



8/2009 (16)

## **Edukacyjny „tuning” kreatywnego myślenia**

---

**Anna Sajdak**

Czy termin „tuning” może być stosowany w edukacji? Sformułowanie „edukacyjny tuning” odsyła nas do rozumienia pojęcia „tuning” w jego potocznym znaczeniu i najczęściej występującym związku frazeologicznym „tuning samochodowy”. Nasze skojarzenia dotyczą zatem zwiększania mocy, zwiększania przyspieszenia, polepszenia parametrów technicznych i właściwości jezdnych, modyfikacji, polepszenia bezpieczeństwa i komfortu, lepszej kontroli, wzmocnienia, zmiany oprogramowania, zmiany wyglądu, podrasowania, dostrajania, ulepszania wszystkiego, co może mieć wpływ na użytkowanie lub/i wizerunek. „Edukacyjny tuning” kreatywnego myślenia oznaczać może zatem wszystkie świadomie podejmowane działania ze strony różnych podmiotów edukacyjnych nakierowane na wzmocnienie, wspieranie czy też nawet stymulowanie zdolności kreatywnego myślenia uczniów. Takie rozumienie wpisuje się w szeroko nakreśloną problematykę teorii i praktyki psychoedukacji twórczości. Zrezygnujmy na moment z rozumienia „tuningu” jako polepszania wizerunku, gdyż kwestia ta wróci jeszcze w tekście. Nie sposób w jednym artykule przybliżyć Czytelnikowi bogactwa meandrów i zakamarków związanych z podejmowanymi na terenie szkoły działaniami nazywanymi twórczą edukacją, czy edukacją dla twórczości. Dlatego też – dokonując wyboru – naszkicowane zostaną trzy kwestie jako zaproszenie do dalszej lektury i dyskusji. Na wstępie przedstawione zostaną fundamenty działań pedagogicznych nakierowanych na wspieranie potencjału kreatywności człowieka. Następnie – kierunki działań edukacyjnych, związane z tworzeniem środowiska edukacyjnego sprzyjającego twórczości, z dostarczaniem przez szkołę tworzywa dla procesów twórczego myślenia, wreszcie z rodzajami wsparcia twórczego instrumentarium, czyli sposobami polepszania „oprogramowania” ludzkiego

mózgu odpowiadającego za „moc twórczego myślenia”. Na koniec – parę refleksji na temat „niemocy twórczego myślenia”, czyli o edukacyjnych działaniach na rzecz przewycięzania przeszkód kreatywności.

## Fundamenty

Aby móc rozważyć sens pojęcia „edukacyjnego tuningu twórczego myślenia”, należy najpierw doprecyzować parę zasadniczych kwestii, stanowiących fundament dla wszelkiej działalności stymulującej kreatywność człowieka. Pierwsze rozstrzygnięcie to odpowiedź na pytanie: „czym jest kreatywność?, czym jest twórczość?”. Nie ma tu miejsca na długi akademicki wykład (nawet cykl wykładów nie wyczerpywałby zagadnienia) pokazujący ewolucję rozumienia interesującego nas pojęcia na gruncie teorii filozoficznych, psychologicznych, a następnie przyjętych w pedagogice zarówno w sferze jej teorii, jak i edukacyjnych praktyk. Rozumienie kreatywności człowieka stanowiło od zawsze intrygujące zagadnienie. Na przestrzeni ostatnich stuleci zmieniały się poglądy na temat twórczości, jej istoty i mechanizmów. *Creator* pierwotnie oznaczał ojca, następnie stał się synonimem Boga<sup>1</sup>. Dopiero w XIX wieku termin ten został przeniesiony do języka sztuki. Tym samym w rozumieniu kreatywności dokonała się w tym czasie istotna zmiana – od tworzenia „z niczego” – zatem możliwego tylko dla Boga – do tworzenia „nowego” – istniejącego już w potencji człowieka. Jednak dopiero druga połowa XX wieku przyniosła prawdziwy przełom w badaniach nad ludzką kreatywnością. Twórczość przestała być już terminem zarezerwowanym wyłącznie dla sztuki, tym samym przestała już być wyłączną cechą elit artystycznych i naukowych.

Problematyka twórczości ogniskowała się wokół trzech aspektów, trzech wymiarów kreatywności: produktu twórczości (a zatem dzieła uznawanego za nowe i cenne), osoby twórcy oraz wokół mechanizmów procesu twórczego. Najstarsze jest odczytywanie, rozpoznawanie twórczości poprzez jej wytwory, dzieła, które przez znaczące gremia zostaną uznane za nowe i cenne. To trop dla „tuningu” twórczości martwy, bowiem kierujący

---

<sup>1</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Twórczość: dzieje pojęcia*, w: tenże, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982, s. 295-296.

edukację na tory konkursów i arbitralnych rozstrzygnięć o jakości wytworów. Drugi horyzont postrzegania kreatywności jest już bardziej obiecujący, gdyż najczęściej wyznacza listy cech osobowości twórczej oraz twórczych zachowań człowieka, które już mogą być wspierane czy stymulowane „z zewnątrz”. Najbardziej jednak płodny dla psychoedukacji kreatywności jest wymiar naukowego rozpoznawania mechanizmów twórczego myślenia. Za interesowania psychologią tą sferą życia człowieka doprowadziły do wyodrębnienia się nowej subdyscypliny nauki – psychologii twórczości<sup>2</sup>. Poszczególne koncepcje psychologiczne – psychoanaliza, teoria postaci, behawioryzm, asocjacionizm, psychologia poznawcza, humanistyczna, kognitywistyka – stawały się początkami różnorodnych koncepcji twórczości<sup>3</sup>. Każda z tych koncepcji odmiennie definiowała pojęcie „kreatywności” człowieka, każda z nich bowiem w innych mechanizmach ludzkiego myślenia upatrywała źródeł twórczości. Definiowanie pojęcia kreatywności w psychologii ściśle wiąże się z fundamentem teorii psychologicznej, na której jest budowana koncepcja twórczości. Do współczesnych opisów należą między innymi: teoria dywergencyjności J.P. Guilforda, modele „interakcyjne” lub „integracyjne” T. Amabile, E. Nęcki, R. Sternberga oraz próby opisywania twórczości w kategoriach wewnątrzpsychicznych procesów poznawczych. Dla edukacji jedną z najbardziej obiecujących i zweryfikowanych empirycznie jest perspektywa przyjęta przez A. Nalaskowskiego, zgodnie z którą

twórczość to gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań obowiązujących (zastanych)<sup>4</sup>.

Możliwość uwolnienia umysłu od myślenia w kategoriach konieczności zgody na świat zastany na rzecz kategorii myślenia o sobie jako tym, który może rzeczywistość zmieniać, kreować, zależy od twórczych predyspozycji jednostki, od preferowanych sposobów myślenia o świecie. Tych, na gruncie teorii J.P. Guilforda,

---

<sup>2</sup> Por. A. Sajdak, *Psychologia twórczości*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> Systematykę stanowisk psychologii wobec „kreatywności” znaleźć można np. w pracy E. Nęcki, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

<sup>4</sup> A. Nalaskowski, *Szkoła twórcza naprawdę i pozornie*, w: A. Nalaskowski, *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków 1994, s. 65.

A. Nalaskowski upatruje w gotowości człowieka do „uruchamiania” myślenia dywergencyjnego.

Nie wdając się w rozstrzygnięcia co do natury, kierunku i dynamiki zdolności intelektualnych człowieka zaangażowanych w procesy twórcze, psychoedukacja twórczości uprawomocnia swoje działania przyjmując pewne założenia<sup>5</sup>. Pierwsze z nich dotyczy twórczości jako zjawiska, które potrafimy – do pewnego stopnia – nazwać, zrozumieć i rozpoznać. A zatem – twórczość jest zjawiskiem rozpoznawalnym, czyli poddającym się psychologicznej i pedagogicznej diagnozie. To jest założenie, warunek podstawowy dla aksjologii psychopedagogiki twórczości, uzasadniającej świadome i zaplanowane działania edukacyjne. Pojawia się konieczność odpowiedzi na różnorodne pytania typu: „co jest cenne w myśleniu człowieka? Jakie dyspozycje psychiczne składają się na twórczą postawę człowieka wobec otaczającego świata? Jak owe dyspozycje wspierać? Jakie działania edukacyjne temu służą?”. Budując odpowiedzi na te i inne pytania, pedagogika sięga przede wszystkim do ustaleń psychologii. Poszczególne, pojawiające się w przestrzeni historycznej i rywalizujące z sobą współczesne koncepcje psychologiczne dały asumpt nie tylko dla zbudowania współczesnego rozumienia twórczości jako wielowymiarowego fenomenu, ale też i wskazują możliwości rozpoznawania ludzkiej kreatywności. Stojąc na gruncie określonej koncepcji psychologicznej czy pedagogicznej możemy budować narzędzia, które służą do rozpoznawania twórczych predyspozycji, cech osobowości sprzyjających twórczości, właściwości poszczególnych ścieżek myślenia twórczego czy też twórczych operacji umysłowych. Twórczość zatem stała się zespołem rozpoznawalnych dyspozycji psychicznych. Najbardziej znana i wykorzystywana w różnego rodzaju treningach myślenia twórczego jest koncepcja J.P. Guilforda<sup>6</sup>. Podstawowa teza autora brzmiała, iż myślenie twórcze charakteryzuje się poszukiwaniem różnorodnych, niekonwencjonalnych rozwiązań tego samego problemu. Myślenie twórcze jest więc myśleniem rozbieżnym (dywergencyjnym). Potencjalna gotowość uruchamiania dywergencji może być pobudzana, stymulowana z zewnątrz przez stawianie zadań problemowych, otwartych, dopuszczających rozmaite rozwiązania. Efektem prac J.P. Guilforda było skonstruowanie testów

---

<sup>5</sup> Por. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 42-44.

<sup>6</sup> Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

myślenia twórczego, opartych na pomiarze rozbieżności wynikającej z płynności, giętkości i oryginalności (jako szczególnego przypadku giętkości – zdolności wytwarzania niezwykle, odległych, wychodzących poza banalne doświadczenie rozwiązań). Odkryciem omawianej koncepcji było także stwierdzenie, iż zdolności myślenia twórczego w formie elementarnych zdolności umysłowych myślenia rozbieżnego (dywergencyjnego) dane są każdemu człowiekowi. Czy zatem każdy zdolny jest do twórczości? Odpowiedź twierdzącą legitymizuje przede wszystkim humanistyczna wizja człowieka zakładająca, że kreatywność jest cechą głęboko zakorzenioną w naturze każdego człowieka. Psychologia humanistyczna skierowała swoje zainteresowania w stronę osobowości twórczej, traktując twórczość jako pewną postawę wobec świata. Taki rodzaj ujmowania twórczości E. Nęcka nazywa „twórczością bez dzieł”, rozumianą jako

zdolność czysto potencjalna, z różnych powodów niezrealizowana w postaci wytworów spełniających kryteria nowości i wartości<sup>7</sup>.

To ważne stanowisko dla edukacji, gdyż kieruje punkt ciężkości jej oddziaływań w stronę wspierania potencjału osoby bez rozstrzygania o wartości wytworów jej działania. Opacznie rozumiana „edukacja kreatywna” nakierowana jest właśnie na oceny wytworów, stąd rozpowszechniony wizerunek szkoły kreatywnej jako bogatej w wystawy prac uczniów, chlubiącej się osiągnięciami w konkursach nie tylko przedmiotowych, ale i artystycznych<sup>8</sup>. Tymczasem edukacyjny „tuning” kreatywności myślenia winien skupiać się nie na polepszaniu wizerunku, zdobywaniu nagród, ale zwiększaniu mocy, wspieraniu oprogramowania myślenia, dostarczaniu edukacyjnego paliwa dla twórczości oraz usuwaniu przeszkód tkwiących w środowisku uczenia się. Co dalej zrobi ze swoim potencjałem młody człowiek? To już kwestia jego osobistych wyborów, hierarchii wartości, sposobu stanowienia celów edukacyjnych i zawodowych oraz personalnej mapy życia. To przede wszystkim od osoby zależy, czy znajdą się w niej sytuacje poddawania ocenie wytworów jej działania czy też ważniejsze

---

<sup>7</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 23.

<sup>8</sup> Na fakt ten zwraca uwagę A. Nalaskowski, *Edukacja w twórczość – refleksja na przełomie wieków*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 105-106.

będzie dla niej spełnienie w satysfakcji płynącej z poczucia samorealizacji. W psychoedukacji twórczości przyjęto zatem jako uzasadnioną tezę, że kreatywność jako psychiczna zdolność jest rozpoznawalna oraz istnieje w każdym człowieku jako potencjał, dyspozycja do twórczego działania. O tym, czy zostanie ujawniona i wykorzystana, decydują inne czynniki osobowe i społeczne<sup>9</sup>. I tu otwiera się pole dla różnorodnych działań wpisujących się w edukacyjny „tuning” kreatywnego myślenia.

## Kierunki działań

Problematyka wspierania twórczości, a szerzej wychowywania, kształcenia do twórczości w edukacji, twórczości rozumianej niejako „wychowanie przez sztukę”, znalazła odzwierciedlenie w wielu koncepcjach polskich pedagogów. Różnorodne konteksty historyczne i społeczne, a przede wszystkim przyjęcie przez poszczególnych autorów różnych koncepcji psychologicznych tłumaczących i wyjaśniających mechanizmy myślenia twórczego spowodowały, iż każda propozycja edukacji kreatywnej różni się w warstwie języka, terminologii pojęć kluczowych, w możliwych aplikacjach praktycznych i ich empirycznych weryfikacji. Pewnego rodzaju ich przeglądu i omówienia dokonał K.J. Szmidt<sup>10</sup>, opisując wychowanie dla twórczego stylu życia (odzwierciedlone w pracach B. Suchodolskiego oraz Z. Pietrasińskiego), ideę kształcenia człowieka innowacyjnego i transgresyjnego (J. Kozielskiego), kształcenia dla innowacji (R. Schulza), szkołę mistrzów (A. Góralskiego), traktującą heurystykę jako swoiste rzemiosło, a zarazem metodologię twórczości, kształcenie abaryetyczne (W. Dobrołowicza), trening twórczości (E. Nęcka), oraz własną autorską koncepcję lekcji twórczości i pomoc w tworzeniu. Szczególnie ta ostatnia koncepcja K.J. Szmidta została szeroko opisana w literaturze<sup>11</sup> oraz znalazła swoje praktyczne odzwierciedlenie

---

<sup>9</sup> O zasilaniu (roli uwagi, stanów świadomości, motywacji) procesów twórczych oraz o możliwych przeszkodach pisze E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 91-110.

<sup>10</sup> Por. *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K.J. Szmidt, Kraków 2005; tenże, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.

<sup>11</sup> Por. K.J. Szmidt, „*Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości*”. *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1997; tenże, *W stronę psychoedukacji twórczości*, w: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red.

w jednym z najpopularniejszych pakietów edukacyjnych *Porządek i przygoda* oraz *Żywioty*<sup>12</sup>. W literaturze pedagogicznej silnie obecny jest także drugi nurt rozumienia szkoły twórczej, skupiony nie na wykorzystywaniu odpowiednich technik/metod/zadań stymulujących twórcze procesy umysłowe, lecz na tworzeniu środowiska edukacyjnego wspierającego twórcze zachowania ucznia. Znane i cenione w tej materii są prace R. Schulza<sup>13</sup>, poświęcone różnorodności rozumienia i funkcjonowania twórczości pedagogicznej. Autor ten podejmuje tematykę idei ucznia twórczego, twórczego nauczyciela, koncepcji szkoły jako organizacji twórczej oraz koncepcji samoregulacji i samoodnowy systemu edukacyjnego. Zagadnienie kształcenia dla twórczości znalazło się także w kręgu przedmiotów badań T. Lewowickiego. Autor ten, opierając się na pracach E.P. Torrance’a, skłania się ku obszarowi dydaktyki twórczości, starając się określić uniwersalne metody i zasady kształcenia twórczych dyspozycji uczniów<sup>14</sup>. W podobny nurt wpisuje się także propozycja dydaktyki pro-twórczej W. Andrukowicza<sup>15</sup>. Autor ten formułuje zasady sprzyjające twórczości (pomocniczości, autodeterminacji, autokreacji, stymulowania zdolności), zastanawia się nad rolą rodzaju komunikacji w „otwieraniu” ucznia na świat oraz nad strategiami kształcenia o charakterze twórczym i dynamicznym. Nie sposób jednak wymienić i opisać wszystkie teorie i ich realizacje, które pojawiły się choćby w Polsce w ostatnim stuleciu. Uzasadniona wydaje się teza, iż psychoedukacja twórczości, pedagogika twórczości jest dynamicznie rozwijającą się subdyscypliną pedagogiki, stanowiącą wciąż poligon doświadczalny dla teorii

---

B. Śliwerski, Kraków 1998; K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001; tenże, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001.

<sup>12</sup> Por. K. Okraszewski, B. Rakowiecka, K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa 1996 (pakiet podręczników eksperymentalnych); K.J. Szmidt, J. Bonar, *Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.

<sup>13</sup> Por. R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996; tenże, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994; R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.

<sup>14</sup> Por. T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 154. Autor przywołuje pracę E.P. Torrance’a, *Developing Creative Thinking Through School Experiences*, w: *A Source Book for Creative Thinking*, red. S.J. Rarnes, H.J. Harding, New York 1962.

<sup>15</sup> Por. W. Andrukowicz, *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń 1999.

i praktyki edukacji. Wielość ujęć, wielość wątków, poruszanych aspektów tworzą pozorny chaos, związany z faktem, że wciąż nie do końca potrafimy poznać, opisać i przełożyć na język edukacyjnych działań wielowymiarowy fenomen ludzkiego kreatywnego myślenia. Każda koncepcja przybliży nas jednak do tego celu, dając nadzieję, iż wysiłki nie idą na marne. Co szkoła może zatem czynić, by działać na rzecz „tuningu twórczości”? Można wymienić przynajmniej trzy zasadnicze kierunki działań:

- podejmowanie aktywnych działań – ćwiczeń edukacyjnych nakierowanych na ćwiczenie sprawności poznawczych, wspieranie ścieżek myślenia ucznia, identyfikowanych jako zaangażowane w procesy twórcze;
- zasilanie procesów twórczych przez dostarczanie edukacyjnego tworzywa;
- tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego kreatywności (przede wszystkim przez przeciwdziałanie przeszkodom, barierom twórczego myślenia).

## Zwiększanie mocy, czyli ćwiczenie sprawności myślenia twórczego

Pierwszy rodzaj działań związany jest z szeroko pojmowaną dydaktyką twórczości realizowaną w ramach zajęć szkolnych, pozaszkolnych, treningów, terapii i innych formach edukacyjnego wsparcia. Konsekwencją przyjęcia wcześniejszych założeń jest twierdzenie, iż myślenie kreatywne można stymulować, pobudzać przez prowokowanie różnorodnej aktywności. Jeśli jest dyspozycją rozpoznawalną, istnieje możliwość dokonania pewnej „operacjonalizacji” jej mechanizmów. Stojąc na gruncie danej koncepcji, można budować zadania stymulujące zaangażowanie pożądaných operacji umysłowych. Jedną z najczęściej wykorzystywanych jest wspomniana już koncepcja J.P. Guilforda. Zaproponowany przez autora model intelektu pozwolił pedagogom zbudować dydaktyczne taksonomie celów kształcenia dla twórczości oraz dokonać ich operacjonalizacji. Opisane przez Guilforda zdolności myślenia dywergencyjnego ułożone zostały w dwie ścieżki: płynności – zdolności wytwarzania dużej liczby rozwiązań oraz giętkości – zdolności wytwarzania jakościowo różnych wyników. Każdy z rodzajów poszczególnych elementarnych zdolności myślenia, na przykład płynność słowna,

ideacyjna, skojarzeniowa, ekspresyjna i antycypacyjna oraz giętkość spontaniczna, adaptacyjna, oryginalność i elaboracja, może być wspierany, rozwijany, stymulowany zadaniami edukacyjnymi<sup>16</sup>. Włączenie takich zadań do różnych programów edukacyjnych należy niemal do klasyki. Wśród nich można wymienić choćby eksperyment lat 80. ubiegłego wieku prowadzony pod kierunkiem J. Zborowskiego<sup>17</sup>, dowodzący, iż wprowadzenie do lekcji w klasach 1-3 elementów ćwiczeń rozwijających myślenie dywergencyjne rozwija twórcze dyspozycje uczniów. Wspieranie elementarnych zdolności twórczych w ujęciu Guilforda stało się także podstawą zbudowania programu „upodmiotowionych minispotkań dydaktycznych” autorstwa W. Puśleckiego<sup>18</sup>. W eksperymencie prowadzonym pod kierunkiem tego badacza położono nacisk na ćwiczenia wzmacniające płynność, giętkość umysłową oraz wizualną. Inspiracje guilfordowskie znaleźć można również i w pakietach – programach edukacyjnych „lekcji twórczości”, wśród nich w najbardziej popularnym *Porządku i przygodzie* oraz *Żywiolach*<sup>19</sup>.

Inną koncepcją wykorzystywaną w budowaniu aktywnych działań stymulujących myślenie kreatywne człowieka jest propozycja E. Nęcki, na której bazuje większość psychologicznych treningów twórczości. Autor wychodzi z założenia, iż te same operacje zaangażowane są zarówno w myśleniu twórczym (produktywnym), jak i w innych, standardowych formach aktywności poznawczej. Spełnianie jednak pewnych specyficznych dla twórczego charakteru warunków czyni z nich „twórcze operacje umysłowe”. Do takich E. Nęcka zalicza rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne, metaforyzowanie, dokonywanie skojarzeń i abstrahowanie. Zastrzega przy tym, iż operacje związane na przykład z użyciem analogii działają także w rozmaitych sytuacjach poza twórczością. Jeśli jednak ich przebieg polega na wykorzystaniu

---

<sup>16</sup> Przykłady takich zadań znaleźć można np. w: A. Sajdak, *Inspiracje guilfordowskie w pracy z dzieckiem 6-letnim*, w: *Kształcenie bliżej życia*, red. K. Polak, Kraków 2003.

<sup>17</sup> Propozycję ćwiczeń rozwijających myślenie konwergencyjne i dywergencyjne stosowanych we wspomnianym eksperymencie znaleźć można w: J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, s. 56-59.

<sup>18</sup> Por. W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998.

<sup>19</sup> Por. K. Okraszewski, B. Rakowiecka, K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda*, dz. cyt.; K.J. Szmidt, J. Bonar, *Żywioly*, dz. cyt.

analogii trafnej i odległej zarazem – stają się operacjami twórczymi. Zatem nie fakt operowania pewnym rodzajem myślenia, a sposób, w jaki to czynimy przesądza o naszym myśleniu kreatywnym. Zdaniem autora, im wyższy poziom sprawności w zakresie wykonywania poszczególnych operacji w ich specjalnym przebiegu, tym wyższa zdolność twórcza człowieka. Przyjęcie koncepcji twórczych operacji umysłowych E. Nęcki prowadzi edukację na ścieżkę treningu twórczości, zawierającego szereg ćwiczeń

stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób<sup>20</sup>.

Konstruowane są zatem zbiory zadań pozwalających rozwijać poszczególne zdolności intelektualne, zaangażowane w procesy kreatywności. I tak na przykład dzięki ćwiczeniom wspierającym abstrahowanie, możliwe jest redefiniowanie przedmiotów i ich odmienne klasyfikowanie; natomiast w ćwiczeniach stymulujących dokonywanie skojarzeń rozwijane są umiejętności dokonywania skojarzeń nietypowych, odległych i łańcuchowych. Rozumowanie dedukcyjne w koncepcji J.P. Guilforda należało do ścieżek myślenia konwergencyjnego i jako takie znajdowało się w kręgu operacji umysłowych nietwórczych. Dla E. Nęcki dedukcja może być twórcza, jeśli zadania na niej bazujące wymuszają tak zwaną hipotetyczną twórczą spekulację. Podobnie, ćwiczenia wspierające myślenie indukcyjne mogą prowadzić do wzmocnienia potencjału twórczego, jeśli uczymy tworzyć związki i szukać rozwiązań przy wykorzystaniu analogii trafnej, nośnej i odległej (nietypowej). Podobne warunki (trafności i odległości) zostały nałożone na twórcze metaforyzowanie, przy czym sama metafora może być zarówno środkiem, jak i celem procesów kreatywnych. Wykorzystywanie w stymulowaniu procesów twórczych myślenia metaforycznego to kolejny kierunek działań w psychoedukacji twórczości. Niewątpliwy wkład w teorię i praktykę tego rodzaju twórczości dały badania eksperymentalne związane z analizą wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej, prowadzone przez W. Limont<sup>21</sup>. Prace tej autorki zaowocowały

---

<sup>20</sup> E. Nęcka, *Trening*, dz. cyt., s. 13.

<sup>21</sup> Por. W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności*

wpracowaniem oryginalnych i efektywnych metod pobudzania rozwoju myślenia twórczego wykorzystujących myślenie metaforyczne. Ponieważ materiałem dla wyobraźni twórczej są umysłowe obrazy (transformowane dzięki myśleniu metaforycznemu i kojarzeniu przez analogie), zatem tworzenie środowisk bogatszych w stymulację i aktywność wizualną sprzyja jej rozwojowi. Podobny trop odnaleźć można w propozycji uczenia się myślenia metaforami<sup>22</sup> opartej na pracach B. Gordona. Zaproponowane ćwiczenia synektyczne, których celem jest przełamywanie granic myślenia oraz wspieranie myślenia twórczego, opierają się używaniu trzech rodzajów analogii: osobistych, bezpośrednich oraz oksymoronów.

Inną, ciekawą propozycją, wpisującą się w nurt wspomaganie procesów poznawczych zaangażowanych w myśleniu twórczym, a zarazem przeciwdziałania barierom owego myślenia, są „kolorowe kapelusze doktora de Bono”<sup>23</sup>. Autor ten wprowadził pojęcie myślenia lateralnego (obocznego), które polega na atakowaniu danego do rozwiązania problemu nie wprost, stosując pewnego rodzaju jego redefinicję, ułatwiającą omijanie przeszkód natury poznawczej związanej ze sztywnością myślenia. Opisana przez de Bono metoda zakłada istnienie sześciu rodzajów stylów myślenia (obiektywny, krytyczny, emocjonalny, konstruktywny, produktywny i kontrolujący), którym odpowiadają kapelusze w sześciu kolorach. Celem metody jest nie tylko kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnego stylu myślenia, ale i jego świadoma zmiana na każdy inny – stąd ćwiczenia w identyfikowaniu „własnego kapelusza” oraz w zakładaniu innych.

### Zasilanie procesów twórczego myślenia czyli dostarczanie tworzywa

Samo posiadanie dyspozycji zdolności twórczego myślenia oraz sprawne działanie instrumentarium, czyli swego rodzaju oprogramowania umysłu, nie wystarczy, by uruchomić procesy

---

*plastycznej*, Toruń 1994; tenże, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996.

<sup>22</sup> Por. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999, s. 68-86.

<sup>23</sup> Por. E. Nęcka, *Psychologia*, dz. cyt. s. 205-206.

kreatywne. Potrzebna jest bowiem materia, tworzywo, które będzie podlegać „twórczej obróbce”. Wszelkie operacje umysłowe nie są zawieszane „w próżni”, lecz dokonują się na określonych treściach. Przywoływany już wielokrotnie J.P. Guilford zwracał uwagę, iż potencjał dywergencyjności myślenia spełnia się właśnie na określonym (symbolicznym, semantycznym, figuralnym czy behawioralnym) materiale. Dopiero w wyniku owej specyficznej, rozbieżnej „obróbki” treści powstają nowe wytwory, których nowość, wartość czy oryginalność może podlegać ocenie. Sama sprawność myślenia, na przykład dyspozycyjność budowania najtrafniejszych, najodleglejszych i oryginalnych analogii, na nic się zda, jeśli wcześniej nie posiadamy bogatej wiedzy z różnych dziedzin, pozwalającej nam na uchwycenie na przykład strukturalnych lub funkcjonalnych podobieństw, niezbędnych do stworzenia analogii czy metafory. A ta dopiero może być uznana za produkt twórczości. Tworzywo zatem jest materia, treścią tworzenia. Przyjmuje postać wiedzy i umiejętności o niedogmatycznym, płodnym charakterze. Dopiero wtedy, gdy doskonale działający mechanizm twórczy znajdzie swą bazę w tworzywie, może dojść do prawdziwych kreacji. Z punktu widzenia twórczości nie do przecenienia są zatem zasoby, którymi dysponujemy. I tu jest miejsce dla kolejnego pola „edukacyjnego tuningu” – zasilania procesów twórczych przez dostarczanie, pomnażanie, bogacenie tworzywa w codziennej i pracowitej rzeczywistości szkolnej. Jak bowiem twierdzi A. Nalaskowski,

o ile współczesna psychologia zajmuje się kompetentnie mechanizmami twórczości, to z całą pewnością rolą pedagogiki jest uruchomienie tychże mechanizmów wraz z zaopatrzeniem ich w solidny surowiec do przerobu na nowe jakości<sup>24</sup>.

Jednym z zadań szkoły jest zatem dostarczanie uczniom twórczego tworzywa – wiedzy, umiejętności, spostrzeżeń – solidnej fundamentalnej bazy dla procesów myślowych. Znajomość różnych obszarów rzeczywistości, głęboka wiedza z różnych dziedzin jest bowiem na ogół warunkiem powstania rzeczy nowych. Kto choć raz oglądał popularny serial, którego bohaterem jest MacGyver, wie, iż fabuła filmu wciąż zaskakuje widza nowymi,

---

<sup>24</sup> A. Nalaskowski, *Edukacja i twórczość – refleksja na przełomie wieków*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 100.

nietypowymi zastosowaniami typowych, prostych przedmiotów codziennego użytku. Kij od szczotki, zapalki, zwykła gumka, spinacz biurowy, a powstaje mały helikopter, zapalnik bomby itp. Jakaż rozległa musiała być wiedza bohatera z zakresu chemii, fizyki i innych dyscyplin nauki, jaka sprawność działającego twórczego instrumentarium, pozwalającego na zaskakujące redefiniowanie przedmiotów. Im więcej bowiem wiemy, im bogatsze nasze doświadczenia, tym większa szansa, iż mechanizm tworzenia alternatywności będzie działał efektywniej (choć niekoniecznie sprawniej). Większe bowiem i różnorodne będą zasoby, z których może korzystać, wyszukiwać i czerpać potrzebne do tworzenia nowego lub przekształcania starego elementu. Tu konieczne jest tylko spełnienie jednego warunku – wiedza nie może mieć charakteru zamkniętego dogmatu, musi być płodna, z obszarami otwarcia i z miejscem na stawianie pytań.

### Usuwanie przeszkód i barier myślenia twórczego

Kolejny kierunek działalności edukacyjnej na rzecz wspierania kreatywności myślenia wiąże się z zapewnianiem potencjalnej twórczości jak najlepszych warunków dla jej urzeczywistnienia. Do działań tych należy także przewyciężanie różnorodnych przeszkód, barier twórczego myślenia ukrytych w środowisku – także edukacyjnym – oraz w samej jednostce. Niektórzy badacze fenomenu kreatywności twierdzą, iż twórczości nie trzeba uczyć czy stymulować, a jedynie jej nie przeszkadzać. U podstaw takiego myślenia leżą prace P. Torrancea<sup>25</sup>. Autor uważał, iż wiele zachowań nauczycielskich po prostu kreatywności szkodzi. Sformułował zatem reguły pedagogicznego działania, których przestrzeganie wiąże się w istocie z tworzeniem klimatu sprzyjającego twórczości. Należy do nich szacunek dla niezwykle trudnych pytań, szacunek wobec niezwykle trudnych pomysłów, okazywanie wartości pomysłów, umożliwienie uczniom działań bez oceny oraz związanie oceny z jej przyczynami i konsekwencjami<sup>26</sup>. Tworzenie środowiska edukacyjnego korzystnego dla twórczości to w istocie podejmowanie działań wpisujących się w szeroko rozumianą profilaktykę. Dlatego większość programów czy

---

<sup>25</sup> Por. E. Nęcka, *Psychologia*, dz. cyt., s. 199-200.

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 200-201.

treningów rozpoczyna się od kształtowania umiejętności współdziałania, porozumiewania się, tworzenia klimatu pracy grupowej i jej norm, czyli tego, co składa się na kompetencje interpersonalne. Część bowiem przeszkód twórczego myślenia ma swoje źródła na przykład w wewnątrzgrupowych procesach rywalizacyjnych czy wyrafinowanych sposobach „mordowania pomysłów” za pomocą werbalnych i niewerbalnych komunikatów. Na ile mamy wpływ na kształtowanie środowiska społecznego, na tyle jesteśmy w stanie zapobiegać lub też niwelować zewnętrzne bariery kreatywności. To optymistyczna część tej strony „tuningu twórczości”. Inaczej jest z przeszkodami tkwiącymi w człowieku. Tu ustalenia psychologii zalecają daleko posuniętą ostrożność, gdyż wiele z nich (zwłaszcza te dotyczące sfery emocjonalnej człowieka – np. sztywna samokontrola) wymaga jeśli nie długotrwałych zabiegów psychoterapeutycznych, to przynajmniej elementów terapii. E. Nęcka, analizując zdiagnozowane przez psychologię bariery ograniczające procesy twórcze, zwrócił uwagę między innymi na przeszkody związane ze sferą poznawczą człowieka – inercją, sztywnością mentalną, schematami i jednostronnością myślenia<sup>27</sup>. Te zaś można przezwyciężać na drodze ćwiczeń „wymuszających” alternatywność, czyli wychodzenie poza dane, poza schemat, poza codzienną oczywistość. Inna propozycja psychoedukacji twórczości przeciwdziałająca barierom myślenia twórczego wiąże się z pracami W. Dobrołowicza<sup>28</sup> i kształceniem abarietycznym. Autor, krytykując szkołę za jej działania hamujące spontaniczną aktywność twórczą dzieci, wskazuje ułomności dydaktyki tradycyjnej. Stąd postulat budowania nowych zasad psychodydaktycznych, wykorzystywania nowych metod oraz odmiennego, protwórczego przygotowania nauczycieli.

Nie jest możliwe ani potrzebne domykanie przedstawionych tu rozważań. To jedynie – subiektywnie poczyniony – przegląd i wybór niektórych wątków rozumienia twórczości i budowania na ich podstawie różnorodnych propozycji wspierania. „Edukacyjny tuning” kreatywnego myślenia z racji materii, której dotyczy – fenomenowi twórczości człowieka – nie może być zbiorem prostych zasad czy reguł postępowania. Tym bardziej nie może ukazywać prostego przełożenia teorii na nieskomplikowane, edukacyjne

---

<sup>27</sup> Por. E. Nęcka, *Proces twórczy*, dz. cyt., s. 173-190.

<sup>28</sup> Por. W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.

działania. Różne źródła, różne teorie, różne podejścia badawcze, różne doświadczenia eksperymentów i praktyk szkolnych nie stanowią o słabości psychoedukacji twórczości, ale o bogactwie jej przedmiotu. Tekst niech stanie się zaproszeniem do dyskusji, do dalszej lektury, do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – TWÓRCZOŚĆ/KREATYWNOŚĆ, PSYCHOEDUKACJA TWÓRCZOŚCI, TWORZYWO TWÓRCZOŚCI, PRZESZKODY MYŚLENIA TWÓRCZEGO

### SUMMARY

---

#### A. SAJDAK, *Educational Tuning of Creative Thinking*

Educational tuning of creative thinking means all conscious actions undertaken aimed at improving, supporting or stimulating pupils' abilities to think creatively. Making a conscious choice, the author presents three issues as an invitation to further reading and discussion. To begin with, she presents the basis of pedagogical actions aimed at supporting the potential of human creativity. The assumptions concern the phenomenon of creativity as a recognizable, universal predisposition subject to stimulation. The author searches for the justification for the foundations of educational tuning formulated in this way in psychological concepts. Particular concepts, appearing in the historical sphere, gave rise not only to building the contemporary understanding of creativity as a multidimensional phenomenon, but they also indicate the possibilities of recognizing and supporting human creativity. Standing on the grounds of a specific psychological concept, can you build the tools which serve to diagnose and stimulate creative predispositions, characteristics conducive to creativity, the properties of particular paths of creative thinking, or creative mental operations. The text presents the directions of educational actions connected with creating educational environment conducive to creativity and the types of supporting creative tools, that is the ways of improving the “software” of human brain responsible for “the power of creative thinking”. Next, the author takes up the issues concerning making contribution to creative

processes by the school providing the material for the processes of creative thinking. Finally, the author presents a few reflections on the subject of “the block on creative thinking”, which means she describes educational activities for overcoming the impediments to creativity, the barriers which may be deep both in the man himself (of cognitive and emotional nature) and those which are created by educational environment.

**Anna Sajdak**, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zakresie nauczania początkowego. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej w Instytucie Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim. Autorka licznych prac z zakresu pedagogiki alternatywnej (w tym przede wszystkim pedagogiki steinerowskiej), edukacji twórczości oraz dydaktyki szkolnej i akademickiej. Ważniejsza publikacja: *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008. Prezes Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.