

Krzysztof J. Szmidt

Twórczość dzieci jako przedmiot sporu romantyków z realistami w świetle najnowszych koncepcji kreatologii pedagogicznej

Wprowadzenie

Zapewne zawarte w tytule pojęcie kreatologii może wzbudzać wątpliwości jako nowe i niezbyt dobrze ugruntowane w polskiej pedagogice określenie wiedzy z zakresu nauk o twórczości. Używane jeszcze do niedawna w cudzysłowie i bardziej jako metafora niż termin naukowy doczekało się jednak licznych zastosowań w najnowszych tekstach omawiających różnorodne problemy ludzkiej, w tym dziecięcej, twórczości (Magyari-Beck, 1999; Szmidt, 2009a). Bez wnikania w niepotrzebne w tym miejscu szczegóły leksykalne można powiedzieć, że „kreatologia pedagogiczna” to wiedza o edukacyjnych (pedagogicznych) uwarunkowaniach rozwoju twórczości i kreatywności (jako personologicznego wymiaru twórczości), opisująca i wyjaśniająca jej cztery aspekty:

- proces twórczy,
- wytwory i produkty twórczości (kreatywności),
- osobę tworzącą – ucznia, wychowanka,
- czynniki środowiska wychowawczego będące stymulatorami lub inhibitorami twórczej aktywności (Szmidt, 2017).

I. Magyari-Beck (1999, s. 433) twierdzi, że „kreatologia to pojęcie dla nowej międzydyscyplinarnej nauki o twórczości, podkreślające fakt, iż twórczość nie może być zredukowana do fenomenu psychologicznego”. Głównym zadaniem tej dyscypliny naukowej jest sformułowanie szerokiej, lecz jednocześnie szczegółowej ramy pojęciowej dla gromadzenia danych z badań i różnorodnych teorii twórczości i kreatywności. Określenie „kreatologia pedagogiczna” sugeruje nacisk poło-

żony na pedagogiczne (edukacyjne) aspekty tej wiedzy, które bliżej i szerzej wyjaśniam w książce *Pedagogika twórczości* (Szmidt, 2013). W tym miejscu odwołuję się do tego pojęcia w kontekście istotnego sporu dotyczącego twórczości dzieci, którego opis jest celem niniejszego opracowania. Zamierzam bowiem przedstawić konflikt poznawczy pomiędzy zwolennikami pankreacjonizmu pedagogicznego, określanymi tu umownie jako romantycy, a tymi badaczami twórczości, którzy ograniczają fenomen twórczości tylko do osób dorosłych, lub wręcz odmawiają dzieciom zdolności do tworzenia czegoś nowego i cennego – nazywam ich realistami. Spór ten istnieje od wielu lat i jest raczej mało eksponowany w polskiej pedagogice wieku dziecięcego oraz psychologii rozwoju, a dostrzegany i żywo komentowany w literaturze zachodniej. Ważny jest z tego powodu, że stanowi istotę fundamentalnego dla pedagogiki zagadnienia, czy dzieci są twórcze, czy nie, a co za tym idzie – daje lub nie daje uzasadnienia do podejmowania wysiłków badawczych i aplikacji wniosków z badań do praktyki wychowawczej. Innymi słowy, od odpowiedzi na to pytanie zależy sens uprawiania pedagogiki twórczości wieku dziecięcego (nauczania początkowego). Do grupy romantyków, idealizujących twórczość dzieci, umownie można zaliczyć przedstawicieli Nowego Wychowania, wielu psychologów twórczości i rozwoju oraz większość pedagogów reprezentujących różne subdyscypliny tej wiedzy. Do realistów, traktujących twórczość jako fenomen przynależny w zasadzie tylko osobom dorosłym, zaliczam wybitnych badaczy z kręgu psychologii poznawczej, społecznej i twórczości: Deana Simontona, Mihalyi Csikszentmihalyiego, Davida Feldmana, Howarda Gardnera i wielu innych. Trzeba przyznać, że są to we współczesnej kreatologii nazwiska pierwszorzędne!

Spór pomiędzy romantykami a realistami można sprowadzić do trzech najważniejszych, jak sądzę, kwestii:

- 1) powszechność i naturalność twórczości dzieci,
- 2) wartość dziecięcej twórczości,
- 3) źródła motywacji aktywności twórczej dzieci.

Kolejność dalszych rozważań została ustalona zgodnie z opisem tych trzech polemik.

Powszechność i naturalność twórczości dzieci

Romantycy są, jak się zdaje, zgodni, gdy twierdzą, że twórczość dzieci jest powszechna, a każde dziecko jest twórcze jakoby z natury, bez względu na swój stan psychiczny i kondycję fizyczną. Cokolwiek dzieci wykonują, ma to znamiona twórczości: zabawy słowne i konstrukcyjne, plastyka, operowanie humorem językowym, gra wyobraźni, ekspresja ruchowa – wszystko! A. Flesch Connors, amerykańska autorka bardzo pożytecznego poradnika metodycznego dla nauczycieli

Teaching Creativity, pisze: „Každy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wie, że małe dzieci są naturalnie twórcze. Tworzą zabawne zdania, zadają dzikie pytania i wymyślają proste piosenki. [...] Daj im skarpetki, a wsadzą je sobie do uszu. Codziennie robią milion twórczych rzeczy” (Flesch Connors, 2010, s. Xi). Dlaczego więc, dorastając, dzieci nie stają się bardziej twórcze, a nawet przeciwnie – ich zdolności twórcze obniżają się, pyta autorka. I śladem innych romantyków znajduje odpowiedź w opresyjnych praktykach szkolnych, które stanowią przeszkodę w rozwoju tych naturalnych zasobów twórczych, jakie mają mieć dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. To ulubione wyjaśnienie romantyków, które znajdziemy w wielu publikacjach na temat twórczości w nauczaniu początkowym (Beetlestone, 2008; Craft, 2002; Desailly, 2012).

Polskiemu pedagogowi znana jest książka dwóch autorów z Francji, Roberta Glotona i Claude’a Clero (1988), która na długo narzuciła w pedagogice twórczości panegiryczne i romantyczne widzenie kreatywności dzieci. Ponieważ już kilka razy krytycznie odnosiłem się do tej pozycji (Szmidt, 2009b; 2013), dlatego w tym miejscu tylko zasygnalizuję kilka twierdzeń autorów pozwalających uznać ich za czołowych pankreacionistów pedagogicznych. Dziecko w sposób naturalny jest twórcą – twierdzą francuscy pedagodzy. Przeczyć temu mogą jedynie ci, którzy nigdy nie obserwowali swobodnej zabawy małych dzieci, albo ci, którzy oglądali ją w postaci wypaczonej przez przymusowe i źle rozumiane oddziaływanie rodziców lub szkoły. „U dziecka, podobnie jak u człowieka dorosłego, umysł przejawia się swobodnie i wielokierunkowo, zawsze w jakiś sposób, z wyjątkiem sytuacji, gdy człowiek dorosły niszczy to w swym dążeniu do podporządkowania sobie wszystkiego” (Gloton, Clero, 1988, s. 54). Dorosły nie musi być twórczy; w swych codziennych, banalnych czynnościach życiowych może nie zajmować się tworzeniem idei, form czy zachowań. Wystarczą mu proste recepty i wzory zachowań, które czerpie z bogatego doświadczenia, dalekie od twórczości. Inaczej dzieje się u dziecka – twierdzą Gloton i Clero. Aktywność dziecka związana jest z rozwojem, a tym samym nakierowana jest na budowanie siebie, twórczość zyskuje więc swój istotny sens biologiczny dzięki życiowej potrzebie wzrastania „całkowicie zwróconego ku przyszłości i będącego przekraczaniem samego siebie”. „Jeżeli dziecko jest twórcze i jeśli interesuje się inwencją, jeśli wszystko musi być uruchomione po to, by sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak dlatego, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu” (Gloton, Clero, 1988, s. 55). To prawda, że dziecko nie jest artystą, ale zdaniem autorów tylko brak precyzji językowej sprawia, iż tak mówimy, bowiem twórczość dziecka i artyści „jest posłuszna tym samym prawom”. Stanowi u obu rezultat pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego. „Twórczość dziecka, podobnie jak twórczość artysty, stanowi

wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią” – konkludują autorzy (Gloton, Clero, 1988, s. 65).

Postawa twórcza jest, ich zdaniem, powszechna wśród dzieci, niestety, w miarę rozwoju jest hamowana przez niewłaściwe oddziaływania rodziny i szkoły, które zainteresowane są raczej stabilizacją i reprodukcją struktury społecznej oraz przekazywaniem zastanej wiedzy niż stymulowaniem postaw twórczych.

Realisci twierdzą natomiast, że twórczość dzieci nie jest zjawiskiem powszechnym. Nie każde dziecko jest twórcze tylko dlatego, że jest dzieckiem. Twierdzenie, że dzieci są bardziej twórcze niż dorośli, to przejaw zbyt dużego optymizmu pedagogicznego lub ślepoty na fakt, iż żadne dziecko nie stworzyło niczego wartościowego i nowego w takich dziedzinach jak poezja i literatura, wynalazczość i nauka. Zdolności twórcze u dzieci, twierdzą realisci, rozkładają się, podobnie jak u dorosłych, zgodnie z krzywą rozkładu normalnego, co oznacza, że dzieci bardzo twórczych jest niewiele, podobnie jak i dzieci zupełnie nietwórczych, a większość mieści się w pojemnej średniej.

Przedstawiciel współczesnej kreatologii, autor jednej z najważniejszych prac przeglądowych w tej dziedzinie, R. K. Sawyer (2012), próbuje w niej uzasadnić, że nasza kultura romantyzuje okres dzieciństwa w odniesieniu do kreatywności – panuje powszechne przekonanie, iż społeczeństwo dusi twórczość dzieci, narzucając im sztywne edukacyjne formy kształcenia i tłumi naturalne skłonności twórcze uczniów. Jeśli tak by rzeczywiście było, to oznaczałoby to, zdaniem Sawyera, że rzeczywiście dzieci są bardziej twórcze niż dorośli, ale też – że naturalny rozwój dziecka jest procesem stawania się mniej twórczym. Prowadzi to w konsekwencji do postawienia wniosku, w świetle którego rozwój wszelkich procesów psychicznych jest regresem twórczości. Ale tak nie jest!

Być może trzeba zmienić w odniesieniu do twórczości dzieci powszechnie przyjęte kryteria nowości i społecznej użyteczności, a wtedy spór romantyków z realistami przestanie być gorący. Orison Carlile i Anne Jordan (2012, s. 279) twierdzą, że jeśli uznamy za twórczość pomysłowe odgrywanie roli w czasie gry lub snucie fantazji, bądź też wymyślanie dzikich wynalazków, to z pewnością niemal wszystkie dzieci mogą być uznane za bardzo twórcze. Jeśli jednak zaakceptujemy standardową definicję twórczości, w której za jej kryteria uznaje się społeczną (powszechną) nowość, użyteczność i stosowność działań lub wytworów, to trzeba przyznać, że dzieci nie są zdolne spełnić tych wymogów, ponieważ nie miały jeszcze czasu rozwinąć niezbędnej wiedzy rzeczowej i umiejętności potrzebnych do generowania rzeczy nowych i oryginalnych w danej dziedzinie. Może wobec tego zamiast o twórczości w odniesieniu do dzieci mówić raczej o fantazji lub wyobraźni, a pojęcie twórczości i twórczej wyobraźni rezerwować raczej, jak chciał L. Wygotski, dla działań osób dorosłych? Czołowy przedstawiciel współczesnej kreatologii, M. A. Runco, proponuje inne wyjście z tej sytuacji. Twierdzi,

że dzieci są w stanie wymyślać i rozwijać wytwory, które są „wystarczająco dobre w ich grupie wiekowej”, ponadto wykazują się wieloma atrybutami myślenia twórczego i właściwościami przypisywanymi osobowości twórczej (Runco, 1996):

- giętkością myślenia,
- fantazją,
- myśleniem dywergencyjnym,
- przekształcaniem doświadczeń,
- zaufaniem do swoich sił,
- umiejętnością podejmowania ryzyka poznawczego,
- otwartością na doświadczenie.

Cechy te dobrze służą aktywności twórczej, choć jej nie wypełniają. Runco proponuje, by o twórczości dzieci mówić w kontekście twórczości osobistej (*personal creativity*), a nie twórczości przez duże T (*Big C creativity*).

Tą samą drogą zdają się podążać dwaj inni kreatolodzy – J. C. Kaufman i R. A. Beghetto (2010), którzy chcąc uniknąć sporu o twórczość dzieci, proponują koncepcję czterech poziomów twórczości (*Four C model of creativity*). Sądzą oni, że model ten lepiej niż inne klaryfikuje i wyjaśnia różne poziomy twórczej ekspresji i może być pomocny nauczycielom w doborze odpowiedniego poziomu wymagań od uczniów, a także w pisaniu dostosowanych do ich umiejętności programów nauczania twórczości. Wyróżniają cztery rodzaje twórczości: mini-twórczość (*interpretative mini-c creativity*), twórczość codzienną (*everyday little-c creativity*), twórczość profesjonalną (*pro-c creativity*) oraz twórczość wybitną (*legendary Big-C creativity*). Twórczość dzieci wydaje się związana z pierwszymi dwoma poziomami.

Mini-twórczość skupia się na nowych i ważnych dla jednostki interpretacjach działań, doświadczeń i wydarzeń, które zachodzą w toku uczenia się (np. uczeń przeżywa wgląd pozwalający mu zrozumieć, w jaki sposób zastosować poznaną na lekcji regułę artystyczną i wykorzystać ją do prezentacji multimedialnej). Polega ona na subiektywnych odkryciach znanych już praw naukowych, nadawaniu różnym zdarzeniom oryginalnych, indywidualnych znaczeń, snuciu przypuszczeń i generowaniu pomysłowych rozwiązań problemów poznawczych i praktycznych. Aktywność twórcza tego typu jest często podstawą twórczości wybitnej, ma charakter rozwojowy i wydaje się konieczną fazą prowadzącą do wybitnych osiągnięć. Jednym z zadań nauczycieli jest wczesne rozpoznanie tego rodzaju aktywności uczniów, wspieranie jej i ośmielanie do ujawniania jej przejawów.

Twórczość codzienna dotyczy aktywności twórczej dostępnej wszystkim ludziom w sytuacjach codziennych. Autorzy definiują twórczość codzienną, odwołując się do poglądów Ruth Richards i Teresy Amabile, i sądzą, że składnikami tego rodzaju aktywności są zdolności specjalne w jakiejś dziedzinie twórczości (np. muzyki czy plastyki), umiejętności twórcze oraz motywacja zadaniowa. Ta kategoria twórczości pozwala nauczycielom pamiętać, iż „twórcza ekspresja jest

dostępna dla większości uczniów, w prawie wszystkich programach nauczania przedmiotów szkolnych, w niemal każdy dzień nauki” (Beghetto, Kaufman, 2010, s. 198). Nauczyciele powinni pamiętać, że stymulowanie tego rodzaju twórczości winno stanowić ich codzienną praktykę szkolną, a nie praktykę odświeżoną.

Może wobec tego warto uznać raczej współczesnej kreatologii i zgodzić się z tezą, że twierdzenie „wszystkie dzieci są twórcze” może być prawdziwe w odniesieniu do pojęcia mini-twórczości, twórczości pospolitej bądź codziennej, nie zaś do twórczości wybitnej czy też dojrzałej (twórczości przez duże T). Tym samym – wszystkie dzieci są zdolne do twórczości płynnej – ta teza może przybrać postać całkiem racjonalnej hipotezy naukowej i nie warto jej kwestionować.

Wartość dziecięcej twórczości

Romantycy wydają się wyrażać przekonanie, że cokolwiek robi dziecko, jest to twórcze. Dziecięce wiersze, rysunki, gra sceniczna czy taniec stanowią wyraz naturalnej ekspresji twórczej dziecka. A wszystkie dzieci są zdolne do ekspresji. Zwracają przy tym uwagę na pierwiastek oryginalności zawarty w pracach plastycznych dzieci, niespotykane skojarzenia w budowaniu fantastycznych opowieści, niecodziennosc używanych słów na określenie znanych rzeczy, nowość w wymyślanych na poczekaniu zabawach i tym podobne rzeczy. Akcentuje się zatem ważne kryteria każdej twórczości bez względu na wiek jednostki, która się nią para. Realisci natomiast, a była już o tym częściowo mowa powyżej, podkreślają, że nie wszystko, co robi dziecko, jest twórcze, a więc nowe i cenne. Zachowania i wytwory dziecka mają często charakter replikacyjny, mało oryginalny, banalny. Badacze twórczości dzieci dostrzegają w ich wyobraźni coraz częściej lustro, w którym odbija się świat mediów elektronicznych. Zauważa się, że oglądanie telewizji czy ślęczenie przy komputerze zastępują czynności ważne dla rozwoju umysłowego i kulturalnego młodzieży – zastępują też działania twórcze. Badania pokazują, że istnieje negatywna zależność pomiędzy czasem spędzonym na korzystaniu z mediów (TV, Internet) a osiągnięciami twórczymi dzieci i młodzieży (Kubicka, Kołodziejczyk, 2007).

Wśród dzieci spotyka się coraz częściej nastawienia do kopiowania i powielania znanych z gier komputerowych i telewizji gotowych obrazów, skojarzeń, ujęć plastycznych i fabularnych. Pierwiastek oryginalności w pracach twórczych dzieci jest zagrożony – twierdzą realisci, przywołując wyniki badań na ten temat. Bardzo szeroko zakrojone i powtórzone po dziesięciu latach badania B. Didkowskiej (2008; 2015) nad wpływem mediów na rysunek dzieci i młodzieży wykazały, że treści rysunków, sposób rysowania postaci i akcji jest wysoce zdeterminowany przez treści i sposoby ujmowania kadru w grach komputerowych i filmach typu manga.

Dzieci rysują tak, jak widzą to w kiczowatych grach i filmach. Bez wyobraźni!
W podsumowaniu badań Didkowska pisze:

Analiza obrazów dominujących w nowych mediach wyraźnie wskazuje, że są one oparte na określonych kanonach. W sposób szczególny dotyczy to filmów rysunkowych, gier komputerowych, reklam, wideoklipów, interaktywnych stron WWW. Nie bez znaczenia jest dynamika obrazu i nowe znaczenie tekstu pisanego. To wspomniane obrazy w dużej mierze – a może przede wszystkim – kształtują kulturę wizualną, w tym wrażliwość i kulturę plastyczną dzieci (Didkowska, 2015, s. 241).

Twórczość plastyczna dzieci wobec tego zmienia się, ponieważ dzieci powielają w niej znane, a często nieuświadomiane sobie, gotowe kanony wizualne (kalki obrazowe), serwowane nieustannie przez nowe media. Realisci mówią o zjawisku t e p e g o n a ś l a d o w n i c t w a, coraz częściej spotykanego w pracach plastycznych dzieci.

Moje własne badania i obserwacje przejawów twórczości dzieci w naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, a nie w sterylnych laboratoriach naukowych, potwierdzają zjawisko niezadkiego występowania w aktywności twórczej dzieci kiczu i tandety. Niepokój spowodowany tą obserwacją skłonił mnie do uzupełnienia dydaktycznych zasad prowadzenia zajęć twórczych dla dzieci o nową powinność (oprócz zasady dywergencyjności, różnorodności, heurystyczności zadań, facylitacji, ludyczności, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, przeciwdziałania przeszkodom i osobistej twórczości nauczyciela) – o z a s a d ę p r z e c i w d z i a ł a n i a t a n d e c i e. Jej treść zamieszczam poniżej.

Chociaż szkolne zajęcia twórcze wynikają z orientacji na proces, a nie na wytwór (ważny jest sam udział uczniów w procesie twórczym, a nie przede wszystkim wytwór tego procesu), i bazują na koncepcji twórczości egalitarnej, to jednak nauczyciel stymulujący zdolności twórcze dzieci powinien zwracać uwagę na jakość generowanych wytworów (zachowań twórczych). Lekcje twórczości nie są lekcjami sztuki, ale nie są również lekcjami kiczu. Należy więc zachęcać dzieci do oryginalności, wychodzenia poza sztaampę i łatwinę, zrywania z naśladownictwem popularnych wzorów. A jeśli już nagradzamy dokonania twórcze uczniów w pośredni lub bezpośredni sposób, chwając je lub prezentując publicznie, to chwalmy lub prezentujemy wytwory lub zachowania o wysokich wartościach twórczych (Szmidt, 2013, s. 475).

Współcześni kreatolodzy coraz częściej na określenie przejawów pomysłowości pozbawionej nowości i wartości stosują termin p s e u d o t w ó r c o ś ć, obejmując nim również wytwory dzieci o takim charakterze (Cropley, 2001;

Cropley, Cropley, 2015). A. Cropley twierdzi, że wytwory dzieci są często przykładem pseudotwórczości lub quasi-twórczości. To aktywność, której jedynym celem jest zadziwienie i zaszokowanie odbiorców i która zawiera jedynie nowość bez wartości (Cropley, 2001). Być może w odniesieniu do dzieci lepiej mówić o pomysłowości, a nie o pseudotwórczości? Do tej propozycji powrócę na zakończenie tekstu.

Źródła motywacji aktywności twórczej dzieci

Romantycy zgodnie twierdzą, że twórczość dziecka jako naturalna forma jego rozwoju da o sobie znać i rozwinie się bez specjalnej pomocy ze strony dorosłych – wystarczy mu nie przeszkadzać. Jest ona motywowana wewnątrznie – autotelicznie. G. Carlson, autorka książki *Child of Wonder. Nurturing Creativity & Naturally Curious Children*, jest chyba najlepszym przykładem postawy romantycznej. Pisze o dzieciach tak:

Od momentu, kiedy wkraczają w ten świat, dzieci są zapalonymi obserwatorami. Z każdej obserwacji przynoszą unikatową interpretację i ekspresję. Są wyjątkowymi osobami z własnymi poglądami i pomysłami. Wnoszą pasję do życia, której wielu dorosłych się dziwi. Jeśli mają swobodę, grają, eksperymentują, kwestionują, robią ogromne bałagany, podejmują ryzyko, swobodnie eksplorują, a następnie wykorzystują to, czego się nauczyły, myśląc, zgłaszając, rozwiązując problemy, wyrażając pomysły, krzycząc, płacząc, śmiejąc się i tworząc na nowo” (Carlson, 2008, s. 3).

A potem dorastają i muszą się dostosować do bezpiecznego, dorosłego życia, w którym stają się bardziej ograniczone w swojej ekspresji twórczej. To w skrócie przekonanie wielu autorów i edukatorów o tym, że dorastanie i dojrzewanie dzieci jest w istocie procesem regresu ich twórczości, w którym rodzina i szkoła odgrywają ważną, represyjną rolę, tłamsząc naturalne zdolności i wewnętrzną motywację dziecka do tworzenia i nagradzając zachowania mniej ekspresyjne, a bardziej konformistyczne.

Realści, polemizując z tą optymistyczną, w istocie pajdocentryczną tezą, twierdzą, że twórczość dzieci, nawet bardzo zdolnych, nie rozwija się w tak naturalny i spontaniczny sposób, jak chcą tego romantycy. Potrzebuje wczesnego rozpoznania, pobudzenia, wzmocnień zewnętrznych i wsparcia w momentach zastoju i kryzysu, które zdarzają się dzieciom równie często, a może nawet częściej, niż twórcom dorosłym. Motywacja dzieci do tworzenia nie zawsze, a może nawet rzadko, jest autoteliczna i wynika z ich potrzeb rozwoju, a coraz częściej ma charakter motywacji zadaniowej i instrumentalnej, jeśli dziecko tworzy wytrwale i oryginalnie tylko wtedy, gdy oczekuje nagrody, poklasku lub rozgłosu w rodzinie, klasie szkolnej czy konkursie medialnym. Moje własne badania poczynione w klasach I–III

wyraźnie pokazują, że wzrasta oczekiwanie nawet najmłodszych twórców na nagrody za wytwory aktywności twórczej, którą nauczyciel lub rodzic może wzbudzić na wysokim poziomie jedynie wtedy, gdy ogłosi konkurs lub obieca nagrody rzeczowe za obrazki, wierszyki czy scenkę pantomimiczną (Szmidt, 2005; 2011).

Współcześni kreatolodzy wyrażają przekonanie, iż w twierdzeniach, że szkoła i rodzina często blokują naturalne zdolności twórcze dzieci, jest sporo prawdy i doniesienia badawcze potwierdzają ten fakt. Realisci dostrzegają, że zadatki twórcze są jak ziarna – muszą być odpowiednio pobudzone do wzrostu i pielęgnowane przez nauczycieli i rodziców, bo inaczej zdolności twórcze nie wzrosną. Świat zna wiele zaprzepaszczonych talentów, którym szkoła i rodzina w porę nie pomogły (Goertzel i in., 2004; Mendelka, 2015). Trzeba uważać, by w rozwoju aktywności twórczej z jednej strony dziecka nie przeszkadzać, jednak z drugiej – by w porę przyjąć postawę akuszerza-facylitatora i dostatecznie wcześniej rozpoznać potencjał dziecka i pomóc mu wzrastać. Twórczość jest czymś więcej niż przejawem naturalnej oryginalności dzieci, wymaga opanowania wiedzy przedmiotowej i umiejętności jej zastosowania w rozwiązywaniu problemów twórczych. Jak już wiemy, są różne poziomy twórczości – od poziomu mini, przez poziom amatorski, do poziomu twórczości historycznej. Przejście dzieci na wyższy poziom wymaga systematycznej pomocy nauczyciela i rodzica, mądrego inspirowania i motywowania dziecka w sytuacjach kryzysowych i zastoju twórczego – generalnie, pomocy dziecku w tworzeniu.

Podsumowanie

Pedagogika twórczości, jako część składowa ogólnej kreatologii, proponuje w rozwiązaniu wspomnianych trzech sporów pomiędzy romantykami a realistami oprzeć się na następujących założeniach:

1. Warto przyjąć zasadę, by rozpatrywać twórczość dzieci i twórczość dorosłych jako dwa podobne w swej istocie, ale różne w cechach szczegółowych fenomeny.
2. Jeśli twórczość będziemy definiowali w kategoriach obiektywnej nowości i oryginalności (twórcze jest to, co nowe i wartościowe dla wszystkich ludzi) bądź postrzegali ją jedynie przez pryzmat teraźniejszych osiągnięć, to tym samym dzieci i w ogóle uczniowie mają słabą szansę, by być zidentyfikowani jako zdolni do twórczości. Może w odniesieniu do twórczości dzieci młodszych lepiej zastosować pojęcie *t w ó r c z o ś c i p o t e n c j a l n e j* lub *p o m y ś ł o w o ś c i*. Skłaniam się do tego ostatniego pojęcia, rozumiejąc przez nie zdolność dziecka do generowania wielu rozwiązań problemów otwartych, która może być utożsamiana z *i d e a c j ą* lub Guilfordowską *p ł y n n o ś c i ą* *i d e a c y j n ą*.

3. Pomysłowość dziecka, jego wysoka płynność ideacyjna, którą tak często dostrzegają i cenią romantycy, może stać się t w ó r c z ą p o m y ś l o w o ś c i ą, jeśli dziecko jest zdolne generować idee cechujące się nowością i określoną wartością, ale odniesioną nie do społeczeństwa jako takiego, ale do grupy wiekowej dziecka i jej możliwości twórczych (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Stwierdzenie, że jakieś dziecko jest pomysłowe lub cechuje się twórczą pomysłowością, pozwoli być może uniknąć sporu, że siedmiolatek „uprawia jakąś twórczość” lub że uczennica klasy drugiej „jest twórcza” w takim samym sensie jak dorosły wynalazca strzykawki dla diabetyków czy laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury. I realiści będą zadowoleni.

Być może jednak romantycy przesadzają, romantyzując właśnie i idealizując dziecko jako twórcę i jego twórczość, a realiści – odmawiając działaniom i wytworom dziecięcej kreatywności atrybutów twórczych i naturalnego piękna. Pierwsi powinni pamiętać o korytarzach szkolnych i ścianach klas pełnych takich samych pejzaży jesiennych wykonanych taką samą techniką przez wszystkie dzieci uczestniczące w setnym konkursie plastycznym. Drudzy zaś nie powinni zapominać, że jedna z najlepszych obecnie na świecie basistek jazzowych, Kinga Głyk, grała profesjonalnie i komponowała już jako dwunastoletnia dziewczynka.

Bibliografia

- Beetlestone F. (1988), *Creative Children, Imaginative Teaching*, Open University Press, Buckingham.
- Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2010), *Broadening conceptions of creativity in the classroom*, [w:] *Nurturing Creativity in the Classroom*, red. R. A. Beghetto, J. C. Kaufman, Cambridge University Press, New York.
- Carlile O., Jordan A. (2012), *Approaches to Creativity: A Guide for Teachers*, Open University Press, Maidenhead.
- Carlson G. (2008), *Child of Wonder. Nurturing Creativity & Naturally Curious Children*, Common Ground Press, Eugene.
- Craft A. (2002), *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*, Continuum, London–New York.
- Cropley A. J. (2001), *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*, Kogan Page, London.
- Cropley D. H., Cropley A. J. (2015), *The Psychology of Innovation in Organizations*, Cambridge University Press, New York.
- Desailly J. (2012), *Creativity in the Primary Classroom*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Didkowska B. (2008), *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*, red. W. Limont, B. Didkowska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

- Didkowska B. (2015), *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Flesch Connors A. (2010), *Teaching Creativity: Supporting, Valuing and Inspiring Young Children's Creative Thinking*, Whitmore Publishing Co., Pittsburgh.
- Gloton R., Clero C. (1988), *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, WSiP, Warszawa.
- Goertzel V., Goertzel M. G., Goertzel T. G., Hansen A. M. W. (2004), *Cradles of Eminence*, wyd. 2, Great Potential Press, Scottsdale.
- Kubicka D., Kołodziejczyk A. (2007), *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Magyari-Beck I. (1999), *Creatology*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, red. M. A. Runco, S. R. Pritzker, Academic Press, San Diego.
- Mendecka G. (2015), *Doświadczenia szkolne wybitnych twórców*, „Psychologia Wychowawcza”, t. I (LXIV), nr 8.
- Runco M. A. (1996), *Personal creativity: definition and developmental issues*, [w:] *Creativity from Childhood through Adulthood: The Developmental Issues*, red. M. A. Runco, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sawyer R. K. (2012), *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, wyd. 2, Oxford University Press, New York.
- Szmidt K. J. (2005), *Problem rywalizacji w procesie wspierania twórczości dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychopedagogika działań twórczych*, red. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2009a), *W kierunku „kreatologii”*. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer), [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. W. Zawadzka, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szmidt K. J. (2009b), *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, red. K. J. Szmidt, W. Ligęza, OTE „Kangur”, PSK, Kraków.
- Szmidt K. J. (2011), *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2013), *Pedagogika twórczości*, wyd. 2, GWP, Sopot.
- Szmidt K. J. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok.
- Wilson A. (red.), (2005), *Creativity in Primary Education*, Learning Matters, Exeter.