TWÓRCZOŚĆ i EDUKACJA

Krzysztof J. Szmidt

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

TWÓRCZOŚĆ i EDUKACJA

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

TWÓRCZOŚĆ i EDUKACJA

Krzysztof J. Szmidt

Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2017

Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Zakład Pedagogiki Twórczości
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Stanisław Dylak

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/radub85

© Copyright by Krzysztof J. Szmidt, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07870.17.0.M

Ark. wyd. 14,0; ark. druk. 15,375

ISBN 978-83-8088-703-9
e-ISBN 978-83-8088-704-6
https://doi.org/10.18778/8088-703-9
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Od Autora 7

Wprowadzenie: badania nad twórczością „w stanie wrzenia” 9

Część 1. Twórczość – szkoła – nauczyciel

1. Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów 17
2. Umysł pod kluczem (maturalnym) 29
3. Nuda jako problem pedagogiczny 35
4. Edukacja według Torrance’a 49
5. Nauczanie twórczości w szkole wyższej – heurystyki jako treści kształcenia 65
6. Szkoła wyższa kuźnią geniuszy czy buchalterów naukowych? Rozważania krytyczne o jakości kształcenia w świetle teorii pomiaru geniuszu naukowego Deana K. Simontona 81

Część 2. Twórczość – środowisko – kultura

7. Kult przystępności, schlebiania i zwyczajności – Franka Furediego diagnoza kultury i edukacji kulturalnej 95
8. Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach 107
9. Za dużo twórczości? Pułapki twórczości codziennej i amatorskiej w kulturze nadmiaru, kiczu i braku smaku 125
10. Warunki sukcesu twórczego 139

Część 3. Twórczość jako problem badań pedagogicznych

11. Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty 153
12. Kreatywność ogólna czy specyficzna: poważny problem badawczy czy pseudoproblem? 169
13. Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego 177
14. Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych nad twórczością (współautor M. Modrzejewska-Świgulska) 191

Zakończenie: życie twórcze jako życie wartościowe 209

Bibliografia 217

Spis schematów i tabel 235

Indeks nazwisk 237

Indeks rzeczowy 243

Od Autora

Przedstawiany Czytelnikowi tom rozważań naukowych z zakresu pedagogiki twórczości zawiera różnorodne artykuły, które były wcześniej publikowane w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych, a także teksty nowe. Podstawowym celem jest zaprezentowanie różnorodnych przedmiotów zainteresowań Autora, który od ponad 25 lat penetruje tematykę umownie określaną jako edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności. Taki jest według mnie główny przedmiot badań rozwijającej się prężnie nowej subdyscypliny nauk o wychowaniu – pedagogiki twórczości (zob. Szmidt, 2013a), która koncentruje się na czynnikach środowiska wychowawczego i kulturowego, stymulującego lub hamującego aktywność twórczą wszystkich generacji wieku.

Książka składa się z trzech części określonych metaforycznie i – mam nadzieję – trafnie. W części pierwszej *Twórczość – szkoła – nauczyciel* teksty odnoszą się do różnych zjawisk związanych z twórczością i środowiskiem edukacyjnym, w którym zdolności twórcze są hamowane przez różnorodne bariery (nuda, dyktat testu i pomiaru, przerost konkursów i brak selekcji wytworów itd.). Rzecz dotyczy również szkoły wyższej, która nie dostrzega zmiany jakościowej w treściach i metodach nauczania.

W części drugiej *Twórczość – środowisko – kultura* mowa jest zarówno o niektórych spaczeniach kultury popularnej i jej pułapakach, czyhających na twórców amatorów, jak również o warunkach, których spełnienie prowadzi do osiągnięcia wysokich poziomów (szczebli) twórczości, nie dość dobrze rozpoznanych przez pedagogów.

Trzecia część książki odnosi się do zagadnień metodologicznych i badań pedagogicznych nad twórczością. Charakteryzuję w niej kluczowe kompetencje diagnostyczne w rozpoznawaniu kreatywności, buduję program badań dotyczący momentów znaczących w biografii twórców (doświadczenia krystalizujące i epifanie), a także ukazuję specyficzne zagadnienie związane z poprawą jakości badań jakościowych nad twórcami (walidacja komunikacyjna).

Choć poszczególne teksty dotyczą różnych tematów twórczości, jej nauczania i badania, to mam nadzieję, że we wszystkich da się łatwo dostrzec troskę o jasność wykładu i chęć zainteresowania tą ciągle nową i mało „przetartą" naukowo tematyką jak najszersze grono badaczy i praktyków wychowania.

Serdecznie dziękuję Profesorowi dr. hab. Stanisławowi Dylakowi za wnikliwą i konstruktywną recenzję książki.

Łask, listopad 2016

Wprowadzenie: badania nad twórczością „w stanie wrzenia”

Problematyka twórczości i kreatywności (jako nazwy dla postawy twórczej cechującej różne sfery życia człowieka) z pewnej niszy naukowej i dydaktycznej wypłynęła wartkim strumieniem do głównego nurtu pedagogiki akademickiej, stając się „modnym” tematem prac teoretycznych i empirycznych. Po wielu latach zastoju naukowego i lekceważenia przez *mainstream* akademicki badacza kreatywności i nauczania umiejętności twórczych coraz lepiej zaznaczają swoją obecność w różnych dyscyplinach pedagogiki, o czym świadczy szybki wzrost liczby prac doktorskich i habilitacyjnych, mających „twórczość” i „pomoc w tworzeniu” w tytułach lub podtytułach rozpraw[1].

---

[1] Wystarczy, że z kronikarskiego obowiązku wymienię tu publikacje z ostatnich 15 lat. Habilitacje: Danuty J. Czelakowskiej *Stymulowanie kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym* (2005), Agaty Cudowskiej *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji* (2004), Teresy Gizy *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole* (2006), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole* (2007), Jolanty Bonar *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego* (2008), Macieja Karwowskiego *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości* (2009), ś.p. Beaty Dyrdy *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne* (2012), Małgorzaty Kabat *Kreatywność w edukacji nauczyciela* (2013), Katarzyny Krasoń *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki* (2005), Moniki Wróblewskiej *Kompetencje twórcze w dorosłości* (2015). Doktoraty: Justyny Dobrołowicz *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne* (2002), Renaty Stawinogi *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej* (2007), Agnieszki Wojtczuk-Turek *Rozwijanie kompetencji twórczych* (2008), Lucyny Skoreckiej *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela* (2010), Elżbiety Płóciennik *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* (2010), Kamili Witerskiej *Drama na różnych poziomach kształcenia* (2010), Elżbiety Jastrzębskiej *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym* (*na przykładzie języka francuskiego*) (2011), Kamili Lasocińskiej *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców* (2011), Marty Galewskiej-Kustra *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki* (2012), Zofii Okraj *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów* (2012), Katarzyny Parys *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (2013), Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2014), Witolda Ligęzy *Co dzieci wiedzą o twórczości i tworzeniu?* (2017).

Tym pracom „na awans” naukowy towarzyszą liczne publikacje, które za centralny przedmiot rozważań i badań obrały sobie zagadnienia związane z rozwojem twórczości wychowanków, dydaktyką twórczości, przebiegiem procesów twórczych w edukacji i funkcjonowaniem twórczego nauczyciela. Mamy tu ambitne próby naukowej syntezy problematyki innowacyjności w edukacji, autorstwa Beaty Przyborowskiej (2013), edukacji uczniów zdolnych Wiesławy Limont (2010), wychowania do twórczości mojego autorstwa (Szmidt, 2013a), kreatywnego kształcenia (Zwolińska, red., 2005), twórczości językowej uczniów (Myrdzik i Karwatowska, red., 2011), postaw twórczych i kompetencji kreatywnych nauczycieli nauczania początkowego (Magda-Adamowicz, 2011; 2012; Adamek i Bałachowicz, red., 2013; Bałachowicz i Adamek, red., 2017), diagnozowania zdolności twórczych (Karwowski, red., 2009), specyfiki procesów tworzenia u dzieci (Krasoń, 2013), twórczych orientacji życiowych (Cudowska, 2004; 2014; 2017), rozumienia twórczości i kreatywności oraz dekonspiracji mitów o tych fenomenach (Pufal-Struzik i Okraj, red., 2015; 2016) Te i inne fakty upoważniają mnie do konstatacji, mówiącej o tym, iż polska pedagogika twórczości znajduje się w okresie przyspieszonego rozwoju. Co prawda, rozwój ten ma po części charakter nadkompensacji po latach zaniedbań i zaniechań, lecz ilość i wzrastająca jakość tekstów naukowych z zakresu pedagogiki twórczości może jedynie cieszyć. Tym bardziej, że – jak się wydaje (Szmidt, 2013a) – psychologia twórczości, będąca w latach 90. XX w. dla pedagogiki twórczości stałym źródłem inspiracji, w nowym tysiącleciu wydaje się tracić swój badawczy impet. Poza nielicznymi wyjątkami (Kubicka, 2003; Popek, 2010; Tokarz, 2005; Pufal-Struzik, 2006; Chruszczewski, 2013) psychologowie twórczości przestali inspirować badania pedagogiczne. Być może jest to zwiastun kryzysu tej subdyscypliny wiedzy psychologicznej w skali międzynarodowej (zob. specjalny numer „Creativity. Theories – Research – Application” 2014, no. 1).

Powyższa uwaga dotyczy głównie polskiej psychologii twórczości i – ogólnie – polskiej **kreatologii** rozumianej jako zintegrowana dyscyplina naukowa badająca zjawiska twórczości w jej czterech aspektach (Magyari-Beck, 1990; Szmidt, 2009c). Analiza tej dyscypliny w krajach anglojęzycznych i nie tylko pokazuje – wbrew krytykom – wyraźnie wzmożony przyrost prac naukowych w każdym (teoretycznym, badawczym, aplikacyjnym) aspekcie rozwoju oraz niuansowanie się podejść, badań i programów edukacyjnych. Ogłasza się nie tylko ambitne syntezy wiedzy o twórczości Keitha Sawyera (2012), Marka Runco (2014, drugie wyd.), Jamesa Kaufmana (2016, polskie wyd., 2011), Davida i Arthura Cropleyów (2009; 2015), autorów zgromadzonych przez wydawnictwo Cambridge (Kaufman i Sternberg, red., 2010), Jonathana Pluckera (ed., 2017), ale też publikuje piąte wydanie pedagogiki twórczości Alane Starko (2014), pierwsze wydania nowych podręczników pedagogiki twórczości Donalda Treffingera i kolegów (2013), Orison Carlile i Anne Jordan (2012) oraz problemową analizę dylematów pedagogiki twórczości Ronalda Beghetto (Beghetto i Kaufman,

eds 2010; Beghetto, 2013). Do tego dochodzi wzrost zainteresowania badaczy specyficznymi problemami powstającymi na styku twórczości i innych kwestii: biologicznych, społecznych i kulturalnych, kreatywności i etyki (Moran, Cropley i Kaufman, eds, 2014), twórczości i przestępstwa (Cropley i in., eds, 2010; Cropley i Cropley, 2013), twórczości i myślenia dywergencyjnego (Runco, ed., 2013). Jak twierdzi Mark Runco (2014) w drugim wydaniu podręcznika akademickiego z „kreatologii”, badania nad twórczością w ostatnich latach znajdują się „w stanie wrzenia”. Można odnieść wrażenie, iż coraz mniej jest poletek badawczych do przyszłego zagospodarowania.

Temu nurtowi ściśle naukowemu towarzyszy ożywienie w zakresie konstruowania nowych programów pomocy w tworzeniu, przy czym stałą praktyką najwybitniejszych badaczy twórczości jest „przekładanie” postulatów teoretycznych na język dydaktyki twórczości. Innymi słowy, teoretycy i badacze twórczości publikują podręczniki rozwoju kreatywności dla różnych odbiorców, nie widząc w tym fakcie przejawu uprawiania „mniejszej” nauki, jak to ciągle jest postrzegane wśród pedagogów i psychologów polskich, którzy prace metodyczne traktują z naukową wyższością i lekceważeniem oraz – co już ma poważniejsze skutki – bagatelizują lub w ogóle nie dostrzegają ich wartości w ocenie dorobku naukowego pedagogów akademickich. Wyraźnie widać, iż czołowi badacze twórczości z USA, Anglii czy Kanady z równą uwagą traktują teoretyzowanie, jak i tworzenie programów edukacyjnych. W ostatnich latach na uwagę zasługują w tym nurcie prace takich autorów, jak: Keith Sawyer (2013), który skonstruował podręcznik twórczego rozwiązywania problemów *Zig Zag*, będący aplikacją jego koncepcji twórczości. Trzeba tu wspomnieć o Jane Piirto (2011), która jest autorką podręcznika rozwoju twórczych kompetencji, ważnych dla uczniów w XXI w. oraz redaktorką pokaźnego tomu dydaktyki według jej autorskiego modelu „Seven I’s” (Piirto, ed., 2014). Inni wybitni badacze: John Baer i James Kaufman (2012) napisali dla nauczycieli podręcznik rozwijania zdolności myślenia dywergencyjnego uczniów. Niejako klasykiem w tej dziedzinie jest niezwykle produktywny Robert Sternberg, który nigdy nie unikał praktycznego aplikowania swoich teorii rozwoju inteligencji praktycznej, mądrości czy twórczości do rzeczywistości szkolnej i tworzył wraz ze współpracownikami programy edukacyjne i podręczniki metodyczne (Sternberg i Williams, 1996; Sternberg i Spear-Swerling, 2003; Sternberg i Grigorenko, 2007; Sternberg, Jarvin i Grigorenko, 2009). Do tego grona badaczy, którzy stają się dydaktykami twórczości, dołączyli John Dacey i Wendy Conklin (2013), Dough Johnson (2015) i żarliwy krytyk standaryzacji edukacji i propagator szkoły twórczej – sir Ken Robinson (Robinson i Aronica, 2015; 2016).

Trzeba również wspomnieć o dojrzewaniu badawczym pedagogiki twórczości i nauk z nią współpracujących, objawiającej się w profesjonalizacji procedur badawczych i wzroście jakości badań empirycznych nad różnorodnymi aspektami twórczości, kreatywności i wychowania do twórczego życia. Wyraźnie też

widać krzepnięcie dwóch różnych podejść (paradygmatów) badań, które traktowane są jako niekonkurencyjne, lecz wzajemnie się uzupełniające i wzbogacające: badań ilościowych w nurcie psychometryczno-korelacyjnym oraz badań jakościowych w nurcie interpretatywnym i narracyjnym. Ten pierwszy nurt reprezentuje Maciej Karwowski z zespołem z Zakładu Psychopedagogiki Kreatywności APS w Warszawie oraz wielu innych badaczy, którym bliskie jest indukcyjne dochodzenie do wniosków ogólnych i ich rzetelne, najlepiej eksperymentalne, weryfikowanie (na przykład Janina Uszyńska-Jarmoc, Wiesława Limont, Jolanta Bonar). Nurt drugi – jakościowy – rozwijają badacze z tzw. Szkoły Łódzkiej, zgromadzeni przeze mnie na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Obie te grupy badaczy mają do dyspozycji w pełni naukowe czasopismo poświęcone wszystkim aspektom twórczości, wydawane od 2014 r. przez Janinę Uszyńską-Jarmoc i Macieja Karwowskiego w Uniwersytecie w Białymstoku – „Creativity. Theories – Research – Applications”. Kolejne numery tego czasopisma gromadzą artykuły najwybitniejszych autorów z całego świata.

We wspomnianej wyżej Łódzkiej Szkole Pedagogiki Twórczości, do której należą prof. Krzysztof Szmidt, prof. Jolanta Bonar, dr Aleksandra Chmielińska, dr Monika Just, dr Elżbieta Jastrzębska, dr Kamila Lasocińska, dr Monika Modrzejewska-Świgulska, dr Elżbieta Płóciennik, dr Kamila Witerska, mgr Aleksandra Wodzyńska-Wójcik, za podstawowe zasady teoretyczno-badawcze uznajemy:

I. Twórczość i kreatywność są złożonymi fenomenami, które trudno jednoznacznie zdefiniować, ale jest to możliwe. W naszym rozumieniu twórczość to działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itp.) cechujące się nowością i mające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą i inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego. Kreatywność zaś postrzegamy jako osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych jednostki.

II. Kreatywny jest człowiek, a nie jakiś wytwór jego twórczości. Kreatywność to nazwa postawy twórczej, w której myślenie twórcze, motywacja protwórcza oraz działania innowacyjne i zaradność znajdują się w harmonijniej równowadze.

III. Twórczość opisywać i badać można we wszystkich jej czterech aspektach: atrybutywnym, procesualnym, personologicznym i ekologicznym. Dla pedagogiki twórczości szczególne znaczenie ma ten ostatni aspekt, który dotyczy właściwości środowiska wychowawczego stymulującego rozwój zdolności twórczych i postaw innowacyjnych.

IV. Pedagogika twórczości jest dyskursywną refleksją naukową nad edukacyjnymi uwarunkowaniami rozwoju kreatywności osób we wszystkich grupach wiekowych oraz pomocą w tworzeniu. Obejmuje teorie twórczości

i pomocy w tworzeniu, metodologię badań nad twórczością oraz dydaktykę twórczości, rozumianą jako ugruntowana empirycznie wiedza o metodach budzenia i rozwijania postaw twórczych w ciągu życia.

V. Metody badań pedagogiki twórczości są różnorodne i odwołują się do różnych podejść (paradygmatów) badawczych: ilościowego, jakościowego i mieszanego (*mixed method*). Podejście ilościowe dobrze służy weryfikacji hipotez ogólnych i szczegółowych oraz diagnozie stanu rozwoju zdolności twórczych różnych grup wiekowych i zawodowych, a także praktyki edukacyjnej w makroskali. Podejścia jakościowe i mieszane spełniają swoje funkcje w budowaniu i weryfikowaniu teorii twórczości i pomocy w tworzeniu, w poszukiwaniu znaczeń aktywności twórczej dla życia i rozwoju człowieka oraz odkrywaniu nowych problemów badawczych.

VI. Szczególne znaczenie przywiązujemy do metod jakościowych, a zwłaszcza badań biograficznych, narracyjnych oraz studium przypadku i badań w działaniu (*action research*), upatrując w nich sposoby na przezwyciężenie wad i ograniczeń podejścia ilościowego i testów twórczości. Dobrze znając praktykę tworzenia i warsztat twórczości profesjonalnej, wyrażamy przekonanie, że twórczość jest zbyt złożonym zjawiskiem, żeby można było ją rzetelnie i trafnie opisać i wyjaśnić za pomocą 3-minutowego testu niezwykłych zastosowań.

VII. Pedagogikę twórczości postrzegamy jako naukową refleksję nad pomocą w tworzeniu i z jednakową uwagą traktujemy jej funkcje deskryptywną, eksplikacyjną i aplikacyjną. W aktualnej sytuacji tej dyscypliny wiedzy pedagogicznej i biorąc pod uwagę stan edukacji twórczej za szczególnie ważny cel pedagogiki twórczości uznajemy tworzenie i wdrażanie do edukacji dobrze ugruntownych naukowo programów pomocy w tworzeniu. Sądzimy, iż polskiej pedagogice twórczości nie brak teorii i badań – brak dobrych programów nauczania twórczości.

VIII. Wśród teorii twórczości za najbardziej heurystycznie płodne uznajemy teorie postaw twórczych oraz teorie społeczno-kulturowe, które rozpatrują twórczość jako złożony fenomen działań jednostki w określonym środowisku społeczno-kulturowym, gospodarczym i wychowawczym. W sporze: samotny geniusz czy środowisko opowiadamy się za: niesamotny geniusz w przychylnym środowisku.

IX. Wychowanie do kreatywności i nauczanie twórczości traktujemy jako ważne i nader aktualne wyzwanie współczesnej edukacji formalnej i nieformalnej. Postulujemy, by uczynić z nich stały, długotrwały, systematyczny, prowadzony przez profesjonalnych pedagogów twórczości kierunek pracy szkoły i placówek kultury. Spełnienie tego warunku wymaga celowej i systematycznej twórczej pracy u podstaw, a nie ograniczania się do akcji i konkursów.

X. Za podstawową zasadą wychowania do twórczości uznajmy pomoc w tworzeniu, rozumianą zgodnie z korniłowiczowską wykładanią jako zintegrowany proces budzenia uśpionych zdolności twórczych, inspirowania wychowanków do podejmowania działań twórczych i wspierania ich w podnoszeniu ich na wyższy poziom.

Rozwój obu nurtów badań pedagogicznych, ilościowych i jakościowych, nad twórczością wydaje się zmierzać w dobrym kierunku, w którym może dojść do synergii i „pokojowego współistnienia” obu tych traktowanych często jako sprzeczne przez zwolenników twardego pozytywizmu naukowego, a koherentnych przez promotorów badań mieszanych (Cresweel, 2014) i emergencyjnych, idiomatycznych oraz synergistycznych podejść teoretyczno-badawczych (Kubinowski, 2013). Wszak cel jest podobny: jak najlepsze opisanie, wyjaśnienie i projektowanie zjawisk i praktyk związanych z ludzką kreatywnością i jej rozwojem w środowiskach wychowawczych.

Interesujący jest również fakt, iż w Szkole Łódzkiej powstają nowatorskie, eksperymentalne programy wychowania do twórczości, mądrości i refleksyjności biograficznej, wzbogacające ciągle skromny dorobek polskiej dydaktyki twórczości: Kamili Witerskiej cykl publikacji z zakresu dramy kreatywnej (Witerska, 2011; 2014; 2016), Elżbiety Płóciennik seria podręczników edukacji dla twórczej mądrości (2016a; 2016b; 2016c), Kamili Lasocińskiej i Joanny Wawrzyniak podręcznik do prowadzenia warsztatów biograficznych (2013).

Być może rację ma Mark Runco, iż badania nad twórczością znajdują się „w stanie wrzenia”, ich ilość rośnie, podobnie jak periodyków naukowych, które stanowią forum dla wielkiej liczby artykułów[2]. Jednak ich uważna lektura oraz prac zwartych z kreatologii, a zwłaszcza szerokich syntez z tej dziedziny pozwala mi skonstatować, iż liczba publikacji nie przechodzi w ich jakość. Mają rację krytycy, iż nie powstają nowe i o dużym zasięgu oraz zakresie teoretycznym koncepcje twórczości. W mojej opinii te teorie, które są ogłaszane – na przykład koncepcja Amusement Park Theory Johna Baera i Jamesa Kaufmana (Kaufman, 2016) czy model twórczości efektywnej Arthura i Davida Cropleyów (2009; 2015) niczego nowego i owocnego do kreatologii nie wnoszą. Tym bardziej do pedagogiki twórczości. Być może na heurystycznie płodną teorię, o dużej zawartości empirycznej i eksplikacyjnej, trzeba będzie jeszcze poczekać.

[2] Do takich „klasycznych” czasopism naukowych poświęconych twórczości, jak „Creativity Research Journal” i „Journal of Creative Behavior”, dołączyły „Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts”, „International Journal of Creativity & Problem Solving” oraz „Empirical Studies of the Arts”. Jak widać, wszystkie te czasopisma mają charakter głównie psychologiczny i bardzo rzadko publikują artykuły oparte na badaniach jakościowych lub narracyjnych oraz jakościowe studia przypadków.

Część 1
Twórczość – szkoła – nauczyciel

1. Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów

Prolog

Nie ma takiej drugiej profesji społecznej jak zawód nauczyciela, która byłaby tak często krytykowana ze wszystkich niemal stron, począwszy od dziennikarzy i publicystów, poprzez rodziców i uczniów, a skończywszy na badaczach szkoły. Można zadać trafne pytanie o to, jak to możliwe – w świetle tej zmasowanej krytyki – że nauczyciele nadal wykonują swoją pracę, i że zawód nauczyciela jeszcze istnieje? W swojej dotychczasowej działalności kształceniowej w różnorodnych formach doskonalenia nauczycieli oraz w publikacjach dotyczących szkoły i nauczycieli starałem się, jeśli to było możliwe, unikać ostrej krytyki nauczycieli i ich pracy. A dlaczego – może ktoś zapytać? Ponieważ, w odróżnieniu od wielu krytyków, nawet z tytułami profesorskimi, ja szkołę i nauczycieli znam! Znam od strony nauczania, bo przez wiele lat byłem czynnym nauczycielem w szkole podstawowej i średniej, i nadal podejmuję się wysiłku nauczania młodzieży na zajęciach twórczych. Znam od strony kształcenia czynnych nauczycieli, bo robię to nieustannie od kilkudziesięciu lat w toku okazjonalnych (1–2-dniowych warsztatów) oraz systematycznych i długotrwałych studiów podyplomowych i zawodowych. Znam od strony badawczej, bo spędziłem w ławkach szkolnych setki godzin obserwując uczniów i ich nauczycieli, prowadząc wywiady indywidualne i grupowe (fokusy), rozdając ankiety i skale, promując prace magisterskie i doktorskie z zakresu dydaktyki twórczości (Szmidt, 2006). Znam, bo wśród moich osobistych przyjaciół jest wielu nauczycieli. I dlatego wiele krytykowanych zachowań nauczycieli rozumiem, toleruję, choć nie oznacza to, że wszystkie pochwalam. W wielu konkretnych przypadkach nie zgadzam się z treścią krytyk.

W tym jednak przypadku podejmuję krytykę postaw i zachowań nauczycieli, włączając się niejako w nurt krytyczny polskiej pedagogiki akademickiej, który tak często mi się nie podoba. Czynię jednak tak nie dlatego, żeby zaszkodzić czy wykpić polskiego nauczyciela, ale żeby wskazać mu te zachowania, które można zmienić, poprawić lub zmodyfikować po to, by pomóc swoim uczniom

w rozwoju. A przedmiotem moich rozważań są te zachowania nauczyciela, które blokują lub wręcz uniemożliwiają podjęcie przez uczniów aktywności twórczej i rozwój kompetencji poznawczych, motywacyjnych i działaniowych związanych z postawą twórczą, które – jak wskazuje tytuł – są skierowane przeciwko kreatywności uczniów. Podstawą do tej krytyki są zarówno wyniki moich własnych badań oraz doświadczeń związanych z kształceniem nauczycieli, jak i dane zaczerpnięte z coraz liczniejszych publikacji naukowych z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości. Uwagę Czytelników chciałbym skierować w stronę dwóch wybranych, najważniejszych moim zdaniem antytwórczych zachowań nauczycieli, przejawianych przez nich na co dzień w procesie dydaktycznym, które skutecznie blokują twórczość uczniów w klasie szkolnej i środowisku pozaszkolnym. Zachowania antytwórcze nauczycieli można zaobserwować w różnorodnych sferach jego działań szkolnych zarówno w obszarze planowania treści i metod nauczania, jak i toku dydaktycznego oraz sposobów oceniania dokonań uczniów. Wiążą się też ze stylem pracy nauczyciela i jego osobowością jako człowieka, który codziennie staje przed innymi, by ich nauczać wiedzy, umiejętności i życia.

Nauczyciel a uczeń twórczy

Wiele doniesień naukowych opisuje zastanawiający fakt: nauczyciele szkół różnego szczebla, w tym szkoły wyższej, nie lubią lub co najmniej słabo tolerują uczniów o zdolnościach twórczych (Beghetto, Kaufman, 2010; Cropley, 2001; Limont, 2010). Uczniowie twórczy ze swoją spontanicznością, impulsywnością, nonkonformizmem, zadawaniem zaskakujących pytań, dziwnym poczuciem humoru i niekonwencjonalnymi pomysłami rozwiązania omawianego na lekcjach problemu utożsamiani bywają z uczniami kłopotliwymi („trudny uczeń"), niszczącymi tak z trudem konstruowany ład klasowy i wykraczającymi poza normy przewidziane w arkuszach ocen (słynny „klucz maturalny" – zob. rozdział *Umysł pod kluczem*… w tej książce).

Badania naukowe przeprowadzone w różnych krajach wyraźnie wskazują, iż większość nauczycieli ceni u swoich uczniów takie cechy zachowania i osobowości, jak (Cropley, 2001: 19):

- grzeczność, uprzejmość;
- punktualność;
- pilność;
- znajomość faktów z różnych dziedzin wiedzy;
- zdolność do przyjmowania pomysłów innych osób;
- posłuszność.

Tym samym takie cechy zachowania i osobowości uczniów, powszechnie uznane za sprzyjające twórczości, jak (Szmidt, 2013a):

- dostrzeganie problemów tam, gdzie inni ich nie widzą;
- niezależność myślenia;
- zamiłowanie do nowości (neofilia);
- zdolności generowania wielu różnorodnych rozwiązań tego samego problemu (płynność i giętkość myślenia);
- skłonności do zgadywania i spekulowania;
- oryginalność myślenia;
- podawanie w wątpliwość i krytycyzm w stosunku do ustalonych norm; są przez nauczycieli karane, uważane za kłopotliwe i nielubiane.

Dorota Klus-Stańska twierdzi, iż szkoła jest środowiskiem nietwórczym i twórczości niesprzyjającym (2008: 59).

> Zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się skrajną naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem.

Nauczyciele, zdaniem tej badaczki, traktują twórczość jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie nauczyciela, słabo podpadającą pod kontrolę, a jeśli już tolerują zachowania twórcze, to wyłącznie u uczniów zdolnych, wybitnych, przejawiających kompetencje przekraczające wymagania programu szkolnego, czyli u olimpijczyków.

Do tego dochodzi jeszcze powszechna, zdaniem wielu badaczy, niewiedza nauczycieli z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości oraz ciągle aktualna dominacja wśród nauczycieli wielu zdekonspirowanych przez ostatnie badania mitów o twórczości i kreatywności (Treffinger i in., 2013; Szmidt, 2009a). Mówiąc w największym skrócie, nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele szkół średnich, są przyzwyczajeni do XIX-wiecznej romantycznej wizji twórczości jako dziedziny zarezerwowanej dla sztuki, a za osobę twórczą uznają jedynie wybitnych artystów, naukowców i wynalazców, których Bóg lub duch obdarował zdolnościami twórczymi, a tych raczej nie da się nauczyć. Tej mitologicznej wiedzy towarzyszy na ogół niski poziom własnej twórczości pedagogicznej. Dorota Klus-Stańska (2008: 62) mocno podkreśla:

> Nietwórczy nauczyciel nie tylko nie potrafi wyzwalać twórczości uczniów – on tej twórczości nie rozumie, nie wie, jak na nią reagować, odczuwa w jej obliczu niepokój i bezradność, a w skrajnych przypadkach wrogość.

Wobec tego, jak twórczość uczniów ma budzić, wspierać i rozwijać nietwórczy nauczyciel? Odpowiedź na to pytanie wcale nie jest tak jednoznaczna, gdyż – co starałem się wielokrotnie opisać – czym innym jest nauczanie twórczości, a czym innym twórcze nauczanie (Szmidt, 2009b; 2013a). Nie wnikając

w niuanse tego problemu, chciałbym czym prędzej przejść do opisu dwóch kluczowych zachowań nauczycieli blokujących twórczość uczniów, które składają się na tak często krytykowaną antytwórczą postawę pedagogiczną.

Karanie za pytania i dociekliwość poznawczą

Jak już powszechnie wiadomo, uczeń twórczy cechuje się podwyższoną zdolnością do odkrywania i generowania pytań i problemów. Odkrywa i formułuje pytania znacznie wcześniej niż inni uczniowie w klasie, często tam, gdzie inni problemów nie widzą. I wykazuje tendencję do dzielenia się tymi pytaniami z innymi uczniami, również dzielenia się i poinformowania o nich nauczyciela. Mówimy w pedagogice twórczości, iż uczeń twórczy ma rozwinięte ponad przeciętną **myślenie pytajne** (Szmidt, 2003c). Uczeń twórczy w tej sferze:

- przejawia wiele ciekawości i zainteresowania otaczającymi go sprawami. Potrafi dostrzec i trafnie sformułować problemy, których inni uczniowie nie widzą;
- jest dociekliwy, łatwo wyszukuje ukryte wady i zalety rzeczy i zjawisk. Lubi zadawać pytania, nie zadowalając się pierwszą lepszą odpowiedzią. Interesują go zwłaszcza sprawy złożone i stawiające opór;
- lubi spekulacje myślowe i antycypowanie zdarzeń, często zastanawia się: „Co by było, gdyby...?" i dochodzi do interesujących przypuszczeń. Jego pytania często nie dotyczą tylko danych faktów („Co?", „Kto?", „Jak"), ale wybiegają w przyszłość („Co będzie, jeśli...?"), stając się pretekstem do snucia oryginalnych wyobrażeń i spekulacji myślowych;
- potrafi zredefiniować znane problemy, odkrywając nowe znaczenia lub luki w dotychczasowej wiedzy i formułując trafne, owocne pytania pobudzające do nowych poszukiwań poznawczych.

Są to bardzo ważne zdolności i umiejętności cenione w twórczości naukowej, artystycznej czy społecznej, uważane za kluczowe w sylwetce dojrzałej osobowości twórczej (Kaufman i Gregoire, 2015). Tymczasem wielu nauczycieli tępi uczniów za tego rodzaju zachowania, karze je i blokuje w procesie dydaktycznym. Dane z badań nad tym ważnym aspektem życia umysłowego naszych uczniów wywołują niepokój (Dobrołowicz, 1995; Dillon, 1988; Barell, 2003; Starko, 1999; 2014; Szmidt, 2003c). Oto kilka z nich:

- Z raportów badawczych wyłania się niepokojący obraz szkoły jako środowiska, które nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz powoduje zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych. Po prostu nasi uczniowie z wiekiem przestają pytać.
- Szkoła nie rozwija myślenia pytajnego uczniów. Osobą pytającą jest bowiem nauczyciel, to do niego należy swoisty przywilej posługiwania się

tą kategorią poznawczą, uczeń zaś wydaje się pełnić funkcję osoby odpowiadającej. Nie żąda się wobec tego od ucznia, by formułował dobre, dociekliwe, a może nawet odkrywcze pytania, a jedynie by formułował wyczerpujące, dobrze skonstruowane odpowiedzi.

- Przeciętnie nauczyciel w ciągu jednego dnia zadaje uczniom około 300 pytań. Z prowadzonych przeze mnie badań w klasach I–III wynika, iż nauczycielki zadawały średnio około 25 pytań w ciągu 45 minut, przy czym większość pytań można zaliczyć do pytań o zrozumienie treści lub zasady gramatycznej czy matematycznej.

> Okazuje się, że im jakiś dorosły zadaje dzieciom więcej pytań, tym rzadziej dopuszcza pytania dziecięce, rzadziej zachęca do szczegółowych, rozbudowanych wypowiedzi i do spontanicznego udziału dzieci w rozmowach. Chciałoby się powiedzieć, że takich nauczycieli bardziej interesują ich własne pytania niż to, co rzeczywiście myślą i czują uczniowie

– pisze Dorota Klus-Stańska (2000: 150). Konsekwencją takiej praktyki nauczania jest powstanie zdaniem Autorki swoistego paradoksu: nauczyciele wierzą, że uczeń uczy się zadawać pytania, słuchając pytań nauczyciela.

- Zaciekawienia i pytań uczniów nie wykorzystuje się jako okazji do stymulowania myślenia twórczego i twórczej aktywności, nie traktuje jako twórczych mikrozdarzeń (*creative micromoments*), wokół których można zorganizować interesujące formy nauczania twórczości. Ronald Beghetto (2013: 17) uważa, że te klasowe twórcze mikrozdarzenia to

> […] treściwe, zadziwiające chwile pojawiania się twórczego potencjału w codziennej rutynie, przyzwyczajeniach i zaplanowanych doświadczeniach. […] Zadziwiająca, nieopisana natura mikrozdarzeń otwiera drzwi na twórcze okazje.

W tym sensie dociekliwe pytanie ucznia może stanowić okazję do rozpoznania i stymulowania twórczego potencjału uczniów. Tak jednak dzieje się zbyt rzadko w klasie szkolnej.

A co konkretnie robią nauczyciele, tłamsząc myślenie pytajne uczniów. Z moich badań wynika, że najczęściej:

- ignorują lub w ogóle nie słyszą, że uczeń chce zgłosić pytanie do tematu czy konkretnego zagadnienia omawianego w klasie – udają, że nie widzą ucznia pytajnego;
- nie uczą tego, jak dobre, odkrywcze pytania są formułowane przez wybitnych twórców, co konstruuje takie pytania, jakie są ich źródła, rodzaje i struktura – w sumie nie przekazują uczniom wiedzy o tym ważnym aspekcie pracy umysłowej;
- nie zadają zadań, które polegałyby na odkrywaniu, formułowaniu lub zredefiniowaniu przez uczniów pytań (problemów) do poruszanych zagadnień

(na przykład: Jakie interesujące pytania nasuwa ci ten tekst?, Co w omawianym temacie wydaje się dyskusyjne, kontrowersyjne, niedookreślone?; Co dziwnego, zastanawiającego, niepokojącego jest w tym fakcie?). Zadają za to, jak już wiemy, dziesiątki i setki pytań, na które to uczeń ma znaleźć, najlepiej jak najszybciej, dobrą odpowiedź. Nic dziwnego, iż nauczyciela w szkole polskiej można by nazwać „Władcą Pytań";

- zbywają dociekliwe pytania uczniów anegdotą, pobłażliwym uśmiechem, a w gorszych przypadkach ironizują i ośmieszają ucznia pytającego, krytykując w bardziej lub mniej otwartej formie nie tyle jego pytania, ale osobę (na przykład „No, jak już ty o coś zapytasz, to..."; „Nie masz mądrzejszych pytań?"; „Znalazł się odkrywca!");
- przekładają sesję pytań na koniec lekcji („Na pytania i wątpliwości będzie czas na końcu lekcji"), nie rezerwując przy tym odpowiedniej ilości czasu na tę ważną fazę nauczania. W rezultacie uczniowie pytajni dostrzegają, że ich pytania nie są ważne i że nie warto być dociekliwym;
- nie potrafią odpowiedzieć na niektóre pytania uczniów i nie potrafią się do tego przyznać. Wydaje się, iż nauczyciele odczuwają kategoryczny imperatyw, by być zdolnym do odpowiedzi na wszelkie możliwe pytania uczniów i na tym opierają swoją samoocenę jako profesjonalisty. Jeśli nie potrafią odpowiedzieć na pytanie o to, czym palono w starożytnej latarni morskiej w Faros lub czy ojciec Fryderyka Chopina mówił po polsku (autentyczne pytania uczniów klasy VI), to popadają w poczucie winy i albo tłamszą podobną aktywność swoich podopiecznych, albo ignorują jej przejawy.

Na poziomie najogólniejszym tego rodzaju zachowania nauczycieli hamują dociekliwość uczniów, powodując, iż aktywność twórcza, która rodzi się w wyniku odkrywczych pytań i wątpień, nie ma szansy się wzbudzić w murach szkoły.

Dyktat jedynej odpowiedzi i dominacja problemów zamkniętych

To najczęściej opisywana w literaturze z zakresu pedagogiki twórczości bariera hamująca kreatywność uczniów i nauczanie twórczości. Dyktat, a nawet **terror jedynej odpowiedzi**, polega na uporczywym wymaganiu od ucznia, by w sytuacji problemowej podał on jedną poprawną odpowiedź lub jedno najlepsze rozwiązanie, spełniające w ocenie nauczyciela kryterium poprawności i jak najszybciej ograniczył zakres i głębokość poszukiwań innych, alternatywnych odpowiedzi lub rozwiązań. Często przybiera to formę „gry w odgadywanie, co ma na myśli nauczyciel", gdy na przykład pyta: „Jakie są Tatry?" lub „Co cechuje współczesny teatr?" i żąda jednej poprawnej odpowiedzi. Waldemar Kozłowski (2004) trafnie zauważa, iż nauczyciele na ogół utwierdzają w uczniach nierealistyczną wizję wiedzy, jej powstawania i upowszechniania.

> Głównym elementem tej wizji jest założenie, iż na każde pytanie znaleźć można jedną, poprawną odpowiedź. Otwarcie lub w sposób niejawny pogląd taki sugerują podręczniki i nauczyciele. Ci drudzy czynią to poprzez adresowane do uczniów wymagania; dość często zawierają się w nich oczekiwania jednej poprawnej odpowiedzi, jaką należy podać, aby zostać dobrze ocenionym. Uczniowie wkładają sporo wysiłku w to, aby odgadnąć, jaką odpowiedź nauczyciel preferuje i taką właśnie mu podać. Przeważnie im się to udaje i wówczas odnoszą sukcesy (*ibidem*: 56).

Cel praktyczny nauczyciela zostaje osiągnięty, ale konsekwencje takiego podejścia dla rozwoju wiedzy i myślenia uczniów są jednak niekorzystne. Powstaje bowiem nierealistyczne wyobrażenie na temat pochodzenia wiedzy i jej funkcji, szkodliwe zwłaszcza dla rozwoju myślenia twórczego.

Pedagodzy twórczości wydają się być nader zgodni, gdy twierdzą, iż terror jedynej odpowiedzi i dominacja w nauczaniu problemów konwergencyjnych (zamkniętych) hamują rozwój wyższych procesów poznawczych, stymulują jedynie procesy pamięci. Odkrycie Joya Guilforda, iż inaczej myślimy wtedy, gdy rozwiązujemy problemy otwarte (dywergencyjne), a inaczej, gdy rozwiązujemy problemy zamknięte (konwergencyjne), mimo licznych krytyk, nadal jest uważane za jedno z najważniejszych odkryć współczesnej psychologii (Michael, 2003; Kozielecki, 2001). Sądzę, iż odkrycie to nadal jest niezbyt doceniane i wykorzystywane przez twórców programów i podręczników szkolnych, w których dominują pytania o zapamiętane wiadomości i polecenia wykonania prostych czynności poznawczych. Problemy dywergencyjne (otwarte) prowokują aktywność intelektualną, która cechuje się dużym stopniem swobody, a generowane przez uczniów rozwiązania nie noszą w sobie piętna konieczności, które jest immanentną cechą problemów zamkniętych. Niezależność i swoboda procesów przetwarzania informacji to istotne czynniki wpływające na efektywne generowanie nowych i cennych idei, pozwalają bowiem jednostce zachować niezależność i stawiać opór przed konformistycznymi naciskami grupy i środowiska. Przyjmuje się, że otwartość umysłu, jak również zdolności wyobrażeniowe dzieci i młodzieży, tak ważne w aktywności twórczej, lepiej pobudzać pytaniami otwartymi, prowokującymi zdziwienie, zaciekawienie, niepokój twórczy i w miarę trwałe zainteresowania. Pytanie nauczyciela, mające charakter otwarty, pozwala również otworzyć twórczą dyskusję, w czasie której dochodzi do formułowania samodzielnych sądów, przekonań i hipotez, rozwijana jest postawa refleksyjna i krytyczna w stosunku do utartych schematów (Okraj, 2012; 2013; 2015). Prowokowane są więc wyższe procesy kognitywne typu analitycznego, syntetycznego i ewaluatywnego (Perrott, 1995). Zasada dywergencyjności zadań dydaktycznych wydaje się być powszechnie stosowana w nauczaniu twórczości, nie jako jedyna, lecz kluczowa (Szmidt, 2013a). Umożliwia bowiem rozwój trzech podstawowych dla twórczego myślenia kompetencji: płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Jak wykazują badania, uczeń twórczy w tych trzech zakresach cechuje się następującymi właściwościami:

Płynność myślenia

- Myśli w sposób płynny, potrafi wymyślać wiele rozwiązań tego samego problemu. Cechuje go wysoka płynność ideacyjna, co oznacza, że nie zadowala się pierwszym lepszym rozwiązaniem i potrafi prowadzić twórcze poszukiwania po to, aby znaleźć jak najwięcej jak najlepszych pomysłów.
- Z łatwością przychodzi mu przywoływanie określonych słów i wyrażeń z pamięci oraz tworzenie ich nowych połączeń.
- Konstruuje właściwe i interesujące wypowiedzi złożone z twórczo dobranych elementów, potrafi je wyrazić w oryginalnej, bogatej pod względem treści formie.
- Potrafi tworzyć skojarzenia rzadkie, zaskakujące, a przy tym sensowne i odkrywcze. Ma zdolność tworzenia zaskakujących i oryginalnych porównań i metafor. Nie ma problemów z dobieraniem synonimów i wyrazów przeciwstawnych – wykazuje się rozwiniętą płynnością skojarzeniową.

Giętkość myślenia

- Uczeń przekształca i modyfikuje własne i cudze pomysły, poszukując lepszych rozwiązań. Potrafi elastycznie zmieniać kierunki poszukiwań i wychodzić poza to, co jest mu znane i stanowi przyjęty schemat rozwiązania.
- Nie ma kłopotów z wymyślaniem różnorodnych zastosowań przedmiotów codziennego użytku i wielu funkcji dla urządzeń i narzędzi.
- Dokonuje swobodnie zmian i uzupełnień różnorodnych figur geometrycznych i rysunków, uzyskując nowe rozwiązania plastyczne (figuralne).

Oryginalność myślenia

- Uczeń tworzy rozwiązania rzadkie, unikatowe, niekonwencjonalne, a przy tym sensowne.
- Myśli w sposób oryginalny, nie obawia się wariantów zaskakujących i źle widzianych przez ogół. Często daje niezwykle rzadkie lub bystre odpowiedzi. Jego prace pisemne, plastyczne i inne są zaskakujące, pomysłowe, odbiegające od schematu i sztampy – jest to jednak sensowna oryginalność.
- Uczeń szybko nudzi się, rozwiązując problemy zamknięte (konwergencyjne) i wypełniając schematy (algorytmy) – stara się we wszelkich rozwiązaniach zamieścić nietypowe, różniące się od innych pomysły, skojarzenia, idee.

Tymczasem uczniom w szkole z reguły daje się problemy zamknięte, na które jest tylko jedna dobra odpowiedź.

> Problemy te są na swój sposób sztuczne, dobrze określone, oderwane od pozaszkolnych doświadczeń dziecka i od tego, co dziecko ceni najbardziej. Chodzi w nich o jedno rozwiązanie, o „dobrą odpowiedź", co w warunkach szkolnych oznacza potwierdzenie ze strony nauczyciela. Odzwierciedlają one wyizolowany charakter uczenia się. Przydają się, by sprawdzić, co uczniowie umieją, co pamiętają, jak władają daną umiejętnością, nie skłaniają jednak, by głębiej wejść w przedmiot

– twierdzi wybitny badacz szkoły, angielski pedagog Robert Fisher (1999: 108). Problemy, na które uczeń napotyka w życiu, są zupełnie inne: źle określone, wieloaspektowe, otwarte i nie mające charakteru prostej alternatywy dopełnieniowej. Jak radzą więc pedagodzy twórczości, powinniśmy nauczać za pomocą problemów niedookreślonych, mających źle zdefiniowana strukturę, albowiem

> […] to raczej nabycie umiejętności rozwiązywania zadań o źle zdefiniowanej strukturze przygotowuje nas do radzenia sobie z wyzwaniami, które niesie ze sobą rzeczywistość (Sternberg i Spear-Swerling, 2003: 83).

Jak piszą wybitni przedstawiciele współczesnej pedagogiki twórczości, John Baer i James Kaufman (2012: 20):

> Myślenie konwergencyjne wytwarza poprawne odpowiedzi, ale to myślenie dywergencyjne generuje interesujące, pełne wyobraźni i potencjalnie twórcze pomysły.

Dominującą rolę problemów zamkniętych w dydaktyce utrwala coraz powszechniejsza w Polsce od niedawna, a znana na Zachodzie od wielu dziesięcioleci, praktyka oceniania osiągnięć uczniów i studentów za pomocą testów wyboru, w którym na ogół dominują zadania z jedną poprawną odpowiedzią. Obejmują one coraz szerszy zakres wiedzy i umiejętności i wydają się rugować z praktyki szkolnej inne metody oceny, oparte na ciągłej obserwacji uczniów i pomiarze jakościowym. Zakorzeniają też wśród nauczycieli przekonanie, że wszystko da się ocenić przy zastosowaniu zadań z jedną prawidłową odpowiedzią.

Sprawa jest poważna. Jedną z podstawowych cech człowieka twórczego jest tolerancja dla treści wieloznacznych, odporność na indoktrynację i dogmatyzm. Człowiek prawdziwie twórczy, także twórczy uczeń, łatwo toleruje sprzeczne poglądy, stanowiska, interpretacje; znosi dobrze napięcie rodzące się w procesie ścierania się poglądów, czuje się jak ryba w wodzie w atmosferze niejasności i konfliktu poznawczego. Sprzeczność, paradoks, nieścisłość, walka idei pobudzają go do twórczych pytań i spekulacji – są prawdziwym motorem myślenia twórczego. Kiedy podajemy uczniom gotowe wzory opisania i interpretacji świata lub dzieła sztuki, jak to się dzieje na przykład w kluczu maturalnym, to działamy wbrew podstawowym zasadom twórczego nauczania i cała mądrość humanistyki bierze w łeb. Utwory literackie, zwłaszcza te najwybitniejsze, są z natury rzeczy metaforyczne i niejednoznaczne, mienią się – jak twierdzą poeci – wieloma sensami. Historyk literatury polskiej Włodzimierz Bolecki (2008: 16) pisze:

> Edukacja literacka w polskiej szkole nie jest nastawiona na kształcenie kreatywności, ale na reprodukcję schematyczności. Nie na samodzielne wytwarzanie sensu, ale na replikowanie gotowych, ustandaryzowanych formułek.

Epilog

To nie wszystkie, rzecz jasna, zachowania nauczycieli szkodzące rozwojowi twórczości uczniów. Opisane powyżej wydają mi się jednak najpowszechniej spotykane w praktyce szkolnej, ale też uważane przez samych nauczycieli jako neutralne lub wręcz nieszkodliwe, mało hamujące kreatywność uczniów. Do rejestru zachowań nauczycieli, inhibitujących twórczość uczniów możemy jeszcze dodać:

- **Pośpiech** – zmuszanie uczniów do prędkiego rozwiązywania wszelkich zadań i problemów, również otwartych, żądanie, by oddawali prace i projekty w krótkim czasie, bez należytej elaboracji i rozwinięcia pierwotnych idei.
- **Presja na wytwór** – żądanie od uczniów namacalnych dowodów ich działalności umysłowej i twórczej, pomijanie i niedostrzeganie samej aktywności i walorów procesu twórczego pełnego zwątpień, błędów i ich modyfikacji: orientacja na wytwór kosztem orientacji na proces, który w przypadku aktywności twórczej sam w sobie ma wartości wychowawcze.
- **Przedwczesne oceny i negatywna krytyka** – krytykowanie, prawie wyłącznie negatywne, wczesnych i niedopracowanych pomysłów rozwiązania problemów twórczych, zgłaszanych przez uczniów, brak u nauczycieli cierpliwości i tolerancji dla pierwszej i chaotycznej fazy procesu twórczego, w którym uczniowie generują pomysły – zalążki, cechujące się nieraz niską jakością, ale będące pożywką dla pomysłów lepszych.
- **Nuda** – powtarzanie przez nauczyciela ciągle tych samych metod i treści nauczania, schematyczność i monotonia dydaktyczna, niedostateczne stymulowanie procesów poznawczych u uczniów lub – przeciwnie – nadmiar stymulacji w krótkim czasie, wywołujące przesyt, deprywację sensoryczną i niechęć poznawczą.
- **Złośliwe poczucie humoru** – nauczyciel śmieje się z uczniów, a nie z uczniami, w procesie twórczym pełnym atmosfery ludycznej i zabawy przedmiotem ironii, drwiny i ośmieszających uwag czyni wybranego ucznia i jego dokonania, myśląc niejednokrotnie, iż wzmacnia protwórczy klimat lekcji.

Kluczowe jednak wydają się te postawy nauczyciela, które w ogóle nie dopuszczają do ujawnienia się zdolności twórczych uczniów w klasie szkolnej, swoista ślepota pedagogów na przejawy oryginalności i wartościowej produktywności w myśleniu i działaniu jego podopiecznych. Bo twórczość uczniów trzeba chcieć dostrzec, nawet, a może zwłaszcza, twórczość niezbyt wysokich lotów, twórczość codzienną lub amatorską (zob. rozdział 11). Ażeby to jednak robić na co dzień, potrzebna jest nauczycielom wiedza o twórczości i swoista wrażliwość na przejawy kreatywności uczniów, chęć jej zidentyfikowania, a potem budzenia, wspierania i prezentowania w środowisku szkolnym i szerszym.

Polska szkoła, skrępowana licznymi procedurami nadzoru, mającymi na poziomie szkoły wyższej charakter „ram krajowych", pozostawia coraz mniejszy margines dla nauczycieli kreatywnych, chcących zrobić coś po swojemu, inaczej, bardziej oryginalnie, w imię realizacji nowych i cennych rozwiązań. Coraz więcej narzędzi kontroli niemal wszystkich czynności dydaktycznych, od projektowania celów nauczania, po środki ich realizacji, oznacza jednocześnie coraz mniej innowacyjności pedagogicznej i twórczości uczniów w ławkach szkolnych. Miłośnikom standaryzacji i kontroli wszelkich procesów dydaktycznych warto na koniec zadedykować wnioski z badań nad nauczycielami, w świetle których okazało się, iż tymi najbardziej twórczymi są ci nauczyciele, którzy oprócz bogatych doświadczeń dydaktycznych mają wielkie zdolności i zamiłowania do improwizacji i wychodzenia poza schemat (Sawyer, 2010). Ale jak tu improwizować będąc ograniczonym przez „krajowe ramy"?

2. Umysł pod kluczem (maturalnym)

Wprowadzenie

Na jednej ze stron internetowych, których właściciel handluje wypracowaniami i pracami egzaminacyjnymi, można przeczytać ofertę pełną przechwałek:

> […] ja jako jedyny oprócz wypracowań, streszczeń, motywów itp. oferuję profesjonalny **PORADNIK, KTÓRY POMOŻE WAM NAPISAĆ WYPRACOWANIE „POD KLUCZ" NA MATURĘ**. Jak zapewne wiecie, na Nowej Maturze nawet najbardziej błyskotliwe wypracowanie może zostać ocenione nisko, gdyż po prostu nie jest zgodne z kluczem. Paranoja? Być może tak, jednak nie należy załamywać rąk, a pomyśleć jak skutecznie dopasować swoje wypracowanie do maturalnego klucza. Z mojego poradnika dowiesz się krok po kroku jak napisać wypracowanie, które będzie zgodne z kluczem maturalnym. Swój poradnik napisałem na podstawie wnikliwej analizy Informatorów maturalnych oraz wielu innych biuletynów i komunikatów wydanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a także na podstawie swojego doświadczenia zdobytego podczas tegorocznej nowej matury. Informacji, zawartych w tym poradniku, nie uzyskasz na lekcjach ani na korepetycjach.

Rynek, również edukacyjny, nie znosi próżni, a to oznacza, że jeśli pojawi się na tym rynku jakiś problem, to szybko znajdzie się również rozwiązanie. Problemem tym jest tzw. klucz maturalny, czyli schematyczny sposób oceny wyników matury, zawierający zasady i kryteria oceny oraz stosowaną punktację za poszczególne kryteria. Skupię się w tym tekście na kluczu maturalnym z języka polskiego, klucz ten narobił bowiem sporo zamieszania i stał się „bohaterem" pewnej prowokacji twórczej. Wynik tej prowokacji, o której będzie mowa poniżej, doszczętnie skompromitował sposób oceny matury z języka polskiego, stał się przedmiotem licznych dyskusji i sporów. Dla pedagogiki twórczości jest natomiast jeszcze jednym dowodem na to, jak silne są antytwórcze bariery w nauczaniu polskich uczniów.

Prowokacja

Budzący wiele wątpliwości klucz maturalny z języka polskiego został poddany ukrytemu eksperymentowi przez dziennikarzy „Dziennika" (06.05.2008). Zaprosili oni do niego dwóch wybitnych humanistów: Marcina Króla – historyka,

filozofa, twórcę pisma „Res Publica", autora wielu książek naukowych, jednego z najbardziej znanych polskich historyków idei, profesora zwyczajnego UW oraz Antoniego Liberę – pisarza, dramaturga i reżysera teatralnego, tłumacza wszystkich dzieł scenicznych S. Becketta, laureata licznych nagród teatralnych i literackich, autora bestselerowej powieści *Madame*, doktora nauk humanistycznych. Napisali oni eseje na wybrany temat z matury 2008: Marcin Król pisał temat *Rola słów w relacjach międzyludzkich. Analizując i interpretując fragment powieści W. Myśliwskiego „Kamień na kamieniu" oraz wiersz T. Różewicza „Słowa", zwróć uwagę na przedstawione sytuacje i sposoby kreowania podmiotu mówiącego*, natomiast Antoni Libera „dostał" drugi temat *Zanalizuj i zinterpretuj opowiadanie S. Mrożka „Lolo", zwracając uwagę na sposób kreowania bohaterów i paraboliczny charakter sytuacji przedstawionej w tekście.*

Po zastosowaniu aktualnego klucza oceny przez polonistkę, która nie wiedziała, kto prace napisał, znakomity pisarz ledwie zdał (otrzymał 26 punktów na 40 możliwych) i nie mógłby dostać się na polonistykę, wybitny uczony zaś egzamin maturalny sromotnie oblał. Istotnym powodem oblania było to, że jego praca była o 16 słów za krótka w stosunku do wymaganej normy (250 słów). Takiego eseju nawet się nie sprawdza! Profesor Król, autor kilkunastu książek, dostał zaledwie 18 punktów na 50 możliwych. Jak piszą dziennikarze „Dziennika":

> Nie zastosował się bowiem do klucza i nie zdefiniował, kto jest podmiotem lirycznym wiersza. W jego pracy zabrakło słów kluczy, takich jak: „młodość, „indywidualizm romantyczny" czy „koncepcja lotu" (Kim i Klinger, 2008: 9).

Gdyby Marcin Król pisał starą maturę, zdałby ją śpiewająco, ponieważ napisał bardzo oryginalny esej. Co interesujące, prace obu twórców bardzo się podobały sprawdzającej egzaminatorce, niestety nie mogła ocenić ich wyżej, gdyż nie pojawiły się w nich wymagane pojęcia, zwroty i metafory zapisane w kluczu egzaminacyjnym. A zatem klucz górą nad samodzielnością i kreatywnością myślenia wybitnych twórców.

Tajemniczy i wszechwładny klucz

Klucz maturalny to po prostu narzędzie oceny prac maturalnych, które – jak każde narzędzie psychometryczne – zawiera wskaźniki oceny oraz przyporządkowane im punkty. Wskaźniki te w wypadku prac z języka polskiego dotyczą umiejętności językowych i literackich, takich jak: rozumienie i interpretacja tekstu, rozwinięcie tematu, kompozycja tekstu, styl wypowiedzi, bezbłędna ortografia i interpunkcja, walory językowe: urozmaicona składnia, poprawne słownictwo, frazeologia i składnia. Klucz zawiera również interesujące dla pedagoga twórczości kryterium, określane jako „szczególne walory pracy", lecz nie

precyzuje, o co konkretnie chodzi (można otrzymać za nie maksymalnie 4 punkty). Można się domyślać, że chodzi tu o ważną dla rozwoju twórczości literackiej oryginalność pracy, jej samodzielność i niepowtarzalność, połączoną z sensownością. Jeśliby tak rzeczywiście było, to można spać spokojnie – kryteria oceny zawarte w kluczu wydają się trafne, sensowne i w miarę wyczerpujące. Dlaczego zatem zastosowanie klucza budzi tak wiele uzasadnionych wątpliwości rodziców, nauczycieli i naukowców? I dlaczego klucz oceny stanowi narzędzie zabijające literackie zdolności twórcze młodzieży licealnej?

Klucz maturalny – *idea killers*

Tym angielskim sformułowaniem – *idea killers* – określa się reakcje nauczycieli czy rodziców, które hamują przejawy kreatywności już w zarodku. Oto ktoś, kto zgłasza nowy pomysł, by swoje 18 urodziny urządzić na płynącej po Odrze barce, słyszy od rodziców, że to „za drogie", „za czasochłonne", „mało oryginalne", „niebezpieczne". Uczeń, który dzieli się z klasą pomysłem, by w rocznicę Powstania Warszawskiego zrobić wycieczkę po kanałach stolicy, spotyka się z drwinami, szyderstwem i podsumowaniem wychowawcy: „Aleś znów wymyślił!". Uczennica liceum zgłasza ideę, by wydać tomik z recenzjami filmowymi napisanymi przez uczniów szkoły, a dyrektor placówki czym prędzej osądza, że to „nie wyjdzie". Wszystko to, co – zgodnie z istotą kreatywności – jest nowe, zaskakujące, niespotykane, wychodzące poza utarte schematy zostaje przez **morderców pomysłów** stłamszone, zniszczone, poddane drwiącej krytyce. Sądzę, że wielu naszych rodaków, nie tylko nauczycieli, to mistrzowie w stosowaniu *idea killers*.

W moim przekonaniu, klucz maturalny pełni właśnie taką rolę **mordercy pomysłów**, zabija bowiem wszelkie przejawy samodzielności i oryginalności myślenia, a wysoko premiuje elementarne, zbyt proste umiejętności analizy tekstu literackiego i naukowego. Oto przykład: uczniowie mają wyjaśnić, na czym polega romantyczna koncepcja mówienia o miłości na podstawie analizy fragmentu IV części *Dziadów* A. Mickiewicza. Ich odpowiedzi są oceniane według 26 kryteriów, podzielonych na 4 grupy:

1) wstępne rozpoznanie fragmentu, a tam między innymi: a) temat: nieszczęśliwa miłość; b) bohater: zakochany młodzieniec; c) sytuacja: bohater wspomina utraconą ukochaną;
2) dostrzeżenie elementów typowych dla romantycznej koncepcji miłości, a tam: b) miłość nie może być spełniona; d) jest duchową jednością kochanków; h) jest rodzajem szaleństwa;
3) dostrzeżenie sposobów wyrazu typowych dla romantycznej konwencji literackiej, a tam między innymi: g) gwałtowne emocje bohatera jako dominanta; h) liczne wykrzyknienia; l) wyolbrzymiona metaforyka;

4) podsumowanie związane z tematem – pełne obejmuje zebranie cech koncepcji romantycznej miłości, dostrzeżenie jej różnych związków z typowymi dla epoki środkami wyrazu, interpretację zagadnień w kontekście innych ważnych dla epoki idei.

Jeśli więc maturzysta nie dostrzeże we fragmencie *Dziadów* zakochanego młodzieńca i jego nieszczęśliwej miłości do utraconej ukochanej, będzie ślepy na liczne wykrzykniki i hiperbole, wyrazi inne zdanie o miłości romantycznej, która w jego opinii nie jest duchową jednością kochanków ani rodzajem szaleństwa, to po prostu nie zda matury. Zachodzę w głowę, skąd u autorów klucza maturalnego taka pewność siebie, iż w tym czy innym dziele literackim chodzi głównie o tę, a nie inną zasadnicza ideę czy przesłanie, na przykład o to, że wiewiórka jest symbolem dystansu do życia w opowiadaniu J. Iwaszkiewicza *Wiewiórka*, a miłość romantyczna prowadzi do samobójstwa w ujęciu Mickiewicza (vide *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku*, CKE, Warszawa 2007).

Tego rodzaju interpretację dzieła literackiego Antoni Libera, bohater eksperymentu, określa jako **pimkizm do kwadratu**. Mówi:

> Teraz już nie wystarczy powiedzieć, iż Mrożek „wielkim pisarzem jest". Teraz, żeby zasłużyć na aprobatę belfra, trzeba powiedzieć, co Mrożek miał dokładnie na myśli. A co miał, wie tylko jeden – belfer. Co więcej, wie on to nawet lepiej od samego autora. Cóż tam Mrożek! To ledwie pisarz. Napisał, co napisał, lecz o co mu chodziło, nie ma zielonego pojęcia[1].

Przeciw erudycji – uczenie się „pod test"

Krytycy klucza maturalnego zwracają uwagę na jeszcze jedną niebezpieczną konsekwencję upowszechnienia się tego narzędzia oceny. Klucz nie przewiduje nagradzania tych uczniów, którzy mają duże zasoby wiedzy erudycyjnej na jakiś temat, znają liczne konteksty poruszanego zagadnienia, potrafią analizować okoliczności historyczne, polityczne czy kulturalne. Na tego typu walory intelektualne, wszak przecież wysoko cenione nawet przez tradycyjnych nauczycieli, brak kryteriów oceny w kluczu. Owszem, jest słynny punkt VI „Szczególne walory pracy", w którym można dostrzec i ocenić tego rodzaju kompetencję, ale jak wykazuje praktyka, egzaminatorzy rzadko te punkty przyznają i uczeń, który opisze wszechstronnie tło konfliktu klasyków z romantykami, zamiast skupić się na prostej analizie podanego tekstu, poniesie karę.

Młodzież licealna, jak przyznają nauczyciele i badacze edukacji, szybko przyswoiła sobie tę cechę egzaminu, nie tylko zresztą maturalnego, i przestała w ogóle uczyć się podstaw wiedzy o kulturze czy historii. Uczy się po prostu pod test,

[1] *Wyrzućmy egzaminacyjny klucz, wywiad Klary Klinger z Antonim Liberą*, „Dziennik", 07.05.2008, s. 10.

maturalny lub jakikolwiek inny, nie wymagają one bowiem głębszych podstaw wiedzy. Stąd maturzyści z ostatnich lat zadziwiają wielu wykładowców uniwersyteckich, mnie również, kompletną nieznajomością elementarnych podstaw wiedzy humanistycznej. Powiem więcej, tak źle z wykształceniem ogólnym studentów pierwszych lat jak teraz, nigdy jeszcze nie było. Wprowadzając jakiś temat społeczny czy kulturalny, w zasadzie nie ma co liczyć na jakąkolwiek ugruntowaną wiedzę uprzednią zdecydowanej większości studentów I czy II roku, dla których nazwiska Fromma, Znanieckiego, Eliade lub Freuda są całkowicie obce, a przygody Edypa lub Spartakusa kojarzą się z grą komputerową. Co tydzień w czasie wykładów wydziałowych dla przeszło 600 studentów pedagogiki UŁ odkrywam konsekwencje uczenia się wyłącznie pod test: muszę dokładnie wyjaśniać pojęcia, które jeszcze kilka lat temu były znane każdemu maturzyście, muszę objaśniać metafory kulturowe znane ich rodzicom i dziadkom, muszę powstrzymywać się przed odwoływaniem do losów bohaterów *Stu lat samotności*, *Blaszanego bębenka*, *Paragrafu 22* czy *Całej jaskrawości*, bo po prostu niemal nikt ze studentów nie czytał tych dzieł.

Rzecz jasna, uczniowie i studenci są tylko częściowo winni za ten swoisty analfabetyzm kulturowy, bo nie oni wymyślili kryteria ocen egzaminacyjnych. Wypada zatem zweryfikować ten system, bo w przeciwnym wypadku grozi nam prawdziwa zapaść edukacyjna. Piszą o niej od dawna czołowi pedagodzy polscy, dostrzegający fakt, iż szkoła średnia źle realizuje funkcję transmisyjną, za którą była do niedawna krytykowana przez zwolenników postmodernizmu – nie przekazuje należycie uczniom podstaw wiedzy o kulturze i społeczeństwie (Kwieciński, 2002).

Zakończenie

Główną moją tezą, jako pedagoga twórczości, jest to, że sposób oceniania dzisiejszej matury nie tylko nie docenia, ale też hamuje przejawy samodzielności i oryginalności myślenia uczniów, wpływa ponadto na potęgowanie się analfabetyzmu kulturowego uczniów i zachęca ich do konformizmu poznawczego i przeciętniactwa. Pisarz i polonista, Jarosław Klejnocki (2008: 11), tak sumuje ocenę tego systemu oceniania:

> […] klucz odpowiedzi [...] nie pozwala rozwinąć skrzydeł prawdziwym humanistom, a często ich zwyczajnie nie docenia. Wybitne polonistyczne prace przepadają, bo nie mieszczą się w kluczu obliczonym na prostacko rozumiany funkcjonalizm. To istne równanie w dół. Taki klucz godzi w podstawy etosu inteligenckiego i nie ma się co dziwić, że przedstawiciele starej dobrej inteligencji mieliby kłopoty ze zdaniem dzisiejszej matury.

Kłopoty z kluczem maturalnym to tylko czubek góry lodowej, którą jest współczesna praktyka oceniania dokonań uczniów, w tym dokonań twórczych.

W tej praktyce zwyciężają testy jako główne narzędzia pomiaru szkolnego, narzędzia jakoby ekonomiczne, łatwe w stosowaniu, szybkie i porównywalne. Klucz maturalny jest przykładem zwycięstwa zwolenników pomiaru cech trudno mierzalnych (na przykład zdolności literackich i krytycznych) nad zwolennikami oceny jakościowej. Zastanawiam się nie od dzisiaj, co złego było w starym egzaminie dojrzałości z języka polskiego, w czasie którego uczniowie mieli napisać rozbudowane wypracowanie, świadczące o dojrzałości (sic!) ich kompetencji językowych i literackich (zdając moją maturę, pisałem wypracowanie na świetnie sformułowany temat: *Bohater romantyczny i ja*)? Czyżby sprawdzanie tych wypracowań było żmudniejsze niż dzisiejszych testów według klucza? Co lepiej mierzą dzisiejsze testy maturalne od wczorajszych wypracowań?

Na zasygnalizowane w tym tekście wątpliwości twórcy nowej matury muszą szybko znaleźć dobrą odpowiedź. Nie chodzi bowiem tu tylko o wątpliwy klucz odpowiedzi i sam sposób oceniania, ale o to, że prowadzi on do wcześniejszych skutków ubocznych związanych z całym procesem nauczania i uczenia się. Oba te procesy zamiast rozwijać młodzież umysłowo i kulturowo, powodują coraz bardziej obserwowalny regres ich zdolności poznawczych i twórczych. Czyż zatem to nie paradoks, że ten najpiękniejszy i najważniejszy dla krystalizowania się umysłu człowieka okres, jakim jest czas liceum i matury, czas wielkich przygód i odkryć intelektualnych, stał się czasem nudy i regresu, czasem uczenia się pod klucz. Najwyższy czas uwolnić młodzież spod tego klucza.

3. Nuda jako problem pedagogiczny

O, nudo, nudo, nudo!
O, natrętna damo
Kancelaryjnych stołów i stacji kolei!
O, bezczynie, znużony męczącym „to samo"!
O, nudo, nudo, nudo wyblakłych nadziei!

Julian Tuwim

Wprowadzenie

„Nudzę się!" – oto jakże często słyszane wyznanie, które pada z ust dziecka lub nastolatka, a nawet studenta, otoczonego setkami najnowocześniejszych urządzeń mających uatrakcyjnić mu czas nauki i rekreację, czyli „zabić nudę". Stan znudzenia, chwilowy lub permanentny, dotyka również osoby starsze, a zwłaszcza emerytów i rencistów, którzy nie potrafią racjonalnie i atrakcyjnie zagospodarować wielkie zasoby czasu wolnego, które pojawiły się w ich życiu po opuszczeniu miejsca pracy. Paradoks odczuwania nudy w dzisiejszym świecie pełnym zgiełku informacyjnego, środków służących zabawie i rozrywce, gier mądrych i głupich polega na tym, iż cały ten arsenał gadżetów kulturowych nie stymuluje już zainteresowań, nie zachęca do aktywności poznawczej, kulturalnej, twórczej, nie tworzy rzeczywistych wspólnot ludzi przebywających w jednym pomieszczeniu. Odczuwamy nudę w świecie nazwanym przez Neila Postmana (1995) „światem a-kuku", w którym raz to, raz inne wydarzenie „z ostatniej chwili" (*breaking news*) w stroboskopowym tempie próbuje zwrócić naszą rozproszoną uwagę. Richard Winter (2012: 16), autor książki pod znaczącym tytułem *Nuda w kulturze rozrywki* (tytuł oryginalny: *Still Bored in a Culture of Entertainment. Rediscovering Passion and Wonder*), zwraca się do czytelnika:

> Wszyscy aż nadto dobrze znamy postać nastolatka, który nie ma „nic do roboty". W telewizji nie ma nic, co wzbudziłoby jego zainteresowanie, wszyscy przyjaciele są zajęci, a on oczekuje, że inni wymyślą za niego, co mógłby robić, i wciąż wykrzykuje: „Nudzi mi się!"

Czy rzeczywiście w świecie zachodnim mamy do czynienie z „epidemią nudy", „nudą jako chorobą naszych czasów", czy społeczeństwa zachodnie są

głęboko znudzone, mimo niezwykłej różnorodności i dostępności atrakcji, które służą naszej rozrywce? Wiele doniesień sondażowych (zob. Toohey, 2012; Winter, 2012) rzeczywiście wskazuje, iż zasadne jest mówienie o „znudzonej Europie", że „Ameryka się nudzi". Nuda staje się charakterystycznym stanem kultury współczesnej i jednocześnie problemem pedagogicznym, ponieważ wydaje się być skutkiem wielu niedociągnięć wychowawczych i dydaktycznych, a zarazem przyczyną – jako stymulator – mniej lub bardziej patologicznych zachowań dzieci i młodzieży. Peter Toohey (2012: 9) pisze, iż

> […] nuda to jedna z najpowszechniejszych ludzkich emocji i choćby z tego powodu nie należy jej bagatelizować.

Natomiast wybitny, kontrowersyjny pisarz Waldemar Łysiak (2014: 39) w starannym studium poświęconym nudzie pisze, iż

> Nuda – incydentalna lub permanentna, dorywcza lub chroniczna – jest typowym negatywnym zjawiskiem (odczuciem, stanem) w życiu człowieka, dużo częstszym aniżeli głód czy cierpienie fizyczne.

A Anna Gosline (2011: 44) stwierdza, że

> Nuda nie jest jednak tylko właściwością okoliczności, w których się znajdujemy […]. Jej postrzeganie ma charakter subiektywny i jest zakorzenione w pewnych aspektach świadomości.

Jednocześnie nuda, jej źródła, objawy, odczuwanie, rodzaje, skutki i sposoby pokonywania nie stanowią, jak dotąd, ważnego przedmiotu dociekań polskich pedagogów akademickich i praktyków, choć powoli pojawiają się w języku polskim publikacje o nudzie jako głównym temacie rozważań (Gosline, 2011; Stańczyk, 2012; Toohey, 2012; Winter, 2012; Łysiak, 2014) lub w kontekście innych ważnych zagadnień kultury (Czapiński, Śliwiński, red, 1999). Nuda nie jest również przedmiotem dociekań polskich psychologów i próżno szukać w największych pracach przeglądowych z tej dziedziny, nawet z psychologii poznawczej, jakichkolwiek tekstów na ten temat. Liczące ponad 30 lat studium Antoniny Guryckiej (1977) pt. *Przeciw nudzie. O aktywności* jest tylko dowodem braku zainteresowania współczesnych psychologów nudą i... zainteresowaniami. Tymczasem w literaturze anglojęzycznej nuda doczekała się już kilku poważnych monografii (zob. Csikszentmihalyi, 1975; 1997; 1998; Healy, 1984; Spacks, 1995). Tym większa to zachęta, aby poddać nudę eksploracji naukowej z perspektywy pedagogicznej.

Podstawą opisywanych tu rozważań były pytania, które warto, moim zdaniem, zadać, gdy myślimy o nudzie w aspekcie pedagogicznym:

- Czym jest nuda? Jak się objawia? Czy nuda to niedomiar (deficyt), czy raczej nadmiar zaspokojeń?
- Czy jest jeden, czy różne rodzaje nudy?

- Jakie są jej źródła (przyczyny)? Co powoduje, że dzieci i młodzież z jednego środowiska czy grupy rówieśniczej, ale także ludzie dorośli, łatwo się nudzą, a z innych nie? Czy istnieją „naturalne" skłonności do nudy?
- Jakie są skutki nudy: osobiste, społeczne, ekonomiczne i inne?
- Jak zwalczać nudę? Jak sobie z nią radzić? I jak pomagać dzieciom i młodzieży, ale także osobom dorosłym, w zwalczaniu znudzenia?

I pytanie, które jako pedagog twórczości zadaję sobie i innym badaczom z tej dziedziny: czy nuda może stymulować twórczość na jej różnych poziomach (codzienną, amatorską, profesjonalną, mistrzowską)? Czy nuda, jak chce na przykład Anna Craft (2000), może być motorem napędowym aktywności twórczej dzieci?

Nie na wszystkie te pytania odpowiadam w tych rozważaniach, gdyż wyelaborowana odpowiedź wymagałaby osobnej monografii. Akcent kładę na aspekty pedagogiczne, związane z profilaktyką nudy i konstruktywnymi metodami wychodzenia z nudy w czasie wolnym i poprzez aktywność twórczą.

Nuda zwyczajna i egzystencjalna

Abraham Maslow (1990: 116) w swojej przełomowej pracy *Motywacja i osobowość* pyta:

> Czym w końcu jest znudzenie, jeśli nie nadmiarem zaspokojeń? A jednak także tutaj możemy napotkać nierozwiązane i nierozstrzygnięte problemy. Dlaczego powtarzany kontakt z obrazem A, kobietą A, muzyką A powoduje znudzenie; podczas gdy ta sama liczba kontaktów z malarstwem B, kobieta B, muzyką B powoduje wzmożone zainteresowanie i większą przyjemność?

Idąc śladami twórcy psychologii humanistycznej, możemy zapytać, czy rzeczywiście nuda jest powodowana nadmiarem, czy raczej deficytem zaspokojeń? Czy rodzi się wtedy, gdy mamy zaspokojone niemal wszystkie rodzaje potrzeb, w tym także potrzeby poznawcze, twórczości, estetyczne, czy raczej wtedy, gdy znajdujemy się w stanie deprywacji sensorycznej (niedostymulowania)? Innymi słowy: czy nudę rodzi nadmiar, czy raczej brak? A może oba te stany? Jak zobaczymy, istnieją różne odpowiedzi na ten temat.

Termin „nuda" pochodzi od łacińskiego słowa „*nudus*", określającego nagość, ale też nędzę. Polską „nudę" („nudności", „znużenie") można też wywieść od rosyjskiego słowa „*nuża*", czyli bieda. A zatem jest to pojęcie, które zarówno w łacinie, jak i w języku rosyjskim i polskim może być kojarzone z biedą, nędzą, ogołoceniem, brakiem nie tylko w sensie materialnym, ale także psychicznym (Kluska, 2007: 7). Nic dziwnego, że w sposób metaforyczny w literaturze pięknej i naukowej nuda określa doświadczanie przez człowieka stanu znużenia, pustki duchowej, wewnętrznego ubóstwa, „choroby duszy".

Jak twierdzi James Gleick (2003: 271):

> […] nasza koncepcja nudy – gnuśności, apatii, ospałości, monotonii, znużenia, przygnębienia, chandry, mentalnego zastoju – to dość niedawny wynalazek. Słowo „nuda" jeszcze sto lat temu niemal nie istniało.

I spekuluje, że być może nuda stanowi pokłosie manii, a więc nienaturalnego stanu podniecenia obejmującego ożywienie, euforię, pobudzenie i poczucie galopady myśli. P. Spacks (1995) uważa, iż nikt nie wie, jakie jest pochodzenie angielskiego słowa „*boredom*" (nuda), które zaczęto używać dopiero po 1750 r. Dla Richarda Wintera (2012: 17) synonimami przymiotnika „nudny" są: „apatyczny", „szary", „posępny", „bezbarwny", „pospolity", „mdły", „niemający końca", „drażniący", „beznamiętny", „ospały", „monotonny", „prozaiczny", „powtarzający się", „rutynowy", „oklepany", „ciężkostrawny", „żmudny", „męczący", „nieinteresujący", „jałowy", „nużący.

Zdaniem Petera Tooheya (2012: 12), pojęcie nudy ma dwa podstawowe znaczenia i określa dwie postaci nudy. Pierwsza postać, jego zdaniem, wynika z przewidywanych okoliczności, których nie możemy uniknąć (na przykład długie przemówienia, przeciągające się obrzędy religijne, spotkania rodzinne itp.).

> Czas zdaje się spowolniać swój bieg do tego stopnia, że znudzony człowiek czuje się, jak gdyby wychodził poza granice tego, co doświadcza (*ibidem*).

Źródłem tego rodzaju nudy są powtarzające się w nieskończoność czynności, przesyt spowodowany nadmierną konsumpcją (na przykład słodyczy), wykonywanie bezwartościowych, nie motywujących do dużego zaangażowania czynności. Tego rodzaju nudę Toohey określa jako **nuda zwyczajna**.

Drugi jej rodzaj, nazywany za niemieckim filozofem Martinem Doehlemannem, **nudą egzystencjalną**, ma charakter bardziej złożony i łączy w sobie, jak twierdzi Toohey, wiele różnych, znanych przypadłości. Przypadłości te opisuje się jako: melancholia, depresja, monotonia, „choroba duszy", niechęć do życia, lenistwo duchowe czy też rozpacz duchowa (*acedia*), przed którą ostrzega się zakonników i chrześcijan. Ten rodzaj nudy, zwanej niekiedy **hipernudą**, często pojawia się nieoczekiwanie, bez wyraźnej przyczyny i wszystko wskazuje na to, że trudno go uleczyć. Nuda ta pozbawia swe „ofiary" łaknienia i pożądania, prowadzi do poczucia, że żyje się daremnie, wpędza w rozpacz i pozbawia człowieka wiary w wartość życia jako takiego. Wydaje się więc, iż jest blisko związana z depresją lub „chorobą filozoficzną", wiąże się również ze świecką odmianą religijnej trwogi. Wielu autorów wypowiadających się na temat nudy ma wątpliwości, czy ten jej rodzaj jest bytem empirycznym, czy tylko wymysłem znudzonych poetów i filozofów, którzy na ten temat wypisali tomy książek. Zdaniem Tooheya (*ibidem*: 13), nuda egzystencjalna to „przysłowiowy groch z kapustą", to przypadłość, o której „raczej się czyta i dyskutuje, niż rzeczywiście jej

doświadcza". Chyba lepiej ten stan określają pojęcia związane z depresją. Autor pisze (*ibidem*):

> Depresja może oznaczać mnóstwo stanów, od łagodnego, lecz wciąż utrzymującego się smutku, aż po wyniszczający ból psychiczny. Dokładnie to samo można powiedzieć o nudzie egzystencjalnej. Jeśli istnieje jakaś różnica między nudą egzystencjalną a łagodną lub kliniczną depresją, to czyż nie polega ona jedynie na tym, że nuda obrasta intelektualną otoczką?

Nudę egzystencjalną, jeśli naprawdę istnieje, można opisać jako rodzaj pustki wynikającej z poczucia wyizolowania od innych ludzi. To raczej zbiór powiązanych ze sobą zaburzeń: przesytu, frustracji, obojętności, wstrętu, apatii i poczucia znalezienia się w pułapce. Doświadczają ją osoby, które prowadzą

> […] zsekularyzowane życie w świecie, w którym religia nie przynosi już pocieszenia. Zamieszkuje podzielony, fragmentaryczny świat, gdzie zanika lojalność regionalna, a nawet osobista. W świecie tym umarły już tradycje i poczucie wspólnoty. Nic zatem dziwnego, ze współcześni ludzie czują się pozbawieni pracy mającej jakieś znaczenie oraz sensownie spędzonego wolnego czasu – konkluduje Toohey (*ibidem*: 30).

Na podobne źródła nudy zwraca uwagę Erich Fromm (za: Łysiak, 2014: 39), który twierdzi, iż nuda bierze się stąd, że

> […] człowiek utracił kontrolę nad swym życiem, bo stał się narzędziem, trybikiem mechanizmu, kółkiem, które można w każdej chwili zastąpić innym. Odebrano mu inicjatywę, możliwość twórczego działania, pasję pracy, i tyczy to prawie wszystkich, od robotników przy taśmie fabrycznej, do wybitnych menedżerów w korporacjach .

Według Tooheya (2012: 43), zdefiniowanie nudy egzystencjalnej jest bardzo trudne, o wiele prościej jest dokonać tego z nudą zwykłą. Jest to, jego zdaniem,

> […] emocja społeczna przejawiająca się poczuciem niechęci wynikającej z chwilowo nieuniknionej i przewidywalnej sytuacji.

Ten rodzaj nudy, nazywanej też **nudą sytuacyjną**, wydaje mu się o wiele ciekawszy, doświadcza się jej bowiem często i boleśnie.

Reasumując poglądy różnych autorów na temat rodzajów nudy, można wyróżnić jej trzy główne rodzaje:

1. **Nuda egzystencjalna**:
   - często nie ma wyraźnej przyczyny;
   - pojawia się nieoczekiwanie;
   - łączy w sobie przesyt, depresję, odrazę, apatię, brak poczucia sensu i obojętność.
2. **Nuda sytuacyjna** – rodzi się wtedy, gdy człowiek znajduje się nagle w sytuacji cechującej się:
   - monotonią,
   - brakiem bodźców,

- nużącej (na przykład długa podróż autostradą, oczekiwanie na lotnisku, służba wartownicza, sprawdzanie prac uczniowskich, kilka wykładów pod rząd itp.).

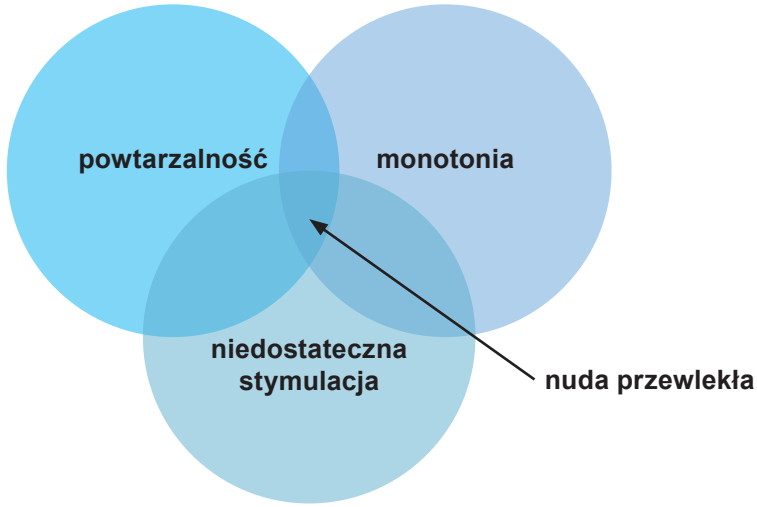
3. **Nuda z przesytu** – wywodzi się z nadmiaru i monotonii, jej źródłem są:
   - doświadczenia powtarzające się w nieskończoność,
   - doświadczanie tego samego w nadmiarze,
   - sytuacje przewidywalne i bez niespodzianek.

Drugi i trzeci rodzaj, nuda sytuacyjna i nuda z przesytu, może być traktowana – jak radzi Toohey (2012) – jako **nuda zwykła**. Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej niebezpieczna jest **nuda przewlekła**, gdyż generuje zachowania patologiczne.

Źródła i skutki nudy

Źródłem biologicznym nudy jest niedostatek jednego z neuroprzekaźników – dopaminy, odpowiadającej za takie emocje jak radość i podniecenie. Obniżenie poziomu dopaminy znacznie obniża i utrudnia doznawanie pozytywnych emocji, co może się wiązać u wielu osób ze skłonnościami do odczuwania nudy. Dowiedziono eksperymentalnie, iż osoby podatne na nudę, m.in. dzieci cierpiące na ADHD, mają naturalnie obniżony poziom dopaminy (Kalat, 2006).

Ale nuda ma źródła nie tylko genetyczne, lecz społeczne i kulturowe. Nuda przewlekła wydaje się być syntezą trzech zjawisk – ilustruje to schemat 1.



Schemat 1. Źródła nudy przewlekłej
Źródło: opracowanie własne

Monotonia wiąże się nierozerwalnie z powtarzalnością: nudzą nas na ogół czynności wykonywane seryjnie, w określonym z góry i niezmiennym tempie, przewidywalne i powtarzalne, takie jak praca przy taśmie, prace techniczne polegające na wykonywaniu tego samego w taki sam sposób, rozwiązywanie podobnych zadań, uporczywe ćwiczenie tych samych zagrywek sportowych, muzycznych czy gestów tanecznych. Osłabiają one koncentrację uwagi, swą powtarzalnością wzbudzają rozdrażnienie, czasami wstręt i niechęć do kontynuowania tego działania, a gdy są nieuniknione i wiążą się z koniecznością wykonania pewnych obowiązków narzuconych zewnętrznie – stają się przyczyną przewlekłego znudzenia, a nawet odrazy.

Z badań nad najnudniejszymi zawodami (za: Winter, 2012: 25) wynika, iż w pierwszej trójce znalazły się zawody wykonywane w monotonny i powtarzalny sposób: praca przy linii montażowej, obsługiwanie maszyn (na przykład taśmy bagażowej na lotnisku) i prowadzenie wózków widłowych. Gdy do tego dodamy jeszcze brak dostatecznych bodźców dobiegających ze świata zewnętrznego, potęguje się u znudzonego człowieka stan określany jako **deprywacja sensoryczna** (przebywanie dłuższy czas w ograniczonej przestrzeni: pobyt w szpitalu, więzienie, długie oczekiwanie na lotnisku itp.). Jeśli więc nasi uczniowie narażeni są na monotonne, powtarzalne, znane im już wcześniej, sytuacje dydaktyczne i wychowawcze, o podobnym przebiegu i treściach, a do tego przebywają w ograniczonej i ubogiej w różnorodne bodźce przestrzeni szkolnej, to nic dziwnego, że nuda stanowi nieodłączną część ich życia szkolnego.

Na to zjawisko zwracał już uwagę prawie dwadzieścia lat temu Józef Kozielecki (1998: 37), który pisał, iż szczególnie niebezpieczne dla funkcjonowania ucznia w szkole jest odczuwanie mieszanki nudy i lęku:

> Tradycyjny system edukacyjny z niezwykłą skutecznoscią produkuje zjawisko „Nil", czyli nudę i lęk. Szkola nierzadko staje się fabrykantem nudy, tej zmory procesu kształcenia, która zabija pasję poznawczą, która wygasza namiętności i która zniechęca do czegokolwiek, [...] może poza agresją. Nieznośnym ciężarem jest dla ucznia również lęk wywołany przez system zbyt autokratyczny, zbyt punitywny i zbyt zbiurokratyzowany. Czasem bywa to lęk neurotyczny. Zjawisko „Nil" staje się w równej mierze problemem dla ucznia i dla nauczyciela.

Niejako przeciwieństwem stanu deprywacji sensorycznej jest nadmiar stymulacji, który wywołuje tak często spotykane u współczesnego odbiorcy kultury masowej uczucie przesytu i znużenia. Nuda z przesytu jest zapewne równie często odczuwana przez dzisiejszych uczniów i ich nauczycieli, jak nuda z braku wyzwań. Mihaly Csikszentmihalyi (1997: 153) zauważa, że mimo „obudowania" się przez współczesnego człowieka urządzeniami i narzędziami do sprawiania przyjemności, wielu ludzi nie potrafi czerpać prawdziwej satysfakcji z oglądania filmów, słuchania muzyki, udziału w grze.

Większość z nas nudzi się i odczuwa nieokreśloną frustrację, mimo życia wśród oszałamiającego wyboru rozrywkowych gadżetów oraz możliwości spędzania wolnego czasu.

Nudzimy się zatem w świecie wypełnionym po brzegi przedmiotami i urządzeniami służącymi rozrywce.

Psychologowie sądzą, iż nuda jest funkcją pięciu czynników (zob. Winter, 2012: 73–74):

1) **potrzeba zewnętrznej stymulacji** – chodzi tu o szukanie wyzwań i podniecenia, przypływu adrenaliny poprzez uprawianie niebezpiecznych sportów i doświadczanie ryzykowanych przeżyć. To poszukiwanie mocnych doznań jest charakterystyczne bardziej dla chłopców i mężczyzn niż dziewcząt i kobiet;
2) **zdolność stymulacji wewnętrznej** – to umiejętność samodzielnego podtrzymywania zainteresowania i rozrywki, która charakteryzuje osoby dobrze radzące sobie z monotonią wielu życiowych czynności i sytuacji („Nie wiem, co to znaczy nudzić się") i łatwo wpadające w stan zaciekawienia, a nawet fascynacji poznawczej;
3) **reakcja emocjonalna na nudę** – chodzi o niepokój lub irytację, jaką odczuwają jedni doświadczając znudzenia, albo o spokój i cierpliwość, którymi reagują inni na konieczność przeżywania monotonnych doświadczeń. Być może istnieje syndrom osoby podatnej na nudę?
4) **percepcja czasu** – ma związek z umiejętnością organizacji i wykorzystywania czasu. Sądzi się, iż subiektywne poczucie nudy jest ściśle związane z wrażeniem wolnego upływu czasu i braku stymulacji zewnętrznej. Osoby, którym wydaje się, iż czas biegnie szybko i „że jest tyle rzeczy do zrobienia", rzadko doświadczają nudy (*ibidem*: 74);
5) **przymus** – chodzi o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach przymusowych (na przykład czekanie w kolejce, długa podróż, kilka wykładów pod rząd). „Silne poczucie niemożliwości ucieczki nasila wrażenie nudy" (*ibidem*).

Dla pedagogów ważna może być informacja, iż podatność na nudę, mierzona wymienionymi powyżej pięcioma czynnikami[1], często jest wyższa u osób, u których zaobserwowano większe prawdopodobieństwo depresji, samotności i poczucia wyobcowania. Osoby podatne na nudę, również dzieci i młodzież, mają większą skłonność do zachowań impulsywnych, częściej pojawia się u nich niepokój i wrogość, częściej szukają nowości i wyzwań. Dzieci mniej podatne na nudę częściej planują karierę życiową, mają lepsze kontakty z rówieśnikami, są bardziej asertywne i zaangażowane w uczenie się, myślą w sposób otwarty i niezależny (*ibidem*). Są bardziej twórcze.

[1] Winter (2012: 71–73) prezentuje Skalę podatności na nudę (*Boredom Proneness Scale*) R. Farmera i N. Sundberga, opartą na tych pięciu czynnikach. Skala ta nie doczekała się jeszcze standaryzacji. Zob. Farmer, Sundberg, 1986.

Wielu pedagogów i psychologów interesujących się nudą i jej skutkami podkreśla, iż nuda bezpośrednio lub pośrednio może prowadzić do potęgowania się niepokojących zjawisk, z których na pierwszy plan wysuwają się:

- permanentny niepokój;
- nadmierny lęk;
- depresja i obniżenie nastroju;
- ujawnianie złości;
- zachowania agresywne;
- uzależnienie od narkotyków i alkoholu;
- uzależnienie od gier komputerowych i hazardu;
- słabe wyniki w nauce i pracy;
- brak umiejętności interpersonalnych;
- poszukiwanie niebezpiecznych doznań (przygód).

Nuda może być postrzegana jako sygnał ostrzegawczy. Badania Columbia University (za: Toohey, 2012) wykazały, iż ponad 52% nastolatków, którzy znajdują się często pod wpływem stresu, nudy i mają nadmiar pieniędzy, grozi popadnięcie w nałogi. Badacze twierdzą, iż rodzice i nauczyciele powinni traktować doskwierającą dzieciom nudę za sygnał dużo bardziej niebezpiecznych skłonności i doświadczeń niż sama nuda. Należy zwrócić uwagę na to, czy stan nudy przewlekłej nie stymuluje niebezpiecznych sposobów radzenia sobie z monotonią i powtarzalnością lub przesytem. Za takie niebezpieczne dla zdrowia młodych ludzi sposoby wychodzenia z nudy uważa się: poszukiwanie sensacji, nowe, silne doznania, łamanie zasad społecznych i kulturowych, hazard, zażywanie narkotyków, picie nałogowe alkoholu i inne. Tym ważniejszym zadaniem dla współczesnego nauczyciela staje się przeciwdziałanie, a nawet walka z nudą uczniów. W dziele tym ważną funkcję może spełnić stymulowanie ich ciekawości poznawczej, fascynacji i działań twórczych.

Przeciwieństwa nudy: ciekawość, fascynacja, twórczość

Psychologowie poznawczy twierdzą, iż ciekawość jest reakcją emocjonalną na bodźce nowe, zmienne i wywołujące konflikty poznawcze, czyli problemy. Z ciekawością związanych jest wiele innych emocji pozytywnych, odległych od znudzenia: zdziwienie, zdumienie, zaskoczenie, fascynacja, pasja. Richard Winter (2012: 17) twierdzi, iż przeciwieństwem przymiotnika „nudny" są określenia: „interesujący", „absorbujący", „zabawny", „atrakcyjny", „pociągający", „czarujący", „porywający", „fascynujący", „pasjonujący", „intrygujący", „ożywczy", „ekscytujący". Przeciwieństwem znudzenia jest zatem stan zaciekawienia, a nawet fascynacji poznawczej.

John Adair (2008: 54) mówi o dwóch rodzajach ciekawości:

1) ciekawość dobra, prawdziwa, pozytywna – to „po prostu żywe pragnienie zrozumienia, dowiedzenia się czegoś więcej". To ciekawość bezinteresowna, intelektualna;
2) ciekawość przysłowiowa, zła – polega na „niestosownym i dokuczliwym wkraczaniu w sprawy i umysły innych ludzi czy też na wtrącaniu się w ich życie osobiste".

Ciekawość wywołana jest na ogół:

- elementem zaskoczenia poprzez nowość zawartą w sytuacji – to nas pociąga, chcemy to poznać i zbadać bliżej;
- niepewnością – zjawisko nowe i nieznane może jednak być niebezpieczne, wzbudza lęk, więc uciekamy od niego.

Często wyróżnia się za Danielem Berlynem (1960) dwa rodzaje ciekawości:

1) ciekawość spostrzegawczą – wywołują ją nowe, zaskakujące bodźce zmysłowe (nagły głośny trzask, nieznany szelest, niezwykłe zjawisko świetlne);
2) ciekawość epistemologiczną – zostaje pobudzona, kiedy mamy przyjąć do wiadomości informacje, które nie zgadzają się z naszą wiedzą, przekonaniami lub nastawieniami.

Ciekawość zostanie jednak pobudzona tylko wtedy, gdy informacje będą wykazywały średni poziom nowości. Ludzie mają bowiem skłonności do ignorowania wszystkiego, co jest im od dawna znane. Jeżeli natomiast napotkają na coś, co jest im zupełnie nieznane, prawdopodobnie szybko się od tego odwrócą, ponieważ istnieje mała szansa na zrozumienie nowego zjawiska, w dodatku może ono kryć w sobie niebezpieczeństwo – twierdzi niemiecki psycholog Gerd Mietzel (2002). Być może ten właśnie mechanizm wzbudzania ciekawości jest nadużywany przez współczesne media, serwujące znudzonym widzom i słuchaczom te same, ale ponoć ich ulubione, filmy i piosenki.

Dochodzimy zatem do pierwszego wniosku: gdy chcemy walczyć ze znudzeniem naszych uczniów, należy pobudzić ich ciekawość poznawczą, co oznacza, że uczeń powinien napotykać na coś nowego, co odwołuje się do tego, co już znane. Taki przypadek pobudza ciekawość niezbędną w procesie uczenia się i tworzenia.

Zaciekawienie powstaje w odpowiedzi na działanie bodźców charakteryzujących się na ogół nowością, nieregularnością, złożonością, niespójnością. Stymulatorami ciekawości poznawczej są czynniki zawierające takie wartości, jak:

- nowość (niepewność, dziwność, niezwykłość) – to nas zaciekawia, co jest dziwne, niezwykłe, zupełnie nowe;
- zmianę (niespodzianka, zaskoczenie) – ciekawi nas to, co jest nagłą zmianą, zaskoczeniem, co jest nieoczekiwane i czego się nie spodziewaliśmy,
- konflikt (brak związku, nieodpowiedniość, rozbieżność, niezgodność, luka, nieokreśloność) – to jest dla nas ciekawe, co zawiera sprzeczność, konflikt poznawczy, niezgodność z tym, co już znamy.

Psychologowie podkreślają, iż wywoływanie reakcji krótkotrwałego zaciekawienia jest względnie łatwe, problemem natomiast jest skuteczne przekształcenie takiego zaciekawienia w trwalszą motywację poznawczą do uczenia się czy aktywności twórczej. Ciekawość może przerodzić się w trwalsze zainteresowanie, które objawia się wtedy, kiedy uczeń jest zdolny przez dłuższy czas zajmować się pewnymi wybranymi tematami, dziedzinami lub czynnościami. Mówimy wtedy o autonomicznej motywacji poznawczej, a w przypadku aktywności twórczej – o twórczej motywacji wewnętrznej – *intrinsic motivation* (Amabile, 1996; Tighe i in., 2003; Hennessey, 2010). Motywacja ta powoduje, iż uczeń chętnie podejmuje działania twórcze i kontynuuje je odpowiednio długo aż do uzyskania znaczącego rezultatu, bez zewnętrznych zachęt w postaci nagród i pochwał. Proces twórczy, mimo czasochłonności, trudności i pojawiających się nieuchronnie porażek i błędów, sam w sobie stanowi nagrodę, a aktywność twórcza autentycznie ucznia cieszy i fascynuje. I nie jest przedwcześnie przerywana, albowiem nie nudzi! Dla takich uczniów nie trzeba organizować powszechnych i nadużywanych w naszych szkołach konkursów niemal każdej umiejętności czy zdolności (Szmidt, 2011).

Badacze szkół i refleksyjni nauczyciele (o czym już wspominałem w rozdziale 1 pt. *Nauczyciele przeciw kreatywności uczniów*) zauważają, iż ze stymulowaniem ciekawości poznawczej naszych uczniów jest źle. Dostrzegają problemy i formułują ważne pytania:

- Dlaczego dzieci ciekawe wszystkiego w pierwszych latach życia, w szkole sprawiają inne wrażenie? Są bierne, mają niechętny stosunek do nauki i brak zainteresowań. Dlaczego coraz młodsi uczniowie wpadają w stan nudy przewlekłej?
- Co powoduje ten widoczny zanik ciekawości i powszechną w klasach szkolnych nudę?
- Dlaczego silny pęd do wiedzy i zainteresowanie poznaniem środowiska wydają się słabnąć w trakcie nauki szkolnej?
- Czy warunki nauczania przeciwdziałają wrodzonej motywacji dzieci do uczenia się?

Pytania te są ważne, sądzi się bowiem, iż ciekawość poznawcza jest jednym ze wczesnych oznak wybitnych uzdolnień dzieci. Albert Einstein w kaznodziejski sposób nawoływał:

> Najważniejsze to nie zaprzestać zadawania pytań. Ciekawość ma dobrą rację istnienia. Kontemplując tajemnice wieczności, życia, cudownej struktury rzeczywistości, nie sposób nie odczuwać zadziwienia. Wystarczy jedynie każdego dnia starać się zrozumieć małą cząstkę tej tajemnicy. Obyśmy nigdy nie utracili świętej ciekawości (za: Adair, 2008: 53).

Ciekawość wiąże się z **odkrywaniem i formułowaniem pytań**. Uczeń zaciekawiony stawia pytania. Zaznaczmy jeszcze raz dobitnie: zdolności myślenia

pytajnego uznawane są za jedne z najważniejszych w twórczości naukowej i literackiej. Tymczasem szkoła nie ceni i nie stymuluje w należyty sposób tej ważnej dyspozycji twórczej. Nasi uczniowie nie pytają, nie odkrywają nowych zagadnień i nie podają w wątpliwość schematów poznawczych i biernie uczestniczą w lekcjach. Siedząc w ławce szkolnej, szybciej się nudzą.

Jakie wobec tego są warunki pobudzania ciekawości poznawczej, a nawet fascynacji ludźmi i światem?

Z raportów badawczych i doświadczeń dobrych nauczycieli wynika, iż ciekawość poznawczą naszych uczniów rozwija się w pewnych warunkach. Oto kilka z nich:

- ciekawość zostaje pobudzona wtedy, gdy uczeń dowiaduje się czegoś, czego nie oczekiwał i co go zaskakuje;
- chęć zdobycia większej wiedzy zawsze wywołuje pytania, dlatego też funkcją wstępnej fazy lekcji powinno być stworzenie takich warunków, które zmotywują ucznia do ich zadawania. Nie powinno podawać się informacji, kiedy nie jesteśmy pewni, czy uczeń przynajmniej zna związane z nią pytanie;
- należy przedstawiać treści abstrakcyjne tak, by stały się treścią osobistą, konkretną i znaną. Połącz treści nauczania z doświadczeniami dziecka i sytuacjami, które będą się wydawały uczniom autentyczne. Uczniowie interesują się bowiem przekazami wykazującymi związek z ich sytuacjami życiowymi, znanymi z własnego doświadczenia;
- ważne jest jednak także to, by uczniowie interesowali się też sytuacjami, w których mogliby się znaleźć (na przykład treściami geograficznymi). Istotne jest wtedy takie przedstawianie ważnych faktów, by pozostawały one w jakimś związku z ludźmi, którzy je przeżywają i których dany fakt dotyczy. Wtedy uczeń łatwiej się utożsami z przedstawionymi osobami i... zaciekawi ich życiem, środowiskiem, problemami.

Dochodzimy zatem do wniosku drugiego: pożądanym stanem jest, gdy nauczycielowi udaje się pobudzić ciekawość ucznia tak dalece, iż decyduje się on na kontynuowanie pracy nad tematem (problemem) również w czasie wolnym od nauki. O jak wielu naszych uczniach możemy tak powiedzieć?

„Dar nudy”?

Do tej pory pisałem prawie wyłącznie o negatywnej stronie nudy. Nuda ma jednak również pozytywne aspekty, o czym wiedzą wszyscy ci, którzy nie radzą już sobie z pośpiechem, brakiem prawdziwego czasu wolnego i rekreacji. O czym wiedzą lub powinny wiedzieć również zabiegane dzieci. Amerykańska dziennikarka, Anna Quindlen (za: Winter, 2012: 142), pisze:

> Rozgrywki piłki nożnej, warsztaty aktorskie, osobiści nauczyciele – terminarz przeciętnego ucznia średnich klas szkoły jest tak przepełniony, że niedługo w sklepach z zabawkami sprzedawać się będzie palmtopy z terminarzem. Nasze dzieci mają tak samo wypełniony czas jak my, a to o czymś świadczy.

Świadczy o tym, iż dzieciom, podobnie jak i dorosłym, odbiera się „dar nudy", nicnierobienia, czas na odpoczynek i namysł nad tym, co i dlaczego warto robić. Chwile zwolnienia tempa życia i nauki, refleksji nad sobą i światem, analizy tego, co się osiągnęło i tego, do czego się zmierza, dobrze służą zdrowiu psychicznemu. W tym sensie nuda zwyczajna, nicnierobienie przez jakiś czas lub robienie w niespiesznym rytmie, w sumie – **uświęcona bezczynność** – są potrzebne każdemu z nas. A tymczasem, jak stwierdza R. Winter (2012: 158): „Nawet czas wolny wypełniamy niezliczonymi zajęciami".

> Jest czas na lenistwo, na zwolnienie tempa, czas na zabawę i refleksję nad światem zewnętrznym i światem naszego wnętrza. Często boimy się „bezruchu", ponieważ ciągłe zabieganie i szukanie rozrywki rozprasza nas i zwalnia od konieczności zmierzenia się z fundamentalnymi pytaniami dotyczącymi naszej egzystencji, głębszego niepokoju, niepewności i obaw. Dosłownie uciekamy od samych siebie – twierdzi autor (*ibidem*: 157).

Warto wobec tego zapytać: czy potrafimy jeszcze nie robić nic?

Nuda może być też, o czym wspomniałem we wstępie, stymulatorem twórczości. Peter Toohey (2012: 168) pisze:

> Nuda [...] może – budząc niezadowolenie – pobudzać tym samym do twórczego myślenia. Nuda popycha myślicieli i artystów do kwestionowania tego, co ogólnie przyjęte i do poszukiwania nowych rozwiązań. To wszystko dotyczy również dzieci w wieku szkolnym.

Stan znudzenia może być również stanem głębszej kontemplacji, namysłu, zastanawiania się nad rzeczami i ludźmi, co zachęca do podawania w wątpliwość różnych rozwiązań przyjętych w życiu społecznym, kulturalnym, w technice i nauce. A podawanie w wątpliwość jest często pierwszym etapem procesu twórczego. Anna Gosline (2011: 45), omawiając wyniki badań nad osobami podatnymi na nudę, pisze:

> Osoby twórcze i posiadające wiele zainteresowań i hobby, mające zdolność zajmowania się czymś we wszelkich okolicznościach – nie ulegają łatwo nudzie.

Jak się wydaje, stymulatorem twórczości może być nuda zwyczajna, codzienna. Nuda przewlekła, bliska depresji, może stać się wyczerpująca dla twórcy i generować nietwórczy niepokój, gniew i depresję. Z całą pewnością twórczości bardziej sprzyja stan zaciekawienia i zaintrygowania niż znudzenie.

Zakończenie

Jak widzimy, pytania, czy nuda jest konsekwencją braku zaspokojeń, czy raczej ich nadmiaru, czy ma wyłącznie negatywną z punktu widzenia edukacji dzieci i młodzieży, czy też pozytywną funkcję – nie doczekała się jednoznacznych odpowiedzi. Zapewne jest i jednym, i drugim. W moim przekonaniu nuda jest głównie brakiem interesujących zadań do zrealizowania i problemów do rozwiązania, stanem niedostrzegania rzeczy wartych zachodu i odczuwania przesytu informacyjnego, a winą za jej wywołanie nie należy obarczać jedynie rodziców lub nauczycieli. Człowiek znudzony, także znudzony uczeń, nawet gdy coś robi, robi to bez właściwego ludziom twórczym zaangażowania, fascynacji zadaniem i odwagi, osiągając bardzo stereotypowe rezultaty zgodnie z przyświecającą mu zasadą działania „na odczepnego". Nuda, która przejawia się w typowym siedzeniu godzinami przed telewizorem, w tak charakterystycznym dla obywateli naszego kraju zaleganiu na wersalkach po pracy lub na plaży na wczasach, jest przedziwną mieszaniną apatii i nasycenia. Wszystko wskazuje na to, że stan ten męczy nudzącego się, że marzy on o nagłym impulsie, który wprowadzi w jego życie prawdziwą przygodę, ożywiającą wszystkie jego siły witalne, ale tak nie jest. Bo nuda i trwanie w nudzie jest wygodne, a działania twórcze – przeciwnie, są źródłem nieprzewidywalnych i często męczących doświadczeń. **Nuda jest bezpieczna**, tak jak bezpieczne jest, zgodnie z zasadą inżyniera Mamonia, słuchanie po raz tysięczny tej samej płyty tego samego wykonawcy. Przynajmniej nie spotka nas przykra niespodzianka, jak w przypadku słuchania czegoś zupełnie nowego. Bo to, co znane, rzadko staje się przyczyną obaw lub rozczarowania.

Człowiek znudzony na ogół nie wykazuje nastawienia badawczego, które wydaje się być początkiem każdej twórczości. Nie widzi, że coś jest do zbadania, do odkrycia, do napisania, do przemyślenia. Nie dziwi się, nie stawia sobie pytań, staje się kimś, kto jest „ślepy na rzeczy do zrobienia". Oczywiście, nasz biedny znudzony uczeń czy student nie jest sam sobie winny, bo w ów stan ślepoty poznawczej wpędziły go instytucje oświatowe i wszechobecne media cyfrowe. Ucząc się, dostawał problemy już odkryte i sformułowane, dowiadywał się o tym, co już zbadano, odkryto i **co wiadomo na pewno** w danej dziedzinie – jego zadaniem było jedynie poprawnie odpowiedzieć na zadane pytania, przywołując nie wątpliwości, ale znane fakty. Czyż nie jest to nudne?

4. Edukacja według Torrance'a

> Wydaje mi się, że poważny brak naszego systemu edukacyjnego w dzisiejszych czasach polega na tym, że kładziemy zbyt duży nacisk na ugruntowanie norm zachowania niż na wytwarzanie oryginalnych dzieł.
>
> E.P. Torrrance, 1995: 30

Ellis Paul Torrance – Wielki Nieobecny w polskiej pedagogice akademickiej

12 lipca 2003 r. zmarł Ellis Paul Torrance, emerytowany profesor psychologii Uniwersytetu Georgia, człowiek określany mianem „Ojca Twórczości". Autor 50 książek i 1500 artykułów naukowych, twórca jednego z najpopularniejszych na świecie, przetłumaczonego na 30 różnych języków, testu myślenia twórczego i konkursu umiejętności twórczych, w którym co roku bierze udział ponad 200 tys. uczniów. Człowiek, którego ponad 60-letnia działalność naukowa i edukacyjna w zakresie psychologii i pedagogiki twórczości i zdolności przyczyniła się do, jak sam to określał, „cichej rewolucji" w szkolnictwie amerykańskim i krajów zachodnich. Ponadto, co nas tu najbardziej interesuje, autor oryginalnej, nowatorskiej koncepcji kształcenia, określanej jako **Inkubacyjny Model Nauczania** (*The Incubation Model of Teaching*). Bez wpadania w przesadę można powiedzieć, że Torrance odmienił sposoby rozumienia twórczości i kreatywności dzieci i młodzieży, zrewolucjonizował metody jej pomiaru oraz dydaktykę twórczości. Wydaje się, iż w interesującej nas tu dziedzinie nie było w XX w. wybitniejszej postaci.

Czy zatem nie jest dziwne, iż polska pedagogika akademicka, a za nią również praktyka edukacyjna, prawie w ogóle nie zauważyła i nie przyswoiła sobie dorobku naukowego Torrance'a? W polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej próby upowszechnienia i uprzystępnienia jego teorii i metodyki są nieliczne i wyjąwszy pracę Józefy Sołowiej (1988), niewielkie podrozdziały w książce Mirosława S. Szymańskiego (1987) i Zbigniewa Pietrasińskiego (1969), omawiające słynne 20 zasad pomocy w tworzeniu, koncentrują się wyłącznie na testach jego autorstwa i stosownych wynikach badań psychometrycznych (zob. Kubicka, 2003). Ogromny dorobek naukowy Torrance'a i jego uczniów jest w mojej opinii

dużo ważniejszy dla rozwoju teorii i praktyki wychowania do twórczości i ogólniej – dla kształcenia zdolności poznawczych niż bardzo popularne wśród naszych pedagogów, nie wiedzieć zresztą czemu, metodyki Freineta czy Glotona i Clero.

Szeregowy, jeśli tak można powiedzieć, pedagog polski kojarzył przez wiele lat nauczanie twórczości głównie z pracami wymienionych autorów, jakby przez całe dziesięciolecia nic ważnego nie zaszło w tej dziedzinie. Ze zdziwieniem pedagog ów konstatuje fakt, że Freinet, Gloton i Clero nawet nie są odnotowani w znanych pracach przeglądowych poświęconych uznanym koncepcjom nauczania twórczości i ich autorom zarówno w amerykańskich (zob. m.in.: Beghetto i Kaufman, eds., 2010; Cropley, 2001; Cropley i Cropley, 2009; Fishkin i in., 1999; Houtz, ed. 2003; Sawyer, 2012; Starko, 2014; Piirto, 2004; Runco, 2014; Treffinger i in., 2013), jak i europejskich (Craft, 2000; Craft i in., 2001; Robinson, 2001; Carlile i Jordan, 2012). Po prostu ci autorzy, którzy przez dziesięciolecia byli traktowani przez polskich pedagogów piszących o wychowaniu do twórczości jako źródło cytatów, są pomijani całkowitym milczeniem w liczących się pracach naukowych z tego zakresu. Nie jest jednak moim celem rozstrzyganie problemu swoistego fenomenu popularności Freineta, Glotona i Clero w Polsce, a opisanie i przybliżenie poglądów zapoznanego na naszym gruncie, wybitnego uczonego i reformatora oświatowego, jakim był Paul Torrance. Nie sposób jednak w tak krótkim tekście szczegółowo przedstawić bogactwo jego 60-letniego dorobku naukowego, dlatego też uwagę skupię na kilku ważnych, moim zdaniem, problemach, ważnych dla wzbogacenia naszej wiedzy o kształceniu dla twórczości i przyszłości. Zacznę jednak od krótkiego rysu biograficznego.

Życie

Już za życia Torrance doczekał się obszernych biografii autorstwa Garnetta Millara (1995) i M.K. Rainy (2000), ponadto wiele szczegółów biograficznych uważny Czytelnik znajdzie w pracach Kathy Goff (1998) oraz w publikacjach samego Torrance'a i jego uczniów (na przykład Torrance, ed., 2000; Torrance i Safter, 1999). Warto również odwiedzić strony internetowe założone przez naszego bohatera instytucji naukowo-edukacyjnej Torrance Center for Creative Studies przy Uniwersytecie Stanu Georgia (www.coe.uga.edu/torrance).

Ellis Paul Torrance urodził się na wiejskiej farmie 8 sierpnia 1915 r. w miejscowości Milledgeville w Georgii. Licencjat zdobył w szkole w Mecer, dyplom magisterski na Uniwersytecie Minnesota, a doktorat z psychologii szkolnej na Uniwersytecie Michigan. Po studiach pracował jako nauczyciel w szkole średniej i collegu, a także jako doradca psychologiczny. W tym samym okresie opracował swoje pierwsze testy twórczości. W 1945 r. podjął pracę jako doradca niepełnosprawnych weteranów wojennych w biurze działającym przy Uniwersytecie Michigan. Wkrótce

został powołany do wojska i pracował w nim jako psycholog i pracownik socjalny. Przeprowadzał badania, prowadził wywiady i doradzał żołnierzom stającym przed sądem wojskowym. Następnie zatrudnił się w poradni działającej przy Uniwersytecie Kansas, wkrótce też został jej dyrektorem, a po kilku latach – profesorem psychologii na tej uczelni. W 1951 r. został dyrektorem Survival Research Field Unit w szkole sił powietrznych USA, a siedem lat później wrócił na Uniwersytet Minnesota i objął stanowisko dyrektora Biura Badań Edukacyjnych. Funkcję tę sprawował do 1966 r. Od tego samego roku przez 12 lat kierował katedrą psychologii szkolnej na Uniwersytecie Georgia. W 1974 r. stworzył specjalistyczny program pobudzania zdolności twórczych uczniów – *Future Problem Solving*, najpierw dla studentów Clarke Central Hight School w miejscowości Ateny, a następnie rozwinął go w roczny konkurs twórczości dla uczniów z różnych krajów. Już po odejściu ma emeryturę w 1984 r. Torrance założył The Torrance Center for Creative Studies na wydziale psychologii szkolnej w College of Education Uniwersytetu Georgia, dla – jak to ujmuje oficjalny dokument tej instytucji – badania, implementacji i ewaluacji technik służących rozwijaniu twórczego myślenia i wspierania narodowego i ponadnarodowego systemu rozwoju twórczości. Paul Torrance zmarł 12 lipca 2003 r.

Wydaje się, iż znaczenie Torrance'a dla współczesnej psychologii i pedagogiki twórczości i zdolności opiera się na trzech ważnych dokonaniach: 1) opracowaniu i rozwinięciu testów twórczości; 2) ujęciu celów, zasad i metod stymulowania twórczości (i szerzej – zdolności) w złożony, systematyczny model nauczania; 3) stworzeniu programu *Future Problem Solving*.

Pokrótce omówię te osiągnięcia Torrance'a, sądzę bowiem, że przybliżenie ich warte jest baczniejszej uwagi, zwłaszcza ze strony dydaktyków i miłośników Freineta, Glotona i Clero.

Twórczość i jej pomiar

Twórczość utożsamia Torrance z myśleniem twórczym i definiuje jako proces dostrzegania trudności, problemów, luk w posiadanej wiedzy, brakujących elementów, zgadywania i formułowania hipotez dotyczących przyczyn tych trudności, ewaluacji i testowania tych przypuszczeń i hipotez, poprawiania i retestowania ich, a w końcu – komunikowania wyników (Torrance, 1988: 47). W innym miejscu, udzielając wywiadu (Dunn, 2000), stwierdził, iż posługuje się trzema różnymi definicjami twórczości: 1) pierwsza dotyczy tego rodzaju twórczości, z którą mamy do czynienia, gdy znajdujemy się w sytuacji, w której brakuje nam wyuczonego i wypróbowanego rozwiązania; 2) druga definicja dotyczy twórczości artystycznej i opisuje wychodzenie poza własne błędy oraz używanie każdego zmysłu i organu, 3) trzecia to definicja badawcza – podkreśla, że twórczość jest procesem, w którym stajemy się świadomi jakichś problemów, nowych idei,

testujemy je i retestujemy dotąd, aż uzyskamy odpowiedź, którą następnie zakomunikujemy innym. Proces twórczy wyzwala wszystkie wspomniane elementy. Jak podkreślają krytycy Torrance'a, definicjom tym daleko do precyzji naukowej, wydaje się też, że twórczość jest przez niego utożsamiana z rozwiązywaniem wszelkich problemów (Szymański, 1987: 64).

Definiowanie twórczości bardziej jako procesu niż wytworu czy cechy osobowości bierze się z założenia Torrance'a, że jeżeli zrozumiemy proces twórczy, wtedy będziemy w stanie przewidzieć, w jakich warunkach twórczość się rozwija, w jaki sposób osiąga się mistrzostwo w wybranej dziedzinie twórczości oraz jakie wytwory kreatywność uczniów przyniesie w przyszłości. Myślenie twórcze angażuje różnorodne zdolności dywergencyjne (wrażliwość na problemy, płynność, giętkość, oryginalność myślenia oraz elaborację – staranność), zdolności ewaluacyjne (dostrzeganie luk i niekonsekwencji) i umiejętności redefiniowania sytuacji problemowych. Ale najlepiej nawet rozwinięte zdolności umysłowe nie wystarczą, by prowadzić twórczy styl życia. Prawdziwie twórcze rezultaty zdarzają się jedynie wtedy, gdy twórczym zdolnościom poznawczym towarzyszą inne zdolności i umiejętności praktyczne oraz wysoka motywacja. Ilustruje to schemat 2.

Schemat 2. Model badania i przewidywania twórczych zachowań
Źródło: Torrance i Safter, 1999: 51.

Twórcze zachowania

Nauczyciele powinni umieć rozpoznawać te twórcze potencjały dzieci i młodzieży, zanim przystąpią do ich pobudzania i rozwijania. Ważne też było, zwłaszcza po szoku sputnikowym, by opracować sposoby w miarę wczesnego

identyfikowania dzieci szczególnie uzdolnionych twórczo, jak również ustalić prawidłowości zmian rozwojowych w zakresie zdolności twórczych, żeby odpowiednio do nich dostosować metody nauczania. Diagnozie i poszukiwaniu tych prawidłowości miały służyć testy twórczego myślenia, które Torrance doskonalił przez szereg lat. Jego ambicją było skonstruowanie takich testów, by nadawały się do użytku zarówno w przedszkolu, jak i w szkole wyższej. Testy te, znane jako **The Torrance Tests of Creative Thinking** (**TTCT**) zostały wydane po raz pierwszy w 1966 r., zaktualizowane w 1988 (Torrance, 1988). I, jak już wspomniałem, stały się najbardziej znanym dokonaniem Torrance'a, niejako jego znakiem firmowym, który przesłonił wielu psychologom i pedagogom inne obszary ważnych działań uczonego z Georgii. Konstrukcja tych testów, ich zastosowanie, rzetelność i trafność stały się przedmiotem dużej liczby raportów naukowych i krytycznych opracowań (zob. m.in. Plucker, 1999; Plucker i Makel, 2010; Johnson i Fishkin, 1999). Najbardziej jednak istotne jest to, że wyniki badań longitudinalnych (1958–1980) potwierdziły ich dużą wartość prognostyczną, zaś badania walidacyjne wykazały, że testy te dobrze różnicują osoby twórcze od mniej twórczych (Plucker, 1999).

Bateria testów Torrance'a składa się z zadań werbalnych i niewerbalnych, wymagających rozwiązania jakiegoś problemu. Tworząc je, autor zamierzał spełnić osiem kryteriów wymagań (zob. Torrance i Goff, 1989):

1) testy muszą mieć ścisły związek z określoną teorią twórczości;
2) muszą mieć związek z zachowaniami twórczymi osób dorosłych w ich realnym życiu;
3) muszą być próbką różnorodnych aspektów działania twórczego;
4) muszą być jednakowo atrakcyjne zarówno dla dzieci, jak i dla młodzieży oraz dorosłych;
5) muszą zawierać zadania otwarte, żeby osoba badana mogła odpowiedzieć w terminach własnych doświadczeń, jakie by one nie były;
6) instrukcje i polecenia muszą dać się dostosować do szerokiego zakresu instytucji edukacyjnych, od przedszkola do szkół wyższych;
7) muszą dostarczyć danych rzetelnych w stosunku do ważnych aspektów myślenia twórczego;
8) materiały testowe, instrukcje dla badaczy, limity czasowe oraz procedury obliczania muszą być wystandaryzowane i możliwe do zastosowania w szkołach.

Aktualnie w skład baterii testów Torrance'a wchodzą następujące testy:

- *The Figural TTCT: Thinking Creatively with Picture* – Test Figur.
  Zawiera on trzy zadania figuralne mierzące pięć zdolności myślenia twórczego: płynność, oryginalność, staranność, zdolność tworzenia abstrakcyjnych tytułów oraz odporność na przedwczesne kończenie zadania (*premature closer*). Badany proszony jest, by zakończył rozpoczęty rysunek bądź

narysował jak najwięcej różnorodnych rysunków, dla których podstawą jest koło lub trójkąt.

- *The Verbal TTCT: Thinking Creatively with Words* – Test Słów.
  Zawiera sześć różnych zadań mierzących trzy zdolności: płynność, giętkość i oryginalność myślenia. Badany proszony jest o zadawanie jak najwięcej pytań pod adresem treści obrazka, o podanie jak najwięcej oryginalnych pomysłów usprawnienia produktu lub konsekwencji zdarzenia typu: Co by było, gdyby człowiek miał zdolność latania? Test ma formę pre-, jak i postestu.

- *Khatena-Torrance Creative Perception Inventory KTCPI* – Inwentarz Twórczej Percepcji.
  W jego skład wchodzą dwa kwestionariusze osobowe. *Something About Myself* (SAM) oraz *What Kind of Person Are You*? (WKOPAY). Pierwszy z nich mierzy następujące cechy: wrażliwość na otoczenie, inicjatywę, indywidualność, zdolności artystyczne, siłę ego. Drugi: akceptację autorytetu, wiarę w siebie, otwartość na innych ludzi, wyobraźnię kierowaną oraz dociekliwość. Testy te są używane do badania osób od 12. roku życia.

- *Thinking Creatively in Action and Movement* (TCAM) – Test Twórczości dla Dzieci.
  Test przeznaczony jest dla dzieci 3–6-letnich. Mierzy się reakcje ruchowe na odpowiednie zadanie. Ocenia się oryginalność, płynność, wyobraźnię i kreatywność tego zachowania.

W dostępnej aktualnie baterii testów Torrance'a nie ma jeszcze jednego znanego zadania, a mianowicie *The Sounds and Images Test*, który według autora (Torrance, 1995) lepiej niż pozostałe mierzy ogólne zdolności twórcze, głównie zaś „odpowiedzialną" za twórczość zdolność do generowania wyobrażeń.

Torrance uważa, że nie należy ograniczać czasu wykonywania tych testów, ponieważ dzieciom niezbędny jest odpowiedni czas do inkubowania oryginalnych pomysłów. Zdaje sobie jednak sprawę, że warunek ten jest trudny do zrealizowania przez nauczycieli, zmuszanych przez administracje szkolne do ścisłego wydzielania czasu badań ewaluacyjnych. Podobnie przestrzega przed sumowaniem wyników poszczególnych testów i przekształcaniem ich w jakiś ogólny Iloraz Twórczości (*Creativity Quotient*). Do trafnej diagnozy potencjału twórczego wystarczą, obok tak ogólnych wskaźników, jak płynność, giętkość, oryginalność, wrażliwość na problemy i elaboracja, wskaźniki szczegółowe (zwłaszcza w zadaniach figuralnych):

- ekspresja emocjonalna,
- zdolność do nadawania ekspresyjnych tytułów,
- zdolność do syntetyzowania niekompletnych figur,
- niezwykła wyobraźnia,

- zdolność do rozciągania lub wykraczanie poza narzucone w zadaniu granice,
- humor,
- bogactwo wyobrażeń,
- barwność wyobrażeń i fantazji.

Wyniki uzyskiwane przez osobę badaną, co mocno Torrance (1995: 85) podkreśla, nie gwarantują jednak, że w rzeczywistych sytuacjach życiowych zachowa się ona w sposób twórczy. Wysoki wynik, podobnie jak to ma miejsce w testach inteligencji, nie przekłada się w prosty sposób na twórcze zachowanie. Z wieloletnich badań Torrance'a i współpracowników wynika, iż uczniowie, którzy osiągali wysokie wyniki w jego testach twórczości, charakteryzują się następującymi cechami:

- generują wiele pomysłów rozwiązania danego problemu,
- wymyślają idee bardziej oryginalne od reszty uczniów w klasie,
- podają więcej wyjaśnień i uzasadnień,
- ich pomysły cechuje humor i fantazja,
- obca jest im na ogół sztywność,
- dobrze działają wtedy, gdy są zrelaksowani.

Jak już wcześniej wspomniałem, badania podłużne (Torrance, 1972; 1987; 1995) wykazały dużą trafność predyktywną testów Torrance'a. Oznacza to, że wskaźniki twórczości, zmierzone w klasie szkolnej, korelują pozytywnie z ilościowymi i jakościowymi wskaźnikami rzeczywistych osiągnięć twórczych, ocenianych po wielu latach (Torrance, 1987a; Plucker, 1999). Sam Torrance za najlepszy wskaźnik przyszłych sukcesów twórczych uznawał posiadanie przez osobę badaną wyraźnego obrazu przyszłości i własnej w niej kariery (Torrance, 2003).

Jednak same testy twórczości nie wystarczą, by poznać, opisać i przewidzieć kreatywność człowieka. Należy zwrócić baczną uwagę na listę rzeczywistych osiągnięć twórczych dziecka i dorastającego wychowanka w ich codziennym życiu, poznać dzięki technikom biograficznym (inwentarze doświadczeń życiowych, motywacji, narzędzia jakościowe) nie tylko zdolności, ale również styl funkcjonowania twórcy i jego postawę życiową.

Szkoła i nauczanie twórczości

Twórcze uczenie się jest, zdaniem Torrance'a (Torrance i Goff, 1990), naturalnym, ludzkim procesem, który ujawnia się najlepiej wtedy, gdy uczeń jest zaciekawiony, a nawet zafascynowany problemem. Dzieci z dwóch modeli uczenia się – twórczego i opartego na autorytecie nauczyciela – wolą ten pierwszy, uczą się też szybciej i lepiej w sytuacjach wymagających od nich podejścia kreatywnego. Znane stało się rozróżnienie modeli nauczania, poczynione przez Torrance'a

(*ibidem*), stosownie do trzech rodzajów problemów stawianych przed uczniem. Nauczyciel może zadać uczniom następujące pytania problemowe:

1. W którym roku Kolumb odkrył Amerykę?
   Odpowiedź: „W 1492", wymaga jedynie przypominania i angażuje tylko pamięć.
2 W jaki sposób Kolumb i współczesny astronauta są do siebie podobni? I co ich różni?
   Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga więcej niż przypominania i rozumienia, zachęca ucznia do porównań i myślenia o własnej wiedzy (lub niewiedzy), a więc angażuje zdolności określane współcześnie jako metamyślenie.
3. Wyobraź sobie, że Kolumb wylądował w Kalifornii. Jak zmieniłoby się nasze życie i historia?
   Odpowiedź wymaga uruchomienia wielu umiejętności twórczego myślenia: zdolności wyobrażeniowych, chęci do eksperymentowania i spekulowania poznawczego, elaboracji, testowania rozwiązań oraz komunikowania innym własnych odkryć.

Jak już pisałem we wcześniejszych rozdziałach, uważa się, iż dzieci wstępujące do szkoły są w naturalny sposób ciekawe świata, zastanawiają się nad ludźmi i otoczeniem, formułując wiele pytań. Ale już od pierwszych dni pobytu w murach szkolnych pojawia się wiele restrykcji, które zniechęcają dzieci do odważnego eksplorowania i spekulacji myślowych. Uczeń dowiaduje się, że „Ciekawość to pierwszy stopień do piekła" (w angielskim brzmieniu: „*Curiosity killed the cat*") i powoli ich zdolności wyobrażeniowe, manipulacyjne, kombinacyjne, badawcze oraz chęć do twórczych poszukiwań i ponoszenia ryzyka poznawczego zanikają. Wieloletni wysiłek badawczy i dydaktyczny (jak sam twierdził – 22 lata) poświęcił Torrance budowie systemu nauczania, który zapobiegałby tym negatywnym zjawiskom.

Fundamentalnym założeniem modelu nauczania, który przekracza jednak granice tradycyjnej dydaktyki szkolnej, jest nauczanie myślenia twórczego, które łączyłoby wspieranie zarówno racjonalnych procesów poznawczych czynnych w myśleniu twórczym, jak i „supra-racjonalnych" operacji, będących podstawą intuicji, inkubacji oraz olśnienia (Torrance i Safter, 1990). Torrance (Torrance i Safter, 1999: 39) dosyć buńczucznie stwierdza, iż model ten może podnieść efektywność nauczania na każdym szczeblu nauki, w nauczaniu każdego przedmiotu i w zastosowaniu każdej metody. Co więcej, jest efektywny w planowaniu i organizowaniu każdego rodzaju prezentacji, wykładu, dyskusji, warsztatu czy promocji handlowej.

Uczenie się twórczości wymaga, po pierwsze, uświadomienia sobie luk we własnej wiedzy, dysharmonii bądź problemu wymagającego nowego rozwiązania. Następnie uczeń musi poszukiwać informacji uzupełniających te luki poznawcze

lub wyjaśniających problem, spróbować zidentyfikować trudność, a w dalszym postępowaniu zacząć poszukiwać rozwiązań, snuć domysły i zgadywać, formułować hipotezy, myśleć o możliwościach i przewidywać. Potem przychodzi kolej na testowanie rozwiązań, modyfikowanie ich i retestowanie oraz doskonalenie przyjętego rozwiązania. To tu zaczyna się tak ważny zdaniem Torrance'a proces twórczego zgadywania, obmyślania, dostosowywania i pasowania pomysłów do siebie, a więc aktywizuje się inkubacja. Na końcu zaś uczeń komunikuje innym swoje rezultaty (Torrance i Safter, 1990: 13). Głównym celem takiego sposobu nauczania jest dostarczanie uczniom takich doświadczeń, które zachęcą ich do odkrywania problemów i braków w systemie wiedzy, do myślenia o nich w nowy, twórczy właśnie sposób, a także zapewnienie niezbędnego czasu do wylęgania się nowych i cennych rozwiązań.

Nauczanie według tego modelu, określanego jako **The Incubation Model of Teaching**, przebiega w trzech fazach, wyróżnionych ze względu na etapy aktywności stymulującej twórcze myślenie przed, w czasie i po lekcji:

1) zwiększanie zdolności przewidywania (*Heightening Anticipation and Motivation*). Nazwiemy ten etap Fazą Rozgrzewki Twórczej,
2) gruntowanie przewidywań (*Deepening Expectations or Digging Deeper*) – Faza Pogłębionych Poszukiwań Twórczych,
3) inkubacja (*Keeping It Going or Going Beyond*) – Faza Inkubacji Rozwiązań i Zastosowań.

Faza Rozgrzewki Twórczej – Zwiększanie Zdolności Przewidywania

Głównym celem tego etapu jest stymulowanie zdolności antycypacyjnych uczniów, motywowanie ich do dostrzegania powiązań pomiędzy zagadnieniami, o które zapyta nauczyciel, a znaczącymi wydarzeniami w ich życiu, tworzenie właściwego klimatu dla wyobraźni i odkrywania. Kluczową kwestią w tej fazie jest **zaciekawienie uczniów**, wagi nabiera więc swoista rozgrzewka twórcza. Uczniowie są tym bardziej zaciekawieni, im napotykają większą nowość i zaskoczenie poznawcze. Powszechnie, zdaniem Torrance'a, szkoła zapomina o tej ważnej fazie uczenia się. Nauczyciele w fazie rozgrzewki podejmuje następujące działania:

- konfrontują uczniów z niejasnościami i niepewnością poznawczą;
- zadają pytania, aby pobudzić operacje przewidywania;
- uświadamiają uczniom problemy warte rozwiązania, możliwe potrzeby w przyszłości, trudności, którym warto stawić czoła;
- budują na istniejącej już wiedzy uczniów;
- wzbudzają zainteresowanie problemami związanymi z przyszłością;
- stymulują ciekawość poznawczą i chęć wiedzy;
- czynią nieznane znanym oraz znane nieznanym;
- wyzwalają uczniów z bloków umysłowych;

- patrzą na te samą sprawę z różnych punktów widzenia;
- zadają prowokacyjne pytania, aby zachęcić uczniów do myślenia w nowy sposób;
- przewidują na podstawie ograniczonych informacji;
- formułują cele lekcji, ukazując powiązania pomiędzy istniejącymi problemami i problemami przyszłości;
- dostarczają tylko tyle wskazówek, które nadają kierunek myśleniu uczniów, lecz nie rozwiązują problemu za nich;
- robią krok naprzód poza to, co już wiadome.

Faza Pogłębionych Poszukiwań Twórczych – Gruntowanie przewidywań

Jednak zaciekawienie i zwiększanie zdolności przewidywania nie wystarczą, żeby myśleć twórczo. Choć faza rozgrzewki twórczej jest konieczna, to jednak nie wystarczy – zdziwienie musi zostać poddane dalszej twórczej „obróbce". Należy pozyskać nowe informacje, a spekulacje i przewidywania muszą zostać zamienione w głębsze przypuszczenia i pomysły. Nauczyciel musi więc pobudzić ważne procesy poznawcze za pomocą prostych heurystyk: pogłębianie zrozumienia problemu, odraczanie przedwczesnych ocen na czas wymyślania rozwiązań, wykorzystanie wszystkich zmysłów i związków między nimi, zachęcenie do spekulowania, zgadywania, badania hipotez, redefiniowania problemu i rozwiązań. Torrance wymienia 14 rodzajów aktywności, które warto rozwijać w tej fazie lekcji. Wymienimy tylko niektóre z nich:

- akcentowanie ograniczeń w sposób konstruktywny, a nie cyniczny; traktowanie ograniczeń jako wyzwań i improwizowanie z dostępnymi środkami;
- wykorzystywanie procesu twórczego rozwiązywania problemu w sposób systematyczny w odniesieniu do codziennych problemów i posiadanych w danym momencie informacji;
- przedstawianie niekompletnych informacji i zachęcanie uczniów do zadawania pytań w celu uzupełnianiu braków w wiedzy;
- poszukiwanie i badanie tajemnic oraz próby ich rozwiązania;
- przewidywanie na podstawie niekompletnych danych;
- poszukiwanie prawdy i realizmu;
- twórcze wykorzystywanie zdziwień;
- zachęcanie do wykorzystywania wyobraźni.

Faza Inkubacji Rozwiązań i Zastosowań – Inkubacja

Ażeby aktywność twórcza uczniów była kontynuowana, muszą oni działać w określonych warunkach sprzyjających twórczości, zachęcających do wykorzystywania zdobytych we wcześniejszych fazach informacji o problemie. „Dlatego nieuniknione jest, żeby każdy autentyczny program wspierania twórczego myślenia w szkołach zabrał uczniów poza klasę, podręcznik i nauczyciela" (Torrance,

1995: 228). Idee poznane w klasie muszą zostać zbadane w autentycznym środowisku życia ucznia, skonsultowane z innymi ludźmi, sprawdzone w literaturze przedmiotu. Dlatego w tej fazie należy uczniów zachęcać do konsultacji z innymi, do przeprowadzanie eksperymentu, napisania eseju, poematu, namalowania obrazu – w sumie do zaangażowania się w jakiś rodzaj twórczego badania rozwiązań. Cele te można osiągnąć poprzez następujące zabiegi dydaktyczne:

- zachęcanie do bawienia się niejasnościami i dwuznacznościami,
- ośmielanie ich do generowania konstruktywnych rozwiązań,
- ukazywanie związków pomiędzy nowymi informacjami a dalszym biegiem spraw,
- wspieranie dywregencyjności myślenia,
- zachęcanie do starannego i eleganckiego opracowywania rozwiązań (elaboracji),
- wymaganie od uczniów aktywnego eksperymentowania,
- pobudzanie gry wyobraźni w celu poszukiwania nowych rozwiązań,
- zachęcanie do nowych projektów,
- pokazywanie problemu z różnych punktów widzenia,
- zachęcanie do manipulowania ideami i obiektami,
- konfrontowanie i badanie paradoksów,
- ośmielanie do zgłaszania wielu hipotez rozwiązania problemu.

Torrance, inaczej niż wielu, jeśli nie większość, badaczy akademickich, nie ograniczył się tylko do stworzenia teoretycznych ram nauczania twórczości i zgłoszenia stosownych postulatów, które mieli realizować inni. Wraz ze swoimi współpracownikami opracował wiele podręczników oraz poradników metodycznych do nauczania tak zdefiniowanych zdolności myślenia twórczego (Torrance i Myers, 1970; Myers i Torrance, 1964; 1965a; 1965b; 1966a; 1966b; 2003). Oto ostatni z cytowanych podręczników, nazwany *What Next? Futuristic Scenarios for Creative Problem Solving*. Zawiera 52 wieloetapowe ćwiczenia pobudzające zdolności twórcze, a treść większości ćwiczeń wiąże się z prognozowaniem przyszłości. Autorzy we wstępie formułują trzy główne cele programu:

1) pomoc w doskonaleniu zdolności twórczego pisania i umiejętności komunikacyjnych,
2) doskonalenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów,
3) powiększanie i wzbogacanie umiejętności tworzenia trafnych i starannych wyobrażeń przyszłości.

Realizacji tych celów służą pomysłowe ćwiczenia pobudzające takie operacje myślenia twórczego, jak łączenie odległych idei oraz rzeczy (kombinowanie), postrzeganie zjawisk z różnych punktów widzenia, generowanie niekonwencjonalnych, pomysłowych i alternatywnych rozwiązań, należących do różnych klas (oryginalność i giętkość myślenia), dostrzeganie podobieństw i różnic między obiektami, elaboracja, wrażliwość na problemy. Uczniowie są zapraszani do tworzenia

nowych, „futurystycznych" wynalazków, pisania scenariusza przedstawienia telewizyjnego i reklamy, limeryków i innych wierszy, opowiadań twórczych kreatywnych, anegdot, konstruowania kwestionariuszy wywiadu ze znanymi postaciami, do bawienia się słowami i pojęciami itd. Jedno z ćwiczeń zawartych w tym podręczniku prezentuję poniżej.

Tylko trzy pytania

(według Meyersa i Torrance'a, 2003: 264–265)

Jeśli wiemy, jaki pytania zadać i w jaki sposób, możemy wtedy zdobyć wartościowe informacje. Wyobraź sobie, że jesteś 25-letnim gospodarzem telewizyjnego talk show. Twoim głównym zadaniem jest zadawanie pytań interesującym ludziom, ale takich, które sprawią, że widownia otrzyma użyteczne i odkrywcze informacje. W programie jest jednak czas na to, by każdemu z twoich gości zadać tylko trzy dociekliwe pytania. Jakie pytanie zadałbyś trzem następującym osobom:

1. Dwudziestoletni peruwiański poeta, który otrzymał niedawno Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.
2. Profesjonalny gracz w brydża, który właśnie stracił wraz z partnerem tytuł mistrza świata.
3. Chemik, którego eksperymenty doprowadziły do wynalezienia stopu metali lżejszego niż aluminium, twardszego niż stal i tańszego w produkcji niż oba razem.

Dlaczego nie napisać krótkiego opowiadania, w którym jedna z postaci zada te pytania, mające wpływ na przebieg akcji? Prawdopodobnie masz ochotę na napisanie tajemniczego lub przygodowego opowiadania, ale może to być jakakolwiek forma literacka, która zawierać będzie sformułowane wcześniej kluczowe pytania.

Realizacji celów edukacyjnych służy również swoisty konkurs twórczości, wymyślony przez Torrance'a i jego żonę, Pansy Torrance – *Future Problem Solving Program*. Powstał on w 1974 r. z inspiracji modelem twórczego rozwiązywania problemów Osborna i Parnesa i jest obecnie jednym z największych projektów rozwoju zdolności twórczych w Stanach Zjednoczonych (obok Odysei Umysłu i konkursu pod nazwą „DestinationImagination"). Uczestniczy w nim corocznie przeszło 250 tys. uczniów ze wszystkich zakątków kraju (Torrance i Safter, 1999: 53). Twórca konkursu twierdzi, iż głównymi celami programu jest motywowanie uczniów do: rozwijania myślenia twórczego, ulepszania umiejętności badawczych, zwiększania świadomości i zainteresowań przyszłością, rozwijania umiejętności pracy w grupie i komunikowania się, stosowania strategii rozwiązywania problemów w życiu praktycznym. Uczestnictwo w nim ma wdrożyć uczniów do myślenia interdyscyplinarnego. Uczniowie, podzieleni na grupy

wiekowe (klasy I–XII), pracując przez cały rok pod kierunkiem pedagogów, uczestniczą we współzawodnictwie polegającym na wymyśleniu najlepszych rozwiązań problemów, które dotyczą bliskiej lub dalszej przyszłości. Problemy te mają zderzyć ich z niepewnością i dwuznacznością, pozwalają spojrzeć na rzeczywistość z wielu różnych perspektyw, radzić sobie z paradoksem i zachęcają do zdobywania informacji w sposób zrywający ze schematami poznawczymi (na przykład uczniowie klas początkowych rozwiązują problemy typu: Co się stanie, jeśli wszystkie książki zostaną zastąpione przez ekran video? Jakie służby społeczne będą potrzebne w twoim mieście w przyszłości? W jaki sposób ochłodzenie klimatu wpłynie na ziemię?

Istnieją trzy poziomy problemów: pierwszy prowokuje głównie zastosowanie burzy mózgów do wytworzenia najlepszych rozwiązań, drugi – wymaga ustalenia kryteriów rozwiązania, ewaluacji rozwiązań, podjęcia decyzji, ulepszania najlepszego rozwiązania, trzeci – najwyższy poziom – wymaga zastosowania najlepszego rozwiązania w praktycznej realizacji. Widzimy więc, iż *Future Problem Solving* jest praktycznym zastosowaniem Inkubacyjnego Modelu Nauczania.

Zasady nauczania nie tylko twórczości

W wielu swoich pracach Torrance (1962; 1965; 1995) opisuje kilkanaście zasad sformułowanych pod adresem nauczycieli pragnących pomagać dzieciom w tworzeniu. Reguły te mają zapobiegać ograniczaniu przez nauczycieli naturalnych dyspozycji twórczych uczniów i konstruują jeden z najbardziej znanych **kodeksów pedagogiki twórczości**. Były jednak już wielokrotnie opisywane w literaturze polskiej (Pietrasiński, 1969; Szymański, 1987a; Uszyńska-Jarmoc, 2003), dlatego też nie będę ich omawiał w tym miejscu szczegółowo. W ostatniej autorskiej wersji (Torrance, 1995: 351–355) brzmią one następująco:

1. Ceń myślenie twórcze uczniów.
2. Czyń uczniów bardziej wrażliwymi i otwartymi na środowisko.
3. Zachęcaj uczniów do zadawania pytań, eksperymentowania i manipulowania rzeczami i ideami.
4. Ucz sposobów systematycznego sprawdzania każdego pomysłu.
5. Strzeż się przed narzucaniem sztywnych schematów poznawczych.
6. Rozwijaj w klasie twórczą atmosferę.
7. Ucz tolerancji w stosunku do nowych lub różnorodnych idei.
8. Ucz dzieci, aby ceniły własne pomysły.
9. Ucz umiejętności unikania niepotrzebnej kary ze strony kolegów.
10. Dostarczaj wiedzy o procesie twórczym.
11. Rozwiewaj trwogę przed arcydziełem.
12. Wspieraj i darz zaufaniem uczenie się inicjowane przez samych uczniów.

13. „Zabijaj uczniom ćwieka".
14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.
15. Twórz sytuacje wymagające aktywności, jak i spokoju.
16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów.
17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów.
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.
19. Wspieraj zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin.
20. Bądź śmiałym, pełnym animuszu nauczycielem.

Zakończenie: cicha rewolucja edukacyjna

W przekonaniu Torrance'a od wczesnych lat 60. ubiegłego wieku w szkolnictwie amerykańskim trwa „cicha rewolucja". Istoty jej autor upatruje w zwiększonym nacisku, jaki kładzie się na twórcze rozwiązywanie problemów i twórczą ekspresję w klasie szkolnej. Rewolucje na ogół bywają głośne i powodują ofiary, ta rewolucja wydaje się być subtelna i cicha, wielu nauczycieli dowiaduje się o niej ze zdziwieniem (Torrance i Goff, 1989). Jakie wobec tego są dowody na jej istnienie i trwanie? Torrance i Goff wymieniają kilka wskaźników:

- Znacznie zmieniają się podręczniki szkolne do nauczania początkowego i w szkole podstawowej, wystarczy porównać te z lat 60. XX w. i dzisiejsze. Współcześnie dzieci wiedzą dużo więcej o świecie niż ich dziadkowie, mają też dużo więcej umiejętności przydatnych w poszukiwaniu potrzebnych informacji do rozwiązywania problemów. A problemy, które rozwiązują, dotyczą już nie tylko sportu, lecz także spraw naukowych, technicznych, artystycznych itd. Przyrost tych zdolności potwierdzają testy twórczości, okazuje się bowiem, że dzieci w latach 70. i 80. uzyskały znacznie lepsze wyniki niż ich koledzy w latach 60. (we wszystkich poza testami werbalnymi).
- Zmieniają się metody nauczania, zwłaszcza jeśli chodzi o komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniami. Nastąpiło przesunięcie z zewnętrznego kontrolowania uczniów i behawiorystycznego stosowania wzmocnień na rzecz bardziej otwartych kontaktów z uczącymi się oraz budowania wspierającego środowiska uczenia się, także pozaszkolnego. Poza tym powstało wiele podręczników, materiałów instrukcyjnych i środków dydaktycznych z myślą o rozwijaniu kompetencji nauczycieli do nauczania twórczości i wyższych procesów poznawczych, w tym dobrze redagowane, systematycznie wydawane pisma pedagogiczne i magazyny poświęcone twórczości oraz nauczaniu twórczości (na przykład „Journal of Creative Behavior", „The Creative Child and Adult Quarterly", „Creative Research Journal", „Roeper Review"). Powstały specjalistyczne wydawnictwa

zainteresowane publikowaniem tego typu materiałów (na przykład Creative Learning Press, Ablex Publishing, The Creative Education Foundation Press, Prufrock Press).

- Najbardziej widoczną zmianą jest ilościowy i jakościowy przyrost programów edukacyjnego wspierania twórczości uczniów. Wśród nich są ogólnokrajowe programy uczące twórczego rozwiązywania problemów, takie jak *Future Problem Solving*, Odyseja Umysłu i *Invent America*, są również programy o mniejszym zasięgu, mające jednak nie mniejsze znaczenie w omawianej rewolucji nauczania.

Twórczość stała się, zdaniem Torrance'a, ważną, niezbędną częścią nowej edukacji i procesu nauczania jak się uczyć. Rozumni nauczyciele, mający do dyspozycji dobrze pomyślane i skonstruowane materiały dydaktyczne, w subtelny sposób zachęcają uczniów do współtworzenia wiedzy, jej nowych znaczeń i przygotowują ich do radzenia sobie z szybkimi zmianami w środowisku społecznym i kulturowym. Uczą ich również trudnej sztuki polegania na sobie samym jako na osobach myślących i uczących się. Coraz częściej klasa szkolna staje się miejscem aktywności, w której twórcze myślenie jest nie tylko usankcjonowane i wymagane, lecz także nagradzane.

Nie możemy, niestety, powiedzieć tego samego o polskim systemie szkolnym, w którym nauczanie twórczości w sposób systematyczny i przemyślany jest ciągle epizodyczne, a dobrze ugruntowane naukowo programy rozwoju twórczości uczniów można policzyć na palcach jednej ręki (Szmidt, red., 2003). Jednym z takich programów, wykorzystującym wprost odkrycia i narzędzia dydaktyczne oraz zadania testowe Torrance'a, był pakiet do kształcenia zintegrowanego „**Przygoda z klasą**" (Bonar i in., 2002), powstający pod naukowym kierunkiem dr. Mirosława Dąbrowskiego, profesora Stanisława Dylaka i autora tej książki. Twórczość stanowiła w tym programie jedną z osiowych kompetencji, a nauczanie twórczości – jedną ze strategii dydaktycznych, które wyznaczają wiele konkretnych zadań dydaktycznych umieszczonych w wielu różnorodnych środkach (karty pracy, zadania testowe, gry problemowe, teksty popularnonaukowe itp.). Dociekliwego czytelnika odsyłam do publikacji prezentujących szerzej ten nowatorski program (Szmidt, 2003c). Wpływ myśli Torrance'a na powstanie tego pakietu, złożonego z ogromnej liczby materiałów dydaktycznych, jest nie do przecenienia. Niestety, mimo bardzo dobrych recenzji naukowych oraz znakomitych efektów dydaktycznych, monitorowanych w procesie stałego, wieloletniego testowania w ponad 40 szkołach polskich, po kilku latach pakiet ten został wycofany z oferty przez jego wydawcę – Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Materiały dydaktyczne tego pakietu są nadal popularne wśród nauczycieli nauczania zintegrowanego i kserowane w sposób *quasi*-nielegalny.

Ellis Paul Torrance według zgodnej oceny badaczy odmienił sposoby pojmowania twórczości dzieci i metody nauczania ich zachowań twórczych oraz

pomiaru efektów tego procesu. Cierpliwą, mrówczą pracą, wieloletnimi badaniami, setkami publikacji naukowych i tysiącem dydaktycznych dokonał tego, co tylko zapowiadali i obiecywali inni autorzy (na przykład Gloton i Clero). W poświęconych Mu na stronach internetowych słowach pożegnania inny wybitny badacz – Joseph S. Renzulli – napisał:

> Jest więcej twórczości na świecie dzisiaj, ponieważ ten twórczy i uparty człowiek miał marzenie i poświęcił swoje życie realizacji tego marzenia.

Inny autor znanego testu twórczości, Klaus Urban, dodał:

> Dzięki ideom Torrance'a wiele tysięcy, jeśli nie milionów dzieci, odebrało lepszą edukację, edukację nakierowaną na twórcze myślenie i działanie.

Warto, by chociaż część dorobku Torrance'a została twórczo przyswojona przez polskich pedagogów zapatrzonych ciągle we Freineta oraz Clotona i Clero.

5. Nauczanie twórczości w szkole wyższej: heurystyki jako treść kształcenia

Szkoły wyższe nadmiernie koncentrują się na
nietwórczych formach myślenia.

Cropley i Cropley, 2009: 7

Wprowadzenie

W toczącej się obecnie dyskusji na temat modernizacji szkolnictwa wyższego i modyfikacji sposobów nauczania studentów żyjących w nowym tysiącleciu stosunkowo niewiele miejsca, moim zdaniem, poświęca się treściom nauczania. Krajowe Ramy Kwalifikacji, które – czy tego ich propagatorzy i zwolennicy chcą, czy nie – będące podstawą programową dla nauczania na poziomie wyższym, modernizują lub przynajmniej zachęcają do redefiniowania i modyfikacji celów kształcenia, natomiast kwestię treści kształcenia czynią pozadyskusyjną. Wydaje się, iż każdy autor sylabusa z określonego przedmiotu nauczania akademickiego ma niczym nieograniczoną wolność doboru materiału nauczania tak, by odzwierciedlał on aktualny stan rozwoju danej dyscypliny wiedzy. Na tym zresztą, jak sadzę, zawsze polegała wolność uprawiania nauki i nauczania na poziomie wyższym: o doborze treści kształcenia decydował w ostateczności nie ośrodek centralnego sterowania nauką, obojętnie, czy był nim aktualnie książę, biskup, rada miejska, rada sponsorów uczelni, dyktator, czy partia rządząca, lecz autonomiczny, odpowiednio przygotowany merytorycznie i kompetentny dydaktycznie nauczyciel – mistrz. Rzecz jasna, o charakterze materiału nauczania, jak dowodzą wszystkie ważniejsze podręczniki dydaktyki, decyduje nie tylko nauczyciel, określony wpływ na to mają czynniki społeczne, kulturowe, wymagania naukowe i dydaktyczne teorie doboru treści kształcenia (materializm, formalizm, utylitaryzm, strukturalizm, konstruktywizm czy teoria nauczania problemowego lub teoria e-learningu). Nie bez wpływu na to, czego uczymy dzisiejszych żaków, mają również określony „mody" naukowe, których na ogół nie dostrzegamy lub które bagatelizujemy, będąc niejednokrotnie reprezentantami lub wręcz „wyznawcami" tych „mód".

Z pewnością jedną ze wzrastających „mód" naukowych na początku nowego tysiąclecia są teorie twórczości i kreatywności, nauczania twórczego i innowacyjnego, „twórczego" uniwersytetu i kreatywnego asystenta. Dużo się na ten temat pisze, jeszcze więcej dyskutuje lub postuluje, często bez dobrego ugruntowania treści tych postulatów w płodnych empirycznie teoriach kreatywności. Hasło kreatywności i twórczego nauczania dobrze się kojarzy w szkole wyższej[1]. Nie wnikając w treści tych mitów, zdekonspirowanych w wielu publikacjach naukowych (zob. Cropley i Cropley, 2009; Fasko, 2001; Halpern, 2010; Jackson i in., eds, 2006; Sawyer, 2012; Treffinger i in., 2013; Szmidt, 2013b), stawiam **tezę, iż kreatywny trend uniwersytecki nie skutkuje odpowiednimi zmianami w doborze treści i metod kształcenia, ograniczając się często do fasadowej modyfikacji celów nauczania, które mają odpowiadać tak zwanym wyzwaniom współczesności**[2]. Jednym z tych wyzwań jest konieczność kształcenia ludzi kreatywnych, reagujących twórczo na zmiany społeczne i kulturowe, dobrze radzących sobie na zmiennym rynku pracy oraz tworzących cenne innowacje w różnych dziedzinach życia. Gdyby „moda" na kreatywność miała rzeczywisty wpływ na dobór treści i metod kształcenia, wówczas – to moje kolejne założenie – heurystyka lub heurystyki stałyby się powszechnie materiałem nauczania dzisiejszych studentów. Tak się jednak nie stało nie tylko w Polsce, ale i w krajach bardziej sprzyjających innowacyjności (zob. Cropley i Cropley, 2009; 2015).

Bo nauczanie twórczości to w istocie nauczanie heurystyk!

Heurystyka – metodologia twórczego działania

Pojęcie heurystyki (heurezy i heureki), jak się powszechnie wydaje, pochodzi od Archimedesa i greckiego *heurisco* (znajduję), bo to wszak Archimedes wykrzyknął „Znalazłem" („*Heureka*"), po dokonaniu odkrycia podstawowego prawa hydrostatyki. W najogólniejszym sensie (Szymczak, red., 1998: 693) heurystyka to „umiejętność wykrywania nowych faktów i związków między faktami (a zwłaszcza stawiania hipotez), prowadzącego do poznania nowych prawd", a „heurystyczny" oznacza czynności prowadzące do poznania nowych prawd,

[1] Przykładem tej mody jest cykl konferencji na Uniwersytecie Łódzkim pod hasłem „Twórczy Uniwersytet", organizowanych pod patronatem JM Rektora UŁ od 2012 r., gromadzących przedstawicieli różnych dziedzin nauki, pragnących uczynić szkołę wyższą forum rozwijania postaw twórczych studentów. Konferencje te uświadomiły mi, jak wiele mitów i przekłamań wokół „twórczej uczelni" zagościło w murach wielu wydziałów. I że „twórczy uniwersytet" to po prostu każda dobra szkoła wyższa. Zob. *Twórczy uniwersytet*…, 2013.

[2] Swoistym wyrazem tego wyzwania cywilizacyjnego jest zamieszczenie w listopadzie 2013 r. przed Rektoratem Uniwersytetu Łódzkiego stojaka reklamowego z plakatem o jednoznacznej treści „Żądamy Twórczego Uniwersytetu". Wchodzący do najważniejszego gmachu uczelni może zasadnie zapytać: kto żąda twórczego uniwersytetu?

sformułowania hipotez. Ale heurystyką określa się również sztukę dyskutowania, zmierzającego do wykrycia prawdy, umiejętność wyszukiwania i zbierania materiałów historycznych (Kopaliński, 1980), jak również swoiste zniekształcenia i „drogi na skróty" w procesie poznania i rozwiązywania problemów, odkryte i opisywane przez psychologów poznawczych (na przykład heurystyka reprezentatywności[3], heurystyka dostępności[4], heurystyka zakotwiczenia, tzw. wgląd wsteczny, heurystyka symulacji itp. – zob. Sternberg, 2001; Maruszewski, 2011; Nisbett, 2016). W psychologii poznawczej heurystyka jest traktowana jako jedna, obok algorytmu, ze strategii rozwiązywania i definiowana problemów – jako „podejście umożliwiające znalezienie właściwego rozwiązania problemu w rozsądnym czasie i przy niezbyt dużym nakładzie sił, jednak go niegwarantujące", zaś algorytm jako „sekwencja działań, które wykonywane metodycznie, gwarantują rozwiązanie problemu" (Kosslyn i Rosenberg, 2006: 374).

Powszechnie sądzi się, iż heurystyki sprawdzają się szczególnie dobrze w odniesieniu do problemów źle zdefiniowanych, w których zarówno cel, jak i środki oraz metoda prowadzące do jego osiągnięcia są nieokreślone. W odniesieniu do problemów dobrze zdefiniowanych można zastosować zarówno algorytmy, jak i heurystyki. Problemy twórcze są na ogół nieokreślone, „źle" zdefiniowane i mają często postać dylematów, wymagają zatem uruchomienia procesów myślenia twórczego, które wiąże się bezpośrednio z wykorzystaniem heurystyk. Dochodzimy zatem do rozumienia heurystyki jako metodologii twórczego działania, jako zestawu metod twórczego rozwiązywania problemów. Takie rozumienie heurystyki – jako wiedzy o metodach sprzyjających tworzeniu – jest charakterystyczne dla pedagogiki twórczości i od wielu lat jest opisywane i propagowane przez Andrzeja Góralskiego (1989; 1998; 2003).

Andrzej Góralski (1989: 62) wyraźnie i prosto stwierdza: „»Heurystyczny« znaczy »sprzyjający odkryciu«", a metoda heurystyczna to metoda sprzyjająca odkryciu rozwiązania. W innym miejscu (Góralski, 1998: 36) pisze, iż terminem „heurystyka" nazywamy

> […] wiedzę o sposobach przygotowywania, urzeczywistniania i oceny dokonań twórczych, a także wiedzę i umiejętności nabywania i przekazu tego rodzaju wiedzy i umiejętności.

Widzimy zatem, iż stanowi ona w tym rozumieniu również działalność pedagogiczną, której istotą jest przekazywanie określonej wiedzy adeptom. Heurystyka

[3] Jest to heurystyka opierająca się na założeniu, że im większe jest podobieństwo danej rzeczy czy zjawiska do prototypu przechowywanego w pamięci, tym większe jest prawdopodobieństwo, że rzecz ta czy zjawisko należą do kategorii określanej przez ten prototyp (Kosslyn i Rosenberg, 2006: 839).

[4] Ta heurystyka jest oparta na skłonności człowieka do oceniania rzeczy lub zdarzeń, które „względnie łatwo przychodzą nam na myśl, jako występujących z większą częstotliwością bądź bardziej prawdopodobnych od innych" (*ibidem*).

> […] dąży przeto do odkrywania reguł, którymi rządzi się twórczość i ujmowania ich w postaci wzorców twórczości, czyli systemów postępowania sprzyjających urzeczywistnieniu dokonań twórczych (*ibidem*).

Systemy te buduje powoli każdy twórca, a rolą pedagoga twórczości jest poznawanie tych systemów, analizowanie ich wartości i dzielenie się tą wiedzą z uczniami. Heurystyka, według Góralskiego, jest metodologią twórczości, i to każdej twórczości: poznawczej, pedagogicznej, artystycznej, technicznej itp. Główne etapy rozwoju heurystyki w tym znaczeniu można wiązać, jego zdaniem, z nazwiskami Sokratesa, Kartezjusza, Leibniza, Bolzano, Poincare i Poly'a oraz współczesnymi twórcami modeli rozwiązywania problemów (na przykład Newell i Simon) i teoretykami tworzenia wiedzy naukowej (Popper, Kotarbiński, Hansen).

Z pewnością do rozwoju wiedzy heurystycznej przyczyniło się opublikowanie w języku polskim wielu, klasycznych już, prac z zakresu psychologii odkrycia naukowego i wynalazczości, autorstwa W.I.B. Beveridge'a (1960), George'a Poly'a (1964), Jaquesa Hadamarda (1964), Henryka Altszullera (1972), a później *stricte* poświęconych twórczemu rozwiązywaniu problemów (Kozielecki, 1969; Kaufman, Fustier, Drevet, 1974; Antoszkiewicz, 1982, II wyd. 1990; Góralski, red., 1977; 1980; 1989; 1990; Dobrołowicz, 1993).

Drugie znaczenie pojęcia „heurystyka" jest związane z podziałem na metody algorytmiczne i heurystyczne i oznacza metodę myślenia różną lub wręcz przeciwstawną do algorytmu. Algorytm to określony, ścisły i dokładny przepis na rozwiązanie problemu, heurystyka zaś oznacza użyteczną wskazówkę, która może, lecz nie musi, doprowadzić nas do upragnionego rozwiązania (Sternberg, 2001; Maruszewski, 2011). Zaletą algorytmów jest ich konkretność, ścisłość i niezależność od indywidualnych przekonań człowieka rozwiązującego problem, ich słabą stroną i ograniczeniem fakt, że za ich pomocą nie da się rozwiązać wielu rodzajów ważnych zadań i problemów.

> W przeciwieństwie do algorytmów – pisze Dean Simonton (2010: 60) – strategie heurystyczne są w znacznie mniejszym stopniu związane ze specyficznymi dziedzinami; wiele z nich daje się zastosować do każdego i wszystkich możliwych problemów.

Michael Mumford i Dwayne Norris (1999) uważają, iż heurystyka jest zbiorem zasad lub procedur stosowanych w rozwiązywaniu problemów bądź zespołem zasad lub sposobów wykonywania pewnych operacji poznawczych. Łączą ściśle heurystykę z bogatą wiedzą ekspercką (trzeba mieć odpowiedni zasób wiedzy deklaratywnej z danej dziedziny, żeby rozwiązywać twórczo jej problemy), ale uważają, iż heurystyka jest formą wiedzy proceduralnej (*ibidem*: 808). Wiedza proceduralna w ich ujęciu odzwierciedla zaś zasady, reguły, procedury lub strategie zastosowania wiedzy faktograficznej (deklaratywnej) do rozwiązywania określonego typu problemów. Podobne rozumienie heurystyki reprezentuje wybitna badaczka twórczości, Teresa Amabile (1996: 255), która określa

heurystykę jako zestaw ogólnych i praktycznych zasad kierujących rozwiązywaniem problemów, wynalazczością i kreacją artystyczną. Przytoczmy jeszcze nieco metaforyczne określenia heurystyki autorstwa znawcy geniuszu ludzkiego i twórcy historiometrii Deana Simontona (2010: 60), dla którego heurystyka jest

> prostą zasadą praktyczną czy też wielofunkcyjnym sposobem postępowania, który ułatwia odkrycie rozwiązania, ale bez rękojmi, że zostanie ono rzeczywiście znalezione.

Zbigniew Martyniak (1985) łączy heurystykę z procesami twórczego myślenia i wykorzystywania w tym celu komputerów. Dzieli heurystykę na dwa obszary: 1) **inwentykę**, zajmującą się opracowaniem i zastosowaniem metod twórczego rozwiązywania problemów, oraz 2) **innowatykę**, jako wiedzą dotyczącą wdrażania wytworów twórczego myślenia w praktyce. Jan Antoszkiewicz (1990) natomiast rozbudowuje ten podział do pięciu działów:

1. Podstawy heurystyki – obejmują one badania i rozwijanie procesów twórczego myślenia, mechanizmy powstawania barier, które ograniczają te sposoby oraz wskazówki dotyczące sposobów ich pokonywania.
2. Heurystyka informatyczna – zajmuje się twórczym rozwiązywaniem problemów wspartym komputerem i ma wiele działów (m.in.: budowa i organizacja programów heurystycznych, dowodzenie twierdzeń w systemach formalnych, modelowanie wnioskowania, gry komputerowe i gry kierownicze, programowanie robotów itd.).
3. Inwentyka – obejmuje opracowywanie metod i technik heurystycznych do problemów i do różnych wariantów organizacyjnych, w których stosuje się metody rozwiązywania problemów w zespołach zadaniowych, a także kodyfikację tych metod.
4. Innowatyka – obejmuje różne działania począwszy od przygotowania organizacji do wdrożenia metody, jej wprowadzenie do praktyki, a skończywszy na nadzorowaniu programów innowacyjnych i niezbędnych modyfikacjach metody i badaniach barier organizacyjnych.
5. Dydaktyka heurystyczna – ten dział heurystyki obejmuje zagadnienia kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej i specjalistycznej w użytkowaniu metod twórczego rozwiązywania problemów i zdaniem Antoszkiewicza wchodzą w jej zakres następujące zagadnienia (wymieniam je bardziej szczegółowo, gdyż wiążą się bezpośrednio z tematem niniejszego rozdziału):
   - przygotowanie kursów, seminariów itp.;
   - dobieranie właściwych form szkolenia i doskonalenia dla skutecznego nauczania metod KRP (Kreatywnego Rozwiązywania Problemów – ang. *Creative Problem Solving* – CPS);
   - poszukiwanie i badanie nowych form szkolenia, a szczególnie

> […] uwzględniających zdobywanie wiedzy różnymi metodami (naukową lub intuicyjnie), aby potem tak uzyskaną wiedzę stopić w całość w świadomości jednostki (*ibidem*: 77).

Wszyscy wymienieni badacze łączą heurystykę z twórczym rozwiązywaniem problemów, można więc zasadnie założyć, iż jest ona, jak chce Góralski, metodologią twórczego działania. Postulując więc traktowanie heurystyki jako treści nauczania współczesnych studentów, akcentuję tym samym konieczność uczenia ich metodologii twórczości (twórczego myślenia i działania).

Heurystyka jako przedmiot (treść) nauczania

W dydaktyce twórczości przepisy (wskazówki) heurystyczne z reguły określa się terminami: „zasada", „metoda", „technika". Różni je stopień ogólności i funkcje, jakie mogą pełnić w procesie rozwiązywania problemów (Dobrołowicz, 1993). Zasady heurystyczne stanowią najbardziej ogólne wskazówki, które mają ułatwić przebieg procesu twórczego, na przykład: zasada etapowości procesu rozwiązywania problemów, zasada odroczonego wartościowania, zasada wykorzystania tego, co już jest znane, zasada łączenia odległych skojarzeń, zasada wykorzystywania myślenia intuicyjnego, zasada wykorzystywania paradoksów, zasada rozwiązania idealnego itp. Poniżej wymieniamy kilkanaście wysnutych z badań nad procesami twórczymi zasad heurystycznych i wynikających z nich wskazówek („przepisów") do pracy indywidualnej i zespołowej.

Tabela 1

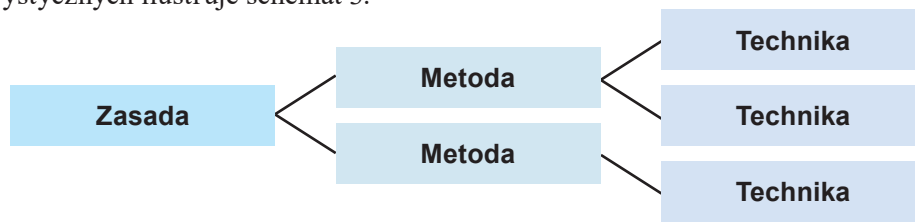
Podstawowe zasady heurystyczne w twórczym rozwiązywaniu problemów

Zasada heurystyczna	**Wskazówki do pracy twórczej**
1	2
Zasada etapowości procesu rozwiązywania problemów	• Dziel pracę nad trudnym problemem na mniejsze części (etapy) • Nie zabieraj się od razu za wszystko, zacznij od dobrego sformułowania lub zredefiniowania problemu, a dopiero potem przystąp do jego rozwiązywania
Zasada łączenia odległych skojarzeń	• Łącz ze sobą odległe, z pozoru niepasujące skojarzenia (rzeczy, zjawiska) i szukaj nowych, odkrywczych idei wynikających z ich kombinowania
Zasada odroczonego wartościowania	• Nie krytykuj swoich i cudzych pomysłów w fazie ich generowania, krytykę zostaw na potem
Zasada wykorzystywania myślenia intuicyjnego	• Nie polegaj tylko na logice i liczbach – odwołuj się do intuicji, przeczuć, marzeń sennych i w nich szukaj inspiracji do pomysłów bardziej racjonalnych
Zasada wykorzystywania paradoksów	• Nie obawiaj się wykorzystywać paradoksów, sprzeczności i konfliktów poznawczych, dostrzegając w nich twórcze ziarno (naprawdę sprzedaż ratalna, praca w domu i tutoring w nauczaniu są efektem wykorzystania paradoksu)

1	2
Zasada wykorzystywania analogii i tego, co już istnieje	• Dostrzegaj podobieństwo pomiędzy twoim problemem a podobnymi i wykorzystuj rozwiązania zastosowane już przez innych do innych problemów • Zastanawiaj się, jak inni by postąpili na twoim miejscu, również jak postąpiłyby postacie historyczne lub jak przyroda rozwiązała podobny problem
Zasada wykorzystywania szczęśliwych zbiegów okoliczności (przypadków)	• Miej oczy szeroko otwarte i obserwuj szanse na innowacje, które biorą się ze zbiegów okoliczności • Notuj swoje pomysły, które wydają ci się przypadkowe i niezwiązane z aktualną sytuacją • Śledź, co spotkało się z większym sukcesem niż wszyscy sądzili (na przykład wynalazek sms-ów, komunikatory internetowe) i zastanawiaj się, jak to wykorzystać w twojej sytuacji
Zasada cierpliwości i wytrwałości	• Bądź cierpliwy – rewelacyjne rozwiązania i ich efekty każą na siebie długo czekać i długo nad nimi pracować (ok. 10 lat) • Nie rezygnuj zbyt łatwo, ponawiaj próby, traktując porażki jako „dołek startowy do zwycięstwa", uparcie i konsekwentnie propaguj i uprzystępniaj swoje odkrycia i dokonania
Zasada przekraczania granic dyscypliny	• Szukaj inspiracji i rozwiązań w innych dziedzinach niż twoja • Nie obawiaj się tworzyć projektów interdyscyplinarnych, nawet gdy „strażnicy dziedziny" mocno cię krytykują • Przekraczaj ustalone w twojej dziedzinie schematy i kanony, ale nie po to, by tylko je przekraczać, ale tworzyć rzeczy nowsze, lepsze i piękniejsze

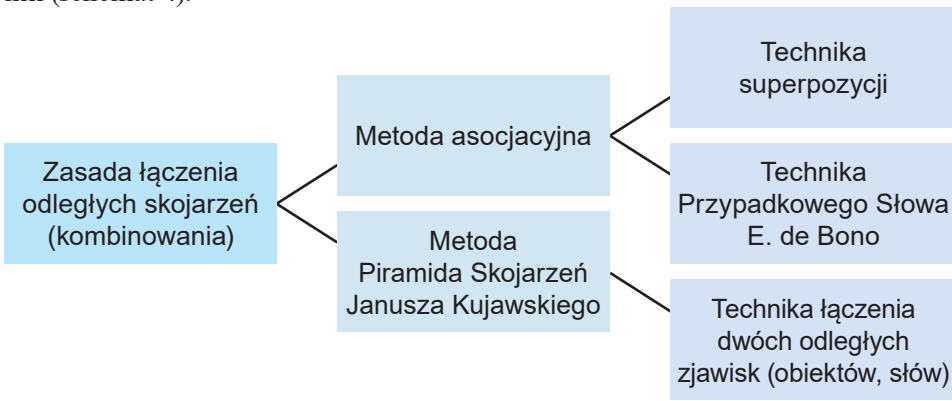
Źródło: Szmidt, 2010.

Ogólne zasady heurystyczne znajdują uszczegółowienie w **metodach** i technikach rozwiązywania problemów. Na metodę składają się na ogół czynności umysłowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i realizowane w ustalonej kolejności. W każdej metodzie są stosowane określone **techniki** rozumiane jako operacje ułatwiające osiągnięcie celów etapowych w rozwiązywaniu złożonych problemów. Przykładami technik mogą być: kruszenie, superpozycje, identyfikacja z obiektem, redefiniowanie problemu, modyfikacja rozwiązania, techniki typu *random word*, *ideatons*, *mindmapping* itp. Hierarchię zasad, metod i technik heurystycznych ilustruje schemat 3.



Schemat 3. Zasada, metoda, technika heurystyczna. Relacje między nimi
Źródło: opracowanie własne.

A oto przykład zasady heurystycznej i odpowiadającej jej metody oraz technik (schemat 4).



Schemat 4. Zasada łączenia odległych skojarzeń i wynikające z niej metody oraz techniki heurystyczne
Źródło: opracowanie własne.

Jak twierdzi Witold Dobrołowicz (1993), oczekuje się, aby każda metoda oparta na jakiejś idei podstawowej (zasadzie) stała się sposobem realizacji całego procesu twórczego, tj. od etapu odkrycia i sformułowania problemu (faza *problem finding*), przez etap generowania rozwiązań (*problem solving*) aż do ich oceny i weryfikacji (*problem evaluating*). Nie każda jednak z metod heurystycznych w tym samym stopniu uwzględnia wszystkie te etapy, większość bowiem koncentruje się na poszukiwaniu twórczych rozwiązań (faza *problem solving*).

Metody heurystyczne dzieli się na ogół na: 1) analityczne i 2) intuicyjne (Góralski, 1989; Antoszkiewicz, 1990). Metody analityczne polegają na świadomym i stopniowym rozwiązywaniu złożonego problemu poprzez wykonywanie określonych procedurą kolejnych kroków i podziale problemu na jego składowe, które analizuje się i rozwiązuje często osobno. Zaliczamy do nich takie złożone metody heurystyczne, jak analizę morfologiczną, analizę funkcjonalną, system Altszulera ARiZ, procedurę K. Sawyera zwaną „Zig Zag". Metody intuicyjne odwołują się do innych mechanizmów myślenia twórczego, polegających na przeczuciach, łączeniu odległych skojarzeń, myśleniu życzeniowym i fantazjowaniu („co by było, gdyby..."), wykorzystywaniu przypadków i olśnień (wglądu), spekulowaniu i hipotetyzowaniu, często opartych na niejasnych przesłankach. Do tej grupy metod zaliczamy: burzę mózgów, synektykę, metody lateralne, metodę wzorców idealnych. Istnieją również metody eklektyczne, które czerpią z licznych źródeł i próbują wykorzystać walory zarówno metod analitycznych, jak i intuicyjnych. Do takich metod zaliczymy system SCAMPER, CPS. Metody heurystyczne można też podzielić ze względu na stopień ich złożoności na złożone (na przykład synektyka, SCAMPER, analiza morfologiczna) i proste (klasyczna burza mózgów, technika bisocjacyjna, *Random Word*).

Dydaktyka twórczości zawiera wiele powszechnie stosowanych, znanych i ugruntowanych już w nauczaniu na różnych szczeblach edukacji metod heurystycznych, jak chociażby burza mózgów i jej odmiany, analiza funkcjonalna, analiza morfologiczna, synektyka czy metody lateralne[5]. Z każdym rokiem powstają coraz to nowsze metody, które propagują instytuty naukowe, autorzy książek i portali internetowych oraz ośrodki kształcące kadry kierownicze w zakresie metod twórczego rozwiązywania problemów. Heurystyka sama staje się przedmiotem twórczości (zob. Fast Creativity and Innovation Ch. Bythewaya, 2007; Zig Zag K. Sawyera, 2013; metoda twórczych dyskusji Zofii Okraj, 2012; 2013).

Ćwiczenia z heurystyki – relacja z badań

Postulaty współczesnej pedagogiki twórczości, mówiące o tym, by treścią nauczania uczynić heurystyki (zasady, metody i techniki twórczego rozwiązywania problemów) staramy się od wielu lat realizować w codziennej praktyce akademickiej na wszystkich trzech szczeblach studiów. Nauczanie heurystyki studentów pedagogiki animacji i profilaktyki społeczno-kulturalnej, pedagogiki w zakresie opieki i terapii oraz uczestników kursów i studiów podyplomowych („Trening twórczego rozwiązywania problemów społecznych", „Trening kreatywności w rozwoju osobistym"), doktorantów socjologii („Metodyka nauczania w szkole wyższej") stanowi ciąg przemyślanych działań edukacyjnych i zrywa z praktyką okazjonalnego, modnego, *ad hoc* przygotowanego programu zajęć uzupełniających. Podstawowymi celami zajęć zawierających heurystyki jako treść kształcenia jest zapoznanie studentów z podstawami wiedzy o metodach heurystycznych, pobudzanie umiejętności poznawczych i praktycznych związanych z poszczególnymi metodami, a także przygotowanie ich do płynnego i fachowego posługiwania się tymi metodami w pracy z różnymi grupami rozwojowymi i zawodowymi. Cele te realizowane są w ramach zajęć z zakresu projektowania form pracy kulturalnej, treningu twórczości, dydaktyki twórczości, metod animacji społeczno-kulturalnej, metodyki w szkole wyższej.

Dla egzemplifikacji omawianego pomysłu innowacji akademickiej omówię wybrany przypadek nauczania metod twórczego rozwiązywania problemów.

Burza mózgów – znana metoda nieznana

Jak powszechnie wiadomo, najpopularniejszą metodą twórczego rozwiązywania problemów jest burza mózgów (*brainstroming*). Być może też najpowszechniej przecenianą, jeśli idzie o oczekiwane rezultaty w postaci nowatorskich

[5] Dobrymi przeglądami tych metod są następujące publikacje: Higgins, 1994; Proctor, 2002; Michalko, 2006; King i Schlicksupp, 1999; Gray i in., 2011; a zwłaszcza VanGundy, 1995; 2005. Zob. też: Szmidt, 2013c; 2016d.

pomysłów rozwiązań problemów społecznych lub kulturalnych. Burza mózgów, w jej klasycznej – osbornowskiej – i w wielu zmodyfikowanych formach, doczekała się tak wielu drobiazgowych opisów, że w tym miejscu rezygnuję z przedstawienia jej genezy, zasad i zastosowań[6]. Warto jedynie zaakcentować, iż burza mózgów oparta jest na zasadzie heurystycznej, wywiedzionej z obserwacji zespołów twórczych przez Alexa Osborna (1957) i polega na celowym odroczeniu oceny (wartościowania) pomysłów w czasie sesji rozwiązywania problemów. Zdaniem Osborna, co następnie zostało potwierdzone przez wiele badań eksperymentalnych (zob. przegląd Paulus i Brown, 2003), krytyka rozwiązań, a zwłaszcza krytyka *ad personam* w fazie *problem solving* (krytyka przedwczesna, w dodatku nie pomysłów, lecz cech osób), działa na szkodę ilości i jakości generowanych pomysłów, nie pozwala też osiągnąć efektu synergii (zjawisko „umysłu zbiorowego"). Stąd mówi się o burzy mózgów jako o metodzie odroczonego wartościowania, albowiem jej istotą jest zawieszenie oceny na czas generowania pomysłów.

Klasyczna burza mózgów, w której oprócz zasady odroczenia oceny respektuje się zasady wzajemnej inspiracji, wykorzystywania fantazji i absurdów, ilości przechodzącej w jakość, znalazła zastosowanie w wielu dziedzinach przedsiębiorczości i zarządzania, w edukacji, w zespołach badawczych i innowacyjnych. Opracowano też wiele jej odmian, które próbują niwelować jej często dostrzegane wady i niedostatki, jak na przykład Brainwriting 635, Brainwriting 625, Gallery Method, elektroniczne burze mózgów, paradoksalna burza mózgów, Brainwriting pool, Collective Notebook Method, Imaginary Brainstorming, Modular Brainstorming, Phillips 66, Force-Fit Game, Rolestorming, Brainsketching, SCAMPER (zob. King i Schlicksupp, 1999; VanGundy, 2005; Eberle, 1996; Cole Miller, 2012; Scannel i Mulvihill, 2012; Szmidt 2013c; 2016b). Jedną z tych odmian jest Brainwriting 635.

Technika ta ma wyeliminować częste w czasie sesji burzy mózgów gadulstwo i dominację jednej lub kilku osób o wysokiej pozycji lub prestiżu w grupie, a także osoby dobrze zwerbalizowane (choć niekoniecznie bardzo pomysłowe). Polega na tym, że uczestnicy podzieleni na 6-osobowe zespoły mają w ciągu 5 minut wygenerować po 3 pomysły rozwiązania problemu (stąd nazwa „635"). Przebieg sesji wygląda następująco:

1. Zespoły siedzą dokoła stolika. Każdy uczestnik ma formularz (przykład poniżej). Na określony znak każdy wpisuje w pierwsze rubryki trzy pomysły rozwiązania problemu, jakie mu przyjdą do głowy. Należy pisać wyraźnie i lakonicznie. Ważne jest, by były to konkretne pomysły, a nie postulaty lub życzenia. Po 5 minutach następuje wymiana formularzy zgodnie z ruchem wskazówek zegara.

[6] Dociekliwego Czytelnika odsyłam do następujących publikacji: Antoszkiewicz (1990), Góralski (1989), Osborn (1957), Parnes, ed. (1992), Proctor (2002), Paulus i Brown (2003), Kelley (2003), Maisel i Maisel (2010), Clark (2010), Cole Miller (2012), Scannell i Mulvihill (2012), Gray i in. (2011).

2. Czytamy pomysły na karcie kolegi. Nie wolno nam ich powielać, wolno natomiast je przekształcać lub traktować jako inspirację do kolejnych trzech pomysłów własnych, które należy wypisać do następnej rubryki.
3. Praca trwa dotąd, aż wszystkie karty trafią do każdego uczestnika i ten będzie miał możliwość wpisania swoich pomysłów na wszystkich kartach. W sumie więc jeden uczestnik w czasie sesji podstawowej może wpisać 18 pomysłów rozwiązania problemu.
4. Kiedy karty wrócą do osób, które zaczęły je wypełniać, prosimy, by uczestnicy wybrali najlepsze, to znaczy najbardziej nowatorskie, a jednocześnie użyteczne pomysły. Następuje ich prezentacja. Dalszy ciąg tej techniki może polegać na tym, że najlepszy pomysł jest poddawany kolejnej sesji burzy mózgów. Co zrobić, żeby ten pomysł zrealizować? – oto zadanie dla grup.

Taki też schemat miała ta technika zastosowana w czasie ćwiczeń z przedmiotu „Metodyka nauczania w szkole wyższej' dla doktorantów socjologii UŁ. Referowane tu badania miały na celu odpowiedź na pytanie:

Jakie są jej efekty w odniesieniu do problemu zdefiniowanego następująco: Co zrobić, żeby uniwersytet stał się środowiskiem rozwijania rzeczywistej kreatywności studentów?

Efekty te były diagnozowane poprzez ocenę oryginalności (nowatorstwo) oraz użyteczności powstałych pomysłów (O+U).

W badaniach wzięło udział 12 osób – doktorantów na kierunku socjologii UŁ, tworzących jedną grupę seminaryjną w roku akademickim 2013/2014, wśród których przeważały kobiety (8 osób). Doktoranci ukończyli różnorodne kierunki studiów, od socjologii (5), po psychologię (2), księgowość i finanse (2), sprawy międzynarodowe (1), a nawet filologię polską (1) oraz pedagogikę (1). Wśród nich był jeden student zagraniczny (Wietnam). Wszyscy byli w trakcie konstruowania koncepcji prac doktorskich z rozmaitych dyscyplin socjologii i nauk politycznych.

W badaniach wykorzystano technikę oceny wytworów, w tym przypadku wartości (jakości) pomysłów rozwiązania problemu. Więcej o tych technikach piszę w innym miejscu (Szmidt, 2013c). Sędziami oceniającymi pomysły byli sami uczestnicy zajęć, których poproszono o zaznaczenie tych pomysłów, które integrują w sobie dwa kluczowe dla twórczości kryteria: a) oryginalność rozwiązań – nowatorstwo, niecodzienność, odejście od schematu i szablonu (O); b) użyteczność rozwiązań – łatwość ich zrealizowania bez ponoszenia dodatkowych kosztów, ekonomiczność (U). Kryteria te zostały jasno zdefiniowane przed sesją oceny i poddane dyskusji.

Procedura badań przebiegała następująco:

- Wykład o burzy mózgów i technikach odroczonego wartościowania.
- Przedstawienie sytuacji problemowej i określenia problemu.
- Sesja pomysłowości.
- Krótka przerwa.

- Sesja oceny.
- Dyskusja.

Uczestnicy badań w ciągu 30 minut wygenerowali łącznie 298 pomysłów różnego rodzaju, a zatem średnio na jednego uczestnika przypada prawie 25 pomysłów. Spośród prawie 300 zgłoszonych pomysłów 47 zostało uznanych za najbardziej twórcze (oryginalne i użyteczne). Poniżej prezentuję wszystkie pomysły tak ocenione przez przyszłych doktorów socjologii.

Co zrobić, żeby uniwersytet stał się środowiskiem rozwijania rzeczywistej kreatywności studentów?		
1. Zagospodarowanie przestrzeni w sposób pobudzający kreatywność (przykład Google) 2. W czasie inauguracji jeden kierunek przygotowuje program typu show 3. Stosowanie w czasie zajęć idei „Pogromcy mitów": jakie są mity w tej dziedzinie, a jakie fakty? 4. Stosowanie w czasie zajęć programu „Jak to działa?", omawiających mechanizmy działania 5. Realizowanie swych pasji w ramach kół naukowych 6. Zaistnienie opiekuna grupy lub roku, który wspierałby studentów w ich pomysłach (np. w realizowaniu badań) 7. Mniejsze grupy studentów i egzaminy ustne w formie dyskusji kilku osób, obserwowanych przez wykładowców 8. Wprowadzić na stołówkach odpowiednią dietę (wyeliminować fast foody powodujące senność) 9. Wprowadzić zwyczaj pisania kolorowymi pisakami, rysowania itd. zamiast czarnych kserówek	16. Nie mówić wszystkim, że będą w przyszłości przedsiębiorcami 17. Wyeliminować oceny na zaliczenie, samo „zal." za napisanie projektów 18. Zmuszać studentów do czytania książek poza swoją dziedziną, np. powieści, bo ponoć rozwijają empatię 19. Stworzenie przestrzeni przyjaznej studentom (pokój z poduszkami do spotkań, gdy np. trzeba pracować w grupie) 20. Organizować wyjazdy (sponsorowane przez UE) naukowe i badawcze w miejsca z pozoru mało ciekawe 21. Wprowadzić na ćwiczeniach konieczność przyniesienia materiałów (np. materiałów z prasy, który jest związany z tematem plus dyskusja) 22. Nauka poprzez grupy zadaniowe i poprzez projekty 23. Stypendium naukowe dla każdego studenta 24. Objaśnienie pojęć przez rysunek (np. historia powstania pieniądza) 25. Pokoje relaksu dla studentów i wykładowców: muzyka, masaż, bicze wodne	31. Sauna dla każdego studenta 32. Bezpłatne jacuzzi raz na tydzień 33. Basen w każdy weekend 34. Dostęp do biblioteki przynajmniej do 21.00 35. Sponsorowane wypady z wykładowcami, np. na obiady (typowo nieformalne) 36. Karnety na siłownię 37. Oddzielić uniwersytet od biznesu 38. Zajęcia ze specjalizacji powinny być organizowane także na innych wydziałach i w firmach 39. Galerie twórczości (artystycznej, naukowej, technicznej) w głównych miejscach wydziału 40. Casting „Men talent" – każdy student może wziąć udział w konkursie (pytanie, zadanie, zagadki ...) 41. Na I roku zajęcia z technik pracy umysłowej i procesów twórczych 42. W pokojach relaksu umieścić fotele i kanapy saco 43. Stworzenie na uczelni stref, w których nie można korzystać z telefonów komórkowych, laptopów i innych urządzeń

10. X Mind zamiast Worda do tworzenia notatek 11. Ogłaszamy plebiscyt na najbardziej twórczego studenta 12. Pomalować ściany uczelni farbą imitującą czarną tablicę (głos studentów na ścianach) 13. Prace zaliczeniowe mają charakter audiowizualny (filmiki), a nie referatów 14. Możliwość identyfikacji studentów nie po imieniu, nazwisku, nr PESEL, tylko po „nickach", ksywkach itp. 15. Siłownia na uniwersytecie	26. Wystawy łączące sztukę z pracami studentów, żeby studenci zaprojektowali jakąś instalację artystyczną, która obrazuje ich hipotezy badawcze 27. Organizacja Rady Wydziału w wersji tylko dla studentów 28. Na każdym roku 30-godzinny trening myślenia twórczego (heurystyki itp.) 29. Telewizja wydziałowa prowadzona przez studentów 30. Zorganizować egzaminy wstępne na studia mające wyłonić studentów z predyspozycjami do uczenia się danej dyscypliny	44. Zamiast egzaminów projekt gry planszowej z wybranych przedmiotów – najlepsze pomysły komercjalizowane 45. Możliwość udziału w wykładach na całej uczelni – socjolog na fizyce, fizyk na historii sztuki itd. 46. Wprowadzić zajęcia łączone – projekty, gdzie w grupach projektowych znajdzie się np. historyk, socjolog, filolog 47. Status „beztalencia" dla studenta, który ma same tróje z egzaminów

Jak widać, pomysły ocenione jako najbardziej twórcze dotyczą bardzo różnorodnych dziedzin studiowania: programu i treści nauczania, metod studiowania i egzaminowania, środków dydaktycznych, prowadzenia badań naukowych, wyposażenia sal i komfortu, rekreacji, a nawet sposobów odżywiania się studentów. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż wyliczone powyżej idee zostały ocenione jako najlepsze, to nasuwa się niewesoła refleksja o małej krytyczności sędziów, którzy za najbardziej oryginalne uznali pomysły w wielu przypadkach banalne, trywialne lub schematyczne (na przykład „nauka poprzez projekty"; „siłownia na uniwersytecie"; „organizować wyjazdy sponsorowane przez UE" itp.). Można wysnuć hipotezę, iż grupa ćwiczeniowa **wykazała się małą oryginalnością myślenia** w tym konkretnym zadaniu, lecz zasadne jest również twierdzenie, iż być może członkowie grupy **nie dostrzegają przejawów większej oryginalności myślenia wśród swoich kolegów**. Zwróćmy bowiem uwagę na to, iż w trakcie ćwiczenia burzy mózgów pomysły bardziej oryginalne, niebanalne, a przy tym użyteczne jednak zostały zgłoszone. Według badaczy za takie pomysły można uznać następujące propozycje:

- Każdy student posiada osobistego mentora, który wyznacza kierunek jego edukacji i rozwoju.
- Strefy zaprojektowane przez różne grupy studentów, żeby tam się później faktycznie spotykali i dyskutowali.
- Zapraszać praktyków na zajęcia, aby weryfikowali wiedzę podaną teoretycznie (pod koniec każdych zajęć);
- „Szkoła Mistrzów" – zajęcia prowadzone przez absolwentów kierunku, którzy osiągnęli sukcesy w danej dziedzinie.

- Targi Pomysłów – raz w miesiącu spotkanie z dziekanem, na którym można zgłaszać anonimowo pomysły (na przykład poprzez mejle).
- Roczny plebiscyt na najbardziej odkrywczy problem badań w pracach magisterskich i doktorskich.
- Wprowadzić przedmioty dotyczące aktywizacji mózgu i nowoczesnych technik zapamiętywania.
- Zakaz wnoszenia urządzeń elektronicznych na niektóre zajęcia (jesteśmy my i tylko my!).

Drugą kwestią interesującą mnie były trudności, na jakie w czasie tej prostej techniki heurystycznej napotykają studenci. Warto przypomnieć, iż burza mózgów 635 jest stosowana po to, by wyeliminować zakłócenia w pracy zespołowej: gadulstwo, dominację jednych członków grupy nad innymi, zbyt wczesne krytykowanie zgłaszanych pomysłów, egoistyczną własność idei i inne. W trakcie omawianego tu ćwiczenia-badania zaobserwowałem następujące problemy studentów, zakłócające sprawy przebieg tej techniki:

1. Trudności z powstrzymywaniem się od gadulstwa – studenci po krótkim czasie respektowania normy, by nie rozmawiać ze sobą, zaczęli rozmawiać na różne tematy, bazując często na zapisanych przez kolegów pomysłach. Co ciekawe, ci studenci, którzy najczęściej naruszali tę zasadę, zgłosili też najmniej pomysłów. Może to oznaczać, iż rozmawianie stało się dla nich mechanizmem ucieczkowym i sposobem radzenia sobie z brakiem pomysłów (niska płynność ideacyjna).
2. Trudności z powstrzymywaniem się od krytyki pomysłów – choć norma niekrytykowania w żaden sposób pomysłów zgłaszanych przez kolegów stanowiła główną kanwę miniwykładu przed ćwiczeniem i została naświetlona w różnorodny sposób (wyniki badań nad grupami twórczymi, obserwacje zebrań itd.), to jednak w czasie przebiegu ćwiczenia dały o sobie znać zachowania mające charakter krytyki i wartościowania. Studenci nie mogli powstrzymać się od wyśmiewania niektórych rozwiązań, kpiny, reakcji przesadnego zdziwienia, pochwał otwarcie adresowanych do szczególnie zaskakujących pomysłów. Jeszcze raz okazało się, że kształceni w duchu oceny i krytyki wszelkich koncepcji i pomysłów doktoranci socjologii mają ogromne trudności z zawieszeniem krytyki na czas generowania rozwiązań. Interesujące, iż w sesji informacji zwrotnych sami zwrócili na to uwagę i stało się to przedmiotem ich troski pedagogicznej.
3. Trudności z zastosowaniem kryterium oryginalności do oceny pomysłów – studenci jako oryginalne, o czym już pisałem powyżej, uznali niejednokrotnie pomysły bez cech unikatowości, nowatorstwa, nowości i podkreślali pomysły banalne, znane lub zgoła trywialne. Być może dała o sobie znać w tym przypadku solidarność grupowa i chęć „bycia miłym" dla kolegów, może jednak też doktoranci socjologii mają kłopoty z klarownym dostrzeganiem twórczych właściwości wytworów i percepcją nowości.

Jak nauczać heurystyki? Kilka praktycznych heurystyk na zakończenie

Sprawne posługiwanie się heurystykami w nauczaniu akademickim wymaga spełnienia jednego istotnego warunku i szeregu pomniejszych. Tym istotnym warunkiem jest rzeczywiste, autentyczne, praktyczne, żeby nie powiedzieć – codzienne – serwowanie studentom określonych metod i technik twórczego rozwiązywania problemów w toku różnorodnych ćwiczeń, wsparte dobrym uprzystępnianiem podstaw wiedzy o mechanizmach „czynnych" w danej metodzie. Nauczycielom akademickim, chcącym włączyć heurystyki do praktyki nauczania, można podać inne wskazówki, które nie mają – o dziwo! – charakteru uniwersalnego (heurystycznego), lecz wynikają z moich doświadczeń wśród setek i tysięcy studentów, są więc dobrymi radami.

1. Wiele metod heurystycznych wydaje się złudnie łatwych do zastosowania w dydaktyce szkoły wyższej i gwarantujących przeprowadzenia ekscytujących ćwiczeń. Nie bez kozery niektóre metody heurystyczne ciągle włącza się w podręcznikach dydaktyki ogólnej do kategorii „gier dydaktycznych" (zob. Kruszewski, red., 2005). Dotyczy to tak popularnych metod, jak burza mózgów w jej wydaniu klasycznym, metody lateralne Edwarda de Bono czy *mindmapping*. Być może procedury realizowania tych metod są łatwe w porównaniu z bardziej skomplikowanymi systemami KRP, jednak nawet burza mózgów, gdy nie respektuje się jednej z czterech podstawowych zasad, może przerodzić się w karykaturę typowej dyskusji grupowej. Dlatego warunkiem dobrego nauczania heurystyk jest świetne przygotowanie nauczyciela z zakresu wiedzy o danej metodzie, jej zasadach, przebiegu i ograniczeniach oraz – co jasne – stanie na straży poprawności jej realizowania na zajęciach. A zatem **erudycja heurystyczna** przed wszystkim!
2. Ważnym warunkiem efektywności dydaktycznej w nauczaniu metod KRP jest dysponowanie przez nauczyciela akademickiego problemem, będącym osią (treścią) zajęć. Źródłem tego problemu może być omawiany w toku zajęć temat wyspecyfikowany z literatury przedmiotu, dylemat zaobserwowany w życiu codziennym przez prowadzącego lub studentów, tzw. „problem dyżurny" opisywany w podręcznikach heurystyki (słynne „Co zrobić z pudłem żarówek na bezludnej wyspie?"). Z moich doświadczeń wynika, iż istotne jest, by był to problem:
   - otwarty (dywergencyjny), mający postać dylematu, który można rozwiązać na wiele nowych, alternatywnych i oryginalnych sposobów, a nie problem zamknięty (konwergencyjny[7]);

[7] Powszechnie spotykanym w czasie realizacji burzy mózgów błędem jest przyjęcie do rozwiązywania problemu pozornie otwartego albo wręcz zamkniętego bądź też zbyt ogólnego, który nie „uruchamia" wszystkich ważnych procesów myślenia twórczego. Zob. Isaksen, 1998.

- ważny, autentyczny, aktualny – dotyczący ważnych spraw przewidzianych programem nauczania danego przedmiotu, angażujący większość studentów, związany z bieżącymi dylematami dyscypliny;
- prospektywny, rozwojowy – dotyczący poszukiwania lepszych rozwiązań na przyszłość, nie zaś zmuszający studentów do ciągłej analizy tego, co już było i przyczyn szwankowania tego, co już ustalone.

  Często spotykanym błędem młodych nauczycieli akademickich w nauczaniu heurystyki jest bazowanie na tym, co odkryją lub zdefiniują jako problem sami studenci. Niestety, jak wynika z moich badań, problemy te są często trywialne, zbyt proste i zbyt zamknięte, nie podbudzające należycie myślenia twórczego. Dlatego dobry nauczyciel heurystyki powinien, moim zdaniem, mieć przygotowany cały arsenał atrakcyjnych i adekwatnych do treści zajęć problemów „dyżurnych", z których może skorzystać, gdy myślenie pytajne studentów nie gwarantuje pomyślnego przebiegu ćwiczeń. A zatem należy **tworzyć osobisty bank problemów** adekwatny do wykładanego przedmiotu.

3. Nie wystarczy studentom zaaplikować wybranej metody heurystycznej raz lub dwa, od przypadku do przypadku. Opanowanie heurystyki wymaga spełnienia takiego samego warunku jak opanowanie innych skomplikowanych umiejętności: wytrwałego powtarzania w różnych sytuacjach problemowych. Nauczanie twórczości wymaga zatem **pogłębionych ćwiczeń** (zob. rozdział *Warunki sukcesu twórczego* w tej książce). Ażeby uczynić heurystykę treścią kształcenia w sali ćwiczeniowej, należy metody i techniki twórczego rozwiązywania problemów stosować jak najczęściej, co więcej – tę samą metodę, na przykład burzę mózgów 635 czy metodę projektowania idealnego – wykorzystywać do różnego typu problemów, ażeby praktycznie ukazać studentom ich uniwersalne, właściwe heurystyce, zastosowanie.

Arthur i David Cropleyowie (2009: 243), autorzy, których myśl posłużyła mi za motto tego rozdziału, uważają, iż podstawowymi warunkami efektywnego nauczania twórczości w szkole wyższej jest, po pierwsze, oparcie tego nauczania na ważnych dla studentów problemach realnych, związanych z treściami studiowanych przedmiotów oraz, po drugie, tworzenie przez nauczyciela akademickiego dobrych okazji do tego, by sami studenci konstruowali struktury poznawcze, pomagające im radzić sobie ze źle zdefiniowanymi i nowymi dla nich problemami. Temu z pewnością dobrze służy nauczanie studentów heurystyk.

6. Szkoła wyższa kuźnią geniuszy czy buchalterów naukowych? Rozważania krytyczne o jakości kształcenia w świetle teorii pomiaru geniuszu naukowego Deana K. Simontona

Wprowadzenie

Kiedy formułowałem tytuł tego tekstu, wypełniałem w tym samym czasie *Kwestionariusz do oceny okresowej pracowników naukowo-dydaktycznych, naukowych i dydaktycznych za okres 2008–2012* (*Nauki humanistyczne i społeczne*), opracowany przez Uniwersytet Łódzki na podstawie zarządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Narzędzie to ma za zadanie kompleksowy pomiar osiągnięć pracowników naukowych, wykorzystuje podejście psychometryczne i próbuje w sposób maksymalnie zobiektywizowany i wystandaryzowany zmierzyć jakość pracy nauczyciela akademickiego. Jego wypełnienie zajęło mi 21 stron, załącznik do tego dokumentu, w którym muszę udowodnić, iż w żadnej z kilku podocen nie składam fałszywych zeznań, liczy sobie 22 strony.

Kryteriami oceny jakości pracy nauczyciela akademickiego uczyniono:

a) osiągnięcia w zakresie badań naukowych i kształcenia kadry naukowej,
b) osiągnięcia w zakresie dydaktyki,
c) działalność organizacyjna na rzecz uczelni.

Każde z tych kryteriów ma kilkanaście wskaźników osiągnięć i przypisane do nich skale punktowe oraz ustalone odgórnie przez wydziałową komisję oceniającą minimalną liczbę punktów wymaganą do uzyskania pozytywnej oceny w zakresie wspominanych wyżej trzech dziedzin osiągnięć. Innymi słowy – jakość pracy nauczyciela akademickiego po raz pierwszy w dziejach Polski została unormowana matematycznie (punktowo). Albo jeszcze inaczej: tak skomplikowana rola zawodowa i misja pedagogiczna, jaką realizują naukowcy, została zdefiniowana algorytmicznie. Frederic W. Taylor, wynalazca naukowego zarządzania i współtwórca technopolu, jak sądzi Neil Postman (1995), z pewnością byłby usatysfakcjonowany.

F.W. Taylor wyłożył po raz pierwszy wprost zasady naukowego zarządzania w roku 1911 i data ta jest uważana za początek technopolu, a więc takiego stanu, który według definicji Postmana (*ibidem*: 87)

> […] polega na deifikacji techniki, co oznacza, że kultura poszukuje sankcji w technice, znajduje w niej satysfakcję i przyjmuje od niej rozkazy. Tego rodzaju sytuacja wymaga wykształcenia się nowego typu porządku społecznego, a to z kolei prowadzi do szybkiego rozpadu prawie wszystkiego, co się wiąże z tradycyjnymi przekonaniami.

Ustalenia Taylora wkrótce przejęło wojsko, edukacja, prawnicy, Kościół i tysiące domów w USA. Jego zasady tworzą pewien kanon stanu dominacji techniki i wszystkiego co policzalne nad kulturą i wszystkiego, czego nie da się policzyć. Najważniejsze z nich to:

- głównym celem ludzkiej myśli i pracy jest wydajność;
- rachunek techniczny pod każdym względem przewyższa ludzki osąd;
- ludzkim sądom nie można ufać, ponieważ są skażone dwuznacznością, nieścisłością i zbędną złożonością;
- subiektywizm stanowi przeszkodę w jasnym myśleniu,
- to, czego nie można zmierzyć albo nie istnieje, albo nie ma wartości;
- sprawami obywateli najlepiej pokierują specjaliści.

System Taylora miał usprawnić proces produkcji i miejsca pracy i być stosowany jedynie w przemyśle, gdzie wkrótce po wdrożeniu wyeliminował wszystkie tradycyjne i od dawna stosowane zasady oceny pracownika, a na ich miejsce wprowadził obiektywny system praw i norm. W rzeczywistości system ten zwolnił pracowników z odpowiedzialności. Zwolnił ich również z myślenia, utrwalił bowiem przekonanie, że wszelkiego rodzaju technika, również obliczeniowa, może myśleć za człowieka. Jest to jedna z podstawowych, jak uzasadnia Postman, zasad technopolu.

W mojej opinii ocena parametryczna osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych pracowników naukowych jest **realizacją technopolu w nauce**. A próba policzenia i ustalenia norm liczbowych dla tych osiągnięć, o czym pewnie pomysłodawcy nie zdają sobie sprawy, jest realizacją jednej z głównych zasad koncepcji pomiaru geniuszu naukowego Deana Keitha Simontona.

Koncepcja pomiaru geniuszu Deana K. Simontona

Dean Keith Simonton jest powszechnie uznawany w świecie za największego znawcę i badacza geniuszu naukowego i twórczego. Ten urodzony w 1948 r. profesor i dziekan wydziału psychologii University of California w Davis jest twórcą **historiometrii** jako metody naukowego badania dokonań twórczych, autorem 10 książek i ponad 300 artykułów na temat talentu, wybitnych osiągnięć,

przywództwa, psychologii nauki, twórczości artystycznej i naukowej, badań nad wybitnością. Ostatnio przygotował pracę naukową na temat społecznej historii kina[1].

Do badań nad wybitnymi twórcami Simonton wykorzystuje swoistą odmianę analizy psychometrycznej, określaną jako historiometria. Definiuje ją jako naukową dyscyplinę, w której nomotetyczne hipotezy dotyczące ludzkich zachowań są testowane poprzez stosowanie analizy ilościowej zbierającej informacje biograficzne o postaciach historycznych (Simonton, 1997: 4). W badaniach tego typu poszukuje się praw generalnych lub miar statystycznych, pozwalających wyjaśnić i przewidywać, jakie cechy osobowe, doświadczenia życiowe lub czynniki środowiskowe przyczyniają się do powstania wybitnych osiągnięć. Historiometria zajmuje się głównie badaniami osób wybitnych, takich, które „tworzyły historię w określonej dziedzinie działalności ludzkiej" (*ibidem*: 5). W innym miejscu Simonton (1999a: 117) pisze, iż historiometria zainteresowana jest osobami, które zyskały miano „twórczych geniuszy". Prekursorów tego typu badań upatruje w belgijskim astronomie, socjologu i poecie Adolfie Quetelecie, angielskim uczonym spokrewnionym z Karolem Darwinem – Francisie Galtonie, psychologu eksperymentalnym Edwardzie Thorndike'u, badaczach inteligencji, głównie zaś w Catharine Cox, o której pisze z emfazą:

> Gdybym miał wskazać najbardziej monumentalne z wszystkich znanych studiów na temat geniuszu, byłoby nim dzieło Cox. Można w nim także widzieć najbardziej ambitną pracę doktorską, jaką kiedykolwiek opublikowano. Wydane drukiem, studium to liczyło 842 strony, wypełnione danymi biograficznymi i intrygującą statystyką! Gdzie jeszcze można znaleźć ilorazy inteligencji tak różnych znakomitości jak Simon Bolivar, Benjamin Franklin, Karol Linneusz, Baruch Spinoza, George Sand [...] i Jan Sebastian Bach? (Simonton, 2010: 17).

Podstawowym warunkiem przeprowadzenia badań historiometrycznych jest zebranie danych ilościowych, dotyczących starannie wybranych wskaźników dokonań twórczych lub cech osobowości twórcy, a następnie poddanie ich różnorodnym analizom statystycznym, które potwierdzą lub sfalsyfikują przyjęte wcześniej hipotezy (na przykład o znaczeniu kolejności urodzin w rodzinie

[1] Do najważniejszych publikacji książkowych Simontona należą: *Genius, creativity and leadership. Historiometric inquires*, Harvard University Press, Cambridge 1984; *Scientific genius: A psychology of science*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; *Psychology, science and history: An introduction to historiometry*, Yale University Press, New Haven 1990; *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*, Oxford University Press, New York 1999; *Creativity in science: Chance, logic, genius and zeitgeist*, Cambridge University Press, Cambridge; *Genius 101*, Springer Publishing Company, New York 2009. Ta ostatnia książka ukazała się w języku polskim: Geniusz, przeł. M. Modyń, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, i jest to jedyna praca zwarta Simontona w języku polskim.

geniusza, szczycie produktywności twórczej w przebiegu życia, wpływie dziecięcych traum na późniejsze dokonania naukowe, związku cech patologicznych z kreatywnością itp.). Podstawowym warunkiem, aby historiometria i jej narzędzia analizy statystycznej miały sens, jest dobór do badań nie pojedynczych przypadków geniuszy, lecz ich wielkiej liczby, nawet setki czy tysiąca osób wybitnych. Choć, jak sam autor przyznaje, zdarzają się czasami badania historiometryczne „twórczych prototypów" w rodzaju Beethovena czy Szekspira. Jak widzimy, tok postępowania badawczego Simontona jest z gruntu pozytywistyczny i niczym się nie różni od badań psychometrycznych. Z pewnością Simonton zaakceptowałby pomysł, by całość dokonań naukowych i dydaktycznych nauczycieli akademickich skwantyfikować.

Jednocześnie Simonton krytykuje podejście psychobiograficzne i studia przypadków jako strategii badań wybitnych naukowców, zarzucając im, że cała analiza jest w nich poświęcona interpretacji życia i dzieła pojedynczego geniusza. Pisze:

> Z tego powodu psychobiografia ma nam niewiele do zaoferowania. Nasz cel może być osiągnięty jedynie poprzez takie badania, w których wielorakie przypadki są poddawane analizie ilościowej – temu zaś najlepiej służą techniki psychometryczne i historiometryczne" (*ibidem*: 18).

Choć Simonton nie mówi tego wprost, wydaje się być zwolennikiem tezy, iż geniusz naukowy lub twórczy da się zmierzyć. Co więcej, posługuje się pojęciem „geniusz psychometryczny" i postuluje poszukiwanie „historiometrycznego miernika genialności", który wykorzystywałby wiele różnych źródeł, „dzięki czemu subiektywne opinie pojedynczych osób zniosą się nawzajem" (*ibidem*: 23). Takimi miarami i jednocześnie kryteriami wybitności mogą być:

1. **Kryteria ilości miejsca w słownikach i encyklopediach** – zdaniem Simontona są to kryteria wysoce wiarygodne, a wskaźniki pochodzące z różnych źródeł wykazują dużą zgodność co do ilości miejsca poświęconego postaciom historycznym. Oznacza to, że im więcej miejsca w encyklopedii poświęcono danej postaci, tym jest ona wybitniejsza.
2. **Nominacja ekspertów** – zwracamy się do ekspertów w danej dziedzinie, którzy typują lub szeregują kandydatów do tytułu geniusza.
3. **Wskaźnik cytowań** – badamy, ile razy publikacje danego autora są cytowane w literaturze fachowej. „Im częściej cytowany jest dany naukowiec, tym większy jego przypuszczalny wpływ na daną dziedzinę" – twierdzi Simonton (*ibidem*: 24). W stosunku do kompozytorów muzyki można zastosować miarę częstotliwości, z jaką ich utwory są nagrywane lub wykonywane.

Simonton zachwyca się wielką zbieżnością pomiarów przy zastosowaniu tych trzech kryteriów i twierdzi, iż kryteria ilości miejsca, opinie ekspertów oraz częstotliwość wykonań niemal zawsze stawiają na szczycie tych samych trzech

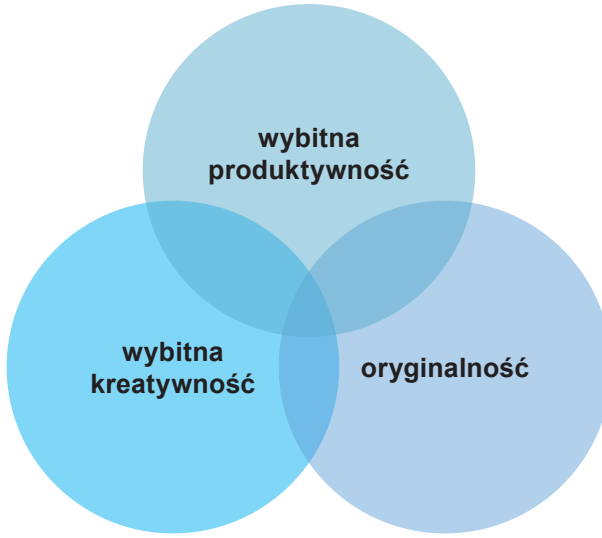
kompozytorów: Ludwiga van Beethovena, Wolfganga Amadeusza Mozarta i Jana Sebastiana Bacha. Nie wspomina jednak o naukowcach.

Mierniki historiometryczne mają jednak, jego zdaniem, jedną wielką wadę: sprawdzają się najlepiej wtedy, gdy są stosowane wobec osób już nieżyjących.

> Można by wprawdzie zastosować te same techniki wobec osób żyjących współcześnie, ale wiązałoby się to ze znacznym ryzykiem. Zanim ktoś umrze, nie wiadomo, czy aby największych osiągnięć nie ma jeszcze przed sobą

– martwi się Simonton (*ibidem*: 25). A zatem można wyprowadzić z tego wniosek, iż metody Simontona nie dają się raczej zastosować do żyjących naukowców, bo przecież mogą oni mieć największe osiągnięcia jeszcze przed sobą. Nawet ci zaawansowani wiekiem i przed emeryturą.

Geniusz twórczy, w tym geniusz naukowy, w ujęciu Simontona integruje w sobie trzy fundamentalne cechy (właściwości), co przedstawia schemat 5.



Schemat 5. Struktura geniuszu według Simontona
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Simonton, 2009c.

Pierwszą cechą jest **wybitna produktywność**. Geniusze tworzą różne rzeczy, które przybierają różne formy w zależności od dziedziny, którą uprawia geniusz. Mogą to być idee, teorie, wynalazki, odkrycia, dzieła literackie, sztuki teatralne, obrazy, kompozycje muzyczne, programy, sposoby postępowania, decyzje, reformy i prawa. Simonton uważa, iż element produktywności jest tak istotny w definicji genialności, iż „dostarcza wręcz środka pozwalającego mierzyć wielkość geniuszu" (*ibidem*: 40). Autor sądzi, podobnie jak i inni badacze wybitności, iż w przeważającej części przypadków najwybitniejsi geniusze wykazują się

niezwykłą płodnością twórczą. „Im więc płodniejsza jest dana jednostka, tym bardziej uzasadnione są jej roszczenia do genialności" – stwierdza[2].

Rzecz jasna, sama wybitna produktywność nie wystarcza, gdyż w przeciwnym razie każdy płodny autor tandetnych piosenek disco-polo czy miernych artykułów naukowych na oklepane tematy mógłby być uznany za geniusza w swojej dziedzinie. Drugą właściwością osób genialnych jest **oryginalność**. Geniusz tworzy rzeczy, które:

a) są nowe w skali powszechnej, nieznane do tej pory;
b) nie są imitacją, albowiem imitacja i kopiowanie innych wyklucza genialność[3];
c) są charakterystyczne dla wypracowanego przez twórcę indywidualnego stylu, a więc swoiste, unikalne. Jednak oryginalność sama nie wystarczy, by stworzyć geniusza. Musi istnieć połączenie oryginalności z użytecznością, co daje trzecie kryterium genialności.

Wybitna kreatywność łączy oryginalność z użytecznością. Geniusz twórczy to ten, kto generuje dzieła oryginalne, użyteczne, ale przede wszystkim będące wzorcem dla innych twórców. Musi stworzyć coś uderzająco oryginalnego, co przez przedstawicieli danej dziedziny będzie uznane za warte naśladowania. W tym sensie, choć Simonton nie używa tego określenia, mówi się o najważniejszych dokonaniach twórczych w nauce, iż są owocne i generatywne (zarodkowe – ang. *germinality*; zob. Cropley i Cropley, 2015), stanowią źródło inspiracji dalszych badań dla przedstawicieli danej dyscypliny.

Dopiero suma wybitnej produktywności, wysokiej oryginalności i niezwykłej kreatywności pozwala nam, zdaniem Simontona, rozpoznać prawdziwego geniusza, czyli w języku badacza z Davis – **geniusza poświadczonego**.

---

[2] *Ibidem*: 40. Można zapytać Simontona, czy jego reguła jest uniwersalna w odniesieniu do wszystkich dziedzin twórczości? Czy rzeczywiście najwybitniejsi przedstawiciele różnych dziedzin nauki byli najpłodniejszymi spośród wszystkich reprezentantów tej dziedziny? Czy filozof nauki Thomas Kuhn był bardziej produktywny niż Józef Życiński? Czy Abraham Maslow „produkował" więcej dzieł naukowych niż Franz Perls? A co z żyjącym tylko 26 lat Giovannim Battistą Pergolesim, kompozytorem słynnej *Stabat Mater*? Czy jest uznany za wybitniejszego kompozytora niż żyjący 78 lat Giuseppe Tartini, bo był on od niego bardziej produktywny?

[3] Geniusze nie powinni naśladować innych geniuszy, ale też – jak twierdzi Simonton – nie powinni naśladować samych siebie. Zob. *ibidem*: 41. Uwaga ta nabiera wagi zwłaszcza w kontekście coraz częściej spotykanych wśród naukowców i w pewien sposób wymuszanych przez wymogi oceny parametrycznej zjawisk związanych z **autoplagiatem** – kopiowaniem przez autora tych samych treści w kolejnych publikacjach. Niestety, moje badania wyraźnie wskazują, że również Simontonowi nie udaje się uniknąć tego niebezpieczeństwa, ponieważ w wielu swoich publikacjach prezentuje to, co już opublikował wcześniej. Podobnie czyni jego wielu kolegów badających problemy twórczości i zdolności. Rodzi się nowe pytanie o zjawisko **autoplagiatu** nie tyle treści tekstów naukowych, ale **problematyki i metod badań** – powielanie w nieskończoność niemal tych samych zagadnień i sposobów ich naukowej eksploracji, tak często spotykane w różnych dyscyplinach naukowych.

Możemy teraz się zastanowić, które z tych czynników można zmierzyć za pomocą historiometrii i które są brane pod uwagę w ocenie parametrycznej polskich pracowników naukowych. Jak łatwo się domyślić, faworyzowany jest czynnik pierwszy, a więc produktywność – liczba wygenerowanych przez naukowca artykułów, rozdziałów w pracach zbiorowych, monografii, wystąpień na konferencjach naukowych, wypromowanych magistrów i doktorów, prowadzonych zajęć itp. Drugi i trzeci czynnik – oryginalność i kreatywność – są to zmienne jakościowe i co najwyżej mogą być użyte w opinii szefów zakładów naukowych, którzy formułują ocenę ogólną pracownika naukowego w odpowiedniej, ostatniej rubryce kwestionariusza. A zatem to symptomatyczne, iż dwa tak ważne kryteria wybitności nie są brane pod uwagę przy ocenie działalności twórczej naukowców. Sądzę, iż dzieje się dlatego, że ich zastosowanie w metodzie psychometrycznej jest utrudnione, wymaga bowiem posłużenia się innymi niż policzalne wskaźnikami oceny. Wystarczy zadać sobie pytanie: kto w dziedzinie pedagogiki tworzy dzieła, które nie dość, że są liczne, to są absolutnie nowe i nieznane, unikalne, a przy tym użyteczne i mogą być uznane za wzorcowe dla innych pedagogów („uderzająco oryginalne")?

Vivat ilość – degradacja monografii naukowej

Po tym skrótowym z konieczności przybliżeniu koncepcji Simontona powróćmy do oceny parametrycznej pracowników naukowych. Z analizy poszczególnych wskaźników jakości pracy nauczyciela akademickiego w omawianej *Ocenie*... wynika kilka zaskakujących i bardzo kontrowersyjnych, żywo dyskutowanych w środowisku naukowym, prawidłowości. Omówię tylko kilka z nich.

Do tej pory napisanie tzw. pozycji zwartej (książki), sumującej dotychczasowe badania naukowe na jakiś temat lub prezentującej całość postępowania badawczego i jego wyniki w jakimś projekcie, świadczyło o dojrzałości naukowej badacza, jego zdolności do syntezy naukowej i rekapitulacji wiedzy. Obecnie bardziej „opłaca się" napisanie dwóch artykułów naukowych na dowolny temat, zgodnie z formalnymi zasadami publikacji jakiegoś czasopisma z listy A, B lub C, i wysłanie go do zaprzyjaźnionej redakcji, bądź podzielenie studium naukowego na trzy części o odpowiedniej liczbie arkuszy wydawniczych, niż opublikowanie jednej, ale dogłębnie przemyślanej i poddanej elaboracji monografii. Istnieją uzasadnione obawy, iż zasada ta premiuje naukowych grafomanów i osoby mające „dojścia" do wysoko punktowanych czasopism, a ta ostatnia obawa zawiera w sobie antycypację, iż do nauki nieuchronnie zbliżają się mechanizmy korporacyjne lub wręcz mafijne.

Młodzi naukowcy potrafią dobrze liczyć punkty w ocenie parametrycznej i kiedy planują, że zamiast męczącej pracy nad monografią podoktorską lub pracą

habilitacyjną zajmą się napisaniem kilku 20-stronicowych artykułów, które następnie złożą u znajomych redaktorów czasopisma będącego na liście Web of Science, to wykazują się mądrością życiową, jakiej nie przewidział ustawodawca. A ten chciał przecież podnieść jedynie jakość badań i kształcenia w szkole wyższej. Może też być i tak, że czas monografii jako najważniejszego dokonania naukowego już się skończył i kilka artykułów, dających autorowi wysoki wskaźnik *Impact Factor*, świadczy o jego wyższej jakości naukowej. Realizacja w praktyce tej zasady jest jednoczesnym przyznaniem się, iż w nauce „więcej znaczy lepiej". Produktywność naukowca, mierzona liczbą punktowanych publikacji, staje się istotnym wskaźnikiem jego wartości naukowej. Jak już wiemy z analizy głównych cech modelu geniuszu naukowego w ujęciu Deana Simontona, wybitna produktywność rzeczywiście cechuje wielu największych geniuszy w dziejach nauki i sztuki. Ale nie wszystkich i nie jest to cecha wystarczająca, a nawet konieczna.

Przyznanie wielu punktów w ocenie parametrycznej za artykuł oddany do czasopisma z listy ministerialnej, a zwłaszcza do czasopisma anglojęzycznego, zakłada, iż w czasopismach tych ukazują się same arcydzieła naukowe. Jeśli czasopismo z listy A, B czy C opublikuje artykuł, to tym samym powinien on trafić do głównego dorobku danej dziedziny jako znaczące osiągnięcie. Tymczasem uważna lektura tych czasopism wyraźnie pokazuje, iż publikuje się w nich teksty zarówno wartościowe, jak i mierne, ale za to poprawne formalnie. Sądzę, iż jakość publikacji naukowych z dziedziny pedagogiki nie wzrosła znacząco z chwilą wprowadzenia w życie zasad punktacji za opublikowanie ich w czasopismach z listy ministerialnej, wydłużył się i utrudnił za to proces wydawniczy. Coraz częściej przypomina on starszym naukowcom dawne czasy PRL-u, gdy na ukazanie się artykułu w „znaczącym" periodyku trzeba było czekać 2–3 lata, czasem nawet dłużej.

Ostrożność w traktowaniu wszystkiego, co wydają punktowane czasopisma, nakazuje głośny eksperyment, a w zasadzie prowokacja naukowa Alana Sokala (Sokal i Bricmont, b.r.w.), który w słynnym czasopiśmie „Social Text", znanym z gęstego sita recenzyjnego, opublikował bzdurny, całkowicie zmyślony tekst o przekraczaniu granic i hermeneutyce transformatywnej grawitacji kwantowej.

Vivat języki obce – degradacja języka polskiego

Ocena parametryczna już w ogóle nie ukrywa, iż pisanie w językach obcych, a zwłaszcza w języku angielskim w naukach humanistycznych i społecznych, jest warunkiem wysokiej oceny dokonań nauczycieli akademickich. Punktacja za publikacje w języku angielskim i na łamach czasopism anglojęzycznych jest wysoko, niemal zawsze dwukrotnie wyższa niż w języku polskim. Zakłada się tu, że prawdziwy rozwój naukowy polega na pisaniu w języku angielskim, a zatem, iż

„prawdziwa" nauka – przynajmniej w pedagogice, psychologii i socjologii – jest uprawiana jedynie w tym języku. Po polsku nie można napisać ważnej rozprawy, bo nikt jej na świecie nie przyswoi i nie zrozumie. Oczywiście, dla naukowca ważne jest, żeby z treścią jego koncepcji i wynikami badań zapoznali się uczeni z jak najszerszego kręgu danej dziedziny, a szeroka wymiana myśli naukowej wymaga od uczonego znajomości kilku „języków danej dyscypliny". To gwarantuje „bycie na bieżąco" w danej dziedzinie, zwłaszcza w takiej, w której najważniejsze rzeczy dzieją się poza granicami naszego kraju.

Ale przyznawanie najwyższej punktacji za publikacje w czasopismach obcojęzycznych rodzi szereg ważnych pytań.

- Czy to, że napiszemy artykuł w języku angielskim, jest gwarancją, że będzie to lepszy artykuł niż napisany w języku polskim?
- Czy artykuły i publikacje zwarte w języku angielskim w naszej dyscyplinie naukowej są zawsze wyższej jakości niż publikacje w innych językach, w tym w języku polskim?
- Czy historyk wychowania badający dzieje polskich placówek oświatowych na Śląsku Cieszyńskim w XIX w. albo pedagog językoznawca, eksplorujący mechanizmy tworzenia metafor poetyckich przez dzieci z Łasku, muszą ogłaszać wyniki swoich badań w języku angielskim, ażeby uznano ich badania za wartościowe?
- Czy wysoka punktacja, jaką mają czasopisma anglojęzyczne z listy *Impact Factor*, nie jest przykładem, a może pewnym dowodem imperializmu (neokolonializmu) naukowego, który coraz częściej jest dostrzegany przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych w całym świecie?

Pytania te są uzasadnione i można je mnożyć. W moim przekonaniu bezrefleksyjne założenie, iż w języku angielskim pisze się ważniejsze dla rozwoju danej dyscypliny wiedzy teksty, choć trafne w przypadku wielu nauk przyrodniczych, nie jest już takie w naukach społecznych. Wyrażam po prostu zdanie, iż dominacja niektórych szkół myślenia, koncepcji czy paradygmatów naukowych w pedagogice i psychologii, rodem z USA czy Anglii, nie jest skutkiem ich większej wartości naukowej (heurystyczności, owocności i zawartości empirycznej), lecz wyrazem określonej, niejednokrotnie monopolistycznej, polityki naukowej i ekspansji nauki zza Oceanu Atlantyckiego do Europy i Polski. Zjawiska te są przykładem, a może dowodem, wspomnianego wcześniej imperializmu lub kolonializmu naukowego. To nieco marksistowskie stwierdzenie, a marksistą nie jestem, znajduje uzasadnienie w analizie losów niektórych ważnych teorii i paradygmatów naukowych, powstałych w krajach europejskich, i ich recepcji przez uczonych z Yale czy Harvardu. Dziesiątki lat niedostrzegania koncepcji Lwa Vygotskiego, Jeana Piageta, Aleksandra Łurii, Kazimierza Dąbrowskiego, a potem nagłe ich odkrywanie i przyswajanie, mające charakter nadkompensacji, nie skończyło się nagle. W mojej dziedzinie, jaką są nauki o twórczości (kreatologia),

autorzy amerykańskich podręczników akademickich i podsumowań wiedzy o kreatywności, w zasadzie kompletnie nie dostrzegają dokonań autorów innych niż ich koledzy z Georgii czy Colorado, i popadają w chorobę autocytowania i cytowania koleżeńskiego. Najważniejszy z naukowego punktu widzenia w naukach o twórczości tekst o genezie i historii rozwoju pojęcia twórczości, który wyszedł spod pióra Władysława Tatarkiewicza (1982), jest całkowicie nieznany czołowym, angielskojęzycznym specjalistom tej dziedziny. Uczeni europejscy, nawet gdy piszą po angielsku, prawie nie są przez nich dostrzegani[4]. Dowiadując się na konferencjach naukowych, iż mamy zakłady naukowe i książki akademickie oraz szeroko zakrojone badania nad twórczością, naukowcy z Georgii lub Londynu nie kryją kolonialnego zdziwienia[5]. Prawdziwym szokiem dla redaktorów amerykańskiego tomu o nauczaniu twórczości jest informacja, iż rozwinięta koncepcja postawy twórczej i wychowania jako pomoc w rozwoju na 30 lat przed Maslowem i Frommem została przedstawiona przez polskich pedagogów społecznych i nadal jest rozwijana przez łódzkich pedagogów twórczości[6].

Vivat pomiar – degradacja oceny jakościowej

Zastosowanie oceny parametrycznej (dlaczego nie psychometrycznej?) do oceny jakości pracy nauczycieli akademickich jest zwycięstwem paradygmatu pozytywistycznego jako podstawy pomiaru zmiennych jakościowych, w dodatku tak złożonych i skomplikowanych, jak działalność naukowa, badawcza i dydaktyczna w szkole wyższej. W podstawowym sensie ministerialne narzędzie oceny aktywności naukowo-badawczej pracowników naukowych jest testem (skalą) osobowości naukowca oraz wytworów jego twórczości. I jako taki oparty jest na zasadzie pomiaru liczbowego czynnika z gruntu niemierzalnego, jakim jest uprawianie nauki. Wbrew temu, co twierdzi Dean Simonton, policzyć można tylko to, co policzalne, a zatem sztuki dzieł naukowych, wystąpień, recenzji itp. Nie da się policzyć rzeczywistego znaczenia twórczości naukowej danego uczonego i jego wpływu na rozwój określonej dyscypliny naukowej, choć da się go mniej czy bardziej niestronniczo opisać, wyjaśnić i uzasadnić. Kłopot z pomiarem osiągnięć naukowych jest tego samego rodzaju jak problemy z mierzeniem

[4] Od jednego z naukowców z Kansas dowiedziałem się wraz z innymi uczestnikami sesji naukowej w Radziejowicach we wczesnych latach 80. XX w., iż za mało uwagi poświęcamy w Polsce tak wybitnej postaci jak Antoni Makarenko i jego postępowej koncepcji wychowania przez pracę.

[5] Chodzi mi po głowie takie pytanie: co by było, gdyby uczeni amerykańscy czy angielscy, uczestniczący w konferencjach naukowych w Polsce, wygłaszali swoje referaty w języku polskim, tak jak my uczestnicząc w sesjach naukowych w Anglii czy USA, wygłaszamy referaty po angielsku? I dlaczego to pytanie wydaje się takie niedorzeczne w czasach tolerancji międzykulturowej? Dlaczego ja muszę prowadzić wykład po angielsku w Anglii, a Anglik nie musi w Polsce po polsku?

[6] Zob. Grohman, Szmidt, 2013.

poziomu twórczości, o czym pisałem już kilkakrotnie (Szmidt, 2003a; 2005a; 2013a; 2016a). Zwolennicy badań psychometrycznych i ich zastosowania do pomiaru wszelkich zmiennych jakościowych rzadko zdają sobie sprawę, iż padają ofiarą tzw. **paradoksu psychometrycznego**. W moim przekonaniu jego ofiarą jest również Dean Simonton.

Choć wielokrotnie o tym już pisałem, warto w tym miejscu przypomnieć jeszcze raz, iż „paradoks psychometryczny" polega na tym, iż nie można sprawdzić empirycznie za pomocą żadnego narzędzia pomiarowego trafności podstawowego założenia psychometrii, mówiącego, iż im wyższy wynik w teście, tym większe natężenie badanej cechy psychologicznej, ponieważ konstrukcja takiego narzędzia jest oparta na tym samym założeniu (Nowakowska, 1975). Logicy twierdzą, iż nie ma prostego przejścia od teoretycznej konceptualizacji psychologicznego obiektu mierzenia do jego ukonkretnienia w badaniu ilościowym, co oznacza, że sama zasada, aby jakiejś złożonej, niemierzalnej cesze człowieka (na przykład zdolnościom naukowym czy kreatywności) przypisywać wartość liczbową, jest oparta wyłącznie na umowie społecznej i jako takiej nie przysługuje logiczny status pomiaru (Stachowski, 2008). Oznacza to, iż interpretowanie wyniku liczbowego takiego czy innego testu czy oceny parametrycznej jako miary siły czy natężenia badanej cechy (na przykład osiągnięć naukowych) jest oparte nie na uniwersalnym prawie matematycznym, lecz na zgodzie społecznej. A zatem końcowa liczba w ocenie parametrycznej jest kwestią do dyskusji i może być tematem sporu, a nie swoistym wyrokiem na uczonego jako niekwestionowana miara jego osiągnięć.

Zakończenie

Pisząc te słowa, co chwila zwracam uwagę na to, ile znaków już znajduje się w całym tekście i czy odpowiednio dużo, żeby wystarczyło na jeden arkusz wydawniczy. To nie mój wymysł, lecz ustawodawcy, który każe nam liczyć znaki. Bo za cały arkusz wydawniczy jest więcej punktów niż za pół czy trzy czwarte. Ten i inne przepisy powodują, iż stajemy się powoli buchalterami naukowymi, a uczelnie wyższe szkołami dobrze liczących buchalterów. Tym samym mamy odpowiedź na pytanie zawarte w tytule tego rozdziału. Mimo użycia może zabawnej metafory, nie jest mi jednak do śmiechu. Frasuje mnie bowiem, iż za książkę liczącą 734 strony (*Pedagogika twórczości*, wydanie drugie poszerzone) otrzymałem mniej punktów niż za 18-stronicowy artykuł opublikowany w czasopiśmie z listy B. Irytuje mnie, iż mój szef, kierownik katedry, za sprawowanie tej trudnej funkcji otrzyma mniej punktów niż za udział w dwuletnim projekcie badawczym, a moja doktorantka za napisanie mądrego tekstu do czasopisma psychologicznego, czytanego przez dziesiątki tysięcy czytelników, otrzyma punktów 0,2.

Nie mam wątpliwości, iż w szkołach wyższych zwycięsko, z podniesioną głową coraz większą władzę sprawują zwolennicy technopolu i nieświadomi wyznawcy statystyki i historiometrii, a zwłaszcza jej pierwszego kanonu głównego – produktywności. A co z oceną oryginalności i kreatywności w obrazie naukowego geniuszu – możemy ich zapytać pamiętając o całym modelu Simontona? Cóż, produktywność da się policzyć, oryginalność twórczości naukowej raczej nie. Może warto na koniec tym wyznawcom mistycyzmu naukowego, głoszącym, iż liczby stanowią ostateczny test obiektywności w ocenie twórczości nie tylko naukowej, dedykować myśl Neila Postmana (1995: 158):

> […] w kulturze, która czci statystykę, nigdy nie możemy być pewni, jaki rodzaj nonsensu zagości w ludzkich głowach.

I jeśli już chcemy zaprząc psychometrię do oceny dokonań naukowych, to zastosujmy do badań narzędzie stworzone przez Gorana Ekvalla (Ekvall i Ryhammar, 1999), szwedzkiego badacza poszukującego odpowiedzi na pytanie o to, jakie cechy kultury środowiska pracy sprzyjają osiągnięciom twórczych. Zapytajmy siebie i naszych kolegów, czy i w jakim stopniu poniższe właściwości (itemy) klimatu organizacyjnego, które najbardziej sprzyjają dokonaniom twórczym, spełniają nasze uczelnie i zakłady naukowe? Obawiam się, iż wyniki mogą być niewesołe...

Właściwości klimatu organizacyjnego sprzyjającego kreatywności pracowników według Gorana Ekvalla

- Stojące przed pracownikami zadania i cele organizacyjne są postrzegane przez nich w kategoriach wyzwania. Pracę traktują jako ważną wartość, a przetrwanie i ciągły rozwój organizacji leży im na sercu.
- Pracownicy odczuwają swobodę w podejmowaniu różnego rodzaju inicjatyw, są skłonni podejmować współpracę z osobami wewnątrz organizacji oraz z jej otoczeniem i czynią to chętnie, nieograniczeni restrykcyjnymi zasadami formalnej komunikacji.
- Nowe pomysły i koncepcje zmian spotykają się ze wsparciem współpracowników i przełożonych. Brak jest wzajemnej rywalizacji i zawiści o pomysły, ludzie współpracują ze sobą, wymieniając się pomysłami i zachęcając do rozwijania twórczych idei.
- Pracownicy nie obawiają się wysuwać twórczych propozycji, wcielać innowacji w życie, istnieje bowiem współpraca i pomoc, ludzie słuchają się nawzajem, zachęcają i motywują do myślenia i działania.
- Wszelkie spory prowadzone są w charakterze otwartej dyskusji, nieobarczonej personalnymi rozgrywkami i „wojną podjazdową", w atmosferze nastawionej jedynie na rozwiązanie problemu, a nie udowadnianie słuszności swojego zdania czy wyższości pomysłu.
- W organizacji panuje pozytywny stosunek do odmienności sprawiający, iż toleruje się pewien stopień ryzyka podejmowanych inicjatyw, kierownictwo dopuszcza fakt, że pewne pomysły i działania mogą „nie wypalić", albo ich realizacja jest zadaniem długoterminowym.

Część 2
Twórczość – środowisko – kultura

7. Kult przystępności, schlebiania i zwyczajności – Franka Furediego diagnoza kultury i edukacji kulturalnej

Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie głównych tez krytyki współczesnej polityki i edukacji kulturalnej, wywiedzionych z książki angielskiego socjologa Franka Furediego pt. *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści*? (2008). Już dawno żadna praca krytyczna z tego zakresu nie zrobiła na mnie tak dużego wrażenia, zwłaszcza celnością i klarownością sformułowań oraz intelektualną odwagą autora w piętnowaniu postawy filisterskiej współczesnych elit kulturalnych i naukowych, głoszących postulaty inkluzji kulturalnej i śmierci uniwersalnych wartości kulturowych.

Kim jest ten kompletnie nieznany w Polsce autor? Frank Furedi urodził się w 1948 r. na Węgrzech, z których wyemigrował w 1956 r. Jest profesorem socjologii Uniwersytetu Kent w Wielkiej Brytanii. W swoich badaniach zajmował się początkowo problemem stosunków rasowych, obecnie zaś – społecznym lękiem przed terroryzmem, kulturą i uczestnictwem w kulturze, kulturą intelektualną i postawami rodziców. Nie stroni też od tematyki edukacyjnej i dydaktycznej, zwłaszcza dotyczącej dydaktyki szkoły wyższej[1]. Autor książek: *Culture and Fear* (1997), *Therapy Culture* (2003), *Polities of Fear* (2005) i *Invitation to Terror* (2007). Jego książki przetłumaczono na 11 języków świata, Furedi często występuje w radiu i telewizji, publikuje artykuły w najpopularniejszych magazynach i czasopismach, prowadzi interesującą stronę internetową[2]. Analizowana tu praca została opublikowana w Anglii w 2004 r., w Polsce zaś w roku 2008 przez PIW.

> Od pewnego czasu niepokoi mnie intelektualna dezorientacja, którą zdradzają instytucje kultury, uniwersytety i szkoły. Tymczasem społeczeństwo zasługuje na wysokiej próby debatę z ich strony [...]. Niniejsza książka powstała z myślą o tych

[1] Jego ostatni esej nosi tytuł *It's a vxd question: why your lecture isn't as important as an SMS*, www.frankfuredi.com/index.php/site/article/195/ (dostęp 14.09.2017).

[2] Zob. www.frankfuredi.com (dostęp 14.09.2017).

> inteligentnych kobietach i mężczyznach, którzy potrzebują istotnych intelektualnych i kulturowych wyzwań

– pisze autor we wstępie (2008: 5). Celem pracy Furediego jest zakwestionowanie dwóch podstawowych, jego zdaniem, tendencji w polityce i edukacji kulturalnej krajów zachodnich: 1) elitarnej tendencji antydemokratycznej reprezentowanej przez obrońców kultury wyższej przed włączaniem do niej większej części społeczeństwa oraz 2) tendencji filisterskiej i antyelitarnej, która choć nie wierzy w zdolności partycypacyjne szarego obywatela, to jednak nieustannie afirmuje powszechne uczestnictwo kulturalne poprzez banalizację treści kultury i protekcjonalną ochronę „ludu" przed trudnymi wyzwaniami intelektualnymi[3]. Furedi sądzi, iż obie te polityki, a zwłaszcza tendencja antyelitarna, „nie tylko hamują kreatywność, lecz infantylizują społeczeństwo i redukują jego oczekiwania" (*ibidem*: 29).

W całej pracy Furedi potępia „paternacjonalistyczny projekt karmienia społeczeństwa łatwo strawnymi porcyjkami kultury i wiedzy". Włączanie ludzi do uczestnictwa w kulturze i ich partycypacja w jej banalnych i tandetnych formach same w sobie nie są zasługą ani powodem do chwały.

> Schlebianie ludziom – czy to uczniom, studentom, czy odwiedzającym muzea – służy jedynie potrzebom inżynierii społecznej (*ibidem*: 29–30).

Przeciwko takiej inżynierii Furedi wytacza warte uwagi argumenty. Nie ma jednak złudzeń, pisząc:

> Dzisiejsza elita kulturalna traktuje z pogardą każdy przejaw troski o nadmierną rutynę życia intelektualnego. I nie jest to bynajmniej postawa obronna, lecz zachowanie podyktowane instrumentalizmem – przekonaniem, że wartość sztuki, kultury i edukacji zależy od tego, w jakim stopniu służą one celom praktycznym (*ibidem*: 8).

Działalność uczonych, którzy namiętnie angażują się w prowadzenie badań krytycznych, wykazują się żądzą wiedzy dla samej wiedzy (motywy autoteliczne, tak ważne w twórczości naukowej), dążą do doskonałości i prawdy, coraz częściej jest opatrywana etykietą „elitarna", „nieistotna", „marginalna", a oni sami ryzykują, zdaniem Furediego, że zostaną posądzeni o folgowanie naukowym zachciankom.

W tej doskonale napisanej analizie kultury postmodernistycznej i filisterskiej dostrzegam dwie główne kategorie krytyki. Ich kolejnemu opisowi podporządkowałem strukturę tego rozdziału.

---

[3] Warto przypomnieć rozumienie pojęcia „filister", zwłaszcza że wyszło ono z powszechnego używania po II wojnie światowej. Filister to człowiek o wąskich horyzontach myślowych, zainteresowany wyłącznie sprawami materialnymi i przyziemnymi. Obojętny na dobro ogółu, ograniczony, małostkowy, nie mający wyższych aspiracji.

Kontakt przede wszystkim: kult przydatności

Współczesne instytucje i wytwory kultury, twierdzi Furedi, są oceniane nie ze względu na to,

> […] czy są dobre czy złe, piękne czy brzydkie, inspirujące albo nie, lecz czy są przydatne, dostępne, inkluzywne" (*ibidem*: 99).

Najważniejszy staje się dzisiaj **nakaz nawiązania kontaktu** – tylko działania kulturalne obiecujące kontakt z publicznością mogą liczyć na wsparcie i uznanie elit kulturalnych. Bez względu na treści tego kontaktu! Nakaz ten prowadzi do sytuacji, w której

> […] instytucje kulturalne i edukacyjne są mniej chętnie oceniane według wewnętrznych kryteriów, zwraca się bowiem uwagę głównie na ich przydatność i dostępność dla szerszej publiczności" (*ibidem*).

I dalej:

> W przeszłości tak zwaną kulturę wysoką oskarżano często o to, że została zmonopolizowana przez niewielką grupkę oligarchów i prosty lud nie może się nią cieszyć. Dzisiaj wysuwa się wobec niej zarzut, że jest zbyt wymagająca, żeby była popularna oraz że jest obca i obojętna wobec życia ludzi (*ibidem*).

Zasadniczym pojęciem współczesnej polityki upowszechniania kultury i sztuki, swoistym wyrazem populizmu społecznego stała się **przydatność i styczność** z potrzebami ludu. Wiedzy, edukacji, sztuki i kultury nie promuje się ze względu na nierozłącznie z nimi związane wartości, jak to było do tej pory, lecz ze względu na to, czy mogą stać się narzędziem gorliwie realizowanej polityki kulturalnej inkluzji – włączania do uczestnictwa w kulturze wykluczonych jakoby grup społecznych. Wszystko, co nie jest uznane za przydatne masom, jest krytykowane. Największe muzea i uniwersytety są atakowane za zbytnią wyniosłość i elitarność. Oto szef angielskiego komitetu doradzającego rządowi w kwestii muzealnictwa, sir Matthew Evans, twierdzi, iż muzea muszą zademonstrować swoją przydatność dla lokalnych społeczności i umieszczać eksponaty w sklepach lub pubach.

> Tak jakby wystawienie jakiegoś obiektu w pubie mogło być powodem dla chwały tylko dlatego, że jest to pub, a nie National Gallery

– kpi Furedi (*ibidem*: 100). Gdy dostępność i przydatność stają się arbitrami w edukacji kulturalnej i upowszechnianiu dorobku kultury i sztuki, rodzi się banał. Przykładem dla Furediego są działania Classical Theater Lab z Los Angeles.

We wrześniu 2003 r. CTL rozpoczął cykl „przyjaznych dla publiczności" wystawień sztuk Szekspira. Przedsięwzięcie nosiło tytuł *Kto się boi Szekspira*? i chodziło w nim o to, żeby pokazać spektakle, które nie będą dla widzów „onieśmielające". Aktorzy objaśniali historię w trakcie przedstawienia i zatrzymywali

akcję, żeby odpowiedzieć na pytania z sali. Dla Furediego jest to ewidentny przykład nie tyle potrzebnej w edukacji kulturalnej praktyki uprzystępniania sztuki, ile troski o to, żeby dopasować się do publiczności i nawiązać kontakt, który sam w sobie stał się bożkiem.

Tego rodzaju metody upowszechniania sztuki rodzą pytanie o granice jej uprzystępniania.

> Pewnych form praktyki kulturalnej nie da się jednak uprościć ani uprzystępnić. Trudno na przykład przekształcić złożoną muzycznie symfonię tak, aby zmieniła się w przyjazną rodzinną rozrywkę

– twierdzi Furedi (*ibidem*: 101). Formy kultury, których nie da się uczynić zbyt dostępnymi i przystępnymi, traktuje się więc z jawną lub ukryta pogardą[4]. Dotyczy to nie tylko muzyki klasycznej, ale też eseju jako pisemnej pracy zaliczeniowej studentów, bo jak twierdzą wyznawcy kultu przystępności – jest to forma zbyt elitarna i przeciętny student jej nie sprosta. Dotyczy to także bibliotek i książki. Oto brytyjskie Ministerstwo Kultury, Mediów i Sportu uważa, iż biblioteki mogą odstręczać ludzi, ponieważ za bardzo przypominają... biblioteki. Według raportu z badań, nowe biblioteki powinny stopniowo stawać się miejscem, w którym dużo czasu zechcą spędzać studenci i dzieci – powinny być domem poza domem. Muszą więc znaleźć się w nich kafejki, przestrzeń do wygodnego odpoczynku, strefa relaksu, gdzie będzie można obejrzeć MTV, posłuchać muzyki i poczytać czasopisma.

> Innymi słowy, biblioteki mogą dostarczać niemal wszelkich możliwych usług, pod warunkiem, że nie będzie to nudne pożyczanie ludziom książek" – szydzi Furedi (*ibidem*: 102).

Książki więc powinny zniknąć z bibliotek tak jak prace pisemne z uniwersytetów. W miejsce eseju jako pracy zaliczeniowej i próby samodzielnego studiowania proponuje się natomiast „tekstowy patchwork", czyli „ciąg krótkich wypracowań pomyślanych tak, żeby studenci czuli się wygodnie i pewnie" (*ibidem*: 101).

Inkluzja przede wszystkim: kult zwyczajności i schlebiania gustom

Przemożna parcie do dostępności i inkluzji kulturalnej powodują, że w edukacji kulturalnej i estetycznej zwycięża model schlebiania najniższym wspólnym gustom nad modelem podwyższania aspiracji i samokształcenia.

[4] Ciekawe, co by powiedział Furedi, gdyby znał deklarację programową założyciela radia RMF, który wyznał otwarcie, że znakiem rozpoznawczym tej stacji będzie „zero klasyki i jazzu"?

Wśród elit kulturalnych i edukacyjnych panuje niemal powszechna zgoda, że dostępność i inkluzja społeczna stanowią dziś zasadniczy element misji instytucji kultury. Urzędnicy i organizatorzy rutynowo już domagają się na konferencjach, żeby uniwersytety, biblioteki i galerie w centrum swoich działań umieściły inkluzję. Te, które chcą odnieść sukces w przemyśle edukacyjnym lub kulturalnym, często chwalą się, że udało im się przekształcić w placówki, które wyeliminowały wszystkie przeszkody na drodze do partycypacji" (*ibidem*: 120).

Podejmuje się więc próby zmiany charakteru instytucji kulturalnych

[…] z placówek, w których zajmowano się poważnymi problemami, w widowiska przystępne dla publiczności" (*ibidem*).

Muzea stają parkami rozrywki („Najlepsza kawa i całkiem niezłe muzeum na dokładkę") z widowiskami interaktywnymi, kafejkami, kącikami komputerowymi i miejscami spotkań. Jak stwierdza z nutą goryczy Furedi, elita kulturalna jest niebywale dumna z udanej transformacji muzeum w dom kultury. Podobne zjawisko transformacji objęło również uniwersytety. Równanie w dół, jeśli chodzi o wymagania wobec studentów, a także polityka schlebiania znajdują tam wyraz w takich zjawiskach, jak:

- studentów traktuje się jak konsumentów i zachęca do biernego odbioru usług, a nie do samodzielnego i aktywnego studiowania – w efekcie zanika różnica pomiędzy szkołą średnią a uniwersytetem;
- nauczanie ulega standaryzacji, a rola nauczyciela akademickiego ogranicza się do dostarczania studentom łatwo strawnych porcyjek informacji – w efekcie rozwija się „kultura kserówek". Furedi wyjaśnia to ostatnie zjawisko w następujący sposób:

Doświadczenie studiowania kształtują dziś notatki z wykładów przekazywane za pośrednictwem sieci i wiele innych pomocy dydaktycznych. Tę tak zwaną pedagogikę inkluzyjną tłumaczy się tym, że pomaga studentom ominąć niepotrzebne przeszkody, na przykład konieczność czytania poważnych monografii naukowych. Podobnie trywializujące praktyki przedstawia się jako część nowego, nastawionego na studentów programu nauczania (*ibidem*: 122);

- uległa rozmyciu granica dzieląca wiedzę naukową od potocznej i osobistej. Zrównanie wiedzy osobistej z wiedzą, którą zdobywa się stopniowo i przez wiele lat w procesie edukacji,

[…] sprawia, że zatarciu ulega różnica pomiędzy arbitralnym doświadczeniem dziecka a systematyczna próbą rozwijania jego potencjału (*ibidem*: 71).

Zrównanie wiedzy potocznej i doświadczenia życiowego z wiedzą naukową pozwala menedżerom uczelni akredytować na studia na podstawie uprzedniej wiedzy życiowej – student dostaje punkty za doświadczenia zdobyte, zanim pojawił się w murach uczelni. Furedi komentuje tę zasadę następująco:

> Z tej perspektywy wgląd, na jaki pozwala banalna rutyna życia codziennego, jest równoważny wiedzy zdobytej dzięki systematycznym studiom (*ibidem*: 72).

Przypisywanie wiedzy potocznej autorytetu umniejsza zdaniem Furediego autorytet prawdziwej nauki, choć – rzecz jasna – lekcja życia może być dla jednostek przydatna i interesująca. Jednak namysł nad takimi doświadczeniami jest zbyt arbitralny, szczegółowy i osobisty, by mógł stać się źródłem wiedzy znaczącej i ważnej dla innych ludzi.

> Wiedza bowiem powstaje w wyniku odłączenia się ludzi od tego, czego doświadczyli – odłączenia, które pozwala im przekroczyć jednostkowe uwarunkowania i dostrzec szerszą perspektywę społeczną

– twierdzi uczony wbrew zwolennikom postmodernistycznej koncepcji tworzenia wiedzy naukowej (*ibidem*: 73).

Koncepcja poszerzania dostępu do edukacji i kultury na poziomie wyższym nie jest niczym nowym i sama w sobie zasługuje zdaniem Furediego na poparcie. Tym jednak, co odróżnia dawniejsze reformy edukacji kulturalnej od dzisiejszego ruchu schlebiania i inkluzji na siłę, jest całkowicie niemal skoncentrowanie się współczesnych filistrów kulturowych na obniżaniu ideału intelektualnego, do którego warto dążyć oraz obojętność na poznawczą treść samego kształcenia kulturowego.

> Pedagogika dostępności unika kultywowania społecznej estymy dla kulturowych osiągnięć ludzkości: kładzie nacisk bardziej na inkluzję niż edukację i usiłuje odwoływać się do najmniejszego wspólnego mianownika ludzkiej wyobraźni (*ibidem*: 123).

Kreatywność ofiarą kultu zwyczajności?

Ze zjawiskiem schlebiania niskim gustom wiąże się swoisty **kult zwyczajności**, który ma na celu „przydanie kulturowej doniosłości rzeczom banalnym i codziennym" (*ibidem*: 139). Ofiarą tego kultu padła zdaniem Furediego kreatywność. Posłużę się teraz kontrowersyjnym, dłuższym cytatem, w którym polemizuje on z popularnym w dzisiejszej pedagogice twórczości egalitarnym podejściem do twórczości (Szmidt, 2013c; Modrzejewska-Świgulska, 2009; 2014), ale też dostrzegając trafne zjawisko niebezpiecznego rozszerzania granic pojęcia, powiela jeden z najbardziej trwałych mitów o twórczości – mit nadzwyczajnego pochodzenia zdolności twórczych (natchnienie, Muzy, duch).

Zwolennicy podejścia egalitarnego głoszą twierdzenia, w myśl których każdy normalnie funkcjonujący człowiek jest zdolny do twórczości, choć – być może – nie każdy do twórczości na wysokim poziomie (twórczość profesjonalna, mistrzowska i przełomowa). W tym ujęciu twórczość traktuje się podobnie jak inne złożone

dyspozycje psychiczne człowieka i nie widzi jakościowych różnic pomiędzy nimi, na przykład inteligencja, pamięć czy poziom empatii. Ponieważ o cechach osobowości sądzi się współcześnie, że są one raczej ciągłe niż dychotomiczne, dlatego też o twórczości mówi się, że nie jest ona wyjątkiem i że ludzie mają ją w określonym stopniu, a nie, że mają bądź nie mają. Rezygnuje się więc z podejścia zero-jedynkowego (cyfrowego), według którego „coś jest" lub „czegoś nie ma" – na rzecz podejścia analogowego, wedle którego „coś jest w jakimś stopniu". Bardzo ważne dla pedagogów twórczości są argumenty przedstawicieli podejścia egalitarnego, przemawiające za powszechnością występowania zdolności twórczych u dzieci, młodzieży i dorosłych. Twierdzą oni, po pierwsze, iż twórczość jest nieodłączną cechą osoby ludzkiej, niejako stałą antropiczną przynależną każdemu normalnie funkcjonującemu człowiekowi, zdolnemu do rozwoju. Co więcej – twórczość jest celem i warunkiem samorealizacji i dobrostanu psychicznego. Takie stanowisko reprezentują głównie psychologowie i pedagodzy humanistyczni, twórcy teorii postawy twórczej, twórczości codziennej, twórczości przez małe „t" (Szmidt, 2013a; Modrzejewska-Świgulska, 2014; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, red., 2015).

Zwolennicy podejścia elitarnego, do którego z pewnością można zaliczyć Furediego, uważają, że do twórczości są zdolni tylko ludzie o wybitnych zdolnościach w określonych dziedzinach, którzy są w stanie stworzyć coś, co jest nowe i użyteczne w skali powszechnej, a nie tylko dla samego twórcy (zob. więcej w rozdziale *Od potencjalności do transgresji historycznych*…, w tym tomie). Przyjęcie tego stanowiska wyklucza spośród twórców dzieci (z wyjątkiem tzw. cudownych dzieci), ponadto całe rzesze ludzi, którzy nie są w stanie wymyślić nic nowego, co by nie było znane wcześniej. Teza ta, jak łatwo się domyśleć, jest odrzucana przez pedagogów i psychologów, uznających racje ujęcia egalitarnego.

Poglądy Furediego stanowią klasyczny przykład tego rodzaju stanowiska. Pisze on:

> Zbyt często nawoływaniu do uznania dla zwyczajności bywa przykrywką dla nieuczciwego pochlebstwa. Ostatnimi czasy słowo „kreatywność" standardowo używa się w odniesieniu do każdego wysiłku podejmowanego przez jednostkę ludzką. W wypadku przedsięwzięć kulturalnych i edukacyjnych próbuje się zapewnić potencjalnych klientów, że „wszyscy jesteśmy kreatywni" i „wszyscy jesteśmy wyjątkowi". Wydaje się, jakby kreatywność była cechą, z która przychodzimy na świat. [...] Nie ulega wątpliwości, iż słowa pochwały i zachęty są użyteczne, jeśli chodzi o motywowanie ludzi do podejmowania nowych wyzwań. Gdy jednak ulegają sformalizowaniu i gdy karmi się nimi publiczność na okrągło, zniechęcają ludzi do poddawania się sprawdzianom. Między otwartością na pomysł, że każdy może wyzwolić w sobie kreatywność, a deklarowaniem, że wszyscy jesteśmy kreatywni, istnieje zasadnicza różnica. Rozmaitość odniesień do etykietki „kreatywny" sprawia, że przeoczony zostaje fakt, iż osiągnięcia wymagają także ciężkiej pracy, często przykrych utarczek i rozwoju osobistego. Kreatywność nie jest cechą charakteru, lecz wynikiem natchnienia i ciężkiej pracy. To właśnie dlatego większość z nas nie tylko nie jest kimś wyjątkowym, ale też zbyt często nie ma ani okazji, ani inklinacji, by kimś takim się stać (2008: 140).

Chcąc nie chcąc, Furedi powiela, jak już powiedziałem, jeden z mitów o twórczości: mit mówiący o tym, że twórczość to specjalny dar (talent) otrzymany od Boga lub pochodzący od tajemniczych sił nadprzyrodzonych (na przykład Muz, które dostarczają twórcy natchnienia). To tajemniczy fenomen, szczególna zdolność, która nie daje się nauczyć, jeśli Bóg (Duch, Muza) nas nią nie obdarzył. Tymczasem, jak twierdzą pedagodzy twórczości, twórczość to taki sam rodzaj aktywności i zdolności jak każdy inny (na przykład zapamiętywanie, myślenie) i podlega podobnym prawom. Jest poznawalna, daje się badać, stymulować i rozwijać. Nie oznacza to jednak, że wszystkie zdolności twórcze da się dowolnie kształtować do dowolnego poziomu u każdego człowieka (na przykład zdolności muzyczne, przestrzenne) ani też, w czym się całkowicie z Furedim zgadzam, iż nie trzeba w procesie twórczym angażować wysiłku i cierpliwości, bo twórczość przychodzi łatwo i każdemu. Sądzę jednak, że kreatywność to uogólniona cecha charakteru, wyrażająca się w postawie twórczej i generowaniu nowych i wartościowych pomysłów przynajmniej dla podmiotu tworzącego, a niekoniecznie dla całej ludzkości, rzeczywiście – jak chce Furedi – wsparta ciężką pracą i inspiracją (zob. rozdział *Warunki sukcesu twórczego*).

Kultura kserówek

Inną ofiarą kultury schlebiania i zwyczajności, o czym była już mowa wcześniej, są uniwersytety, które próbują dostosować się do studentów i znacznie obniżają wymagania, chroniąc młodzież przed prawdziwymi wyzwaniami intelektualnymi. Schlebiając zwyczajności i niskiej kulturze, infantylizuje się treści przekazu kulturowego.

> Najlepiej widać to w mediach – twórcy programów rzeczywiście wierzą, że prosty człowiek może skupić uwagę tylko na trzy sekundy. Po obu stronach Atlantyku agencje informacyjne w pogoni za niestałym odbiorcą młodzieżowym przekształcają swoje programy w pełne fajerwerków widowiska dla sześciolatków

– pisze Furedi (*ibidem*: 144).

Tego rodzaju praktyki wcale nie wiążą się z deklarowanym przez elity kulturalne demokratycznym duchem upowszechniania dorobku kulturalnego, który ma być ożywiony przez łatwo przyswajalną odmianę kultury wysokiej. Furedi dowodzi czegoś wręcz przeciwnego – elita nadając treści zinfantylizowane,

> […] w istocie nie szanuje ludzkich możliwości rozwoju i umiejętności sprostania wyzwaniom niesionym przez edukację i kulturę. Przeciwnie, ma skłonność do tego, by traktować publiczność raczej jako potencjalnych pacjentów niż odbiorców idei. Mogłoby się wydawać, że uodpornianie dzieci, studentów czy odwiedzających muzea na poczucie onieśmielenia oraz ochrona przed deprywacją to działania światłej polityki

> wsparcia. Jednakże traktując ludzi jakby byli słabowitymi, bezbronnymi istotkami, które prawdopodobnie polegną w obliczu wyzwania intelektualnego, tworzy się klimat sprzyjający obniżaniu wymagań (*ibidem*: 144–145).

Traktowanie studentów nawet tak elitarnej uczelni jak Harvard jakby byli dziećmi potrzebującymi ochrony przed wszystkim wyzwaniami życiowymi i ryzykiem poznawczym, wiążącym się nieuchronnie z samodzielnym studiowaniem trudnych zagadnień, konfliktami i debatami intelektualnymi z ludźmi mającymi inne poglądy, ujawnia tak naprawdę pogardę dla ludzkich zdolności. Liczne służby psychologiczne i naukowe tworzące grupy wsparcia dla studentów żyjących w kampusach i uczące mówienia o emocjach w debatach publicznych, a także chroniące ich przed każdym wyzwaniem społecznym i intelektualnym, które wychodzą poza „kulturę kserówek" są dla Furediego przykładem traktowania studentów, jakby byli zdezorientowanymi dziećmi.

Analizę krytyczną kultury inkluzji i przystępności na siłę, praktyki edukacyjnego schlebiania i infantylizowania treści kształcenia kulturowego, kończy Furedi pedagogicznymi przestrogami.

1. Trywializacja potencjału kulturowego społeczeństwa grozi poważnymi implikacjami dla przyszłości życia umysłowego.

   > Intelektualiści potrzebują inteligentnej publiczności, artyści zaś – krytycznych odbiorców (*ibidem*: 161).

   Polityka schlebiania nie zachęca do podejmowania odkrywczych podróży intelektualnych i piętnuje tych, którzy je podjęli, etykietując jako „elita" i „elitarność".
2. Intelektualiści, artyści i twórcy, a także pedagodzy kultury muszą przeciwstawić się panującej presji schlebiania, ponieważ mogą stać się nieistotni i niepotrzebni. Nie należy zatem podporządkowywać się instytucjom schlebiania, należy walczyć o przywrócenie autonomii i tworzyć wspólnotę wartości intelektualnych.

   > Tę autonomię najlepiej stworzyć, angażując i podtrzymując dążenie publiczności do tego, by traktowano ją serio. W epoce infantylizacji kultury traktowanie ludzi jak dorosłych staje się jednym z podstawowych obowiązków humanistów

   – stwierdza z emfazą Furedi (*ibidem*: 162).
3. Należy poddać refleksji fakt, że nacisk na równanie w dół ma swoje źródła nie tylko w instytucjach polityki kulturalnej, ale w placówkach edukacyjnych i wśród producentów dóbr kultury. Kultura schlebiania od dawna została zinternalizowana przez pedagogów, a uwiarygodniają ją myśliciele akademiccy.

Należy zatem stoczyć bitwę, nawołuje na zakończenie Furedi, „o idee w sercach i umysłach ludzi" (*ibidem*: 163). Jak to robić, to ważne pytanie, które autor pozostawia pedagogom.

Uwagi końcowe

Krytyka polityki kulturalnej i edukacji, realizowanych w krajach zachodnich, pozwala zaliczyć Franka Furediego do tej licznej grupy współczesnych socjologów i pedagogów, którzy mają dosyć postmodernistycznego programu obniżania standardów kultury i równania w dół po to, aby zaspokoić gusta publiczności i włączyć ją do kultury. Choć Furedi nigdzie nie deklaruje swojej sympatii do neokonserwatyzmu kulturowego lub prozelitycznego nurtu upowszechniania kultury i sztuki, to jednak wiele jego tez i dobranych przykładów dobrej lub złej edukacji kulturalnej pozwala go do tych kierunków zaliczyć. A żarliwość, z jaką broni wartości kultury wysokiej i kształcenia uniwersyteckiego rozumianego jako poważna akulturacja młodego człowieka oraz zasady poszanowania samodzielności w zdobywaniu wiedzy o kulturze, stawiają Furediego w jednym szeregu obok Neila Postmana (1995; 2001; 2002), Alana Blooma (1997), Thomasa Eriksena (2003) i Benjamina Barbera (2008). Może zatem autor analizowanego tu dzieła spodziewać się wściekłych ataków ze strony wyznawców inkluzji i przystępności. Interesujące będzie również to, czy w Polsce arcyciekawa książka Furediego stanie się przedmiotem dyskusji teoretyków i praktyków animacji kulturalnej, a zwłaszcza krytyków paradygmatu przekazu kultury elitarnej i wychowania przez nie zawsze łatwe i radosne samokształcenie. Bo tego, że dostrzegą pracę socjologa z Uniwersytetu Kent, nie można być jednak pewnym.

Furedi stawia przed pedagogami sztuki, animatorami i pedagogami kultury kilka ważnych problemów:

1) Czy stawianie w centrum uwagi dostępności i przystępności instytucji i wytworów kultury nie prowadzi do jednoczesnego obniżenia wartości przekazywanych treści, ich banalizacji i infantylizacji w imię zaspokajania potrzeb jak najszerszych grup społecznych? Czy całkowita przystępność nie grozi obniżeniem jakości uczestnictwa w kulturze i wykształcenia intelektualnego?
2) Czy innowacyjne i nowoczesne integrowanie w placówkach kultury (muzea, domy kultury, biblioteki itp.) wielu funkcji, w tym funkcji użytkowych, zabawowych, towarzyskich kosztem realizacji funkcji statutowych i swoistych dla tych placówek, nie jest drogą prowadzącą na manowce kulturalne? Czy przez to, że w muzeum lub domu kultury młodzież będzie miała okazję posiedzieć przy piwie, pograć w gry komputerowe, spotkać się z przyjaciółmi, a tylko przy okazji obejrzeć wystawę fotografii czy posłuchać poezji śpiewanej, uzyskujemy jakieś ważne cele wychowawcze swoiste dla edukacji kulturalnej? Czy dołączając do biblioteki kawiarenkę lub salon gier komputerowych, nie mnożymy niepotrzebnych bytów i nie zatracamy sensu pracy kulturalnej?
3) Gdzie są granice uprzystępniania sztuki i kultury? I czy w procesie tłumaczenia i tworzenia przystępnymi dzieł sztuki nie przekraczamy granicy schlebiania najniższym gustom i infantylizujemy trudniejsze treści przekazu,

mając na względzie głównie kryteria frekwencji w placówkach edukacji kulturalnej. Czy nie rezygnujemy w tym procesie z wyższych standardów i wartości, które przyswaja się chociaż trudniej, to jednak z większym pożytkiem dla rozwoju kulturalnego jednostek i grup?

Formułowanie pytań retorycznych nie jest najlepszym sposobem dyskusji naukowej, jednak tego rodzaju pytania, tu zgadzam się z Furedim, zbyt rzadko stawiają sobie zwolennicy postmodernistycznego ładu kulturalnego bez prawdy i wartości uniwersalnych.

Frank Furedi jest umiarkowanym optymistą, jeśli idzie o wizję rozwoju kultury i społeczeństwa kulturalnego. O swej pracy pisze, iż

> […] nie jest lamentem nad minionym złotym wiekiem, kiedy to ludzie byli mądrzejsi, w edukacji panowały wyższe standardy, w kulturze zaś zwyciężało to, co twórcze i dynamiczne. Jeszcze nie zamieniliśmy się głupców" (2008: 28).

Dla teorii i praktyki animacji kulturalnej z pracy Furediego **płynie poważny, choć znany już w tej dyscyplinie, problem upowszechniania: kultura elitarna czy popularna? Animacja narzędziem kultury elitarnej czy formą ułatwionej rekreacji i rozrywki**? Animacja oscyluje między dwoma modelami: modelem upowszechniania kultury elitarnej (oficjalnej, wysokiej) a modelem upowszechniania kultury popularnej, ludowej, masowej. „Schodzić z piedestału" i „podnosić poziom mas", czy otwierać się na twórczość codzienną w samym środowisku lokalnym? Animator „przekaźnikiem" wartości kultury wysokiej, czy akuszerem i facylitatorem twórczości przez małe „t"? Dominacja celów i treści związanych z kulturą elitarną grozi izolacją w środowisku społecznym, zerwaniem homeostazy ze społecznością lokalną i działaniem w próżni społecznej („filharmonizacja kultury"). Z drugiej jednak strony oparcie celów i treści tylko na kulturze popularnej, która – jak to opisuje Furedi – schlebia publiczności i infantylizuje wszystko dookoła, grozi dewaluacją oferty kulturalnej, komercjalizacją i traktowaniem kultury wyłącznie jako towaru („jełopizacja kultury").

Ale pytania: dlaczego animator ma upowszechniać, udostępniać i uprzystępniać wytwory kultury wysokiej tym, którzy tego nie chcą? Co uzasadnia konieczność przekazywania jednostkom i grupom środowiska wybitnych dzieł kultury wysokiej, narodowej, dzieł wybitnych? Dlaczego animator ma się zajmować transmisją wartości? – to wciąż pytania ważne dla teorii i praktyki edukacji kulturalnej. Lektura książki Franka Furediego daje na nie mądrą odpowiedź.

8. Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach

Wprowadzenie

Istnieje już pewna tradycja naukowa, by twórczość i jej wymiar osobowy – kreatywność – postrzegać biegunowo i dychotomicznie: z jednej strony jako zjawisko występujące powszechnie, dostępne niemal wszystkim ludziom o normalnych zdolnościach, z drugiej zaś – jako zjawisko elitarne, związane z najwybitniejszymi osiągnięciami geniuszu ludzkiego (Taylor, 1975; Cropley, 2001; Kaufman i Beghetto, 2009; Sawyer, 2013; Modrzejewska-Świgulska, 2009, 2013; 2014; Szmidt, 2013a). Jeśli przyjmiemy, iż twórczość to działalność przynosząca wytwory nowe i wartościowe pod jakimś względem, to rodzi się pytanie o to, co oznacza owa nowość, dla kogo i o jakie wartości chodzi oraz w jakim czasie historycznym? Udzielono na nie już wiele odpowiedzi (Tatarkiewicz, 1975; Pope, 2005; Runco, 2014; Cropley, 1999; Cropley i Cropley, 2009; Stokes, 1999; Weisberg, 2006; Kaufman, 2016), lecz nie oznacza to, iż spór o ładunek nowości w twórczości oraz kryteria jakości wytworu twórczego można uznać za zakończony. Przyjmuje się zgodnie, iż nawet radykalne pomysły twórcze nie są kompletnie nowe i nieznane, lecz bazują na pomysłach znanych już wcześniej.

> Założenie, że każda twórcza idea musi być absolutnie nowa, jest błędem

– stwierdza Robert Weisberg (2006: 52–53) w jednym z najbardziej starannych studiów naukowych nad twórczością. Podobnie i pytanie o to, jakie wartości estetyczne, społeczne, moralne, użytkowe i inne musi posiadać wytwór, aby był uznany za twórczy, rodzi stałe dyskusje o to, co i dla kogo jest piękne, dobre, użyteczne czy prawdziwe? I czy istnieją uniwersalne kryteria, według których można ocenić dane dzieło jako twórcze mimo upływu lat, zmiany upodobań społecznych i przeobrażeń paradygmatów naukowych.

Jeśli na podstawowy dylemat dotyczący kryterium wartości dzieła, odpowiemy, iż to tylko jest twórcze, co jest nowe i wartościowe w skali powszechnej, dla wszystkich ludzi, to tym samym sytuujemy się po stronie zwolenników podejścia

elitarnego (zob. poprzedni rozdział). Jeśli zaś odpowiemy, iż twórcze jest to, co jest nowe i cenne przynajmniej dla tworzącego podmiotu, to można takie stanowisko zakwalifikować do podejścia egalitarnego. Keith Sawyer (2012: 7) woli mówić raczej o dwóch tradycjach badawczych w postrzeganiu i badaniu twórczości: indywidualistycznej i społeczno-kulturalnej. W obu twórczość jest definiowana i badana w zupełnie różny sposób.

W **podejściu indywidualistycznym** badacze skupiają się na pojedynczym twórcy i studiują jego myślenie i działania twórcze, próbując określić, jakie cechy poznawcze i osobowościowe umożliwiają mu tworzenie. To podejście jest charakterystyczne dla dwóch pierwszych nurtów badań nad twórczością, zrodzonych w latach 50. i 60. XX w. (nurt badań osobowości wybitnych twórców oraz nurt badań poznawczych). Twórczość w tym podejściu jest rozumiana jako „nowa, umysłowa kombinacja, która jest wyrażana w świecie zewnętrznym" (*ibidem*). W **podejściu społeczno-kulturowym**, będącym trzecim nurtem we współczesnych badaniach nad twórczością, podkreśla się, że twórcy nie tworzą w próżni, lecz działają zawsze w określonym systemie społecznym i kulturowym. Społeczno-kulturowa definicja twórczości zakłada, iż jest ona wytwarzaniem produktu, który jest oceniony jako użyteczny (wartościowy, stosowny, zdatny do przyjęcia) przez kompetentną grupę osób (kustoszy, krytyków, jurorów konkursów, członków komisji naukowych i innych). Autentyczna, prawdziwa twórczość to działalność twórców wybitnych, doceniona przez członków danej dziedziny (w języku Mihaly Csikszentmihalyiego, 1996 – pola twórczości), taka, która w istotny sposób zmienia tę dziedzinę lub konstruuje nową.

Te podejścia są szeroko akceptowane przez badaczy, którzy wyróżniają dwa główne poziomy twórczości: twórczość wybitną („*Big* C" *creativity*) i twórczość „małą", „przyziemną", „codzienną" („*Littlle* c" *creativity*). Arthur Cropley (1999: 514–515) stwierdza, iż pojęcie twórczości jest używane niemal przez wszystkich badaczy w dwóch podstawowych znaczeniach. W pierwszym oznacza wytwarzanie rzeczy, które są nowe jedynie w tym sensie, iż pojawiły się niedawno, bez względu na to, czy są skuteczne lub trafne jak w przypadku rysunku dziecka na białym kartonie. Ten rodzaj twórczości można określić jako twórczość zwyczajną lub przeciętną (*ordinary creativity*). W drugim znaczeniu twórczość opisuje wytwarzanie wielkich dzieł, które cechują się nowością w skali wszystkich ludzi, nieznaną do tej pory w całej historii, jak w przypadku Michała Anioła, Einsteina i Szekspira. Można ją nazwać twórczością wyjątkową, cudowną lub wspaniałą (*sublime creativity*). Podobnie dzieli twórczość B. Ghiselin, który wyróżnia dwa poziomy twórczości:

1) poziom wyższy – twórczość podstawowa, która zmienia określony paradygmat w danej dziedzinie;
2) poziom niższy – twórczość wtórna, która polega na przenoszeniu znanych pojęć w nowe dziedziny zastosowań (za: Stasiakiewicz, 1999).

Jak wiadomo, dychotomizowanie nie jest najlepszym sposobem tworzenia typologii lub klasyfikacji w nauce, sprowadza bowiem złożone zjawisko do prostych, przeciwstawnych typów, z których jeden posiada w dużym stopniu cechy będące kryterium podziału, drugi zaś w stopniu znikomym. Pomiędzy tymi wyrazistymi biegunami giną typy mniej klarowne, niejednoznaczne, subtelne, ale mające dla omawianej klasyfikacji znaczną wartość eksplanacyjną. Dychotomizowanie wprowadza do nauki, w tym do nauk o twórczości, pozorny ład i porządek, upraszcza jednak skomplikowane zjawiska i sprowadza do schematu klasyfikacyjnego, który częściej je zaciemnia niż klaryfikuje. Dychotomie stają się również podstawą licznych dogmatów naukowych, z którymi trudno dyskutować (na przykład podział typów osobowości na ekstrawertyków i introwertyków, metod badań na ilościowe i jakościowe, myślenia na produktywne i reproduktywne, wiedzy na jałową i płodną, deklaratywną i proceduralną, zachowań na konformistyczne i nonkonformistyczne itp.). W naszym przypadku zasadne jest postawienie pytania, czy wszystkie kompozycje Wolfganga Amadeusa Mozarta można zaliczyć do bieguna twórczości wspaniałej, nawet Marsz D-dur KV 62 lub Kasację G-dur KV 63, czy raczej do niższego poziomu twórczości? A jaki poziom czy biegun twórczości reprezentuje Sześć Menuetów na skrzypce i bass WoO 9 Ludwika van Beethovena? Czy taki sam jak VI Symfonia F-dur op. 68 Pastoralna lub Kwartet skrzypcowy op. 132? Odpowiadając na te i podobne pytania, można zasadnie stwierdzić, iż dychotomie nie wystarczą – potrzebne są koncepcje twórczości zawierające więcej szczebli pośrednich, obejmujących nie tak skrajne wartości, jak to jest w teoriach dychotomicznych. Koncepcja Pięciu Szczebli Twórczości, będąca głównym przedmiotem opisu w tym tekście, należy do takich teorii. Podobnie jak i wiele innych, które opisuję poniżej.

Wśród różnych koncepcji poziomów (biegunów) twórczości warto bliżej scharakteryzować kilka wybranych stanowisk autorstwa Irvinga Taylora, Arthura Cropleya oraz Jamesa Kaufmana i Ronalda Beghetto. Na koniec tej części przedstawiam skrótowo interesującą, choć kontrowersyjną koncepcję rodzajów kreatywności Macieja Karwowskiego.

Pięć poziomów twórczości – koncepcja Irvinga Taylora

Amerykański badacz Irving A. Taylor (1975) twierdzi, iż pojęcie kreatywności jest tak szerokie, obejmujące z jednej strony ekspresyjne i spontaniczne rysunki dzieci, a z drugiej wybitne osiągnięcia Picassa i Einsteina, że należy przeprowadzić wyraźne rozróżnienie pomiędzy różnymi stopniami i stylami twórczości. Wyróżnił pięć poziomów rozwoju tego zjawiska, biorąc za kryterium podziału cele twórczości i cechy swoiste procesu twórczego, charakterystyczne dla danego poziomu. Są to:

1. Twórczość **ekspresyjna** (*expressive spontaneity*) – pojawia się najwcześniej, jej przykładem są spontaniczne rysunki dziecka, taniec improwizacyjny, spontaniczne pisanie, gra dramowa. Na tym poziomie nie jest wymagana oryginalność i wysoka jakość wytworu, a warunkami rozwoju twórczości ekspresyjnej są spontaniczność i poczucie wolności w czasie tworzenia. Malowanie palcami, gra psychodramatyczna w teatrze spontanicznym Jacoba Moreno lub improwizacje jazzowe Louisa Armstronga oto inne przykłady tego rodzaju twórczości.
2. Twórczość **zawodowa** (*technical creativity*) – są to wyniki profesjonalnej działalności artystycznej lub naukowej, celem jest generowania rzeczy oryginalnych; na tym poziomie potrzebna jest wprawa i niezwykłe umiejętności, a istotnym kryterium wytworu jest jego nowość. Idealnym przykładem twórczości zawodowej są dokonania Stradivariusa.
3. Twórczość **wynalazcza** (*inventive creativity*) – to pomysłowe operowanie materiałami, metodami, środkami tworzenia. Na tym poziomie potrzebna jest umiejętność wykorzystywania znanych rozwiązań i rzeczy w nowy sposób, zdolności kombinowania i odkrywania nowych połączeń pomiędzy istniejącymi rzeczami, rozwiązywanie starych problemów w nowy sposób. Twórczość tego rodzaju przejawia się nie tyle w odkrywaniu zupełnie nowych rzeczy, lecz w odkrywaniu ich nowych i użytecznych zastosowań oraz nowych perspektyw postrzegania starych rzeczy. Klasycznymi przykładami tego rodzaju twórczości jest działalność Thomasa Edisona czy Grahama Bella.
4. Twórczość **innowacyjna** (*innovative creativity*) – polega na udoskonaleniu lub modyfikacji tego, co istnieje; rozwinięcia go krok dalej. Podstawową zasadą rozwijania tego typu twórczości jest badanie i zrozumienie podstawowych, ale istniejących już podstaw wiedzy, paradygmatów i szkół myślenia, które innowator rozwija dalej. Tak jak zrobili to Jung i Adler z psychologią Freuda czy Kopernik z teorią Ptolemeusza.
5. Twórczość **wyjątkowa** (*emergent creativity*) – to taka działalność, która zapoczątkowuje nową szkołę, kierunek czy styl w danej dziedzinie twórczości. Jest formą twórczości najbardziej złożoną i abstrakcyjną jednocześnie, najczęściej mamy z nią do czynienia w nauce i sztuce. Większość ludzi, mówiąc o twórczości, ma na myśli ten właśnie poziom twórczości, chociaż jest on reprezentowany przez najmniej liczną grupę, ale najbardziej wpływowych w historii twórców, jak na przykład Einstein, Freud, Picasso czy bracia Wright. Podstawowym warunkiem tej twórczości jest, zdaniem autora, recepcja dotychczasowego dorobku w danej dziedzinie i stworzenie na tej podstawie zupełnie nowej formy. Tego rodzaju twórczość jest skrajnie zindywidualizowana i manifestuje się poprzez wybitnie produktywne wglądy i olśnienia (*ibidem*: 306–307).

Koncepcja Taylora ma już dzisiaj wartość historyczną i raczej rzadko służy do klasyfikowania przejawów twórczości. Wątpliwości budzą same określenia

poszczególnych rodzajów twórczości, jak i kryteria ich podziału. Twórczość ekspresyjna może się przejawiać w aktach twórczości wyjątkowej (Picasso), jak i profesjonalnej, jeśli twórca wykonuje ją perfekcyjnie i wynikiem ekspresji jest nowa forma. Twórczość wynalazcza (techniczna) lub innowacyjna ma często charakter wyjątkowy, gdy jej wynikiem jest produkt nowy w skali powszechnej (np. procesor, laser, Internet) i użyteczny w skali masowej.

Mimo to typologia Taylora okazała się przydatna, wskazała bowiem, iż twórczość występuje na różnych poziomach, a jej rezultaty można oceniać z punktu widzenia wartości społecznej i jednocześnie jako zjawisko rozwojowe: od twórczości ekspresyjnej dziecka poprzez twórczość innowacyjną dorosłego, aż do nielicznych przejawów twórczości historycznej.

Poziomy twórczości według Arthura Cropleya

Nieco inne poziomy twórczości, głównie twórczości dzieci, wyróżnia Arthur Cropley (2001: 131). Podstawą ich wyróżnienia są psychologiczne składniki twórczości, które autor dzieli na cztery rodzaje: 1) wiedza ogólna i specjalistyczna, 2) umiejętności poznawcze ważne w twórczości, 3) motywacja i 4) właściwości osobowości. Dla uproszczenia podziału autor posłużył się dychotomią: możliwe na każdym poziomie jest tylko posiadanie lub nieposiadanie danego składnika, traktowane one są również jak czynniki oddzielne, a nie współzależne i koherentne. Ma to ułatwić dyskusję nad twórczością, w rzeczywistości takie czyste podziały raczej nie występują. Ustalenia Cropleya przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Poziomy twórczości w ujęciu Arthura Cropleya

Rodzaj składników twórczości	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Wiedza	+	+	+	+	–
Umiejętności społeczne	+	+	+	–	+
Motywacja	+	+	–	+	+
Osobowość	+	–	+	+	+

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Cropley, 2001.

Pierwsza kolumna przedstawia dziecko, w którego przypadku wszystkie cztery składniki twórczości są rozwinięte. To poziom „**twórczości w pełni urzeczywistnionej**" (*fully realized creativity*). Kolumna druga opisuje dziecko, które nie posiada jedynie rozwiniętych właściwości psychicznych – to poziom

„**twórczości stłumionej**" (*stifled creativity*). Następna kolumna przedstawia dziecko, które nie jest umotywowane do tworzenia – to poziom „**twórczości zaniechanej**" (*abandoned creativity*). W kolumnie czwartej mamy przypadek dziecka, które ma odpowiednią wiedzę, chęć do tworzenia oraz potrzebne cechy osobowości, brak mu tylko określonych umiejętności myślenia twórczego – to „**twórczość sfrustrowana**" (*frustrated creativity*). Ostatnia kolumna prezentuje dziecko, któremu brakuje tylko potrzebnej do tworzenia wiedzy – to przypadek „**pseudotwórczości**", nie mającej związku z określonymi standardami lub normami panującymi w danej dziedzinie.

Każdy z tych poziomów twórczości wymaga innego rodzaju diagnozy i pomocy: dzieciom reprezentującym „twórczość stłumioną" potrzeba trwałych oddziaływań wychowawczych, kształtujących ważne w twórczości cechy charakteru (otwartość, niezależność od ocen zewnętrznych, wytrwałość itp.), dzieciom o „twórczości zaniechanej" – silnych podniet motywujących do działań twórczych, a dzieciom o „twórczości sfrustrowanej" – treningu rozwijającego zdolności myślenia twórczego.

Arthur Cropley i jego syn David (2009) opowiadają się poza tym za szerszym upowszechnieniem pojęcia „twórczość funkcjonalna" (*functional creativity*) po to, aby podkreślić zasadniczy cel działań twórczych, którym jest wytworzenie nowego i użytecznego **produktu**. W odróżnieniu od twórczości artystycznej, która nie musi mieć celu praktycznego, wszystkie pozostałe dziedziny twórczości (naukowa, techniczna, społeczna i inne) takie użyteczne cele na ogół posiadają. Głównym wobec tego zadaniem działań twórczych jest generowanie „skutecznej nowości" („*effective novelty*"). I taka też może być, ich zdaniem, ogólna definicja twórczości jako „wytwarzanie skutecznej nowości". Wytwór będący „skuteczną nowością" jest:

- efektywny – użyteczny;
- nowy;
- stosowny – adekwatny do celu;
- uniwersalny – powszechny;
- elegancki – gustowny (*ibidem*: 2).

Proces twórczy prowadzący do takiego wytworu może mieć jedną z sześciu form, które Cropleyowie uważają również za kryteria pozwalające odróżnić określone poziomy twórczości. Są to:

1. Ulepszenie (*Improvement*) – udoskonalenie jakości lub ilości rzeczy, która już istnieje.
2. Rozpoznanie (*Diagnostics*) – poszukiwanie i eliminowanie wad i niedociągnięć w istniejących obiektach.
3. Zmniejszanie (*Trimming*) – redukowanie kosztów działania istniejących rozwiązań.
4. Wykorzystywanie analogii (*Analogy*) – wymyślanie nowych zastosowań znanych już procesów i systemów.

5. Syntetyzowanie (*Synthesis*) – wytwarzanie nowych kombinacji z istniejących elementów.
6. Stworzenie (*Genesis*) – wytworzenie absolutnie nowego rozwiązania (*ibidem*: 308).

Możemy zatem każdą działalność twórczą umieścić na tym kontinuum. Zdaniem autorów, tylko ostatni rodzaj twórczości pociąga za sobą wytworzenie czegoś fundamentalnie nowego, czego nie było do tej pory (*ibidem*). Jasno z tego wynika, iż większości twórców, w tym niemal wszystkie dzieci, nie są w stanie osiągnąć tego poziomu twórczości.

W ostatnim czasie Arthur i David Cropleyowie (2015) upowszechniają koncepcję trzech rodzajów (poziomów) twórczości ze względu na jej efektywność i adekwatność (stosowność) w generowaniu wytworów:

1. Pseudotwórczość – tylko nowość.
2. *Quasi*-twórczość – nowość plus stosowność, ale bez efektywności.
3. Twórczość – nowość plus stosowność plus efektywność.

Szczególnie interesującym pojęciem jest „pseudotwórczość", które określa działania przynoszące określoną nowość „czerpiącą jedynie z nonkonformizmu, braku dyscypliny, ślepego odrzucania tego, co już istnieje bądź po prostu z pobłażania sobie" (*ibidem*: 26). Pseudotwórczość łatwo może przerodzić się w uległość wobec własnych zachcianek i wtedy staje się niczym więcej jak pretensjonalnością[1].

Koncepcja twórczości efektywnej Cropleyów może być zakwalifikowana do tego nurtu badań nad twórczością, który określany jest jako „**orientacja na wytwór**". W przeciwieństwie do nurtu nazwanego „**orientacją na proces**" koncentruje się on na finalnym etapie działań twórczych – wytworze i jego właściwościach, poprzez wytwór definiuje samą twórczość i jako kryterium rozróżniania twórczości od innych form aktywności człowieka ustanawia wyłącznie jej materialny efekt. Zwolennicy tego nurtu (T. Amabile, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner) wydają się mówić, iż nie ma twórczości bez namacalnego produktu, dzieła, które wieńczy proces twórczy. Tymczasem, jak zobaczymy, dla pedagogiki oddziaływań twórczych takie podejście stanowi istotne ograniczenie, nie bierze bowiem pod uwagę wychowawczych wartości samego procesu twórczego i uczestnictwa w nim dzieci, młodzieży czy dorosłych amatorów. Liczy się jedynie z produktem końcowym, nie zaś z potencjalnymi zdolnościami i dyspozycjami, które nie zawsze mają szanse się rozwinąć w toku edukacji. Można mu też zarzucić, iż nie rozwiązuje dostatecznie tak zwanego **dylematu wytworu** (Stasiakiewicz, 1999).

[1] Wydaje się, iż określenie to dobrze opisuje wiele działań różnych gwiazd medialnych i celebrytów, którzy chcąc zwrócić uwagę na siebie, podejmują wiele wysiłków, mających właśnie charakter pseudotwórczości (na przykład w czasie talk show).

Dylemat wytworu polega na rozbieżności między kryteriami kreatywności osoby twórcy i procesu tworzenia a społecznymi ocenami kreatywności produktu, które stanowią kryterialne zmienne w badaniach nad twórczością.

> Produkt oceniany społecznie jako twórczy może być dziełem osoby nietwórczej w sensie psychologicznym – lecz czy osoba nietwórcza może być autorem twórczego dzieła? Z kolei ktoś twórczy psychologicznie może nie znaleźć dla swej aktywności uznania społecznego – lecz czy można być twórczym nie stworzywszy niczego wartościowego?

– pyta Stasiakiewicz (*ibidem*: 14).

Problem komplikuje, zdaniem autora, fakt, iż często ukrytymi zmiennymi kryterialnymi ocen produktu w twórczości naukowej lub innej są dotychczasowe osiągnięcia twórcy, jego pozycja i ogólny poziom dzieła lub – jak w twórczości artystycznej – aktualnie panująca moda.

Zbyt silne podkreślanie kryterium wartości dzieła prowadzi też do **dyktatu wytworu** w badaniach nad twórczością: o jakości procesu twórczego i właściwościach twórcy wyrokuje się na podstawie jakości tego, co wytworzył. W ten sposób nie dostrzega się form twórczości codziennej i amatorskiej, które nie zawsze zwieńczone są określonym wytworem, a mogą polegać na uczestnictwie, często odważnym i konsekwentnym, w nowych doświadczeniach twórczych i podejmowaniu wyzwań poznawczych lub społecznych, które mogą mieć niewymierne skutki. Dyktat wytworu powoduje, iż badacze, ale i nauczyciele, nie dostrzegają potencjalnych zdolności twórczych u dzieci, ale również u osób starszych. Skoncentrowanie na wyniku procesu twórczego skutkuje tym, iż potencjalność, zadatek czy też zapowiedź rozwojowa, niknie z horyzontu diagnostycznego pedagogów. Nie widzą po prostu niematerialnych oznak kreatywności, jak chociażby twórczego poczucia humoru, zdolności językowych nie objawiających się gotowym produktem, pomysłowych skojarzeń łączących odległe obiekty itp. Pedagodzy twórczości, walcząc z tym dyktatem, przekonują, iż produktem twórczości może być sam proces, jak to jest w przypadku form autokreacji i samorozwoju. Jak twierdzi Olivia Saracho (2012a: 127): „Twórczość dzieci wymaga skoncentrowania się raczej na procesie niż na wytworze". Powrócę jeszcze do tego tematu przy okazji omawiania szczebla twórczości codziennej i amatorskiej.

Cztery poziomy twórczości – model Jamesa Kaufmana i Ronalda Beghetto

W ostatnich latach Ronald A. Beghetto i James C. Kaufman (2007; 2010; 2017; Kaufman, 2016; Kaufman i Beghetto, 2009; 2017), dostrzegając liczne ograniczenia prostej dychotomii: twórczość wybitna – twórczość codzienna, rozwijają koncepcję „Cztery T" („*Four-c Model of Creativity*"). Sądzą, iż model ten lepiej niż inne klaryfikuje i wyjaśnia różne poziomy twórczej ekspresji i może

być pomocny nauczycielom w doborze odpowiedniego poziomu wymagań od uczniów, jak również w pisaniu dostosowanych do ich umiejętności programów nauczania twórczości. Wyróżniają cztery rodzaje twórczości.

1. **Minitwórczość** (*Interpretive Mini-c Creativity*): skupia się na nowych i ważnych dla jednostki interpretacjach działań, doświadczeń i wydarzeń, które zachodzą w toku uczenia się (na przykład uczeń przeżywa wgląd pozwalający mu zrozumieć, w jaki sposób zastosować poznaną na lekcji regułę artystyczną i wykorzystać ją do prezentacji multimedialnej). Ten poziom twórczości określany bywa przez innych autorów jako „osobisty", „uniwersalny" czy „rozwojowy". Według definicji autorów (Beghetto i Kaufman, 2010: 195), „koncentruje się na nowej i mającej osobiste znaczenie interpretacji doświadczeń, działań i wydarzeń, które zachodzą w czasie procesu uczenia się". Minitwórczość polega na subiektywnych odkryciach znanych już praw naukowych, nadawaniu różnym zdarzeniom oryginalnych, indywidualnych znaczeń, snuciu przypuszczeń i generowaniu pomysłowych rozwiązań problemów poznawczych i praktycznych. Aktywność twórcza tego typu jest często podstawą twórczości wybitnej, ma charakter rozwojowy i wydaje się być konieczną fazą, prowadzącą do wybitnych osiągnięć. Jednym z zadań nauczycieli jest wczesne rozpoznanie tego rodzaju aktywności uczniów, wspieranie jej i ośmielanie do ujawniania jej przejawów.
2. **Twórczość codzienna** (*Everyday-Little-c Creativity*): dotyczy aktywności twórczej dostępnej wszystkim ludziom w sytuacjach codziennych. Autorzy definiują twórczość codzienną odwołując się do poglądów Ruth Richards i Teresy Amabile i sądzą, iż składnikami tego rodzaju aktywności są zdolności specjalne w jakiejś dziedzinie twórczości (na przykład muzyki czy plastyki), umiejętności twórcze oraz motywacja zadaniowa. Ta kategoria twórczości pozwala nauczycielom pamiętać, iż „twórcza ekspresja jest dostępna dla większości uczniów, w prawie wszystkich programach nauczania przedmiotów szkolnych, w niemal każdy dzień nauki" (*ibidem*: 198). Nauczyciele powinni pamiętać, iż stymulowanie tego rodzaju twórczości winno stanowić ich codzienną a nie odświętną praktykę szkolną, a ich głównym zadaniem jest pomoc uczniom w nabywaniu przez nich zaufania i kompetencji w ujawnianiu form ekspresji twórczej oraz dekonspirowaniu mitów i stereotypów dotyczących twórczości (na przykład takich, jak te, że tylko szczególnie uzdolnieni ludzie są twórczy, czy twórczość wiąże się tylko ze sztuką).
3. **Twórczość profesjonalna** (*Pro-C Creativity*): stanowi rozwojowy i pełen wysiłku twórczego postęp w działaniach twórczych, wykraczający poza minitwórczość, ale nie osiągający jeszcze statusu twórczości wybitnej. Dotyczy tych osób, które osiągają poziom wiedzy i umiejętności eksperckich w różnych dziedzinach twórczości, ale też tych twórców amatorów, którzy nie zdając sobie z tego sprawy, mogą wykazać się w uprawnianej dziedzinie

kompetencjami profesjonalnymi. Ten poziom twórczości wiąże się z osiągnięciem wiedzy i kompetencji eksperckich w jakiejś dziedzinie i autorzy odwołują się do jego charakterystyki dokonanej przez Andersa Ericssona (zob. rozdział *Warunki sukcesu* w tej książce). Ażeby taki poziom twórczości osiągnąć, potrzeba dziesięciu lub więcej lat intensywnych ćwiczeń i prób, a reguła ta dotyczy zarówno sportu, jak i sztuki oraz nauki. Chociaż większość uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej nie jest w stanie tworzyć dzieł należących do tego poziomu, to nauczyciele mogą obudzić w uczniach motywację do rozwijania wiedzy i twórczych umiejętności eksperckich w danej dziedzinie, wspierać ich działania twórcze, uczyć strategii niezbędnych w pracy twórczej (na przykład poprzez wizyty w warsztatach twórców, zachęcanie do badań na lekcjach nauk ścisłych i prób literackich na lekcjach języka, uczenie umiejętności oceny i samooceny wytworów).

4. **Twórczość wybitna** (*Legendary Big-C Creativity*); to ten rodzaj twórczości, który przykuwa powszechną uwagę zarówno w kulturze masowej, jak i w nauce. Poświęcono mu zresztą wiele badań naukowych, które koncentrowały się na życiu i twórczości geniuszy z wielu różnych dziedzin twórczości (Darwin, Freud, Picasso, Gandhi, Strawiński, Ramanujan, The Beatles, Watson i Crick i inni), poza tym wiele znanych teorii twórczości ogniskuje się właśnie na tym poziomie (Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Simonton, Weisberg). W klasie szkolnej biografie i przypadki działań twórczych geniuszy mogą służyć jako ilustracje pewnych prawidłowości w rozwoju kreatywności, zwłaszcza wtedy gdy nauczyciel ukaże nie tylko same sukcesy, ale i porażki wybitnych twórców, a także różnego rodzaju działania wspierające, szanse i wyzwania, które geniusz napotykał na drodze rozwiania zdolności twórczych[2].

W obrazowy i zabawny sposób różnice pomiędzy tymi poziomami twórczości przedstawił James Kaufman (2016: 20). Śpiewanie pod prysznicem to „minitwórczość". Sfilmowanie i wysłanie własnych piosenek do Youtube, gdzie obejrzy je wiele osób, którym piosenki się spodobają – to poziom twórczości codziennej (*Everyday Little-c creativity*). Poziom twórczości profesjonalnej zaczyna się wtedy, gdy nasze piosenki podbiją iTunes i gdy ludzie na całym świecie wybiorą je do skupowania i zapłacą za nie. Gdy nasze utwory trafią na listę Songwriters Hall of Fame, wtedy zaczyna się poziom twórczości wybitnej.

Model czterech poziomów twórczości, jak sądzą autorzy, może pomóc pedagogom „zbudować pokój dla twórczości w szkołach i klasach" (Kaufman i Beghetto,

[2] Interesująco brzmi uwaga autorów (Beghetto i Kaufman, 2010: 202), by z dużą ostrożnością wykorzystywać w nauczaniu biografie wybitnych twórców, w których często zawarte są mity i przekłamania dotyczące procesu twórczego. Zasadne według nich jest ilustrowanie za pomocą tych biografii wartości zdobywania wiedzy z danej dziedziny, zaufanie do własnych sił twórczych, wykorzystywanie nadarzających się okazji do wykraczania poza poziomy twórczości codziennej i profesjonalnej po to, by zrealizować i wdrożyć wynalazki i wyniki odkryć naukowych.

2009: 179). Nauczyciele bowiem na ogół koncentrują uwagę na tradycyjnych koncepcjach twórczości wybitnej, wielkich odkryciach naukowych i mistrzowskiej produktywności, które to koncepcje z trudem usprawiedliwiają poświęcanie cennego czasu na nauczanie czegoś, co z niewielkim prawdopodobieństwem może się ujawnić u ich uczniów. Nic więc dziwnego, że nauczyciele często generalnie wysoko ceniący twórczość, nie dostrzegali jej wartości i znaczenia we własnej klasie i u swoich uczniów. Koncepcja „minitwórczości" zmienia ten stan rzeczy: oferuje nauczycielom inny sposób postrzegania twórczości uczniów, włącza bowiem procesy twórcze do procesów rozwoju uczniów, pomaga nauczycielom rozpoznać fakt, iż manifestowana w klasie szkolnej aktywność twórcza uczniów może mieć różny kaliber i wymaga wsparcia pedagogicznego, a przede wszystkim – podkreśla, iż twórcze interpretacje i wglądy zdarzają się w codziennej nauce większości głównych przedmiotów szkolnych. „Minitwórczość" i twórczość codzienna są po prostu codziennie obecne w klasie.

Wiesława Limont (2010: 176), komentując omawianą koncepcję, zauważa, iż twórczość typu „mini-t" ma „charakter rozwojowej, interpersonalnej aktywności twórczej związanej z procesem uczenia się, ze znaczącą, nową i osobistą interpretacją poznawanych zagadnień". Dotyczy ona, co dla pedagogów ważne, także prób aktywności twórczej podejmowanych przez dzieci i młodzież, nie wyklucza reprezentantów tych kategorii wieku z grona twórców.

Typy (poziomy) kreatywności w ujęciu Macieja Karwowskiego

Polski pedagog twórczości, Maciej Karwowski (2009, 2010), przedstawił bardzo interesującą, choć mocno kontrowersyjną, koncepcję typów kreatywności, którą wysnuł na podstawie szeroko zakrojonych badań empirycznych nad młodzieżą szkolną. Badania te miały charakter psychometryczny i objęły duże próby badawcze (największa liczyła prawie 2000 uczniów liceów i gimnazjum), a jako kryteria wyróżnienia poszczególnych typów kreatywności posłużyły wyniki dwóch znanych testów twórczości: Inwentarza KAI Kirtona oraz Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia (TCT-DP) Urbana i Jellena. Tymi kryteriami typologii stała się oryginalność myślenia, niezależność oraz nasilenie zdolności twórczych. Ogółem Karwowski wyróżnił osiem kategorii kreatywności, szerzej opisuje jednak tylko cztery, jego zadaniem, najważniejsze. Wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej autor wyróżnił następujące typy kreatywności (Karwowski, 2010):

1) „kreatywność sztywna i buntownicza" (10% populacji badanych),
2) „kreatywność bez szans na twórczość" (11%),
3) „kreatywność podporządkowana" (13%),
4) „pełna kreatywność" (9%).

Odsyłając czytelników do lektury tego tekstu i nie wdając się w polemikę z jego autorem, warto jednak zaznaczyć, iż sprzeciw może budzić użyta przez

niego terminologia w nazwie typu (poziomu) „kreatywność bez szans na twórczość". Jak już stwierdziłem w innym miejscu (Szmidt, 2010: 10), kreatywność to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość, czy *quasi*-twórczość, zapowiedź przyszłej, dojrzałej twórczości, a zatem jedynie zadatek, zasób, ewentualność czy teoretyczna możliwość zaistnienia wyższych form produktywności. Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego. W tym sensie pojęcia człowieka twórczego i kreatywnego można traktować zamiennie. Kreatywność, jak to proponuję, nie jest wyłącznie potencjalnością, jakimś stopniem wstępnym do twórczości, jakąś wczesną inicjacją do twórczości dojrzałej czy wybitnej. Kreatywnym nazwiemy zarówno twórcę wybitnego, który tworzy unikatowe w skali światowej dzieła sztuki, teorie naukowe czy wynalazki, jak i twórcę codziennego, który tworzy unikatowe pomysły w skali rodziny, grupy zawodowej czy sąsiedzkiej (Modrzejewska-Świgulska, 2009). W tym znaczeniu mówienie o „kreatywności bez twórczości" uważam za semantyczny błąd – to tak jakby mówić o pracowitości bez pracy, dzielności bez odwagi, ludyczności bez zabawy. Twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotą, rdzeniem kreatywności. Nie ma kreatywności bez twórczości.

Pięć szczebli twórczości – koncepcja własna

Biorąc pod uwagę opisywaną powyżej złożoność samego zjawiska twórczości, jak i dotychczasowe poglądy na temat poziomów zdolności twórczych, przejawianych w różnych dziedzinach przez ludzi w różnym wieku, chciałbym zaproponować pewną koncepcję porządkującą postrzeganie tego fenomenu, a zwłaszcza jego jakościową różnorodność[3]. Punktem wyjścia prezentowanego tu podziału może być analogia ze sportem, który choć w swych licznych przejawach jest zjawiskiem podobnym, to jednak w poszczególnych dyscyplinach różni się od siebie nie tylko wymaganymi do jego uprawiania umiejętnościami, ale również osiąganymi przez uprawiających je ludzi wynikami. Podobnie jest w moim przekonaniu z twórczością. Biorąc pod uwagę różnego rodzaju poziomy (szczeble) uprawiania sportu, można wyróżnić: sport amatorski, rekreacyjny, zawodowy (profesjonalny), w końcu mistrzowski. Analogicznie rzecz się dzieje w twórczości, wiele osób uprawia jakąś dziedzinę twórczości amatorsko, w sposób powszedni, inni, mając określone zdolności i umiejętności nabyte w toku specjalistycznych studiów i kursów zawodowych, uprawiają twórczość zarobkowo lub czerpią z profesji twórczej określony dochód, uzyskując często rozgłos i sławę. Jeszcze inni osiągają w działalności twórczej poziom mistrzowski, tak jak w sporcie osiąga się mistrzostwo świata, kontynentu czy też rekord świata lub kraju w danej dyscyplinie. A nieliczni dokonują prawdziwych rewolucji.

[3] Koncepcję tę już wstępnie zaprezentowałem w: Szmidt, 2013a: 121–127.

Kryterium podziału szczebli twórczości mogą stanowić:

A) Cele i motywy działalności twórczej: w jakim celu jednostka podejmuje aktywność twórczą, co chce dzięki niej osiągnąć, do czego zmierza, jakie potrzeby i zainteresowania chce zaspokoić?

B) Poziom zaangażowania w aktywność twórczą: czy działania twórcze wymagają od jednostki silnego zaangażowania i wysiłku, pasji w dążeniu do celu i wytrwałości, zacięcia i zapału?

C) Poziom zdolności i uzdolnień: jakie jednostka ma zdolności ogólne i specjalne, w jakich dziedzinach osiąga poziom wyższy niż przeciętny, co jej przychodzi łatwiej, szybciej i lepiej niż pozostałym ludziom?

Krzyżowanie tych kryteriów tworzy interesującą typologię, którą przedstawia tabela poniżej. Ostatnia rubryka odnosi się do roli pedagoga twórczości i zakresu pomocy w tworzeniu na poszczególnych szczeblach.

Szczeble twórczości

Tabela 3

Szczeble twórczości i ich kryteria

Szczebel (poziom) twórczości	**Cele aktywności twórczej**	**Poziom zaangażowania**	**Poziom zdolności i uzdolnień**	**Rola pedagoga twórczości Zakres pomocy w tworzeniu**
1	2	3	4	5
Twórczość codzienna – powszednia	Rekreacja – zabawa	Niski	Niski	• Inspirowanie do twórczości • Budzenie i ożywianie potencjalnych zdolności twórczych • Diagnoza zdolności twórczych • Pomoc w usuwaniu i pokonywaniu przeszkód • Rozwijanie wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości – nauczanie twórczości
Twórczość amatorska	Rekreacja – rozwój osobisty	Średni	Średni	• Diagnoza zdolności twórczych • Stymulowanie i rozwijanie zdolności twórczych • Pomoc w pokonywaniu przeszkód • Wspieranie w aktywności twórczej i zachęcanie do wytrwałości i zaangażowania • Pomoc w samokształceniu • Nauczanie twórczości • Promowanie wytworów i zachowań twórczych w środowisku

Tabela 3 (cd.)

1	2	3	4	5
Twórczość profesjonalna	Praca – sława	Wysoki	Wysoki	• Rozwijanie wiedzy i zdolności twórczych • Nauczanie nowych technik twórczych • Badanie • Opisywanie i wyjaśnianie przejawów twórczości • Promowanie i upowszechnianie przejawów twórczości
Twórczość mistrzowska	Sława – dobro powszechne	Bardzo wysoki	Bardzo wysoki	• Badanie, opisywanie, • Upowszechnianie i uprzystępnianie dorobku twórczego
Twórczość transgresyjna – przełomowa	Dobro powszechne – transgresja	Najwyższy	Najwyższy	• Badanie, opisywanie • Uprzystępnianie i upowszechnianie dorobku

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szmidt, 2013a: 123.

Jak widzimy, twórczość można ująć w pięciu zasadniczych szczeblach występowania, od najniższego do najwyższego:

1. Twórczość codzienna (powszednia).
2. Twórczość amatorska.
3. Twórczość profesjonalna.
4. Twórczość mistrzowska.
5. Twórczość transgresyjna (przełomowa).

Twórczość codzienna (powszednia), jak sama nazwa wskazuje, odbywa się w sytuacjach powszednich i jej celem jest na ogół odreagowanie zmęczenia i napięcia psychicznego, zerwanie z nudą powtarzalnych, codziennych zachowań i rytuałów, a także rozrywka i zabawa oraz nadanie codzienności walorów oryginalności (Modrzejewska-Świgulska, 2005; 2009; 2013; 2014). Może przejawiać się w różnorodnych dziedzinach, od sztuki kulinarnej do sztuki artystycznej, w grach i zabawie, spędzaniu czasu wolnego i wykonywaniu w sposób niesztampowy prac domowych. Podobnie jak sport rekreacyjny, twórczość codzienna nie wymaga wybitnych uzdolnień (choć z pewnością jakieś uzdolnienia elementarne się przydają) ani głębokiego i długotrwałego zaangażowania, konsekwencji i uporu – jest realizowana na ogół łatwo i wiąże się z pozytywnymi odczuciami. Uprawia ją większość ludzi, nawet o tym nie wiedząc. Na tym poziomie zakres pomocy w tworzeniu jest najszerszy – pedagog twórczości może/powinien zarówno budzić uśpione jeszcze zdolności twórcze podopiecznych, ożywiać i wspierać je, jak i nauczać wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości, a także prowadzić identyfikację i diagnozę zdolności twórczych.

Twórczość amatorska podejmowana jest równie często i mniej lub bardziej świadomie z zamiarem odpoczynku od czynności zawodowych i nużących

obowiązków dania codziennego, jak i w celu rozwijania określonych zdolności i uzdolnień, które jednostka nie miała szansy lub siły doskonalić w toku obowiązkowej edukacji szkolnej. Jak trafnie ujął to wiele lat temu Aleksander Kamiński (1971; 1978), twórcze amatorstwo ma charakter samokształcenia w danej dziedzinie i odbywa się w formach indywidualnych lub grupowych, a zawsze wiąże się z miłośniczym, hobbystycznym traktowaniem wiedzy i umiejętności z nią związanymi oraz chęcią współżycia koleżeńskiego w grupie osób o podobnych zainteresowaniach. Wymaga większego zaangażowania, systematyczności i konsekwencji, jeśli ma prowadzić do widocznych postępów twórczych, ale uzyskanie dzieła i opanowanie kunsztu nie są tutaj powszechnie spotykanym celem. Rozwój tej twórczości wymaga zdolności specjalnych w danej dziedzinie, choć nie są one konieczne, żeby w ogóle ją uprawiać (Szmidt, 2004b). Podobnie jak sport amatorski, twórczość tego rodzaju sprawia przyjemność, rywalizacja w niej z innymi traktowana jest z dużą rezerwą, gdyż uprawia się ją nie po to, by wygrać, ale po to, by się rozwijać i czynnie zrywać z nudą i schematem życia codziennego i pracy. Uprawia ją wiele osób w różnym wieku, mających określone zainteresowania i uzdolnienia w najróżniejszych dziedzinach. Pomoc w tworzeniu na tym szczeblu obejmuje podobne działania wychowawcze i dydaktyczne, jak na poziomie niższym, ponadto zachęcanie i promowanie wytrwałości w uprawianiu wybranej dziedziny twórczości oraz pomoc w szerszej prezentacji dokonań twórców amatorów w środowisku lokalnym i ponadlokalnym.

Twórczość profesjonalna wiąże się z opanowaniem przez jednostkę specyficznych dla danej dziedziny, często trudnych umiejętności oraz głębokiej wiedzy, potwierdzonych określonym dyplomem szkoły wyższej lub specjalistycznych kursów zawodowych. Uprawianie jej wymusza wykonywany zawód, który polega na projektowaniu nowych rozwiązań lub modyfikowaniu czegoś już istniejącego, ale też podejmowana jest w celu osiągnięcia rozgłosu, sławy i powszechnego uznania krytyków i odbiorców. Przynosi spore dochody, jeśli wytwór spotkał się z uznaniem, wymaga stałego potwierdzania własnych kompetencji i kunsztu, a w związku z tym staje się przedmiotem rywalizacji z innymi twórcami, uprawiającymi tę samą dziedzinę (Torr, 2011; Fazlagić, 2015; Cropley i Cropley, 2015). Osiągnięcie na tym szczeblu rozgłosu i wysokich dochodów wymaga sporych zdolności specjalnych i ogólnych, dużego zaangażowania, a nawet poświęcenia, uporu w lansowaniu własnych dzieł, odporności na krytykę, konsekwencji w ich promowaniu oraz sojuszników upowszechniających ten dorobek i sławiących profesjonalizm twórcy. Podobnie jak sport zawodowy, twórczość profesjonalna i następne szczeble kreatywności wymagają wyrzeczeń, pogłębionych ćwiczeń, stałego rozwijania sprawności, odporności na przegraną i umiejętności odraczania gratyfikacji. Warunkiem jej zaistnienia jest więc postawa cechująca się swoistym zacięciem (ang. *grit*). Termin ten, jak twierdzi Angela Lee Duckworth (2016), oznacza wyjątkową wytrwałość połączoną z pasją

w dążeniu do celu, jest to „samodyscyplina podniesiona do poziomu absolutnej nieustępliwości". Twórczość profesjonalną uprawia wielu artystów, inżynierów, projektantów, architektów, naukowców, dziennikarzy i... sportowców. Pomoc w tworzeniu na tym poziomie zaczyna przybierać formy naukowe – kieruje się w stronę badania przejawów tej twórczości, wyjaśniania jej natury oraz budowania projektów rozwijania specyficznych zdolności twórczych, przydatnych profesjonalistom (treningi twórczości, twórczego rozwiązywania problemów, treningi inwentyczne, sesje pomysłowości itp.). Pedagog twórczości może/powinien zająć się również upowszechnianiem najlepszych dokonań powstałych w różnorodnych laboratoriach, pracowniach i instytucjach kultury.

Twórczość mistrzowska to twórczość profesjonalna na najwyższym poziomie. Dostępna jest nielicznym twórcom, którzy opanowali wiedzę i sprawności w określonej dziedzinie na poziomie najwyższym z możliwych, do którego aspirują wszyscy pozostali parający się tą dziedziną. Wiąże się z dążeniem twórcy do powszechnej sławy, zaistnienia w świadomości nie tylko własnego narodu, ale całej ludzkości. Związana z wybitnymi zdolnościami specjalnymi, poparta jest oryginalnymi osiągnięciami (rekordami), zwracającymi uwagę swą nowością i niepowtarzalnością, a także kunsztem i jakością wykonania (Simonton, 2009; Ericsson i Pool, 2016). Tworzy tą twórczość kanon w danej dyscyplinie, do którego porównuje się inne dokonania. Osiąga się ten szczebel twórczości ciężką pracą, uporem, latami ćwiczeń, prób i wyrzeczeń. Z tego powodu rzadko ten szczebel dostępny jest młodym ludziom. Podejmowana jest nie tylko dla sławy i dochodów, ale i dla urzeczywistnienia dobra wspólnego, ponieważ twórca-mistrz chce dać ludzkości coś z siebie (swego talentu) i ma poczucie misji społecznej. Analogicznie jak w mistrzostwie sportowym, przedstawicieli tego szczebla trudno jest naśladować, pokonać lub przynajmniej zbliżyć się do ich poziomu. Twórców mistrzów jest niewielu w każdej dziedzinie, a mistrzem nie zostaje się z formalnego mianowania przez tę czy inną gazetę, jury konkursu czy komisję naukową, lecz na skutek powszechnego uznania twórców profesjonalnych, reprezentujących tę samą dziedzinę co mistrz. Ten szczebel twórczości zasługuje na miano talentu. Zakres pomocy w tworzeniu jest tutaj dosyć wąski – pedagog twórczości co najwyżej może badać, uprzystępniać i upowszechniać dorobek twórców tego szczebla.

Twórczość transgresyjna (przełomowa) to działalność twórcza mistrzów, którzy nie tylko osiągnęli rekordowe wyniki w danej dziedzinie, ale doprowadzili w niej do przełomowej, rewolucyjnej, paradygmatycznej zmiany, takiej, która, burząc zaistniały stan rzeczy, stworzyła w to miejsce nową jakość. To twórczość historyczna, najwybitniejsza z możliwych[4]. Wymaga autentycznego talentu, największego ze wszystkich szczebli wysiłku, zaangażowania, pasji tworzenia

[4] Dziękuję pani profesor Janinie Uszyńskiej-Jarmoc z Uniwersytetu w Białymstoku za zwrócenie mi uwagi na to, iż twórczość przełomową reprezentują nie wszystkie transgresje, lecz tylko transgresje historyczne.

i konsekwencji w dążeniu do rewolucyjnych zmian, a także – co nieuniknione w tym przypadku – odporności na odrzucenie, krytykę i niechęć społeczną. Twórcę tego szczebla dobrze określa nieprzetłumaczalny na język polski termin, używany przez E. Paula Torrance'a i Garnetta Millara – „*Beyonder*" (Torrance i Safter, 1997; Millar, 1995) *Beyonder* to „sprawca transgresji", twórca, który – jak określa to Aleksandra Chmielińska [w druku] – przekracza granice istniejącej dyscypliny i tworzy nową jakość. Dzięki tej twórczości następuje istotny postęp we wszystkich dziedzinach kultury, techniki, nauki i życia społecznego, choć twórcy tego szczebla narażeni są na wszelkie formy ostracyzmu społecznego, a nawet utratę życia lub zdrowia (Kozielecki, 1997; 2001; 2004; 2008). Twórców tego szczebla jest najmniej, z pewnością można do tego grona zaliczyć Mikołaja Kopernika, „wynalazców" symfonii, Karola Darwina, Marię Skłodowską-Curie, braci Wright, twórców Internetu czy odkrywców genomu. Pedagog twórczości na tym szczeblu pełni rolę badacza, który bada, opisuje, wyjaśnia oraz upowszechnia i uprzystępnia dorobek najwybitniejszych twórców epoki.

Uwagi końcowe: orientacja na proces

Podwaliny pod wszystkie, opisane tu krótko szczeble twórczości daje odpowiednio rozumiana pomoc w tworzeniu w rodzinie, szkole, placówce kulturalnej, gdyż nawet geniusz transgresyjny był kiedyś dzieckiem, którego potencjalne zdolności ktoś wcześniej lub później rozpoznał i potem odpowiednio wspierał. Rzecz jasna, zadania pedagoga twórczości maleją, wraz ze stopniami tej drabiny: na szczeblu twórczości codziennej i amatorskiej ma on wiele do powiedzenia i zrobienia, nieco mniej na szczeblu twórczości profesjonalnej. Najwyższe szczeble – twórczość mistrzowską i twórczość transgresyjną – może on co najwyżej badać, opisywać, wyjaśniać. I upowszechniać!

Być może badając ludzką kreatywność, zbyt dużą wagę przykładamy do końcowego efektu procesów twórczych – wytworu, a tracimy z oczu przejawy potencjalnych zdolności twórczych, które mogą się urzeczywistnić, jeśli zostaną odpowiednio wcześnie oraz trafnie zdiagnozowane i wsparte. Jak twierdzi Beata Dyrda (2012), zmarła w 2013 r. wybitna badaczka zdolności, szwankuje w polskiej edukacji diagnozowanie zasobów i wczesnych przejawów uzdolnień, pedagodzy łatwiej i chętniej dostrzegają ucznia, który generuje dużo wytworów (najlepiej na konkursy, akademie, wystawy), choć marnej jakości, niż ucznia, który dużo i oryginalnie myśli. Tymczasem powinniśmy, badacze i praktycy pedagogiki twórczości i pedagogiki zdolności, więcej uwagi poświęcić twórczej potencjalności naszych uczniów i wychowanków (Saracho, 2012b). Zwraca na to uwagę jeden z najwybitniejszych badaczy w naukach o twórczości, Mark A. Runco. Oto jego główne tezy (Runco, 2007; 2010):

- W rozwoju twórczości i wychowaniu do twórczości ważniejsza jest orientacja na proces twórczy, niż na wytwór – „w edukacji i badaniach proces twórczy jest dużo ważniejszy niż aktualne osiągnięcia" (Runco, 2010: 248).
- Rdzeniem twórczości jest oryginalność myślenia i zdolności dywergencyjne, ale nie wypełniają one w całości tego fenomenu. Niezbędne są inne korelaty psychiczne i osobowościowe, z których najważniejsze są: autonomia, odwaga, szerokie zainteresowania, otwartość umysłu, tolerancja, autentyczność, zdolność do podejmowania ryzyka. Nie ma jednej kluczowej cechy ułatwiającej twórczość, nie ma też jednej osobowości twórczej – twórcze osobowości różnią się w różnych dziedzinach i być może różnią się wewnątrz tej samej dziedziny. „Twórcza osoba ceni twórczość i świadomie inwestuje czas i wysiłek w działania twórcze" (Runco, 2007: 314). Powinniśmy takie postawy u uczniów budzić i wspierać.
- Potencjał twórczy ma każdy człowiek. Nie każdy wykorzysta ten potencjał i stanie się wybitnym twórcą, ale korzystać z niego mogą wszyscy. Taki świat, w którym każdy wykorzystuje swe zdolności twórcze, będzie „bajeczny i zdumiewający".
- Najważniejsze są trzy zadania nauczycieli w procesie wspierania twórczości uczniów:
  – dostarczanie im okazji do twórczego myślenia,
  – zachęcanie do twórczego myślenia,
  – modelowanie twórczych zachowań (Runco, 2014).

Początkiem takiej pozytywnej edukacji protwórczej może być przerwanie panującej w szkole dominacji nauczania konwergencyjnego „pod test" i umieszczenie w centrum dydaktyki zasady dywergencyjności – serwowania uczniom problemów i zadań rozbieżnych, otwartych, inspirujących wielokierunkowe poszukiwania poznawcze. Nic tak dobrze, zdaniem Runco, nie pozwala rozpoznać potencjału twórczego naszych uczniów, jak zadania i testy dywergencyjne (Runco, 2013). Choć są utożsamiane wprost z myśleniem twórczym, co jest błędem, zadania tego rodzaju pozwalają przewidywać przyszły rozwój kreatywności. Dlaczego wobec tego nauczanie dywergencyjne nadal przegrywa w klasie szkolnej z zadaniami zamkniętymi, i to nie tylko w Polsce, i to nie tylko z tzw. kluczem maturalnym (zob. rozdział 2 w tej książce); dlaczego ciągle bardziej koncentrujemy się w wychowaniu na brakach, a nie na zasobach – oto pytania, na które trzeba będzie niedługo odpowiedzieć w sposób bardziej wyczerpujący. Być może odpowiedzią jest rozwijanie podejścia, które określamy jako pedagogika pozytywna i większe skoncentrowanie się pedagogów (i samej pedagogiki) na wczesnym wykrywaniu potencjalnych zdolności dzieci, umiejętnym stymulowaniu wykrytych zdolności i ciągłym rozwijaniu twórczej mądrości (Szmidt, Modrzejewska-Świgulska, red., 2013).

I to jak najwcześniej!

9. Za dużo twórczości?
Pułapki twórczości codziennej i amatorskiej w kulturze nadmiaru, kiczu i braku smaku

W twórczości codziennej nie tyle ważne jest to,
co ktoś robi, ale jak to robi.
Ruth Richards, 2007b: 5

Wprowadzenie

Impulsem do napisania tego tekstu było szereg poczynionych przeze mnie obserwacji dotyczących zalewu rozmaitych wytworów twórczości w mass mediach, swoistych wyścigów czołowych stacji telewizyjnych w produkowaniu i nadawaniu różnych konkursów typu „talent show", a przede wszystkim dokonane kilka lat temu subiektywne odkrycie prawdziwego potopu twórczości fotograficznej, który szybko zatapia fora internetowe poświęcone tej dziedzinie twórczości. Gdzie nie spojrzeć, tam mnogość przejawów twórczości różnego kalibru: tysiące blogów literackich i paraliterackich, które zastąpiły tradycyjne pamiętniki i dzienniki, blogów poświęconych modzie (tzw. modowych), stron o podróżach i sztuce kulinarnej, pisaniu poezji i recenzji, malowaniu na szkle i jedwabiu, grze na gitarze i cytrze. I tak dalej, i tym podobne.

Można odnieść wrażenie, że ktokolwiek cokolwiek tworzy, ten odczuwa imperatyw kategoryczny, żeby swe wytwory zakomunikować znajomym osobom lub, co gorsza, pokazać całemu światu. Każda wizyta w księgarni może stanowić przyczynek do utwierdzenia się w przekonaniu, iż książki piszą już wszyscy, od byłej modelki i aktorki jednego serialu, która zdradza nam sekret „jak zostać gwiazdą?", po skompromitowanych polityków i piłkarzy nożnych, którym udało się ileś tam razy wbić wypełniony powietrzem przedmiot pomiędzy dwa słupki. Każdy cykl prowadzonych przeze mnie na Uniwersytecie Łódzkim wykładów z pedagogiki twórczości, w których upowszechniam egalitarne podejście do kreatywności, urozmaicony i wieńczony jest wręczaniem mi – mniej lub bardziej konspiracyjnie – płyt z autorską muzyką studentów lub adresu internetowego, pod którym student prezentuje swoje granie. To samo dotyczy tomików poezji, którymi ze stosowną dedykacją studenci – twórcy codzienni lub amatorscy – obdarowują mnie po uzyskaniu zaliczenia. A robią to z nieukrywaną autorską dumą, realizują bowiem w praktyce

wiele głoszonych przeze mnie w czasie wykładów postulatów pedagogicznych, mówiących o tym, by tworzyć i realizować twórczy styl życia. Kłopot w tym, że to, co tworzą zarówno studenci poeci, jak i wielu innych „twórców internetowych", to twórczość marna, o niskiej wartości artystycznej, twórczość błaha. Nic w tym dziwnego: zgodnie z prawem Kopernika, twórczość słaba wypiera tam, gdzie tylko może, twórczość mocną. Ilość, niestety, nie przechodzi w jakość!

Symptomy przesytu

Nadprodukcję twórczości zaobserwowało i opisuje coraz więcej badaczy (Piirto, 2004; Sawyer, 2012; Torr, 2011), a zwłaszcza socjologów kultury i antropologów (Szlendak, 2013; Eriksen, 2001; Barber, 2008; Griswold, 2013). W tym kontekście piszą o „kulturze nadmiaru", „nadłatwości produkcji obrazów", „bezliku książek", „zalaniu wiedzą", „nadmiarze sensu", „wielkim rozdwojeniu", „spiętrzeniu informacji i wytworów", „ikonicznej chmarze szarańczy", braku „alfabetyzmu wizualnego" i nadmiarze „cyberpawlaczy", gdzie lądują tysiące zdjęć, „które może kiedyś się obejrzy". Zatroskanie tym stanem rzeczy znalazło ujście w opublikowanym specjalnym numerze „Kultury Współczesnej", wydawanej przez Narodowe Centrum Kultury i Towarzystwo Kulturoznawcze, zatytułowanym *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru* (koncepcja numeru – Tomasz Szlendak, 2013). Do zamieszczonych w tym tomie tekstów będę wracał wielokrotnie.

Jane Piirto (2004: 5), jedna z czołowych przedstawicielek współczesnej **kreatologii**, pisze nie bez złośliwości: mamy książki o twórczości w biznesie, twórczości w psychologii, twórczości dla rodziców, twórczości i duchowości, twórczości i nauczaniu, twórczości i rozwoju, twórczości i sztuce, twórczości i naukach, twórczości i matematyce, twórczości i rozwiązywaniu problemów, „twórczości i... 100 poradnikach, 200 aktywnościach, 400 ideach, 12 krokach. Każdy rości sobie prawo do bycia ekspertem". Za stan ten wini postmodernistyczne zagmatwanie wszystkiego, co się da, w tym pogmatwanie wiedzy o twórczości.

Tomasz Szlendak (2013: 7–8), w artykule otwierającym wspomniany wyżej tom poświęcony kulturze nadmiaru, pisze tonem trybuna ludowego:

> Coraz częściej coraz więcej ludzi odnosi wrażenie, że wszystkiego w kulturze zachodniej robi się za dużo. Wyborów za dużo, tożsamości za dużo, impulsów informacyjnych za dużo, nierówności za dużo, kryzysów za dużo, polityki za dużo, religii za dużo, bezbożności za dużo, pracy za dużo, bezrobocia za dużo, mobilności za dużo, edukacji za dużo, regulacji za dużo [...]. Przedmiotów za dużo i za dużo miejsc, gdzie się te przedmioty przetrzymuje, wystawia i zużywa.

I dalej (*ibidem*: 8):

> Idee, produkty, programy, interfejsy i twarze pączkują, a w ich mnogości coraz trudniej nawigować, coraz trudniej wybrać. W konsekwencji niemożności dokonania wyboru rodzi się zobojętnienie, przesyt, nuda – albo agresja, konflikt i uproszczone wizje świata.

Socjolog ten widzi nie tylko zalew przedmiotów codziennego użytku i narzędzi mających człowiekowi ułatwić życie, lecz także wytworów twórczości artystycznej:

> Mediów jest za dużo i artystów za dużo, za dużo sztuki i za dużo dzieł. [...] Ponieważ niemal każdy – amator i profesjonalista, młody i starszy, odkrywczy czy wtórny – znajduje dziś w sieciach przestrzeń do prezentacji, wszystkiego pojawia się coraz więcej i więcej (*ibidem*).

W rezultacie we współczesnej kulturze wszystkiego dziś pełno, wszystko kipi od kreatywnej inwencji" (*ibidem*: 9). Oto kilka danych potwierdzających te obserwacje:

- w portalu Bandcamp publikują swoje utwory muzyczne twórcy amatorzy, którzy jeszcze nie rozpoczęli profesjonalnej kariery. Na portalu dostępne są miliony utworów;
- współcześnie wyodrębnia się kilkaset gatunków muzyki popularnej, a podziały mnożą się wraz z przyrostem produkcji muzycznych (jak z humorem zaznacza Bartłomiej Chaciński, istnieje nawet gatunek „yacht rock", *ibidem*: 10);
- rozwija się **dyktat rankingu** i nagród za twórczość, lecz prestiż tych nagród – nawet Grammy, National Book Award, nagrody Goncourtów, Nike czy Pulitzera, żeby wspomnieć tylko te najbardziej znane – gwałtownie spada z powodu ich nadmiaru właśnie;
- w 1976 r. wydano w Polsce 1079 tytułów literatury pięknej, w 2010 r. zaś – 4708. Książek z dziedziny prozy polskiej wydano odpowiednio: 400 i 801 (Czapliński, 2013);
- obecnie na Facebooku można odnaleźć 100 mld zdjęć i zasób ten przyrasta w tempie 200 mln zdjęć codziennie. Serwisy poświęcone wyłącznie fotografii zawierają tylko trochę mniejsze kolekcje: ImageShack – 20 mld zdjęć, Flickr – 6 mld zdjęć. Do serwisu Instagram, mającego zarejestrowanych w lutym 2013 r. ponad 100 mln użytkowników, którzy mogą skorzystać z łatwych programów „twórczej obróbki" fotografii, co sekundę napływa średnio 60 zdjęć (Olechnicki, 2013: 64);
- po zaskakującym sukcesie rynkowym trylogii kryminalnej Stiega Larssona *Milenium* nastąpił prawdziwy wysyp kryminałów autorów skandynawskich. Na półkach księgarskich w Polsce niemal co tydzień przybywa nowych historii o małych społecznościach miejskich i wiejskich w Szwecji, Islandii, Danii czy Norwegii, kryjących mroczne tajemnice, pisanych przez pielęgniarki, psychologów, prawników sądowych, profesora kryminologii, dziennikarzy, scenarzystów telewizyjnych, inżynier budowlaną, byłą minister sprawiedliwości, sekretarkę w biurze prawniczym, pracownika socjalnego i położne (wszystkie przykłady autentyczne!). Stieg Larsson nie żyje

od 2004 r., a jego historia o genialnej hakerce Lisbet Salander jest kontynuowana przez Davida Lagercranza. Wydaje się, iż każdy mieszkaniec Skandynawii, potrafiący jako tako pisać, stawia sobie za punkt honoru i istotny element autokreacji, by napisać coś, co dorówna popularnością i – być może – jakością – powieściom Asy Larsson, Hakana Nessera czy Karen Fossum. Najczęściej, niestety, nie dorównuje. I jak to często bywa z wytworami kultury masowej – jakość tych produkcji twórczych szybko się obniża;

- na hasło „Creativity writing" w największej światowej księgarni internetowej Amazon wyświetla się ponad 64 tys. pozycji (dane z 4 marca 2015 r.). Hasło „Creative thinking" przynosi nam ponad 35 tys. rezultatów, zaś „Creativity training" – tylko nieco ponad 2 tys. trafień[1].

Tego typu przykłady, dotyczące nadprodukcji wytworów twórczości – utworów muzycznych, fotografii, form literackich, projektów mody, ale i prac naukowych i paranaukowych – można mnożyć. W moim przekonaniu nadmiar wytworów twórczości, na trzech pierwszych jej szczeblach – codziennym, amatorskim i profesjonalnym, a jednocześnie niedomiar wartościowych jakościowo dzieł na dwóch szczeblach górnych – mistrzowskim i transgresyjnym, jest spowodowany, oprócz upowszechnienia się cyfrowych systemów wytwarzania i komunikowania produktów twórczości, popadnięciem wielu twórców codziennych i amatorów oraz zawodowców w szereg pułapek, związanych z procesem twórczym i łatwością komunikowania oraz prezentowania wytworów tego procesu. O niektórych z nich będzie mowa w dalszej części tego tekstu.

Pułapka łatwości procesu twórczego

Socjologowie fotografii chyba jako pierwsi zaobserwowali i tak wnikliwie opisali niekojące ich zjawisko nadprodukcji zdjęć cyfrowych i związane z tym znaczne obniżenie się jakości większej części tej twórczości oraz zakłócenia procesu tworzenia dzieła fotograficznego. Krzysztof Olechnicki (2013: 61) odnotowuje kryzys, jaki dotknął praktyki fotograficzne, i uzasadnia:

> Piszę o kryzysie, bo chociaż dzięki ułatwieniom oferowanym przez fotografię cyfrową amatorzy z ambicjami mogą pozwolić sobie na tak wiele fotograficznych eksperymentów, ile tylko są w stanie wymyślić i zrealizować, to łatwość wykonywania zdjęć i ich cyfrowej obróbki sprawia, że niektórzy z nich, być może większość, wpadają w pułapkę złudzenia łatwości procesu twórczego.

[1] Po sukcesach literackich dziennikarka i autorka kryminałów, Katarzyna Bonda, opublikowała książkę *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania* (2015), tym samym dołącza do pisarek polskich (Izabela Filipiak, Olga Tokarczuk) radzących innym jak zostać pisarzem dzięki kursom twórczego pisania.

Rzeczywiście, istnieje wielka różnica pomiędzy sytuacją, gdy dawny twórca fotograf miał do dyspozycji film celuloidowy z trzydziestoma sześcioma lub tuzinem klatek do zrobienia ujęcia, a doświadczeniem, gdy współczesny twórca codzienny dysponuje kartą pamięci mogącą zmieścić kilka tysięcy zdjęć. Zmieniają się kontekst twórczy i proces tworzenia: ewentualny błąd w kadrowaniu, wyborze przesłony i czasu ekspozycji nie ma fatalnych następstw, wszak ujęcie można powtórzyć setki i tysiące razy. Zmienia się stan skupienia twórcy i waga fazy preparacji, kiedy to twórca musiał otworzyć się na własne przeżycia i uzmysłowić emocje związane z fotografowanym obiektem, ustawić kadr, uważnie przemyśleć różne niuanse końcowego dzieła, które też trzeba było sobie wyobrazić w finalnej postaci, zanim nacisnął spust migawki. Można zatem powiedzieć, a tworzenie fotografii służy mi tylko jako egzemplifikacja szerszego zjawiska, że proces twórczy wymagał, a może też wymuszał, staranniejszą preparację: więcej namysłu nad zdefiniowaniem lub przeformułowaniem problemu twórczego, dłuższa inkubacja pomysłu, głębsza uważność i ostrożność w wyborze pomysłu do realizacji. Wymagał też, jakby powiedział Tadeusz Gadacz (2013), „bezinteresownego zachwytu". A w fazie późniejszej bardziej przemyślanego generowania pomysłów, ich krytycznej oceny i weryfikacji oraz **waluacji** (dodawania wartości) pierwszym i kolejnym pomysłom[2]. Uruchamiał więc towarzyszącą często płynności ideacyjnej (pomysłowości) postawę krytyczną i myślenie konwergencyjne, których obecnie, jak sądzę, brakuje wielu amatorom fotografii cyfrowej. Mają oni wszak różnego rodzaju programy retuszujące wszelkie błędy i niedociągnięcia. „To się poprawi w photoshopie" – oto postawa wielu twórców codziennych.

Rodzi się zasadne pytanie o to, czy **nadłatwość** tworzenia fotografii, ale i cyfrowych kompozycji muzycznych, kolaży plastycznych i projektów ubrań oraz – spójrzmy również krytycznie na rynek wydawnictw akademickich – publikacji naukowych, nie jest przyczyną twórczego zalewu, ale czy też nie obniża ich wartości? Jeśli zwrócimy uwagę na to, że wybitna twórczość często powstaje, a jak twierdzi Andrzej Góralski (2003), wręcz **wymaga niedoboru środków**, to dzisiejszy fotograf i muzyk cyfrowy, a być może i naukowiec, mają małą szansę na wybitność. Chyba, że się samoograniczą.

[2] W publikacjach pedagogicznych bardzo rzadko wspomina się o wadze **waluacji** rozwiązań, poprzestając na ogół na roztrząsaniu problemów **ewaluacji**. Tymczasem, jak powszechnie uważa się, waluacja, rozumiana jako **intencjonalne ulepszanie dzieła**, nadawanie mu poprzez różne zabiegi większej wartości, zyskuje w ostatnich latach na znaczeniu, zwłaszcza w pracy zespołowej, w której każdy członek zespołu może przyczynić się do ulepszenia zgłaszanych przez innych idei, zapominając niejako o autorstwie przyjętego do realizacji pomysłu. Specjaliści od twórczości grupowej często powtarzają zasadę, iż: „Żaden pomysł nie jest tak dobry, by nie dało się go udoskonalić". Zob. Szmidt, 2010a; 2016d.

Pułapka zaniku rzetelnej oceny wytworów

Wydaje się, iż zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogiki twórczości nie docenia się funkcji rzetelnej i – co bardzo ważne i co umyka często gremiom recenzentów w komisjach naukowych – **trafnej** oceny wytworów twórczości. O wiele większą uwagę skupiamy na procesach generowania rozwiązań. Tymczasem trafna i niestronnicza, a więc konstruktywna, krytyka dzieła bywa zbawienna dla twórców początkujących i profesjonalnych. Nie moje to zadanie w tym tekście, by zajmować się dogłębnie rodzajami i funkcjami oceny produktów twórczości, uważny Czytelnik znajdzie kompetentne teksty w wielu źródłach (zob. na przykład Runco, 2003; Van Tassel-Baska, ed., 2008; Groborz i Ślifierz-Wasilewska, 2003; Szmidt, 2016d). Chciałbym jednak wyraźnie stwierdzić, iż zgadzam się z twierdzeniami tych badaczy, którzy przekonują, iż „bez trafnej oceny efektów twórczego myślenia nie byłoby twórczości" (Groborz i Ślifierz-Wasilewska, 2003: 207). Zwolennicy równowagi myślenia twórczego i krytycznego w procesach twórczych podkreślają, iż bez weryfikacji pomysłów, produktów i dzieł (ewaluacji w klasycznym znaczeniu) zostalibyśmy zalani wynalazkami bez użyteczności, sztukami teatralnymi, kompozycjami muzycznymi i filmami, będącymi zlepkiem istniejących pomysłów i wtórnymi dziełami literackimi. Badania empiryczne, zwłaszcza Marka Runco (2003; Runco i Chand, 1994; Runco, ed., 2013), wyraźnie pokazują, iż zdolności ewaluacyjne (krytyczne) idą w parze z płynnością ideacyjna (pomysłowością) i – co ważne dla naszych rozważań – z oryginalnością myślenia. Okazuje się bowiem, że ci twórcy codzienni, ale i profesjonalni, uzyskują nowe, niekonwencjonalne dzieła, którzy są jednocześnie zdolni do ich krytycznej analizy i wyboru spośród wielu pomysłów tych właśnie, które zawierają pierwiastki oryginalności. Wydaje się, iż tej właściwości brakuje wielu fotografom cyfrowym, muzykom internetowym, poetom amatorom i adeptom nauki, bombardującym nas produktami swych szybkich procesów twórczych.

Do tej pory pisałem o zaniku umiejętności samooceny i krytycznej analizy wytworów własnych. Warto nieco uwagi poświęcić innej przeszkodzie w procesie twórczym – zaniku umiejętności i narzędzi rzetelnej oceny wytworów, z jakim spotykamy się na forach internetowych, w redakcjach czasopism, a nawet w nobliwych komitetach przyznających ważne nagrody państwowe, resortowe i inne. Wspominałem już wcześniej o powolnym spadku prestiżu wielu nagród literackich i artystycznych. Rzeczywiście, jako wytrwały czytelnik literatury pięknej ze zdziwieniem i niepokojem konstatuję fakt, iż kolejne książki laureatki nagrody Pulitzera, Goncourtów, National Book Awards, a nawet Nobla nie są w stanie wzbudzić mojego zachwytu tak, bym dobrnął do ich końca[3]. Kłopoty z oceną

[3] Przyznaję ze skruchą, iż od dawna już nie jestem w stanie, jako wielki miłośnik muzyki klasycznej, wytrwać w słuchaniu nagrodzonych w różnych konkursach kompozycji muzyków współczesnych.

i recenzją wytworów twórczości mają nie tylko komitety noblowskie, wydaje się, iż jest to powszechny problem różnych platform cyfrowych. Socjolodzy kultury mówią w tym kontekście o zaniku szeroko rozumianych instytucji recenzyjnych lub wręcz o **uwiądzie narzędzi selekcyjnych** (Szlendak, 2013).

> Sieć to platforma dla wszystkich i wszystkiego, dla każdej – jak chcą konserwatyści i tradycjonaliści – „potwory", którą urodzi w akcie (od)twórczym jednostka nieprzygotowana, niewyedukowana i nieprzejawiająca szczególnych talentów. A skoro się pomieści wszystko i wszystkich, jest także [...] odpowiedzialna za degenerację lub/i zanik procedur recenzyjnych; wszystkiego, co się w niej pojawia, nie sposób intelektualnie opanować ani rzetelnie opisać (*ibidem*: 10).

Mamy zatem wskazane źródło zalewu banału nietwórczego – sieć i kryzys metod weryfikacji prezentowanych w sieci wytworów.

Rzeczywiście, w prowadzonych pod moim kierunkiem badaniach dotyczących fotograficznej twórczości amatorskiej, prezentowanej na forum internetowym, zdiagnozowano symptomy tego kryzysu. Dominika Dominiak (2012: 164) pisze:

> Użytkownicy w swych postach na pierwszym miejscu podnoszą temat poziomu prac zamieszczanych w analizowanych serwisach. Temat ten bezpośrednio łączy się w wypowiedziach użytkowników serwisu z tematem aktywności moderacji i oceny skuteczności jej działań. Pojawiają się wypowiedzi w ostrym tonie ganiące załogę serwisu głównie za opieszałość w usuwaniu prac słabych pod względem artystycznym i technicznym, stronniczość w osądzaniu czy bezzasadne usuwanie prac dobrych. Zarzuca się im także niekompetencję.

W innych badaniach tego nurtu autorka, Emilia Aranowska (2012), podjęła wprost temat funkcji oceny i krytyki twórczości codziennej fotografów amatorów, którzy komunikują wytwory na portalu Digart.pl. Z badań tych wynika, iż w serwisie tym krytyka fotografii przybiera różnorakie formy:

- wyłącznie ocena (w skali: rewelacja, bardzo dobre, dobre, powyżej przeciętnej, przeciętne, poniżej przeciętnej, słabe, poniżej krytyki);
- wyłącznie komentarz, który bywa na ogół wartościujący w treści;
- ocena połączona z komentarzem.

Średnia wystawionych ocen tworzy procentowy wskaźnik wartości dzieła, który nazywany jest „słupkiem satysfakcji" i ma formę graficzną. Autorka badań pisze:

> Komentarze zamieszczane przez użytkowników pod zdjęciami twórców również mogą być bardzo zróżnicowane i, jak wynika z badań, przyjmować mogą postać: znaku interpunkcyjnego, znaku graficznego, pojedynczych słów, zwrotów/haseł aktualnie modnych lub wypowiedzi pisemnej złożonej ze zdań, zawierającej określoną treść. Forma znaczeniowa, określana ze względu na treść krytyki może być wieloraka, zaliczyć można do niej m.in. krytykę: złośliwą i życzliwą; meritum i niedotyczącą wytworu; kształcącą lub pomocną oraz dyskredytującą; negatywną, pozytywną lub

zawierającą oba elementy; bezstronną lub stronniczą. Krytyka może również przybrać postać kontrkrytyki, czyli odwetu za czyjąś wcześniejszą i negatywną ocenę lub komentarz (*ibidem*: 115).

Mimo tych narzędzi oceny i krytyki przez sito selekcyjne przedostają się produkty twórczości bez wartości, jawne kicze lub pozbawione jakichkolwiek symptomów oryginalności. Nie ma w tym chyba nic dziwnego, wszak to jedna z głównych zasad kultury masowej, iż nadprodukcja wytworów powoduje osłabienie instytucji recenzyjnych i przedostanie się do pola twórczości (w rozumieniu Mihaly Csikszenmihalyiego, 1988) produktów mało twórczych. To po prostu koszt egalitaryzacji twórczości i narzędzi jej upowszechniania, głównie poprzez media cyfrowe. Socjolog kultury ubolewa: „Wszystkiego pełno, ale to wszystko jest tym samym" (Szlendak, 2013: 11). Wypada zadać pytanie, czy uwaga ta nie dotyczy coraz bardziej twórczości naukowej, również pedagogicznej?

W tym miejscu warto jednak zaznaczyć, iż twórczość codzienna z samej swej istoty nie jest działalnością nastawioną celowo na tworzenie skończonych dzieł, a co więcej – **orientacja na produkt** nie definiuje działań twórców codziennych. Klaryfikując teoretycznie to zjawisko, jego wybitna badaczka – Ruth Richards (2007a: 47), wyraźnie stwierdza, iż twórczość codzienna nie jest wysiłkiem skierowanym wyłącznie na uzyskiwanie skończonych wytworów, lecz raczej pełnym angażowaniem się w realizowanie zdrowego stylu życia, dążącego do lepszego zrozumienia siebie i otaczającego świata. Możemy zatem powiedzieć, iż wytwarzanie produktów twórczych nie jest tu celem, lecz środkiem do pełniejszej samorealizacji (Modrzejewska-Świgulska, 2013; 2014). Jak często podkreślają pedagodzy twórczości, ważniejsza w tego typu aktywności jest **orientacja na proces** niż orientacja na wytwór: samo uczestnictwo w procesie twórczym, nawet gdy nie wieńczy go zadowalające dzieło, ma wartości autokreacyjne i wychowawcze (zob. rozdz. 9 w tej książce). „nasza twórczość codzienna reprezentuje przekonujący i dynamiczny sposób życia i poznania oraz spotkania ze światem" – jak w poetycki sposób stwierdza Richards (2007a: 48).

Być może ocena tego, co tworzymy na co dzień, nie jest tak ważna. Ale czy również wtedy, gdy tak łatwo i tak często prezentujemy nasze codzienne wytwory innym osobom i próbujemy zająć ich coraz bardziej kapryśną uwagę?

Pułapka łatwości komunikowania dzieła

Media i platformy cyfrowe obaliły monopol państwowych i prywatnych galerii, wydawnictw, firm nagraniowych itp., które do tej pory zajmowały się prezentacją i promocją rezultatów twórczości, najczęściej profesjonalnej i wybitnej. Zdemokratyzowały zatem proces komunikowania dzieł. Przez dziesiątki, a nawet setki lat, twórcy amatorzy i profesjonalni tworzyli swoje dzieła, z których

tylko nieliczne, po przejściu sita selekcyjnego, zostały upublicznione lub zaprezentowane w szerszym środowisku społeczno-kulturowym. Z tego powodu debiut artystyczny lub techniczny był tak trudny, to było stałym elementem troski i przyczyną wielu frustracji twórców, ale również źródłem korupcji, impulsem do powstawania koterii artystycznych lub naukowych oraz motywem stowarzyszenia się twórców w grupach artystycznych. Można było tworzyć przez całe dziesięciolecia, a wytwory tej twórczości, czasami czyste arcydzieła!, pozostawały ukryte i nieznane. Biografie wybitnych twórców dostarczają nam wiele przykładów tego zjawiska[4]. Tworzono więc często „do szuflady" i dopiero wtedy, gdy twórca i jego twórczość stawały się znane, sięgano do „szuflad" i ich zawartość prezentowano publiczności. Zjawisko to w czasach współczesnych znane jest głównie pisarzom debiutantom i większości kompozytorów, którym – niestety – grozi to, że ich kompozycje orkiestrowe nigdy nie doczekają się prapremier w salach filharmonicznych. Co innego z twórcami codziennymi, którzy upubliczniają swój dorobek na platformach cyfrowych. Tutaj brak narzędzi selekcyjnych oraz wielka pojemność platform powodują, iż debiut twórczy stał się łatwy. Być może zbyt łatwy!

Zakomunikowanie dzieła w społecznej skali mezo- i makro w wielu koncepcjach teoretycznych uznaje się za warunek *sine qua non* pełnego aktu twórczego: na przykład w teorii twórczości produktywnej Davida i Arthura Cropleyów (2019), w systemowych teoriach Teresy Amabile (1996), i w najbardziej znanej teorii Mihaly'ego Csikszentmihalyiego (1988). Keith Sawyer (2012: 367), zwolennik podejścia społeczno-kulturowego do twórczości, pisze:

> Twórczość nie odbywa się cała w głowie, jak chciałyby teorie idealistyczne; realizuje się w ciągu długiej pracy wykonawczej.

Idee zrodzone w umyśle twórcy muszą się zatem zmaterializować. W koncepcjach tych sugeruje się, iż nie ma twórczości bez dzieła, i to bez dzieła, które zostanie pozytywnie ocenione przez przedstawicieli pola, a potem ewentualnie wzbogaci lub nawet zasadniczo zmieni daną dziedzinę twórczości. Sam pomysł, inwencja, inspiracja, które nie kończą się namacalnym dziełem, nie zasługują – zdaniem zwolenników tych teorii – na miano twórczości. A zatem, twórcy codzienni powinni należycie zadbać o jak najszersze udostępnienie i upowszechnienie rezultatów swej aktywności twórczej. I tak też czyni wielu internetowych twórców codziennych: pisarzy, felietonistów, fotografów, stylistów mody czy muzyków, którzy nieustannie przesyłają do platform internetowych setki i tysiące produktów własnej myśli twórczej.

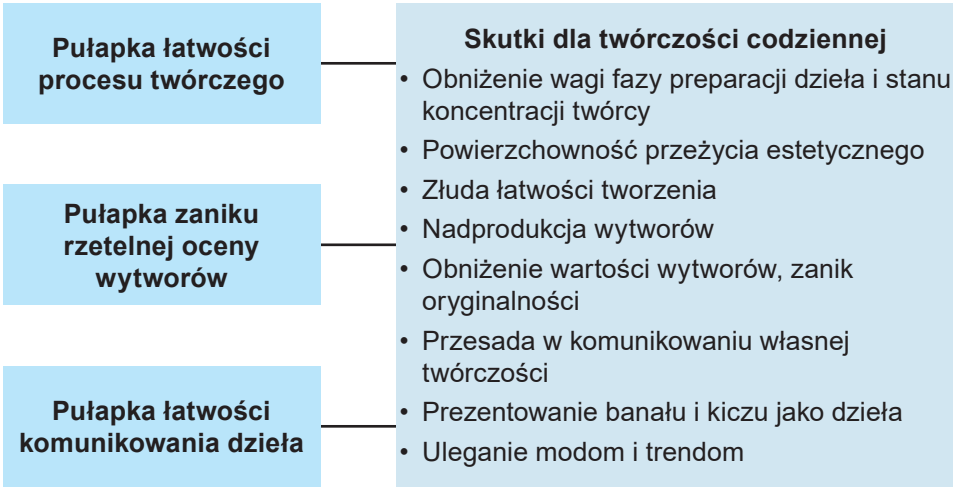
[4] Mało kto wie, iż za życia najwybitniejszy, jak się powszechnie uważa, kompozytor w dziejach muzyki – Jan Sebastian Bach – opublikował w całości tylko kilka dzieł i to w większości o charakterze dydaktycznym.

A skoro zakładamy, iż nie działają należycie narzędzia selekcji, a pojemność galerii internetowych jest prawie nieograniczona, wobec tego przedostają się do nich jawne kicze, wytwory marne i niedopracowane. W tym sensie łatwość zakomunikowania swego dzieła staje się pułapką dla wielu twórców codziennych, którzy zachęceni sukcesem prezentacyjnym i chwilowym lub dłuższym rozgłosem facebookowym, wysyłają na platformy coraz to więcej produktów.

Zobaczyć własne dzieło w czasopiśmie, na stronach internetowych, na ulicy lub na wyświetlaczu smartfona to uzasadniony powód do radości i czynnik z trudem budowanego poczucia autorstwa i sprawstwa twórcy amatora. To także zwieńczenie żmudnego nieraz i trudnego procesu twórczego. Problem leży w tym, iż łatwość zakomunikowania komuś tego dzieła powoduje – podobnie jak pozostałe dwie pułapki – iż marnej twórczości, nie tylko codziennej czy amatorskiej, rodzi się po prostu za dużo bądź za dużo prezentuje się jej publicznie.

Pozytywny program pedagogiczny

Mamy więc trzy pułapki czyhające na co dzień na twórców codziennych. Każda z nich rodzi pewne niebezpieczeństwa, o których pisałem wcześniej, a ilustruje to schemat 6.



Schemat 6. Pułapki twórczości codziennej i ich skutki
Źródło: opracowanie własne.

Nie wystarczy tylko zdiagnozować niepokojący stan, w jaki popadły niektóre dziedziny twórczości codziennej. Pozytywny pedagog twórczości powinien zaproponować program zmiany, naprawy czy modyfikacji tego, co go niepokoi. Jakie wobec tego można zaproponować wyjścia z opisanych powyżej pułapek twórczości codziennej? Oto kilka propozycji:

1. Twórcom codziennym, generującym i prezentującym na forach internetowych tysiące zdjęć, kompozycji muzycznych czy plastycznych, warto uzmysłowić, iż proces twórczy, wbrew mitom o olśnieniach i iluminacjach, wymaga czasu, uwagi, wytrwałości, ewaluacji pierwszych pomysłów, które najczęściej nie są nowatorskie, a następnie modyfikacji tego, co się wcześniej wymyśliło w kierunku polepszania jego jakości (waluacja rozwiązań). W tym kontekście pisze się o ważnej roli, jaką w procesie twórczym odgrywa myślenie krytyczne, które – wolne od znanego nam powszechnie krytykanctwa – pozwoli spośród wielu wybrać ten pomysł, który spełnia kryteria dzieła oryginalnego. Po prostu na oryginalne dzieło trzeba sobie zasłużyć! W postulacie tym odwołuję się do konieczności edukowania twórców codziennych w zakresie wiedzy o naturze procesów twórczych i funkcjach myślenia krytycznego[5]. I to do takiej edukacji, która zdekonspiruje żywe wciąż mity o natchnieniach, olśnieniach i cudownych przypadkach. Jak pisze autor popularnej książki obalającej wiele mitów dotyczących talentu, Geoff Colvin (2009: 166):

   > Wielkie innowacje przypominają róże, które rozkwitają po długim czasie troskliwej pielęgnacji.

2. Twórcy codzienni muszą sobie uzmysłowić niełatwą prawdę, iż dochodzenie do poziomu twórczości mistrzowskiej i wybitnej wymaga około 10 lat wytrwałej praktyki (Zasada Dziesięciu Lat zaproponowana przez Herberta Simona i Williama Chase'a, a powszechnie uznawana w psychologii i pedagogice twórczości – zob. Weisberg, 2006; Gardner, 1993; Runco, 2014). John Hayes (za: Colvin, 2009: 167), określa ten długi czas mianem „dekady ciszy" i uważa go za niezbędny warunek stworzenia czegokolwiek zasługującego na uwagę. Sądzę, że pedagodzy twórczości, głoszący hasła kreatywności codziennej i egalitarnej, zbyt rzadko objaśniają ten warunek wspięcia się na wyższe szczeble twórczości. Mogą przecież odwołać się do doświadczeń wybitnych trenerów sportowych, którzy wychowali wybitnych sportowców – najważniejszym warunkiem osiągnięcia mistrzostwa jest systematyczny i konsekwentny trening i **pogłębione ćwiczenie** (*deliberate practice*) – zob. rozdział 10 w tej książce.
   Dobrze rozumiana pomoc w tworzeniu wymaga więc uświadomienia twórcom, iż proces twórczy, który ma przynieść wartościowe rezultaty, nie polega na olśnieniach, które się przydają i zdarzają umysłom dobrze przygotowanym (L. Pasteur), i w chwilę potem na niecierpliwym zakomunikowaniu

[5] Bardzo wnikliwie tymi kwestiami zajęła się w ostatnich latach Iwona Czaja-Chudyba, która zdiagnozowała również niskie – w kontekście twórczości – kompetencje krytyczne nauczycieli. Zob. Czaja-Chudyba, 2013: 129–155.

światu pierwszego lepszego pomysłu, lecz na pogłębionym, świadomym celu wysiłku i poszukiwaniu oryginalnej nowości. A to może potrwać... Czy wobec tego pośpiech naukowców w pracy badawczej i niecierpliwe dążenie do szybkiej publikacji w punktowanych czasopismach naukowych nie odbywają się wbrew zasadom procesu twórczego przynoszącego wybitne rezultaty?

3. W pozytywnym programie edukacyjnym powinniśmy, moim zdaniem, z większą troską i uwagą traktować proces twórczy i przeżycia estetyczne, będące źródłem twórczości. I znów można odwołać się do badaczy twórczości fotograficznej, którzy odnotowali potęgującą się z każdym rokiem wśród fotoamatorów cyfrowych powierzchowność i pośpiech w wybieraniu motywów, brak należytego filtrowania zamiarów, kłopoty z kontemplacją rzeczywistości i skupieniem uwagi na obiektach, które chce się uwiecznić – wszystko to niepokoi (Olechnicki, 2013). Pedagog twórczości winien więc apelować do twórców codziennych, by się nie spieszyli w fazie poszukiwania i definiowania problemu twórczego, by otworzyli się na przeżycia wewnętrzne, jakie budzi zetknięcie się z obiektem twórczości i zwolnili tempo tworzenia pierwszych lepszych pomysłów. Być może warto apelować o nadanie większego znaczenia medytacji i relaksowi w tworzeniu i powrócić do nauki patrzenia i obserwacji jako podstawy wszelkiej twórczości (Szuman, 1990)[6].
4. Twórczość codzienna i amatorska ma wiele walorów wychowawczych, autokreacyjnych i innych. Jestem przekonany, że warto je uprawiać jak najczęściej. Nie jestem tylko przekonany, czy warto komunikować światu ich wszystkich przejawów i wytworów, bez względu na ich wartość obiektywną i subiektywną, i to na każdym kroku. Postuluję zatem, by twórcy codzienni krzewili w sobie i w innych **cnoty skromności i pokory w fazie publicznej prezentacji**. Może po prostu warto tworzyć dużo, zgodnie z prawidłowością, iż wybitni twórcy są wybitnie produktywni (Simonton, 2009), natomiast prezentować innym ludziom i upubliczniać nieco mniej i znacznie bardziej wyselekcjonowanych wytworów? Dotyczy to także twórczości naukowej, nadmiernie stymulowanej w ostatnim czasie przez zewnętrzne czynniki motywacyjne związane z oceną parametryczną, a nie podstawową chęcią eksplorowania świata i odkrywania jego praw i prawidłowości.

[6] Jakiś czas temu zauważyłem, iż wiele osób zwiedzających piękne obiekty przyrody lub sztuki odczuwa przymus fotografowania. Polega on na tym, iż zamiast podziwiać i kontemplować piękno zwiedzanego zjawiska fotografowie cyfrowi czym prędzej wykonują dziesiątki lub setki zdjęć, w pośpiechu, nieuwadze, zdenerwowaniu, nie zatrzymując się ani chwili. O żadnym ważnym przeżyciu estetycznym nie ma wówczas mowy! Co więcej, przyrząd zwany self-stick zachęca ich do reakcji narcystycznych – patrzenia na interesujące obiekty przez pryzmat własnej osoby lub bliskich. Więcej o tym piszę w: Szmidt (2016c).

Uwagi końcowe

Stawiam się w tym miejscu w niewygodnej pozycji pedagogicznej. Bo oto konsekwentnie od wielu lat (zob. Szmidt, 1994) z nadzieją misjonarza i żarliwością kaznodziei nawołuję do kultywowania postaw twórczych na co dzień i od święta, do tworzenia mimo braku wybitnych uzdolnień, do upowszechnienia się twórczego stylu życia w szkole, firmie i domu. Razem z członkami Łódzkiej Szkoły Pedagogiki Twórczości (zob. *Wprowadzenie*), a zwłaszcza z dr Moniką Modrzejewską-Świgulską (zob. 2005; 2009; 2013; 2014), autorytetem naukowym w dziedzinie twórczości egalitarnej, konsekwentnie upowszechniamy, udostępniamy i uprzystępniamy teorie twórczości codziennej i oparte na nich programy dydaktyczne. Tymczasem w tym tekście krytykuję nadmiar twórczości codziennej. Odpowiem, iż owszem, krytykuję nadmiar twórczości codziennej, ale w jej banalnym, kiczowatym i często „zadufanym" wydaniu. Twórczość codzienna, będąca wszak atrybutem większości ludzi i ważnym sposobem realizowania dobrego życia, nie musi być jednocześnie polem uprawiania tandety. Zostawmy tandetę mediom, telewizji i portalom internetowym, propagujmy za to wartościową twórczość codzienną w domu, zagrodzie, placówce kultury i fundacji, naprawdę wzbogacającą nasze życie kulturalne i duchowe. W związku z tym:

- twórzmy uważniej,
- twórzmy mniej i wolniej, ale lepiej,
- oceniajmy własne dzieła rzetelnie i bezstronnie, ale stale,
- sortujmy własne wytwory i prezentujmy światu mniej dokonań, ale bardziej wartościowych.

A zatem: uważnie, powoli, w swoim własnym czasie, krytycznie, starannie i lepiej – oto cechy codziennej postawy twórczej, którą tutaj propaguję. Warto je upowszechniać wśród twórców codziennych, bo, jak twierdzi w swojej głośnej książce Scott Barry Kaufman (2013: 288),

> […] ludzie o wszystkich możliwych rodzajach umysłu są zdolni osiągnąć nadzwyczajne rzeczy, ale na swój własny sposób, i w swoim własnym czasie.

10. Warunki sukcesu twórczego

Jeśli nie będę ćwiczył choć jednego dnia – zauważę
różnicę. Jeśli ominę dwa dni – moja żona zauważy.
Po trzech dniach bez ćwiczeń – zauważy cały świat.

Władimir Horowitz za: Coyle, 2011: 92

Więcej ćwiczeń to wyższy poziom sukcesu.

Robert W. Weisberg, 2006: 177

Wprowadzenie

Carol Dweck (2013: 13), autorka głośnej książki *Nowa psychologia sukcesu*, amerykańska badaczka z Uniwersytetu Stanforda, zwraca się do czytelników:

> Czy wiecie, że Darwina i Tołstoja uważano w dzieciństwie za przeciętniaków? Że Ben Hogan, jeden z największych golfistów wszech czasów, jako dziecko był niezgrabny i miał kłopoty z koordynacją ruchową? Że fotografka Cindy Sherman, którą znajdziecie na niemal każdej liście największych artystów XX wieku, nie zdała egzaminu końcowego na swoim pierwszym kursie fotografii? Że Geraldine Page, jednej z największych amerykańskich aktorek, radzono, aby zrezygnowała z zawodu, bo nie ma talentu?

Rzeczywiście, analiza biografii wielu wybitnych twórców wyraźnie pokazuje, że ich kariera szkolna i pierwsze lata wykonywania zawodu nie były pasmem samych sukcesów, lecz raczej trudnym okresem zmagania się z porażkami, niesprawiedliwymi krytykami, a nawet walką z wrogami. Wypada zatem zadać pytanie o to, co zadecydowało, iż mimo tych barier stawianych na drodze ich rozwoju wielu twórców, tych przywołanych w powyższym cytacie, jak i wspomnianych w dalszej części tekstu, odniosło sukces twórczy, bardziej lub mniej spektakularny, bardziej lub mniej wymierny? Jakie czynniki edukacyjne przyczyniły się do tego, iż pokonali liczne meandry i przeszkody na drodze rozwoju ich zdolności twórczych?

Przedmiotem mojego zainteresowania nie jest sukces jako taki, efektywność i pomyślność w procesie uczenia się i nauczania, zdobycie kolejnych umiejętności i wiedzy, prowadzących do dobrostanu życiowego, lecz **sukces twórczy**. Rozumiem przez to pojęcie osiągnięcie licznych i wybitnych rezultatów w aktywności

twórczej, cechujących się wysoką oryginalnością i nowatorstwem, powszechnie uznaną wartością (użytecznością) i wyznaczających nowe kierunki rozwoju danej dziedziny twórczości (od sztuki i nauki po sport i rekreację). Tego typu dokonania, jak już wiemy, zaliczane są do poziomu (szczebla) twórczości wybitnej, mistrzowskiej lub przełomowej. Co powodowało, iż mający trudności na maturze Einstein czy cierpiący na ADHD Bill Gates oraz wielu innych wybitnych twórców (Mendecka, 2015) osiągnęli wymierne i wielkie sukcesy twórcze?

Badania empiryczne nad uwarunkowaniami wybitnych osiągnięć twórczych i czynnikami rozwoju zdolności od wielu lat próbują dostarczyć trafnych odpowiedzi na postawione powyżej pytania. Psycholodzy i pedagodzy twórczości i zdolności formułują i testują hipotezy o wpływie wybranych czynników wewnętrznych (na przykład wyposażenie genetyczne, zdolności, nastawienia na rozwój, zdolność odraczania satysfakcji, tolerancja dla błędów i znoszenie porażek itd.) oraz zewnętrznych (na przykład wsparcie rodziny i osób znaczących, stymulująca postawa nauczycieli, klimat kreatogenny środowiska kulturowego itd.) na sukces twórczy jednostki. Spośród licznych koncepcji wyjaśniających ten problem chciałem opisać trzy, które w moim przekonaniu tłumaczą najlepiej, dlaczego osobom o tych samych zdolnościach twórczych udaje się osiągnąć niejednakowy sukces.

Pogłębione ćwiczenia

Anders Ericsson, szwedzki psycholog pracujący w USA, poświecił ponad 30 lat na badania wszelkich postaci wyszkolonych umiejętności i zdolności, obserwując pielęgniarki, oficerów wojska, szachistów, sportowców różnych dyscyplin, wirtuozów muzyki, artystów plastyków, rzeźbiarzy, liderów biznesu i innych. To, co go zainteresowało, to nie genetyczne podstawy sukcesów w obranej profesji, lecz sposoby wykonywania ćwiczeń, które praktykowali różni profesjonaliści o podobnych uzdolnieniach oraz style rozwiązywania problemów prowadzące do osiągnięcia poziomu eksperta i mistrza (Ericsson, 2003). Jak pisze propagator koncepcji Ericssona, Daniel Coyle (2011: 54), szwedzki badacz „mierzył ćwiczenia", a zwłaszcza sposób ich wykonywania oraz poświęcony im czas. Koncepcja pogłębionych ćwiczeń jest wynikiem wieloletniego wysiłku badawczego Ericssona i jego zespołu, na który składają się skrupulatne badania testowe i obserwacje uczestniczące, należycie zweryfikowane w każdy możliwy – statystyczny i jakościowy – sposób. Warto szczególnie podkreślić dorobek badawczy Ericssona, gdyż warunkami wybitnych osiągnięć twórczych zajmują się często autorzy bez należytego przygotowania empirycznego, upowszechniający w mediach półprawdy, spekulacje i mity. Badania i liczne publikacje Ericssona i jego kolegów mają za zadanie, jak twierdzi autor, wzmocnić ten nurt rozważań o rozwoju zdolności i talentu oraz sukcesów twórczych we wspomnianych

dziedzinach, który upatruje źródeł wybitności nie we wrodzonych, ukrytych zdolnościach wewnętrznych jednostki, lecz w świadomie podejmowanych wysiłkach edukacyjnych. Nurt ten określa Ericsson jako *expert-performance framework* – podejście eksperckie (Ericsson, Nadagopal, Roring, 2005).

Przez pogłębione ćwiczenia (*deliberate practice*), określane także jako „przemyślane ćwiczenia", „rozważne ćwiczenia", „ćwiczenia celowe", Anders Ericsson rozumie

> […] zindywidualizowane aktywności ćwiczeniowe, zaprojektowane specjalnie przez trenera lub nauczyciela dla poprawy szczegółowych aspektów wyników jednostki, poprzez powtórzenia oraz efektywne udoskonalenia (Ericsson i Lehman, 1996: 278).

W innym miejscu Ericsson i Lehmann (1999: 695) piszą, iż pogłębione ćwiczenia to

> […] uporządkowana aktywność, zazwyczaj zaprojektowana przez nauczycieli lub trenerów, ze sprecyzowanym celem zwiększenia aktualnego poziomu osiągnięć jednostki. W przeciwieństwie do innych rodzajów aktywności, jak choćby praca i zabawa, wymagają wygenerowania swoistych celów udoskonalenia i kontrolowania różnych aspektów wykonania. A co więcej, pogłębione ćwiczenia pociągają za sobą próby przekraczania dotychczasowych granic osiągnięć, co wymaga pełnej koncentracji i wysiłku.

Ważnym elementem pogłębionych ćwiczeń są permanentne informacje zwrotne, które uzyskuje ćwiczący uczeń od nauczyciela (trenera), będącego ekspertem w danej dziedzinie twórczości. Ażeby uzyskać maksymalne korzyści z informacji zwrotnej, uczący się musi, zdaniem Ericssona, monitorować swój trening z pełną, wytężoną koncentracją i umieć limitować dzienny czas ćwiczeń. Inaczej mówiąc, pogłębione ćwiczenia to intensywna, systematyczna praca nad techniką, polegająca na ciągłym poszukiwaniu krytycznych informacji zwrotnych i skupieniu się na niwelowaniu słabości.

Określenie tego typu wysiłku jako „ćwiczenia" może nieco mylić, gdyż nie są to „zwyczajne' ćwiczenia polegające na mechanicznym powtarzaniu jakieś sekwencji czynności prowadzące do większej wprawy. Poświęcenie większego wysiłku i czasu na wykonywanie tych czynności może, ale nie musi przynieść końcowego sukcesu. Pogłębione ćwiczenia są czymś więcej niż prostym powtarzaniem. Ericsson (Ericsson, Prietula, Cokley, 2007: 4) pisze:

> Nie każde ćwiczenie prowadzi do perfekcji [...]. Kiedy większość ludzi ćwiczy, koncentruje się na rzeczach, które już wie jak wykonać. Pogłębione ćwiczenia są inne. Pociągają za sobą znaczące, swoiste, wydłużone wysiłki, żeby zrobić coś, czego nie potrafisz zrobić dobrze lub czego w ogóle jeszcze nie robiłeś.

W tym sensie tego rodzaju aktywność można by określić jako „umyślna praktykę". Keith Sawyer (2012: 94) spróbował sprecyzować istotę pogłębionych ćwiczeń, stwierdzając, iż nie są one

> […] po prostu śpiewaniem tej samej piosenki ciągle od nowa, wymagają pracy nad zadaniami, które wychodzą trochę poza to, co jesteśmy zdolni zrobić, lecz co możemy opanować dzięki koncentracji i informacji zwrotnej.

Różnice pomiędzy zwyczajnymi a pogłębionymi ćwiczenia dobrze ilustruje, zdaniem Ericssona, praktyka uczenia się gry na instrumencie i w ogóle muzyka jako swoista dziedzina osiągania wymiernych sukcesów. Jako dzieci wielu ludzi spędza dużo godzin na niewielkim i powolnym ulepszaniu swojej gry bądź obserwuje osoby, które grają lepiej. Kiedy rodzice zmuszają dzieci do ćwiczeń, wiele z nich po prostu powtarza mechanicznie te same utwory bez pełnej koncentracji na ważnych i specyficznych dla muzyki aspektach wykonania. W tych warunkach poziom wykonania osiągnięty przez ucznia staje się co prawda bardziej stabilny, ale dalsze ćwiczenia tylko go w tym poziomie zakotwiczają, a nie rozwijają. Tymczasem praktyka prowadząca do sukcesów w grze na instrumencie wymaga zidentyfikowania sposobów, jak zmienić i polepszyć aktualny poziom wykonania. Uczeń wręcz musi być zdolny do skoncentrowania się na tych często trudnych zmianach, a to wymaga od niego rozpoznania, jakie zmiany są potrzebne oraz uświadomienia sobie, które z nich może kontrolować podczas grania.

> Co więcej, uczeń musi umieć kontrolować rezultaty, ażeby w dojrzały sposób uszlachetnić wykonanie (Ericsson, 2003: 73).

A to z kolei wymaga od niego monitorowania wielu elementów gry, takich jak tempo i głośność, ułożenie dłoni i palców oraz stóp, pozycja ciała itp. Nauczyciele gry na różnych instrumentach opracowali wiele różnorodnych technik mających w czasie występów pomóc uczniom w rozwinięciu lepszej kontroli własnej gry i jej korekcji, i w rezultacie osiągnąć wymarzoną szybkość oraz biegłość.

> Wykorzystanie technik zaprojektowanych po to, żeby przełamywać słabości i zwiększać kontrolę wykonania ilustruje istotę pogłębionych ćwiczeń

– konkluduje Ericsson (*ibidem*).

Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki jednego z wielu badań Ericssona, w których badano osoby uzdolnione muzycznie. Okazało się, iż muzycy osiągający sukces to ci, którzy poświęcają więcej czasu na ćwiczenia w ciągu dnia, a także w weekendy i dni wolne od nauki (ćwiczą średnio 4 godziny dziennie). W wieku około 20 lat najlepsi muzycy mają już za sobą około 10 tys. godzin ćwiczeń, to jest od 2,5 do 5 tys. godzin więcej niż muzycy o mniejszych osiągnięciach i aż o 8 tys. godzin więcej niż pianiści amatorzy, będący w tym samym wieku (Ericsson i Lehman, 1999: 695). W innych badaniach Ericssona i kolegów diagnozowano studentów berlińskiej akademii muzycznej, grających na skrzypcach, którzy notowali, jak dużo czasu poświęcają w ciągu tygodnia na ćwiczenie gry. Okazało się, iż najlepsi skrzypkowie ćwiczyli dwa razy dłużej w ciągu

dwóch pierwszych lat studiów niż pozostali (Ericsson i Lehman, 1999: 702). Tę prawidłowość potwierdzają podobne badania nad zdolnymi graczami w szachy, sportowcami i innymi muzykami.

Nie talent, lecz przemyślane ćwiczenia, jak twierdzi Geoff Colvin (2009: 76) w słynnej książce *Talent jest przeceniany* są źródłem wybitności. I to w najróżniejszych dziedzinach aktywności człowieka, choć najbardziej widoczne jest to w sporcie i muzyce. Warto więc w tym miejscu scharakteryzować ten rodzaj aktywności przez wyłonienie podstawowych cech pogłębionych czy też umyślnych ćwiczeń.

Na podstawie analizy różnych opisów tego rodzaju praktyki wyłoniłem kilka najważniejszych właściwości pogłębionych ćwiczeń. Są to czynności:

1) zaplanowane specjalnie w celu zwiększenia **biegłości w określonej dziedzinie aktywności, a więc dogłębnie przemyślane i celowo zaprojektowane**;
2) wykonywane najczęściej pod kierunkiem nauczyciela (trenera), który w danej dziedzinie jest ekspertem lub mistrzem, a więc **pod troskliwą opieką mistrza – lidera**;
3) **ustrukturowane, wielokrotnie powtarzane** w celu zdobycia większej wprawy;
4) **stale monitorowane i nadzorowane przez nauczyciela** (trenera), udzielającego uczniowi **ciągłej informacji zwrotnej** o poziomie wykonania;
5) **systematycznie korygowane** na podstawie osiągniętych wyników;
6) celowo przekraczające osiągnięty dotychczas poziom sprawności ucznia, lecz nie w sposób radykalny[1];
7) ze swej natury nie są przyjemne, bo są trudne.

Robert Weisberg, wybitny badacz twórców wybitnych, podkreśla podobne cechy pogłębionych ćwiczeń, prowadzących do mistrzostwa: 1) stosowanie dobrze ustrukturowanych, a nie przypadkowych metod ćwiczeń; 2) zaangażowanie tutora lub trenera – jednakże niejednakowe w każdym etapie ćwiczeń i w czasie całego sezonu treningowego; 3) informacje zwrotne dostarczane uczniowi; 4) powtarzanie okazji, żeby uczeń mógł uczestniczyć w krytycznych momentach wykonania. Pisze R. Weisberg (1999: 233):

> Oznacza to, że jednostka jest zdolna powtarzać w koło pod okiem trenera wybrane elementy umiejętności, wymagające udoskonalenia, a potem dalej pracować już w samotności.

Widzimy więc, że niewiele ćwiczeń (zadań, prób), które realizują na różnych szczeblach kształcenia nasi uczniowie, nosi cechy rozwijających ćwiczeń typu *deliberate practice*. Ale badania najlepszych szkół tenisowych, szachowych,

[1] Howard Gardner określa tę właściwość wybitnych twórców jako ciągłe **dążenie do wyjścia poza strefę komfortu**. Wybitni twórcy odkrywają kategorię nowych problemów lub obszar zainteresowania, który „daje możliwość wypłynięcia na niezbadane dotąd wody". Zob. Gardner, 1993.

W najnowszej publikacji Anders Ericsson i Robert Pool (2016: 99–100) zwięźle scharakteryzowali pogłębione ćwiczenia poprzez następujące ich właściwości:

- Pogłębione ćwiczenia pomagają rozwinąć te umiejętności, które są już dobrze określone i dla których ustalono już listę skutecznych technik treningowych. System ćwiczeń jest zaprojektowany i nadzorowany przez nauczyciela lub trenera, który świetnie zna zdolności składające się na mistrzowski poziom wykonania i pod opieką którego można je rozwijać na najwyższym poziomie.
- Pogłębione ćwiczenia odbywają się poza sferą komfortu (*comfort zone*) i wymagają od ucznia stałego próbowania rzeczy, które wykraczają poza jego aktualne zdolności. To zaś zmusza go do najwyższego wysiłku, co nie jest generalnie przyjemne.
- Pogłębione ćwiczenia dotyczą dobrze określonych celów aktywności i na ogół angażują w ulepszanie określonych ściśle aspektów docelowego wykonają, nie są zaprojektowane do polepszania jakichś niejasno sprecyzowanych sprawności. Kiedy ogólny cel aktywności zostanie sprecyzowany, trener lub nauczyciel powinien stworzyć plan, mający zapewnić uczniowi osiągnięcie małych zmian, prowadzących w rezultacie do wielkiej, pożądanej zmiany (postępu). Doskonalenie wybranych aspektów końcowego osiągnięcia powinno pozwolić uczniowi dostrzec, że można je rozwijać poprzez trening.
- Pogłębione ćwiczenia są przemyślane – wymagają od ucznia pełnej uwagi i świadomych działań. Nie wystarczy podążać za wskazówkami nauczyciela – uczeń musi się skoncentrować na swoistych celach własnej aktywności po to, by poprawki umożliwiały kontrolowanie praktycznych wykonań.
- Pogłębione ćwiczenia wymagają informacji zwrotnych i modyfikacji wysiłku w odpowiedzi na te informacje. Na początku więcej informacji zwrotnych powinno pochodzić od trenera, który stale monitoruje postępy ucznia, wykrywa problemy i pomaga w ich rozwiazywaniu. Z czasem uczeń powinien nauczyć się monitorowania samego siebie i poprawiania błędów. Takie samo-monitorowanie wymaga wytworzenia u niego skutecznej reprezentacji poznawczej.
- Pogłębione ćwiczenia niemal zawsze wymagają modyfikowania lub budowania na wcześniej opanowanych umiejętnościach poprzez skupienie się na ich wybranych aspektach i ciągłej ich poprawie. Nieraz to prowadzi do osiągnięcia przez ucznia poziomu eksperckiego, dlatego nauczyciel powinien przeprowadzić uczniów przez ćwiczenia pozwalające na poprawne opanowanie tych cząstkowych umiejętności jak najwcześniej, ażeby już do nich nie powracać na bardziej zaawansowanych poziomie ćwiczeń.

muzycznych, jak również szkół twórczych pokazują, iż ich najwybitniejsi absolwenci odbywali setki i tysiące właśnie takich ćwiczeń. W czasach przyspieszonych karier i popularności gwiazd kultury masowej, które pojawiają się i znikają szybko w kalejdoskopie kulturowym, wnioski z koncepcji Ericssona nie brzmią miło dla zwolenników teorii szybkich karier. Mówią bowiem, iż autentyczne sukcesy twórcze rodzą się dzięki wielkiemu, wieloletniemu wysiłkowi i żmudnej pracy nad nowymi umiejętnościami pod okiem wymagającego nauczyciela. I że nie jest to zawsze przyjemne. Geoff Colvin (2009: 82) z nutą grozy pisze:

> Największa radość sprawia nam wykonywanie czynności, które umiemy robić dobrze, a przemyślane ćwiczenie jest czymś wprost przeciwnym. Zamiast robić to, w czym jesteśmy dobrzy, nieustępliwie szukamy elementów, których jeszcze nie opanowaliśmy. Następnie definiujemy bolesne i trudne czynności pozwalające wyćwiczyć

dany element i powtarzamy je raz za razem. Po każdym powtórzeniu zmuszamy się do samodzielnego dokonania oceny postępów lub prosimy o to kogoś innego, a następnie powtarzamy wykonywaną właśnie czynność – i tak dalej, aż do całkowitego wyczerpania umysłowego.

Jak wielu naszych uczniów jest zdolnych do takiego wysiłku?

Pogłębione ćwiczenia plus dziesięć tysięcy godzin

Badania Ericssona i kolegów przyczyniły się do ugruntowania znanej już wcześniej w badaniach nad twórczością i zdolnościami tzw. Zasady Dziesięciu Lat lub Zasady Dziesięciu Tysięcy Godzin. Badając biografie wybitnych twórców w historii, odkryto, iż większość, jeśli nie wszyscy z nich, przez blisko 10 lat studiowali pilnie daną dziedzinę twórczości, zanim osiągnęli pierwszy znaczący sukces (Gardner, 1993: 83; Sawyer, 2012: 93). Sądzi się, iż zasada ta została odkryta w 1899 r., kiedy to czasopismo naukowe „Psychological Review" opublikowało artykuł o tym, że w dziedzinie telegrafu ekspertem zostaje się po 10 latach wytrwałego praktykowania (Sawyer, 2012: 93). W 1973 r. Herbert Simon i William Chase, na podstawie badań nad wybitnymi szachistami, doszli do wniosku, iż dojście do poziomu mistrzów międzynarodowych w tej dziedzinie wymaga 10 lat ćwiczeń i studiów. Śladami tych badaczy poszedł R.J. Hayes w 1989 r., który postawił sobie pytanie o to, ile potrzeba czasu, ażeby osiągnąć szczebel twórczości wybitnej w tak różnych dziedzinach, jak komponowanie muzyki, poezja i malarstwo? Jego głośne badania potwierdziły trafność zasady 10 lat (Hayes, 1989). Do podobnego wniosku, dotyczącego niepospolitości w różnych dziedzinach twórczości, doszedł w 1993 r. Howard Gardner (1993) po starannych badaniach biograficznych Einsteina, Freuda, Picassa, Strawińskiego, Eliota, Graham i Gandhiego.

Komentując ustalenia wymienionych badaczy, Dean Simonton, chyba najwybitniejszy współczesny badacz genialności, sprowadza omawianą zasadę do następującej reguły:

> […] zanim ktoś jest gotów do tego, by wnieść poważny wkład w jakąś dziedzinę, upływa zwykle pełna dekada, poświęcona ekstensywnym i intensywnym studiom. Taki poziom wysiłku nie jest dla ludzi małego ducha. Trzeba być wytrwałym, metodycznym, skrupulatnym i oddanym, żeby zdobywać wiedzę i umiejętności, bez których w większości dziedzin wybitne osiągnięcia są niemożliwe (Simonton, 2010: 44).

A zatem Zasada Dziesięciu Lat mówi, że do poziomu twórczości wybitnej – do znaczącego sukcesu twórczego – dochodzi się po około 10 latach wytężonej pracy. Oczywiście, nie wszyscy, którzy tak długo i wytrwale ćwiczą, staną się geniuszami w swojej dziedzinie. Do tego potrzeba jeszcze odpowiedniej dawki zdolności, szczęścia, wsparcia ze strony innych osób, znalezienia się ze swoją

twórczością w odpowiednim czasie i miejscu, i tak dalej. I jak wiemy, potrzeba pogłębionych ćwiczeń. Ale raczej nie zdarzają się przypadki osiągnięcia światowej klasy twórczości w krótszym czasie. Nawet Mozartowi to się nie udało, ponieważ jak się sądzi, jego pierwsze arcydzieło, koncert fortepianowy Es-dur, KV 271, powstało, gdy kompozytor miał już 21 lat i ponad 10 lat ćwiczeń w tej dziedzinie za sobą (Szmidt, 2010).

Przywoływane już w tym tekście badania Ericssona i jego kolegów sprecyzowały też liczbę godzin przemyślanych ćwiczeń, które trzeba wykonać, ażeby dojść do poziomu mistrzowskiego w takich dziedzinach, jak szachy, medycyna, programowanie komputerowe, fizyka, taniec i muzyka. Ustalono tę „magiczną" liczbę na 10 tys. godzin. Oznacza to, iż nasz uczeń pragnący w tych dyscyplinach osiągnąć sukces, musi ćwiczyć średnio cztery godziny dziennie, przez pięć dni w tygodniu, przez 10 lat. Wobec tego wzór na wielki sukces twórczy wygląda następująco:

4 godziny dziennie pogłębionych ćwiczeń	razy	5 dni w tygodniu	razy	10 lat	równa się	**WIELKI SUKCES**

Malcolm Gladwell (2009: 52), sławny popularyzator koncepcji pogłębionych ćwiczeń i Zasady Dziesięciu Lat, którego życie dziennikarza i autora jest dowodem na to, iż ciężka praca popłaca, zauważa, że 10 tys. godzin to przeogromna ilość czasu.

> Nie da się ćwiczyć tak długo przed wejściem w dorosłość bez niczyjej pomocy. Potrzeba zachęty i wsparcia rodziców. Nie możemy być biedni, bo jeżeli musimy zarabiać na utrzymanie, w ciągu dnia zabraknie nam czasu. Prawdę mówiąc, większość z nas ma szanse osiągnąć tę magiczną liczbę tylko wtedy, gdy uczestniczymy w zajęciach dodatkowych, jak np. treningi dla najlepszych, lub gdy trafi się jakaś nadzwyczajna sposobność.

Teoria wołu roboczego?

Ericsson i jego zwolennicy, a także wszyscy ci badacze wybitności i geniuszu, którzy akcentują głównie znaczenie ciężkiego wysiłku dla rozwoju talentu, a nie dostrzegają wagi zdolności wrodzonych czy wyposażenia genetycznego, wydają się reprezentantami koncepcji, którą w złośliwy sposób Dean Simonton (2010: 77–78) określa jako „teoria wołu roboczego".

> Nie można zostać geniuszem bez wytężonej pracy. Trzeba studiować, uczyć się i robić ćwiczenia, aż dojdzie się do absolutnej wprawy. Co gorsza, zdobycie fachowej wiedzy, związanej z konkretną dziedziną, wymaga bardzo długiego czasu. Nie da się tego zrobić w rok, a nawet w 5 lat. Przeciwnie, trzeba poświecić całą dekadę, żeby zaistnieć w świecie. [...] Nie ma dziesięciu lat ofiarnego treningu, nie ma geniuszu!

– tak Simonton (*ibidem*: 77) podsumowuje stanowisko wyznawców wyższości ciężkiej pracy nad naturalnym talentem. I dalej lekko szydzi:

> Geniusze są po prostu wolami roboczymi. Z ponurą zawziętością oddają się żmudnej, szarej, szczegółowo zaplanowanej pracy, tydzień po tygodniu, w dzień i w nocy, aż wypełni się określony czas. Dopiero, gdy dobiegnie końca ich dziesięcioletni wyrok w samotnej celi, mogą opuścić więzienie ze szkarłatnym napisem na piersi: „Teraz jestem dyplomowanym geniuszem" (*ibidem*: 78).

Ale w tych naukowych kpinach trzeba zauważyć racjonalne jądro i przenikliwość wybitnego badacza talentu. Simonton krytykuje jednostronność podejścia zwolenników twórczego reżimu i wskazuje dwa ważne problemy ich teorii. Po pierwsze, zasadę 10 lat należy traktować jako pewną przeciętną, a nie wartość progową. Według niego niektórzy wybitni twórcy, na przykład muzycy, do osiągnięcia poziomu mistrzowskiego, potrzebują mniej niż 10 lat, inni więcej. Badani przez Simontona kompozytorzy muzyki klasycznej (120 osób), którzy terminowali w tej dziedzinie krócej niż 10 lat, osiągnęli znaczną sławę, mieli długie kariery twórcze i byli niezwykle produktywni. Ci, którzy terminowali dłużej niż 10 lat, byli na ogół mniej sławni, mniej produktywni, a ich kariery trwały krótko. Po drugie, z koncepcji reżimu pracy twórczej wynika, że im więcej twórca włoży wysiłku w pogłębione ćwiczenia i studia nad uprawianą dziedziną, tym osiągnie większe sukcesy. Tymczasem pochodzące z wielu źródeł dowody

> […] świadczą o tym, że w niektórych dziedzinach nadmierna wiedza specjalistyczna może być destrukcyjna i powodować pogorszenie wyników (*ibidem*).

Autor określa to „efektem przetrenowania" i chyba każdy, kto uprawiał wyczynowo jakąś dyscyplinę sportu lub sztuki, ale także uczestniczył w wielu równoległych projektach badawczych, zna to zjawisko. Dobrze jego istotę oddaje francuskie powiedzenie, mówiące o tym, iż odkryć nie dokonują eksperci. Simonton zgadza się, iż nie można odnieść wybitnego sukcesu w twórczości bez wcześniejszego opanowania fachowej wiedzy, związanej z daną dziedziną i bez praktykowania ćwiczeń krócej niż 3–4 godziny dziennie. Ale uzasadnia, że nie tylko ciężka i długoletnia praca decyduje o sukcesie twórczym, trzeba mieć jeszcze niezbędne minimum zdolności wrodzonych oraz entuzjazm połączony z wytrwałością[2].

W ten sposób docieramy do trzeciego warunku sukcesu twórczego, o którym mowa poniżej.

[2] Koncepcję Ericssona i kolegów krytykuje wielu innych badaczy, wśród nich tak wybitni znawcy tematu, jak: R. Sternberg, H. Gardner, E. Winter, J. Freeman. Więcej szczegółów w: Hambrick i in., 2014.

Pogłębione ćwiczenia plus dziesięć tysięcy godzin plus zacięcie

Z koncepcją pogłębionych ćwiczeń i wytrwałością w ich realizowaniu dobrze koresponduje rozwijana przez uczoną amerykańską Angelę Lee Duckworth teoria zacięcia (Duckworth i in., 2007; Duckworth, 2016). Swoje badania nad sukcesem w edukacji Duckworth zaczęła od kwestii samodyscypliny i jej związków z osiągnięciami szkolnymi, by następnie przejść do eksploracji wyjątkowej wytrwałości i konsekwencji w dążeniu do celu, które zdefiniowała jako **zacięcie** (*grit*)[3]. Koncepcja zacięcia przeciwstawia się dominacji różnych teorii talentu w wyjaśnianiu najwybitniejszych dokonań twórczych. Angela Duckworth (2016: 33) pisze:

> Moim zdaniem, najważniejszy powód szkodliwości przykładania nadmiernej wagi do talentów jest prosty: kierując na talent światła reflektorów, ryzykujemy pozostawienie całej reszty w cieniu. Mimowolnie komunikujemy w ten sposób, że pozostałe czynniki – w tym upór – nie są tak ważne, jak naprawdę są.

Omawiając tę koncepcję, nauczyciel Angelii Duckworth, twórca psychologii pozytywnej – Martin Seligman (2011: 171) – określa zacięcie jako „samodyscyplinę podniesioną do poziomu absolutnej nieustępliwości". I pisze dalej:

> Wysiłek w bardzo dużym stopniu wynika z cech osobowości, jaką jest skrajna upartość. Im większe masz zacięcie, tym więcej czasu przepracujesz nad danym zadaniem, a wszystkie godziny poświęcone danej umiejętności nie tyle sumują się, ile mnożą w realizowaniu założonego celu (*ibidem*).

Z badań Duckworth (2016: 56) wynika, iż osoby osiągające sukcesy w nauce i twórczości cechują się pięcioma podstawowymi właściwościami:

1) niepowodzenia ich nie zniechęcają – niełatwo rezygnują,
2) ciężko pracują,
3) kończą każdą rozpoczętą pracę,
4) cechują się sumiennością – nigdy się nie poddają,
5) pokonują przeszkody, aby osiągnąć ważny cel.

Zdaniem Duckworth (*ibidem*), zacięcie (upór) wiążą się z trzema wymiarami charakteru:

1) wymiarem intrapersonalnym – samokontrola, panowanie nad sobą, umiejętność zarządzania sobą;
2) wymiarem interpersonalnym – wdzięczność, inteligencja społeczna, umiejętność panowania nad emocjami („kręgosłup moralny");
3) wymiar intelektualnym – dociekliwość i zapał.

[3] Ten angielski termin jest dosyć trudny do jednoznacznego przetłumaczenia, oznacza bowiem zarówno „zacięcie", jak i odwagę, determinację, wytrwałość, hart i krzepę.

Cechy te, a więc wyjątkowa wytrwałość plus pasja w dążeniu do wartościowego i dobrego dla twórcy i społeczności celu, mogą być metaforycznie rozumiane jako **rusztowanie geniuszu**. „Budulcem" geniuszu są określone zdolności, rozwijane w toku świadomie podejmowanego wysiłku. Wysiłek, zdaniem Seligmana, to nic innego jak czas poświęcony zadaniu. Twórca teorii wyuczonej bezradności pisze (Seligman, 2011):

> A zatem czas poświęcony zadaniu przyczynia się do budowania osiągnięcia. Nawet jeśli dziecko nie jest urodzonym talentem, celowe ćwiczenie będzie bardzo pomocne, ponieważ stworzy dla niego podstawę w postaci wiedzy. Ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć

– konkluduje sformułowaniem przypominającym nam koncepcję *deliberate practice* Ericssona.

Badaczom jakościowym, a zwłaszcza biografom wybitnych twórców, ustalenia Angeli Duckworth, które sformułowała głównie na podstawie wyników wieloletnich badań testowych, nie wydają się zbyt odkrywcze. Niemal każde bowiem badanie biografii wybitnych twórców, czy to artystów, czy naukowców lub innowatorów społecznych, wyraźnie dowodzi, jak ważne w osiąganiu przez nich szczytnych celów twórczych były nieustępliwość, pasja, konsekwencja i znoszenie niepowodzeń oraz radzenie sobie z krytyką. Być może tworzenie nowego pojęcia – *grit* (zacięcia) – i stosownej do tego koncepcji teoretycznej jest po prostu mnożeniem niepotrzebnych bytów naukowych, gdyż nie wyjaśnia ona lepiej niż klasyczne odwołanie się do wytrwałości, zaangażowania i pasji uwarunkowań sukcesów twórczych na najwyższym poziomie. Jak wiemy, nowe nie zawsze jest lepsze…

Uwaga końcowa

Z przedstawionych tu wniosków badawczych wynika dosyć jasno, iż wybitne dokonania twórcze – prawdziwy sukces twórczy – są wynikiem co najmniej 10-letnich pogłębionych ćwiczeń realizowanych przez twórcę codziennego z wytrwałością, wysiłkiem, nieustępliwością i nieprzemijającą pasją, pod opieką życzliwego, mądrego i wymagającego nauczyciela (trenera). Nie są zaś wyłącznie rezultatem rozwoju tajemniczego, wewnętrznego i ukrytego talentu, choć bez niego ćwiczenia, nawet bardzo przemyślane i pod nadzorem mistrza, mogą okazać się bezowocne. Zwolennicy pedagogiki ciężkiej pracy i motywacji autotelicznej mogą się cieszyć, że ich często intuicyjne wyprowadzane zasady wychowania i nauczania znalazły dobre empiryczne uzasadnienie. Rzeczywiście, mądra, ciężka, wytrwała i twórcza praca nad wcześniej odkrytymi uzdolnieniami popłaca – czyni mistrza!

Część 3
Twórczość jako problem badań pedagogicznych

11. Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty

Nie wszystko, co jest ważne, jest mierzalne,
i nie wszystko, co jest mierzalne, jest ważne.

Elliot Eisner (za Robinson, Aronica, 2015: 211)

Lekcja jest prosta: nie polegaj tylko
na jednym narzędziu lub źródle danych.

Treffinger, Schoonover, Selby, 2013: 128

Wprowadzenie

Stefan Ziemski (1972: 12), autor słynnej niegdyś, a dzisiaj zapomnianej przez młodzież akademicką, książki *Problemy dobrej diagnozy* zaczyna swoje dzieło tak:

> Postawienie dobrej diagnozy jest czynnością złożoną, gdyż na podstawie zewnętrznych objawów trzeba wnioskować o stanie wewnętrznym badanej rzeczy – złożonej struktury, instytucji, maszyny, organizmu żywego z jego funkcjami fizjologicznymi, a u człowieka – o stanie funkcji fizjologicznych wraz z psychicznymi oraz zdolności przystosowania społecznego, które są badane przez lekarzy, psychologów, pedagogów i socjologów. Postawienie diagnozy wymaga więc namysłu i badań wedle pewnych wytycznych linii przewodnich, ustalonych metod, prowadzących do możliwie pełnego rozpoznania cech istotnych badanego stanu rzeczy.

Istotnie! Każda diagnoza człowieka, obojętnie czy opiera się na teście, czy na danych pochodzących z rozmów swobodnych i obserwacji, tak naprawdę polega na opisie i ocenie właściwości wewnętrznych na podstawie cech zewnętrznych człowieka. Jak celnie zauważyły Anne Anastasi i Susanna Urbina (1999: 21), każdy test jest „miarą próbki zachowania". Zwracam uwagę na słowo „próbka" w tym sformułowaniu, nie pada tu kategoria „całość". Można więc wnioskować, że jest to „próbka" zachowań zewnętrznych człowieka, którą zaobserwował diagnosta w jakiejś postaci (na przykład w formie odpowiedzi w teście, rysunku w zadaniu czy reakcji na pytanie). Jeśli więc mamy do czynienia tylko z „próbką" zachowania, czasem z „próbką" 3-minutową jak w popularnych testach dywergencyjnych, to

warto o tym fakcie pamiętać, tworząc diagnozy całościowe, zwane przez Ziemskiego diagnozą rozwiniętą lub pełną lub – co czyni tę uwagę jeszcze ważniejszą – pisząc dla jakichś komisji raporty prognostyczne lub selekcyjne uczniów zdolnych (twórczych) bądź kwalifikując ich do programów edukacyjnych.

Chodzi tu więc o **konstruktywną nieufność**, jaką powinien zachować każdy nauczyciel i pedagog diagnozujący zdolności twórcze uczniów i próbujący postawić trafne prognozy co do jego rozwoju w tym zakresie – świadomość, że ma do czynienia tylko z fragmentem („próbką") jego zachowań lub wytworów powinna budzić w nauczycielu postawę wątpienia i ostrożność w ferowaniu wyroków pedagogicznych. Będzie o tym mowa w dalszej części tego tekstu. Ta cecha nauczyciela twórczości – diagnosty stanowić może i często stanowi ważną umiejętność badawczą, wchodząc w skład kompetencji kluczowych, których krótką charakterystykę przedstawiam poniżej. Moim zamiarem jest bowiem odpowiedź na ważne pytanie, bardzo często formułowane w podręcznikach pedagogiki twórczości i zdolności oraz w tekstach z zakresu diagnostyki edukacyjnej: jakie kluczowe kompetencje powinien opanować/posiadać refleksyjny nauczyciel (pedagog) – diagnosta, zajmujący się pomocą w tworzeniu? Co powinien wiedzieć i umieć na wysokim poziomie i jak z tej wiedzy i umiejętności korzystać dla dobra wychowanków? (Lepalczyk i Badura, red., 1987).

W odpowiedzi na te pytania formułuje się listę powinności pedagogicznych, mających często – niestety – charakter „pobożnych życzeń", nakłada się bowiem na nauczyciela taką ilość trudnych obowiązków, którym nie jest on w stanie podołać nawet w połowie. Chcąc się uchronić przed tą formą pedeutologicznego chciejstwa, postawiłem sobie pytanie, co ja po przeszło 25 latach pracy z nauczycielami twórczości i badaniu ich praktyk pedagogicznych, również wiedzy i działań diagnostycznych, uznaję za najważniejsze w optymalnym wykonywaniu tej pięknej profesji, jaką jest nauczanie twórczości, i prowadzeniu ciągłej diagnozy zdolności twórczych uczniów?[1] Zarysowane w dalszym ciągu tekstu charakterystyki nie mają pretensji do tworzenia kompletnego i wyczerpującego rejestru tych kompetencji, nie są też próbą uogólnienia wszystkiego tego, co inni badacze piszą na ten temat. Jest próbą uogólnienia tego, co ja wiem i myślę na ten temat.

[1] Szczególnie cenne w tym względzie uznaję doświadczenie 20-letniej współpracy z nauczycielami Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej w Zakopanem, przeszło 10-letni udział w projekcie „Szkoła wspierająca uzdolnienia" w Płocku, polegającym na trwałym zainstalowaniu lekcji twórczości do programu wszystkich szkół podstawowych i przedszkoli, oraz szkolenia dyrektorów i nauczycieli wszystkich szkół artystycznych w Polsce, w ramach projektu Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych MKiDN w Warszawie. Ten ostatni projekt dotyczył m.in. problemu oceny i krytyki osiągnięć twórczych uczniów szkół artystycznych. Źródłem moich doświadczeń jako dydaktyka twórczości był 2-letni projekt instalacji lekcji twórczości w Szkole Podstawowej nr 5 w Łasku, w czasie którego przeprowadziłem prawie 200 godzin zajęć twórczych z uczniami VII i VIII klasy. Zob. Szmidt, 2001b.

Po pierwsze, ugruntowana wiedza o twórczości i jej aspektach

Nie będzie przesady w stwierdzeniu, iż wielu nauczycieli twórczości i przedmiotów artystycznych „wyznaje" swoiste mity o twórczości i źle reaguje na doniesienia naukowców, badających zjawiska twórczości, które dekonspirują te mity i w to miejsce proponują ugruntowane w wynikach badań empirycznych nowe tezy. Dlatego też tę kompetencję uznaję za pierwszą ważną. Wśród tych mitów, a więc przekonań nie mających ugruntowania w wynikach badań naukowych, różni autorzy wymieniają różne mity, wśród których powtarzają się takie, których „wyznawcami" jest wielu nauczycieli przedmiotów artystycznych:

- twórczość to rzadka cecha przynależna tylko geniuszom;
- twórczość rodzi się z natchnienia lub boskiej inspiracji;
- twórczość jest tajemnicza, związana z szaleństwem i trudno ją opisać, cóż dopiero wyjaśnić;
- twórczość wiąże się jedynie ze sztuką, a twórcami są głównie pisarze, kompozytorzy, malarze, nie zaś wydawcy, reżyserzy dźwięku czy kuratorzy wystaw;
- prawdziwa twórczość jest przekraczaniem wszelkich granic;
- źródło twórczości znajduje się w lewej półkuli mózgu;
- dzieci są bardziej twórcze niż dorośli;
- twórcy najlepiej działają, kiedy nie nakłada się na nich żadnych obowiązków i nie wyznacza im żadnych granic;
- wiele wybitnych dzieł twórczych nie jest dostrzeganych przez współczesnych ludzi, dopiero następne pokolenia doceniają ich wartości;
- koniecznym warunkiem, bez którego twórczość nie zaistnieje, jest wolność i podmiotowość twórcy;
- twórczość wybitna pochodzi od wybitnych jednostek o szlachetnych charakterach.
- najlepiej twórczość potrafią opisać i wyjaśnić sami twórcy, zwłaszcza wybitni.

Ugruntowana w naukach o twórczości wiedza o tym fenomenie i jego aspektach – procesie twórczym, osobowości twórcy, uwarunkowaniach tworzenia i wytworze – powinna stanowić podstawowe wyposażenie intelektualne kogoś, kto chce pomagać innym w tworzeniu i badać efekty swojej pracy. Opanowanie tej wiedzy nie ułatwiają liczne kontrowersje dotyczące samego rozumienia kluczowych pojęć – twórczości i kreatywności – i ciągłe ścieranie się różnych opcji naukowych. Jak donoszą badacze, w „obiegu" naukowym funkcjonuje przeszło 70, jak mówią jedni, bądź ponad 100, jak szacują drudzy, definicji twórczości (Treffinger, Schoonover, Selby, 2013: 25). Ale warto, żeby nauczyciel przyjął podstawową zasadę wszelkiej wiedzy o twórczości i twórcach – **jest ona antynomiczna z samej swej natury**, co oznacza, że jednemu twierdzeniu ogólnemu

o jakimś fakcie twórczym możemy przeciwstawić szybko jakieś inne twierdzenie, sprzeczne z tamtym, ale równie dobrze ugruntowane w wynikach badań. Na przykład tezie, iż wybitna twórczość rodzi się najczęściej we współdziałaniu różnych uzdolnionych osób (zespołu twórczego), możemy przeciwstawić twierdzenie, że wielu wybitnych twórców tworzyło i tworzy swoje wielkie dzieła w samotności, a nawet w opozycji do szkół i ugrupowań twórczych. Jak napisał Eric Weiner (2016: 18):

> Geniusz może być nadąsanym introwertykiem jak Michał Anioł albo wesołym ekstrawertykiem jak Tycjan.

Trzeba zatem ze stoickim spokojem uznać, że wiedza naukowa o twórczości zawiera wiele takich sprzecznych zasad, uogólnień i twierdzeń, i nie wpadać z tego powodu w stan nerwicy umysłowej, bądź zajmować postawy dogmatycznej i lansować tylko jeden jedyny „słuszny" punkt widzenia.

Naukowa wiedza o twórczości, którą pedagog twórczości-diagnosta powinien posiąść, dotyczy czterech głównych aspektów i pytań o twórczość:

1) kto tworzy? Jakie cechy psychiczne, intelektualne i motywacyjne są warunkami twórczości wybitnej i składają się na osobowość twórczą? Ten wymiar refleksji nad twórczości jest określany jako personologiczny i zajmują się nim głównie psycholodzy, tworząc różne charakterystyki osób twórczych, w których na plan pierwszy ciągle wysuwają się takie właściwości, jak: otwartość umysłu, ciekawość poznawcza i zdolność odkrywania problemów, oryginalność i płynność myślenia, tolerancja dla różnorodności, niezależność i nonkonformizm, upór, wytrwałość, pasja w realizowaniu zamierzeń;
2) czym charakteryzuje się wytwór twórczości? Jakie cechy powinien mieć wytwór, żeby można było go uznać za twórczy? Mówimy o tym aspekcie jako o wymiarze wytworu lub aspekcie atrybutywnym (Szmidt, 2013a). To bardzo ważny zakres rozważań naukowych, albowiem dotyczy również kryteriów diagnozowania efektów aktywności twórczej uczniów i zainteresowani nim są nauczyciele przedmiotów artystycznych. Aspekt ten budzi również wiele kontrowersji, ponieważ twierdzenie, że to jest twórcze, co jest nowe i użyteczne (wartościowe, cenne itp.), rodzi pytanie o to, co jest nowe w stosunku do czego, dla kogo jest nowe i użyteczne oraz jak bardzo jest nowe i cenne? To są dylematy wszelkich komisji i jury w konkursach artystycznych i komisji projektowych, a także badaczy twórczych wytworów. Wskazuje się przy tym na wiele pomyłek w rozpoznawaniu dzieł naprawdę twórczych, które obciążają konto recenzentów, kuratorów czy redaktorów wydawnictw. I nauczycieli, którzy w porę nie rozpoznali talentów tej miary twórców, co Thomas Edison, Bill Gates, Władysław Reymont czy Thomas Mann, który dwukrotnie repetował klasę (Mendecka, 2015). Ten aspekt jednak jest świetnie rozwijany w literaturze światowej i ciągle rodzą się nowe

koncepcje pomiaru twórczości wytworów, które warto polskiemu nauczycielowi przybliżyć (zob. na przykład *The Creative Strenght Profile* Donalda Treffingera i zespołu, 2013; *The Creative Solution Diagnosis Scale* Davida i Arthura Cropleyów, 2015). W tym aspekcie mówi się również o biegunach lub poziomach twórczości, uznając ją jako cechę ciągłą, lecz występującą u różnych uczniów na różnych poziomach. Koncepcje poziomów twórczości mówią nauczycielom, iż twórczość uczniów czy studentów można postrzegać i oceniać na kontinuum od poziomu twórczości codziennej i amatorskiej, poprzez poziom twórczości profesjonalnej (dojrzałej) i mistrzowskiej (wybitnej), aż do poziomu twórczości przełomowej (transgresyjnej), którą reprezentują twórcy – autorzy najwybitniejszych dzieł, tworzący prawdziwe przełomy w uprawianej dziedzinie (zob. rozdz. 8 w tym tomie). Rzecz jasna, uczniowie nie dokonują takich przełomów ani w nauce, sztuce czy technice, ani w innych podstawowych dziedzinach twórczości i warto wobec nich ostrożniej używać pojęcia talent lub geniusz, rezerwowanych raczej do najwyższego poziomu twórców;

3) jak rodzi się twórczy pomysł? Jakie procesy psychiczne są zaangażowane w proces twórczy i jak można ten proces usprawnić? Są to pytania należące do aspektu procesualnego i tutaj najwięcej mają do powiedzenia psychologowie twórczości, którzy konstruują ciągle nowe koncepcje procesu twórczego. Niestety – wiele z tych nowych teorii ma małą lub ograniczoną wartość aplikacyjną i słabo daje się zoperacjonalizować w narzędzia diagnostyczne, pomagające rozpoznać działania twórcze uczniów. Rzadko też bada się sam proces tworzenia rozwiązań w szkole lub uczelni, wymaga to bowiem zastosowania innych niż testowe technik badań, takich jak długotrwałe obserwacje uczestniczące, eksperymenty naturalne itp. (zob. Faulkner, Coates, 2011). Pedagogom twórczości autorzy koncepcji procesów twórczych dostarczają użytecznych pojęć, które dobrze opisują lub wyjaśniają sekrety tworzenia pomysłów (na przykład inkubacja, wgląd, majoryzacja lub minoryzacja, redefinicja, metaforyzacja czy transformacja treści wyobrażeń). Szkoda jednak, iż w stosunku do liczących sobie prawie sto lat koncepcji iluminacji – olśnienia Grahama Wallasa czy zamykania Gestalt psychologów postaci, ich współcześni koledzy nie stworzyli równie przydatnych w edukacji teorii;

4) co, jakie warunki zewnętrzne (rodzinne, szkolne, instytucjonalne i inne) sprzyjają, a jakie utrudniają aktywność twórczą? Jakie treści i metody nauczania, style pracy nauczyciela są stymulujące, a jakie inhibitujące rozwój twórczości wychowanków. Ten aspekt najbardziej interesuje pedagogów twórczości i dydaktyków, określany jest jako aspekt stymulatorów – inhibitorów. I badacze pedagodzy mają tu najwięcej do powiedzenia, wskazując na te zasady, metody oraz środki wychowawcze i dydaktyczne, które twórczości najbardziej sprzyjają i które najbardziej ją hamują. Pedagog – diagnosta

kreatywności, chcąc poszerzyć i pogłębić wiedzę z tego zakresu, ma w czym wybierać: rynek materiałów dydaktyki twórczości ciągle się bogaci o nowe i dobrze zakorzenione w wiedzy naukowej pozycje (zob. na przykład cykl *Myślanki* wydawany przez Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur" w Krakowie, cykl *Metoda i wyobraźnia. Lekcje twórczości*, autorstwa Elżbiety Płóciennik i Moniki Just, a także pozycje anglojęzyczne: podręcznik pedagogiki twórczości Johna Dacea i Wendy Conklin *Creativity and the Standards*, 2013; Orison Carlile i Anne Jordan *Approaches to Creativity*, 2012; Dougha Johnsona *Teaching Outside the Lines*, 2015 i wiele innych[2].

A zatem pedagog twórczości – diagnosta chcąc rozpoznawać przejawy twórczości powinien wiedzieć, czym jest twórczość, a czym kreatywność jako jej osobowy wymiar i jej wymienione aspekty. Bez tej wiedzy może za twórcze uznać wytwory i osoby bez żadnej reprezentacji pierwiastka oryginalności, unikatowości czy użyteczności (coraz częściej spotykane na forach internetowych i wystawach szkolnych pseudotwórczość, kicz, tandeta – zob. rozdz. 9 w tej książce). Wiedzy tej sprzyja lektura coraz liczniej wydawanych, dobrze napisanych – to znaczy fachowo i zarazem przystępnie – książek i artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu pedagogiki i dydaktyki twórczości (zob. ich przegląd w: Szmidt, 2010; 2016d, a także na stronach internetowych Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności: http://p-s-k.pl/nowe-ksiazki/). Niestety, na naszego diagnostę czyhają też liczne i marne publikacje, reprezentujące nurt tzw. *fast-food creativity*, a więc poradniki należące do kultury masowej, radzące jak rozwijać zdolności twórcze łatwo, miło i przyjemnie, bez ugruntowania w wynikach badań nad twórczością. Tych warto unikać jak… – tu Czytelnik może sam wymyślić trafny nośnik porównania (analogii).

Po drugie, wiedza o uczniu twórczym

Rozwinięta i ugruntowana wiedza o twórczości i jej aspektach to również wiedza o uczniu twórczym i jego specyfice. Jak możemy trafnie rozpoznać ucznia twórczego, jeśli nie będziemy znali jego podstawowej charakterystyki? Badania pedagogów twórczości wskazują, iż wielu nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych ma słabą lub nietrafną wiedzę na temat właściwości ucznia twórczego i nagminnie myli go z uczniem pilnym, wzorowym lub sumiennym, zaś cechy ucznia twórczego, takie jak dociekliwość, oryginalność myślenia, niezależność od innych, buntowniczość czy upór, postrzega jako co najmniej kłopotliwe. Choć moje własne badania (zob. Szmidt, 2016b) nie potwierdzają tej obserwacji,

[2] Bez fałszywej skromności polecam również własne książki z tego zakresu, zwłaszcza; *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, 2013 oraz *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, 2016.

wielu badaczy szkoły twierdzi, iż nauczyciele tak naprawdę nie lubią uczniów twórczych lub bardzo twórczych. Może to, taką stawiam hipotezę, wynikać z faktu, iż nie mają odpowiedniej wiedzy o osobowości ucznia twórczego i cechy twórcze utożsamiają z cechami kłopotliwymi. Tym bardziej wobec tego pedagog twórczości-diagnosta powinien zapoznać się z naukowymi charakterystykami ucznia zdolnego i twórczego, a źródeł tej wiedzy jest wiele. Kilkakrotnie dokonywałem takiego syntetycznego opisu cech intelektualnych (myślenie twórcze), wolicjonalnych i działaniowych ucznia twórczego, czyniąc z nich operacyjną podstawę kilku narzędzi diagnostycznych, użytecznych w praktyce szkolnej (zob. na przykład Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia, Szmidt, 2001b). Inne charakterystyki pedagog znajdzie w pracach Wiesławy Limont (2010), Iwony Czai-Chudyby (2009), Beaty Dyrdy (2012), Janiny Uszyńskiej-Jarmoc (2003; Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015) czy w serii wydawnictw o uczniu zdolnym Ośrodka Rozwoju Edukacji. Źródeł zagranicznych jest tak dużo, iż można się pogubić, za najlepsze uznaję podstawowe dzieła Alane Starko (2014), Jane Piirto (2004), Arthura Cropleya (2001), Davida i Arthura Cropleyów (2009), Keitha Sawyera (2012).

Nie będę tu jeszcze raz przytaczał drobiazgowych list cech ucznia twórczego lub zdolnego, odsyłając Czytelnika do wspomnianych publikacji. Warto jednak zaznaczyć, iż takie będą nauczycielskie rozpoznania twórczych uczniów, jakie przyporządkowania określonych zachowań czy próbek wytworów do tak a nie inaczej rozumianych i zdefiniowanych cech podstawowych lub pobocznych typu idealnego ucznia twórczego. Jeśli nauczyciel-diagnosta nie będzie rozumiał kategorii płynności ideacyjnej (zdolności tworzenia w krótkim czasie wielu pomysłów rozwiązań problemu), to nie rozpozna jej u ucznia na lekcji lub w badaniach ewaluacyjnych. Jeśli nie będzie znał podstawowej cechy persewerację (uporu i wytrwałości w powracaniu do dawnych pomysłów i chęć ich realizacji), jaką spotyka się u wielu bardzo twórczych uczniów, to pomyli ją z dogmatyzmem lub sztywnością myślenia. A zatem do trafnego rozpoznania dyspozycji i właściwości ucznia twórczego potrzebne jest nauczycielowi uważne zapoznanie się i przyswojenie opisów tych cech.

Diagnoza ucznia twórczego to nie tylko rozpoznanie jego konstruktywnych, związanych z generowaniem nowych pomysłów, cech, lecz również zwrócenie uwagi na problemy, które twórczy uczeń sprawia w klasie szkolnej i na zajęciach pozalekcyjnych. I znów listy tych negatywnych cech są szeroko opisywane, czasem częściej niż listy cech pozytywnych, powtarzają się na nich takie kłopotliwe atrybuty, jak:

- dominacja nad innymi uczniami, brak umiejętności zgodnej współpracy w zespole;
- przesadny perfekcjonizm;
- buntowniczość, nieumiejętność tolerowania innych racji;
- brak umiejętności zamykania sytuacji problemowej, ciągła niepewność wyniku;

- nieradzenie sobie z krytyką i negatywnymi informacjami zwrotnymi;
- „ojcowski afekt" – zwracanie uwagi tylko na te dane, które potwierdzają wartość naszych pomysłów, i bagatelizowanie lub niedostrzeganie danych, które je obniżają;
- zadowalanie się tylko wygenerowaniem pomysłu i brak motywacji do ich wdrożenia;
- złośliwe, raniące poczucie humoru.

Uczeń twórczy to uczeń charakteryzujący się, podobnie jak twórcy starsi, wieloma antagonistycznymi właściwościami i nauczyciel powinien zaaprobować wnioski z licznych badań, które mówią, iż osobowość twórcza jest syntezą antynomicznych cech. Scott B. Kaufman i Carolyn Gregoire (2015) wyselekcjonowali 10 takich złożonych wewnętrznie i często sprzecznych cech, m.in. zamiłowanie do zabaw w wyobraźni, pasję, samotność, otwartość na doświadczenia, wrażliwość. Wiele z nich to cechy miłe i lubiane w klasie szkolnej, wiele jednak to cechy kłopotliwe i sprawiające nauczycielom trudności wychowawcze. Uczeń twórczy to jednak nie uczeń grzeczny i wykonujący wszelkie polecenia nauczyciela w sposób bezkonfliktowy.

Po trzecie, wiedza o diagnozie zdolności i twórczości oraz umiejętności praktycznego stosowania jej metod

Można dużo wiedzieć o aspektach twórczości i uczniu twórczym, ale taka wiedza nosząca charakter wiedzy deklaratywnej i faktograficznej sama nie przerodzi się w wiedzę proceduralną i umiejętności praktycznego przeprowadzania diagnoz lub oceny dokonań twórczych uczniów w murach szkoły czy placówki kultury. Kompetencji diagnostycznych najlepiej uczy się poprzez stałe, powtarzalne stosowanie określonych technik diagnostycznych i nic tu nie zastąpi praktyki w tym zakresie (Niemierko, 2009). Nie można nauczyć się diagnozowania zdolności twórczych poprzez lekturę mądrych książek na ten temat w zaciszu domowym. Pedagog twórczości-diagnosta musi pójść w teren ze swoimi narzędziami diagnostycznymi. Zanim jednak przystąpi do działań badawczych, musi opanować wiedzę na temat rozpoznawania zdolności twórczych, rodzajów diagnozy, technik tej diagnozy, warunków i ograniczeń ich stosowania, analizy i interpretowania danych empirycznych i wyciągania oraz uogólniania wniosków pedagogicznych. A to już wymaga specjalistycznych szkoleń[3].

[3] Takie szkolenia zaczęło organizować w 2016 r. gdańskie Centrum Edukacji Nauczycieli w ramach kierowanego przez Urszulę Kornas-Krzyżykowską projektu „Czy twórczość da się zmierzyć? Identyfikacja i pomiar zdolności twórczych dzieci i młodzieży" dla nauczycieli i pedagogów oraz psychologów. Prowadzącymi warsztaty są: dr Monika Modrzejewska-Świgulska oraz prof. Krzysztof Szmidt z Zakładu Pedagogiki Twórczości UŁ.

Jak opanować techniki diagnozowania; na ten temat istnieje pokaźna literatura przedmiotu, dotyczy ona jednak w przeważającej większości diagnozy trudności i problemów wychowawczych („diagnoza negatywna"). Istnieje wyraźny brak w polskiej pedagogice przystępnych i dobrze uzasadnionych naukowo podręczników metod diagnozowania zdolności twórczych w edukacji. Inaczej mówiąc, brak podręczników nie do naukowego badania twórczości, lecz do dokonywania diagnoz edukacyjnych, użytecznych w warunkach szkolnych, a więc mających walory praktycznej użyteczności. Te nieliczne podręczniki technik diagnostycznych, jak na przykład prezentujący popularny test Urbana-Jellena podręcznik Anny Matczak i zespołu (Matczak i in., 2000) czy Kwestionariusz KANH Stanisława Popka (Popek, 2000), to nieliczne wyjątki poświęcone jednemu wybranemu testowi twórczości. Brak publikacji zbierających różnorodne techniki diagnostyczne w całość, choć dostrzec można pierwsze polskie próby takich kompendiów (zob. Karwowski, red. 2009; Cybis i in., 2013). Tymczasem, jak twierdzą znani badacze Jonathan Plucker i Matthew Makel (2010: 51), jeszcze nigdy praktyka testowania zdolności twórczych i tworzenia nowych narzędzi tego typu nie rozwijała się tak dynamicznie jak w ostatnich latach. Dodajmy, że w USA.

Rzeczywiście, w praktyce diagnostycznej w tym kraju jest w użyciu niemal 300 różnych testów twórczości, a publikacji ogólnych, krytycznych przeglądów i metodycznych poradników na temat istoty testowania i konkretnych zastosowań testów i innych narzędzi pomiarowych jest co niemiara (por. Kaufman, Plucker, Baer, 2008; Runco, ed., 2013; Thompson, Subotnik, eds, 2010; Van Tassel-Baska, ed., 2008).

Ważne jest również podstawowe rozróżnienie na dwa rodzaje diagnoz twórczości ze względu na cel rozpoznania (Helson, 1999; Cropley and Cropley, 2015):

1) **diagnozy twórczej produktywności** (*creative productivity*) – koncentrują się na rozpoznaniu aktualnej twórczości osoby badanej, na rzeczywiście wytwarzanych przez nią wytworach twórczej pomysłowości w uprawianej przez nią dziedzinie kreatywności. Technikami tej diagnozy są głównie skale ocen wytworów, jak na przykład Consensual Assesment Technique Teresy Amabile czy Creative Product Assesment Semantic Scale Besemer i O'Quinn czy The Creative Solution Diagnosis Scale Davida i Arthura Cropleyów; ponadto kwestionariusze aktywności twórczej (Activity Checklist), rzadziej natomiast obserwacje i ocena autentyczna (portfolio);
2) **diagnozy potencjału twórczego** (*creative potential*) – skupiają się nie tyle na rozpoznaniu aktualnej produktywności osoby objętej diagnozą, lecz na określeniu jej zdolności twórczych i właściwości psychicznych związanych z aktywnością twórczą i postawieniu diagnozy prognostycznej, odnoszącej się do jej rozwoju w tej dziedzinie. Wykorzystując kwestionariusze osobowości i postaw, takie jak na przykład Kwestionariusz KANH Stanisława Popka, Kwestionariusz Style Twórczego Zachowania Andrzeja Strzałeckiego, Skal

Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO) dla uczniów klas I–III Katarzyny Krasoń (2011), *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, MEN, Kraków czy Kwestionariusz Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych Agaty Cudowskiej (2014: 2017), diagności – zdaniem niektórych badaczy – tak naprawdę nie dokonują pomiaru twórczości, lecz jedynie potencjału twórczego danej osoby lub grupy. A ten może się urzeczywistnić w przyszłości, bądź nie.

Jak dotąd pisałem głównie o psychometrycznym nurcie diagnozowania zdolności twórczych, a przecież to nie wszystkie nurty diagnoz. Swojego czasu wyróżniłem następujące sposoby diagnozy i oceny dokonań twórczych uczniów (Szmidt, 2007):

1. Techniki psychometryczne:
   - testy myślenia twórczego,
   - kwestionariusze postaw i osobowości twórczej,
   - skale ocen wytworów twórczości,
   - kwestionariusze i skale właściwości środowiska twórczego.
2. Obserwacja i ocena autentyczna (portfolio).
3. Techniki sondażowe:
   - wywiady i rozmowy swobodne,
   - ankiety i nominacje.
4. Eksperymenty naturalne i laboratoryjne.
5. Badanie (diagnozowanie) w działaniu (*action research*).

Nie sposób choć krótko opisać wszystkie te rodzaje metod diagnozowania, które może wykorzystać refleksyjny nauczyciel twórczości[4]. Najłatwiej, rzecz jasna, jest zastosować prosty test myślenia twórczego, najtrudniej eksperyment naturalny lub długotrwałe badania w działaniu. O wszystkich tych podejściach, o ich zaletach i ograniczeniach, pisałem szczegółowo w innych publikacjach, poświęcając najwięcej czasu teorii i praktyce stosowania testów twórczości (Szmidt, 2013a). Ta ostatnia kwestia nadal wzbudza najwięcej moich zastrzeżeń w miarę, jak rośnie popularność używania do diagnoz testów myślenia twórczego lub skal czy ocen wytworów. Ponieważ nasza praktyka diagnostyczna cierpi na brak dobrze zakorzenionych kulturowo technik diagnostycznych, dlatego powstające nowe narzędzia należy powitać z radością. Odnotujmy tu dwie nowe techniki diagnostyczne, tym bardziej iż mają one określone walory edukacyjno-diagnostyczne, a nie wyłącznie naukowo-badawcze:

- Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO) dla uczniów szkoły podstawowej, klasy I–III Katarzyny Krasoń (2011);
- Arkusz Nominacji Twórczości (ANT) Krzysztofa T. Piotrowskiego (2009).

[4] W miarę aktualny opis współczesnych technik diagnozowania twórczości zawiera książka Davida i Arthura Cropleyów 2015.

Po czwarte, postawa wątpienia w wartość diagnostyczną i prognostyczną wyników

Postuluję, by pedagodzy twórczości o ambicjach diagnostycznych zachowali lub rozwijali w sobie konstruktywną postawę wątpienia w trafność i rzetelność wszelkich diagnoz psychometrycznych zdolności i osobowości twórczej. I nie tylko psychometrycznych!

Omówieniu problemu wartości wszelkich testów twórczości poświęciłem w *Pedagogice twórczości* (Szmidt, 2013a) niemal 30 stron, tutaj powtórzę tylko główne zarzuty kierowane pod adresem tego typu narzędzi diagnoz, sądzę bowiem, iż nauczyciel twórczości-diagnosta powinien zdawać sobie sprawę z ograniczeń tego popularnego i moim zdaniem nadużywanego sposobu badania i oceny zdolności twórczych uczniów. Wiedza ta może go powstrzymać przed nadużywaniem tych niby prostych a łatwych technik w praktyce edukacyjnej.

Testy szkolne i związana z nimi dyktatura, a nawet terror testowania wszystkiego, co się da, spotkały się z wieloma krytykami, zwłaszcza autorstwa specjalistów pedagogiki zdolności i twórczości (zob. np. Robinson i Aronica, 2015; Gardner, 2009), którzy podkreślają, iż za tę dominację odpowiedzialna jest polityka standaryzowania wszelkiej działalności edukacyjnej i mania egzaminowania[5]. Przejdźmy jednak do technik psychometrycznych w diagnozowaniu zdolności i potencjału twórczego, które – chcąc nie chcąc – stanowią znaczącą część standaryzowanej praktyki oceniania postępów uczniów, i krótko przypomnijmy główne zarzuty pod ich adresem (Szmidt, 2013a: 593–600).

- Testy twórczości nie badają twórczości, ale jej składniki, przyczynki lub tylko potencjalne możliwości – niska trafność teoretyczna i kryterialna testów.
- Zadania testowe bywają trywialne, nierealistyczne i nie mają żadnego odniesienia do autentycznej twórczości badanej osoby (twórczej produktywności).
- Nie nadają się do badania wybitnych twórców, w tym do szczególnie utalentowanych uczniów, którzy na ogół niechętnie reagują na zadania, w których żąda się od nich, by wymienili niezwykle zastosowania spinacza biurowego lub kategorie rzeczy, do których można by zaliczyć widelec.
- Wyniki tych testów zależą silnie od kontekstu sytuacyjnego, od treści instrukcji, rodzaju stawianych zadań oraz warunków motywacyjnych, które w wypadku wielu osób badanych, zwłaszcza młodych, bywają bardzo zmienne.

[5] Słynny krytyk praktyki testowania i egzaminowania w szkołach, sir Ken Robinson (Robinson i Aronica, 2015: 199), pisze: „Standaryzowane egzaminy, zamiast być środkiem poprawy edukacji, stały się obsesją samą w sobie". A cytowany przez niego Monty Neill, przewodniczący organizacji Fair Test, twierdzi dobitnie, iż „W skrajnych przypadkach szkoły stały się miejscami, w których prowadzone są właściwie kursy przygotowujące do egzaminów" (*ibidem*: 200). W mojej ocenie tak się właśnie dzieje w wielu polskich szkołach ponadgimnazjalnych.

- Zadania testowe nie są w stanie wywołać u wielu badanych osób dużego zaangażowania, będącego warunkiem aktywacji procesów poznawczych odpowiedzialnych za powstanie twórczej idei. Jak wykazują badania, efekty procesów twórczych zależą od decyzji twórcy i jego aktualnej motywacji do bycia oryginalnym, są więc sprawą nie tyle istniejących zdolności umysłowych, ile kwestią napędu psychicznego. Zwolennik testów i wybitny badacz twórczości, Mark Runco (2014: 5), twierdzi, iż testowani uczniowie często nie są zainteresowani wypełnianiem testu i dlatego nie angażują w tę czynność całego swojego potencjału twórczego i w rezultacie wynik testu mówi nam raczej o stopniu ich zainteresowania testem, a nie o poziomie zdolności twórczych.
- Rozkłady wyników w testach twórczości często odbiegają od normalności, ponieważ większość osób otrzymuje w nich wyniki słabe i bardzo słabe. W konsekwencji trudno jest ustalić normy, według których przelicza się wyniki surowe i interpretuje wynik ogólny – stałość pomiaru w badaniach powtórzonych pozostawia wiele do życzenia, a zatem – niska rzetelność testów twórczości (trafność prognostyczna).
- Badania testowe analizują stan, a nie proces twórczy w jego dynamice i rozwoju, nie dają wglądu w istotę samego procesu tworzenia, koncentrując się często jedynie na wytworze – **dyktat wytworu** w badaniach twórczości.
- Ocena wyników zadań testowych bywa oparta nie na zobiektywizowanych kryteriach, ale na subiektywnych ocenach i upodobaniach badaczy, wynikających z takiego a nie innego, często intuicyjnego, rozumienia twórczości – problem kryterialny twórczości.
- Na podstawie wyników testów twórczości trudno przewidzieć rzeczywiste osiągnięcia badanych w codziennym życiu i prognozować rozwój zdolności twórczych – niska wartość predyktywna (trafność prognostyczna) testów.
- Mimo pozornego bogactwa istniejących testów twórczości pokrywają one tylko bardzo niewielki zakres aktywności, w których mogą się ujawnić twórcze predyspozycje człowieka.
- Presja czasu w większości testów twórczości źle wpływa na poziom oryginalności generowanych rozwiązań, gdyż ta wymaga niezbędnej dawki czasu do elaboracji, inkubacji, namysłu, porzucania stereotypowych rozwiązań i dalszej penetracji umysłowej. Pośpiech testowy temu wszystkiemu nie sprzyja.

Znany psycholog społeczny i poznawczy, Richard Nisbett (2016: 347) napisał:

> Przez ponad pół wieku eksperci w dziedzinie badania inteligencji zgodnie twierdzili, że inteligencja to w istocie iloraz inteligencji (IQ) mierzony za pomocą standaryzowanych testów; że w niewielkim stopniu ulega wpływowi czynników środowiskowych; oraz że różnice pod względem IQ między czarnymi a białymi są częściowo uwarunkowane genetycznie. Wszystko to okazało się nieprawdą!

Warto o tym pamiętać, myśląc o testach twórczości.

Zakończenie: obserwacja przede wszystkim!

Im więcej wiem o twórczości i jej badaniu, metodach jej pobudzania u dzieci i młodzieży oraz dorosłych, im więcej pedagogów obserwowałem w toku zajęć twórczych i im więcej analizowałem wytworów uczniowskiej kreatywności, tym głębiej utwierdzałem się w przekonaniu, iż nie sposób w pełni rozpoznać przejawów tej aktywności, stosując kilka 3-minutowych testów myślenia twórczego lub 20-minutowych kwestionariuszy postaw twórczych (uczniowie starsi). A tym bardziej nie sposób formułować w oparciu o nie trafnych prognoz rozwoju zdolności twórczych uczniów w określonych klasach lub zespołach amatorskich. Oto kilka przykładów ku przestrodze (Runco, 2014: 240–241):

- Wydawca „San Francisco Examiner" powiedział Rudyardowi Kiplingowi: „Przykro mi, Panie Kipling, ale pan naprawdę nie wie, jak używać języka angielskiego".
- Henri Matisse, Gertrude Stein i George Braque i wielu innych wybitnych artystów odwiedzili pracownię Pabla Picassa, kiedy ten tworzył swój przełomowy obraz *Panny z Avignon*. Nikt z nich nie rozpoznał w nim wybitnych cech twórczych.
- Alfred Harcourt oznajmił wydawcy książki Williama Faulknera *Wściekłość i wrzask*, że ten jest największym głupcem w Nowym Jorku, który chce wydać tę książkę.
- Redaktorzy Decca Recording Company odpowiedzieli w 1963 r. zespołowi The Beatles, iż „nie lubią ich soundu" i że muzyka gitarowa jest niemodna. Inni „rozpoznawaczy" w firmie Capitol Records oznajmili Johnowi Lennonowi i kolegom, iż nie sądzą, by ci dokonali czegoś ważnego „na tym rynku".
- Nic jednak nie równa się w dziedzinie oceny twórczości muzycznej przypadkowi **Święta Wiosny** Igora Strawińskiego, którego premiera w 1914 r. w Paryżu wywołała masowe protesty krytyków, potępienie i bunt na widowni, ostracyzm grupowy innych twórców i falę kalumnii na biednego kompozytora-innowatora. Premiera tego samego baletu w **łódzkim Teatrze Wielkim w 2016 r**. wywołała entuzjazm i fale pochwał.

Przykłady takiego złego rozpoznania wartości wytworów i osobowości twórczych można by mnożyć, gdyż historia twórczości to historia pomyłek w diagnozie, popełnionych przez rodziców, nauczycieli, rówieśników, recenzentów, wydawców i kuratorów. Fakty te powinny tym bardziej pogłębiać **pokorę diagnostyczną** wszystkich tych osób, które są odpowiedzialne za trafne rozpoznania i selekcje osób uzdolnionych twórczo[6].

[6] To przykład innego kalibru, ale znaczący w omawianej kwestii. Oto moja wychowawczyni w szkole podstawowej, matematyczka, poddała moją działalność uczniowską ocenie diagnostycznej pod koniec VIII klasy i oznajmiła mi, że „Ty, Szmidt, nie masz co zdawać do I Liceum, a o studiach, Szmidt, lepiej zapomnij".

Z moich doświadczeń, również jako pedagoga twórczości, który spędził w klasie szkolnej dwa lata, prowadząc lekcje twórczości dla uczniów 13–14-letnich, wynika, że w trafnej diagnozie i ocenie zdolności twórczych uczniów nic nie dorówna uporczywej, stałej obserwacji uczestniczącej oraz ocenie (diagnozie) autentycznej, określanej jako *authentic assesment* bądź metoda porfolio. Zwolennikiem tej metody, a nawet strategii diagnozy, jest Donald Treffinger i jego zespół badaczy z różnych ośrodków amerykańskich.

Odsyłając Czytelnika do prac Treffingera (1994; Treffinger i in., 2013), można w skrócie powiedzieć, iż ocena autentyczna (portfolio) polega na systematycznym obserwowaniu działań twórczych uczniów oraz kompletowaniu w dłuższym czasie (na przykład przez cały rok szkolny) najlepszych egzemplarzy dokonań dzieci (prac plastycznych, projektów, prac literackich itp.), a następnie na analizie i ocenie tych dokonań według wybranych kryteriów związanych z twórczością. Kryteria są zawarte w pytaniach:

1) czy widoczna jest rosnąca z czasem oryginalność zachowań i prac ucznia?
2) czy następuje wzrost bogactwa stosowanych środków twórczych (słów, barw, metafor itd.), ich różnorodność i złożoność?
3) czy widać postęp w zakresie staranności i estetyki wykończenia prac twórczych?

Podstawowa zaleta metody portfolio polega na tym, iż dokumentuje i stanowi ocenę autentycznych, rzeczywistych i – co w tym wypadku ważne – najlepszych dokonań twórczych danego ucznia, czego metody testowe nie są w stanie zrobić. Wzmacnia ich motywację do tworzenia, informuje o aktualnym poziomie umiejętności, zachęca do formułowania nowych i trudniejszych celów aktywności twórczej, jest również diagnozą spersonalizowaną, „unikalną i osobistą drogą do zakomunikowania uczniowi swoistej wiadomości od pewnego audytorium w pewnym czasie" (*ibidem*: 148). Co powinno zawierać porfolio ucznia twórczego, jak je tworzyć, analizować i włączać do ogólnego profilu twórczości, o tym jest cytowana książka. Autorzy piszą (*ibidem*: 127), a ja się z nimi zgadzam w całej rozciągłości:

> Nie zrozumiesz osoby przez patrzenie tylko na jeden obraz. O wiele lepiej jest patrzeć na cały album, w którym możesz dostrzec różne perspektywy […] i zrozumieć, jak następowały zmiany w czasie i w różnych warunkach. Tak samo jest, gdy przystępujesz do zrozumienia czyjejś twórczości.

Reasumując, cztery rodzaje kompetencji – wiedzy i umiejętności – uznaję za istotne w wyposażeniu profesjonalnym nauczyciela twórczości-diagnosty (zob. schemat 7). Powinien on wiedzieć, co to jest twórczość, kim jest uczeń twórczy, jak rozpoznawać i oceniać jego dokonania i właściwości charakteru i dlaczego nie ufać jednej metodzie tego rozpoznania, a zwłaszcza sądom co do jego rozwoju jako twórcy.

Schemat 7. Cztery kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości-diagnosty
Źródło: opracowanie własne.

Na koniec kilka zasad psychopedagogicznych, adresowanych do pedagoga-badacza i diagnosty twórczości.

1. Diagnoza zdolności (potencjału, osobowości twórczej) musi być wieloaspektowa, zróżnicowana i dynamiczna, ponieważ twórczość jest fenomenem wieloaspektowym, zróżnicowanym i dynamicznym.
2. Nie można polegać na wynikach jednej techniki diagnostycznej i na ich podstawie budować diagnozy prognostycznej, ponieważ każda technika ma swoje ograniczenia i dostarcza nam tylko cząstkowych danych o twórczości ucznia.
3. W związku z tym pełną diagnozę zdolności twórczych ucznia należy oprzeć na różnorodnych technikach rozpoznania, ilościowych i jakościowych, tworząc portfolio danego ucznia w dłuższym odcinku czasu i analizując systematycznie uwidocznione w porfolio postępy.
4. „Poszukuj znaczenia, nie tylko cyfr" (Treffinger i in., 2013: 126). Analiza danych ilościowych jest ważna w diagnozie o tyle, o ile prowadzi do „wyjścia' poza te dane i dostrzeżenia, co tak naprawdę one znaczą w obrazie aktywności twórczej ucznia. „Co one mówią ci o twoich uczniach?" (*ibidem*).
5. Diagnoza pedagogiczna nierozerwalnie łączy się z oceną prognostyczną, a więc z pewnym wyrokowaniem co do dalszego rozwoju zdolności uczniów. Tworzenie diagnozy prognostycznej powinno być czynnością ostrożną, delikatną, pozbawioną pychy pedagogicznej, sądów kategorycznych i pewności

siebie. Krytycy i jurorzy, badacze i selekcjonerzy, nauczyciele i członkowie komisji egzaminacyjnych mylili się i ciągle się mylą w swych rozpoznaniach i prognozach, o czym mogą nas przekonać doświadczenia Janusza Gajosa jako kandydata do łódzkiej Filmówki. Naprawdę nie wiemy, jak mogą rozwinąć się określone zdolności twórcze naszych mniej lub bardziej kreatywnych w 2017 r. uczniów czy studentów.

Jest taki utwór zespołu Pink Floyd pt. *Ostrożnie z tą siekierą, Eugeniuszu* (*Careful with that Axe, Eugene*) z płyty *Ummagumma*. Korzystając z tej analogii, mogę na koniec sformułować wyzwanie: **ostrożnie z tą diagnozą twórczości, Nauczycielu**.

12. Kreatywność ogólna czy specyficzna: poważny problem badawczy czy pseudoproblem?

Wprowadzenie: kreatywność osoby

Od wielu lat (Szmidt, 2008a; 2010; 2013b) propaguję tezę, w myśl której sens używania pojęcia kreatywności w znaczeniu zarówno rzeczownikowym (‘kreatywność’), jak i przymiotnikowym (‘kreatywny’, ‘kreatywna’, ‘kreatywne’) polega na odnoszeniu ich wyłącznie, albo głównie, do aspektu personologicznego (osobowościowego). Kreatywni są ludzie, a nie rzeczy! Rozumienie to sprowadzam do następujących tez:

- „Kreatywność” to nazwa cech charakteru (postawy) człowieka, który wykazuje się zdolnościami generowania (wymyślania) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji, rozwiązań). W tym sensie logiczne i zasadne jest mówienie, że kreatywny jest uczeń, pracownik, sportowiec, handlowiec czy kucharz, a nie, że kreatywny jest jakiś ich wytwór czy dzieło. Cechę kreatywności przypisujemy więc ludziom, a nie rzeczom czy nawet instytucjom. Niestety, powszechnie przymiotnikiem „kreatywny” określa się wytwory twórczości lub działania twórcze, na przykład „kreatywny rysunek”, „kreatywna sprzedaż”, „kreatywna fryzura”, „kreatywny projekt” itp. W tym kontekście sformułowania te są bez sensu.
- Kreatywność jest w miarę ogólną właściwością człowieka, choć może się różnie przejawiać w różnych dziedzinach. Ktoś kreatywny w dziedzinie literatury czy w ogóle w posługiwaniu się słowem nie musi być taki w dziedzinie marketingu lub sztuki kulinarnej. Istotą kreatywności jest **pomysłowość** czy – jak ją dzisiaj określają psychologowie twórczości – **ideacja**. Ideacja to zdolność do wymyślania wielu pomysłów rozwiązania problemów otwartych, która u człowieka kreatywnego może się przejawiać na wysokim poziomie w różnorodnych dziedzinach aktywności, ale może też dochodzić do głosu najwyraźniej w jednej dziedzinie, na przykład tylko w biochemii lub tylko w krawiectwie. Spotykamy jednakże dosyć często ludzi pomysłowych zarówno w dziedzinie biochemii, jak i sztuce ogrodniczej czy

muzyce. Nie oznacza to wcale, że – tak jak chcą zwolennicy pseudokreatywności – artysta grafik stworzy coś wiekopomnego w dziedzinie biologii molekularnej, a biolog – w dziedzinie linorytu. Istnieją ograniczenia w postaci wiedzy i specjalistycznych sprawności, które trzeba opanować, żeby w tych dyscyplinach wymyślić coś nowego i wartościowego. Z drugiej jednak strony trzeba pamiętać, że ani Zygmunt Freud, ani Aleksander Fleming nie byli specjalistami psychiatrii i biologii, gdy wymyślali swoje genialne teorie. Wątek ten zostanie rozwinięty w końcowej części tego rozdziału.

- Kreatywność to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość czy *quasi*-twórczość, jak chcą niektórzy teoretycy. Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego. W tym sensie **pojęcia człowieka twórczego i kreatywnego traktuję zamiennie**. Powtórzę jeszcze raz (zob. rozdział 8 w tej książce). Zgodnie z nim kreatywność nie jest jakimś stopniem wstępnym do twórczości, jakąś wczesną inicjacją do twórczości dojrzałej czy wybitnej. Kreatywnym nazwiemy zarówno twórcę wybitnego, który tworzy unikatowe w skali światowej dzieła sztuki, teorie naukowe czy wynalazki, jak i twórcę codziennego, który tworzy unikatowe pomysły w skali rodziny, grupy zawodowej czy sąsiedzkiej (Modrzejewska-Świgulska, 2009; 2014). W tym znaczeniu mówienie o „kreatywności bez twórczości" uważam za semantyczny i pojęciowy dziwoląg – to tak jakby mówić o pracowitości bez pracy czy dzielności bez odwagi. Twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotą, rdzeniem kreatywności. **Nie ma kreatywności bez twórczości**.
- Kreatywność to właściwość człowieka, którego działalność przynosi **wartościową nowość**. Nie każdą nowość, ale właśnie nowość mającą określone, pozytywne wartości dla samego twórcy, jego rodziny, grupy zawodowej, kraju lub całego świata. W tym kontekście mówienie o „kreatywnej księgowości", jak to się zdarza nawet dobrym publicystom, w odniesieniu do przestępczej działalności księgowych i zarządów takich firm, jak Parmalat czy Enron, jest pozbawione sensu. Słowa „kreator" i „kreatywność" pochodzą od pojęcia „Bóg Stworzyciel" i warto to wziąć pod uwagę. Pedagodzy twórczości bardzo wyraźnie w pojęciach kreatywności i twórczości akcentują pozytywną wartość, do których mają te zjawiska prowadzić. Dobro, prawda, piękno i użyteczność społeczna to wartości ciągle uzasadniające cele kreatywności i dlatego przeciwstawiamy się praktyce mówienia o „kreatywnym złodzieju" lub „twórczym mordercy". Kreatywność, jeśli ma zachować sens pedagogiczny i psychologiczny, warto chronić przed zakusami zwolenników koncepcji „twórczości złowrogiej" (*malevolent creativity*) lub „ciemnej strony twórczości" (*dark side of creativity*), którzy próbują tym samym pozytywnie wartościującym pojęciem nazwać akty zbrodniczej lub przestępczej pomysłowości (Cropley i Cropley i in., eds, 2010; Kaufman, 2016).

Kreatywność ogólna czy specyficzna?

Problem specyficzności/ogólności zdolności twórczych, i generalnie – kreatywności – wydaje się jednym z największych dylematów współczesnej wiedzy o twórczości, wywołującym liczne spory i dyskusje psychologów i – rzadziej – pedagogów. Można go doprecyzować przez następujące pytania:

- Czy zdolności twórcze są ogólne, wspólne (takie same lub podobne) dla różnorodnych dziedzin kreatywności człowieka (na przykład w sztuce, technice, działaniach społecznych, nauce), czy raczej swoiste dla każdej z tych dziedzin?
- Czy kreatywność może być uważana za stałą antropiczną, ogólny zasób rozwojowy człowieka i czy można mówić o niej jako o sile przepajającej najróżniejsze działania człowieka? Czy jest raczej specyficzna, właściwa i różna w każdej z form aktywności twórczej człowieka?
- Czy człowiek jest kreatywny (twórczy) w ogóle, czy tylko w ściśle określonych, wąskich i raczej nielicznych dziedzinach, a tym samym nietwórczy lub mało kreatywny w innych dziedzinach?

Pytania te można mnożyć, ale wszelkie pytania bardziej konkretne sprowadzają się do podstawowego dylematu: czy człowiek jest/może być twórczy w jednej lub kilku wąskich dziedzinach, czy jest/może być twórczy w ogóle? Odpowiedź na to pytanie jest ważna dla pedagogów zarówno na poziomie metateoretycznym, jak i na pozostałych – mezo- i mikro – poziomach. Jeśli bowiem uznamy specyficzność zdolności twórczych, to możemy zrezygnować z budowania i rozwijania teorii kreatywności jako zasobu ogólnego, z poszukiwania w dziejach, jak i w praktyce dnia współczesnego przykładów ludzi naprawdę twórczych i środowisk kreatogennych i uogólniania ich cech w postaci wzorców ogólnych wychowania, co negatywnie może się odbić na eksplikacyjnej i deskryptywnej funkcji nauk o twórczości. Jeśli zaś uznamy, że ludzie są twórczy w najróżniejszych dziedzinach i że kreatywność jako cecha ogólna jest „rdzeniem" ich osobowości i twórczego życia, podobnie jak inne cechy (zasoby) w rodzaju pracowitości, dzielności czy otwartości na doświadczenie, to tym samym uzasadniamy sens rozwijania koncepcji autokreacji, twórczego życia niezależnego od wąskiej specjalizacji, kreacji samego siebie i inne teorie akcentujące personologiczny wymiar tego fenomenu.

Dylemat specyficzność *versus* ogólność zdolności twórczych polaryzuje stanowiska wielu badaczy tego zjawiska. Najgorętszym orędownikiem stanowiska specyficzności zdolności twórczych jest amerykański psycholog John Baer, który od wielu lat nie szczędzi sił i pióra, by udowodnić swoje racje (Baer, 1993; 1998; 2012a, b; Baer i Kaufman, 2012). Uzasadnienie dla tezy o specyficzności zdolności twórczych John Baer i jego zwolennicy (wybitni badacze twórczości: M. Csikszentmihalyi, J.C. Kaufman, D.K. Simonton, R.J. Sternberg, R.W. Weisberg) sprowadzają do następujących twierdzeń:

- zasadnicze składniki kreatywności są różne w zależności od dziedziny: inne w matematyce, a inne w malarstwie czy poezji;
- sukcesy twórcze jednej osoby w wielu dziedzinach są wyjątkiem, a nie regułą. Tylko nieliczni twórcy osiągnęli wybitność w więcej niż jednej dziedzinie;
- badania testowe osób, w tym uczniów, mających napisać wiersz, ułożyć zadanie matematyczne, namalować obraz lub wykonać kolaż, wyraźnie pokazują niskie lub bardzo niskie korelacje między kreatywnością w tych różnych dziedzinach (technika CAT Teresy Amabile);
- twórczość w fizyce nie ma nic wspólnego z twórczością w poezji – twierdzą zwolennicy teorii specyficzności (Simonton, 2010). Podobnie brzmi stwierdzenie Jamesa Kaufmana (2011: 56):

> Ktoś obdarzony talentem poetyckim niekoniecznie musiałby być zdolny do komponowania muzyki albo rozwiązywania zadań matematycznych;

- wyniki badań psychometrycznych nad efektami treningu twórczości pokazują bardzo słaby transfer umiejętności z jednej dziedziny (na przykład poezji) na sprawności twórcze w innej dziedzinie (na przykład plastyce);
- motywacja wewnętrzna w różnych dziedzinach twórczości różni się od siebie w sposób istotny.

John Baer (2010: 324) pisze:

> Jeśli twórczość jest dziedzinowo ogólna, wówczas większość ludzi, którzy są bardziej twórczy niż inni ludzie w jednej dziedzinie, powinni być również bardziej twórczy w innych dziedzinach.

Ale tak nie jest! Zwolennik specyficzności zdolności twórczych, znany nam już znawca osobowości twórczej, Gregory Feist (2010: 290), stwierdza, iż:

> Twórczy ludzie w sztuce i nauce nie wykazują się tymi samymi profilami osobowości. Artyści są bardziej afektywni, niestabilni emocjonalnie, jak również słabiej uspołecznieni i akceptujący normy społeczne, podczas gdy naukowcy są bardziej sumienni.

Zwolennicy tezy o ogólności zdolności twórczych lub kreatywności jako właściwości ogólnej zwracają uwagę, iż niemal wszystkie badania potwierdzające specyficzność zdolności twórczych są prowadzone w jednym nurcie – psychometrycznym i używają na ogół podejścia Consensual Assessment Teresy Amabile. Tym samym obarczone są licznymi wadami, dziedziczonymi przez to podejście. Badane przez nich osoby, w tym uczniowie, po prostu mają wykonać w krótkim czasie kilka różnych zadań twórczych o charakterze dywergencyjnym: napisać wiersz, rozwiązać zadanie matematyczne, ułożyć kolaż lub wykonać obrazek. Wytwory te następnie poddawane są dosyć skomplikowanej ocenie przez specjalistów z danej dziedziny, którzy uznawani są za ekspertów. Oceny te porównuje się i wyciąga średnie, gdy istnieje wysoki wskaźnik zgodności ocen (na przykład 0,7–0,9). Nic dziwnego, że w warunkach klasowych, w napiętej sytuacji testowej

wielu badanych nie jest w stanie wzbudzić w sobie wysokiego poziomu motywacji do rozwiązania tych zadań i porównania międzydziedzinowe wypadają słabo. Zastanawiające jest również to, iż zwolennicy teorii specyficzności starają się nie dostrzegać w naturalnym środowisku rodzinnym lub szkolnym tych uczniów i dorosłych twórców, którzy będąc dobrymi matematykami są również uzdolnieni muzycznie czy literacko, społecznie lub artystycznie, plastycznie lub wokalnie. A przecież wizyta w każdej zwyczajnej szkole, również amerykańskiej, dostarcza stosownych obserwacji na ten temat.

Kiedy zaś zwolennicy tezy o specyficzności podają przykłady wyjątkowości zdolności twórczych w kilku dziedzinach u tej samej osoby, to z reguły powołują się na przykłady twórców najwybitniejszych i geniuszy, których rzeczywiście w historii sztuki czy nauki nie było zbyt wielu (ulubionymi są J.W. Goethe, Michał Anioł, L. da Vinci). Ale nie było też tak mało! Nie wspominają zaś o twórcach reprezentujących poziom twórczości profesjonalnej czy mistrzowskiej, którzy byli kreatywni w najróżniejszych, często odległych od siebie, dziedzinach, jak przywołani przeze mnie w tabeli poniżej.

Badania innego nurtu – biograficzne, jakościowe, nawet historiometryczne – dostarczają danych sprzecznych z teorią *domain-specificity*. Przypadki osób twórczych, czasem wybitnie twórczych w bardzo różnych dziedzinach, obalają – zgodnie z zasadą falsyfakcjonizmu indukcyjnego – prawidłowość teoretyczną, a nawet – jakby chciał John Baer – prawo naukowe, w myśl którego wybitne zdolności twórcze nie występują w jakościowo różnych dziedzinach u tej samej osoby. Twórczy „ogólnie", a nie „specyficznie" byli tak wybitni filozofowie, naukowcy czy artyści, jak Arystoteles, Hildegarda von Bingen, Leonardo da Vinci, Giordano Bruno, Michał Anioł, Blaise Pascal, Witkacy, Czesław Niemen i wielu innych. Posłużmy się przykładem.

Tabela 4

Przypadki twórców uzdolnionych w różnych dziedzinach

Twórca	**Dziedziny aktywności twórczej**
1	2
Joseph Martin Kraus (1756–1792) • Kompozytor • Muzykolog • Pedagog • Prawnik • Pisarz	 • Muzyka • Filozofia muzyki • Pedagogika muzyczna • Prawo • Literatura
Albert Schweitzer (1875–1965) • Filozof, dr hab. teologii, pastor • Wybitny organista • Pisarz i muzykolog, autor jednej z najlepszych biografii naukowych J.S. Bacha • Lekarz • Społecznik – laureat Pokojowej Nagrody Nobla	 • Teologia • Filozofia • Muzyka • Muzykologia • Medycyna • Działalność społeczna

Tabela 4 (cd.)

1	2
Brian May (1947– • Gitarzysta, kompozytor, muzyk zespołu Queen • Doktor astrofizyki • Autor książki o historii wszechświata	• Muzyka • Astrofizyka • Literatura
Marek Ałaszewski (1942– • Muzyk zespołu Klan, gitarzysta, kompozytor • Autor tekstów i poezji • Artysta plastyk • Śpiewak (bas) w chórze Vox Cordis	• Muzyka • Poezja • Malarstwo
Stefan Kisielewski (1911–1991) • Kompozytor • Pisarz, autor kryminałów, powieści psychologicznych i politycznych • Felietonista, powszechnie uznawany za najwybitniejszego polskiego felietonistę po II wojnie światowej • Dziennikarz muzyczny, założyciel „Ruchu Muzycznego” • Pedagog, nauczyciel akademicki • Polityk, poseł na Sejm, założyciel Unii Polityki Realnej	• Muzyka; pianistyka, kompozycja • Literatura • Dziennikarstwo • Polityka • Muzykologia • Pedagogika muzyczna

Źródło: opracowanie własne.

Nie są to tak rzadkie przypadki twórców uzdolnionych w różnych dziedzinach, jak chcieliby zwolennicy koncepcji specyficzności. Max Planck, noblista w dziedzinie fizyki, twórca teorii kwantowej, był też uzdolnionym muzykiem, pianistą i kompozytorem pieśni. Analizy historyczne, kulturowe, a nawet pedagogiczne dostarczają wiele dowodów, iż kreatywność może być pojmowana jako właściwość ogólna, również na najwyższych poziomach. Gdy przeanalizujemy biografię i dorobek twórczy Heleny Radlińskiej, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, to łatwo wywnioskujemy, iż była kreatywna na polu literatury pięknej i dziecięcej, pracy socjalnej i działalności publicznej, pedagogiki, poradnictwa, historii, organizacji życia naukowego. Jej współpracownik i uczeń, Aleksander Kamiński, był nie tylko twórcą ruchu harcerskiego i zuchowego, uzdolnionym wychowawcą, naukowcem, dziennikarzem, twórcą ruchu oporu, ale również pisarzem, pedagogiem, historykiem. Oboje operowali na ogół słowem jako materią twórczością, ale w najróżniejszych dziedzinach. Nie wiem, czy byli uzdolnieni muzycznie lub plastycznie, ale mam takie przeświadczenie, że gdyby ambitnie zabrali się za te sfery aktywności twórczej, to osiągnęliby również wybitne rezultaty jak w swoich dziedzinach podstawowych. Bo byli kreatywni ogólnie[1]. Być

[1] Szkoda, że John Baer nie zna profesora Stanisława Popka, który jest nie tylko wybitnym badaczem psychologii twórczości, ekspertem w dziedzinie psychologii twórczości plastycznej, naukowcem, ale też czynnym poetą, członkiem ZLP i artystą malarzem, który wydał wiele

może ma rację James C. Kaufman (2016: 48), twierdząc, że wtedy, kiedy badacze stosują techniki pomiarowe dotyczące wytworów twórczości (dzieł), wtedy rezultaty ich badań świadczą o specyficzności zdolności twórczych. Jednak wtedy, gdy używają zarówno testów myślenia twórczego, jak i kwestionariuszy samooceny, odkrywają, że zdolności twórcze są ogólne.

Podsumowanie – stanowisko własne

Na koniec pragnę w zwięzłych punktach przedstawić własne stanowisko odnośnie do dylematu specyficzności i ogólności zdolności twórczych.

- To prawda, że pewne cechy (właściwości, zdolności itd.) są specyficzne, swoiste w danej dziedzinie twórczości (na przykład zdolności ruchowe, taneczne, zdolności tworzenia metafory wizualnej, umiejętności łączenia dźwięków itp.). Ale cały szereg zdolności (cech, właściwości) twórczych ma charakter ogólny, „czynny" w najróżniejszych dziedzinach kreatywności: otwartość umysłu, neofilia – zamiłowanie do nowości, nonkonformizm, oryginalność myślenia, upór i zacięcie. Można je uznać za **rdzeń kreatywności**.
- Bez tych cech rdzeniowych trudno mówić o człowieku twórczym i kreatywności jako postawie życiowej. Jeśli John Baer ma rację, to należy organizować tylko specyficzne formy nauczania twórczości i wysoce specjalistyczne treningi twórczości, stymulujące tylko bardzo wąskie umiejętności w danej dziedzinie: na przykład treningi łączenia odległych skojarzeń w tworzeniu reklam masła roślinnego lub treningi uczące nienaturalnego zwielokrotnienia elementów wyobrażenia plastycznego do skonstruowania znaku graficznego jednopłaszczyznowego (multiplikacji). Bez sensu jest uczenie ludzi ogólnych kompetencji twórczych i treningi kreatywności trzeba zawiesić.
- W tym kontekście również nie mają sensu inne treningi i warsztaty psychologiczne, na przykład asertywności, komunikacji, negocjacji, bo nie można rozwinąć ogólnych umiejętności społecznych i psychicznych.
- Co więcej, heurystyka jest bez sensu! Nie ma sensu tworzenie nowych, ogólnych metod heurystycznych, które mają być pomocne w rozwiązywaniu różnorodnych, z różnych dziedzin pochodzących, problemów dywergencyjnych. Takie programy, jak „Odyseja Umysłu" są pozbawione wartości pedagogicznych! Co więcej, nieracjonalne jest kształcenie ogólne!
- Johnowi Baerowi i jego zwolennikom możemy – poprzez analogię – zadać szereg dociekliwych i chyba trudnych dla nich pytań: Czy inne ważne właściwości człowieka, na przykład pracowitość, zaradność, uczciwość są

tomików poezji i wystawiał swoje dzieła w galeriach polskich i europejskich. Czy profesor Popek jest kreatywny specyficznie, czy ogólnie?

specyficzne, czy ogólne? Czy jesteśmy pracowici w ogóle – jako tacy – czy tylko w wybranych ściśle dziedzinach: Jan jest pracowity tylko w ogródku, a może tylko w dziedzinie przerzucania kompostu, Monika jest pracowita tylko w kuchni, a Kamila na zajęciach dramy? A zaradni jesteśmy życiowo i ogólnie, czy inaczej w urzędzie podatkowym, inaczej w tłumie plażowym przy smażalni, a jeszcze inaczej na egzaminach z metodologii badań pedagogicznych?

Kreatywność postrzegana (opisywana, badana, stymulowana) jako cecha ogólna ma sens! Takie jej traktowania zapobiega skrajnym tendencjom redukującym twórczość do „poszukiwania rdzeni pojęciowych", „kategoryzacji słów", czy do pięciu, sześciu lub siedmiu czynników głównych lub operacji poznawczych. Posługiwanie się nią w sensie ogólnym pozwala nadal badać ludzi twórczych i ich wytwory w różnych, bogatych i szerokich kontekstach biograficznych, społecznych, kulturowych i indywidualnych. I nie sprowadza badań nad tym fenomenem do trzyminutowych testów, w których twórcy mają napisać trzywersowy wiersz o róży, ułożyć z 10 kółek kolaż lub rozwiązać zadanie matematyczne mające charakter pułapki poznawczej.

Gordon Torr (2011: 229), wybitny ekspert od twórczości w reklamie, autor kontrowersyjnej książki *Zarządzanie kreatywnymi pracownikami*, zastanawiając się nad naszym dylematem, napisał:

> Z prac nad kreatywnością wynika, iż jest ona całkowicie zależna od dziedziny, jednak autorzy wyolbrzymiają tę kwestię. Możliwe, że Picasso nie byłby wspaniałym muzykiem albo Einstein nie zostałby wybitnym malarzem. Odnalezienie właściwej domeny w odpowiednim czasie pomaga sterować geniuszem w odpowiednim kierunku, wiemy jednak, iż kreatywność nie jest ograniczona do jednego obszaru. Wyjątkowy talent znajdzie sposób na wyrażenie się nawet wtedy, kiedy nie istnieje domena, do której najlepiej pasuje. Ten rodzaj uzdolnień często tworzy zupełnie nowe dziedziny lub znajduje sposób na zacieranie granic pomiędzy dwiema lub trzema innymi.

A może problem specyficzności – ogólności kreatywności to wydumany problem naukowy, typowy problem akademicki, który wszczyna jałowe dyskusje? Jestem skłonny zgodzić się z tezą Roberta Sternberga (2005: 305), który twierdzi, iż tak jak jest dzisiaj zdefiniowany problem specyficzność *versus* ogólność zdolności twórczych jest problemem nieproduktywnym.

13. Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego

Dlaczego ludzie doświadczają epifanii?
Ponieważ są na nie przygotowani.
Elise Ballard, 2011: XVIII

Wprowadzenie

W badaniach biograficznych na ogół dominują, a czasem ścierają się ze sobą, dwie różne tendencje: pierwsza z nich obejmuje badanie życia codziennego, diagnozę przebiegu procesów niejako „zwyczajnych", radzenie sobie przez respondentów z codziennością, druga zaś koncentruje się na penetracji wydarzeń znaczących, przełomowych, w zasadniczy sposób wpływających na istotne zmiany w życiu badanych (codzienność *versus* przełomowość). Oba te przedmioty dociekań wydają się interesujące w badaniach pedagogicznych, drugi cieszy się szczególnym zainteresowaniem w popularnych biografiach, należących do kultury masowej, tworzonych przez publicystów i dziennikarzy poszukujących w historii życia twórców przede wszystkim sensacji i spektakularnych przykładów przekraczania barier społecznych i kulturowych. W biografiach twórców spotykamy się z obu wymienionymi tu podejściami (Szmidt, 2009d; w druku; Szmidt i Modrzejewska-Świgulska, 2011). Przedmiotem dociekań w niniejszym artykule są zjawiska badane w drugim nurcie, określane jako **epifanie**, wydarzenia znaczące, zwrotne, przełomowe oraz **doświadczenia krystalizujące** – doświadczenia o mniejszej sile, ukierunkowujące rozwój zdolności twórczych. Moim zamiarem jest próba określenia pola badawczego w biografiach twórczych, których autorzy pragnęliby podjąć eksplorację najbardziej znaczących faktów z życia badanych osób, a więc takich wydarzeń, po których nic już nie jest takie, jak było dawnej. Biografie twórców, a więc artystów, naukowców, wynalazców, twórców dobra społecznego, wydają się być szczególnie dogodne do tego typu badań

eminencyjnych, gdyż życie wielu wybitnych twórców rzeczywiście składało się z wielu kluczowych punktów zwrotnych i momentów przełomowych.

Epifanie jako wydarzenia kluczowe

W badaniach biograficznych podkreśla się, iż przy opisywaniu całego swego życia respondenci na ogół podporządkowują jego przebieg kilku kluczowym wydarzeniom, ażeby w ten sposób lepiej fabularyzować narrację (Gibbs, 2011: 115). Narracje obejmują wówczas kilka miar sukcesu życiowego, sposoby przezwyciężania przeciwności losu, metody radzenia sobie z problemami itp. Bardzo często też treścią biograficzną czyni się pewne kluczowe wydarzenia i ludzi, którzy „zmienili coś w życiu danej osoby, bez których nie byłaby ona tym, kim jest" (*ibidem*: 116). Takim szczególnym przykładem kluczowego wydarzenia jest punkt zwrotny w życiu osoby badanej, określany przez Normana Denzina (1989) jako **epifania**. Takim znaczącym przeżyciem, czyli formą epifanii, jest spotkanie uzdolnionego twórcy z innym człowiekiem (mistrzem, mentorem, nauczycielem) lub dziełem, określane przez Johna Waltersa i Howarda Gardnera (1986) jako **doświadczenie krystalizujące**.

Epifania (*epiphany*) jest definiowana przez Grahama Gibbsa (2011: 254) jako

> […] epizod w biografii lub historii życia danej osoby, który ma charakter punktu zwrotnego. Rozdziela biografię na kontrastujące ze sobą okresy – przed i po epifanii. W opowieściach ludzi o sobie często pojawia się wątek przemiany czy stania się zupełnie innym człowiekiem dzięki doświadczeniu epifanii.

W religioznawstwie epifania jest rozumiana jako objawienie, a więc zjawisko polegające na tym, iż coś lub ktoś ukazuje się nam, pojawia w sposób nagły, olśniewający i uświadamia istnienie czegoś dotąd nie znanego. W tym znaczeniu epifania zbliża się znaczeniowo do stosowanego w naukach o twórczości, spopularyzowanego już w 1926 r. przez Grahama Wallasa (1926) w jego teorii procesu twórczego, pojęcia iluminacji (olśnienia, reakcji „AHA", eureki) lub częściej używanego współcześnie terminu wglądu (*insight*). Polega ono na nagłym zrozumieniu istoty problemu lub strategii służącej jego rozwiązaniu, co często się wiąże z całkowicie nowym sposobem określenia problemu (Davidson, 2003). Doznać wglądu to zrozumieć istotę problemu i jego rozwiązania.

Zdaniem Gibbsa (2011: 116), kluczowe wydarzenia i osoby są dobrym wskaźnikiem sposobu, w jakim osoby badane postrzegają swoje życie i jakie ma ono dla nich znaczenie.

Epifanie, zdaniem Denzina (1989: 71), w swej istocie są egzystencjalnymi kryzysami, które pojawiają się w tych szczególnych momentach życia, gdy jednostka konfrontuje się z poważnymi kryzysami i doświadcza ich skutków. A skutki te

mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Denzin (*ibidem*) wyróżnia cztery rodzaje epifanii:

1) epifanie główne (*major*) – doświadczenia, które kruszą (wręcz druzgoczą) dotychczasowe życie jednostki, które już nigdy nie będzie takie samo;
2) epifanie skumulowane (*cumulative*) – objawiają się jako rezultat serii różnych wydarzeń, które budują dotychczasowe życie jednostki;
3) epifanie podrzędne lub iluminacyjne (*minor or illuminative*) – ujawniają się w nich napięcia i problemy w sytuacjach codziennego życia i kontaktach z innymi;
4) epifanie wspomnieniowe (*relived*) – w nich jednostka powraca wspomnieniami i przeżywa jakby na nowo kluczowe momenty swojego życia.

A. Jarvis (za: McDonald, 2005: 30) definiuje epifanię jako nagłą, nieciągłą zmianę, prowadzącą do gruntownej, pozytywnej i trwałej transformacji poprzez przeformułowanie najbardziej ugruntowanych, głębokich przekonań jednostki o sobie i świecie. A zatem według tej autorki epifania to gruntowna zmiana w życiu, ale zmiana pozytywna. Autorzy zainteresowani cechami przeżyć epifanicznych podkreślają następujące ich właściwości (Denzin, 1989; McDonald, 2005; Miller i Baca, 2001):

- epifanie następują często po dłuższym okresie konfliktów wewnętrznych, niepokoju, niestabilności emocjonalnej, wyalienowania, samotności, lęku lub depresji, ale też – co ważne w twórczości – po długim okresie wybitnej produktywności;
- są przeżywane jako doświadczenia nagłe i niespodziewane, ale ekscytujące, wysoce angażujące, intensywne, uwalniające;
- choć ich natura nie jest wyłącznie religijna, to opisywane są często językiem pełnym odniesień religijnych, duchowych, mistycznych;
- zachodzą często w niezwyczajnym lub niezwykłym środowisku społeczno-kulturowym, które zachęca jednostkę do podawania w wątpliwość stałych przekonań o człowieku i świecie oraz ośmiela ją do rekonstruowania i redefiniowania indywidualnych poglądów i wartości;
- wiele zmian w przekonaniach o świecie, będących skutkami przeżycia epifanii, jest stabilnych i trwałych;
- pierwsze epifanie zdarzają się w okresie późnego dorastania lub wczesnej dorosłości.

Podkreśla się, iż doświadczenia tego rodzaju są udziałem osób szczególnie głęboko wierzących, uczestników terapii oraz tych wszystkich, którzy zdolni są do przeżyć mistycznych i estetycznych o dużej sile. W tym sensie przebieg doświadczeń epifanicznych zbliża je do opisywanych przez Abrahama Maslowa (2004) doświadczeń szczytowych (*peak experiences*).

Przykład epifanii – testament heiligensztadzki Ludwiga van Beethovena

Kiedy Ludwig van Beethoven odbywał wycieczkę pieszą w okolicach Baden wraz ze swoim uczniem i przyjacielem, wybitnym kompozytorem Ferdynandem Riesem, ten zwrócił jego uwagę na piękne tony fujarki, które słychać było z góry. Beethoven nadstawił uszu, ale niczego nie słyszał. „W ten sposób przekonałem się – pisze Ferdynand Ries (Czartkowski, 2010: 44) – że stracił słuch". Utrata słuchu dla kompozytora była prawdziwą tragedią. Pierwsze objawy choroby słuchu wystąpiły u Beethovena w 26. roku życia, gdy miał 45 lat trudno było w ogóle porozumieć się z nim, a gdy miał 52 lata ogłuchł zupełnie (żył 57 lat). Latem 1802 r., a więc w wieku 32 lat, Beethoven wyjechał jak zwykle na lato na wieś, tym razem do wioski Heligenstadt, którą wybrał za radą swego lekarza, profesora Schmidta. Tam spędził pół roku. Jak pisze George Marek (2009: 328) w najlepszej jak do tej pory biografii wielkiego kompozytora:

> Beethoven czuł się bardzo osamotniony, choć mieszkał w uroczej miejscowości, wśród kwitnących pól i cienistych lasów, w domu stojącym wysoko na szczycie wzgórza. Z biegiem tygodni przekonał się, iż słuch mu się nie polepsza. [...] Oceniając swój stan, który do niedawna starał się ukryć przed wszystkimi, wyjąwszy najbliższych przyjaciół, ugiął się pod świadomością, że nie ma na to rady.

W takim nastroju napisał słynny Testament z Heiligenstadt, skierowany do braci Carla i Johanna, a będący przejmującym świadectwem kryzysu życiowego i głębokiej depresji, w jakiej się znalazł. Pisze w nim (*ibidem*: 331):

> Radośnie idę na spotkanie śmierci – gdyby przyszła, zanim zdołam rozwinąć cały mój talent artysty, wówczas, mimo że los mój jest tak ciężki, przyszłaby jeszcze za wcześnie [...]. Ach, Opatrzność – proszę ją o bodaj jeden dzień czystej radości – Od tak dawna nie odbrzmiewa we mnie echo prawdziwej radości – Kiedy, ach, kiedy Boże Wszechmogący, będę mógł owo echo usłyszeć i odczuwać znowu w świątyni natury i w zetknięciu z człowiekiem – Nigdy? – Nie! – Byłoby to zbyt straszne.

Biografowie różnie oceniają testament z Heiligenstadt. Wiadomo, iż Beethoven schował go do szuflady i w zasadzie nigdy do niego nie zaglądał. Sądzi się, iż napisanie testamentu pozwoliło mu pogodzić się z losem i sprecyzować postanowienie, żeby mimo choroby tworzyć dalej, niezależnie od tego, czy jego stan się pogorszy, czy nie (*ibidem*: 333). Beethoven postanowił od tego momentu być cierpliwym i znosić chorobę z godnością. Wartość epifaniczna pobytu w Helignenstadt polega na tym, iż napisanie testamentu stanowiło punkt zwrotny w jego życiu i twórczości, swoiste katharsis i zwrot w depresji, po którym podjął silną decyzję, by „móc dalej żyć, przeżyć kolejne dwadzieścia pięć lat, osiągnąć czekającą go jeszcze wielkość" (*ibidem*: 332). Celu tego dopiął!

Doświadczenie krystalizujące jako znaczące spotkanie

Rzadziej spotykanym w teorii badań biograficznych pojęciem jest **doświadczenie krystalizujące**, które upowszechniania w swych pracach mających charakter studium życia wybitnych twórców Gardner (Walters i Gardner, 1986; Gardner, 1993; 1994; 1998; 2002). Doświadczenie krystalizujące (*Crystallizing exeperience*) jest definiowane przez Waltersa i Gardnera (1986: 1) jako takie doświadczenie,

> […] które angażuje w znaczące i niezapomniane spotkanie osoby o niezwykłym talencie lub potencjalnych zdolnościach z tworzywem danego pola, w którym talent ten może się ujawnić.

Jest to niezwykłe „spotkanie" twórcy, będącego na ogół w wieku dorastania, z przedstawicielami danej dziedziny twórczości bądź z jej charakterystycznym tworzywem lub nawet sprzętem i oprzyrządowaniem, które staje się przełomowe w jego dalszym życiu. Dramatyczny przebieg tego „spotkania" skutkuje tym, iż twórcza osoba zaczyna koncentrować swoje życie na wybranym problemie, tworzywie lub doświadczeniach i przeżyciach. Często też jest zmotywowana do tego, by ponawiać te doświadczenia w nieokreślonej przyszłości i zredefiniować pod ich wpływem własne przekonania i cele życiowe. W tym sensie doświadczenie tego rodzaju krystalizuje dalszy rozwój zarówno co do jego zasadniczych celów, jak i sposobów do nich prowadzących. Przeżycie krystalizujące jest na ogół jawną, widoczną reakcją na jakieś określone treści lub właściwości danej dziedziny i reakcja ta wydaje się natychmiastowa. Prowadzi jednak u twórcy do długoterminowych i rozciągniętych w czasie przeobrażeń dotyczących własnej wizji uprawiania twórczości w danej dziedzinie, charakteru dokonań twórczych i oceny samego siebie jako twórcy. Walters i Gardner (*ibidem*: 8) twierdzą, że nie jest możliwe zidentyfikowanie doświadczenia krystalizującego w chwili jego pojawienia się, a jedynie poprzez obserwacje zachowań twórcy w okresie „pokrystalizującym" można wyróżnić takie, które wynikają z przeżyć o tym charakterze.

Michał Stasiakiewicz (1999: 76), omawiając koncepcję Gardnera, wskazuje na to, iż w jego ujęciu doświadczenie krystalizujące ogniskuje aktywność jednostki na określonym problemie, idei lub typie materiału.

> Proces „krystalizacji" twórczości jest procesem tworzenia się własnego „paradygmatu", tzn. zbudowania obszaru łączącego wewnętrzny, amorficzny świat twórcy z zewnętrznymi wymaganiami dzieła i jego rzeczywistego lub wirtualnego odbiorcy (*ibidem*).

Doświadczenie krystalizujące przybiera według Waltersa i Gardnera (1986: 8–9) różne formy, z których dwie zasługują na szczególną uwagę pedagogów:

- doświadczenie krystalizujące wstępne (*initial*) – ujawnia się we wczesnych okresach rozwojowych i sygnalizuje ogólne podobieństwo pomiędzy jednostką a szerszą dziedziną twórczości;

- doświadczenie krystalizujące doskonalące (*refining*) – ujawnia się wtedy, gdy twórca doświadczył już ważnych przeżyć inicjacyjnych w danej dziedzinie i odkrywa szczególne podejście, styl czy instrument wewnątrz tej dziedziny, do których czuje się specjalnie „dostrojony". Otwierają one nowe perspektywy i kierunki działania.

Przeżycia krystalizujące nie są w opinii Waltersa i Gardnera ani konieczne, ani wystarczające, ażeby twórca dokonał czegoś znaczącego w tej czy innej dziedzinie. Stanowi jednak bardzo przydatną kategorię pojęciową i badawczą, użyteczną do wyjaśniania, dlaczego pewne twórcze jednostki są zdolne wcześniej niż inni ludzie odkryć własne pole uzdolnień, a później osiągać w nim znaczące wyniki.

W tym sensie kategoria doświadczeń krystalizujących może też spełniać ważne funkcje w badaniach poświęconych dziecku zdolnemu i być użyteczna jako pojęcie heurystycznie płodne dla pedagogiki twórczości i pedagogiki zdolności. Okazuje się, że we wcześniejszych okresach rozwojowych uzdolnione dziecko dzięki dobremu nauczaniu może odkrywać własne predyspozycje, dziedziny wiedzy i umiejętności, które je szczególnie zainteresują i będą odpowiadać jego zdolnościom. Zdaniem Waltersa i Gardnera (1986), w przypadku dzieci szczególnie utalentowanych odkrycia takie zdarzają się często „niejako same z siebie" właśnie przez doświadczenia krystalizujące.

> Kiedy dojdzie do takiego przeżycia, co często zdarza się we wczesnym dzieciństwie, jednostka reaguje otwarcie na jakąś atrakcyjną dla niej cechę lub właściwość danej dziedziny [...]. Później w wielu przypadkach jednostka tak uparcie trzyma się tej dziedziny i korzystając ze zbioru silnie rozwiniętych odpowiednich inteligencji, zdobywa w stosunkowo krótkim czasie wielkie umiejętności (Gardner, 2002: 56).

W przypadku największych talentów doświadczenia krystalizujące są niejako nieuniknione, a – co ciekawe – zdarzają się najczęściej, zdaniem Gardnera, w dziedzinie muzyki i matematyki (*ibidem*). Dobrze rozumiane wychowanie do twórczości to pomoc każdemu dziecku w znalezieniu swojego powołania poprzez takie właśnie znaczące doświadczenia.

Wydaje się, iż Walters i Gardner ograniczają doświadczenia krystalizujące do wczesnych okresów rozwoju przyszłego twórcy. Moim zdaniem, kategorię tego typu przeżyć można rozszerzyć na wszystkie okresy rozwojowe, gdyż momenty przełomowych odkryć własnego powołania twórczego lub określonego problemu, któremu warto poświęcić energię życiową zdarzają się wszystkim generacjom wieku. Historie życia Alberta Schweitzera, Williama Goldinga czy Paula Gauguina zaświadczają dowodnie, iż na doświadczenia krystalizujące nigdy nie jest za późno.

Przykłady doświadczenia krystalizującego – kompozytorzy

Walters i Gardner (1986) w wyniku badań biograficznych stworzyli tabelę ukazującą, czy wybitni kompozytorzy doświadczyli przeżyć krystalizujących, czy raczej nie. Oto wyjątki z tego zestawienia:

Tabela 5

Doświadczenia krystalizujące w biografii wybitnych kompozytorów

Józef Haydn (1732–1807)	Talent nie ujawnił się we wczesnym dzieciństwie	Brak danych o doświadczeniach krystalizujących
W.A. Mozart (1756–1791)	Utalentowany jako dziecko: w wieku 5 lat pierwsze kompozycje, w wieku 9 lat pierwsza symfonia, w wieku 13 lat pierwsza opera	Brak danych o doświadczeniach krystalizujących
Ryszard Wagner (1813–1883)	Talent nie ujawnił się we wczesnym dzieciństwie	Jako młodzieniec usłyszał słynną śpiewaczkę w *Fideliu* Beethovena i był wielce poruszony. Napisał do niej list, w którym poświęcał swoje życie muzyce, doręczył list do jej hotelu, po czym „uciekł na ulicę, zupełnie oszalały”
Claude Debussy (1862–1918)	Został przyjęty do konwersatorium muzycznego w wieku 9 lat, otrzymał nagrodę za grę na fortepianie w wieku 14 lat	Kiedy usłyszał transkrypcję fortepianową opery Wagnera *Tannhauser* był tak poruszony, że postanowił przepisać całą jej wersję na fortepian
Pierre Boulez (1926–2016)	Talent nie ujawnił się we wczesnym dzieciństwie	Kiedy miał 19 lat i studiował kompozycję, usłyszał pierwszy raz utwór O. Messaiena i zapoznał się z 12-tonym stylem kompozytorskim. Uznał ten styl za nowy język i prawdziwa rewolucję w twórczości muzycznej

Źródło: Walters, Gardner, 1986: 45.

Epifanie i doświadczenia krystalizujące w biografii twórczej – problemy przyszłych badań

Znaczące doświadczenia życiowe, będące przedmiotem naszych zainteresowań, określane jako epifanie lub doświadczenia krystalizujące, nie były specjalnym przedmiotem wielu naukowych badań biograficznych nad twórcami[1].

[1] O niektórych badaniach nad epifaniami u pisarzy i naukowców pisze Marcin Kafar (2011).

Nieliczne badania tego typu prezentują cytowane prace Denzina, McDonalda oraz Waltersa i Gardnera. Co ciekawe, częściej tę problematykę podejmują socjologowie i antropolodzy niż przedstawiciele psychologii i pedagogiki. Znakiem szczególnym badań nad epifaniami jest to, iż koncentrują się głównie nad życiem jednostek wybitnych (jak Galois, Debussy czy Renoir w badaniach Waltersa i Gardnera, 1986), bo też epifanie przez nie doświadczane wydają się badaczom najciekawsze i skutkujące dziełami wybitnymi. Ale choć nie jest to główny przedmiot zainteresowań, wiele badań biograficznych – chcąc nie chcąc – docieka i opisuje przeżycia tego rodzaju, które są udziałem nie tylko twórców. W tym kontekście pisze się o spotkaniach z osobami znaczącymi dla historii życia badanych osób, dzięki którym przebieg życia nabrał takiego a nie innego charakteru, bądź też o momentach kluczowych i przełomowych, wpływających w znaczący sposób na przyjmowane i realizowane cele i wartości życiowe, a także na wyjątkowość życia badanych osób (Całek i Tokarz, 2004; Całek, 2012; 2013; Zawadzki, red., 2010).

Dobrą podstawą do formułowania pytań badawczych dotyczących epifanii i doświadczeń krystalizujących może być hipotetyczna typologia tych zjawisk, którą przedstawiam poniżej. Została ona stworzona nie w wyniku systematycznych badań empirycznych nad życiem twórców, lecz wysnuta na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz istniejących biografii, opublikowanych zarówno przez badaczy o ambicjach naukowych, jak i literackich. Jako taka jest pewną propozycją spekulatywną i przez to dyskusyjną. Ale zachęcenie do dyskusji na ten temat jest jednym z głównych celów tej publikacji.

Wśród różnorodnych przeżyć o charakterze epifanii można, moim zdaniem, wyróżnić kilka zasadniczych ich rodzajów:

1. **Ze względu na genezę i przebieg wydarzenia**:
   - doświadczenia nagłe, mające charakter olśnienia lub wglądu;
   - doświadczenia ewolucyjne, przyrostowe, stopniowe.

Epifanie z samej swej istoty są na ogół wydarzeniami zaskakującymi, często niespodziewanymi i pojawiającymi się nagle, choć, jak się wydaje po bliższej ich analizie, zdarzają się – jakby powiedział Ludwik Pasteur – tylko twórcom na nie przygotowanym. Historia twórczości pełna jest opowieści o szczęśliwych trafach i olśnieniach, będących udziałem a to kąpiącego się Archimedesa i siedzącego pod jabłonią Newtona, a to Fleminga czy Roentgena (zob. więcej przykładów Simonton, 2010: 34–35). Można w tym obszarze postawić badanym twórcom różnorodne pytania:

- Jaki charakter miały ich przeżycia krystalizujące i w jaki sposób sie pojawiły?
- Czy były wynikiem stopniowego, addytywnego i dłuższego procesu, czy objawiły sie nagle i niespodziewanie?
- Czy twórca był na nie przygotowany, a jeśli tak, to w jaki sposób?

- Jaki miały przebieg i jak były doświadczane?
- Czy były dramatyczne, traumatyzujące, czy raczej spokojne i bez napięć?

2. **Ze względu na rodzaj czynnika stymulującego do zmiany**:
   - spotkanie z mistrzem, mentorem, wybitnym nauczycielem, osobą znaczącą;
   - zerwanie z mistrzem, mentorem, osobą znaczącą lub szkołą tworzenia;
   - ważna podróż, intensywny kontakt z inną kulturą;
   - udział w ważnym wydarzeniu historycznym;
   - choroba twórcy lub jego bliskich;
   - przeżycia religijne, duchowe, mistyczne;
   - udział w psychoterapii lub formach rozwoju osobistego;
   - opanowanie nowej i ważnej dla twórcy nowej wiedzy lub umiejętności.

Epifanie w biografii twórców mają różne przyczyny. Dokonując diagnozy genetycznej, warto dociekać, jak przyczyny tych doświadczeń definiuje sam badany. Zwłaszcza, gdy badania dotyczą twórców wybitnych, mających pokaźną bibliografię, w której niejednokrotnie powielane są opisy fałszywych przyczyn lub motywów nagłych zmian toku i treści życia. Badacz, któremu udało się dotrzeć do takiego twórcy, co nie jest zadaniem prostym, dziwi się niejednokrotnie, iż znane szeroko w literaturze wydarzenia kluczowe jego życia postrzega on inaczej niż autorzy tekstów biograficznych, którzy po prostu często powielają mity o życiu twórców (zob. hipotezy dotyczące obcięcia sobie ucha przez Vincenta van Gogha – Mc Kinley Runyan, 1992, mity związane z depresjami i posępnym charakterem Ludwiga van Beethovena czy małżeństwa Piotra Czajkowskiego). W tym aspekcie wiedzy o epifaniach badacz może postawić wiele interesujących, owocnych pytań:

- Co było bezpośrednim źródłem (zarzewiem) wywołującym tak silne przeżycie?
- Czy było to bliskie spotkanie z mistrzem w danej dziedzinie, osobą będącą autorytetem, ekspertem lub znakomitym nauczycielem twórczości? A jeśli tak, to jaki charakter miały te spotkania i jakie czynniki odegrały istotną rolę w zainicjowaniu przełomowej zmiany?
- Co badany twórca zawdzięcza mistrzowi, co mistrz konkretnie lub ogólnie uczynił, by wpłynąć na badanego i jego twórczość? Na czym ten wpływ polegał?

Jeśli czynnikiem wywołującym epifanię było uwolnienie się od mistrza i jego szkoły, to warto zapytać o to:

- Dlaczego badany pragnął wolności i dążył do emancypacji?
- Z jakich powodów zerwanie twórczej pępowiny było konieczne i jakie miało znaczenie dla biografii badanego twórcy?
- A co by było, gdyby nie zerwał ze sposobem myślenia i tworzenia mistrza i jego szkoły? Jakie by były tego skutki dla historii jego życia i kształtu twórczości?

- Jak wyglądało to uwolnienie się i na jakie problemy badany napotykał? Jakie były koszty osobiste tej decyzji?

W odniesieniu do innych czynników wywołujących epifanie, takich jak znacząca podróż i poznanie innych kultur i ludzi, choroba własna lub śmierć najbliższych, silne przeżycia religijne lub duchowe, czy nabycie pożądanej i nowej kompetencji będącej impulsem do tworzenia, warto zapytać o to:

- W jaki sposób wpłynęły one na zmianę dotychczasowego stylu życia i sposobu tworzenia?
- Co pod wpływem konkretnego czynnika badany zmienił lub zmodyfikował w swoim życiu i procesie twórczym, jakie nowe treści włączył do dzieł lub metody ich tworzenia?
- Jakie znaczenie miała podróż na Daleki Wschód lub wakacje na Samos w otoczeniu świątyń greckich?
- Co istotnego w do życia badanego wniosło opanowanie nowej wiedzy (języka, umiejętności, sprawności itp.) i dlaczego można to uznać za wydarzenie krystalizujące?

3. **Ze względu na trwałość zmiany**:
   - doświadczenie trwale zmieniające życie i twórczość;
   - doświadczenie czasowo lub w niewielkim stopniu zmieniające życie i twórczość.

Jak już wiemy, epifanie główne czy podstawowe to takie, które w zasadniczy sposób wpływają na historię życia jednostki, zmieniają jej cele, cenione wartości, nadając życiu nowy ton i sens. Są kamieniami milowymi życia i twórczości. Zapewne takie znaczenie miał udział w wojnie domowej w Hiszpanii dla Georga Orwella, doświadczenie pierwszych symptomów głuchoty przez Ludwiga van Beethovena czy podróż na Wschód Carla Gustawa Junga. Ale też wiele epifanii i doświadczeń krystalizujących ma na życie twórców wpływ mniejszy i wywołuje zmiany nie tak zasadnicze i nie tak trwałe. W tym aspekcie badacz może postawić następujące pytania problemowe:

- Jak trwałe i głębokie zmiany w życiu badanego wywołały przeżycia epifaniczne? Czy były to zmiany bezpośrednio czy pośrednio wywołane przez te doświadczenia?
- Jak badany ocenia skutki tych doświadczeń?

4. **Ze względu na zakres zmiany**:
   - doświadczenia zmieniające zarówno przebieg życia, jak i charakter twórczości;
   - doświadczenia zmieniające przebieg życia, lecz nie charakter twórczości;
   - doświadczenia zmieniające charakter twórczości, lecz nie przebieg i treść życia.

Jeśli myślimy o tym, co kluczowe wydarzenie w życiu twórcy zmienia, modyfikuje lub redefiniuje na nowo, to możemy wysnuć kilka hipotez o możliwych skutkach. Musimy też uważać, aby nie dać wiary wielu popularnym mitom, które otaczają związek życia i osobowości twórcy z właściwościami jego dzieł. W badaniach biograficznych twórców łatwo bowiem popełnić **błąd wzajemnego wyjaśniania**, który polega na tym, iż przebieg procesu twórczego oraz charakter dzieła wyjaśniamy poprzez odwołanie się do cech osobowości twórcy, która z kolei stanowi kategorię wyjaśniania jego twórczości (Stasiakiewicz, 1999). Takie zamknięte koło wnioskowania i interpretacji, mające źródło w podwójnym wskaźnikowaniu danych biograficznych, prowadzi często do wielu uproszczeń w opisie życia i twórczości badanych osób. Powoduje to, iż spodziewamy się, że twórca wiodący szczęśliwe życie tworzy dzieła o jednoznacznej pozytywnej wymowie, a dzieło mroczne, posępne lub pełne agresji jest wytworem depresyjnego lub agresywnego twórcy. Tymczasem losy życiowe wielu wybitnych twórców, zawierające wiele ważnych doświadczeń krystalizujących o charakterze epifanii, każą nam być ostrożnym w takim fatalistycznym i jednokierunkowym widzeniu związków twórczości z cechami osobowości twórcy. Nie ma tu prostego przełożenia przyczynowo-skutkowego, o czym może zaświadczyć wielokrotny złodziej i więzień – Karol May, twórca optymistycznych powieści o szlachetnych Indianach z Ameryki Północnej, bądź morderca i jednocześnie genialny malarz natchnionych scen religijnych – Caravaggio. Warto pamiętać, iż pogrążony w głuchocie i smutku Beethoven dodał do IX symfonii *Odę do radości*.

Doświadczenia krystalizujące w rodzaju podróży i zamieszkania w pięknym i bardzo różniącym się od rodzinnego środowisku przyrodniczym i kulturowym mogą, ale nie muszą bezpośrednio skutkować określonymi treściami powstałych w tym środowisku dzieł. Robert Graves mieszkający w pięknej wiosce na Majorce – Deia, wolał pisać o mitach greckich lub rzymskim cesarzu Klaudiuszu niż o rybakach majorkańskich, a jego rodak – Lawrence Durrell, który kilka lat życia spędził w Kalami, przepięknej wiosce na Korfu, tematem swych dzieł wolał uczynić losy przedstawicieli europejskiej bohemy artystycznej (*Kwintet awinioński*) niż widok na masyw Pantokratora. Ale uprawniony jest również wniosek przeciwny, iż epifaniczne wydarzenia życiowe, chociażby takie jak podróż czy choroba, bezpośrednio wpływają na treści dzieł, o czym doskonale wiedzą czytelnicy powieści Hermana Hessego czy *Obłędu* Jerzego Krzysztonia. Jak zawsze, wnioski ogólne odnośnie do twórczości i życia twórców napotykają na każdym kroku na trafne antytezy.

Ważne wydarzenia życiowe mające charakter epifanii, z samej swej definicji, zmieniają podstawowe wskaźnik życia twórcy, nie muszą jednak wpłynąć w istotny sposób na przebieg procesu twórczego lub cechy jego dzieł. Postępująca głuchota Beethovena zmieniła jego codzienne funkcjonowanie, kontakty z innymi, prezentację publiczną dzieł, no i oczywiście samopoczucie twórcy, ale nie

zmieniła w zasadniczy sposób procesu twórczego i właściwości dzieł. Stały się one po prostu jeszcze lepsze! Emigracja Manueli Gretkowskiej do Szwecji i związanie się na stałe z jednym partnerem zmodyfikowała całość jej życia, stała się pośrednio tematem niektórych utworów literackich, lecz nie zmieniła w radykalny sposób charakteru jej twórczości. Zgodnie z zasadą, iż twórczość jest z istoty pełna antynomii, możemy jednak podać wiele przykładów silnego związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy epifanią a przeobrażeniami w procesie i charakterze twórczości (na przykład emigracja Marka Hłaski do Izraela, małżeństwo Augusta Strindberga z Siri von Essen (zob. Tomczak, 2010), zabójstwo żony Romana Polańskiego przez bandę Charlesa Mansona i inne).

W tym nurcie rozważań możemy zapytać twórców o to:

- Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób doświadczenie epifanii wpłynęło na sposób tworzenia i treści wytworów? Co w nich zmieniło (zmodyfikowało, zredefiniowało) i w jaki sposób następowała ta zmiana?
- Jeśli epifania nie zmieniła charakteru twórczości, a zmieniła przebieg życia, to dlaczego tak się stało i jakie czynniki tu odgrywały ważną rolę?
- Jeśli epifania zmieniła charakter twórczości, a nie zmieniła zasadniczych cech życia, to dlaczego?

Uwagi końcowe: romantyzm *versus* racjonalizm

Wydaje się, iż epifanie i doświadczenia krystalizujące w rozumieniach tu opisywanych mają dużo ze sobą wspólnego, ale też zachodzą pomiędzy nimi istotne różnice:

- epifanie wydają się być doświadczeniami silniejszymi niż doświadczenia krystalizujące, angażującymi całość myśli, uczuć i czynów jednostki – dlatego też można je uznać za momenty kluczowe (przełomowe) w danej biografii. Doświadczenia krystalizujące, jak zakładam, mają przebieg spokojniejszy, są rozciągnięte w dłuższym czasie i nie są tak spektakularne;
- epifanie, zwłaszcza główne w terminologii Denzina, zmieniają wszystkie najważniejsze wskaźniki życia jednostki, doświadczenia krystalizujące nadają życiu wyraźny kierunek i cel;
- epifanie nie muszą być pozytywne dla twórczości jednostki, a nawet mogą powodować jej kryzys, doświadczenia krystalizujące wydają się w przeważającej mierze wybitnie protwórcze.

Badaczy zainteresowanych tymi aspektami funkcjonowania twórców warto przestrzec przed pokusą nadmiernego akcentowania wpływu epifanii jako wydarzeń przełomowych dla życia twórców i ich procesów tworzenia oraz charakteru wytworów. Może to bowiem skierować ich w rejony zwolenników **romantycznej koncepcji twórczości**, która „królowała" przez setki lat w rozważaniach o tym

fenomenie ludzkiej działalności, a dzisiaj jest już podważana przez poważne badania naukowe (Sawyer, 2012). Zgodnie z tą wizją twórczość i życie twórcy zależą głównie od niewytłumaczalnych wpływów losu, muz, Ducha czy Boga, którzy obdarowują jednostkę zdolnościami twórczymi i natchnieniem. Przebieg życia twórcy według Romantyków pełen jest nagłych kryzysów egzystencjalnych, powrotów do wcześniejszych faz rozwojowych (regres w służbie ego), porywów i niewytłumaczalnych zwrotów w procesie tworzenia, a wybitne osiągnięcia są rezultatem olśnień i skokowych przyrostów inwencji (procesy pierwotne). Doświadczenia epifanii i związane z nimi rewolucyjne przeobrażenia w biografii twórców znakomicie mieszczą się w tej wizji. Zwierzenia biograficzne wielu wybitnych pisarzy czy artystów malarzy, rzadziej zaś naukowców, często ugruntowują tę mistyczną wizję twórczości i życia twórczego (Weisberg, 2006; Sawyer, 2012). Wizję tę podtrzymują sami twórcy, zwłaszcza artyści, oraz dziennikarze i autorzy popularnych biografii, widzący w „odczarowaniu" procesu twórczego osłabienie atrakcyjności tego zjawiska i życia swych bohaterów

Koncepcja racjonalistyczna (pozytywistyczna) głosi coś przeciwnego: źródłem twórczości nie są procesy podświadome, nagłe iluminacje i kryzysy życiowe twórcy, ale spokojna, niejako pozytywistyczna praca organiczna u podstaw, stopniowy przyrost wiedzy i umiejętności twórcy, cierpliwa i często nudna praca nad realizacją odległego celu twórczego, wymagająca ciągłego zaangażowania, uporu i konsekwencji oraz odporności na porażki, jak również pozytywnego znoszenia wszelkich kryzysów, osobistych i społecznych (procesy wtórne). Racjonaliści odczarowują proces twórczy z mistycyzmu i wyjątkowości, odbierają też twórcom ponadludzkie zdolności i osłabiają znaczenie pojedynczych wydarzeń życiowych, nawet epifanicznych, dla wartości tworzonych przez nich dzieł. Staranne studia życia wybitnych twórców i ich twórczości, przeprowadzone przez Herberta Grubera (Gruber i Wallace, 1989), Howarda Gardnera (1993), Mihaly'a Csikszentmihalyiego (1996) i Roberta Weisberga (2006), są naukowymi dowodami na trafność wizji racjonalistycznej. Zamieszczone w tomie *Portrety psychologiczne* pod redakcją Romana Zawadzkiego (2010) badania empiryczne dotyczące biografii wybitnych twórców oraz uogólnienia redaktora naukowego również opowiadają się za tym kierunkiem teoretycznym. Okazuje się bowiem, iż nawet proces tworzenia *Guerniki* przez Pabla Picasso nie był jedynie konsekwencją doświadczenia przez artystę epifanii po zbombardowaniu tego miasteczka, lecz starannym, żmudnym, długim i pełnym prób i poprawek dochodzeniem do znanej wszystkim postaci końcowej dzieła (Weisberg, 2006). Uwagi te nie oznaczają, iż Romantycy w całej rozciągłości mylą się – procesów twórczych i życia twórców nie da się zadowalająco wyjaśnić jedynie poprzez odwołanie się do normalnych operacji myślenia i funkcjonowania osobowości nawet bardzo się samorealizującej.

Epifanie i doświadczenia krystalizujące mogą stanowić ciekawy i atrakcyjny przedmiot badań biograficznych w pedagogice. Rysuje się w tym obszarze wiele

pytań problemowych, dotyczących tak rożnych zakresów tematycznych, jak: częstotliwość tych doświadczeń w ciągu życia danej jednostki, zakres i skutki tych przeżyć dla życia i twórczości, ich geneza i źródła, przebieg i specyfika w życiu twórców reprezentujących odmienne dziedziny twórczości (czy epifanie są takie same w życiu naukowców, artystów, wynalazców i reformatorów społecznych, czy raczej różne?), podatność lub jej brak u badanych twórców na tego typu przeżycia. Badając epifanie, docieramy do najważniejszych, spektakularnych faktów biograficznych, wartościowanych przez badanych w wyraźny – na ogół pozytywny – sposób, eksplorujemy również sam rdzeń danej osobowości twórczej i odkrywamy istotne czynniki mające wpływ na treść i jakość dzieł twórczych. Już samo to decyduje, iż badania tego typu mogą stać się fascynującym zadaniem naukowym.

14. Walidacja komunikacyjna w procesie wyjaśniania i interpretacji wyników badań pedagogicznych*

Uwagi wstępne

Zagadnienie walidacji komunikacyjnej pojawia się w dyskursie naukowym na ogół wtedy, gdy dyskutowany jest problem trafności wypowiedzi badanych osób w trakcie badań jakościowych (wywiadów różnego typu), a zwłaszcza badań biograficznych. Walidacja komunikacyjna, rozumiana jako szacowanie trafności danych na podstawie ocen osób uczestniczących w badaniach (Flick, 2011: 230), to w tej sytuacji swoisty test prawdy, który ma uchronić badacza przed zniekształceniami, deformacjami lub zgoła zafałszowaniami w analizie i interpretacji uzyskanych informacji badawczych. Celem naszego wystąpienia jest zaprezentowanie głównych założeń teoretycznych i metodologicznych operacji angażowania badanych w proces walidacji, opis rodzajów walidacji oraz sformułowanie kilku problemów, jakie może napotkać badacz w jej trakcie. Egzemplifikacją będzie zastosowana przez młodszego z autorów oryginalna procedura walidacji w badaniach biograficznych nad twórczością codzienną pedagogów oraz krótka relacja z walidacji przeprowadzonej w badaniach nad rolą osób znaczących w rozwijaniu zdolności (Modrzejewska-Świgulska, 2009; 2010; Forysiak, 2012).

Termin „walidacja komunikacyjna" (*communicative validation*) nie jest dobrze ugruntowany w literaturze metodologicznej, choć posługuje się nim coraz większa liczba badaczy. Możemy spotkać bliskoznaczne pojęcia: „opiniowanie przez respondentów" (Hammersley, Atkinson, 2000: 233), „weryfikacja dyskursywna", „walidacja przez respondentów", „kontrola wyników przez badanych" (Flick, 2010: 197), „nadawanie trafności przez respondenta" (Silverman, 2007: 255), „weryfikacja interpretacji wyników badań", „walidacja konsensualna", „walidacja przez uczestnika" (Kvale, 2004: 245), „walidacja danych przez respondenta" (Gibbs, 2011). Wszystkie one – mniej lub więcej – oznaczają sytuację, w której badacz komunikuje się z osobami badanymi i przedstawia im wyniki

* Współautorka: Monika Modrzejewska-Świgulska.

swych badań oraz ich interpretację (analizę danych i ich uogólnienia) w celu sprawdzenia ich poprawności (trafności).

> Ich wspólną cechą – pisze Uwe Flick (2010: 69) – jest przyjęcie akceptacji uczestników za kryterium lub wskaźnik przy szacowaniu jakości produktów badań – od samych danych aż po końcowe wyniki.

Ten sam autor w prosty sposób określa walidację komunikacyjną jako

> Szacowanie trafności wyników (lub danych) na podstawie ocen osób uczestniczących w badaniu (*ibidem*: 230).

I omawia to zagadnienie w kontekście formułowania i przeformułowania tradycyjnych kryteriów oceny jakości badań empirycznych i jej dwóch głównych czynników: rzetelności i trafności.

Nie sposób w tak krótkim szkicu scharakteryzować główne problemy związane z trafnością i rzetelnością badań jakościowych, zwłaszcza biograficznych, gdyż temat ten jest trudny, kontrowersyjny i wymaga odwołań do wielu stanowisk teoretyczno-metodologicznych. Ma również sporą literaturę przedmiotu (Gibbs, 2011; Flick 2011; Jemielniak, red., 2012; Kubinowski, 2010; Kvale, 2010; Silverman, 2008). Warto tu zaznaczyć jedynie, iż spór, czy kryteriami jakości badań jakościowych mogą być nadal miary rzetelności, trafności i obiektywności, powszechnie przyjęte w tradycyjnych badaniach empirycznych w nurcie pozytywistycznym, spolaryzował również stanowiska badaczy jakościowych[1]. Jedna grupa twierdzi, iż rzetelność danych i procedur oraz trafność wewnętrzna czy zewnętrzna wyników badań (opisu badanego zjawiska i uogólnień)

> […] niespecjalnie pomaga w określeniu jakości danych jakościowych (Flick, 2011: 43).

Powtórzenie na przykład tej samej opowieści w niezmienionej postaci podczas wywiadów narracyjnych może raczej świadczyć o tym, iż opowieść ta jest bardziej „skonstruowana", „wykreowana", „wystudiowana" niż prawdziwa. Z drugiej strony trafność badania, a więc tego, czy badamy (widzimy, opisujemy) to, co myślimy, że widzimy, czy zgoła coś innego, jest motorem napędowym zabiegów mających na celu standaryzację narzędzi gromadzenia i analizy danych. Problem w tym, iż

> […] niezbędny stopień standaryzacji kłóci się ze specyfiką metod jakościowych lub podważa ich właściwe zalety (*ibidem*).

Steinar Kvale (2010: 200) nie pozostawia cienia wątpliwości, gdy pisze:

> Kiedy miejsce nowoczesnej wiary w to, że wiedza jest zwierciadłem rzeczywistości, zajmuje przekonanie, iż rzeczywistość społeczna jest społecznie konstruowana, na pierwszy plan wysuwają się trafność komunikacyjna i pragmatyczna. Metoda przestaje być gwarantem prawdy.

---

[1] Zob. spór na ten temat: Guba, Lincoln, 2009.

Dyskurs wspólnoty (walidacja komunikacyjna z różnymi grupami „interesariuszy") staje się zatem centralnym problemem w ustalaniu trafności wyników badań.

Druga grupa badaczy jakościowych ciągle poszukuje sposobów nadania swym wysiłkom badawczym większej obiektywności i odwołuje się nadal do klasycznych kryteriów ich oceny, mnożąc i komplikując testy weryfikujące te wskaźniki (zob. wczesny model teorii badań ugruntowanych, prace Silvermana, Gibbsa). Czyni się tak nie tyle w poszukiwaniu idealistycznej prawdy, ale raczej w trosce o zapewnienie prowadzonym przez siebie badaniom wysokiej jakości (niekiedy mówi się o „autentyczności", „krystaliczności", „wiarygodności", „pewności", a nawet „uczciwości" – zob. Guba i Lincoln, 2009). Jak pisze Graham Gibbs (2011: 163):

> Nawet jeśli faktycznie nie istnieje jedna, absolutna prawda, nie wyklucza to możliwości istnienia błędu.

Trzeba więc liczyć się z pytaniem o to, jak zadbać o wysoką jakość badań. W odpowiedzi na to pytanie wielu badaczy jakościowych wykorzystuje znane zasady triangulacji badań, metody ciągłego porównywania i coraz częściej odwołuje się do koncepcji walidacji komunikacyjnej.

Walidacja komunikacyjna – badany określa trafność badań

Prowadzenie wywiadu jakościowego w jego najróżniejszych formach jest sytuacją społeczną, często trudną dla osoby badanej (ale i badacza, jeśli temat jest intymny, problematyczny, drażliwy itp.), wywołuje bowiem różnorodne zachowania werbalne i niewerbalne. Doświadczeni badacze często donoszą, iż charakterystycznym zachowaniem badanych w czasie pierwszego spotkania są częste pomyłki lub wręcz mówienie nieprawdy, niekonsekwencje w ocenie zdarzeń i osób, zasłanianie się niepamięcią, idealizacja własnego postępowania lub bliskich, majoryzacja poziomu własnego uczestnictwa w kulturze, kreatywności, sumienności i innych cnót itp. Podkreśla się, że wypowiedzi badanych są często niespójne i mało konsekwentne, badani zmieniają zdanie, dochodzą do innych niż w czasie zwiadu czy wstępnego pilotażu konkluzji, inaczej oceniają swoje doświadczenia. W rezultacie sporządzony przez badacza opis wyników badań (na przykład biografii tematycznej dotyczącej twórczości) może być w istotny sposób zdeformowany, zniekształcony lub zafałszowany. Ażeby końcowy raport badawczy był wolny od tego rodzaju deformacji, angażuje się uczestników badań (jednostki lub grupy) w dalszy proces badawczy. Proces ten, będący istotą walidacji komunikacyjnej, realizowany jest na ogół podczas drugiego spotkania z badanymi, po przeprowadzeniu wywiadów, transkrypcji ich treści oraz sformułowaniu

pierwszych wniosków ogólnych. Uwe Flick (2011: 45) dostrzega w tym zabiegu dwojakie szanse na pogłębienie autentyczności wywiadów:

1) otrzymuje się ze strony osób badanych potwierdzenie tego, co powiedzieli w czasie wywiadów;
2) osoby badane mogą samodzielnie rozwinąć strukturę własnej wypowiedzi, a tym samym uwzględnić relacje, których poszukuje badacz.

Clive Seale wyróżnia dwie wersje walidacji komunikacyjnej („pytania badanych o adekwatność opisu badaczy"): a) wersję mocną, w której badani oceniają końcowy raport z badań, oraz b) wersję słabą, w której badani ustosunkowują się do precyzji dokumentów roboczych, transkrypcji wywiadów itp. (*ibidem*: 70). Żeby zastosować tego rodzaju strategię oceny jakości badań, trzeba zdaniem Flicka uprzednio odpowiedzieć na dwa ważne pytania.

1) „po pierwsze, czy można zaplanować metodologiczną procedurę walidacji komunikacyjnej w sposób, który będzie naprawdę oddawał charakter badanych zagadnień oraz poglądy respondentów";
2) po drugie, czy można kontynuować pracę nad danymi i wnioskami z badań (ugruntowanie) już bez udziału badanych? (*ibidem*: 45–46).

W odpowiedzi na te pytania niektórzy badacze proponują prowadzenie **walidacji proceduralnej**, obejmującej całość procesu badawczego i wszelkie zaangażowane w niego czynniki: relacje między obserwowanymi zachowaniami a szerszym kontekstem kulturowym, społecznym i instytucjonalnym, punkty widzenia (perspektywy) obserwatora i obserwowanego, role czytelników w kształtowaniu końcowego raportu z badań, style używane przez autora do opisu i interpretacji badanych zjawisk (Mischler, za: Flick, 2011: 46). Jak jednak stwierdza Uwe Flick (*ibidem*: 47) w cytowanym dziele, te zalecenia na ogół

> […] pozostają jednak na poziomie manifestu programowego i nie schodzą raczej do poziomu konkretnych kryteriów czy wytycznych, które pozwoliłyby ocenić wartość pojedynczych badań lub ich części.

Kontrola wyników badań przez samych badanych staje się wątpliwym kryterium ich wartości (trafności, autentyczności), jeśli badanie wykracza poza jednostkowy punkt widzenia i odnosi się do szerszej perspektywy w postrzeganiu zjawisk społecznych czy kulturowych.

Widzimy więc, iż walidacja komunikacyjna rodzi wiele problemów – o niektórych z nich piszę jeszcze w zakończeniu tego tekstu. W tym miejscu podkreślę jej ważne zalety:

- walidacja danych przez respondentów może być wykorzystana jako narzędzie pozwalające uniknąć oczywistych błędów oraz luk w analizie zebranego materiału – nazwę to **funkcją korekcyjną walidacji**;
- dzięki walidacji komunikacyjnej badania stają się bardziej dialogiczne – badany ma istotny wpływ na to, jak opisuje się, interpretuje i wyjaśnia

fakty z jego życia, może wyrazić zgodę lub dezaprobatę w stosunku do uogólnień i wniosków z analizy – nazwę to **funkcją dialogową** walidacji;
- walidacja komunikacyjna włącza badanych w główny nurt procesu badawczego, pozwala im zerwać z rolą pasywnych obiektów badania i stać się ich aktywnym współtwórcą, mającym wpływ na treści końcowego dzieła – nazwę to **funkcją twórczą** walidacji.

Twierdzi się, iż pierwszymi badaczami, którzy w sposób świadomy i celowy zastosowali walidację komunikacyjną jako narzędzie weryfikujące trafność badań, byli Michael Bloor (badania lekarzy laryngologów stawiających diagnozę – 1978) i S.J. Ball (badania komunikacji wśród nauczycieli liceum – 1981) (Hammersly i Atkinson, 2000: 233).

Walidacja komunikacyjna w badaniach biograficznych nad twórczością codzienną – egzemplifikacja pierwsza

W poniższej części artykułu zaprezentujemy procedurę analizy i interpretacji wywiadów narracyjnych wraz z walidacją komunikacyjną zastosowaną w badaniach nad twórczością codzienną, przeprowadzoną przez młodszego z autorów, oraz zasygnalizujemy problemy i pytaniami, które pojawiły się w trakcie współpracy z narratorami nad ostatecznym raportem z badań.

Współcześnie w psychologii i pedagogice „twórczość" funkcjonuje jako termin o szerokim znaczeniu. Dokonuje się rozróżnienia na twórczość egalitarną i elitarną, ponieważ bez tego trudno byłoby psychologom i pedagogom porozumieć się w kwestii sposobu jej definiowania i badania (Szmidt, 2010; 2013a; Szmidt i Modrzejewska-Świgulska, red., 2013; Modrzejewska-Świgulska, 2009; Sawyer, 2012; Runco, 2014). Twórczość to niewątpliwie działalność przynosząca wybitne osiągnięcia w nauce, sztuce i wynalazczości, ale również, jak chcą psycholodzy i pedagodzy, wiążąca się z zachowaniami oraz wytworami nowymi, mającymi przede wszystkim znaczenie rozwojowe i osobotwórcze, kształtujące podmiotowość i tożsamość samego twórcy. Termin „twórczość codzienna" (egalitarna) pojawił się w różnych dyscyplinach naukowych m.in. w psychiatrii, socjologii sztuki, psychologii i pedagogice, jak również w mediach kultury popularnej, szczególnie w Internecie oraz poradnikach typu – „jak wieść udane i spełnione życie". Twórczość codzienna opisywana jest w literaturze w różnorodnych kontekstach teoretycznych i metodycznych, wystarczy wymienić kilka:
- podwyższony wskaźnik kreatywności u osób cierpiących na łagodną formę cyklofrenii (psychozy dwubiegunowej);
- grupowe rozwiązywania problemów za pomocą technik twórczego myślenia,

- codzienne praktyki komunikacyjne, umożliwiające przystosowanie się do nowych sytuacji poprzez zmianę nawyków językowych, estetyzacja przestrzeni prywatnej;
- autokreacja, doskonalenie się;
- refleksyjne przetwarzanie wpływów socjalizacji;
- tworzenie własnej drogi życiowej;
- rozwiązywanie codziennych problemów;
- poszukiwanie bardziej satysfakcjonujących rozwiązań czyniących życie sensowniejszym (Richards, 2007a; Modrzejewska-Świgulska, 2014).

W moich badaniach nad twórczością codzienna rozmawiałam z osobami aktywnie działającymi w Polskim Stowarzyszeniu Kreatywności, promującym teoretyczne i praktyczne problemy rozwijania potencjału twórczego zarówno u siebie, jak i u innych. Ukończenie stosownych form edukacji, będących warunkiem przynależności do PSK (studia podyplomowe, kursy z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości itp.), nie jest jednoznaczne z podejmowaniem aktywności twórczej. Spośród licznych członków PSK wybrałam do wywiadów tych, którzy podejmują zróżnicowane działania zawodowe i hobbistyczne, spodziewając się, że ich narracje pozwolą opisać procesy i zdarzenia biograficzne prowadzące do podejmowania ich zdaniem działań twórczych.

Proces analizy i interpretacji danych

Wyjściom materiałem empirycznym w moich badaniach były wypowiedzi pozyskane na drodze wywiadów narracyjnych. W trakcie prowadzenia rozmów mogłam zapoznać się również ze sztuką amatorską narratorów, wytworami rękodzielniczymi, publikacjami metodycznymi, artykułami, autorskimi programami edukacyjnymi, scenariuszami zajęć, projektami animacyjnymi i edukacyjnymi. Brałam udział w wystawach fotograficznych i malarskich (m.in. Poznań, Sieradz, Dobroń, Łódź), uczestniczyłam w zajęciach i warsztatach prowadzonych przez moich rozmówców oraz przebywałam w placówkach edukacyjnych, które zarządzane są oraz funkcjonują według pomysłów niektórych narratorów.

Analiza i interpretacja wywiadów narracyjnych przebiegała w kilku etapach, od przygotowania transkrypcji wywiadów, poprzez analizę i interpretację poszczególnych wywiadów do próby scalenia materiału pochodzącego ze wszystkich wywiadów narracyjnych. Wyjściowe pytania, które stawiałam tekstom wywiadów, brzmiały:

- Co te wypowiedzi mówią o twórczości codziennej?
- Jakie doświadczenia biograficzne kształtowały twórczość badanych?
- Jak treści wywiadów modyfikują problematykę badawczą?

Etapy analizy – opis

Transkrypcja zarejestrowanych wywiadów

Do pierwszego etapu analizy można zaliczyć transkrypcję wywiadów, z mowy ustnej na tekst pisany, czyli zabieg przygotowujący materiał do dalszej interpretacji. Transkrypcja może zostać dokonana z różnym stopniem szczegółowości – od „mhm", przerw, śmiechu, zaznaczenia tonu głosu po gładkie streszczenie głównych myśli, które wypowiada mówca. Zgodnie z zaleceniem Milesa i Hubermana (2000), w swoich transkrypcjach koncentrowałam się na słowach. Szczegółowa transkrypcja nie jest konieczna: kiedy

> […] badacz zainteresowany jest pytaniem, „co?", to odtwarzanie wywiadu w języku standardowym jest wystarczające.

Badania twórczości codziennej wynikają właśnie z pytania „co?", a nie „jak jest rekonstruowana biografia?". Oczywiście zdaję sobie sprawę, iż treść oraz forma wywiadów stanowią nierozdzielną jedność wypowiedzi, a rozróżnianie obu warstw tekstu jest jedynie zabiegiem analitycznym. Podczas transkrypcji kierowałam się zarówno wytycznymi gramatycznymi i interpunkcyjnymi, jak również stosowałam podstawowe notacje w transkrypcji.

Właściwa analiza danych (porządkowanie danych)

W prezentowanym postępowaniu proces jakościowej analizy danych został przygotowany głównie w oparciu o wskazówki wywiedzione z prac Steinara Kvale (2004) oraz Matthew B. Milesa, A.M. Hubermana (2000). Porządkowanie danych pociąga za sobą konieczność skompresowania dłuższych wypowiedzi w krótsze, bardziej zwięzłe sformułowania. Dane jakościowe zostają skondensowane poprzez ich kodowanie, selekcję, uproszczenie, omówienie, ewentualnie podciągnięcie pod wzór wynikający z ram pojęciowych przyjętych przez badacza czy podział na segmenty. Proces kondensacji prowadzony jest do momentu przygotowania ostatecznego raportu z badań (Kvale, 2004). Należy zauważyć, iż proces analizy danych przebiega w prezentowanej pracy równolegle z procesem ich pozyskiwania.

Porządkowanie danych przebiegło według następującego schematu: od poszczególnych przypadków (etap I) do próby scalenia danych pochodzących od wszystkich narratorów (etap II):

ETAP I. Analiza wertykalna dokonywana w obrębie poszczególnych przypadków

1. **Czytanie całości wywiadu** – pierwszym krokiem było zapoznanie się z całym tekstem transkrypcji, a następnie naniesienie skojarzeń w celu możliwie wszechstronnego zrozumienia tekstu wywiadu przy wykorzystaniu różnorodnych kontekstów – wiedzy badacza na temat zjawiska, skojarzeń intelektualnych i kulturowych. Całościowe czytanie miało również na celu

uchwycenie ogólnego przesłania tekstu. Proces „odsłaniania", czyli wstępnej interpretacji materiału, rozpoczął się od naniesienia na tekst transkrypcji wywiadu asocjacji badacza. Mogły to być: odniesienia do wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii twórczości, dominujące wrażenie wyniesione po lekturze wywiadu, atmosfera wypowiedzi badanych. To, co zostało wypracowane, można nazwać „inicjującymi wskazówkami interpretacyjnymi" poszczególnych wywiadów.

2. **Wyróżnienie segmentów** – polegało na podziale tekstu wywiadu na segmenty tematyczne, czyli najmniejsze cząstki wywiadu, inaczej „naturalne jednostki sensu", twierdzenia o określonym przedmiocie. Zakładam, że każda wyodrębniona jednostka powinna mówić wyłącznie o jednej rzeczy, wydarzeniu, sposobie działania, zjawisku, cesze, odczuciu itd. Podczas podziału nie zawsze kierowałam się wytycznymi gramatycznymi bądź interpunkcyjnymi. Następnie wyróżnione segmenty zostały zatytułowane (nadanie etykiet). Tytuły miały służyć szybkiemu odnajdywaniu segmentów podczas interpretacji wywiadów, czyli tematycznemu uporządkowaniu segmentów.
3. **Interpretacja wywiadów**[2]. Tematyczne uporządkowanie segmentów miało służyć „wydobyciu" z materiału jakościowego nadrzędnych wątków (linii) tematycznych i wypracowaniu struktury (obrazu) twórczości codziennej poszczególnych narratorów wraz z jej kontekstem biograficznym. Na tym etapie przede wszystkim rozwijane (uszczegóławiane) były wyjściowe kategorie analityczne (osoba twórcy, proces i wytwory oraz czynniki warunkujące twórczość), które stanowiły podstawowe kierunki poszukiwań (odczytań tekstu transkrypcji), wynikające z przyjętej perspektywy teoretycznej. W miarę interpretacji kategorie były zgłębiane, to znaczy doprecyzowane przez charakteryzujące je właściwości, jak również poszukiwałam nowych kategorii. W celu pozyskania spójnej interpretacji sporządzone zostały mapy pojęciowe twórczości codziennej dla każdego narratora. Służyły one graficznemu przedstawieniu związków pomiędzy wyróżnionymi kategoriami badanego zjawiska. Następnie mapy zostały wykorzystana do sporządzenia końcowego raportu, czyli opisu interpretowanego „portretu" twórczości codziennej. W interpretacji odnosiłam się do wyników badań prowadzonych nad twórcami wybitnymi, co może wydawać się niespójne z tematyką badań. Odwoływałam się do nich w celu porównania pozyskiwanych danych, jak i rzetelnego opisu.

[2] Na potrzeby niniejszej pracy pojęcia „analiza" i „interpretacja" traktowane są synonimicznie, z tym że pojęcie analizy używane jest raczej w odniesieniu do całego procesu pracy z materiałem empirycznym (począwszy od omówienia poszczególnych przypadków do próby scalenia danych). Natomiast pojęcie interpretacji odnosi się do czynności związanych z tematycznym porządkowaniem segmentów w ramach pracy z tekstami wywiadów. Por. Kvale, 2004.

4. Walidacja komunikacyjna

ETAP II. Analiza horyzontalna dokonywana w obrębie wszystkich przypadków (scalanie danych):

W drugiej części analizy podjęłam próbę scalenia pozyskanych danych empirycznych, w tym celu odniosłam się do wszystkich narracji, aby porównać narracje dotyczące twórczości codziennej, wydobycie różnic i podobieństw między nimi. A zatem opracowanie danych przebiegało od etapu analizy wertykalnej, dokonywanej w obrębie przypadku, do analizy przekrojowej, porównawczej wszystkich przypadków.

Walidacja jako jeden z etapów interpretacji materiałów – przebieg i problemy

W badaniach jakościowych nie można rozdzielić etapu gromadzenia danych od ich analizy (organizowanie materiału) oraz interpretacji (rozwijanie idei, koncepcji, kategorii). Już sama sytuacja wywiadu łączy w sobie te dwa elementy procesu badawczego. Brak jednoznacznych reguł prowadzenia badań jakościowych oraz analizy materiału badawczego, jak również walidacji komunikacyjnej jako sposobu empirycznego ugruntowania budowanej teorii, komplikuje procedury badawcze z jednej strony, z drugiej zaś pozwala na oryginalne i twórcze rozwiązania. Przyjmuję, że badania biograficzne są drogą do ustalania znaczeń i sensów z narratorem i mają być procesem odtwarzania niepowtarzalnych biografii ludzkich, dlatego też zabieg walidacji komunikacyjnej wydawał mi się konieczny. Zakładałam, że pozwoli on oszacować trafność moich interpretacji na podstawie opinii narratorów, na ile przedstawiony im materiał umożliwia głębszy wgląd w ich życie, działania, praktykę edukacyjną.

Zastosowanie walidacji komunikacyjnej miało na celu:

- **podmiotowe traktowanie rozmówców**, realizujące etyczne standardy badań jakościowych. Prowadząc badania, chciałam, aby narratorzy zaangażowani zostali w realizację całego projektu badawczego. Tym samym stali się współbadaczami i uczestniczyli w procedurze badań od precyzowania koncepcji, poprzez zbieranie materiału, a następnie jego analizę i interpretację;
- **sprawdzenie poprawności (trafności) interpretacji wywiadów**, ponieważ narratorzy korygowali kolejne raporty z badań. Badaczowi trudno jest zadecydować, na ile jego interpretacja jest poprawna, dlatego też miał w tym pomóc właśnie kontakt z narratorem, który jest najlepszym ekspertem swojego życia. Walidacje komunikacyjną traktowałam więc jako dopełnienie wywiadu jakościowego, który ma przecież charakter interakcyjny, a wiedza w badaniach biograficznych tworzona jest w toku interakcji między dwiema osobami, narratorem i badaczem;

- **zbudowanie „pomostu" pomiędzy badaniami a praktyką edukacyjną**. Miałam nadzieję, że walidacja komunikacyjna będzie sprzyjała mojemu procesowi uczenia się nie tylko jako badacza, ale i pedagoga. Interesowało mnie również, czy moje opisy i wnioski z badań mogą cokolwiek wnosić nowego w postrzeganie podejmowanych przez narratorów działań twórczych, bądź szerzej – ich życia. W konsekwencji mogą posłużyć do wspólnego z narratorami projektowania praktyki edukacyjnej.

Walidacja komunikatywna, w zależności od potrzeb rozmówców, przebiegała w kilku etapach:

Pierwszy etap walidacji komunikacyjnej polegał na wysłaniu drogą elektroniczną rozmówcom interpretacji wywiadu narracyjnego wraz z prośną o:

- krytyczne ustosunkowanie się do zaproponowanego materiału, naniesie uwag, poprawek, uzupełnień i ich uzasadnienie;
- wskazanie treści, cytatów, które zdaniem rozmówców nie powinny znaleźć się w końcowym raporcie.

Drugi etap walidacji to kolejne spotkanie z narratorami, podczas którego dyskutowane były zaproponowane zmiany, rozmówcy uzupełniali poruszane wcześniej wątki, ewentualnie rozwijali nowe. Rozmawiając z narratorami, odwoływałam się do transkrypcji, a tylko raz do nagranej rozmowy, aby móc wytłumaczyć się z przygotowanej interpretacji, a być może, żeby ich przekonać do swojej interpretacji. Mam nadzieję, że ten etap walidacji stał się przestrzenią, do spotkania, rozmowy, uzgadniania znaczeń, jak i próbą, nie do końca udaną, rezygnacji z przyjętych założeń teoretycznych.

Trzeci etap walidacji wiązał się z naniesieniem zmian zaproponowanych przez narratorów oraz uwzględnieniem w opisach twórczości codziennej dokumentów pozyskanych podczas kolejnych spotkań z rozmówcami. W konsekwencji przygotowany został końcowy raport, który ponownie zaprezentowałam narratorom. Starłam się, aby zamiany nie miały tylko charakteru „kosmetycznego", „punktowego" i działały na zasadzie „domina", czyli pociągały za sobą reinterpretację pojęć, co było zadaniem bardzo trudnym.

Czwarty etap walidacji zależał od potrzeb osób badanych, doszło do niego w przypadku trójki narratorów[3].

Walidacja komunikacyjna w referowanych badaniach nad twórczością codzienną pełniła następujące, wspominane we wstępie funkcje:

[3] Tak wtedy, w dzienniku badacza, komentowałam jedno ze spotkań: „Jestem trochę zmęczona uzgadnianiem, a co dopiero narrator. Jak trudno każdemu z nas odpuścić przekonania o własnej ważności, ambicje, pewność. Dla mnie to również próba charakteru, trening cierpliwości. Trudno mi było wysiedzieć podczas wywiadów, kołowy proces badawczy??? Z drugiej strony przyjemnie jest doświadczać pewnego rodzaju nietrwałości, uwalnia mnie to, choć na chwilę, od strachu utknięcia na zawsze w jednej sytuacji".

1. **Funkcję korekcyjną**
   - Narratorzy **nanosili poprawki** dotyczące **chronologii zdarzeń**, pomimo że owe zdarzenia w opowieści skojarzone zostały z innym czasem, to podczas walidacji skrupulatnie zostały umiejscawiane zgodnie z biegiem życia. Rozmówcy bardziej koncentrowali się na wymiarze faktograficznym swoich opowieści niż subiektywnym znaczeniu treści wywiadu, na przykład

[...] ta wyprawa była w 2007, a przewodnik powstał w 90. latach – inspiracją dla przewodnika było m.in. inwentaryzowanie młyna w Talarze oraz wyprawy rowerowe wzdłuż rzeki,
[…] staż odbyłam w tej szkole nie na drugim, ale piątym roku.

   - **Narratorzy rozwijali wypowiedź** na trzy sposoby:

1) **uzupełniali poruszane wątki** podczas wywiadu, zagłębiali się w szczegóły, precyzowali opisy dotyczące przede wszystkim miejsc, zdarzeń, osób. Dzięki temu opisy stawały się coraz bardziej złożone (na przykład jedna z narratorek uzupełniła wątek, w którym opowiada o spotkaniach z ks. Tischnerem, w następujący sposób:

Niezwykłym jest fakt, że moja młodsza córka od kilku lat związana jest z grupą teatralną, prowadzoną przez uczennicę Tischnera, promującą jego filozofię dramatu;

2) **dostarczali materiały obiektywizujące ich wypowiedzi** (archiwalia, zdjęcia, publikacje) oraz
3) **zapraszali mnie do udziału w ich przedsięwzięciach zawodowych i hobbistycznych**. Miałam wrażenie, że nie chcieli tylko opisywać swoich działań, ale pokazać jak działają, co inspirowało mnie do ponownego przemyślenia procedury badawczej i modyfikowania wcześniej przyjętych rozwiązań. W konsekwencji spotkań z narratorami uwzględniłam w badaniach wymiar wewnętrzny (indywidualny), czyli wywiady, jak i wymiar zewnętrzny – obserwację oraz analizę dokumentów zastanych.

   - **Rozmówcy rezygnowali z potoczności wypowiedzi**, zamieniali język mówiony na pisany, na przykład skreślali powtórzenia, kończyli niedokończone zdania, wygładzali niezgrabności językowe, pozbywali się własnych form leksykalnych, zmieniali znaki interpunkcyjne. W konsekwencji rezygnowali z niepowtarzalności swoich wypowiedzi, zindywidualizowanej ekspresji, autokreacji poprzez język. Jeden z narratorów stwierdził:

Zaznaczyłem na żółto sporo poprawek do moich cytatów. To było konieczne. Uczytelniłem je tak, aby obcy zrozumieli.

Zapytałam m.in.:

Co masz na myśli mówiąc obcy.

Usłyszałam:

Obcy, czyli inni ci co nie słyszeli wywiadu, nie znają mnie, nie widzieli materiałów, które dostałaś ode mnie, nie widzieli moich fotografii, na przykład.

2. **Funkcję dialogową**

Narratorzy manifestowali sprzeciw dotyczący narzucaniu schematów wynikających z perspektywy teoretycznej badacza oraz podejmowali dialog odnoszący się do interpretacji materiału zawartego w ostatecznym raporcie z badań. Jeden z narratorów skomentował zaproponowaną mu interpretację w następujący sposób:

> Po pierwszym czytaniu poczułem się źle, źle jak opisywany przedmiot. Miałem i mam wrażenie, że ów fragment nie oddaje „mojego tworzenia", że ono jest bogatsze. Opisywany czas to krótki okres mojego życia. Potem odkryłem kontekst, czyli umieszczenie mnie w obrębie myśli naukowej, co też nieco mnie sfrustrowało, bo przecież to jakieś ramki. I kolejna wypowiedź: Czułam się trochę… zażenowana, czytając Twoje uwagi, nigdy nie byłam przedmiotem tego typu analizy i starałam się z tym oswoić. Jestem Ci wdzięczna, szczerze, za możliwość takiej konfrontacji z sobą. Teraz wiem, co jeszcze mogę zmienić, by moja praca w tym obszarze była… hm… bardziej satysfakcjonująca.

Podczas dyskusji na temat zaproponowanych interpretacji narratorzy:

- Zwracali uwagę przede wszystkim na zmiany, które zaszły w ich życiu od momentu wywiadu, ale i zmiany w postrzeganiu pewnych wydarzeń, zmieniali zdanie, podkreślając, że są w innym miejscu swojego życia i inaczej odbierają opisywane wydarzenie, sytuacje, relacje. Można by zaryzykować stwierdzenie, że rozmówcy nie godzili się na „statyczność" otrzymanego opisu;
- Proponowali zmiany w wyjaśnianiu przyczyn podejmowanych przez nich działań i eksponowali własną rolę w kształtowaniu życia i otoczenia (na przykład „to była moja decyzja", „po prostu chciałam inaczej żyć", „wiele zawdzięczam sobie", „ciężko pracowałam, aby móc robić to, co lubię", „no nie jestem pewna, że mój brat miał wpływ na decyzje o podjęcie decyzji o kontynuowaniu studiów"). Jedna z narratorek nie przystała na interpretacje wywiadu jako opowieści o podejmowaniu formalnego i pozaformalnego wysiłku edukacyjnego, jako możliwość zmiany swojego statusu społecznego. Doprecyzowała:

> Ucząc się chodzi mi także o bycie wzorem dla córek, podniesienie jakości życia, głównie finansowej, poczucie spełnienia i sukcesu, podniesienie samooceny. Dla mnie podstawą było podniesienie poczucia własnej wartości, chociaż cały czas widzę niedoskonałości, ciągle wydaje mi się, że można lepiej żyć.

Kończy swoją wypowiedź:

> Chciałam, żeby moje córki miały swoje pasje, żeby nie spędzały czasu przed telewizorem, leżąc na kanapie; chciałam pokazać, że trzeba mieć motywację do działania, zaangażowanie, że jak coś mówimy, to trzeba to robić. Konsekwencje działania chciałam córkom przekazać. Nie chciałam małości życia.

- Zwracali uwagę na pozytywne strony współpracy z badaczem. Po kolejnym spotkaniu walidacyjnym jedna z narratorek napisała:

> Czytając, Moniko, Twoją pracę, zdumiał mnie znów – uświadomiony chyba po raz pierwszy podczas wywiadu z Tobą – tak mocno wdrukowany we mnie związek z nauczaniem.

A oto pisemny komentarz innej rozmówczyni:

> Czytanie Twojego opracowania mnie dotyczącego uświadomiło mi moją trudną drogę ku niezależności, nawet upór w dążeniu do powziętego celu, dążenie do bycia kimś, kogo trudno wstawić w ramki. Przy moim braku wiary we własną wartość – wcale nie było to łatwe.

- Niektórzy z narratorów prosili o usunięcie dosłownych wypowiedzi dotyczących trudnych doświadczeń, na przykład kwestii związanych z rozwodem, brakiem zrozumienia ze strony najbliższych, czy ciężkiej choroby, jednocześnie nie rezygnowali z tych wątków w ostatecznej ocenie interpretacji.

3. **Funkcję twórczą**

W moich badaniach funkcja ta wiązała się nie tylko z koniecznością wykraczania poza własną perspektywę postrzegania świata. W trakcie badań, a zwłaszcza podczas spotkań walidacyjnych, pojawił się pomysł na zajęcia wykorzystujące materiały biograficzne, który udało mi się zrealizować z różnymi grupami osób. Co więcej, badania stały się dla mnie dobrym „treningiem" osobowościowym, wymusiły bowiem autorefleksje, jak i stały się okazją do praktykowania uważności w kontaktach z innymi.

Procedura walidacji komunikacyjnej była też okazją do skrystalizowania wielu pytań metodologicznych. Oto niektóre z nich:

- Czy i w jaki sposób walidacja komunikacyjna może posłużyć do opisania i pokazania w badaniach biograficznych procesu reinterpretacji znaczeń, czy kształtowania się tożsamości? Jak pokazać te zmiany, jeżeli rozmówcy proszą o usunięcie pewnych treści? Jak wprowadzać zmiany do tekstu i kiedy zakończyć proces nanoszenia poprawek?
- Czy i w jaki sposób walidacja może pokazać sposoby uniezależniania się narratorów od „pomysłów" badacza, które można już obserwować podczas narracji, gdy opowieść biegnie swoim torem i nie podąża za wyjściowymi warunkami wywiadu?
- Jak w praktyce badawczej walidacja komunikacyjna może wpływać na przenikanie się perspektyw badacza i podmiotów badania?
- Jak prowadzić walidację komunikacyjną, aby znaleźć optymalne rozwiązanie, które zadowoli badacza i narratorów? Co zrobić, żeby porozumienie

dotyczące interpretacji nie miało charakteru deklarowanego, zracjonalizowanego, odmiennego od rzeczywistego poczucia rozmówców?[4]

- Co decyduje o znaczeniu w pedagogicznych badaniach jakościowych? Jak pogodzić intencję narratora, badacza oraz intencję samego tekstu wywiadu? Czy znaczeniem wypowiedzi jest to, co narrator miał na myśli, jego intencja? Czy znaczenie zawiera się w transkrypcji wywiadu, który już jest ingerencją, pierwszym krokiem na drodze interpretacji pozyskanych wypowiedzi?
- Co się stanie, jeżeli zaczniemy stawiać pytania, których nie „stawia" sam tekst wywiadu, ale które można by postawić w celu poszerzenia interpretacji?
- W jaki sposób uwzględnić zmieniające się okoliczności, ramy wypowiedzi – m.in. czasowe, społeczne, przestrzenne i emocjonalne?
- Co z zasadą „ekonomiczności" badań i praktyką gromadzenia coraz większej ilości materiałów w trakcie walidacji, która, w przypadku moich badań, była czasochłonna, wydłużyła proces przygotowania publikacji?

Walidacja komunikacyjna w badaniach nad rolą osób znaczących w rozwoju zdolności – egzemplifikacja druga

Maria Forysiak przeprowadziła pod kierunkiem starszego z autorów tego tekstu badania o charakterze studium indywidualnych przypadków, którego głównym przedmiotem była rola osób znaczących w rozwoju zdolności kierunkowych wybranych osób, reprezentujących wysoki poziom zdolności twórczych (Forysiak, 2012). Do badań wybrano dwóch respondentów: znanego podróżnika, żeglarza, polarnika i wspinacza górskiego w jednej osobie oraz wszechstronnie uzdolnionego twórcę miniaturowych aparatów fotograficznych, mieszkających w Gdańsku. Dane były zbierane poprzez wywiady jakościowe i rozmowy oraz analizę dokumentów i wytworów. Wywiady zostały poddane transkrypcji oraz analizie jakościowej według kodów zawartych w treści pytań problemowych. Interpretacje i wnioski z analizy materiału badawczego zostały następnie przedstawione badanym do określenia ich trafności (walidacja trafności). Poniżej znajduje się krótka relacja młodej badaczki opisującej tę procedurę.

> W mojej pracy zależało mi na tym, by wyruszyć na poszukiwania kolejnych fragmentów prawdy o świecie. Starałam się więc o to, aby badania przeprowadzić uczciwie i rzetelnie. I chociaż jestem świadoma, że większość ludzi opowiadając o sobie – mniej

[4] W trakcie walidacji narratorzy komentowali: „Czułam się trochę zażenowana, czytając Twoje uwagi. Nigdy nie byłam obiektem tego typu analiz i starałam się z tym oswoić; Zaufałem ja-narrator badaczce i pozostanę konsekwentny. Zakładam, że z refleksji na temat twórczości codziennej będę miał swój pożytek".

lub bardziej świadomie – aktywnie kreuje taki obraz siebie, który będzie zgodny – lub właśnie celowo nie-zgodny – z pewnymi kanonami obowiązującymi w społeczeństwie, uznałam jednak za słuszne przeprowadzenie walidacji komunikacyjnej. Bo choć badani najprawdopodobniej podtrzymają wykreowany przez siebie obraz, walidacja zmniejszy ryzyko popełnianie z mojej strony nadinterpretacji dostarczonych mi informacji.

Gdy ukończyłam podrozdziały prezentujące wypowiedzi moich respondentów oraz ich analizę, umówiłam się z nimi na ponowne spotkanie, na co obaj chętnie się zgodzili. Najbardziej satysfakcjonującą byłaby dla mnie sytuacja, w której badani w mojej obecności zapoznaliby się z dostarczonym im materiałem, a ja miałabym możliwość nie tylko wysłuchania ich późniejszych sugestii, lecz także obserwowania ich bezpośredniej reakcji. Postanowiłam jednak pozostawić im tutaj większą swobodę i gdy zasugerowali obaj, że woleliby przeczytać pracę „tak na spokojnie" nieco później, zgodziłam się. Z jednym z badanych umówiliśmy się na kolejne spotkanie nazajutrz, z drugim dwa dni później.

Obaj respondenci podchodzili do naszego wspólnego konstruowania wiedzy z zaangażowaniem i widziałam, że starają się aktywnie w nim uczestniczyć. Byłam więc przekonana o tym, że niezależnie od mojej obecności, dokładnie przeczytają dostarczony im materiał i rzetelnie się do niego odniosą. Podczas obu spotkań miałam przy sobie pełną transkrypcję wywiadów, aczkolwiek postanowiłam skorzystać z nich jedynie w sytuacji, gdyby badani próbowali zdecydowanie zaprzeczyć fragmentom swoich wcześniejszych wypowiedzi. Sytuacja taka jednak nie wystąpiła.

Podczas ponownego spotkania w wyznaczonym wcześniej terminie respondenci podzielili się ze mną swoimi uwagami. Obaj przyjęli moją pracę pozytywnie i zgodzili się ze wszystkimi wyciągniętymi przeze mnie wnioskami. Naniesione przez nich poprawki występowały jedynie sporadycznie i miały charakter precyzujący. Przykładowo sformułowanie „przez lata był prezesem" zostało zastąpione na „przez osiemnaście lat był prezesem".

Odniosłam wrażenie, że udostępnienie badanym materiału ich dotyczącego było dla nich czymś istotnym i chociaż wprowadzone przez nich poprawki były jedynie epizodyczne, czuli się bardziej komfortowo mogąc uczestniczyć w kształtowaniu się mojej pracy także na etapie analizy zebranego materiału.

Widzimy, że chociaż walidacja komunikacyjna w tym przypadku nie wniosła niczego istotnego do wcześniejszej analizy i wysuniętych wniosków badawczych, a zatem nie skorygowała i nie zwiększyła czy pogłębiła ich trafności, to jednak spełniła tak ważne w badaniach jakościowych funkcje korekcyjną i dialogową.

Dyskusja i nowe pytania

Nie wiemy, czy wielu badaczy pedagogów zgodzi się z tezą Ivonne Lincoln i Egona Guby (1985), iż ostatecznym sprawdzianem trafności relacji badawczej jest reakcja aktorów, których przekonania i zachowania były opisane przez badaczy. Sens walidacji komunikacyjnej opiera się na humanistycznej zasadzie charakterystycznej dla podejścia interpretatywnego w metodologii badań społecznych, mówiącej iż ostatecznym celem badań jest zrozumienie rzeczywistości

w takiej postaci, w jakiej jawi się ona uczestnikom (aktorom społecznym). Podejście to tak charakteryzuje Bartosz Sławecki (2012: 78):

> Poszukując wyjaśnień, odwołuje się do świadomości, doświadczeń, przekonań i wyobrażeń ludzi, którzy stale konstruują i rekonstruują swoje działania. Świat społeczny jest traktowany jako wyłaniający się i zmieniający proces społeczny tworzony przez jednostki; jest on tworem ludzkich umysłów, siecią założeń i intersubiektywnie podzielanych znaczeń.

Dlatego też chcąc dogłębnie opisać czy wyjaśnić ten świat, należy odwołać się do bezpośrednich opisów, wyjaśnień, ocen, interpretacji i reakcji uczestników badań. Zakładamy przy tym – *implicite* lub *explicite* – iż uczestnik badań jest ekspertem w dziedzinie własnego życia i trafnego (autentycznego, wiarygodnego, pewnego) opisu i interpretacji jego faktów w szerszym kontekście społecznym, a nawet teoretycznym. Założenie to rodzi wiele kontrowersji i pytań.

1. Już sam proces techniczny tworzenia transkrypcji wywiadów stanowi źródło problemów. Badani na ogół nie są w stanie zapamiętać słowo w słowo tego, co powiedzieli w czasie wywiadu, często też w trakcie badań zmieniają zdanie, mogą odczuwać zażenowanie lub dyskomfort w stosunku do tego, co powiedzieli wcześniej, pod presją bliskich lub współpracowników są zmuszeni zmienić swoje opinie lub oceny na omawiany temat – wszystko to powoduje **pytanie o status transkrypcji** jako wiernej kopii wypowiedzi słownych (Gibbs, 2011: 169).

> Ostatecznie, wszystkie one odbywały się w kontekście prywatnej rozmowy, natomiast jej zapis stanowi już, a przynajmniej może się stać, dokumentem dostępnym publicznie. Wywiad i jego transkrypcja należy więc do dwóch różnych form komunikacji

– konkluduje Graham Gibbs (*ibidem*).

2. Uwe Flick (2011: 71) zauważa, iż trzeba znaleźć **sposób na „przetłumaczenie" dyskursu naukowego i dokumentów badawczych na dyskurs potoczny i praktyczny**. Co zrobić, żeby transkrypcja wywiadów nie była irytująca w czytaniu dla respondentów, którzy udzielili tych wywiadów? Jak pomóc respondentom w przezwyciężeniu rozdrażnienia, którego źródłem są różnice w języku mówionym a pisanym? I poważniejsze pytanie: jakiego rodzaju wyniki udostępnić osobom badanym – wszystkie, czy tylko dotyczące ich samych? Czy udostępniać i negocjować treść klasyfikacji, uogólnień teoretycznych i wniosków końcowych? Czy uzgadniać z badanymi interpretacje zebranych danych?

> Kiedy uzgadniamy wyniki z badanymi, często napotykamy problemy wynikające z tego, że nasze interpretacje wykraczają poza to, co dostrzegają sami badani, i mogą zmusić ich do zmierzenia się z takimi aspektami własnej wiedzy lub działań, których nie byli do tej pory świadomi

– twierdzi Flick (*ibidem*: 72). Być może są to koszty pełnej emancypacji uczestników badań, o czym można się było przekonać w czasie badań nad twórczością codzienną pedagogów.

3. Następny problem wiąże się ze **statusem potwierdzenia jakości** badań przez jego uczestników. Czy będzie to jedyne kryterium walidacji wyników badań? Czy w sytuacji odrzucenia lub zanegowania jakiegoś określonego wniosku lub interpretacji badacza przez respondenta należy zanegować wartość całych badań? A co w sytuacji, gdy nasze wnioski odrzuca jeden uczestnik, a przyjmuje za trafne większość badanych osób? Czy rację ma Graham Gibbs (2011: 170), twierdząc, iż zmiana zdania lub oceny przez respondenta jest sama w sobie ciekawym materiałem do dalszych analiz? I ważne pytanie metodologiczne: na czym polega postęp, którego dokonały nasze badania w stosunku do wiedzy potocznej? (Flick, 2011: 72). Może rację mają Martyn Hammersley i Paul Atkinson (2000: 234), którzy trzeźwo stwierdzają:

> Mówiąc krótko, ludzie są kompetentnymi sprawozdawcami własnych działań, ale nic ponad to. W trosce o trafność analizy ich opinie należy traktować w identyczny sposób jak resztę materiału.

Być może rozwiązaniem problemu ustalania trafności i rzetelności badań jakościowych jest koncepcja trafności komunikacyjnej i trzech rodzajów walidacji, przedstawiona przez Steinara Kvale (2010: 200–202). Zakłada on, iż trafność powinna być testowana przez rozmowę.

> O tym, czy obserwacja lub interpretacja jest trafna, decyduje dialog w obrębie określonej społeczności

– pisze Kvale i wyróżnia trzy rodzaje walidacji:

1) walidacja przez uczestnika (*member validation*) – interpretacja wyników badań sporządzona przez badacza jest przedstawiona osobom badanym, które określają jej trafność;
2) walidacja przez odbiorców (*audience validation*) – interpretacje badacza przedstawiane są pozaakademickiej opinii publicznej, która dyskutuje nad ich trafnością;
3) walidacja środowiskowa (*peer validation*) – interpretacje badacza przedstawiane są innym badaczom, którzy określają ich trafność (*ibidem*: 236).

Żaden z tych trzech kontekstów ustalania trafności badań nie dostarcza, zdaniem autora, bardziej prawidłowej, autentycznej czy głębszej wiedzy niż inne, bo każdy z nich jest odpowiedni do innych pytań badawczych, które stawia sobie badacz. Zastosowanie któregoś z rodzajów walidacji komunikacyjnej wiąże się również z problemem władzy, a więc z pytaniem, kto w „społeczności interpretacyjnej" jest kompetentny i uprawniony do tego, by rozstrzygać w kwestii prawdy i wartości?

Widzimy zatem, iż prowadzenie walidacji komunikacyjnej stawia przed badaczami wiele ważnych pytań. Pierwotnym źródłem tych pytań, o czym wspominaliśmy we wstępie, jest ciągle aktualne i nierozstrzygnięte pytanie o trafność wyników badań jakościowych, a w zasadzie kwestia prawdy i wiedzy prawdziwej w tych badaniach. Sporów tych nie mamy ani zamiaru, ani zdolności rozstrzygać, opowiadamy się bowiem za stanowiskiem umiarkowanie sceptycznym i konstruktywistyczno-postpozytywistycznym w tej kwestii. Oznacza to, iż traktujemy walidację komunikacyjną z dużą ostrożnością i sceptycyzmem – jako ważne narzędzie pomagające nadać naszym badaniom waloru autentyczności, poprawności, dialogiczności i kreatywności. Wypowiedzi badanych, pierwotne i wtórne, traktujemy – zgodnie z wnioskiem przedstawionym powyżej – jako równorzędne z danymi pozyskanymi w inny sposób (analiza dokumentów i wytworów, obserwacje itp.). Zgadzamy się ze Steinarem Kvale, iż w sporze o trafność badań jakościowych grozi nam popadnięcie w manię uzasadniania. Kvale (*ibidem*) pisze:

> Zamiast przyzwolić, aby wytwór badań, twierdzenie wiedzy, mówił sam za siebie, walidacja może pociągać za sobą **manię uzasadniania** [podkreśl. – K.J.Sz., M.M.-Ś.], która może ostatecznie prowadzić do korozji trafności – im bardziej ktoś uzasadnia trafność, tym większą rodzi potrzebę dalszej walidacji.

Możemy tę praktykę nazwać **błędnym kołem walidacji**, a obserwując współczesne procedury przyznawania grantów badawczych i oceny projektów badań snuć pesymistyczne przypuszczenia odnośnie do rozwoju tej manii w „społeczności interpretacyjnej". W opinii starszego z autorów tego tekstu błędne koło walidacji grozi młodym badaczom, którzy projektując i realizując badania jakościowe na zlecenia coraz liczniejszych komisji i recenzentów jakości, muszą spełniać wiele różnorodnych, często sprzecznych ze sobą, kryteriów poprawności. Jak się bronić przed wpadnięciem w jego tryby, to temat na osobne wystąpienie (zob. Szmidt, 2013b).

Zakończenie: życie twórcze jako życie wartościowe

Relacja z pewnego eksperymentu poznawczego*

Wprowadzenie

Czytając *List otwarty* do uczestników IX Zjazdu Pedagogicznego, autorstwa Joanny Madalińskiej-Michalak i Zbigniewa Kwiecińskiego, zatytułowany *Edukacja i życie wartościowe*, moją pierwszą reakcją po lekturze był namysł nad tym, co ja – specjalizujący się w pedagogice twórczości – mam ciekawego, godnego obrad Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – do powiedzenia na ten temat. Myślę, że jest to często spotykana, niejako naturalna reakcja badaczy zajmujących się jakimś wąskim zagadnieniem lub uprawiających wysublimowaną dyscyplinę badań. „Co mam na ten temat do powiedzenia?", a w domyśle, co mam do powiedzenia nowego, interesującego dla słuchaczy i dla reprezentantów szerszej dziedziny, wnoszącego coś oryginalnego do tematu? „Ku życiu wartościowemu" zrazu wydało mi się tematem inspirującym, zachęcającym do przemyśleń i uczestnictwa w Zjeździe.

Następną refleksją była niezbyt konstruktywna myśl, iż w zasadzie cała filozofia, antropologia, religie, socjologia wartości i pedagogika jako taka bez przerwy zajmują się poszukiwaniem i opisem odpowiedzi na pytanie, co to jest życie wartościowe i jak je wieść i do niego wychowywać, a zatem ja nie jestem raczej w stanie do istniejącego już wielkiego dorobku myśli humanistycznej wnieść jakieś nowe elementy. Przed oczami stają mi rozprawy Epikura, Seneki i Marka Aureliusza, św. Tomasza i św. Teresy, tomy Pascala, Brentano, Jamesa, Marcela, Tischnera, Jana Pawła II i cała biblioteka psychologów pozytywnych od Seligmana po Dienera. Przypominają mi się szkice Bohdana Suchodolskiego o życiu odważnym i Aleksandra Kamińskiego o dzielności, Kazimierza Obuchowskiego o radości, Anthony Storra o twórczej samotności i Rollo Maya o odwadze twórczej. I przychodzi mi do głowy antytwórcza w istocie refleksja, że już tyle na ten temat napisano i żeby cokolwiek napisać nowego na dziewięć sformułowanych

* Tekst referatu przygotowanego na IX Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się we wrześniu 2016 r. w Białymstoku, nigdy jednak nie wygłoszony.

przez wymienionych wyżej autorów obszarów tematycznych, trzeba nawiązać do tego ogromnego dorobku.

Z drugiej zaś strony przypomina mi się, iż jeden z rozdziałów w mojej książce *ABC kreatywności* (Szmidt, 2010) nazwałem Ż jak życie twórcze i opisałem w nim cztery ważne według mnie właściwości życia prawdziwie twórczego: wybitną produktywność, ciągłą dążność do zmian na lepsze, odwagę i godzenie paradoksów. Ta reminiscencja rodzi mi pomysł, będący odpowiedzią na jedno z pytań sesyjnych o to, czym lub jakie jest życie wartościowe. Życie wartościowe jest życiem twórczym, i odwrotnie: życie twórcze jest życiem wartościowym – oto prosta i zwięzła odpowiedź.

Postanowiłem na ten temat napisać szkic lub esej, niebędący relacją *stricte* naukową, ale przemyślaną refleksją i głosem w dyskusji, a dodatkowo – obserwując praktykę tworzenia tekstów naukowych w ostatnich latach – wolnym od setek cytatów i odwołań do literatury przedmiotu, kryjących skutecznie myśl autorską. Tak powstał pomysł niniejszego eksperymentu poznawczego.

Moim zamiarem jest autorskie uzasadnienie głównej tezy, iż życie wartościowe jest życiem twórczym. Nie będę odwoływał się do badań i wniosków autorów licznych publikacji na ten temat i przyjmuję główne założenie: **zero cytatów w całym tekście**. Nie sięgam do żadnych prac teoretycznych, ani empirycznych w poszukiwaniu pomocy i inspiracji bądź dowodów słuszności głoszonych przeze mnie poglądów, nie wspieram lub nie podpieram się żadnymi stanowiskami i uzasadnieniami poza własnymi doświadczeniami badawczymi i przemyśleniami. Powodowane to jest, jak już wspomniałem, chęcią uniknięcia ciągłego odwoływania się do istniejących już badań, sformułowanych już wniosków i poglądów, opisanych w tysiącach artykułach i książek, które mało kto czyta, a wielu pisze.

Przedziwną praktyką autorską w ostatnich latach, a w mojej dziedzinie – naukach o twórczości – realizowaną nawet przez najwybitniejszych badaczy o światowym prestiżu, jest nadmiar cytowań i odwołań do innych autorów, w najdrobniejszych nawet i mało ważnych kwestiach. Oto liczący siedem stron artykuł czołowych badaczy twórczości, Ronalda Beghetto i Jamesa Kaufmana, zamieszczony w prestiżowym czasopiśmie naukowym „Psychology of Aesthetic, Creativity and the Arts" (2007), wydawanym przez nie mniej prestiżowe Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA), poświęcony koncepcji twórczości pospolitej, zawiera:

- na stronie 1 – 14 odwołań do literatury przedmiotu, na stronie 2–16;
- 38 pozycji w spisie literatury cytowanej, który zajmuje jedną stronę (przypomnę, że cały artykuł liczy siedem stron);
- 37 nazwisk autorów różnych cytowanych prac naukowych, co daje średnio 5,2 nazwisk na stronę.

To tylko wybrany przykład nadużywania cytatów (nadcytowania?) i przywoływania na każdym kroku nieswojego punktu widzenia. Dochodzę do wniosku,

iż cytowanie to nie naukowa odskocznia, lecz częściej proteza. Postanowiłem uniknąć tej bariery twórczości naukowej. Nadcytowanie jest jak nadciśnienie – szkodzi zdrowemu funkcjonowaniu naukowca.

Przyjmuję zatem zasadę „zero cytowań", choć – rzecz jasna – nie mogę wziąć w nawias całej dotychczasowej wiedzy, konstruowanej przez wiele lat i uzupełnianej wpływami z różnych źródeł (od pedagogiki i psychologii, po kulturoznawstwo i muzykologię). Założyłem, że na tytułowe pytanie o to, **dlaczego uważam, że życie twórcze jest życiem wartościowym**, odpowiadam tylko własnymi słowami, piszę tylko to, co wiem sam, o czym sam sądzę i o czym jestem przekonany, bez odwołań do istniejących teorii, twierdzeń autorytetów i wyników badań innych osób. Jeśli już odwołuję się do doświadczeń badawczych, to tylko do własnych, realizowanych głównie w nurcie jakościowych i biograficznych badań nad twórcami i twórczymi nauczycielami. Zdaję sobie sprawę, iż nakładam na udzielane tu odpowiedzi naukowe wyraźne i trudne warunki brzegowe, które mogą ograniczyć zakres i treści tej odpowiedzi, ale właśnie na tym polega ten eksperyment poznawczy, by **przemówić wyłącznie własnym głosem**.

Życie twórcze jako życie wartościowe

- Życie twórcze jest życiem wartościowym z wielu różnych powodów i względów, z których na pierwsze miejsce wysuwa się argument, iż jest realizacją wartości dobra, prawdy, piękna i użyteczności społecznej. Autentyczna twórczość, mimo tego, że zdolności twórcze (może w tym wypadku lepiej mówić o pomysłowości) są zaprzęgane do czynienia zła (kradzieże, nowe rodzaje broni i agresji, ataki hakerów internetowych itp.), jest czynieniem dobra w najróżniejszych dziedzinach. A czynienie dobra, bądź przynajmniej usiłowanie wprowadzania dobra do życia codziennego nawet na niewielką skalę, jest realizacją wartości. Już z samej definicji wynika, iż kreatywność człowieka jako w miarę stała cecha jego charakteru, realizuje się poprzez tworzenie wartości w sztuce, nauce, działaniach społecznych, technice, sporcie, rekreacji, zabawie i w innych dziedzinach ludzkiego życia. Ta autentyczna i odpowiedzialna twórczość, choć w swej szczytowej postaci (twórczość wybitna, twórczość transgresyjna) narusza istniejący *status quo*, godzi w powszechnie przyjmowane wartości, a nawet w miejsce starych kreuje nowe (twórczość rewolucyjna), to jednak jest zawsze tworzeniem czegoś nie tylko nowszego, lecz przede wszystkim lepszego niż to, co było do tej pory. Wiem, że jest to stanowisko wielce optymistyczne, a nawet naiwne pedagogicznie, ale jest to optymizm uzasadniony. Gdyby życie twórcze nie było życiem wartościowym, odwołującym się do dobra, i nie stanowiło ciągle ważnego celu wychowania, to

pomysłowi despoci, tyrani i geniusze zła przeważaliby nad twórczymi geniuszami dobra i twórcami szczepionek. Istnieje współcześnie tendencja, by twórczość i jej niektóre walory (oryginalność, produktywność) rozszerzać na działania z gruntu destruktywne lub złe, a przy tym pomysłowe, niekonwencjonalne, zaskakujące. Mówi się w tym kontekście o „twórczości ciemnej" (*dark side of creativity*) lub wręcz „twórczości negatywnej", a jako przejawy takiej „twórczości" wymienia pomysłowe kradzieże, konstruowanie nowej broni czy nowe formy wyszukanych oszustw. Czy tego rodzaju aktywność i życie oparte na niej może być uznane za wartościowe i czy nie powinniśmy lepiej strzec aksjologicznego, wartościującego znaczenia pojęcia twórczości i kreatywności. Czy twórczym nazwiemy Adolfa Eichmana lub „Doktorów Śmierć" (Jacka Kevorkiana, Harolda Shipmana lub Woutera Bassona), bo byli pomysłowi w swoich zbrodniczych działaniach? W moim przekonaniu życie twórcze, powtórzę to jeszcze raz innymi słowami, jest twórcze dlatego, że mnoży dobro. Czy jest to dobro powszechne, jak w wypadku twórczości mistrzowskiej i przełomowej, czy dobro indywidualne, jak w przypadku twórczości codziennej lub amatorskiej, to z tego punktu widzenia obojętne.

- Życie twórcze jest życiem wartościowym, ponieważ pozwala człowiekowi zostawić po sobie wyraźny ślad, będący wyrazem (efektem) jego najbardziej doniosłych myśli. Człowiek-twórca nie mija niepostrzeżenie, dzięki twórczości, nawet wtedy, gdy już go nie ma, żyje w pozostawionych przez siebie dziełach (wytworach), mogących wywrzeć określony wpływ na działania i myśli uczniów, zwolenników (często i przeciwników), odbiorców. Jan Sebastian Bach nie żyje od 267 lat, a jego twórczość nadal jest bardzo wysoko ceniona, bardzo często wykonywana, wzbudza ciągły zachwyt milionów melomanów na całym świecie, a także inspiruje kolejne pokolenia kompozytorów swą odkrywczością i kunsztem kontrapunktycznym. Helena Radlińska nie żyje już od 60 lat, a jej pisma pedagogiczne stanowią ciągle inspirację dla współczesnych uczonych, nawet filozofów, którzy tworzą opasłe (700-stronicowe) tomy rozważań na temat poglądów autorki *Oświaty dorosłych*. Wynalazca długopisu, węgierski wynalazca i dziennikarz, Laszlo Biro, nie żyje od 32 lat, a szkic do tego tekstu został przeze mnie napisany dzięki jego genialnemu pomysłowi. Oni wszyscy oraz inni mniej wybitni ludzie twórczy pozostawili po sobie idee, wytwory i dzieła o różnej randze, ale wszystkie one tworzą dorobek cywilizacyjny i kulturę światową, ale także kulturę i tradycje rodzinne, organizacyjne lub tylko grupowe. Tworzą wartości! Idee te i dzieła istnieją, mimo że ich twórców już nie ma. Słuchając muzyki, czytając powieść Henniga Mannkela, używając urządzeń, które ułatwiają codzienne czynności domowe, czy stosując przepis kulinarny nieżyjących już kompozytorów, pisarzy,

techników czy ukochanej babci, pozwalamy, by ich twórczość rodziła się ciągle na nowo. Może to nadaje życiu twórczemu, i samej twórczości, najbardziej istotnego sensu?

- Życie twórcze jest życiem wartościowym, ponieważ jest realizacją własnych potencjałów i zasobów, z którymi przychodzimy na świat i które rozwijamy przez całe życie. Potencjały te – zadatki, dyspozycje, zapowiedzi – bardzo często nie są rozpoznawane przez rodziców i wychowawców, a nawet sam podmiot twórczy. Uśpione, zamrożone, zahamowane nie wpływają na tok i sens życia. Dopiero trafnie odkryte i zanimowane, zaprzęgnięte w aktywność twórczą, pozwalają uzdolnionej jednostce wykorzystać dany mu przez Boga lub geny potencjał twórczy do realizacji ważnych celów i wartości życiowych. Twórczość może być jednocześnie sposobem, jak i celem samorealizacji, pozwala podejmować coraz to trudniejsze i ambitniejsze zadania rozwojowe, skonfrontowane potem ze środowiskiem społecznym (odbiorcy, publiczność, uczniowie, krytycy itd.). To według mnie jest istotą autokreacji.
- Życie twórcze jest życiem wartościowym, ponieważ pomaga w rozwiązywaniu ważnych i trudnych problemów indywidualnych i społecznych, poznawczych, praktycznych i decyzyjnych. To dzięki kreatywności rozwiązano wiele problemów związanych z chorobami dziesiątkującymi ludzkość przez całe stulecia. To dzięki ludzkiej pomysłowości usprawniono wiele mechanizmów społecznych (na przykład komunikację, zakupy, rekreację i zabawę), skonstruowano wiele rewolucyjnych urządzeń (od lodówki, po tomograf komputerowy i laser) lub wyeliminowano wiele przykrych zjawisk, o których świat powoli zapomina (na przykład miejski brud, odrzucenie niepełnosprawnych, bolesne zabiegi lekarskie). Twórczość jest na ogół rozwiązywaniem problemów, nawet w sztuce. Twórczość profesjonalna, mistrzowska i przełomowa jest na ogół rozwiązywaniem problemów trudnych i najtrudniejszych, z którymi nie potrafimy się uporać. Zmaganie się z takim trudnymi problemami (nadal wiele chorób, bieda, zanieczyszczenie przyrody, bezrobocie, uwiąd kontaktów społecznych, infantylizacja i agresja w mediach itd.) może nadać życiu człowieka-twórcy ważnego i stałego sensu. Jest po co żyć!
- Życie twórcze jest życiem wartościowym, ponieważ potęguje pozytywne stany psychiczne: radość, szczęście, zadowolenie. Wbrew mitycznemu przekonaniu, upowszechnianemu przez poszukujące sensacji media i autorów popularnych pseudobiografii twórców, życie twórcze, nawet twórców wybitnych, nie jest pasmem udręki, ekstazy, bólu tworzenia i znoju. To prawda, że wielu geniuszy twórczości (na przykład malarzy, kompozytorów, muzyków jazzowych i rockowych) cierpiało i nadal cierpi na wiele dolegliwości i chorób psychicznych, lecz większość ludzi twórczych to

ludzie zdrowi, a nawet zdrowsi! To, co ich odróżnia od nietwórczej większości, to prawdziwa radość tworzenia i końcowa satysfakcja, gdy dzieło zawiśnie na ścianie, artykuł zostanie opublikowany w czasopiśmie, a nowe danie zniknie szybko ze stołu. Twórczość cieszy! Zwłaszcza wtedy, gdy jest realizacją trudnego i złożonego zadania, gdy wymaga cierpliwości, uporu, odłożenia gratyfikacji i ciągłych poprawek, a w efekcie prowadzi do powstania czegoś lepszego i nowszego niż to, co było. Ogromna radość z doprowadzenia początkowo niedojrzałego i pełnego wad pomysłu do końcowej perfekcyjnej postaci nie ma sobie równych w działaniach człowieka. Stąd być może, wbrew głosicielom psychopatologicznych koncepcji kreatywności, ludzie twórczy są znacznie szczęśliwsi niż przedstawiciele tak zwanej populacji generalnej. A życie wartościowe jest, a przynajmniej powinno być, życiem szczęśliwym.

- Życie twórcze jest życiem wartościowym, bo pozwala na akty odwagi, sensownej dzielności i podejmowanie rozsądnego ryzyka. Twórczość wymaga, ale też wyzwala odwagę, z tej prostej racji, że pomysły prawdziwie twórcze (nowe i cenne) godzą na ogół w istniejący porządek rzeczy, układy zależności, hierarchie i rankingi. Tworzenie takich pomysłów, a potem ich upublicznianie, promocja i obrona ich wartości wymagają od człowieka twórczego umiejętności radzenia sobie z krytyką i ostracyzmem grupowym, z pomijaniem i milczeniem wydawnictw i kuratorów wystaw, z ośmieszaniem i deprecjonowaniem wartości. Ileż uporu, samozaparcia, pasji w finalizowaniu swych pomysłów, odwagi i odporności na krytykę musieli mieć pisarze, którym ciągle odrzucano teksty (na przykład Imre Kertes, Joseph Heller, Zygmunt Miłoszewski), kompozytorzy, których kompozycje nie były wydawane drukiem i wykonywane za ich życia (na przykład J.S. Bach, K. Szymanowski, współcześni kompozytorzy symfonii), naukowcy, którym recenzenci nie pozwolili wydać publikacji, a którzy mimo to dalej uprawiali twórczość naukową. Bez tej odwagi połączonej z uporem i wiarą w sens własnej działalności twórczej, którą przeciwstawiali szeregom gotowych na wszystko krytyków, ludzie twórczy nie dokonaliby żadnego ważnego przełomu w żadnej ważnej dziedzinie życia. Ale są również określone koszty tej twórczej dzielności, potęgowane przez wrogów wszystkiego, co nowsze i lepsze, choć niepewne: bunt, krytyka na każdym kroku, niechęć, wrogość, odrzucenie, deprecjonowanie osiągnięć i wiele innych. Czy nie znamy tych zjawisk w świecie polskiej nauki?
- Życie twórcze jest życiem wartościowym, ponieważ pozwala twórczej jednostce pokonać ograniczenia i bariery, jakie na drodze jej rozwoju stawiają inni ludzie (rodzice, koledzy, przełożeni, krytycy i jurorzy, strażnicy różnych, często skostniałych lub zwiędłych, doktryn). Twórczość, zwłaszcza twórczość przełomowa i transgresyjna, polega na przełamywaniu

ustanowionych wcześniej barier, reguł poprawności i doskonałości, wzorców wykonania i kryteriów wyznaczających w danej dziedzinie pożądaną normę. Twórczy człowiek, chcąc czy nie chcąc, przełamuje te bariery na różnym poziomie i w różnej skali: raz są to bariery rodzinne lub grupowe (np. normy spędzania świąt, wzory czasu wolnego), innym razem bariery i ograniczenia zawodowe lub kulturowe (tabu – zakaz poruszania pewnych spraw, np. dotyczących błędów kierownictwa, systemy ocen i nagród preferujące dokonania ilościowe i replikacyjne kanony oryginalności, pisany lub niepisany nakaz podejmowania tych, a nie innych tematów badań, mieszczących się w tradycji danej dyscypliny, pisania w tym, a nie innym języku tekstów itp.). W zasadzie każda działalność twórcza jest w pewnym sensie naruszeniem istniejących norm i granic indywidualnych, grupowych i kulturowych, i ustanowieniem w to miejsce nowych norm i granic, często nowszych i cenniejszych. Twórczość pozwala przekraczać własne ograniczenia, ale także granice społeczne i kulturowe, które działają na szkodę zdrowia i dobrostanu psychicznego – są balastem, a nie balsamem. Ale życie twórcze to też pokonywanie ograniczeń wewnętrznych, związanych z możliwościami i zdolnościami organizmu i psychiki. Niepogodzenie się z tymi zasobami jest istotą życia twórczego i wiąże się z wcale niełatwym wysiłkiem, by ograniczenia te i dany człowiekowi potencjał przekroczyć. Dlatego życie twórcze jest życiem wartościowym, ale też życiem niełatwym.

Bibliografia

Źródła tekstów

Edukacja według Torrance'a, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2004, nr 4(28), s. 27–45.

Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 4/60, s. 73–87.

Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016, s. 25–40.

Kreatywność ogólna czy specyficzna: poważny problem badawczy czy pseudoproblem?: Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze, [w:] I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2015, s. 15–27.

Kult przystępności, schlebiania i zwyczajności – Franka Furediego diagnoza kultury i edukacji kulturalnej, „Pedagogika Kultury" 2008, nr 4, s. 57–68.

Nauczyciele przeciwko kreatywności uczniów, [w:] J. Bonar i A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 147–159.

Nuda jako problem pedagogiczny, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2013, nr 3(63), s. 55–69.

Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach, „Chowanna" 2014, t. 2(43), s. 17–40.

Szkoła wyższa kuźnią geniuszy czy buchalterów naukowych? Rozważania krytyczne o jakości kształcenia w świetle teorii pomiaru geniuszu naukowego Deana K. Simontona, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013, s. 32–43.

Umysł pod kluczem (maturalnym), „Psychologia w Szkole", nr 3(19), s. 117–124.

Warunki sukcesu twórczego – Pogłębione ćwiczenia (deliberate practice), zasada 10 tysięcy godzin oraz zacięcie (grit). Rzecz o tym, kiedy twórca codzienny staje się mistrzem, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015, s. 127–137.

Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 10(2), s. 235–255. Współautor – M. Modrzejewska-Świgulska.

Za dużo twórczości? Pułapki twórczości codziennej i amatorskiej w kulturze nadmiaru, kiczu i braku smaku, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2015, t. 18, nr 2(70), s. 79–95.

Literatura cytowana

Adair J. (2008), *Sztuka twórczego myślenia*, Wolters Kluwer Polska, Kraków.

Adamek I., Bałachowicz J., red. (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Altszuller H. (1972), *Algorytm wynalazku*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Amabile T.M. (1996), *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press.

Anastasi A., Urbina S. (1999), *Testy psychologiczne*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.

Antoszkiewicz J. (1990), *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie problemów*, PWE, Warszawa.

Antoszkiewicz J.D., red. (1999), *Metody rozwiązywania problemów w warunkach małego przedsiębiorstwa*, SGH, Warszawa.

Aranowska E. (2012). *Funkcje krytyki twórczości fotograficznej na przykładzie portalu internetowego Digart.pl*, mps pracy magisterskiej napisanej pod kier. K.J. Szmidta, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Łódź.

Baer J. (1993), *Divergent Thinking and Creativity: A Task-specific Approach*, Erlbaum, Hillsdale.

Baer J. (1998), *The case for domain specificity of creativity*, „Creativity Research Journal", vol. 11, no. 2.

Baer J. (2010), *Is creativity domain specific*?, [w:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Baer J. (2012a), *Domain specificity and the limits of creativity*, „Journal of Creative Behavior", vol. 46.

Baer J. (2012b), *Domain specificity of creativity: Implications for early education*, [w:] O. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.

Baer J., Kaufman J.C. (2012), *Being Creative Inside and Outside the Classroom. How to Boost Your Students' Creativity – and Your Own*, Sense Publishers, Rotterdam.

Ballard E. (2011), *Epiphany. True Stories of Sudden Insight to Inspire, Encourage and Transform*, Crown Publishing Group, New York.

Bałachowicz J., Adamek I., red. (2017), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Barber B.J. (2008), *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, MUZA SA, Warszawa.

Barell J. (2003), *Developing More Curious Minds*, ASCD, Alexandria.

Beghetto R.A. (2013), *Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*, Information Age Publishing Inc., Charlotte.

Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2007), *Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity*, „Psychology of Aesthetic, Creativity, and the Arts", no. 1.

Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2010), *Broadening conceptions of creativity in the classroom*, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York 2010.

Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2017), *Theories of creativity*, [w:] J.A. Plucker (ed.), *Creativity and Innovation. Theory, Research and Practice*, Prufrock Press, Waco.

Beghetto R.A., Kaufman J.C., eds (2010), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.

Berlyne D.E. (1960), *Conflict, Arousal and Curiosity*, McGraw-Hill, New York.

Beveridge W.I.B. (1960), *Sztuka badań naukowych*, PZWL, Warszawa.

Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.

Bolecki W. (2008), *Fragmenty? Tak. Ale z głową*, „Dziennik", 11.07.

Bonar J. (2008), *Rozwijanie kreatywności uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Bonar J., Dylak S., Burakowska E., Dąbrowski M., Dereń A., Dydyńska Ł., Pąchalska D., Pregler A., Szmidt K.J., Tąpała E., Torbicka E. (2002), *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej „Przygoda z klasą"*, WSiP, Warszawa.

Bonda K. (2015), *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania*, Muza S.A., Warszawa.

Bytheway C.W. (2007), *Fast Creativity and Innovation. Rapidly Improving Processes, Product Development and Solving Complex Problems*, J. Ross Publishing Inc., Fort Lauderdale.

Całek A. (2012), *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki. Psychobiografia naukowa*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Całek A. (2013), *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Całek A., Tokarz A. (2004), *Metoda psychobiograficzna w badaniu procesu twórczego*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Carlile O., Jordan A. (2012), *Approaches to Creativity. A Guide for Teachers*, Open University Press, New York.

Chmielińska A. [w druku], *Beyonders: ludzie twórczy. Wprowadzenie do transgresyjnej koncepcji osobowości twórczej E.P. Torrance'a*, [w:] J. Zdybel (red.), *Idea kreatywności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Chruszczewski M.H. (2013), *Zdolności w akcji*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

Clark Ch.C. (2010), *Brainstorming. The Dynamic New Way to Create Successful Ideas*, Classic Business Bookshelf, Nashville.

Cole Miller B. (2012), *Quick Brainstorming Activities for Busy Managers*, AMACON, New York.

Colvin G. (2009), *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, MT Biznes Sp. z o.o, Warszawa.

Coyle D. (2011), *Kod talentu*, Wydawnictwo Penelopa, Warszawa.

Craft A. (2000), *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, Routledge, London.

Craft A., Jeffrey B., Libeling M., eds (2001), *Creativity in Education*, Continuum, London-New York.

Creswell J. W. (2014), *Projektowanie badań naukowych. Metody ilościowe, jakościowe i mieszane*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Cropley A.J. (1992), *More Ways than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Ablex Publishing Co., Norwood.

Cropley A.J. (1999), *Definitions of creativity*, [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego.

Cropley A.J. (2001), *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London.

Cropley A.J., Cropley D. (2009), *Fostering Creativity. A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*, Hampton Press Inc., Cresskill.

Cropley D.H., Cropley A.J. (2015), *The Psychology of Innovation in Organizations*, Cambridge University Press, New York.

Cropley D.H., Kaufman J.C., Cropley J.C. (2013), *Understanding malevolent creativity*, [w:] K. Thomas, J. Chan (eds), *Handbook of Research on Creativity*, Edward Elgar Publishing, Inc., Cheltenham.

Cropley D.H., Cropley A.J., Kaufman J.C., Runco M.A., eds (2010), *The Dark Side of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Csikszentmihalyi M. (1975), *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco.

Csikszentmihalyi M. (1988), *Society, culture and person: a system view of creativity*, [w:] R.J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Csikszentmihalyi M. (1996), *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, New York.

Csikszentmihalyi M. (1997), *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.

Csikszentmihalyi M. (1998), *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.

Cudowska A. (2004), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok.

Cudowska A. (2014), *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno--empiryczne*, Trans Humana, Białystok.

Cudowska A. (2017), *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Wydawnictwo UwB, Białystok.

Cybis N., Drop E., Rowiński T., Cieciuch J. (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Czaja-Chudyba I. (2009), *Jak rozwijać zdolności dziecka*?, WSiP, Warszawa.

Czaja-Chudyba, I (2013). *Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczycieli*, [w:] I. Adamek i J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Czapliński, P. (2013), *Literatura i nadmiar*, „Kultura Współczesna", nr 1.

Czapiński P., Śliwiński P., red. (1999), *Nuda w kulturze*, Rebis, Poznań.

Czartkowski A. (2010), *Beethoven. Próba portretu duchowego*, PIW, Warszawa.

Czelakowska D.J. (2005), *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Dacey J., Conklin W. (2013), *Creativity and the Standards*, Shell Education, Huntington Beach.

Davidson J.E. (2003), *Insights about insightful problem solving*, [w:] J.E. Davidson, R.J. Sternberg (eds), *The Psychology of Problem Solving*, Cambridge University Press, New York.

Denzin N.K. (1989), *Interpretative Biography*, Sage Publications, Newbury Park.

Dobrołowicz J. (2002), *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.

Dobrołowicz W. (1993), *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa.

Dominiak D. (2012), *Internet jako nowa przestrzeń rozwoju twórczości amatorskiej*, mps pracy magisterskiej napisanej pod kier. K.J. Szmidta, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Łódź.

Duckworth A.L. (2016), *Upór. Potęga pasji i wytrwałości*, Galaktyka, Łódź.

Duckworth A.L., Peterson C., Metthews M.D., Kelly D.R. (2007), *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology", no. 92.

Dunn J.S. (2000), *Creativity: An interview with Dr. E. Paul Torrance*, „Psychology Online Journal", http://www.psychjournal.com/Interviews/November00_Torrance1.htm (dostęp 14.09.2017).

Dweck C. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*, Muza S.A., Warszawa.

Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Eberle B. (1996), *SCAMPER ON. Games for Imagination Development*, Prufrock Press, Waco, Texas.

Ekvall G., Ryhammar L., *The creative climate: Its determinants and effects at Swedish University*, „Creative Research Journal" 1999, vol. 12, no. 4.

Ericsson K.A. (2003), *The acquisition of expert performance as problem solving: Construction and modification of mediating mechanism through deliberate practice*, [w:] R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds), *The Psychology of Problem Solving*, Cambridge University Press, New York.

Ericsson K.A. (2006a), *An introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its development, organization and content*, [w:] K.A. Ericsson, N. Charness,

P.J. Feltovich, R.R. Hoffman (eds), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, New York.

Ericsson K.A. (2006b), *The influence of experience and deliberate practice on development of superior expert performance*, [w:] K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, R.R. Hoffman (eds), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge University Press, New York.

Ericsson K.A., Krampe R.T. (1992), *The Role of Deliberate Practice in Acquisition of Expert Performance*, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder 1992.

Ericsson K.A., Lehman A.C. (1996), *Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptations on task constraints*, „Annual Review of Psychology".

Ericsson K.A., Lehmann A.C. (1999), *Expertise*, [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego.

Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W. (2005), *Giftedness viewed from the expert-performance perspective*, „Journal for the Education of the Gifted", no. 28.

Ericsson A., Pool R. (2016), *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*, An Eamon Dolan Book, Boston.

Ericsson K.A., Prietula M.J., Cokley E.T. (2007), *The making of an expert*, „Harvard Business Review", July.

Eriksen T.H. (2001), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, PIW, Warszawa.

Farmer R.F., Sundberg N.D. (1986), *Boredom proneness: The development and correlates of a new scale*, „Journal of Personality Assessment", no. 50.

Fasko D. (2001), *Education and creativity*, „Creative Research Journal", vol. 13, no. 3 & 4.

Faulkner D., Coates D. (2011), *Exploring childres's creative narratives: some theoretical, methodological and applied perspectives*, [w:] *Exploring Children's Creative Narratives*, Routledge, New York.

Fazlagić J. (2015), *Kreatywni w biznesie*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

Feist J.G. (2010), *The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality*, [w:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa.

Fishkin A.S., Cramond B., Olszewski-Kubilius P. (eds), (1999), *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, Hampton Press, Inc., Cresskill, NJ.

Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Forysiak M. (2012), *Rola osób znaczących w rozwoju zdolności*, niepublikowana praca licencjacka napisana pod kier. K.J. Szmidta, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Łódź.

Furedi F. (1997), *Culture and Fear*, Continuum Press, London.

Furedi F. (2003), *Therapy Culture*, Routledge, London.

Furedi F. (2005), *Polities of Fear*, Continuum Press, London.

Furedi F. (2007), *Invitation to Terror*, Continuum Press, London.

Furedi F. (2008), *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści*?, PIW, Warszawa.

Gadacz T. (2013), *W podziemiach mądrości*, „Tygodnik Powszechny", nr 21.

Galewska-Kustra M. (2012), *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Gardner H. (1993), *Creating Minds. An Anatomy o Creativity Seen through the Lives of Freud, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*, Basic Books, New York.

Gardner H. (1994), *The creators' patterns*, [w:] D.H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner, *Changing the World. A Framework for the Study of Creativity*, Praeger, Westport, Connecticut.

Gardner H. (1998), *Niepospolite umysły*, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
Gardner H. (2009), *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, MT Biznes, Warszawa.
Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
Gladwell M. (2009), *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
Gleick J. (2003), *Szybciej*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
Goff K. (1998), *Everyday Creativity*, Little Ox Books, Stillwater.
Gosline A. (2011), *Kwintesencja nudy*, „Charaktery", nr 8(175).
Góralski A. (1980), *Kształtowanie grup twórczego myślenia*, [w:] A. Góralski (red.), *Zadanie. Metoda. Rozwiązanie*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.
Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Góralski A. (1990), *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, PWN, Warszawa.
Góralski A. (1998), *Wzorce twórczości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
Góralski A. (2003), *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
Góralski A. (b.r.w.), *Reguły treningu twórczości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
Góralski A. (red.), *Zadanie. Metoda. Rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa, z. 1/1977, z. 2/1978, z. 3/1980, z. 4/1981, z. 5/1984.
Gray D., Brown S., Macanufo J. (2011), *Gamestorming. Gry biznesowe dla innowatorów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
Griswold W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Groborz M., Ślifierz-Wasilewska S. (2003), *Dwa oblicza twórczego myślenia: generowanie idei i ich ocena*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Grohman M., Szmidt, K. J. (2013), *Teaching for creativity: how to shape creative attitudes in teachers and students*, [w:] M. Gregorson, H. Snyder & J. C. Kaufman (eds), *Teaching Creatively and Teaching for Creativity*, Springer Publishing Company, New York.
Gruber H.E., Wallace D.B. (1989), *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York.
Guba E.G., Lincoln Y.S. (2009), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie. O aktywności*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa.
Hadamard J. (1964), *Psychologia odkryć matematycznych*, PWN, Warszawa.
Halpern D.F. (2010), *Creativity in college classroom*, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.
Hambrick D.Z., Oswald F.L., Altmann E.M., Meinz E.J., Gobet F., Campitelli G. (2014), *Deliberate practice: is that all it takes to became an expert*?, „Intelligence", no. 45.
Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
Hayes R.J. (1989), *Cognitive processes in creativity*, [w:] J.A. Glover, R.R. Ronning, C.R. Reynolds (eds), *Handbook of Creativity*, Plenum, New York.
Healy S.D. (1984), *Boredom, Self and Culture*, Toronto.
Helson R. (1999), *A longitudinal study of creative personality in women*, „Creativity Research Journal", no. 12.
Helling I.K. (1990), *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek i M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hennessey B.A. (2010), *Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle*?, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.

Higgins J.M. (1994), *101 Creative Problem Solving Techniques*, New Management Publishing Company, Inc., Winter Park.

Houtz J.C., ed. (2003), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill.

Isaksen S.G. (1998), *Review Of Brainstorming Research: Six Critical Issues for Inquiry*, Monograph 302, Creativity Research Unit, Creative Problem Solving Group, Buffalo.

Jackson N., Oliver M., Shaw M., Wisdom J., eds (2006), *Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum*, Routledge, New York.

Jastrzębska E. (2011), *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Jaworska T., Leppert R., red. (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Jemielniak D., red. (2012), *Badania jakościowe*, t. I i II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Johnson A.S., Fishkin A.S. (1999), *Assessment of cognitive and affective behaviors related to creativity*, [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds), *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, Hampton Press, Cresskill.

Johnson D. (2015), *Teaching Outside the Lines. Developing Creativity in Every Learnrer*, Corwin, Thousand Oaks.

Kabat M. (2013), *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kafar M. (2011), *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego*, [w:] M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Kalat J.W. (2006), *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kamiński A. (1971), *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, [w:] *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, PWN, Warszawa.

Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.

Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Karwowski M. (2010), *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Karwowski M., red. (2009), *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Kaufmann A., Fustier M., Drevet A. (1975), *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Kaufman J.C. (2011), *Kreatywność*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Kaufman J.C. (2016), *Creativity 101*, second ed., Springer Publishing Company, New York.

Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009), *Creativity in the schools. A rapidly developing area of positive psychology*, [w:] R. Gilman, E. Scott Huebner, M.J. Furlong (eds), *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge, New York–London.

Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2017), *Theories of creativity*, [w:] J.A. Plucker (ed.), *Creativity and Innovation. Theory, Research and Practice*, Prufrock Press Inc., Waco.

Kaufman J.C., Plucker J.A., Baer J. (2008), *Essential of Creative Assessment*, John Wiley and Sons, Hoboken.

Kaufman J.C., Sternberg R.J., eds (2010), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Kaufman S.B. (2013). *Ungifted. Intelligence Redefined*, Basic Book, New York.
Kaufman S.B., Gregoire C. (2015), *Wired to Create. Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*, A Perigee Book, New York.
Kelley T. (2003), *Sztuka innowacji*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
Kim R., Klinger K., *Profesor z maturą na dwa*, „Dziennik", 06.06.2008.
King B., Schlicksupp W. (1999), *The Idea Edge. Transforming Creative Thought into Organizational Excellence*, GOAL/OPC, Salem.
Klejnocki J., *Klucz jest do chrzanu*, „Dziennik", 07.05.2008.
Klus-Stańska D. (2000), *Po co nam wiedza potoczna w szkole*?, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
Klus-Stańska D.(2008), *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji*, [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
Kluska P. (2007), *Nuda – jej doświadczanie i przełamywanie w opiniach studentów pedagogiki*, mps pracy magisterskiej napisanej pod kier. K.J. Szmidta, Katedra Badań Edukacyjnych UŁ, Łódź.
Kopaliński W. (1980), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Kosslyn S.M., Rosenberg S.R. (2006), *Psychologia. Mózg – człowiek – świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa.
Kozielecki J. (1997), *Transgresje i kultura*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.
Kozielecki J. (1998), *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Kozielecki J. (2001), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Kozielecki J. (2008), *Psychologia w wielkim świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Kozłowski W. (2004), *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
Krasoń K. (2005), *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
Krasoń K. (2011), *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO): podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków.
Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Universitas, Kraków.
Kruszewski K., red. (2005), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
Kubinowski D. (2013), *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin.
Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
Kwieciński Z., Śliwerski B., red. (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Lasocińska K. (2011), *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Lasocińska K., Wawrzyniak J.K. (2013), *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
Lepalczyk I., Badura J., red. (1987), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
Ligęza W. (2017), *Co dzieci wiedzą o twórczości i tworzeniu*?, Wydawnictwo PETRUS, Kraków.
Limont W. (2007), *„Stań na ramionach gigantów", czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Limont W. (2008), *Education towards leadership in creativity*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 1(7).
Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Limont W., Dreszer J., Bedyńska S., Piechowski M. (2008), *Overexcitability and creative attitude of gifted students*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 1(7).
Lincoln Y.S., Guba E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills.
Łysiak W. (2014), *Nuda*, „Do Rzeczy", 18–24.01.2014, nr 34/082.
Magda-Adamowicz M. (2005), *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Menedżerska, Legnica.
Magda-Adamowicz M. (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, wyd. II zm., Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.
Magyari-Beck I. (1990), *Creatology*, [w:] M.A. Runco, S.R. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego.
Maisel E., Maisel A. (2010), *Brainstorm. Harnessing the Power of Productive Obsessions*, New World Library, Novato.
Marek G.R. (2009), *Beethoven. Biografia geniusza*, wyd. III, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
Martyniak Z. (1985), *Inwentyka przemysłowa*, IWZZ, Warszawa.
Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat*, wyd. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
Maslow A.H. (2004), *W stronę psychologii istnienia*, Rebis, Poznań.
Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena TCT-DP. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
McDonald M.G. (2005), *Epiphanies: An Existential, Philosophical and Psychological Inquiry*, University of Technology, Sidney.
McKinley Runyan W. (1992), *Historie życia a psychobiografia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Mendecka G. (2015), *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*, „Psychologia Wychowawcza", t. L(LXIV), nr 8.
Michael W.B. (2003), *Guilford's structure of intellect and structure-of-intellect problem-solving models*, [w:] J.C. Houtz (ed.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill.
Michalko M. (2006), *Thinkertoys. A Handbook of Business Creativity*, sec. ed., Ten Speed Press, Berkeley, California.
Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Milerski B., Śliwerski B., red. (2002), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
Millar G.W. (1995), *E. Paul Torrance: The Creative Man*, Ablex, Greenwich, CT.
Miller W.C., Baca C.J. (2001), *Quantum Change: When Epiphanies and Sudden Insights Transform Ordinary Lives*, The Guilford Press, New York.

Modrzejewska-Świgulska M. (2005), *Twórczość przez małe „t" – wstępna analiza koncepcji Anny Craft*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Modrzejewska-Świgulska M. (2009), *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

Modrzejewska-Świgulska M. (2010), *Twórczość codzienna pedagogów w perspektywie biograficznej*, niepublikowana praca doktorska, napisana pod kier. K.J. Szmidta. Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Łódź.

Modrzejewska-Świgulska M. (2013), *Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi*, [w:] K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Modrzejewska-Świgulska M. (2014), *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Moran S., Cropley D., Kaufman J., eds (2014), *The Ethics of Creativity*, Palgrave Macmillan, New York.

Mumford M.D., Norris D.G. (1999), *Heuristics*, [w:] M.A.Runco, S. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*, vol. 1, Academic Press, San Diego.

Myers R.E., Torrance E.P. (1964), *Invitation to Thinking and Doing*, Ginn, Lexington, MA.

Myers R.E., Torrance E.P. (1965a), *Can You Imagine*?, Lexington, MA: Ginn, Lexington, MA.

Myers R.E., Torrance E.P. (1965b), *Invitations to Speaking and Writing Creatively*, Ginn, Lexington, MA.

Myers R.E., Torrance E.P. (1966a), *For Those Who Wonder*, Ginn, Lexington, MA.

Myers R.E., Torrance E.P. (1966b), *Plots, Puzzles and Plays*, Ginn, Lexington, MA.

Myers R.E., Torrance E.P. (2003), *What Next? Futuristic Scenarios for Creative Problem Solving*, Prufrock Press Inc., Waco.

Myrdzik B., Karwatowska M., red. (2011) *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Nisbett R.E. (2016), *Mindware. Narzędzia skutecznego myślenia*, Smak Słowa, Sopot.

Nowakowska M. (1975), *Psychologia opisowa z elementami naukometrii*, PWN, Warszawa.

Okraj Z. (2012), *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu J. Kochanowskiego, Kielce.

Okraj Z. (2013), *Alfabet twórczych dyskusji*, Oficyna Wydawnicza „STON2", Kielce.

Okraj Z. (2015), *Twórcze rozwiązywanie problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji. Teoria – badania – trening*, Wydawnictwo UJK, Kielce.

Olechnicki, K. (2013), *Łap chwilę... powoli. O tym, jak fotografujący radzą sobie z nad-łatwością produkcji obrazów*, „Kultura Współczesna", nr 1.

Osborn A.F. (1957), *Applied Imagination*, Scribner, New York.

Parnes S.J., ed. (1992), *Sourcebook for Creative Problem Solving*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.

Parys K. (2013), *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Paulus P.B., Brown V.C. (2003), *Enhancing ideational creativity in groups: Lessons from research on brainstorming*, [w:] P.B. Paulus, B.A. Nijstad (eds), *Group Creativity: Innovation Through Collaboration*, Oxford University Press, New York.

Perrott E. (1995), *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa.

Pietrasiński Z. (1969), *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.

Piirto J. (2004), *Understanding Creativity*, Great Potential Press, Inc., Scottsdale.

Piirto J. (2011), *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*, Sense Publishers, Rotterdam.

Piirto J., ed. (2014), *Organic Creativity in the Classroom. Teaching to Intuition in Academics and the Arts*, Prufrock Press Inc., Waco.

Pilch T., Lalak D., red. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Piotrowski K.T. (2009), *Jak oceniać twórczość uczniów w szkole*, „Psychologia w Szkole", nr 2(26).

Plucker J.A. (1999), *Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) Longitudinal Data*, „Creativity Research Journal", vol. 12, no. 2, Special Issue: Longitudinal Studies of Creativity, ed. Runco M.A.

Plucker J.A., Makel M.C. (2010), *Assessment of creativity*, [w:] J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Plucker J.A., ed. (2017), *Creativity & Innovation. Theory, Research and Practice*, Prufrock Press, Waco.

Płóciennik E. (2010), *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Płóciennik E. (2011), *Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka*, „Chowanna", t. 1(36).

Płóciennik E. (2016a), *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcje i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Płóciennik E. (2016b), *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Płóciennik E. (2016c), *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Płóciennik E., Just M. i in. (2009), *Metoda i wyobraźnia. Podręcznik dla nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie I*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Polya G. (1964), *Jak to rozwiązać? Nowy aspekt metody matematycznej*, PWN, Warszawa.

Pope R. (2005), *Creativity. Theory, History, Practice*, Routledge, London and New York.

Popek S. (2000), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, wyd. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Popek S. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa.

Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecie*, PIW, Warszawa.

Postman N. (2002), *Zabawić się na śmierć*, MUZA SA., Warszawa.

Proctor T. (2002), *Twórcze rozwiązywanie problemów*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

Pufal-Struzik I. (2006), *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.

Pufal-Struzik I., Okraj Z., red. (2015), *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo UJK w Kielcach, Kielce.

Pufal-Struzik I., Okraj Z., red. (2016), *Kreatywność. Między mitami, stereotypami a rzeczywistością*, Wydawnictwo UJK w Kielcach, Kielce.

Raina M.K. (2000), *The Creative Passion: E. Paul Torrance's Voyages of Discovering Creativity*, Ablex Publishing Corp., Norwood, NJ.

Richards R., (2007a). *Everyday creativity: Our hidden potential*, [w:] R. Richards (ed.), *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social and Spiritual Perspectives*, American Psychological Association, Washington.

Richards R., (2007b). *Introduction*, [w:] R. Richards (ed.), *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social and Spiritual Perspectives*, American Psychological Association, Washington.

Robinson K. (2001), *Out of Our Minds. Learning to be Creative*, Capstone Publishing Ltd., Oxford.

Robinson K., Aronica L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia szkoły*, Element Wydawnictwo, Kraków.

Robinson K., Aronica L. (2016), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Element Wydawnictwo, Gliwice.

Runco M.A. (2003). *Idea evaluation, divergent thinking and creativity*, [w:] M.A. Runco (ed.), *Critical Creative Processes*, Hampton Press, Inc., Creeskill.

Runco M.A. (2007): *To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity*, [w:] R. Richards (ed.), *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*, American Psychological Association, Washington.

Runco M.A. (2010), *Education based on a parsimonious theory of creativity*, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.

Runco M.A. (2014), *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, second ed., Academic Press, San Diego.

Runco M.A., Chand I. (1994), *Problem finding, evaluative thinking, and creativity*, [w:] M.A. Runco (ed.), *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Runco M.A., ed. (2013), *Divergent Thinking and Creative Potential*, Hampton Press Inc., New York.

Runco M.A., Pritzker S., eds (1999), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego.

Saracho O.N. (2012a): *The creative process in early childhood education*, [w:] O. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.

Saracho O.N. (2012b), *Teachers' perceptions and behaviors on creativity*, [w:] O. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte.

Sawyer K. (2013), *Zig Zag. The Suprising Path to Greater Creativity*, Jossey-Bass, San Francisco.

Sawyer R.K. (2010), *Learning for creativity*, [w:] R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (eds), *Nurturing Creativity in the Classroom*, Cambridge University Press, New York.

Sawyer R.K. (2012), *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*, second edition, Oxford University Press, New York.

Scannell M., Mulvihill M. (2012), *The Big Book of Brainstorming Games*, McGraw-Hill Publishing, New York.

Schoenfeld A.H. (1980), *Jak nauczać twórczego rozwiązywania zadań*, [w:] *Zadanie – metoda – rozwiązanie*, z. 3, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Seeling T. (2012), *inGenius. A Crash Course on Creativity*, HarperCollins, New York.

Seligman M.E.P., *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Simonton D.K. (1984), *Genius, Creativity and Leadership. Historiometric Inquires*, Harvard University Press, Cambridge.

Simonton D.K. (1988), *Scientific Genius: A Psychology of Science*, Cambridge University Press, Cambridge.

Simonton D.K. (1990), *Psychology, Science and History: An Introduction to Historiometry*, Yale University Press, New Haven.

Simonton D.K. (1997), *Historiometric Studies of Creative Genius*, [w:] M.A. Runco (ed.), *The Creativity Research Handbook*, vol. 1, Hampton Press, Cresskill.

Simonton D.K. (1999a), *Creativity from a Historiometric Perspective*, [w:] R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.

Simonton D.K. (1999b), *Genius 101*, Springer Publishing Company, New York 2009.

Simonton D.K. (1999c), *Origins of Genius. Darwinian Perspectives on Creativity*, Oxford University Press, New York.

Simonton D.K. (2004), *Creativity in Science. Chance, Logic, Genius and Zeitgeist*, Cambridge University Press, New York.

Simonton D.K. (2009). *Genius 101*, Springer Publishing Company, New York.

Simonton D.K. (2010), *Geniusz*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

Skorecka L. (2010), *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

Sławecki B. (2012), *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sokal A., Bricmont J. (b.r.w.), *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Pruszyński i S-ka, Warszawa.

Sołowiej J. (1988), *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance'a*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

Spacks P.M. (1995), *Boredom: The Literary History of a State of Mind*, Chicago.

Stachowski R. (2008), *O niektórych problemach metodologicznych pomiaru w psychologii*, [w:] R. Stachowski, W. Zeidler (red.), *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*, Visja Press & IT, Warszawa.

Stańczyk P. (2012), *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3.

Starko A.J. (1999), *Problem finding: A key to creative productivity*, [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds), *Investigating Creativity in Youth. Research and Methods*, Hampton Press, Inc., Cresskill.

Starko A.J. (2005), *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, third ed., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.

Starko A.J. (2014)), *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, 4th edition, Routledge, New York and London.

Stasiakiewicz M. (1999), *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Stawinoga R. (2007), *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa.

Sternberg R.J. (2005), *The domain generality versus domain specificity debate: How should it be posed*?, [w:] J.C. Kaufman & J. Baer (eds), *Creativity Across Domains: Faces of Muse*, Erlbaum, Hillsdale.

Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2007), *Teaching for Successful Intelligence*, second ed., Corwin Press, Thousand Oaks.

Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L. (2009), *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity and Success*, Corwin, Thousand Oaks.

Sternberg R.J., Spear-Swerling L., (2003), *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Sternberg R.J., Williams W.M. (1996), *How to Develop Student Creativity*, ASCD, Alexandria.

Stokes P.D. (1999), *Novelty*, [w:] M.A. Runco., S. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego.

Szlendak, T. (2013), *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru*, „Kultura Współczesna", nr 1.

Szmidt K.J. (1994), *Elementarz twórczego życia*, Wydawnictwo INTRA, Warszawa.

Szmidt K.J. (2001a), *Doświadczenie „przepływu" jako kategoria pedagogiczna*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.), *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.

Szmidt K.J. (2001b), *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szmidt K.J. (2003a), *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości*, [w:] E. Dombrowska i A. Niedźwiedzka (red.), *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szmidt K.J. (2003b), *Koncepcja rozwijania zdolności twórczych uczniów w klasie III dla programu kształcenia zintegrowanego „Przygoda z klasą"*, cz. 1 i 2, mps na prawach autorskich, WSiP, Warszawa.

Szmidt K.J. (2003c), *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2.

Szmidt K.J. (2004a), *Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Szmidt K.J. (2004b), *Twórczość i jej wspieranie w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szmidt K.J. (2005), *Podejścia i metody w psychopedagogicznych badaniach twórczości. Część 1. Podejście psychometryczne*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 1(1).

Szmidt K.J. (2006), *Jak badać szkołę? Poszukiwania własne poza stereotypem*, [w:] M. Dziemianowicz, D. Gołębniak i R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Szmidt K.J. (2008a), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.

Szmidt K.J. (2008b), *Umysł pod kluczem (maturalnym)*, „Psychologia w Szkole", nr 3(19).

Szmidt K.J. (2009a), *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, OTE „Kangur", PSK, Kraków.

Szmidt K.J. (2009b), *Twórcze nauczanie a nauczanie twórczości w klasach I–III: problem nie tylko terminologiczny*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian cywilizacyjnych*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szmidt K.J. (2009c), *W kierunku „kreatologii". Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości* (*Weisberg, Runco, Sawyer*), [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.W. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Szmidt K.J. (2009d), *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] K.J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo AH-E, Łódź.

Szmidt K.J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin S.A., Warszawa.

Szmidt K.J. (2011), *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szmidt K.J. (2013a), *Pedagogika twórczości*, wydanie drugie poszerzone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Szmidt K.J. (2013b), *Szkoła wyższa kuźnią geniuszy czy buchalterów naukowych? Rozważania krytyczne o jakości kształcenia w świetle teorii pomiaru geniuszu naukowego Deana K. Simontona*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji*, Wydawnictwo PWSZ, Płock.

Szmidt K.J. (2013c), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, wyd. drugie poszerzone, Wydawnictwo HELION, Gliwice.

Szmidt K.J. (2014), *Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach*, „Chowanna", nr 2(43).

Szmidt K.J. (2015), *Pogłębione ćwiczenia (deliberate practice), zasada 10 tysięcy godzin oraz zacięcie (grit). Rzecz o tym, kiedy twórca codzienny staje się mistrzem*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015.

Szmidt K.J. (2016a), *Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków.

Szmidt K.J. (2016b), *Kreatywność w klasie szkolnej: cywilizacyjna konieczność i pedagogiczna obawa*, „Psychologia Wychowawcza", nr 9, t. 51(65).

Szmidt K.J. (2016c), *Naukowe biografie twórców i kryteria ich poprawności albo głos w obronie biografii „nienaukowych"*, [w:] M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Badania biograficzne nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szmidt K.J. (2016d), *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.

Szmidt K.J. (w druku), *Turystyka wygodna. Poradnik dla pracowników biur podróży i ich klientów*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011), *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szmidt K.J., red. (2003), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M., red. (2013), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pozytywnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Szuman, S. (1990), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa.

Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa.

Szymczak T., red. (1998), *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Tatarkiewicz W. (1975), *Dzieje sześciu pojęć*, Ossolineum, Wrocław.

Taylor I.A. (1975), *An emerging view of creative actions*, [w:] I.A. Taylor, J.W. Getzels (eds), *Perspectives in Creativity*, Aldine Transaction, Chicago.

Thompson B., Subotnik R.E., eds (2010), *Methodologies for Conducting Research on Giftedness*, APA, Washington.

Tighe E., Picariello M.L., Amabile T.M. (2003), *Environmental influences on motivation and creativity in the classroom*, [w:] J.C. Houtz (ed.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill.

Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Tomczak P. (2010), *August Strindberg – zespolenie życia i twórczości*, [w:] R. Zawadzki (red.), *Portrety psychologiczne*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

Toohey P. (2012), *Historia nudy*, Bellona, Warszawa.

Torr G. (2011), *Zarządzanie kreatywnymi pracownikami*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
Torrance E.P. (1962), *Guiding Creative Talent*, Prentice-Hall. Inc., Englewood Cliffs, New Jork.
Torrance E.P. (1965), *Rewarding Creative Behavior*, Englewood Cliffs, New Jork, Prentice-Hall.
Torrance E.P. (1970), *Encouraging Creativity in the Classroom*, Dubuque, IA: William C. Brown, Prufrock Press, Inc. Waco.
Torrance E.P. (1972), *Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking*, „Journal of Creative Behavior", no. 6.
Torrance E.P. (1977), *Creativity in the Classroom*, Washington, DC: National Education Association.
Torrance E.P. (1979), *The Search for Satori and Creativity*, Buffalo, NY: Bearly Limited.
Torrance E.P. (1984), *Mentor Relationship*, Bearly Limited, Buffalo, New York.
Torrance E.P. (1987a), *Can we teach children to think creatively*?, [w:] S.G. Isaksen (ed.), *Frontiers of Creatively Research: Beyond the Basics*, Bearly Limited, Buffalo, New York.
Torrance E.P. (1987b), *Future career image as a predictor of creative achievement in 22-years longitudinal study*, „Psychological Reports", no. 60.
Torrance E.P. (1988), *The nature of creativity as manifest in its testing*, [w:] R.J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, New York.
Torrance E.P. (1990), *Torrance Tests of Creative Thinking*, Scholastic Testing Service, Bensenville, Il.
Torrance E.P. (1993), *The beyonders in a 30 years longitudinal study of creative achievement*, „Roeper Review", no. 15.
Torrance E.P. (1995), *Why Fly? A Philosophy of Creativity*, Ablex Publishing Corp, Norwood, New York.
Torrance E.P. (2000), *Reflections on career in creative teaching*, [w:] E.P. Torrance (ed.), *On the Edge and Keeping on the Edge*, The University of Georgia Annual Lectures On Creativity, Ablex Publishing, Westport.
Torrance E.P. (2003), *Reflections on emerging insights on the educational psychology of creativity*, [w:] J.C. Houtz (ed.), *The Educational Psychology of Creativity*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey.
Torrance E.P., Goff K. (1989), *A quiet revolution*, „Journal of Creative Behavior", no. 23.
Torrance E.P., Goff K. (1990), *Fostering Academic Creativity in Gifted Students*, ERIC Digest, E484, Reston, VA: Council for Exceptional Children.
Torrance E.P., Myers R.E. (1970), *Creative Learning and Teaching*, Harper and Row, New York.
Torrance E.P., Safter E.P. (1990), *The Incubation Model of Teaching*, Bearly Limited, Buffalo, New York.
Torrance E.P., Safter H.T. (1999), *Making the Creative Leap Beyond...*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.
Torrance E.P., Sisk D.A. (1997), *Gifted and Talented Children in the Regular Classroom*, Creative Education Foundation Press, Buffalo.
Torrance E.P., ed. (2000), *On the Edge and Keeping on the Edge*, The University of Georgia Annual Lectures On Creativity, Ablex Publishing, Westport.
Treffinger D.J. (1994), *Productive thinking: Toward authentic instruction and assessment*, „Journal of Secondary Gifted Education", no. 6(1).
Treffinger D.J., Schoonover P.F., Selby E.C. (2013), *Educating for Creativity & Innovation*, Prufrock Press Inc., Waco.
Twórczy uniwersytet – twórczy student. Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, oprac. zbiorowe, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok.
Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok.

Uszyńska-Jarmoc J. (2011), *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*, „Chowanna", nr 1 (36).
Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Mantur J. (2015), *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Centrum Kształcenia Ustawicznego i UwB, Białystok.
Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., red. (2015), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka*, Trans Humana, Białystok.
Van Gundy A.B. (1995), *Brain Boosters for Business Advantage*, Pfeiffer and Company, Oxford.
Van Gundy A.B. (2005), *101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving*, Pfeiffer, San Francisco.
Van Tassel-Baska, J.L., ed. (2008), *Alternative Assessments with Gifted and Talented Students*, Prufrock Press Inc, Waco.
Wallas G. (1926), *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and World, New York.
Walters J., Gardner H. (1986), *The crystallizing experience: Discovering a intellectual gift*, [w:] R.J. Sternberg, J. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York.
Weiner E. (2016), *Genialni. W pogoni za tajemnicą geniuszu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Weisberg R.W. (1999), *Creativity and knowledge: A challenge to theories*, [w:] R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York.
Weisberg RW. (2006), *Creativity. Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention and the Arts*, John Wiley & Sons Inc., Hoboken.
Winter R. (2012), *Nuda w kulturze rozrywki. Poradnik*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
Witerska K. (2010), *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Wydawnictwo AH-E, Łódź.
Witerska K. (2011), *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
Witerska K. (2014), *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
Witerska K. (2016), *Drama. Edukacja rówieśnicza. Profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
Wojnar K. (2016), *Polska klasa kreatywna*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
Wojtczuk-Turek A. (2008), *Rozwijanie kompetencji twórczych*, SGH, Warszawa.
Wróblewska M. (2015), *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
Zawadzki R., red. (2010), *Portrety psychologiczne*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
Ziemski S. (1972), *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Zwolińska E.W., red. (2005), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Spis schematów i tabel

Schemat 1. Źródła nudy przewlekłej 40
Schemat 2. Model badania i przewidywania twórczych zachowań 52
Schemat 3. Zasada, metoda, technika heurystyczna. Relacje między nimi 71
Schemat 4. Zasada łączenia odległych skojarzeń i wynikające z niej metody oraz techniki heurystyczne 72
Schemat 5. Struktura geniuszu według D.K. Simontona 85
Schemat 6. Pułapki twórczości codziennej i ich skutki 134
Schemat 7. Cztery kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości – diagnosty 167

Tabela 1. Podstawowe zasady heurystyczne w twórczym rozwiązywaniu problemów 70
Tabela 2. Poziomy twórczości w ujęciu Arthura Cropleya 111
Tabela 3. Szczeble twórczości i ich kryteria 119
Tabela 4. Przypadki twórców uzdolnionych w różnych dziedzinach 173
Tabela 5. Doświadczenia krystalizujące w biografii wybitnych kompozytorów 183

Indeks nazwisk

A
Adair John 44-45, 218
Adamek Irena 10, 218, 220
Adler Alfred 110
Altszuller Henryk 68, 237
Ałaszewski Marek 174
Amabile Teresa M. 45, 68, 113, 115, 133, 161, 172, 218, 231
Antoszkiewicz Jan 68, 69, 72, 74, 218
Aranowska Emilia 131, 218
Archimedes 66, 184
Armstrong Louis 110
Aronica Lou 11, 153, 163, 228
Atkinson Paul 191, 195, 207, 222

B
Baca C.J. 179, 225
Bach Jan Sebastian 83, 85, 133, 173, 212, 214
Badura Jan 154, 225
Baer John 11, 14, 25, 161, 171–175, 218, 223, 229
Ball S.J. 195
Ballard Elise 177, 218
Bałachowicz Józefa 10, 218, 220
Barber Benjamin 104, 126, 218
Barell John 20, 218
Basson Wouter 212
Beethoven Ludwig van 84, 85, 109, 180, 183, 185–187, 220, 225
Berlyne Daniel 44, 218
Beckett Samuel 30
Beghetto Ronald A. 10, 11, 18, 21, 50, 107, 109, 114–116, 210, 218, 222, 223, 228
Bell Graham 110, 231
Beveridge W.I.B. 68, 218
Bingen Hildegarda von 173
Biro Laszlo 212
Bloom Alan 104, 218
Bloor Michael 195
Bolecki Włodzimierz 25, 218
Bolivar Simon 83
Bolzano Bernard 68
Bonar Jolanta 9, 12, 63, 217, 219, 230
Bonda Katarzyna 128, 219
Boulez Pierre 183
Braque George 165
Bricmont Jean 88, 229
Brown Vincent R. 74, 222, 226, 232
Bruno Giordano 173
Bytheway Charles M. 73

C
Całek Anita 184, 219
Caravaggio 187
Carlile Orison 10, 50, 158, 219
Chaciński Bartłomiej 127
Chand Yvonne 130, 228
Chase William 135, 145
Chmielińska Aleksandra 12, 123, 219
Chopin Fryderyk 22
Chruszczewski Michał 10, 219
Coates Elizabeth 157, 221
Conklin Wendy 11, 158, 220
Cole Miller Brian 74, 219
Colvin Geoff 135, 143, 144, 219
Cox Catharine 83
Coyle Daniel 139, 140, 219
Clark Charles H. 74, 219
Clero Claude 50, 51, 64
Craft Anna 37, 50, 219, 226
Cresweel John 14
Crick Francis 116

Cropley Arthur J. 10, 11, 14, 18, 50, 65, 66, 80, 86, 107–109, 111–113, 121, 133, 157, 159, 161, 162, 170, 219
Cropley David H. 10, 11, 14, 50, 65, 66, 80, 86, 107, 112, 113, 121, 133, 157, 159, 161, 162, 170, 219, 226
Cudowska Agata 9, 10, 162, 220
Csikszentmihalyi Mihaly 36, 41, 108, 113, 116, 139, 171, 189, 219, 220, 221
Cybis Natalia 161, 220
Czajkowski Piotr 185
Czapiński Przemysław 36, 220
Czartkowski Adam 180, 220
Czelakowska Danuta 220

D
Dacey John 11, 158, 220
Darwin Karol 83, 116, 123, 139, 229
Davidson Janet E. 178, 220, 233
Dąbrowski Kazimierz 89
Dąbrowski Mirosław 63, 219
De Bono Edward 72, 79
Debussy Claude 183, 184
Denzin Norman 178, 179, 184, 188, 220, 222
Doehlemann Martin 38
Diener Ed 209
Dillon J.T. 20
Dobrołowicz Justyna 9
Dobrołowicz Witold 20, 68, 70, 72
Dominiak Dominika 131, 220
Drevet A. 68, 223
Duckworth Angela Lee 121, 148, 149, 220
Dunn J.S. 51, 220
Durrell Lawrence 187
Dweck Carol 139, 220
Dylak Stanisław 7, 63, 219
Dyrda Beata 123, 220

E
Eberle Bob 74, 220
Edison Thomas 110, 156
Edyp 33
Eichman Adolf 212
Eisner Elliot 153
Einstein Albert 45, 108–110, 140, 145, 176, 224
Ekvall Goran 92, 220
Eliade Mircea 33
Eliot T.S. 145, 221
Epikur 209
Ericsson Anders 116, 122, 140–147, 149, 220, 221
Eriksen Thomas 104, 126, 221
Essen Siri von 188

F
Farmer R.F. 42, 221
Fasko Daniel 66, 221
Faulkner Dorothy 157, 221
Faulkner William 165
Fazlagić Jan 121, 221
Feist Gregory 172, 221
Filipiak Izabela 128
Fisher Robert 25, 221
Fishkin Anne 50, 53, 221, 223, 229
Fleming Aleksander 170, 184
Flick Uwe 191, 192, 194, 206, 207, 221
Forysiak Maria 191, 204, 221
Fossum Karen 128
Franklin Benjamin 83
Freinet Celestyn 50, 51, 64
Freud Zygmunt 33, 110, 116, 145, 170, 221
Fromm Erich 33, 39, 90
Furedi Frank 95–105, 221
Fustier M. 68, 223

G
Gadacz Tadeusz 129, 221
Gajos Janusz 168
Galewska-Kustra Marta 9, 221
Galois Evariste 184
Galton Francis 83
Gandhi Mahatma 116, 145, 221
Gardner Howard 43, 116, 143, 145, 147, 163, 178, 181–184, 189, 221–223
Gates Bill 140, 156
Gauguin Paul 182
Gibbs Graham 178, 191–193, 206, 207, 222
Ghiselin B. 108
Giza Teresa 9, 222
Gladwell Malcolm 146, 222

Gleick James 38, 222
Gloton Robert 50, 51, 64
Goethe J.W. 173
Goff Kathy 50, 53, 55, 62, 222, 232
Golding William 182
Góralski Andrzej 67, 68, 70, 72, 74, 129, 222, 228
Graham Martha 145
Graves Robert 187
Gray Dave 73, 74, 222
Gregoire Carolyn 20, 160, 224
Gretkowska Manuela 188
Grigorenko Elena L. 11, 229
Griswold Wendy 123, 222
Groborz Magdalena 130, 222
Grohman Magdalena 90, 222
Gruber Helmut 116, 189, 222
Grygorson Mary Banks
Guba E.G. 192, 193, 205, 222, 225
Guilford Joy Paul 23, 225
Gurycka Antonina 36, 222

H
Hadamard Jaques 68, 222
Halpern Diane F. 66, 222
Hammersley Martyn 191, 207, 222
Harcourt Alfred 165, 233
Haydn Józef 183
Hayes John R. 135, 145, 222
Healy S.D. 36, 222
Heller Joseph 214
Helson Ravenna 161, 222
Hennessey Beth A. 45, 223
Hesse Herman 187
Higgins James M. 73, 223
Hłasko Marek 188
Hogan Ben 139
Horowitz Władimir 139
Houtz John 50, 223, 225, 231, 232
Huberman Michael B. 197, 225

I
Isaksen Scott G. 79, 223, 232
Iwaszkiewicz Jarosław 32

J
Jackson Norman 66, 223
James William 209
Jan Paweł II Św. 209
Jarvis A. 179
Jastrzębska Elżbieta 9, 12, 223
Jellen Hans 117, 161, 225
Jarvin Linda 11, 229
Johnson Aileen S. 53, 223
Johnson Dough 11, 158, 223
Jordan Anne 10, 50, 158, 219
Jung Carl Gustaw 110, 186
Just Monika 12, 158, 227

K
Kabat Małgorzata 9, 223
Kafar Marcin 183, 223
Kamiński Aleksander 121, 174, 209, 223, 230
Kalat James W. 40, 223
Karwatowska Małgorzata 10, 226
Karwowski Maciej 9, 10, 12, 109, 117, 161, 223
Kaufman A. 223
Kaufman James C. 10, 11, 14, 18, 20, 25, 50, 68, 107, 109, 114–116, 137, 170, 171, 223, 226–229
Kaufman Scott Barry 137, 160, 224
Kelley Tom 74, 224
Kertes Imre 214
Kevorkian Jack 212
Kim Renata 30, 224
King Bob 73, 74, 224
Kipling Rudyard 165
Kisielewski Stefan 174
Klejnocki Jarosław 33, 224
Klinger Klara 30, 32, 224
Klus-Stańska Dorota 19, 21, 224
Kopaliński Władysław 67, 224
Kopernik Mikołaj 110, 123, 126
Kornas-Krzyzykowska Urszula 160
Kosslyn Stephen M. 67, 224
Kotarbiński Tadeusz 68
Kozłowski Waldemar 22, 224
Kozielecki Józef 23, 41, 68, 123, 124
Krasoń Katarzyna 9, 10, 162, 224
Kraus Joseph Martin 173

Król Marcin 29, 30
Kruszewski Krzysztof 79, 224
Krzysztoń Jerzy 187
Kubicka Dorota 10, 49, 224, 230
Kubinowski Dariusz 14, 192, 224
Kuhn Thomas 86
Kunat Beata 101, 159, 217, 231, 233
Kwieciński Zbigniew 33, 209, 224
Kvale Steinar 191, 192, 197, 198, 207, 208, 224

L
Larsson Asa 128
Larsson Stieg 127
Lasocińska Kamila 9, 12, 14, 224, 225
Lehmann A.C. 141, 221
Lennon John 165
Leonardo da Vinci 173
Lepalczyk Irena 154, 225
Liebnitz Georg
Libera Antoni 30, 32
Limont Wiesława 10, 12, 18, 117, 159, 225, 226
Lincoln Yvonna S. 192, 193, 205, 222, 225
Linneusz Karol 83

Ł
Łuria Aleksander 89
Łysiak Waldemar 36, 39, 225

M
Madalińska-Michalak Joanna 209
Magda-Adamowicz Marzenna 10, 225
Magyari-Beck Istvan 10, 225
Maisel Ann 74, 225
Maisel Eric 74, 225
Makarenko Antoni 90
Makel Matthew C. 53, 161, 227
Mannkel Hennig 212
Manson Charles 188
Mantur Jerzy 159, 233
Marek Aureliusz 209
Marek George 180, 225
Maruszewski Tomasz 67, 68, 225
Maslow Abraham 37, 86, 90, 179, 225
Martyniak Zbigniew 69, 225
Matisse Henri 165
Mann Thomas 156
Marcel Gabriel 209
Matczak Anna 161, 225
May Brian 174
McDonald M.G. 179, 184
Mendecka Grażyna 140, 154, 225
Michael William B. 23, 225
Michalko Michael 73, 225
Michał Anioł 108, 156, 173
Mickiewicz Adam 31, 32, 219
Mietzel Gerd 44, 225
Millar Garnett 50, 123, 225
Miller W.C. 179, 225
Miles Matthew B. 197, 225
Miłoszewski Zygmunt 214
Modrzejewska-Świgulska Monika 9, 12, 100, 101, 107, 118, 120, 124, 132, 137, 160, 170, 177, 191, 195, 196, 217, 226, 231
Moran Seana 11, 226
Moreno Jacob 110
Mozart Wolfgang Amadeusz 85, 109, 146, 183
Mrożek Sławomir 30, 32
Mulvihill Mike 74, 228
Mumford Michael 68, 226
Myers Robert S. 59, 226, 232
Myrdzik Beata 10, 226
Myśliwski Wiesław 30

N
Nesser Hakan 128
Neill Monty 163
Newell Allen 68
Niemen Czesław 173
Niemierko Bolesław 160, 217, 226, 231
Nisbett Richard E. 67, 164, 226
Norris Dwayne 68, 226
Nowakowska M. 91, 226

O
Obuchowski Kazimierz 209
Okraj Zofia 9, 10, 23, 73, 217, 226, 227
Olechnicki Krzysztof 127, 128, 136, 226
Orwell George 186
Osborn Alex 60, 74, 226

P
Page Geraldine 139
Parys Katarzyna 9, 226
Pascal Blaise 173, 209
Pasteur Ludwik 135, 184
Paulus Paul B. 74, 226
Pergolesi Giovanni Battista 86
Perls Franz 86
Perrott Elizabeth 23, 226
Piaget Jean 89
Picasso Pablo 109–111, 116, 145, 165, 176, 189, 221
Pietrasiński Zbigniew 49, 61, 226
Pink Floyd 168
Piotrowski Krzysztof T. 162, 227
Piirto Jane 11, 50, 126, 159, 226, 227
Płóciennik Elżbieta 9, 12, 14, 158, 227
Plucker Jonathan A. 10, 53, 55, 161, 218, 223, 227
Poincare Henri 68
Polański Roman 188
Polya George 68, 227
Pool Robert 122, 141, 221
Pope Rob 107, 227
Popek Stanisław 10, 161, 174, 175, 219, 227, 230
Popper Karl 68
Postman Neill 35, 81, 82, 92, 104, 227
Proctor Tony 73, 74, 227
Przyborowska Beata 10, 227
Ptolemeusz 110
Pufal-Struzik Irena 10, 217, 227

Q
Quetelet Adolf 83
Quindlen Anna 46

R
Radlińska Helena 174, 212
Raina M.K. 50, 227
Ramanujan Srinivasa A. 116
Renoir August 184
Renzulli Joseph S. 64
Reymont Wladyslaw 156
Richards Ruth 115, 125, 132, 196, 227, 228
Ries Ferdynand 180
Robinson Ken sir 11, 50, 153, 163, 228
Rosenberg Robin S. 67, 224
Różewicz Tadeusz 30
Runco Mark A. 10, 11, 14, 50, 107, 123, 124, 130, 135, 161, 164, 165, 195, 219, 221, 225, 226, 228–230
Runyan McKinley William 185, 225

S
Safter Tammy H. 50, 52, 56, 57, 60, 123, 132
Sand George 83
Saracho Olivia 114, 123, 218, 228
Sawyer Keith R. 10, 11, 27, 50, 66, 72, 73, 107, 108, 126, 133, 141, 145, 159, 189, 195, 228, 230
Scannell Mary 74, 228
Schlicksupp Helmut 73, 74, 224
Schoonover P.F. 153, 155, 232
Schweitzer Albert 173, 182
Selby Edwin C. 153, 155, 232
Seligman Martin 148, 149, 209, 228
Seneka 209
Silverman David 191–193, 228
Sherman Cindy 139
Shipman Harold 212
Simon Herbert 68, 135, 145
Simonton Dean K. 68, 69, 81–88, 90–92, 116, 122, 136, 145–147, 171, 172, 184, 217, 228, 229, 231
Sławecki Bartosz 206, 229
Snyder Heather T. 222
Sokrates 68
Sołowiej Józefa 49, 229
Spear-Swerling Louise 11, 25, 229
Skłodowska-Curie Maria 123
Skorecka Lucyna 9, 229
Sokal Alan 88, 229
Spacks P. 36, 38, 229
Spartakus 33
Spinoza Baruch 83
Stachowski Ryszard 91, 229
Starko Alane Jordan 10, 20, 50, 159, 229
Stańczyk Piotr 36, 229

Stasiakiewicz Michał 108, 113, 114, 181, 187, 229
Stawinoga Renata 9, 229
Stein Gertrude 165
Sternberg Robert J. 10, 11, 25, 67, 68, 147, 171, 176, 218–221, 223, 227, 229, 232, 233
Stokes Patricia 107, 230
Storr Anthony 209
Strawiński Igor 116, 145, 165
Strindberg August 188, 231
Strzałecki Andrzej 161
Subotnik Rena 161, 231
Suchodolski Bohdan 209
Sundberg N. 42, 221
Szekspir William 84, 97, 108
Szlendak Tomasz 126, 131, 132, 230
Szmidt Krzysztof J. 7, 10, 12, 17, 19, 20, 23, 45, 63, 66, 71, 73–75, 90, 91, 100, 101, 107, 118, 120, 121, 124, 129, 130, 136, 137, 146, 154, 156, 158–160, 162, 163, 165, 169, 177, 195, 208, 210, 218–222, 224, 226, 230, 231
Szuman Stefan 136, 231
Szymanowski Karol 214
Szymański Mirosław S. 49, 52, 61, 231
Szymczak Mieczysław 66, 231
Ślifierz-Wasilewska Sylwia 130, 222
Śliwiński Piotr 36, 220
Świgulska Monika 9, 12, 100, 101, 107, 118, 120, 124, 132, 137, 160, 170, 177, 191, 195, 196, 217, 226, 231

T
Tartini Giuseppe 86
Tatarkiewicz Władysław 90, 107, 231
Taylor Frederic W. 81, 82
Taylor Irving A. 107, 109–111, 231
Tighe Elizabeth 45, 231
Tischner Józef 201, 209
Tokarczuk Olga 128
Tokarz Aleksandra 10, 184, 219, 231
Toohey Peter 36, 38–40, 43, 47, 231
Thorndike Edward 83
Thompson Bruce 161, 231
Tomasz św. 209
Tomczak Paweł 188, 231
Torr Gordon 121, 126, 176, 232
Torrance Ellis Paul 49–64, 123, 217, 219, 220, 225–227, 229, 230
Torrance Pansy 60
Treffinger Donald J. 10, 19, 50, 66, 153, 155, 157, 166, 167, 232
Tuwim Julian 35

U
Urban Klaus 67, 117, 161, 225
Uszyńska-Jarmoc Janina 9, 12, 61, 101, 122, 159, 217, 231–233

V
VanGundy Arthur B. 73, 74, 233
Van Tassel-Baska J.L. 130, 161, 233
Vygotski Lew 89

W
Wagner Ryszard 183
Wallas Graham 157, 178, 233
Walters John 178, 181–184, 233
Watson James 116
Weiner Eric 156, 233
Wawrzyniak Joanna 14, 225
Weisberg Robert W. 107, 116, 135, 139, 143, 171, 189, 230, 233
Williams Wendy M. 11, 229
Winter Richard 35, 36, 38, 41–43, 46, 47, 147, 233
Witerska Kamila 9, 12, 14, 233
Witkacy 173
Wodzyńska-Wójcik Aleksandra 12
Wojtczuk-Turek Agnieszka 9, 233
Wright bracia 110, 123
Wróblewska Monika 9, 233

Z
Zawadzki Roman 184, 189, 231, 233
Ziemski Stefan 153, 154, 233
Znaniecki Florian 33
Zwolińska Ewa A. 10, 233

Ż
Życiński Józef 86

Indeks rzeczowy

A
algorytm 24, 67, 68, 81, 218
animacja kulturalna 73, 104, 105
antynomiczna natura twórczości 155, 160
autoplagiat 86

B
błąd wzajemnego wyjaśniania 187
Burza mózgów 61, 72–75, 77–80
    Brainwriting 635 74, 78, 80
    błędy 74
    zasady 74

C
cicha rewolucja edukacyjna 49, 62, 63
Ciekawość poznawcza 20, 43–45, 46, 57, 156
    ciekawość dobra 44
    ciekawość epistemologiczna 44
    ciekawość przysłowiowa 44
    ciekawość spostrzegawcza 44
    zasady rozwijania 44, 46
cnota skromności 136

D
deprywacja sensoryczna 26, 37, 41
Diagnoza zdolności twórczych 10, 13, 53, 54, 112, 154, 154, 160–167
    diagnozy potencjału twórczego 21, 25, 52, 54, 124, 161–164, 167, 196, 213, 223
    diagnozy twórczej produktywności 84–88, 92, 161, 163
    techniki diagnozy 160–163, 167
    metody portfolio 162, 166, 167
Doświadczenia krystalizujące 7, 177, 178, 181–184, 186–189, 217, 235
    doświadczenie krystalizujące wstępne 177, 181
    doświadczenie krystalizujące doskonalące 177, 182
dydaktyka szkoły wyższej 95
dyktat jedynej odpowiedzi 22
dylemat wytworu 113, 114

E
edukacja kulturalna 95–100, 104, 105, 217
elitarność kultury 97
epifanie 7, 177–180, 183–190, 217, 223
erudycja heurystyczna 68–74, 79, 182, 218, 235

F
Future Problem Solving 51, 60, 61, 63, 226

G
Geniusz 69, 81, 83–86, 88, 116, 145, 146, 155, 156, 173, 176, 212, 213, 217, 225, 229, 233
    geniusz twórczy 83–86, 213
    koncepcja D. Simontona 69, 81–92, 217, 228, 229, 231, 235
    geniusz poświadczony 86
    kryteria wybitności 84
    wybitna produktywność 86, 87
giętkość myślenia 19, 23, 24, 52, 54, 59

H
Heurystyki 58, 65–73, 79
    zasady 66–69, 71
    nauczanie 66–70, 73, 79, 80
    metody 66–69, 71
historiometria 69, 82–84, 87, 92, 228, 229

I
Idea killers – mordercy pomysłów 31
Iloraz Twórczości 54
Impact Factor 88, 89
inkluzja kulturalna 95, 97, 98, 103
Inkubacyjny Model Nauczania Torrance'a 49–64
innowatyka 69
inwentyka 69, 223, 225

K
klimat organizacyjny sprzyjający kreatywności 92
klucz maturalny 18, 25, 29–35, 217, 224, 230
kolonializm naukowy 89
kreatologia 10, 11, 14, 89, 230
Kreatywność 7, 9–14, 18, 22, 25, 26, 30, 45, 49, 52, 54, 55, 66, 73, 75, 76, 84, 86, 87, 90–92, 96, 100–102, 107, 109, 114, 116–118, 121, 123–125, 135, 155, 158, 161, 165, 169–176
cechy 169, 170
ogólna i specyficzna 171
osoby 169, 170
rdzeń 175
kult przydatności 97
kult zwyczajności 95, 98, 100
kultura kserówek 99, 102, 103

M
mikrozdarzenia twórcze 21
minitwórczość 115–117
motywacja poznawcza 45
wewnętrzna – autonomiczna 45
myślenie dywergencyjne 11, 25
myślenie konwergencyjne 25, 129
Myślenie pytajne 20, 21, 46, 80, 230
stymulowanie 21
tłamszenie 21, 22

N
nadprodukcja wytworów twórczości 126, 128, 132, 134
nauczanie twórczości 13, 19, 22, 50, 55–57, 63, 65–67, 80, 119, 120, 154, 230
Nauczyciel twórczości 153–168
kompetencje krytyczne
kompetencje diagnostyczne 160–162
zachowania antytwórcze 18, 20
zadania 117, 124, 166, 167
naukowa wiedza o twórczości 26, 155, 156, 167
Nuda 26, 35–48
„dar" nudy 37, 46, 47
egzystencjalna 37–39
zwyczajna 37, 38
nuda i lęk 41
objawy 41
rodzaje 39, 40
skutki 40
źródła 39, 40

O
obserwacja 25, 78, 125, 127, 136, 140, 153, 157, 161, 162, 165, 166, 201, 207
ocena parametryczna 82, 86–88, 90, 91, 136
Odyseja Umysłu 60, 63, 175
orientacja na proces 26, 113, 126, 124, 132
orientacja na wytwór 26, 113, 124, 132
oryginalność myślenia 19, 23, 24, 31, 33, 52, 54, 59, 77, 117, 123, 124, 130, 156, 158, 175

P
paradoks psychometryczny 91
pedagogika inkluzyjna 99
pedagogika twórczości 7, 9–14, 18, 19, 22, 25, 29, 49, 51, 61, 67, 73, 91, 123, 125, 130, 154, 158, 163, 182, 196, 198, 229–231
placówki kultury 13, 99, 104, 105, 123, 137, 160
płynność myślenia 19, 23, 24, 52, 54, 156
Pogłębione ćwiczenia 80, 121, 135, 140–149, 217, 231
badania 140
cechy 141, 143
warunki 145

Pomoc w tworzeniu 9, 11, 13, 14
programy 11, 14, 63, 85, 126, 129, 137, 175
zasady 61, 62
pomysłowość – ideacja 169
problem heurystyczny 80
problemy otwarte 23, 25, 124, 169
problemy zamknięte 22–25, 79, 80
proces twórczy 10, 26, 44, 45, 47, 51, 52, 58, 61, 70, 72, 76, 102, 109, 112–114, 116, 117, 123, 124, 128–130, 132, 134–136, 155, 157, 164, 178, 186–189, 219, 231
przeżycie estetyczne 134, 136
„Przygoda z klasą" 63, 219, 230
przymus fotografowania 136
pseudotwórczość 112, 113, 158
psychologia twórczości 10, 49, 51, 83, 174, 198, 226, 227, 230
pułapka łatwości procesu twórczego 128, 129, 134
pułapka zaniku rzetelnej oceny wytworów 130–132, 134
pułapka łatwości komunikowania dzieła 132–134

S

sukces twórczy 55, 139–149, 172, 217
Szkoła Łódzka Pedagogiki Twórczości 12, 14, 137

T

technopol 81, 82, 92, 227
Teorie twórczości 12, 13, 53, 66, 116, 133, 137
podejście egalitarne 100, 101, 108, 125
podejście elitarne 101, 108
podejście indywidualistyczne 108
podejście romantyczne 188
podejście realistyczne 189
podejście społeczno-kulturowe 108
Testament heiligensztadzki Ludwiga van Beethovena 180
trafność badań 163, 164, 192–195, 207, 208
Transgresje 107, 122, 224, 231
historyczne 107, 122, 224, 231
twórcze 107–109, 112, 113
„Twórczy Uniwersytet" 66, 232
Twórczość
amatorska 119
aspekty 12, 156–158
codzienna 115, 119, 120, 135, 136, 195, 196
kryteria 114, 119
mistrzowska 120, 122
mity 102, 155, 156
ocena 130–132
pomiar 51
poziomy
koncepcja Irvinga Taylora 109–111, 231
koncepcja Arthura Cropleya 108, 109, 111–113, 121
model Jamesa Kaufmana i Ronalda Beghetto 109, 114–117
pięć szczebli twórczości 109–114
typy (poziomy) kreatywności w ujęciu Macieja Karwowskiego 117, 118
profesjonalna 120
przesyt 120
transgresyjna – przełomowa 122
testy twórczości 13, 49–64
The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) 53, 232
zarzuty 163
wybitna 107, 108, 114–118, 122, 129, 135, 140, 145, 148, 149, 155–157, 170, 189, 211

U

uczeń twórczy 18–23
cechy 18–19
uczenie się „pod test" 32, 33, 124
uprzystępnianie sztuki 98, 104, 105, 120, 122, 123

W
Walidacja komunikacyjna 7, 191–208, 217
błędne koło 208
funkcje 194–195, 200–204
proceduralna 194
przez uczestnika 191, 192, 207
środowiskowa 207
wiedza deklaratywna 68, 109, 160
wiedza potoczna 99, 100, 207, 224
wiedza proceduralna 68, 109, 160
wybitne osiągnięcia twórcze 82, 83, 109, 115, 140, 149, 155, 184, 189, 195
wytrwałość 72, 112, 119, 121, 135, 147–149, 156, 159, 220

Z
zaciekawienie 21, 23, 42–45, 47, 57, 58
zacięcie – *grit* (pasja) 121, 148, 149, 217, 220, 231
Zasada Dziesięciu Lat 116, 135, 145, 146
Zasady Taylora 82, 110

Ż
życie twórcze 11, 209–215