

DOI: 10.5604/01.3001.0016.1788

**Danuta Nikitenko**

Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie  
Instytut Pedagogiczny  
e-mail: edleg@wp.pl

## **Twórczość i kreatywność w rozważaniach psychologicznych i pedagogicznych ukierunkowanych na wspieranie kreatywności dziecka wczesnej edukacji (artykuł przeglądowy)**

### STRESZCZENIE

Twórczość jest obiektem zainteresowania wielu nauk, także pedagogiki. Każda dyscyplina rozpatruje to zjawisko z własnej perspektywy. Na gruncie pedagogiki twórczości rozumiana jest jako dyscyplina wiedzy teoretycznej i praktycznej. W zakresie wiedzy praktycznej odnosi się do kompetencji współczesnego nauczyciela i jego uczniów. Artykuł wskazuje na istotne kwestie wyprowadzające z ustaleń definicyjnych i terminologicznych pojęcia twórczości zjawisko kreatywności jako postawę człowieka twórczego. Przegląd poszczególnych stanowisk na ten temat nie jest ani pełny, ani wyczerpujący, a jedynie skoncentrowany na ustaleniu miejsca kreatywności w pedagogice twórczości oraz roli, jaką pełni w sferze nauczania i wychowania dziecka.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, pedagogika twórczości, kreatywność, postawa twórcza, edukacja dziecka.

### **Ustalenia terminologiczne definiujące twórczość**

Pojęcie twórczości przez około tysiąc lat nie znajdowało należytego miejsca wobec normalnej, ale i wyjątkowej w swojej istocie i naturze, działalności człowieka. Wiek XX uwolnił ograniczenia językowo-kulturowe dotyczące tego pojęcia i dopuścił mnogość terminów o analogicznym sensie, takich jak: „twórca”, „tworzyć”, „twórczość” oraz „twórczy”. Nowe rozumienie mieściło się w nowej idei pojmowania rzeczy dotyczących twórczości w pankreacjonizmie. Wiedzę tę przekazali nam już we wcześniejszych wiekach Platon, Immanuel Kant, Johann Wolfgang von Goethe, a potwierdzają ją późniejsze źródła i odwołania do tych autorytetów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, wyd. II, Warszawa 1976 s. 302–306.

W czasach minionych i obecnych pozostaje miejsce dla indywidualizmu i niepowtarzalności działań człowieka, które odnoszą się zarówno do wielkich idei tego świata, jak i Boga, a więc jest czas i miejsce dla człowieka zwyczajnego i Boga nadzwyczajnego. Można też przyjąć jej zupełnie inny charakter, a mianowicie rolę ścieżki, po której wchodziła twórczość w wiek XXI. Niezależnie od tendencji uwarunkowanych przeszłością, współcześnie twórczość jest pojęciem ujmującym wszystkie dziedziny działalności człowieka i z tego powodu zawiera bardzo szeroki zakres treści.

W latach 80. XX wieku ustalenia dotyczące treści tego pojęcia w odniesieniu do czasów współczesnych kontynuował i przedstawił Władysław Tatarkiewicz. Autor w głównej mierze odniósł się do cech wyróżniających działania i dzieła twórcze wobec tych, które na takie miano nie zasługują. Jedną z głównych cech poddawanych analizie była twórczość w jej aspekcie modernizacyjnym, czyli nowość działania lub nowatorstwo samego dzieła. Autor zwracał uwagę, że twórcami dzieła uznawano tych, których dzieła były nowe i wyrażały szczególne zdolności, takie jak: napięcie, energię umysłową oraz wyrazy talentu i geniuszu. Warto zauważyć, że były to oceny niemierzalne, a intuicyjnie tożsame z oceną dodatnią, wyróżniającą w sposób szczególny aktywność twórczą człowieka. Gdzie rzeczy nowe są objawem potęgi i niezależności ludzkiego umysłu, odrębności i niepowtarzalności. W obecnych czasach szeroki zakres wiedzy na temat twórczości stał się możliwy pod wpływem prac, które zapoczątkowały szersze badania, między innymi: Ericha Fromma<sup>2</sup>, Abrahama Masłowa<sup>3</sup>, Carla Rogersa<sup>4</sup>. Dotyczą one działalności twórczej, twórczego charakteru, postawy twórczej, zdolności twórczych, pracy twórczej. Według psychologów amerykańskich, między innymi Howarda Gardnera<sup>5</sup>, Roberta Sternberga<sup>6</sup> czy Janet Davidson<sup>7</sup>, twórczość z uwagi na swoją złożoność należy rozpatrywać z różnych punktów widzenia: osobowości twórczej, przebiegu życia jednostki, procesu twórczego, wytworów aktywności twórczej. Na wynikach badań podejmowanych w tak skomplikowanej problematyce zbudowana została cała podstawa teoretyczna, która stała się punktem wyjścia do kolejnych badań i analiz<sup>8</sup>. Pojęcie twórczości jest również tym, które pozwala dzielić badaczy twórczości na dwie szkoły. Jedna zakłada, że w trakcie rozważań pojęcia „definiują się same” i czytający intuicyjnie wyczuwają istotę definicji. Druga zakłada konieczność podjęcia wysiłku w ten sposób, aby możliwie blisko i precyzyjnie ujmować znaczenie używanych określeń. Zarówno w jednym przypadku, jak i w drugim pozostawia to pewien niedosyt. Niezależnie od drogi wyboru autorów definicji twórczości obie szkoły wskazują na jej obszerność i wieloznaczność<sup>9</sup>. Jak twierdzi Stanisław Popek, określenia „twórca”, „twórczość”, „tworzyć” stały się terminami bardzo powszechnymi i dostatecznie jasno ujmowany jest ich sens i zakres semantyczny. Jednakże stopień pojmowania kategorii

<sup>2</sup> E. Fromm, *The creative attitude* [in:] *Creativity and its cultivation. Adresses presented at The Interdisciplinary Symposia on Creativity*, ed. H.H. Anderson, New York 1959.

<sup>3</sup> A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przekł. P. Sawicka, Warszawa 1990.

<sup>4</sup> C. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2002.

<sup>5</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przekł. A. Jankowski, Poznań 2002.

<sup>6</sup> R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, przekł. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa 2001.

<sup>7</sup> J. Davidson, R.J. Sternberg, *The role of insight in intellectual giftedness*, „Gifted Child Quarterly” 1984 (vol. 28), iss. 2, s. 58–64.

<sup>8</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 11.

<sup>9</sup> A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998, s. 13.

i wyznaczników istoty twórczości daleki jest od wzajemnego pogodzenia lub wyjaśnienia mechanizmów tego procesu. Stąd nadal istnieje potrzeba ich doprecyzowania, szczególnie z uwagi na różnorodność zachowań człowieka oraz rezultaty jego aktywności<sup>10</sup>. Według Popka ostatnie lata przyniosły demokratyzację tego pojęcia. Obecnie za twórczość uznaje się „każde działanie wykraczające poza prostą recepcję”<sup>11</sup>, które przybiera zarówno postać materialną jako formę konkretnego wytworu lub idei, jak i ślad aktu twórczego. Oznacza to również, że twórczość może być czynnością intencjonalną, świadomą, a ponadto wizją, która dopiero po uzyskaniu formy i wyrazu staje się konkretna i wymierna w świadomości twórcy. „Twórczość jest więc powoływaniem do istnienia wartości autonomicznych, żyjącym poza momentem powstania własnym życiem, niezależnym od twórcy” – zauważył Popek<sup>12</sup>. Akt kreacji może być rozpatrywany w kategoriach: twórczość jako dzieło, twórczość jako proces, twórczość jako zespół specyficznych cech osobowości bądź zespół cech zdolności i talentów, twórczość jako zespół stymulatorów społecznych<sup>13</sup>.

Zatem stworzenie trafnej definicji jest dosyć skomplikowane. Interesującego przeglądu wybranych definicji twórczości dokonał Krzysztof Szmidt<sup>14</sup>, który przedstawił poglądy na temat różnych ujęć tego pojęcia ze strony zarówno polskich, jak i zagranicznych badaczy: według Morrisa I. Steina „twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu”; według Arthura J. Cropleya „twórczość jest rozumiana [...] jako produkowanie nowości”; według Roberta J. Sternberga i Todda I. Lubarta: „Nowy wytwór jest oryginalny, niemożliwy do przewidzenia, zdolny do wywołania zdziwienia u widza, ponieważ jest czymś więcej niż następnym logicznym krokiem, [...] musi być właściwą odpowiedzią na określone pytania, musi być użyteczny”<sup>15</sup>; według Teresy M. Amabile „twórczością jest to, to co zostało uznane przez osoby kompetentne w danej dziedzinie”; według Jerome’a S. Brunera „znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia, będzie [...] takie działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie...”; według Natalii I. Hugson oraz Richarda T. Hugsona „twórczość oznacza zdolność człowieka do wytwarzania nowych i oryginalnych pomysłów, [...] ocena tych wartości może się zmienić z upływem czasu”. Natomiast według polskich autorów: „twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne a zarazem społecznie wartościowe”<sup>16</sup>; „twórcze to nowe i cenne, oto prosta i dobra odpowiedź”<sup>17</sup>; „twórczość mierzy się dziełami i dokonaniem uznanymi za coś nowego, oryginalnego, [...] co przekłada się na nowy element łącznego doświadczenia społeczeństw, zwanego umownie kulturą”<sup>18</sup>; „twórczość bywa też uznawana za postawę i analizowana w odniesieniu do jej trzech komponentów: intelektualnego, emocjonalnego i działaniowego”<sup>19</sup>.

<sup>10</sup> Można tutaj wyszczególnić trzy różne pojęcia: „twórczość jako boską (T1), drugie jako ludzką (T2), trzecie jako wyłącznie artystyczną (T3). Szeroko rozumiana twórczość ludzka jest pojęciem chronologicznie ostatnim, typowym dla naszych czasów”; zob. W. Tatariewicz, *Dzieje sześciu...*, s. 306.

<sup>11</sup> S. Popek, op. cit., s. 11–13.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>14</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 77–79.

<sup>15</sup> R. J. Sternberg, *Wprowadzenie do psychologii*, przekł. A. Matczak, Warszawa 1999, s. 162.

<sup>16</sup> Z. Pietrasiniński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 10.

<sup>17</sup> A. Góralski, *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990, s. 5.

<sup>18</sup> R. Zawadzki, *Psychologia i twórczość*, Warszawa 2005, s. 11.

<sup>19</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004, s. 25.

Definicje te wyszczególniają trzy zasadnicze aspekty pojęcia twórczości: antynomiczną naturę twórczości, innowacyjność, kreatywność. Antynomiczna natura twórczości jest podkreślana przez wielu badaczy i określana również jako paradoksalna. Dotyczy ona cech twórcy, które balansują na przykład pomiędzy zaangażowaniem a niezależnością. Może ona również polegać na wytwarzaniu rozwiązań, jak również na ich ocenie.

Dlatego Mihály Csíkszentmihályi utworzył dialektyczne, często sprzeczne wymiary osobowości twórczej, które tworzą pary antynomicznych cech: bystrość (inteligencja) i naiwność; odpowiedzialność i nieodpowiedzialność<sup>20</sup>. Władysław Stróżewski wyróżnił około trzydzieści antynomii, które dotyczą postaw i zachowań osoby, która jest twórcą dzieła<sup>21</sup>.

Drugi aspekt dotyczy innowacyjności, pojęcia bardzo zbliżonego znaczeniem do twórczości, szczególnie z powodu łacińskiego rdzenia słowa „novum”, które oznacza wprowadzenie czegoś nowego. Jednak z uwagi na wielość definicji tego pojęcia Richard Schultz<sup>22</sup> poddaje je typologii i wyprowadza z nich dwie szerokie kategorie: czynnościowe rozumienie innowacji – definicje dotyczące czynności interpretacji procesu tworzenia; rzeczowe rozumienie innowacji – definicje dotyczące wytworu aktywności twórczej. Zbigniew Pietrasiniński z uwagi na kryterium oryginalności wyróżnia: innowacje oryginalne (twórcze), a więc nowe; innowacje naśladowcze, szeroko rozpowszechniane; innowacje odtwórcze, polegające na samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań gdzie indziej już znanych; innowacje radykalne są całkowicie nowe i zostały nazwane przełomowymi<sup>23</sup>. Clayton Christensen, jeden z najwybitniejszych badaczy innowacji w przedsiębiorstwach handlowych, stawia ją w rzędzie najważniejszych kategorii, gdyż jej nowość polega na całkowitym zaburzeniu dotychczasowego modelu działania<sup>24</sup>. Natomiast psycholog Michael A. West<sup>25</sup>, badacz innowacji w zakresie usług zdrowotnych, zaproponował wprowadzenie zasady, aby pierwszą fazę dotyczącą tworzenia nowych rozwiązań w procesie nauki i pracy traktować jako kreatywność, natomiast innowacje jako wprowadzenie tych pomysłów do praktyki<sup>26</sup>. O innowacyjności mówimy już wtedy, kiedy człowiek wprowadza nowości w swoim otoczeniu, jednak dopóki działanie nie ma dodatkowo wysokiej wartości, nie jest jeszcze twórcze. Twórcze jest wtedy, kiedy komuś się spodoba i przez kogoś będzie w jakiś sposób wykorzystane<sup>27</sup>. Według Aleksandra Nalaskowskiego charakterystyczną cechą definicji powstałych w latach 70. i 80. XX wieku było zainteresowanie wytworem twórcy i próba nowego spojrzenia na zależności z nim związane. Istniejący wytwór jest określany jako nowy w stosunku do istniejącego starego, a osobowość twórcza jest zespołem takich cech, które umożliwiają działanie w kierunku nowego. Twórczość jest działaniem, które zmierza do wytworzenia czegoś nowego poprzez wybór jednego z wielu wariantów tworzenia wytworu, gdzie chodzi o przekształcenie

---

<sup>20</sup> M. Csíkszentmihályi, *O stanie przepływu*, Warszawa 1990; TED Ideas worth spreading: [http://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_on\\_flow/transcript?language=pl](http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow/transcript?language=pl), dostęp: 10.02.2015 r.; K. J. Szmidt, op. cit., s. 192.

<sup>21</sup> W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Kraków 1983.

<sup>22</sup> B. Przyborowska, *O potrzebie innowacji w edukacji*, „Studia dydaktyczne” 2014, nr 26.

<sup>23</sup> Z. Pietrasiniński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970, s. 9.

<sup>24</sup> R. Luecke, *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, przekł. G. Łuczkiwicz, Konstancin-Jeziorna 2005, s. 20–21.

<sup>25</sup> M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, przekł. M. Woźniak, Warszawa 2000.

<sup>26</sup> K. J. Szmidt, op. cit., s. 84–88.

<sup>27</sup> E. Nęcka, J. Sowa, *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Kraków 2005, s. 162.

sytuacji konieczności w sytuację wyboru w stosunku do wytworu, jakiego dokonuje jednostka. W tym założeniu sposób myślenia zdążający do alternatywy czy sytuacji wyboru określany jest jako dywergencyjny, czyli przekształcający to, co jest konieczne, w to, co jest możliwe. W związku z tym twórczość ma istotne znaczenie w procesach samorealizacji i samostanowienia, co jest ważne zarówno jednostkowo, jak i społecznie<sup>28</sup>.

### Wymiary twórczości

Wyróżnianie różnych aspektów zjawiska twórczości zależy od podejścia, a więc tego, czy jest ono bardziej teoretyczne, czy metodologiczne. Zazwyczaj autorzy wyodrębniają cztery aspekty czy też wymiary, które stanowią narzędzie teoretycznej analizy twórczości, ułatwiające postrzeganie, badanie, opisywanie, wyjaśnianie. Michał Stasiakiewicz wymiary te nazywa czterospektowym paradygmatem interpretacji twórczości<sup>29</sup>.

Pierwszy z tych wymiarów aspekt atrybutywny odnosi się do konieczności ustalenia obiektywnych kryteriów twórczości. Należą do nich nowość i użyteczność, jak również wartość dzieła. Co zdecydowanie koresponduje z definicją Andrzeja Góralskiego: „twórcze jest to, co nowe i cenne”<sup>30</sup>. Aspekt uzupełnia inna definicja M. I. Steina: „twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny dla pewnej grupy osób w pewnym okresie”<sup>31</sup>. Dochodzi tu kryterium eminencji w danej dziedzinie twórczości<sup>32</sup>, opartej na ocenach sędziów kompetentnych lub większości, która uznaje dany produkt myśli ludzkiej za mniej lub bardziej twórczy. Podobnie do tych definicji odnoszą się m.in. Sternberg i Lubart<sup>33</sup>. Natomiast wielu badaczy, m.in. Dean Simonton, uważa, że nowe i cenne zawsze zdeterminowane jest uwarunkowaniami kulturowymi i historycznymi, dlatego jest względne<sup>34</sup>.

Edward Nęcka podziela to zdanie, uzupełniając, że nowe jest tylko do pewnego stopnia, a nie w sensie absolutnym. Z tego powodu współcześni psycholodzy proponują stosowanie rozbudowanych kryteriów definicyjnych, które obejmują nie tylko cechy wytworu, ale również cechy procesu myślenia oraz reakcję psychiczną odbiorcy<sup>35</sup>.

Odwołanie się do wartości i cech wytworu doprowadziło do pojawienia się nowych terminów oznaczających poziomy twórczości z podziałem na: twórczość drugorzędą, twórczość poważną, twórczość wybitną, twórczość codzienną, twórczość praktyczną, twórczość wynalazczą, twórczość innowacyjną, twórczość pospolitą, twórczość emergencyjną, twórczość wyjątkową. W ostatnim czasie dołączyły do nich: twórczość pseudokreatywna i twórczość quasikreatywna, zachowania nonkonformistyczne lub wytwory bujnej fantazji, bez istotnej nowości i wartości. Ważne miejsce wśród nich zajmuje twórczość historyczna – twórczość przez wielkie „T”, twórczość psychologiczna – twórczość przez małe „t”, twórczość

<sup>28</sup> A. Nalaskowski, op. cit., s. 15.

<sup>29</sup> M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999, s. 14–18.

<sup>30</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa 2003, s. 10.

<sup>31</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012, s. 17.

<sup>32</sup> M. Stasiakiewicz, op. cit., s. 21.

<sup>33</sup> K. J. Szmidt, op. cit., s. 198–201.

<sup>34</sup> R. J. Sternberg, *Wprowadzenie...*, s. 162.

<sup>35</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 13.

transgresyjna rozwijana w Polsce przez Józefa Kozielckiego<sup>36</sup>. Aktywność transgresyjna przekształca rzeczywistość, w wyniku czego powstają nowe odkrycia, wynalazki, rodzą się dzieła sztuki, przestrzenne, wirtualne, aż po nowe struktury polityczne i wykluczenie wszelkich przestarzałych struktur<sup>37</sup>. Twórczość w aspekcie procesualnym odnosi się do specyficznych właściwości procesów psychicznych, które prowadzą do powstania twórczej idei lub są elementem twórczych zachowań. Przy czym problem można dookreślić za pomocą pytań: „[...] jak powstaje twórczy pomysł, jakie procesy psychiczne, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, behawioralne umożliwiają powstanie nowego wartościowego dzieła czy produktu?”<sup>38</sup>. Pytania wskazują na dużą rozpiętość swoistej problematyki w ramach natury procesu twórczego, ujawniają, jak dalece jej natura jest skomplikowana i niejednolita. Dlatego John Baer uważa, że nie istnieje jeden optymalny rodzaj procesu twórczego, który pozwala uzyskiwać niezwykle rezultaty w wielu dziedzinach<sup>39</sup>. W aspekcie personologicznym, czyli podmiotowym, badacze problematyki skupiają się na cechach charakteryzujących twórców lub na osobowości twórczej. Gdzie cechy osobowości twórczej określane są na podstawie badań psychologicznych. W Polsce do ważnych w tym względzie należy zaliczyć badania przeprowadzone przez Popka. Uzyskane wyniki badań pozwoliły wyróżnić kilkadziesiąt typów osobowości twórczej. Badania testowo-czynnikowe, które zmierzają do wykrycia uniwersaliów w osobowości twórczej, stale prowadzone są również przez Gardnera, Csíkszentmihályiego i innych wybitnych badaczy tej problematyki<sup>40</sup>. Rozumienie twórczości w aspekcie stymulatorów-inhibitorów dotyczy czynników, które wpływają na proces tworzenia. Jak twierdzi Szmidt, są one najbardziej charakterystyczne dla pedagogiki, a głównie dla dydaktyki ze względu na warunki dydaktyczno-wychowawcze, w jakich powinna przebiegać aktywność twórcza. Według Schulza „warunki twórczości to właśnie ogół czynników wpływających na podejmowanie, treści, intensywność, przebieg i rezultaty działań twórczych”<sup>41</sup>. Czynniki dzielą się na zewnętrzne i wewnętrzne, przy czym czynniki zewnętrzne dzielą się na stymulatory i inhibitory. Stymulatory wpływają pozytywnie na aktywność twórczą oraz dynamizują i usprawniają przebieg procesu twórczego. Natomiast inhibitory mają negatywny wpływ na aktywność twórczą, to znaczy hamują i utrudniają jej przebieg. Do warunków twórczości poddawanych badaniom należy wobec tego zaliczyć właściwości środowiska wychowawczego i cechy zadań rozwojowych stawianych przed jednostką w ramach edukacji i wychowania<sup>42</sup>. W ten sposób powstają pytania dotyczące tego, co sprzyja, a co zaburza czy hamuje aktywność twórczą dzieci. Interesujące w tej kwestii mogą być zarówno postawy rodziców, jak i wychowawców. Calvin Taylor w ramach aspektów twórczości wyszczególnił siedem obszarów badawczych: twórczą osobowość, twórcze formułowanie problemów, twórczy klimat, twórczy proces, twórczość a zdrowie psychiczne, twórczość a inteligencja, twórczy wytwór<sup>43</sup>.

Znacznie wcześniej szeroki pogląd na temat rozumienia twórczości zaprezentował Sternberg, który wziął pod uwagę różne aspekty problematyki twórczości: psychome-

<sup>36</sup> K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Kraków 2005, s. 13–15.

<sup>37</sup> J. Kozielcki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 43.

<sup>38</sup> K. J. Szmidt, op.cit., Sopot 2013, s. 101.

<sup>39</sup> J. Baer, *Creativity and divergent thinking. A task-specific approach*, Hillsdale 1993.

<sup>40</sup> S. Poppek, op. cit., s. 47–52.

<sup>41</sup> K. J. Szmidt, op. cit., Sopot 2013, s. 103.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 104.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 106.

tryczne, poznawcze, osobowościowe, motywacyjne, społeczne, kulturowe i historyczne oraz integrujące. Pozwoliło to ustalić między innymi, że twórczość oznacza produkowanie czegoś oryginalnego i wartościowego przez osoby o wysokiej motywacji do tworzenia w danej dziedzinie działalności, jak również dla własnej przyjemności. Osoby te zazwyczaj prezentują postawę nonkonformistyczną, dążą do standardów doskonałości i samodyscypliny w podtrzymywaniu twórczego zapału. Umysł ich charakteryzuje się wglądem i myśleniem dywergencyjnym oraz zdolnością do podejmowania ryzyka. Amerykański psycholog zwrócił również uwagę na pogłębione badania Gardnera, który sformułował zintegrowany pogląd na temat cech charakteryzujących jednostki twórcze i powiązał ich twórczość z kontekstem historycznym. Z pedagogicznego punktu widzenia wnioski Sternberga uzasadniają podejście Szmidta, że zarówno twórczość, jak i kreatywność nie są zarezerwowane dla wybranych osób, ale stanowią podstawę działania pedagogicznego szczególnie wobec dzieci<sup>44</sup>.

### Kryteria twórczości

Definicje pojęcia twórczości tylko w pewnym stopniu pozwalają zorientować się w problematyce twórczości, dopiero na podstawie kryteriów twórczości można stwierdzić, rozpoznać czy też zaobserwować dowody społecznego uznania. Edward Nęcka kryteria dzieli na jawne, ukryte i ujęcie triadowe<sup>45</sup>.

Kryteria jawne, zdefiniowane i podane do publicznej wiadomości, autor nazywa również obiektywnymi, niezależnie od tego, kto się nimi zajmuje. W ramach kryteriów jawnych wyszczególnia kryteria wybitnych osiągnięć twórczych. Tego rodzaju kryteria odnoszą się do wartości dzieła i namacalnych dowodów społecznego uznania, takich jak: nakład, wysoki wskaźnik cytowań, liczba wydań książek, obrazów, grafik, rzeźb itp. Kryterium to posiada również swoje ograniczenia. Bardzo korzystne badanie na temat myślenia dywergencyjnego przeprowadził Joy Paul Guilford<sup>46</sup>. W badaniu osoby poddawane były ocenie za pomocą trzech kryteriów: płynności, giętkości i oryginalności w myśleniu. Osoby twórcze na rozwiązanie jednego problemu potrafiły podać wiele różnych rozwiązań<sup>47</sup>. W badaniach nad twórczością wykorzystuje się również skale ocen typu likertowskiego<sup>48</sup>, do czego odnosi się skala semantyczna dzieł twórczych.

Kryteria ukryte opierają się na technice oceny konsensualnej (*Consensual Assessment Technique*, CAT), której pomysłodawcą jest Teresa Amabile. Badaczka przy ocenie posługuje się dwiema różnymi definicjami twórczości: teoretyczną i operacyjną. Definicja teoretyczna odnosi się do znanych nam wymiarów i wartości, natomiast definicja operacyjna polega na właściwie dobranych obserwatorach, niezależnych od siebie, którzy mają za zadanie trafnie ocenić poziom twórczych rozwiązań. Ujęcie triadowe polega na uwzględnieniu trzech grup kryteriów twórczości, gdzie każda grupa wyróżnia pięć rodzajów kryteriów<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> R. J. Sternberg, *Psychologia...*, s. 302.

<sup>45</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 25.

<sup>46</sup> J. P. Guilford, *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego 1968; idem, *Natura inteligencji człowieka*, przekł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.

<sup>47</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 25–26.

<sup>48</sup> R. Likert J. Jezior, *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, nr 1, s. 117–138.

<sup>49</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 25–36.

Z tym problemem dosyć mocno zmagają się nauczyciele edukacji przedszkolnej, szczególnie jednak wczesnoszkolnej, podczas gdy wartość wytworów dziecka poddawana jest ocenie z perspektywy kryteriów oceny. Już na tym etapie kształcenia przedmiotowe zasady oceniania stanowią wyznacznik dla zasad oceniania osiągnięć edukacyjnych dziecka. Odgórnie ustalone zasady oceniania, wyznaczają formy prac jednakowe wobec wszystkich dzieci. Wprawdzie formy prac określone są odgórnie, ale ich wartość nauczyciele oceniają indywidualnie, co powoduje, że ocena wartości wykonanej pracy uzależniona jest od kompetencji i umiejętności nauczyciela, szczególnie że dotyczy ona dosyć trudnej problematyki – powiązanej z motywowaniem dziecka i wspieraniem jego twórczych osiągnięć.

Stąd wiedza i praktyka stosowana przez nauczycieli na temat oceny wartości wytworu dziecka ciągle budzi wiele wątpliwości, zarówno ze strony dziecka, jak i rodziców. Często jednak ze strony dziecka odbierana jest jako ocena niesprawiedliwa. W 2015 roku Iwona Czaja-Chudyba przeprowadziła badania dotyczące między innymi przygotowania nauczycieli do oceny wartości dziecięcej twórczości w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Nauczycielki deklarowały swoje przygotowanie w poszczególnych dziedzinach dziecięcej twórczości. Z badań wynika, że największy procent badanych narzeka na brak kompetencji do określania ważności pomysłu w obszarze wartości pragmatycznych, obejmujących ocenę np. przydatności, oryginalności i jakości usprawnień. Nauczycielki wysoko oceniły swoje przygotowanie do oceny wartości estetycznych i etycznych, co może nie oddawać skali trudności oceniania w tym zakresie, „na elementarnym poziomie nauczyciele nie zauważają pułapek relatywizmu”. Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę zwiększonej uwagi kształcenia przyszłych nauczycieli w kierunku konstruktywnego krytycyzmu, który umiejscowiony jest zarówno po stronie treści kształcenia, jak i sposobu ich realizacji z jednakowym naciskiem na wszystkie dziedziny kształcenia<sup>50</sup>.

### Kreatywność jako postawa twórcza

Według przedstawicieli psychologii humanistycznej twórczość odnosi się do wszystkich działań człowieka, dlatego dla wyróżnienia wprowadzili oni pojęcie „postawy twórczej”. Stąd według Masłowa postawa twórcza powinna być kojarzona z samorealizacją, samourzeczywistnieniem, autokreacją, zdolnością do spontanicznej ekspresji, wyrażaniem swoich myśli bez skrępowania i akceptacją samego siebie. Kazimierz Korniłowicz w tej kwestii wprowadził takie pojęcia jak: potencjalne możliwości twórcze, potencjalne uzdolnienia twórcze, postawa twórcza, osobowość twórcza, zdolność tworzenia, kreatywna postawa w stosunku do życia<sup>51</sup>. Erich Fromm postawę twórczą opisuje jako umiejętność rozumienia, widzenia, dziwienia się, stawiania pytań, angażowania w działanie. Do warunków postawy twórczej Fromm zaliczył: ciekawość, zdolność koncentrowania się, akceptację konfliktów i napięć, gotowość porzucenia wszelkiej pewności i iluzji wymagającej odwagi i wiary<sup>52</sup>. Według

<sup>50</sup> I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie i wspieranie wartości w procesie dziecięcej twórczości*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2015, nr 2 (6), s. 66–70.

<sup>51</sup> *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski, Kraków 2002, s. 20.

<sup>52</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karnowski, Poznań 1995, s. 7.



Popka postawa twórcza to ukształtowana właściwość poznawcza i charakterologiczna, otwarta na przekształcanie świata rzeczy i zjawisk oraz własnej osobowości<sup>53</sup>.

Wielkim autorytetem w tej kwestii cieszy się Szmidt; uważa on, że przez postawę twórczą należy rozumieć zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, które umożliwiają jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego<sup>54</sup>.

Jaka jest zatem różnica pomiędzy twórczością a kreatywnością? Nęcka przekonuje, że oba pojęcia są kwestią umowy terminologicznej, gdyż język polski, podobnie jak inne języki słowiańskie, posiada dwa bliskoznaczne słowa dotyczące twórczości. Jedno z nich zawiera rdzeń łaciński, natomiast drugie – typowo słowiański. Autor stoi na stanowisku, że zachowując oba pojęcia, uzyskujemy dodatkową możliwość różnicowania pojęciowego i wykorzystania tych możliwości<sup>55</sup>. Zatem „kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego”<sup>56</sup>. Stąd termin „kreatywność” traktowany jest jako zdolność do rozwiązywania problemów w sposób twórczy i podejmowania twórczych aktów. Natomiast termin „twórczość” rezerwujemy do opisu interesującego nas zjawiska w szerszym znaczeniu, obejmującym również dorobek artystyczny<sup>57</sup>.

Na podobnym stanowisku stoi Szmidt, który potwierdza i uzasadnia opinie Nęcki. Kreatywność według Szmidta to określenie cech charakteru i postawy człowieka, osoba kreatywna wykazuje się zdolnością wymyślania nowych i wartościowych pomysłów, idei, koncepcji, rozwiązań<sup>58</sup>. I co bardzo istotne, autor cechę kreatywności przypisuje ludziom, a nie rzeczom. Zatem kreatywność jest w miarę ogólną właściwością człowieka, która może się przejawiać w różnych dziedzinach. Istotą kreatywności jest pomysłowość lub ideacja. Ideacja jako zdolność do wymyślania pomysłów i rozwiązywania problemów.

W literaturze przedmiotu znajdujemy również inne ujęcia kreatywności, takie jak przedtwórczość, prawie-twórczość. Z tym absolutnie nie zgadza się Szmidt, który uważa, że kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego, i w tym sensie oba pojęcia człowieka twórczego i człowieka kreatywnego autor traktuje zamiennie. Na tej też podstawie kreatywnym nazwiemy twórcę wybitnego i tak zwanego twórcę codziennego<sup>59</sup>.

Zatem bez względu na to, czy mamy do czynienia z twórczością codzienną czy twórczością wybitną, zawsze jej istotą jest kreatywność oraz, jak uważa Harry Alder, nie jest ona wyłączną domeną Einsteinów i Hawkingów<sup>60</sup>.

Harry Alder kreatywność określił jako cechę jakościową, którą oznaczył CQ, gdzie C oznacza kreatywność<sup>61</sup>, a Q iloraz kreatywności. CQ jest skrótem wyrażającym jakościową

<sup>53</sup> S. Popek, op. cit., s. 9.

<sup>54</sup> K.J. Szmidt, *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003, s. 83.

<sup>55</sup> E. Nęcka, J. Sowa, op. cit., s. 165.

<sup>56</sup> K.J. Szmidt, op. cit, Sopot 2013, s. 83.

<sup>57</sup> E. Nęcka, J. Sowa, op. cit. s. 165.

<sup>58</sup> K.J. Szmidt, op. cit., Sopot 2013, s. 82.

<sup>59</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 8–9.

<sup>60</sup> H. Alder, *Inteligencja kreatywna*, przekł. A. Cichowicz, Warszawa 2003, s. 8.

<sup>61</sup> Ibidem.

miarę głównych składników kreatywności. Pewna liczba czynników kreatywności jest dobrze znana i stosowana do konstruowania testów na całym świecie. Testy te głównie badają myślenie dywergencyjne, lecz nie dają pełnego obrazu badanej rzeczywistości. Podobnie jak twórczość, kreatywność również nie posiada jednej obowiązującej definicji, ponieważ jednoznacznie nie da się określić, czym ona jest, jak również nie da się jej zmierzyć ani wyrazić liczbą.

Joy Paul Guilford, autor koncepcji myślenia dywergencyjnego, jak również konwergencyjnego, twierdzi, że czynniki dotyczące kreatywności – płynność, giętkość, oryginalność – stanowią bazę dla kolejnych pojęć i definicji<sup>62</sup>. Natomiast według Sternberga kreatywność wraz z inteligencją i wiedzą należą do właściwości poznawczych, choć kreatywność powinna być traktowana rozłącznie od inteligencji, a nie jako jej aspekt<sup>63</sup>. Badanie nad korelacją tych trzech czynników pozwoliło autorowi ustalić, że są one różne w różnych dziedzinach i najmocniej współwystępują ze sobą w układzie kreatywność z inteligencją. Na tej podstawie można przyjąć, które cechy je wyróżniają, są to m.in.: niekonwencjonalne myślenie i działanie, gust estetyczny, tolerancja, niejednoznaczność, podważanie autorytetów<sup>64</sup>.

Badania Malcolma Gladwella rozszerzają zakres zainteresowań nad rozwojem kreatywności w odniesieniu do kwestii dotyczących wieku osiągnięcia najwyższego poziomu możliwości twórczych<sup>65</sup>. Na ich podstawie autor ustalił „zasadę dziesięciu lat”. Oznacza ona, że po dziesięciu latach wytężonej pracy, która w przeliczeniu na godziny daje dziesięć tysięcy tych jednostek, można dojść do poziomu twórczości wybitnej w dowolnej dziedzinie. Pod tym kątem przebadano artystów, pisarzy, naukowców; wyniki badań, jak się okazuje, obalają wiele mitów. Harvey Lehman, na podstawie przeglądu źródeł wyjętych z życia twórców w różnych dziedzinach, ustalił tzw. najlepszy wiek twórczy<sup>66</sup>. Nie zgodził się z nim David Galenson i wyraził przekonanie, że poziom twórczości determinują typy osobowości wybitnych twórców. Pierwszy to „konceptualiści”, a drugi „eksperymentatorzy”<sup>67</sup>. Jak się okazuje, współczesny świat bardziej docenia młodych konceptualistów niż starych mistrzów. Tymczasem u ludzi po pięćdziesiątce i później stale znajdujemy wielkiej miary efekty kreatywności i twórczości. Dowiódł tego swoimi badaniami Simonton<sup>68</sup>.

Z perspektywy pedagogiki idea rozwijania kreatywności już od najmłodszych lat, a więc głównie na etapie edukacji w młodszym wieku szkolnym, ma ogromne znaczenie dla jakości życia od początku do jego końca. Dlatego nie bez znaczenia pozostaje zwrócenie uwagi na późniejsze etapy rozwoju człowieka. Innymi słowy, chodzi o zbieranie tak zwanych „owoców życia” jako wynik zgromadzonych doświadczeń, jak twierdził Kazimierz Korniłowicz, w celu „ukształtowania jednostki posiadającej kreatywną postawę w stosunku do życia społecznego” i własnego<sup>69</sup>.

<sup>62</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 26–29.

<sup>63</sup> R. J. Sternberg, *Psychologia...*, s. 300.

<sup>64</sup> A. Alder, op. cit., s. 159–160.

<sup>65</sup> M. Gladwell, *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, przekł. R. Śmietana, Kraków 2009, s. 46–47.

<sup>66</sup> „optymalny wiek dla twórców to: artystów malarzy: 32–36 lat; poetów: 26–31 lat; pisarzy: 40–44 lata; reżyserów: 35–39 lat”, zob. K. J. Szmidt, *ABC...*, s. 164.

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 165.

<sup>69</sup> K. Korniłowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism, wstęp, wybór i oprac. O. Czerniawska*, Wrocław 1976, s. 135.

Harry Alder w swojej publikacji na temat inteligencji kreatywnej (CQ) przekonuje, że CQ jako zespół osobistych cech i procesów może wzrosnąć nawet dwukrotnie, co ewidentnie świadczy o neuroplastyczności umysłu<sup>70</sup>.

Analizując problematykę kreatywności i zasadności rozwijania jej w ramach edukacji dzieci, warto zadać sobie pytanie, jakiego rodzaju efekty może ona wnieść w dorosłe życie. W tym względzie bardzo interesujące badania przeprowadził Csíkszentmihályi, który zadał sobie pytanie, kiedy w codziennym życiu, w normalnych doświadczeniach, czujemy się naprawdę szczęśliwi. W tym celu badał ludzi kreatywnych i twórczych, którzy często wchodzi w stan tak zwanego „przepływu”. Z jego badań wynika, że wewnętrznie motywujące zajęcia stwarza dynamiczne warunki rozwoju umiejętności, natomiast monotonna praca powoduje nudę i spowalnia rozwój umiejętności<sup>71</sup>.

### **Ujęcie pedagogiczne kreatywności a wspieranie twórczych postaw dziecka w młodszym wieku szkolnym**

Ustalenia terminologiczne definiujące pedagogikę twórczości przez psychologów i pedagogów, a dotyczące wspierania twórczości wychowanków, zostały sformułowane w Polsce jeszcze przed II wojną światową. Do najbardziej znanych autorytetów w tej dziedzinie należą: Henryk Rowid, Kazimierz Korniłowicz i Helena Radlińska, którzy działali około 30 lat wcześniej niż Guilford, Maslow, Fromm, Rogers. Określone wtedy zostały między innymi zasadnicze postulaty wychowania do twórczości, również w warunkach szkolnych<sup>72</sup>.

Według Agaty Cudowskiej „edukacja jako element środowiska społecznego człowieka odgrywa podstawową i znaczącą rolę w kształtowaniu kreatywnych orientacji. Eksponują to szczególnie nowoczesne ujęcia procesów oświatowych, które posiadają walor ustawiczności. Zgodnie z propozycją Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku (1998) przyjmuje się cztery podstawowe wyznaczniki tego rodzaju edukacji: uczyć się, aby wiedzieć (głównie, jak się uczyć); uczyć się, aby działać (aby zdobyć kompetencje pracy w różnych społecznych kontekstach i doświadczeniach); uczyć się, aby żyć wspólnie (lepiej rozumieć innego, realizować wspólne projekty, szanować różnice) i uczyć się, aby być, w którym najpełniej wyraża się koncepcja twórczych orientacji życiowych”<sup>73</sup>. Autorka zwraca uwagę na szczególną rolę edukacji w kształtowaniu kreatywnych orientacji uczniów, które przekładają się na umiejętności i kompetencje w dorosłym życiu.

Zatem współuczestniczenie edukacji w postępie społecznym jest związane z zapotrzebowaniem na myślenie krytyczne, innowacyjne i podmiotowe oraz autonomiczne w działaniu. Tego rodzaju podejście powoduje, że nauczyciel w szkole staje się kreatorem nowej rzeczywistości, która nadaje mu uprawnienia do stawiania oporu względem schematów, stereotypów, narzuconych ról w kierunku zmiany społecznej na miarę autentycznego człowieka nowej generacji<sup>74</sup>.

<sup>70</sup> H. Alder, op. cit., s. 29–30.

<sup>71</sup> H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, przekł. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001, s. 220.

<sup>72</sup> K. Korniłowicz, op. cit., s. 135–136.

<sup>73</sup> A. Cudowska, op. cit., s. 204.

<sup>74</sup> *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 35.

Zdaniem Jolanty Szempruch z teoretycznej koncepcji kształcenia nauczycieli wynika wiele istotnych zaleceń dla edukacji. Dotyczą one między innymi konieczności radzenia sobie w twórczy sposób ze zmiennymi, niepewnymi i różnorodnymi sytuacjami dydaktycznymi. Należy do nich stosowanie twórczych form realizacji treści kształcenia. Gdzie rola nauczyciela sprowadza się do reprezentowania aktywnej i twórczej postawy<sup>75</sup>. Według autorki kształtowanie twórczego podejścia do problemów pedagogicznych powinno inspirować nauczyciela w kierunku wyrażania indywidualnych poglądów i konfrontowania ich z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego<sup>76</sup>. Według Szempruch podstawę działalności nauczycielskiej określa związek teorii z praktyką, jako główne tworzywo nauczycielskiego profesjonalizmu. Kształcenie nauczycieli ściśle powiązane z praktyką wymaga współpracy z innymi placówkami oraz organizacji sieci twórczych szkół ćwiczeń, podporządkowanych uczelniom wyższym, nakierowanym na pełną pomoc nauczycielom w realizacji zadań edukacyjnych<sup>77</sup>. Szczególnie istotny jest tutaj pierwszy etap edukacji, który dotyczy małych dzieci.

Jak twierdzi Nalaskowski, szkoła zajmuje trzecią część życia człowieka i jest jednym z istotniejszych źródeł dla spełnienia warunków twórczego rozwoju, oczywiście bez przesądzenia, czy są to inhibitory czy stymulatory. Po 1989 roku w Polsce nastąpił „wysyp” publikacji zawierających w swoim tytule słowa „kreatywność”, „twórczość”. Dla szkół była to bezpośrednia inspiracja do budowania swoich postulatów i programów wspierających rozwój uczniów uzdolnionych i utalentowanych twórczo<sup>78</sup>. Niestety jednak przywilej ten nie był skierowany do wszystkich dzieci, a dopiero pod wpływem większego zainteresowania edukacją dzieci z różnych środowisk wzbudził taką potrzebę.

Joseph Renzulli fenomen teorii zdolności umieszcza w kategoriach kilku komponentów i zalicza do nich: ponadprzeciętną inteligencję, uzdolnienia specjalne, wysoki poziom twórczości oraz zaangażowanie w zadanie<sup>79</sup>. Natomiast twórczość w tym modelu, podobnie jak u ludzi dorosłych, odnosi się do myślenia dywergencyjnego i myślenia kreatywnego oraz wiąże się między innymi z oryginalnością, giętkością, płynnością myślenia, umiejętnością podejmowania niekonwencjonalnych problemów decyzji, otwartością na wieloznaczność i podejmowaniem ryzyka. Bardzo istotne podejście do zdolności intelektualnych i jednostek twórczych przedstawia Witold Dobrołowicz, który uczniów zdolnych i kreatywnych dzieli na dwa typy: tych ze zdolnościami odtwórczymi, jak i twórczymi. Uczeń odtwórczy to uczeń obdarzony wysokim poziomem sprawności umysłowych, a uczeń kreatywny to uczeń uzdolniony twórczo. Do uzdolnionych twórczo autor zaliczył również tych uczniów, którzy mają słabą pamięć, ale wyjątkową wyobraźnię, oryginalne pomysły i zdolność myślenia dywergencyjnego. Osobowość uczniów kreatywnych wyposażona jest dodatkowo w inne cechy, między innymi: niezależność, wrażliwość, skłonność do podejmowania ryzyka<sup>80</sup>.

---

<sup>75</sup> J. Szempruch, *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VII, Nr 4(17), Kielce 2016, s. 45.

<sup>76</sup> J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, „Studia z Teorii Wychowania”, Nr 2(70), Kielce 2022, s. 33.

<sup>77</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>78</sup> A. Nalaskowski, op. cit., s. 104.

<sup>79</sup> S. Popek, op. cit., s. 114.

<sup>80</sup> *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Kraków 2004, s. 17–18.

Jak zauważa Szmidt, do lat 50. XX wieku panowało przekonanie, że ze zdolnościami twórczymi trzeba się urodzić, oczywiście z pomocą interwencji Bożej. Natomiast edukacja w rodzinie i szkole mogła z jednej strony pomóc, ale z drugiej – zaszkodzić świetnie wyposażonej genetycznie jednostce. Tego rodzaju przekonania bardzo trudno jest zmienić, nawet w obecnych czasach. Szczególnie jest to widoczne, kiedy dziecko nie otrzymuje ze swojego środowiska rodzinnego odpowiedniego wsparcia, co skutkuje niechęcią do rozwijania zdolności twórczych również na gruncie edukacji.

Innym przeciwstawnym przekonaniem, głównie pedagogów i psychologów, jest założenie, że każde dziecko jest twórcze, co jest wpisane w naturalny jego rozwój, który w pierwszych latach edukacji opiera się na wzmożonej aktywności i kreatywności. Dziecko, poznając świat, stale musi uczyć się czegoś nowego i użytecznego, rekonstruować stare doświadczenia pod wpływem nowych. Do zwolenników takiego myślenia należy zaliczyć między innymi Howarda Gardnera, który w 2001 roku odniósł się do edukacji w przyszłości. Wyraził nadzieję, że szkolnictwo będzie obowiązywać wszystkie dzieci, a za szczególnie ważne w kształceniu uznał krytyczne myślenie oraz myślenie twórcze<sup>81</sup>.

Przejęta w pedagogice twórczości od pedagogiki społecznej idea pomocy w tworzeniu przez inspirowanie, aktywizowanie i wyrabianie postawy twórczej w ramach tworzenia nowych dóbr i wartości kultury znalazła swoje odzwierciedlenie w programach oraz kursach wspierających twórczy rozwój dzieci i młodzieży. Można wśród nich wyróżnić dwa rodzaje programów: programy koncentrujące się na eliminowaniu przeszkód i programy czynnie zachęcające do tworzenia. Pierwszy opiera się na założeniach teoretycznych Richarda Ripple'a i jest modelem eliminowania inhibitorów twórczości<sup>82</sup>. Model ten zakłada, że twórczość jest cechą wszystkich osób, szczególnie dzieci, i może ujawniać się spontanicznie, gdyby nie była hamowana przez liczne przeszkody, podczas gdy zdolności są często uśpione. Metody pracy w tym modelu powinny między innymi przełamywać sztywność myślenia, dominację myślenia analitycznego, preferowanie ekspresji werbalnej, lęk przed złą odpowiedzią, przesadne dążenie do sukcesu i poleganie na zewnętrznej ocenie. Drugi rodzaj programów opiera się na modelu stymulowania zdolności twórczych. W teoretycznych podstawach tego modelu występuje założenie, że nie wszyscy ludzie są zdolni do myślenia dywergencyjnego w naturalny sposób, które jest istotą myślenia twórczego. Do zmiany tej postawy służą techniki rozwijania zdolności wytwarzania, przełamywania schematów i rozpoznawania nowości. Techniki te posiadają empiryczne dowody, przyczyniają się do przełamywania przeszkód mentalnych i emocjonalnych, blokujących twórczą spontaniczność i twórcze operacje intelektualne. Istnieje założenie, że oba te programy, mimo różnic w podstawach teoretycznych, mogą lub powinny się wzajemnie uzupełniać; podejście to Dobrołowicz nazywa „abarietyką”<sup>83</sup>. Przez abarietykę autor rozumie sposoby postępowania praktycznego, ukierunkowanego na przezwyciężanie różnorodnych barier psychicznych i psychospołecznych, które utrudniają stymulowanie procesu twórczego oraz dyfuzję nowości<sup>84</sup>.

<sup>81</sup> H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, op. cit., s. 117.

<sup>82</sup> K. J. Szmidt, op. cit., Sopot 2013, s. 461–463; R. E. Rippley, *Teaching creativity* [w:] *Encyclopedia of creativity*, San Diego 1999.

<sup>83</sup> W. Dobrołowicz, *Wybrane problemy psychologii wyobraźni*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1991, nr 5, s. 8; I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), op. cit., s. 27.

<sup>84</sup> I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Warszawa 2009, s. 113.

Rozwijanie postawy twórczej może wymagać wielu zabiegów. Należy brać pod uwagę, że dzieci różnią się pod względem spełniania wymagań szkoły, konformizmem wobec reguł życia szkolnego, który zazwyczaj idzie w parze z niskimi wynikami w testach twórczego myślenia. Tak na przykład typowa dla uczniów potrzeba wzorowania się na rówieśnikach obniża poziom myślenia twórczego. Również wyższy wskaźnik myślenia dywergencyjnego nie idzie w parze z wiekiem; im dziecko starsze, tym mniej dywergencyjne. Dlatego dzieci młodsze są bardziej kreatywne niż starsze. Ellis Paul Torrance nazwał to zjawisko kryzysem czwartej klasy, które polega na znacznym obniżeniu poziomu myślenia twórczego u dzieci dziewięcioletnich. Regres spowodowany jest wzrostem nacisków społecznych na podporządkowanie się, konformizm i kompromis. Przy czym nie bez znaczenia pozostają też wymagania szkoły wobec uczniów<sup>85</sup>.

Zastrzeżenia może budzić również sposób przekazywania wiedzy. Obserwacja praktyki szkolnej i analiza podręczników szkolnych wskazują, że dzieciom przekazuje się nadal zbyt dużo wiadomości, natomiast w mniejszym stopniu stymuluje myślenie, wyobraźnię, dociekliwość i samodzielność intelektualną. Torrance uważa, że dzieci nie trzeba uczyć twórczości, wystarczy im nie przeszkadzać; w tym celu autor opracował system reguł dla nauczycieli szkół podstawowych<sup>86</sup>.

Wobec tak różnie umiejscowionych trudności, które stanowią bariery w rozwoju kreatywności dziecka, podobnie jak Baptiste Barbot, Todd I. Lubart, Maud Besançon, można zastanawiać się, dlaczego niektóre dzieci drastycznie doświadczają spadku kreatywności, a inne nie, jak również dlaczego niektóre dzieci nigdy nie „wychodzą” z załamania kreatywności<sup>87</sup>. To zagadnienie łączy się z problematyką uporządkowania podejścia do zmienności w zakresie cech indywidualnych jednostki<sup>88</sup>, każde dziecko oczekuje innego podejścia. Tak jak nie ma jednego modelu umożliwiającego rozwój kreatywności dziecka, tak też kompetencje kreatywne nauczyciela powinny być rozwijane podczas studiów, „docierać do własnych, indywidualnych zasobów spontanicznego i twórczego działania; dostrzegać, rozumieć i określać problemy; stosować metody i techniki twórczego rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach, np. rozwiązywania konfliktów; podejmować działania innowacyjne i wprowadzać zmiany w życie szkoły i najbliższego otoczenia; projektować sytuacje inspirujące aktywność twórczą uczniów; planować aktywność twórczą dzieci w różnych formach: plastycznych, muzycznych, ruchowych, teatralnych itp.”<sup>89</sup>.

Stąd warto zgodzić się ze zdaniem E. Dehouska, że nauczyciele nie mogą rozwijać zdolności twórczych uczniów lub mogą mieć z tym problem, jeśli ich własne zdolności twórcze są tłumione. Nauczyciel wczesnego dzieciństwa „musi najpierw mieć autentyczne doświadczenie ze sztuką jako osoba dorosła, które polega na odblokowaniu «artysty w środku»”, jeśli studenci doświadczają „poczucia się jak artysta”, są bardziej skłonni wspierać podejmowanie

<sup>85</sup> K. J. Szmidt, op. cit., Sopot 2013, s. 299.; E. P. Torrance, *Education and creative potential*, Minneapolis 1963.

<sup>86</sup> E. Nęcka, op. cit., s. 199.

<sup>87</sup> B. Barbot, T. I. Lubart, M. Besançon (2016), *Peaks, Slumps, and Bumps: Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents*, „New Directions for Child and Adolescent Development”, Wiley 2016, s. 33–45.

<sup>88</sup> A. Matczak, *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowości*, „Studia Psychologica” UKSW, 2001, nr 2, s. 159–163.

<sup>89</sup> *Pedagogika dziecka (podręcznik akademicki)*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2020, s. 377.

ryzika w wyrażaniu siebie oraz są bardziej zdolni do identyfikowania i pielęgnowania kreatywności u każdego dziecka<sup>90</sup>. Zatem usuwanie barier ograniczających naturalne zdolności twórcze dzieci stanowi wyzwanie na miarę czasów, w jakich żyjemy.

### Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu jest przywołanie definicji pojęć i terminów odnoszących się do twórczości, które uwzględniają najistotniejsze przesłanki dotyczące założeń metodologicznych pedagogiki twórczości. Do głównych kwestii poruszanych za pomocą definicji, ważnych w pedagogice twórczości, zostały zaliczone między innymi: wytwór, dzieło, cechy osobowości twórczej, zdolność, uzdolnienia, twórczość jako zespół stymulatorów społecznych. Inną kwestią, równie ważną a występującą w procesie rozumienia, badania i wyjaśniania problematyki twórczości, są wymiary twórczości. Wymiary umożliwiają pełniejszą interpretację kryteriów definicyjnych, jak również poszerzają zakres pojęć. Wskazują na szeroko zakrojone prace badawcze, również w ramach edukacji i wychowania odnośnie do czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na rozwój twórczości dziecka. Natomiast kryteria twórczości umożliwiają dogłębne rozpoznawanie dowodów społecznego uznania i stanowią podstawę do badań empirycznych. Zwrócenie uwagi na różnicę pomiędzy twórczością a kreatywnością pozwala ustalić istotę kreatywności. Jak wynika z analizy różnych stanowisk, przekonujące jest, że kreatywność to twórczość rozumiana personalnie, jako działalność lub postawa człowieka twórczego. I co bardzo istotne, pojęcia twórczości i kreatywności mogą być używane zamiennie. Zaprezentowane obszary rozważań zmierzają do wyeksponowania stale istotnych kwestii wynikających z badań dotyczących twórczości i kreatywności na rzecz edukacji dziecka. Omawiana problematyka nawiązuje równocześnie do roli nauczyciela w podnoszeniu jakości życia dziecka. Wyniki badań znawców problematyki dotyczącej pedagogiki twórczości uzasadniają, jak ważna jest kreatywność samego nauczyciela w związku z planowaniem aktywności edukacyjnej dziecka, szczególnie że kreatywność dziecka może przybierać różne formy, które powiązane są z cechami osobowymi dziecka oczekującego pomocy i wsparcia. Niezależnie od tego, jakim typem osoby jest nauczyciel. Stąd rozwijanie kreatywności ucznia, jako zadanie nauczyciela, polega na stosowaniu umiejętnie dobranych metod diagnozowania i aktywizowania kreatywności małego dziecka. W oczekiwaniu społecznym szkoła jest miejscem (powinna być) atmosfery sprzyjającej stymulowaniu twórczości dziecka, które czuje się bezpiecznie, jest zmotywowane do generowania pomysłów, rozwiązywania problemów oraz w pełni może wykorzystywać własny potencjał twórczy. Gdzie otwartość i pomysłowość nauczyciela zastępuje rutynę, zniechęcającą do pracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

---

<sup>90</sup> E. Yates, E. Twigg, *Developing creativity in early childhood studies students, Thinking skills and creativity*, 2017, 23, s. 45, <http://hdl.handle.net/10545/621368>, dostęp: 08.04.2022 r.

**Bibliografia**

- Alder H., *Inteligencja kreatywna*, przekł. A. Cichowicz, Warszawa 2003.
- Baer J., *Creativity and divergent thinking. A task-specific approach*, Hillsdale 1993.
- Barbot B., T.I. Lubart, M. Besançon, *Peaks, Slumps, and Bumps: Individual Differences in the Development of Creativity in Children and Adolescents; New Directions for Child and Adolescent Development*, Wiley 2016.
- Ciechanowska D., *Twórczość w edukacji*, Szczecin 2007.
- Csikszentmihályi M., *O stanie przepływu*, Warszawa 1990; TED Ideas worth spreading: [http://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_on\\_flow/transcript?language=pl](http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow/transcript?language=pl); 10.02.2015.
- Csikszentmihályi M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przekł. M. Wajda-Kacmajor, Warszawa 2008.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie i wspieranie wartości w procesie dziecięcej twórczości*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2015, nr 2(6).
- Davidson J., Sternberg R.J., *The role of insight in intellectual giftedness*, „Gifted Child Quarterly” 1984 (vol. 28), iss. 58–64.
- Dębicki J., Favre J.F., Grünwald D., Pimental A.F., *Historia sztuki – malarstwo, rzeźba, architektura*, przekł. J. Dębicki, Warszawa 1998.
- Dobrołowicz W., *Wybrane problemy psychologii wyobraźni*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1991, nr 5.
- Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, tł. K. Konarzewski, Warszawa 1998.
- Encyclopedia of creativity*, ed. M. Runco, S. Pritzker, San Diego 1999.
- Fromm E., *The creative attitude [in:] Creativity and its cultivation. Addresses presented at The Interdisciplinary Symposia on Creativity*, ed. H.H. Anderson, New York 1959.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, przekł. J. Karnowski, Poznań 1995.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, przekł. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przekł. A. Jankowski, Poznań 2002.
- Gladwell M., *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, przekł. R. Śmietana, Kraków 2009.
- Góralski A., *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990.
- Góralski A., *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa 2003.
- Guilford J.P., *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego 1968.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, przekł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.
- Jeziór J., *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, nr 1.



- Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013.
- Korniłowicz K., *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, wstęp, wybór i oprac. O. Czerniawska, Wrocław 1976.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- R. Likert, J. Jezior, *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny” 2013, nr 1.
- Luecke R., *Zarządzanie kreatywnością i innowacją*, przeł. G. Łuczkiwicz, Konstancin-Jeziorna 2005.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, przekł. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Matczak A., *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowości*, „Studia Psychologica” 2001, nr 2.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012.
- Nęcka E., Sowa J., *Człowiek – umysł – maszyna. Rozmowy o twórczości i inteligencji*, Kraków 2005.
- Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.J. Piotrowski, Kraków 2002.
- Pedagogika dziecka* (podręcznik akademicki), red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2020.
- Pietrasziński Z., *Myslenie twórcze*, Warszawa 1969.
- Pietrasziński Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970.
- Popiek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Przyborowska B., *O potrzebie innowacji w edukacji*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26.
- Ripley R.E., *Teaching creativity* [in:] *Encyclopedia of creativity*, San Diego 1999.
- Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, red. B. Dyrda, Kraków 2004.
- Rogers C., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Simonton D.K., *Geniusz*, przeł. M. Godyń, Warszawa 2010.
- Stasiakiewicz M., *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.
- Sternberg R.J., *Wprowadzenie do psychologii*, przeł. A. Matczak, Warszawa 1999.
- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa 2001.
- Sternberg R.J., Lubart T.I., *The concept of creativity: prospect and paradigms* [in:] *Handbook of creativity*, ed. R.J. Sternberg, New York–Cambridge 1999.
- Strózewski W., *Dialektyka twórczości*, Kraków 1983.
- Szempruch J., *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VII, nr 4(17), Kielce 2016.
- Szempruch J., *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(70), Kielce 2022.

- Szmidt K., *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Kraków 2005.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, wyd. 2, Warszawa 1976.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 2005.
- Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2019 r. poz. 1481, 1818 i 2197) z uwzględnieniem zmian wprowadzonych.
- West M. A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, przekł. M. Woźniak, Warszawa 2000.
- Yates E., Twigg E., (2017) *Developing creativity in early childhood studies students*, “Thinking skills and creativity”, 23, s. 45, <http://hdl.handle.net/10545/621368>
- Zawadzki R., *Psychologia i twórczość*, Warszawa 2005.

Danuta Nikitenko

#### SUMMARY

**Creativeness and creativity in psychological and pedagogical considerations aimed at supporting creativity in children at the early stages of education (a review article)**

Creativeness constitutes a subject of interest of many sciences, including pedagogy. Each discipline considers this phenomenon from its own perspective. From a pedagogical point of view, creativeness is perceived as a discipline of theoretical and practical knowledge. As regards practical knowledge, it is used with reference to the competence of modern teachers and their pupils. This article outlines some important issues, based on definitions and terminology related to the concept of creativeness as well as the phenomenon of creativity as an attitude demonstrated by creative individuals. The review of individual approaches to the aforementioned issues contained in this article is neither complete nor comprehensive, but focused exclusively on identifying the role played by creativity in pedagogy of creativeness and the sphere of education and upbringing of children.

**Key words:** pedagogy, pedagogy of creativeness, creativity, creative attitude, education of children.

Data wpływu artykułu: 25.08.2022 r.

Data akceptacji artykułu: 12.10.2022 r.