

Twórczość w szkole

RZECZYWISTE I MOŻLIWE ASPEKTY ZAGADNIENIA



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Twórczość w szkole

RZECZYWISTE I MOŻLIWE ASPEKTY ZAGADNIENIA

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

UMCS

WYDAWNICTWO

TWÓRCZOŚĆ W SZKOLE

RZECZYWISTE I MOŻLIWE ASPEKTY ZAGADNIENIA

Pod redakcją
Barbary Myrdzik,
Małgorzaty Karwatowskiej

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
LUBLIN 2011

Recenzent
prof. UP dr hab. Zofia Budrewicz

Redakcja
Barbara Paprocka

Redakcja techniczna
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych
Ilona Filip

Skład
Marta Świca

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011

ISBN 978-83-7784-011-5

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5
tel. 81 537-53-04
www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy: tel./faks 81 537-53-02
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

CZĘŚĆ I

Twórczość niejedno ma imię

LESZEK TYMIAKIN

Twórczość jako działanie służące autokreacji	15
--	----

MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK

Tajemnica gordyjskiego węzła – o niektórych twórczych aspektach pracy nauczyciela polonisty	29
---	----

MARTA BOLIŃSKA

Potrzeby hubrystyczne jako czynnik twórczej transgresji (na wybranych przykładach)	43
--	----

DOROTA AMBORSKA-GŁOWACKA

Edukacja polonistyczna na tle umiejętności społecznych	53
--	----

IWONA MORAWSKA

TOŻ, czyli twórcze orientacje życiowe jako wyzwanie dla edukacji nie tylko polonistycznej	65
---	----

MAGDALENA BAJAN

Jaka twórczość? – nauczyciel i uczeń twórcami w procesie dydaktycznym. Przegląd publikacji w „Warsztatach Polonistycznych”	77
--	----

LESZEK JAZOWNIK

Twórczość przez duże Tfu. Na temat twórczości młodzieży szkolnej pedagogów twórczość radosna	87
--	----

CZĘŚĆ II

Przestrzenie twórczości w szkole

MAREK PIENIAŻEK

Dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczna. W krainie scenariuszy
kulturowych..... 97

BARBARA KASPRZAKOWA

Wiersze uczniów – twórców w szkole dla odtwórców..... 109

STANISŁAW BORTNOWSKI

Lekcje z poezji jako lekcje twórczości..... 121

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Szkoła to nie teatr? Między dydaktyką a twórczością..... 133

DANUTA ŁAZARSKA

Uczeń jako autor rozważań o literaturze 143

NATALIA PIETRULEWICZ

Filozofowanie z dziećmi jako aktywność potencjalnie twórcza 153

EWA NOWAK

Tekst uczniowski jako twórczy składnik toku lekcji 163

GRZEGORZ ŻUK

Twórcze aspekty działalności muzeów 173

EWA OGŁOZA

Nauczyciel polonista w muzeum etnograficznym 183

ROMUALD JABŁOŃSKI

Twórcza praca uczniów i nauczycieli w związku z wydaniem tomiku poezji
Władysławy Karbownik *Pierwiosnek* 201

ADRIAN SZARY

Warsztaty literackie jako lekcyjne i pozalekcyjne sposoby motywowania
do twórczości 215

GRZEGORZ GOŁASZEWSKI

Patriotyzm w szkole i przez szkołę... 225

ANNA SPÓLNA

Twórczy olimpijczyk. Praca z uczestnikami Olimpiady Literatury i Języka Polskiego jako przekraczanie szkolnych i egzaminacyjnych standardów wymagań 239

EWA DUNAJ

Praca z filmem krótkometrażowym jako sposób na wyzwolenie kreatywności uczniowskiej na lekcji języka polskiego 247

AGNIESZKA HRYCZUK, EWELINA ŁAWECKA

Aktywność twórcza młodzieży przygotowującej się do zawodu na przykładzie Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Warszawie 255

MARTA MUSIATEWICZ

Aktywność twórcza uczniów i nauczycieli na lekcji języka polskiego. Badania empiryczne 263

CZĘŚĆ III

Twórczość językowa dzieci i młodzieży

OLGA PRZYBYŁA

Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas początkowych w świetle sensoryczno-motorycznego kształcenia dla mowy i języka..... 281

KRYSTYNA GĄSIOREK

Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka..... 295

MARTA KUBAREK

Język zawarty w obrazie – wykorzystanie prac plastycznych do analizy języka dzieci 307

ANNA GUZY

Twórcza aktywność werbalna ucznia a kompetencja przestrzenna..... 319

ZOFIA POMIRSKA

Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży.....331

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej 341

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, BEATA JAROSZ

Leksyka subkultury hiphopowej na podstawie młodzieżowych forów
internetowych 355

AGNIESZKA MIELCZAREK, BOGDAN WALCZAK

Twórczość w nauczaniu języka polskiego jako obcego 375

LESZEK TYMIAKIN

Twórczość jako działanie służące autokreacji

W historii edukacji bez większego trudu można odnaleźć terminy, w rodzaju: „szkoła pracy”, „szkoła czynu”, „szkoła aktywna”, „...twórcza”, „...uspołeczniająca”, „...na miarę dziecka”, „...godna stulecia dziecka” czy „nowa szkoła”, „nowe programy” albo „nowe wychowanie”. To refreniczne „nowe”, ale też pozostałe epitety odnoszące się do osiowego rzeczownika zwykle oznaczały krytykę bierności uczniowskiej i akcentowały wady postępowania nauczycielskiego, opartego (niemal) wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Równocześnie opowiadano się za pobudzaniem podmiotu kształcenia do samodzielnych działań oraz generowaniem aktywności zbiorowej¹. W dydaktyce, zwłaszcza poherbartowskiej, zaistniały świadomie i systematycznie stosowane sposoby sygnalizowanej stymulacji uczniów, czego niezbity dowód stanowią – będące stałym komponentem różnych klasyfikacji, m.in. autorstwa M. Nagajowej² – tzw. metody poszukujące oraz ćwiczeniowe, i co z powodzeniem potwierdza udana propozycja „metod aktywizujących” A. Dyduchowej czy M. Mitek³. Niekiedy nawet pojawiały się koncepcje edukacyjne (np. pomysł C. Freineta), które propagowały rozwijanie wrodzonych zdolności jednostki przez stwarzanie młodocianym uczestnikom zajęć szkolnych okazji do zachowań spontanicznych, tylko w niezbędnym stopniu kontrolowanych. Preferowano wówczas takie nauczanie, które uwzględniało przede wszystkim naturalne zainteresowania dziecka, a dominująca strategia dyskursu lekcyjnego polegała na wdrażaniu do samodzielnej aktywności, w zamyśle mającej prowadzić do efektów zaskakujących, odkrywczych. Wydaje się jednak, że mimo szczytnych zamierzeń

¹ Cz. Kupisiewicz (*Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1980, s. 39) tak na ten temat pisał: „domagano się takiej szkoły, która by: uwzględniała zainteresowania uczniów, rozwijała zarówno ich intelekt, jak uczucia i wolę; uczyła ich myśleć i działać; była dla nich miejscem swobodnej, twórczej pracy; wdrażała do współdziałania i zespołowych form wysiłku; indywidualizowała treść oraz tempo nauki; była terenem spontanicznej aktywności dzieci i młodzieży; nie przedkładała przekazywania uczniom wiedzy nad rozwój ich myślenia; kształciła umiejętność spostrzegania i rozwiązywania różnorodnych teoretycznych i praktycznych problemów życia codziennego i przygotowywała uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym”.

² M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1990.

³ A. Dyduchowa, *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1984, t. 5, oraz M. Mitek, *Metody aktywne*, „Polonistyka” 1999, nr 8.

i ambitnych dążeń reformatorów szkolnictwa owa aktywność uczniowska nie zawsze oznaczała oryginalność, więc – w założeniu i w konsekwencji – twórczość⁴. Bez ryzyka można nawet powiedzieć, iż w większości przypadków działania uczniów były i są, po prostu, odtwórcze.

Warto zatem przypomnieć niejednakowe poglądy badaczy zajmujących się przywoływaną problematyką. Część naukowców i dydaktyków dowodzi, że „zjawisko tworzenia nie występuje u dzieci, a jeśli w ogóle, to bardzo rzadko, ponieważ dzieci nie tworzą niczego cennego i nowego, a ich aktywność nie spełnia kryteriów definicyjnych twórczości [...]”. Drugie stanowisko, przyjęte przez psychologów humanistycznych i pedagogów (wywodzących się z różnych nurtów współczesnej pedagogiki) zakłada, że dzieci z całą pewnością są twórcze, a ich aktywność twórcza ma wszelkie cechy przypisywane działaniom twórczym oraz że są one bardziej twórcze niż dorośli⁵. Istnieje również i trzecia możliwość oparta na przekonaniu, że dzieci wykazują się kreatywnością⁶ tylko w niektórych dziedzinach, głównie w plastyce i muzyce.

Wolno chyba w tym miejscu sformułować przypuszczenie, że jeśli nie wszyscy, to przynajmniej znaczna część ludzi, niekoniecznie specjalistów, zgodzi się z twierdzeniem, iż (poza nielicznymi wyjątkami) wytworów dziecięcych nie da się kwalifikować jako dzieł sztuki. Skoro w przeważającej mierze dzieci nie tworzą opierających się weryfikacji czasu arcydzieł, pojawia się podstawowe pytanie: czy, a jeżeli już, to w jakim sensie uprawnione jest mówienie o twórczości w szkole? Zanim podejmiemy próbę selektywnego opisu trzech elementów stanowiących o specyfice interesującego nas zagadnienia i poszukamy argumentów potwierdzających prawdziwość lub choćby prawdopodobieństwo tezy zawartej w tytule

⁴ Por. sąd: [Twórczość] „nie tylko żywo interesuje współczesnych badaczy wielu dyscyplin naukowych, w tym filozofii, estetyki, aksjologii, psychologii, pedagogiki, ale jest także kategorią bardzo często używaną, a nawet nadużywaną, w metodyce i języku codziennej komunikacji. Wiąże się ją ze społeczną »pedagogiką sukcesu«, sprowadzającą twórczość (w znaczeniu kreatywność) do umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych, a także z refleksją prakseologiczną, nastawioną na trening pewnych zachowań wiodących do innowacyjnych rozwiązań, do kreatywności działań pracowniczych”, B. Myrdzik, *O „twórczej edukacji”. Refleksje nie tylko aksjologiczne*, [w:] eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 230.

⁵ M. Magda-Adamowicz, *Swoistość twórczości dzieci – jej rozwój, formy i uwarunkowania*, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, (red.) eadem, Legnica 2005, s. 13–14.

⁶ W psychologii wyróżnia się kreatywność jako cechę indywidualną, polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów oraz talent twórczy, czyli kompleks cech indywidualnych, dzięki którym człowiek jest w stanie tworzyć wartościowe dzieła, o ile nie podlega wpływowi czynników przeciwdziałających twórczości; zob. też: W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995; R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988; M. Przetacznik-Gierowska, *Twórczość dziecka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, pod red. M. Przetacznik-Gierowskiej, M. Tyszkowej, Warszawa 1996; A. Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971.

niniejszego szkicu (częściowo odpowiadającej też na postawione wyżej pytanie), przybliżmy nieco kategorię zasadniczą dla prowadzonych tu rozważań.

I. Pojęcie twórczości

Początkowo *twórczość* wyłącznie oznaczała właściwość bytu najwyższego – Stwórcy. Stopniowo dyspozycję tę zaczęto przypisywać ludziom: najpierw jednostkom utalentowanym, tzw. artystom, później osobom mniej wybitnym, ale nowatorskim w pewnych obszarach życia społecznego. Obecnie – w ramach swoistego przyzwolenia na „demokratyzowanie geniuszu” – rozumienie twórczości zostało symptomatycznie wzbogacone o komponent ilościowy, czyli poszerzone o ogromną rzeszę jej potencjalnych reprezentantów, aktywnych w najróżniejszych zakresach przestrzeni aranżowanej przez poszukującego człowieka⁷. Pomimo ekspansywności zjawiska, na które w dużym stopniu wpływa Internet, społecznie sprofilowana dominanta semantyczna omawianej nazwy nadal znaczy ‘działanie, w wyniku którego powstaje coś nowego i wartościowego, coś, co doprowadza do zaistnienia czegoś, czego przedtem nie było’. Jest to nierzadko ‘działanie zamierzone, uporządkowane, realizujące określony plan’. Definiowany rodzaj aktywności cechuje ‘nowość, niepowtarzalność, oryginalność, dynamiczność’⁸, jej agensa zaś uznaje się za nosiciela takich walorów, jak: odwaga, otwartość, odpowiedzialność, niezależność, zaangażowanie, ciekawość poznawcza, umiejętność obserwacji świata, myślenie dywergencyjne⁹.

⁷ Por. W. Tatarkiewicz, *Twórczość: dzieje pojęcia*, [w:] *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976. Odwołując się do zawartych tam ustaleń, B. Myrdzik [*O „twórczej edukacji”*, s. 237] pisze: „Dzieje pojęcia ‘twórczość’ są długie i skomplikowane. Przez blisko tysiąc lat nazwy »twórczość« nie było ani w filozofii, ani w teatrologii, ani w sztuce europejskiej. [...] Przez następne tysiąc lat nazwa była używana, ale wyłącznie w teologii: *creator* był synonimem Boga. [...] Dopiero w XIX wieku pojęcie twórczości uległo przekształceniu i w zmienionym już znaczeniu stało się określeniem robienia rzeczy nowych we wszystkich dziedzinach życia. Zwrócono wówczas uwagę na dwie jej cechy: (1) nowość działania czy dzieła i jego oryginalność; (2) energię umysłową użytą na wytworzenie nowej rzeczy. Nowość była rozpatrywana jako jakość, której przedtem nie było (np. nowy model, nowy kształt, nowy styl), a która rozszerza ramy życia ludzkiego, czyniąc je bogatszym i szczęśliwszym”.

⁸ Definicje i cechy cytuję za: D. Śliwa, *Twórczość*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, pod red. J. Bartmińskiego, M. Mazurkiewicz-Brzozowskiej, Lublin 1993, s. 119–122.

⁹ Nawiązuję tu do teorii myślenia twórczego amerykańskiego psychologa J. P. Guilforda (twórczość jako myślenie dywergencyjne). Naukowiec ten zauważył, że „tradycyjne testy badające inteligencję odwołują się do pamięci, wiedzy i wyuczonych sposobów zachowania się osób badanych, gdyż wymagają jedynej pewnej odpowiedzi, mierzą zatem przede wszystkim »myślenie zbieżne«. Tymczasem Guilford uznał, że myślenie twórcze jest przede wszystkim myśleniem rozbieżnym (wg jego terminologii – myśleniem dywergencyjnym), gdyż charakteryzuje się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu, rozwiązań niekonwencjonalnych, zarówno z punktu widzenia

Bez wątpienia podstawowy sem sprecyfikowanego pojęcia stanowi ‘czynność’ wykonywana przez kreatywny podmiot. Temu pewnikowi towarzyszy jednakże niezmienna, choć znamienna trudność związana z określaniem charakteru oraz identyfikowaniem wskazywanego tu rodzaju czynności. Ważkim zagadnieniem okazuje się bowiem znowu udzielenie rozstrzygającej odpowiedzi na pytanie, czy twórczość jest wyłącznie aktywnością osób utalentowanych, więc stosunkowo rzadką, czy też (jak chcą dzisiejsze mody) działaniem występującym powszechnie – możliwym do podjęcia przez wszystkich ludzi? Odpowiedzmy od razu, że w literaturze przedmiotu funkcjonują w tym zakresie dwie koncepcje: a) podkreślająca wymiar elitarności bądź b) egalitarności.

Zwolennicy podejścia elitarnego uważają, że twórczość dotyczy jedynie osób o wybitnych umysłach – a zatem tych, których dzieła wnoszą coś istotnego do rozwoju kultury, nauki, sztuki i wynalazczości. Badacze opowiadający się za podejściem egalitarnym sądzą, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu¹⁰.

W pierwszym ujęciu możemy mówić o twórczości w sensie obiektywnym, tzn. że jej wytwory zawsze uzyskują doniosłą społecznie wartość – są ponadczasowe i uniwersalne, natomiast w drugim przypadku mówi się o twórczości w znaczeniu subiektywnym, co zachodzi wówczas, „gdy sam proces, a zwłaszcza jego wynik, jest wartościowy dla samego twórcy, nawet wtedy, gdy nie jest dziełem artystycznie znaczącym”¹¹. Taki dychotomiczny podział pozwala ponadto na wyodrębnienie dwóch innych, choć związanych z poprzednimi, terminów, tj. „aktywności twórczej”, polegającej na samodzielnych poszukiwaniach i uzyskiwaniu nowych, społecznie docenianych całości oraz przeciwstawianej jej „aktywności odtwórczej”, która opiera się głównie na imitacji i matrycowaniu¹².

Już wcześniej zgodziliśmy się z ogólnie znanym faktem, iż w rezultacie powielanych w klasie lekcyjnej działań nie powstają zasadniczo dzieła znamienite, ponadczasowe. Z autodydaktycznego punktu widzenia ważne jednak jest coś innego, to mianowicie, że zwykle generowane są wtedy wytwory (przedmioty, zasoby wiedzy, zachowania) mimo wszystko w jakimś sensie nowe, gdyż – co godne podkreślenia – wartościowe dla działającego i odkrywającego podmiotu. Samo działanie stanowi przecież proces niepowtarzalny, dokonujący się w czasie

logiki samego problemu, jak i obowiązujących norm społecznych”. M. Chodorowska-Chromiec, *Wybrane metody badania twórczości dzieci*, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, s. 29.

¹⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 63–64.

¹¹ Chodorowska-Chromiec, *op. cit.*, s. 29.

¹² Piszą na ten temat H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9.

indywidualnie zdeterminowanym, przy czym warunkiem *sine qua non*, niezbędnym do zainicjowania i dokonywania się owej procesualności, jest zaistnienie i utrzymanie właściwej postawy uczniowskiej¹³. Przypomnijmy w tym miejscu, że postawa oznacza ‘stosunek człowieka do życia lub do pewnej wyróżnionej sfery zjawisk; ustosunkowanie się do czegoś, czyjeś stanowisko, poglądy’¹⁴. Stanowi ona składnik osobowości, który wyraża się względnie stabilnym nastawieniem do danego przedmiotu, pojęcia czy zależności, a także manifestuje się w trwałej tendencji do specyficznego reagowania w określonych sytuacjach. Na postawę składają się pewnego typu opinie, a zwłaszcza współtworzą ją „1. elementy poznawcze, określające zasób informacji o przedmiocie; 2. elementy emocjonalne, czyli stosunek uczuciowy do przedmiotu; 3. indywidualne działanie jednostki wobec przedmiotu postawy”¹⁵.

Podsumujmy: wymienione wyżej składniki i warunki umożliwiają uczniowi wygenerowanie w szkole i poza nią aktywności, ale nie jakiegokolwiek, tylko szczególnej, bo naznaczonej twórczym charakterem. Twórczość w kontekście dydaktyki trzeba by postrzegać jako rodzaj czynności związanej z rozwojem samodzielnie realizowanym przez ucznia. Przez tworzenie można zatem rozumieć świadome albo (rzadziej, ale czego nie da się wykluczyć) nie zawsze w pełni nieuświadomiane działanie jednostki, nakierowane na budowanie siebie, przy czym zarówno doraźne, jak i długofalowe efekty tego procesu winny być uznawane za kolejne etapy autokreacji kształcącego się podmiotu.

2. Stwarzanie siebie

Termin *autokreacja* ma nie tylko w polskiej psychologii znaczenie precyzyjne, wyrażane zwrotami: ‘urzeczywistniać...’, ‘rozwijać swoją osobowość’. Wśród innych synonimicznych, a stosowanych w literaturze struktur językowych wymienia się także m.in.: ‘budować siebie’, ‘kształtować siebie’, ‘modelować swoją przyszłość’, ‘modelować rozwój psychicznego środowiska wewnętrznego’, ‘samokreacja’, ‘samorozwój’, ‘tworzyć wyobrażenie o sobie’, ‘urabiać własne życie psychiczne’¹⁶. O tak różnorodnie

¹³ Zob. W. Stróżewski (*Dialektyka twórczości*, Warszawa 1983, s. 16), który proponuje następujący schemat twórczości: twórczość jako zbiór określonych wytworów, jako proces i jako dyspozycja lub właściwość podmiotowa.

¹⁴ *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. II, Warszawa 1988, s. 842.

¹⁵ *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Cz. Maziarz, J. Nowak, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 238. Zdaniem E. Aronsona (*Człowiek – istota społeczna*, przekł. J. Radzicki, Warszawa 2001, s. 110–111) ‘opinia’ – „jest tym, co dana osoba uważa za prawdę”, natomiast za ‘postawę’ badacz uznaje „opinię, która zawiera komponent wartościujący i komponent emocjonalny. [...] W porównaniu z opiniami, postawy są niezwykle trudne do zmiany”.

¹⁶ Śliwa, *op. cit.*, s. 129.

nazywanym typie aktywności Karol Wojtyła pisał, że „jest to twórczość, dla której pierwszym tworzywem jest sam człowiek. – I zaraz przyszły papież dodawał: – Człowiek przez działanie kształtuje przede wszystkim samego siebie”¹⁷, a więc w największym stopniu decyduje o tym, czy i jak będzie się rozwijał oraz jakie miejsce zajmie w zbiorowości, w której przyszło mu żyć.

W autoprojektowaniu duży wpływ na stwarzanie własnej osoby przypisać należy wrodzonym zdolnościom jednostki, w tym – kompetencji kreatywnej, chociaż powinno się również pamiętać o odpowiednio wysokim (wynikającym z potrzeb psychicznych) poziomie determinacji samego podmiotu¹⁸. Przywołane czynniki wewnątrzpodmiotowe, wykorzystywane zazwyczaj przy konstruowaniu modelu idealnego ‘ja’, wprawdzie zawsze zawierają „określony zespół elementów (wyobrażenie o swym ciele, właściwościach psychicznych, cechach moralnych itd.), ale ich konkretna treść i znaczenie zmieniają się zależnie od społecznych i psychologicznych warunków i stanów”¹⁹. W dużym uproszczeniu można zatem powiedzieć, że samokreowanie jawi się jako procedura dwufazowa, z pierwszym etapem polegającym na „wymyślaniu” siebie oraz z drugim – koncentrującym się na realizacji zaprojektowanego i stale modyfikowanego wizerunku. Zgłębiający tę problematykę R. Schulz potwierdzał zasygnalizowaną prawidłowość i objaśniał:

człowiek najpierw tworzy sobie pewien idealny obraz samego siebie, a następnie dąży do jego urzeczywistnienia. Autokreacja obejmuje ogół działań, w toku których jednostka podejmuje planowy wysiłek kształtowania, rozwijania własnej osobowości²⁰.

¹⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 73.

¹⁸ A. Sznajder (*Sztuka promocji, czyli jak najlepiej zaprezentować siebie i swoją firmę*, Warszawa 1993) słusznie dowodził, że przez motywację należy rozumieć zespół czynników uruchamiających celowe działanie, natomiast K. T. Piotrowski i W. Ligęza (*Twórczość jako cel dydaktyczny w kontekście rozwijania kompetencji kreatywnej u uczniów*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, pod red. K. J. Szmidta, W. Ligęzy, Kraków 2009, s. 99) tłumaczyli: „Na kompetencję kreatywną składać się będzie wiele umiejętności, które możemy ująć w kilku obszarach. W obszarze motywacji i środowiska to między innymi umiejętność wytwarzania w sobie motywacji autonomicznej i korzystanie z niej, wykorzystywanie wspierającej roli otoczenia w procesie twórczym, umiejętność współpracy i zdrowej rywalizacji w grupie (głównie rówieśniczej), umiejętność autoprezentacji swojego dzieła, stosowanie zasad komunikacyjnych. W obszarze twórczości: umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów dywergencyjnych odpowiednich do wieku, wprawa w posługiwaniu się operacjami umysłowymi biorącymi udział w procesie twórczym, zdolność do ekspresji, spontaniczności w różnych sytuacjach”.

¹⁹ I. S. Kon, *Odkrycie „ja”*, przekł. L. Siniugina, Warszawa 1987, s. 37.

²⁰ R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 42; zob. też: J. Trzebiński, *Osobowościowe warunki twórczości*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, pod red. J. Reykowskiego, Warszawa 1980; W. Stróżewski, *op. cit.*

Wydaje się, że zarówno w momencie uświadamiania sobie określonych oczekiwań, jak i w trakcie wykonywania założonego wcześniej planu istotne dla każdego człowieka, więc także dla ucznia, są trzy elementy. Wiążą się one z: a) wiedzą o sobie, b) właściwą oceną własnego postępowania i c) konsekwencją w realizacji samodzielnie przewidywanego samodoskonalenia.

Samowiedza

W różnych teoriach priorytetowe znaczenie w funkcjonowaniu jednostki przypisuje się jej komponentowi poznawczemu w strukturze 'ja', bowiem spójna i zhierarchizowana wiedza o sobie wyraźnie zwiększa skuteczność autokreacji. Osiąganie zakładanego celu w głównym stopniu warunkują posiadane przez danego człowieka informacje dotyczące zespołu czynników wewnętrznych²¹, przy czym zasadniczą rolę przypisuje się z reguły zainteresowaniom, objaśnianym jako

względnie trwała dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, tzn. w dostrzeganiu cech przedmiotów oraz związków, [...] w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych) związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy²².

Pojęcie „zainteresowań” zwyczajowo kojarzone jest z osobistymi skłonnościami, które mogą wydatnie i przez długi czas stymulować zaplanowane działanie. Zdaniem badaczy problemu²³, zainteresowania są związane z zaspokajaniem zwykle uświadamianych przez podmiot określonych typów potrzeb, które z kolei mogą prowadzić do „kolekcjonowania” bądź to pewnych przedmiotów, bądź wiadomości i umiejętności, które z tych potrzeb wynikają. Funkcje zainteresowań bywają rozliczne. Najczęściej wymienia się wśród nich funkcje: a) poznawczą –

²¹ M. Marody (*Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 123) dzieli wiedzę potoczą na dwie części: wiedzę opisową i wiedzę-receptę. „O ile wiedza opisowa zawiera zbiór przekonań na temat tego, jakie obiekty i zdarzenia wchodzą w skład rzeczywistości społecznej, jakie są ich własności i jakiego typu relacje między nimi zachodzą, o tyle na wiedzę-receptę składa się zbiór przepisów wskazujących zachowania prowadzące do określonych celów”.

²² *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych...*, s. 416.

²³ T. Nowacki (*Zarys psychologii*, Warszawa 1966, s. 210) przekonywał: „Jedną z największych umiejętności wychowawczych jest rozwijanie w wychowankach szerokich i trwałych zainteresowań. One bowiem stanowią o głębokości życia umysłowego i uczuciowego, o szerokości horyzontów człowieka. Bez zainteresowań człowiek nie wykazuje żywszego stosunku do zjawiska, jego życie staje się nudne i bezbarwne”.

umożliwiającą i wzmacniającą pragnienie zdobywania wiedzy o świecie i o sobie; b) motywacyjną, której istota sprowadza się między innymi do przeciwdziałania nudzie lub kompleksom; c) samorealizacyjną, polegającą na podejmowaniu zaprojektowanej wcześniej aktywności; d) integracyjną, powodującą zacieśnianie więzi między jednostką a grupą; e) kreacyjną – kształtującą wrażliwość i wyobraźnię; oraz f) edukacyjno-zadaniową, wpływającą na sposób organizacji zajęć pozalekcyjnych czy pozaszkolnych²⁴.

O ile znajomość własnych potrzeb stanowi w koncepcji siebie (teorii na swój temat) składnik podstawowy²⁵, o tyle dla pełnego rozumienia własnych oczekiwań i możliwości ich zaspokojenia niezbędna okazuje się również – uzupełniająca tę pierwszą – wiedza na temat czynników mogących zakłócić proces stwarzania siebie. Przy autokreacji uczeń powinien na przykład wiedzieć, że istnieje odwrotnie proporcjonalna zależność pomiędzy czasem spędzonym na korzystaniu z telewizora lub/i komputera a indywidualnymi osiągnięciami jednostki²⁶. Badania jednoznacznie pokazują, że w sytuacji wysokiej częstotliwości oraz długiego kontaktu młodego człowieka z wymienionymi instrumentami masowej komunikacji „...regresu doznaje jedna z najważniejszych zdolności twórczych – zdolność do generowania własnych, niepowtarzalnych, oryginalnych, nienaśladowczych wyobrażeń. Poprzez media elektroniczne, od których tak trudno oderwać dzieci, następuje wdrukowywanie treści marzeń i wyobrażeń, narzucanie wyobraźni dziecięcej treści, które zastępują treści własne, indywidualne, osobiste – oryginalne. Można więc powiedzieć, że wyobraźnia dzieci – jak lustro – odbija treści gier komputerowych i serwowanych przez media bajek i filmów”²⁷, utrudniając lub wręcz uniemożliwiając poszukiwania własne (nieskażone).

²⁴ Funkcje zainteresowań przywołuję za: Z. Jasiński, *Miejsce zainteresowań w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły*, [w:] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*, pod red. A. Skubacz, M. Mueller, J. Fąfrowicz, A. Tokarek, Opole 2006, s. 20.

²⁵ Por. sąd B. Przyborowskiej (*Innowacyjność nauczyciela w otoczeniu burzliwym*, [w:] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*, s. 11–16): „Socjologiczny portret człowieka nowoczesnego składa się z rejestru cech podstawowych i dodatkowych. Do rejestru cech podstawowych zaliczono m.in. rozbudowaną potrzebę osiągnięć, skłonność do podejmowania ryzyka, przy jednoczesnej świadomości jego następstw i konsekwencji, predyspozycje i skłonność do innowacji. Do rejestru cech dodatkowych zalicza się: wysoki poziom empatii, twórczy nonkonformizm, otwartość na nowe doświadczenia, gotowość do świadomej akceptacji zmiany, zdolność do zbierania informacji o faktach i umiejętność korzystania z wiedzy w podejmowanych działaniach, wysokie aspiracje oświatowe oraz zawodowe, świadomość godności innych, orientacja na przyszłość”.

²⁶ K. Szmidt (*Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie...*, s. 16) pisze: „Po prostu okazuje się, że częste oglądanie telewizji jest niekorzystne dla twórczości werbalnej i niewerbalnej dzieci. Wpływ ten można uznać za trwały, gdyż dzieci oglądające dużo programów jeszcze po pięciu latach wykazywały się niskim poziomem myślenia dywergencyjnego”; zob. też: D. Kubicka, A. Kołodziejczyk, *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*, Kraków 2007.

²⁷ Szmidt, *op. cit.*, s. 16–17.

Nieco inna trudność wiąże się z postrzeganiem roli szkoły i domu. Wiedzy ucznia o ich znaczeniu nie daje się przecenić. Wiadomo, że twórczość, zwłaszcza w sensie egalitarnym, rzadko rodzi się sama. Wymaga ona od młodego człowieka pracowitości i konsekwencji w przedsięwziętym postępowaniu, ale też inspiracji z zewnątrz – więc mądrego wsparcia ze strony nauczycieli i rodziców. W świetle literatury przedmiotu okazuje się, że wpływ ten nie może być jednak zbyt inwazyjny, gdyż wówczas powstaje ryzyko zablokowania wrodzonych zdolności uczącego się podmiotu²⁸. Dążenie do rozwoju niewątpliwie wymaga zachowania zdroworozsądkowego stosunku do przedstawicieli przywołanych instytucji społecznych, ale zwiększające prawdopodobieństwo sukcesu nieuleganie autorytetom w sposób bezkrytyczny stanowi już kwestię indywidualnej diagnozy, wynikającej z trafnego i odpowiedzialnego wartościowania zarówno cudzych, jak i własnych zachowań.

Samooocena

Skłonność do oceniania zdecydowanie wzrasta w dwóch przypadkach. Pierwszy z nich ma miejsce wówczas, gdy człowiekowi towarzyszą stosunkowo silne emocje i uczucia oraz związane z nimi refleksje. Samooocenę bowiem można postrzegać jako jeden ze sposobów ekspresji przeżyć oraz myśli, a tego rodzaju reakcja zachodzi szczególnie często w odniesieniu do osoby własnej, przy czym to postępowanie jest naturalnym elementem rozwoju intelektualnego i emocjonalnego jednostki. Samooocena, będąc istotną częścią uczniowskiego myślenia i motywacji, jest również zachowaniem kluczowym dla rezultatów dalszego samodoskonalenia. W tym sensie refleksja ewaluatywna współdecyduje o przemianach osobowości, ułatwia wychodzenie poza aktualny stan wiedzy, a także pozwala na widzenie świata w poszerzonej perspektywie²⁹.

Druga sprzyjająca sytuacja wiąże się ze specyficznym momentem każdego ludzkiego życia. Jest nim okres adolescencji, kiedy to bez trudu obserwuje się skłonność nastolatka do spontanicznych, choć i zamierzonych (nierzadko bardzo emocjonalnych) wypowiedzi na temat jakości postępowania innych osób, jak też działań lub postaw oceniającego się podmiotu. W miarę zobiektywizowana autoocena osiągnięć i zdolności sprzyja rozwojowi jednostki, stanowiąc podstawowy stymulator poczucia jej niezależności i odpowiedzialności. Po okresie poszukiwań własnej tożsamości oraz

²⁸ Por. np.: Dobrołowicz, *op. cit.*; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.

²⁹ Zob. m.in.: S. G. Paris, L. R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, (tłum.) M. Janowski i M. Micińska, Warszawa 1997, s. 112; R. Popek, *Zachowanie ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Warszawa 1988; idem, *Twórczość dzieci*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998; J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] *Psychologia ogólna*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1992.

wyjścia z kryzysu rozwojowego zwykle zmienia się u większości młodych ludzi nie tylko nastawienie do świata, ale również wtedy stabilizuje się wyobrażenie o sobie.

Według psychologów i pedagogów wysoki poziom samooceny, będącej składnikiem „systemu wiedzy człowieka i stanowiącej trzon obrazu własnej osoby i świadomości samego siebie, oraz wiedza o własnych zdolnościach pomagają jednostce podejmować zadania odpowiednio ambitne, zawierające duże prawdopodobieństwo ich zadowalającej realizacji”³⁰. Z codziennych doświadczeń dobrze wiemy, że samoocenę człowieka w dużej mierze kształtują jego talenty i sukcesy. Zwłaszcza uczniowie zdolni (lub ci, którzy z powodu innych walorów osobistych zajmują znaczącą pozycję w klasowych rankingach), zdając sobie sprawę z posiadanego potencjału, częściej niż ich mniejolni rówieśnicy dysponują dość wysoką i adekwatną samooceną w sferze aktywności poznawczej oraz ponadprzeciętnym poziomem autorefleksji (samoświadomości)³¹. Jak wiadomo (i co przy nadarzającej się sposobności można przypomnieć), w nauce amerykańskiej istnieje tzw. formuła W. Jamesa, według której autoszacunek stanowi iloraz sukcesu i aspiracji, co oznacza, że poczucie własnej wartości wzrasta, gdy zwiększają się liczba i waga osiągnięć przy jednoczesnym zmniejszaniu się ambicji, będących wypadkową zarówno własnych potrzeb, jak i oczekiwań społecznych³².

Na modus wartościowania³³ składają się bowiem dwa typy kompetencji: własna i nadana. Kompetencja własna to względnie stała cecha samooceny, wyznaczająca zakres i kierunek podejmowanej aktywności twórczej, natomiast kompetencja nadana, będąc społeczną atrybucją kreatywności osoby i jej działania, koncen-

³⁰ I. Pufal-Struzik, *Poznawcze i emocjonalne aspekty obrazu własnego „ja” i młodzieży zdolnej*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, s. 138; por.: S. Chęłpa, *Samorealizacja talentów – możliwości i ograniczenia interpersonalne* [w:] *Zarządzanie talentami*, pod red. S. Borkowskiej, Warszawa 2005, s. 28–36 albo L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa 1976.

³¹ Zob. m.in.: A. Sękowski, *Psychologia zdolności*, Warszawa 2004; M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.

³² J. Stewart (red.): *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, przekł. J. Doktor, A. Kochańska, P. Kostyło, J. Kowalczevska, J. Rączaszek, J. Suchecki, Warszawa 2000, s. 53.

³³ „Wartość – zdaniem J. Puzyniny (*Język wartości*, Warszawa 1992, s. 14) – to coś dobrego, cennego”, ku czemu dążenie leży w ludzkiej naturze. Na istnienie potrzeby posiadania czegoś, określanego mianem wartościowego, zwracał już uwagę Arystoteles (*Retoryka. Poetyka*, tłum.) H. Podbielski, Warszawa 1988, s. 88), pisząc: „Przyjmijmy, że dobrem jest to, co samo przez się jest godne wyboru i ze względu na co wybieramy coś innego, a również to, co jest przedmiotem pożądania przez wszystkie istoty, a przynajmniej przez wszystkie obdarzone czuciem i rozumem”. M. Ossowska (*Podstawy nauki o moralności*, Wrocław 1994, s. 74) przywołuje dwie koncepcje oceny: „Według jednej, węższej, oceną byłyby wszelkie wypowiedzi zawierające orzeczniki takie, jak »dobry«, »zły« i ich pochodne. Według drugiej, szerszej, ocenami byłyby nie tylko tego rodzaju wypowiedzi, ale i wszelkie wypowiedzi zawierające pochwałę albo naganę, chociażby nawet niezawartą wcale w znaczeniu samej wypowiedzi”.

truje się na produkcie, stwarzając podstawę dla krytycznego odnoszenia się do wygenerowanej jakości. Warto zauważyć, że warunkiem koniecznym udanego rozwoju jest koegzystencja obu rodzajów kompetencji, gdyż najlepiej spełniają się one w „związkach interakcyjnych”³⁴. Ponad wszelką wątpliwość zostało już dowiedzione, iż „osoby zdolniejsze, zdające sobie sprawę z własnych predyspozycji, są bardziej samodzielne w swoich opiniach, opierają się głównie na własnym zdaniu, aczkolwiek fakt niezgodności z opinią grupy w jakimś stopniu zawsze obniża ich samoocenę”³⁵. Współwystępowanie przywołanych typów refleksji wypadałoby zatem postrzegać jako dwa optymalne punkty odniesienia dla (opartego na samo-regulacji) procesu stwarzania siebie.

Samorealizacja

W procesie determinowanym przez udane rozpoznanie zasobów wiedzy własnej oraz zdolność przeprowadzenia trafnej oceny tworzenie siebie dokonuje się poprzez aktywność, której treści, warunki i środki ustala sam uczący się podmiot (samo-kształcenie). Ważne jest, aby zakładane cele były użyteczne, a postawione zadania – wykonalne. Indywidualnie sformułowane założenia wstępne powinny obejmować pogłębianie szeroko rozumianej wiedzy i wzbogacanie osobowości w kierunku społecznie uznawanych wartości, a także dotyczyć efektywnego udziału w dorobku kultury. Korygowanie elastycznych planów i weryfikowalnych celów umożliwia samokontrola, która może skłaniać do dalszego oraz intensywniejszego wysiłku, czyli stanowić w nauczaniu bardzo potrzebny element zachęcający.

W autokreacji dużą rolę odgrywają samodzielność i zmysł konsekwencji. Uczniowie, którzy sami nakreślają i przeprowadzają proces własnego rozwoju, wykorzystują mechanizmy samosterowania, pozwalającego na ewolucję przemyślaną: osiągnąwszy pewien poziom kompetencji i sprawności, uczący się młody człowiek dokonuje odpowiednich przewartościowań i udoskonaleń, stawiając przed sobą nowe zadania (wyzwania) edukacyjne. Tak jak w każdy rozwój, również i w samokreowanie wpisana jest dynamika przeobrażeń, wymagająca (podkreślmy) aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa osoby stwarzającej siebie. B. Myrdzik pisała:

Samorealizacja nie jest możliwa bez świadomego wysiłku człowieka i woli dążenia do pełniejszej realizacji swego człowieczeństwa. [...] I chociaż tajemnicą pozostanie

³⁴ Piotrowski, Ligęza, *op. cit.*, s. 99; zob. też: M. Stasiakiewicz, *Twórczość i interakcja*, Poznań 1999.

³⁵ I. S. Kon (*op. cit.*, s. 39) uzupełnia: „pod wpływem sprzyjających opinii otoczenia samoocena jest wyższa, pod wpływem niesprzyjających – niższa, przy czym zmienia się niekiedy samoocena tych właściwości, które w ogóle nie podlegały ocenie otoczenia”; zob. też: J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

to, że jedni ludzie rozwijają się, podejmują proces samorealizacji, a inni pozostają na poziomie najbardziej elementarnych potrzeb, to potwierdzone zostało, iż otwartość na nowe doświadczenie, umiejętność stawiania sobie celów i właściwe dobieranie środków do ich realizacji, akceptacja konfliktów i kryzysów, z równoczesnym niepoddawaniem się ich niszczącemu działaniu, sprzyjają procesom samorealizacji³⁶.

W postępowaniu autokreacyjnym istotne znaczenie przypisuje się (wymienionym wyżej) wrodzonym cechom i zdolnościom osobniczym, ale równie przydatne okazują się umiejętności nabyte w klasie, wypracowane z nauczycielem, choć niektóre mogą być także przyswajane w ramach akwizycji naturalnej. Zalicza się do nich m.in.: zdolność świadomego i samodzielnego planowania, organizowania pracy własnej, kształcenia sprawności w obserwowaniu innych, korzystania z wykładu czy z podręcznika, udziału w dyskusji, rozumienia wypowiedzi kolegów, robienia notatek, redagowania różnych form wypowiedzi, nie tylko szkolnych. Dla powodzenia całego procesu ważna jest także *otwartość* rozumiana jako życzliwość i opiekuńczość dorosłych wobec osoby podejmującej naukę oraz *regularność* w dostarczaniu tworzącej się jednostce okazji dla zaplanowanej refleksji³⁷.

Zastanawianie się nad rozwojem, ocena własnych umiejętności i wiadomości sprzyjają zainteresowaniu nauką, ale zadowalające efekty poszczególnych etapów samodoskonalenia zależą też od odpowiednio wcześniej wytworzonego adekwatnego poziomu motywacji, zmieniającej się w kolejnych okresach życia³⁸. W jednym ze słowników języka polskiego *motywację* definiuje się następująco: 'podanie, ukazanie motywów wyjaśniających czyjeś określone działanie, postępo-

³⁶ Myrdzik, *op. cit.*, s. 244. Dalej lubelska badaczka przywołuje za A. Strzałeckim pojęcie stylu twórczego zachowania, określając konieczność istnienia warunków, które wpływają na ukształtowanie się sygnalizowanego rodzaju stylu. Poza wymienionymi wyżej, są nimi także: „giętkość, oryginalność i płynność procesów intelektualnych; swoboda i oryginalność wyrazu osobowości; autonomiczność aksjologiczna, odpowiedzialna za spójność systemu wartości”; por. A. Strzałecki, *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1989.

³⁷ Zob. Paris, Ayres, *op. cit.*, s. 111.

³⁸ Według K. Szmidta (*op. cit.*, s. 19): „Dzieci w wieku przedszkolnym podejmują aktywność twórczą na ogół z czystej ciekawości i chęci zabawy, i nie potrzebują zewnętrznych wzmocnień, aby aktywność tę kontynuować. Twórczość dzieci starszych i młodzieży trudniej wzbudzić bez nagród zewnętrznych i poprzez formy nierywalizacyjne. Działania twórcze dzieci nie są aż tak bardzo naturalne, radosne, naiwne i spontaniczne, jak można by sądzić na pierwszy rzut oka. Więcej w nich wyrachowania, liczenia na poklask i nagrodę, na szerszą prezentację i promocję”; patrz też: J. Huizinga, *Zabawa jako źródło kultury*, przekł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985; A. Książek-Szczepanikowa, *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków 2003; M. Latoch-Zielińska (red.), *Animacja działań kulturalnych – wyzwanie współczesności*, Warszawa 2010; J. Plisiecki, (red.), *Sztuka jako wyzwanie edukacyjne*, Lublin 2001.

wanie, nadających ogólny kierunek działalności jednostki'³⁹. Motywowanie, które może mieć charakter zasadniczy bądź koniunkturalny, szczególnie przy zachętach i propozycjach postrzegane jest jako czynność niezbędna⁴⁰. Wzmacniająca rola motywacji „polega z jednej strony na wzbudzeniu aktywności, utrzymaniu jej na odpowiednio wysokim poziomie, a z drugiej – na ukierunkowaniu tej aktywności. W związku z tym mówi się o jej aspekcie energetycznym (ilościowym) oraz o aspekcie ukierunkowującym działanie i charakteryzującym motywację poprzez natężenie i kierunek”⁴¹. Nie należy jednak zapominać, że wzmocnienia powinny być adekwatnie aplikowane – ich brak nie wyzwala oczekiwanej reakcji z powodu niewystąpienia bodźca, zaś ich nadmiar prowadzi do niebezpiecznego spowszednienia podniet i zaniku potencjału motywacyjnego, więc w obu sytuacjach nie służą one poszukiwaniu, odkryciom i nowym zastosowaniom⁴². Zadanie rodzica i nauczyciela polegałoby zatem na ułatwieniu (odpowiednio) dziecku i uczniowi zrozumienia jego potrzeb oraz wykorzystaniu ich w indywidualnym rozwoju.

3. Wnioski

1. Większość powyższych uwag wynika z przekonania, że w kontekście szkoły uprawnione jest mówienie o egalitarnym podejściu do twórczości, o jej znaczeniu subiektywnym oraz o aktywności odtwórczej (raczej) niż o takiej, która opiera się na rozwiązaniach oryginalnych. W jej wyniku bowiem nie powstają produkty (przedmioty, myśli, postawy, zachowania) nowe w ogóle, ale wytwory nowe wyłącznie dla tworzącego człowieka. Opozycja: twórcze – wtórne zyskuje tu sens głęboko podmiotowy.

³⁹ *Słownik języka polskiego*, t. II, s. 219.

⁴⁰ Patrz: W. Marciszewski, *Sztuka dyskutowania*, Warszawa 1971. Przywołany badacz uważa, że motywując, mówiący wykonuje tę czynności, stosując się do pewnych kulturowo zdefiniowanych reguł dotyczących: a) tego, co zostało powiedziane (treść semantyczna); b) tego, jak zdefiniowana jest sytuacja oraz c) szczerości mówiącego.

⁴¹ *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, s. 176.

⁴² K. Szmidt (*op. cit.*, s. 14) zauważa: „Wszechobecna praktyka nagradzania wszelkich przejawów aktywności szkolnej dzieci, nawet za jawne kicze, której towarzyszy swoista konkursomania polskiej szkoły, powodują, iż tak ważna w wychowaniu zasada autoteliczności procesu tworzenia, jest w stanie zagrożenia. [...] Rankingi i podium towarzyszą polskiemu dziecku już od przedszkola, a rodzice tylko wzmacniają tendencje, by każda forma aktywności dziecka była oceniana, najlepiej w najprostszej formie stopnia”. B. Myrdzik (*op. cit.*, s. 233) odnotowuje podobne nastawienie wśród studentów polonistyki, pisząc: „Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci w znaczącej większości preferują zachowawczy model orientacji życiowej lub nie mają sprecyzowanego na ten temat zdania. Tylko niespełna jedna czwarta badanych wyraźnie wyrażała akceptację orientacji twórczych (23%), a preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych deklarowało aż 40%, ambiwalentny stosunek do jednej i drugiej orientacji miało 37% badanych”.

2. W autokreacji, rozumianej jako proces stwarzania siebie, nie można (co oczywiste) wykluczyć oczekiwań społecznych, będących pochodną obowiązującego w danej wspólnocie systemu wartości, ale obok tzw. składników zewnętrznych szczególnie ważne miejsce zajmują w niej komponenty osobowościowe. Obie grupy czynników wzajemnie się dopełniają i decydują o przyjętym przez jednostkę postępowaniu. Preferencje, stosowane przy wyborze działań twórczych, zdają się zależeć od kilku, w szkicu bardziej precyzyjnie określanych determinantów, tj. między innymi od sposobu postrzegania *ja*, różnic w zakresie znaczeń przypisywanych czynnikom natury zewnętrznej i wewnętrznej, skuteczności motywacji, a także od wrodzonych uzdolnień człowieka. Wymienione elementy wyznaczają cel, poziom oraz metody i techniki wykorzystywane w toczącym się procesie, który składa się z dwu faz: projektowania i wykonania. W obu etapach przydatna okazuje się zwłaszcza rzetelna samowiedza, nieemocjonalna samoocena, konsekwentna samorealizacja.

3. Zaproponowane rozumienie *twórczości* stanowi ujęcie podmiotowo-procesualne, ponieważ dotyczy jednostki, która stwarza siebie w określonym czasie. Należy jednocześnie zauważyć, że podejściu takiemu niepokojąco grozi zarzut zacierania się ostrości denotacyjnej pojęć: *twórczość* i *uczenie się*. Dlaczego jednak nie dążyć do ich (zaryzykujemy wyrażenie) kontekstowego utożsamienia? Chociaż wiadomo, że: a) tworzenie implikuje czas przyszły oraz b) nie każda aktywność oznacza proces twórczy, to przecież byłoby znakomicie, gdyby w wyniku integracji trzech wymiarów (poznawczego, aksjologicznego, osobowościowego) nieprzerwanie, przez całe życie, powstawała nowa jakość – uczący się i kierujący własnym rozwojem refleksyjny (samokrytyczny) człowiek.

Prezentowany tom artykułów jest publikacją nowatorską i cenną poznawczo. Trzeba wyraźnie podkreślić, iż zarówno zagadnienia społecznej doniosłości roli aktywności twórczej człowieka, jak i metodyki rozwijania twórczej ekspresji uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz średnich nie miały dotąd tak wszechstronnego, zróżnicowanego i komplementarnego zarazem ujęcia badawczego. Na podkreślenie zasługuje wysoki poziom merytoryczny rozważań, w których wykorzystano interdyscyplinarne ustalenia (z psychologii rozwojowej, estetyki, antropologii kultury, socjologii, dydaktyki ogólnej, pedagogiki). Wskazać też trzeba na znaczną liczbę tekstów, gdzie ustalone zostały i zinterpretowane wyniki najnowszych i często innowacyjnych badań empirycznych. Dzięki temu publikacja na pewno stanie się niezbędną lekturą nauczycieli praktyków kilku specjalności (polonistów, nauczania wczesnoprzedшкоlnego, bibliotekoznawców, pedagogów szkolnych oraz instytucji pozaszkolnych). Adresatami tej książki będą także studenci kierunków humanistycznych.

Z recenzji prof. UP dr hab. Zofii Budrewicz