dr Anna Wasilewska
Uniwersytet Gdański

Diagnozowanie i wspieranie myślenia twórczego - zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej

Pojęcie twórczości należy do najbardziej wieloznacznych pojęć współczesnego języka. Obszar zjawisk określanych tym terminem leży na pograniczu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych: psychologii, filozofii, teorii kultury, sztuki. Twórczość może być rozpatrywana, w zależności od perspektywy badawczej, jako dzieło (efekt twórczości), działanie (proces twórczości), zespół specyficznych zdolności, postawa życiowa (postawa twórcza) lub proces poznawczy (myślenie twórcze). Na potrzeby podjętego tu tematu, którego przedmiotem jest twórczość ucznia, można przyjąć każdą z powyższych opcji, ponieważ interesujące są badania zarówno dotyczące wytworów dziecięcej twórczości, jak i procesów tworzenia przez dzieci, zdolności dziecka w różnych obszarach działalności, a także postaw twórczych. Każda z tych perspektyw wymaga jednak przyjęcia innych podstaw teoretycznych i innych narzędzi badawczych. Zainteresowałam się problematyką dotyczącą **myślenia twórczego**, ponieważ właśnie procesy poznawcze są przede wszystkim kształtowane w edukacji i to one są poddawane diagnozie szkolnej. W połowie wieku dwudziestego Zbigniew Pietrasiński napisał:

> [Programy szkolne] Często nie podają bliżej sprecyzowanych, szczegółowych postulatów dotyczących kształcenia myślenia, traktują rozwój myślenia w najlepszym razie jako automatyczny produkt uboczny procesu przyswajania wiedzy, procesu, który z natury rzeczy wymaga zrozumienia i rozwiązywania przez uczniów pewnych zadań przy pomocy myślenia[1].

Minęło pół wieku od sformułowania uwagi Pietrasińskiego o braku programów stymulujących myślenie i w tym czasie pojawiły się interesujące koncepcje edukacyjne z tego zakresu. Chciałabym przyjrzeć się praktyce dzisiejszej szkoły – jak wygląda sprawa diagnozowania i wspierania myślenia twórczego w klasach młodszych?

Główną tezą mojego wystąpienia jest konstatacja, że wspieranie oraz diagnozowanie myślenia twórczego należą do obszarów zaniedbanych w edukacji, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym.

Czym jest myślenie twórcze

Procesy poznawcze identyfikowane z twórczością są rozmaicie interpretowane, w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej. Edward Nęcka odróżnia w tej kwestii teorie klasyczne, konstruowane w obrębie głównych kierunków myśli psychologicznej, od teorii współczesnych, wyrosłych z krytyki koncepcji klasycznych[2].

[1] Z. Pietrasiński, *Psychologia sprawnego myślenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961, s. 155.

[2] E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 18-30.

Definicje wywodzące się z psychologii postaci kładą nacisk na czynności przestrukturowywania elementów – przekształcania treści znanych w nieznane. Koncepcja ta opiera się na kluczowym dla nurtu psychologii postaci pojęciu „wglądu", rozumianym jako dostrzeganie w sytuacji problemowej związków między elementami struktury dotąd niedostrzeganymi („zła" figura). Po zdefiniowaniu ukrytych związków między elementami jest możliwy proces twórczego przekształcenia „złej" struktury w strukturę uporządkowaną. Sugestywność koncepcji psychologii postaci zadecydowała o jej dużej popularności np. w zakresie wiedzy pojęciowej człowieka[3]. W krytycznych analizach tej myśli zwraca się uwagę na jej „niekompletność"[4], ponieważ sprawą domysłów pozostaje charakter operacji umysłowych w procesie „wglądu" (wiemy, **co** zachodzi w umyśle, ale nie wiemy, **jak** się to odbywa).

W obrębie psychoanalizy twórczość uważana jest za wynik rozwiązywania konfliktu motywów na styku sfery świadomości i nieświadomości. Proces twórczy umiejscowiony jest w tzw. przedświadomości, między racjonalną refleksją a niekontrolowanymi impulsami popędów. Według psychoanalizy proces twórczy jest dowodem afirmacji człowieka, jego wewnętrznego zintegrowania. W tym nurcie mieszczą się m.in. teorie Carla Gustawa Junga. Uważał on, że twórczość jest wynikiem tkwiącej w archetypie energii, która wymyka się świadomości twórcy. Mechanizm procesu twórczego w ujęciu psychoanalitycznym charakteryzuje się żywiołowością, aintelektualizmem i niezależnością od sterowania zewnętrznego. Z tej pozycji wszyscy ludzie są potencjalnymi twórcami, ponieważ „twórcze impulsy" popychają osobowość do samourzeczywistnienia się. Krytyka podejścia psychoanalitycznego niedostatki tych koncepcji widzi w kwestii niedookreślenia istoty procesów nieświadomych, w tendencji „do zastępowania jednoznacznych terminów wieloznacznymi metaforami"[5].

Z aspektem podświadomości są także związane teorie etapów. Zgodnie z tymi koncepcjami nagłe pojawienie się pomysłów lub rozwiązań następuje po okresie intensywnej pracy umysłowej odbywającej się w podświadomości. Po tym przygotowawczym etapie ma miejsce „wylęganie się" (inkubacja) rozwiązań, charakteryzujące się spontanicznością i brakiem kontroli intelektualnej. Oczekiwane rozwiązanie pojawia się na etapie nagłego „olśnienia", a kończy etapem weryfikacji logicznej. W obrębie tego podejścia mieszczą się różne teorie, w których twórczość jest identyfikowana z rozwiązywaniem problemów, począwszy od koncepcji Johna Deweya[6], który założył, że twórcze myślenie przebiega w trzech etapach. Podobną strukturę procesu twórczego, o różnej ilości faz (od 3 do 5) podają A. Guilford (1958), J. Kozielecki (1965) czy Z. Pietrasińki (1968). Edward Nęcka, analizując założenia koncepcji fazowych, stwierdza, że choć trudno je nazwać błędnymi, to są z całą pewnością niepełne, „ponieważ analizie faz i ich kolejności nie towarzyszy analiza operacji"[7]. Innymi słowy, koncepcje fazowe nie wnoszą wiele do wyjaśnienia, czym jest myślenie twórcze.

[3] J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa 1978.

[4] E. Nęcka, *Proces twórczy*, op. cit., s. 21.

[5] Tamże, s. 20.

[6] J. Dewey, *Jak myślimy?,* przekł. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa 1988.

[7] E. Nęcka*, Proces twórczy*, op. cit., 21.

Klasyczne teorie twórczości niosą podobne niedostatki jak „wielkie" nurty psychologiczne, z których się wywodzą, stąd pojawiły się nowe koncepcje, zwane „nieklasycznymi". Na szczególną uwagę psychologów myślenia zasługują osiągnięcia Joy Paula Guilforda. W badaniach nad zdolnościami zaproponował on metodę opartą na koncepcji cech, w której podstawową techniką jest analiza czynnikowa. Teoria ta odnosiła się do badań nad strukturą inteligencji i do tradycyjnych koncepcji psychologicznych, takich jak teoria uczenia się i myślenia oraz rozwiązywania problemów. Program badań dotyczył analizy cech intelektualnych. Punktem wyjścia było skonstruowanie odpowiednich testów pomiaru poszczególnych uzdolnień[8]. Szczegółowa analiza wszystkich czynników pozwoliła Guilfordowi zbudować model „struktury intelektu", w którym otrzymano zestaw zdolności semantyczno-poznawczych. Zdolności te odnoszą się do różnych reprezentacji w umyśle (ikonicznych, semantycznych) oraz do rozmaitych kategorii operacji poznawczych:

> Kolejność kategorii w każdym z wymiarów modelu ma pewne logiczne uzasadnienie, ale niekoniecznie musi być właśnie taka. Umieszczenie kategorii symbolicznych między kategoriami figuralną i semantyczną wynika z powiązania symboli z tymi dwoma rodzajami informacji[9].

Guilford za najważniejsze czynniki dla procesów myślenia uznał: zdolność dostrzegania istotnych problemów, płynność i giętkość myślenia, pomysłowość, pamięć, zdolność poprawnego oceniania. Główną zaletą koncepcji Guilforda jest powiązanie pojęcia inteligencji ze strukturą uzdolnień oraz wyznaczenie w tym układzie miejsca dla twórczości. Wiąże on twórczość z myśleniem **dywergencyjnym (rozbieżnym**), które decyduje o skutecznym rozwiązywaniu problemów otwartych (nietypowych i mających wiele możliwych rozwiązań). Natomiast myślenie odtwórcze związane jest z procesem **konwergencyjnym (zbieżnym)**. Kozielecki[10] porównał strategię badawczą Guilforda do postępowania Mendelejewa, który ułożył tablicę okresową pierwiastków. Istotnie, teoria czynnikowa Guilforda dała podstawę do współczesnych definicji twórczości; do tej koncepcji odwołują się także twórcy testów twórczości.

Jednocześnie jednak teoria ta spotyka się z wielostronną krytyką, w której występują zarzuty nadmiernego uproszczenia, a nawet zafałszowania istoty twórczości. W dywergencyjnym paradygmacie rozumienia twórczości zakłada się, że „twórcze jest tylko myślenie rozbieżne, natomiast procesom myślenia zbieżnego przypisywano rolę pomocniczą, przygotowawczą i oceniającą"[11], podczas gdy w nowszych próbach ujęcia problemu wskazuje się, że w procesie twórczym ważne są także inne czynniki poznawcze, takie jak ocenianie. Podkreśla się także względność miar podstawowych cech myślenia twórczego: płynność, giętkość i oryginalność, w zależności od dziedziny czy zadania, o czym świadczy różny stopień płynności słownej czy ikonicznej u jednej osoby.

---

[8] Zob. J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa 1978.

[9] Tamże, s. 141.

[10] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, PWN, Warszawa 1969.

[11] E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, op. cit., s. 25.

Z tej krytyki wywodzi się inna grupa nieklasycznych teorii twórczości – integracyjnych. W tym nurcie teoretycznym twórczość jest rozumiana jako wynik integracji wielu czynników, nie tylko psychicznych (intelektualnych i osobowościowych), ale także społecznych, kulturowych i środowiskowych. Do takich teorii należą koncepcje personologiczne, interpretujące twórczość jako swoisty system, w którym twórca jest jednym z elementów, obok czynników społecznych, kulturowych i historycznych. W tym systemie wyodrębnia się „dziedzinę", tj. system kodów i symboli kultury, „pole" – system społeczny regulujący kryteria twórczego działania oraz jednostkę (twórcę), z jej wyposażeniem poznawczym i osobowościowym[12]. W centrum zainteresowań personologicznego podejścia do twórczości jest jednostka, jako podmiot twórczy uwikłana w rozmaite uwarunkowania twórczości.

To podejście wydaje się być zbieżne z jakościową perspektywą badawczą w naukach społecznych, w których to właśnie **uwikłania funkcjonowania jednostki w świecie** stanowią konteksty do opracowywania problemów badawczych. Dlatego warto także problematykę dotyczącą stymulowania i diagnozowania twórczości ucznia spróbować opisać w sposób kontekstowy. Jakież to konteksty można zarysować dla tej problematyki? Podmiotem jest uczeń, a więc **kontekst specyfiki systemu szkolnego** wydaje się dominujący, następnie **cechy dydaktyki i praktyki metodycznej** w zakresie twórczości. Jednak szczególnie ważna jest **osoba nauczyciela**, który decyduje o sposobach stymulacji myślenia twórczego oraz o ewentualnej diagnozie.

Wspieranie myślenia twórczego w szkole

Za rozwojem psychologii twórczości i jej odkryciami idą programy edukacyjne, których podstawowym celem jest stymulowanie dyspozycji twórczych ucznia. W dziejach wychowania można wyodrębnić trzy główne nurty koncepcji edukacyjnych w tym zakresie.

Do pierwszego nurtu należy zaliczyć wszystkie te programy, które eksponują **ekspresję twórczą** jednostki, przejawiającą się w działaniach artystycznych. Wyłaniają się z teorii wychowania przez sztukę Herberta Reada[13] i odwołują do koncepcji Nowego Wychowania. To bodaj najbardziej popularny wśród nauczycieli nurt stymulowania twórczości dziecka. Być może za sprawą dosyć dobrze opracowanych publikacji metodycznych, w których nauczyciel znajduje atrakcyjne zestawy ćwiczeń i zadań dla dziecka. A może z powodu mocno utrwalonego w osobistych teoriach nauczycielskich poglądu, że twórcze myślenie przejawia się w działaniach artystycznych – przede wszystkim plastycznych, dalej ewentualnie muzycznych i językowych.

W drugim nurcie dydaktyki twórczości mieszczą się działania edukacyjne, które nawiązują do koncepcji utożsamiających proces twórczego myślenia z **rozwiązywaniem problemów.** W tych programach jest eksponowany

[12] Tamże, s. 27.

[13] Zob. H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.

problem dydaktyczny, który od Johna Deweya[14] jest interpretowany jako trudność praktyczna lub teoretyczna, rozwiązywana przez ucznia poprzez własną aktywność poznawczą. W historii wychowania kształcenie problemowe propagowali m.in. William H. Kilpatrick i Édouard Claparède, a współcześnie zyskuje nową jakość w metodzie projektów. W metodach tu proponowanych zakłada się niekontrolowany czas pracy, indywidualne tempo, zawieszanie ocen, co w sztywnym, zrutynizowanym systemie szkolnym mieści się z trudnością.

Trzecim nurtem programów edukacji twórczej jest ten, który wykorzystuje metody opracowane przez **współczesną heurystykę**. Przedmiotem heurystyki jest ogół czynności mających zastosowanie w twórczym rozwiązywaniu zadań praktycznych lub poznawczych[15]. Heurystyka jest definiowana jako zespół zasad lub sposobów wykonywania pewnych operacji poznawczych. Prekursorem studiów nad heurystyką był George Pólya, który opracował zestaw strategii rozwiązywania zadań matematycznych[16]. Od połowy dwudziestego wieku opisano wiele technik twórczego myślenia i choć różnie ja nazywano: heurystykami (G. Pólya), metodami, technikami lub strategiami heurystycznymi (A. Góralski), inwentykami (M. Fustier)[17], to wyróżniają się szczególnymi cechami – są stosowane doraźnie i polegają na operowaniu, w sposób określony techniką, elementami sytuacji problemowej. W psychologii poznawczej pojęcie „heurystyka" wiąże się z podziałem na **metody algorytmiczne i heurystyczne**[18]. Algorytm jest dokładnym przepisem na rozwiązanie problemu, jest metodą ścisłą i niezawodną w zadaniach typowych, zamkniętych. Natomiast heurystyka, jako strategia w zadaniach otwartych, ma większy zasięg stosowania, ale jest zawodna i zależna od czynników kontekstowych. Do popularnych metod heurystycznych należą: burza mózgów, synektyka, analiza morfologiczna, kruszenie, technika pytaniowa, identyfikacja z obiektem, redefiniowanie problemu. Współczesne metody stymulowania dyspozycji twórczych wywodzą się właśnie z nurtu heurystycznego.

Prekursorem programu kształcenia umiejętności wykorzystania technik heurystycznych w edukacji dzieci młodszych był amerykański psycholog, Ellis Paul Torrance, który zaproponował program pozwalający na „ukształtowanie jednostki o konstruktywnym, a nie przystosowawczym stylu myślenia i działania"[19]. Torranace przyjął za psychologią postaci tezę, że niedokończoność wzbudza potrzebę uzupełnienia, zatem twórcze uczenie się to: rozwijanie umiejętności dostrzegania luk w informacji, łączenia i przekształcania elementów.

[14] J. Dewey, *Jak myślimy?*, op. cit.

[15] A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1980, s. 56.

[16] G. Pólya, *Jak to rozwiązać? Nowy aspekt metody matematycznej*, tłum. L. Kubik, PWN, Warszawa 1964.

[17] A. Góralski (red.) *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia,* Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1980; A. Kaufman, *Inwentyka: metody poszukiwania twórczych rozwiązań. A. Kaufman, M. Fustier, A. Drevet*, tłum. M. Wołodźko, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975.

[18] E. Nęcka , *Proces twórczy i jego ograniczenia*, op. cit.

[19] J. Sołowiej, *Szkoła w programach stymulacji myślenia twórczego*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Psychologia", nr 7, 1985, s. 115. Józefa Sołowiej w latach osiemdziesiątych spotkała się z E.P. Torrancem w USA i przywiozła do Polski bogaty materiał informacyjny o tym programie. Przetłumaczyła na język polski i opracowała m.in. Testy Myślenia Twórczego wraz z podręcznikiem, z którego ja także korzystam w niniejszym opracowaniu. Było mi dane poznać zasady programu Torrance'a bezpośrednio od Profesor Józefy Sołowiej.

Nauczanie takie można stosować na wszystkich szczeblach edukacji, jednak autor opracował program kształcenia twórczego dla przedszkola i szkoły podstawowej. To zestaw metod i zadań, których celem jest ćwiczenie tolerancji na wieloznaczność i niepewność, kształtowanie wrażliwości na problemy, odkrywanie luk w informacji, stymulowanie myślenia dywergencyjnego (płynności, giętkości, oryginalności myślenia). Niezbędnym warunkiem twórczej edukacji jest indywidualizacja tego procesu, uwzględnianie preferencji poznawczych ucznia, jego stylu uczenia się i myślenia oraz właściwości osobowych. Torrance uprzedza zarzut, że realizacja programu podtrzymywania twórczej aktywności dziecka może kłócić się z zasadą realizacji programu edukacji szkolnej, stanowczo twierdząc, że „**bardziej korzystne jest podtrzymywanie twórczych tendencji dziecka niż koncentracja na przerabianiu przewidzianych treści programowych**”[20]. Realizacja programu twórczego wymaga od nauczyciela nie tylko większego zaangażowania i otwartości na możliwości dziecka, ale także umiejętności, które w tradycyjnym kształceniu nauczycieli są pomijane. Do takich niezbędnych umiejętności Torrance zalicza umiejętność wykorzystania w procesie myślenia twórczego **nieświadomych warstw psychiki**, które powinny być aktywizowane u uczniów. Zdaniem autora konieczne byłoby włączanie w program kształcenia nauczycieli metod – wypracowanych przez psychoterapię – rozwijających podświadomość i świadomość.

Polska dydaktyka twórczości proponuje współcześnie bogatą ofertę programów. Zbigniew Pietrasiński, uważany za prekursora w polskiej dydaktyce twórczości, postulował kształcenie myślenia twórczego dzieci już w klasach młodszych. Zaproponował program *Kształcenie twórczego stylu życia* oraz program *Kształcenie postaw twórczych*[21]. Odwoływał się do koncepcji Torrance'a, a nawet wykorzystywał niektóre zadania z programu amerykańskiego we własnej propozycji ćwiczeń twórczych dla dzieci. Józef Kozielecki zaś występuje z formułą spójnych koncepcji: modelu kształcenia człowieka innowacyjnego oraz kształcenia do twórczych transgresji[22]. Odwołując się do heurystyki, proponuje w edukacji szkolnej zmienić akcenty **z wiedzy o faktach na wiedzę o operacjach**. Natomiast Roman Schulz w programie *Kształcenie dla innowacji* nawiązuje do wyzwań społecznych i cywilizacyjnych przełomu wieków i wskazuje na potrzebę twórczości, nie opisując jej w kategoriach wewnętrznych procesów poznawczych, ale realnych zachowań innowacyjnych społecznie.

Jednak najnowsze koncepcje pedagogiki twórczości zdecydowanie wywodzą się z nurtu heurystycznego. Klasycznym przykładem jest „trening twórczości” Edwarda Nęcki[23], który jest uważany za najbardziej popularną i najpowszechniej stosowaną formułę tego typu w Polsce[24]. Nęcka adresuje zestaw

[20] J. Sołowiej, *Szkoła w programach stymulacji myślenia twórczego*, s. 117.

[21] Zob. Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969; tenże, *Przygotowanie do aktywności twórczej* [w:] B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Ossolineum, Wrocław 1980.

[22] J. Kozielecki, *Człowiek oświecony czy innowacyjny* [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996; Tenże, *Transgresje i kultura*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

[23] E. Nęcka, *Trening twórczości*, wyd. 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

[24] K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczanie twórczości: przegląd polskich stanowisk* [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 72.

ćwiczeń w swoim treningu raczej do dorosłych, natomiast podobne zadania heurystyczne, przełożone na metodykę pracy z dziećmi w szkole podstawowej, przedstawiają pakiety edukacyjne opracowane przez Krzysztofa J. Szmidta[25]. Pakiety te zawierają opis prostych reguł heurystycznych, którym towarzyszą zadania dla dzieci – celem lekcji twórczości nie jest produkowanie dzieł, lecz nabywanie umiejętności posługiwania się strategiami heurystycznymi oraz rozwój myślenia twórczego. Warto jeszcze przywołać jeden przykład programu, w którym wspieranie myślenia twórczego jest istotnym elementem. Jest to koncepcja Janusza Gniteckiego[26], w której przede wszystkim akcentuje się równoważenie myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego w zadaniach proponowanych naprzemiennie – heurystycznych i algorytmicznych.

Oferta programów edukacyjnych, wspierających myślenie twórcze, jest dosyć pokaźna i na pewno bardzo wartościowa. Jak zatem wygląda praktyka edukacyjna w tym zakresie? Na potrzeby problemu niniejszego opracowania przeprowadziłam wywiad z nauczycielką klas I-III w gdańskiej szkole podstawowej[27].

> *W tej chwili, chociaż jest nauczanie zintegrowane, to zaplanowane jest coraz mniej czasu dla pracy twórczej, czyli plastycznej, technicznej. Te dzieci coraz mniej tworzą. To zależy od nauczyciela, czy znajdzie czas, by coś w tym kierunku robić* [fragm. wywiadu z nauczycielką].

Nauczycielka wskazuje, że najważniejsze **ograniczenia dla twórczości dziecka tkwią w systemie szkolnym** – narzuconym rozkładzie zajęć, w którym jest ściśle określona ilość godzin przeznaczana na poszczególne obszary treści. Chociaż formalnie nie ma na tym etapie kształcenia podziału na przedmioty nauczania, to w rozkładzie zajęć są godziny przyporządkowane *de facto* przedmiotom (plastyka, technika). W tej wypowiedzi ujawnia się także nauczycielska interpretacja pojęcia „twórczość" – jako ekspresja w obszarach działalności utożsamianej z przedmiotami artystycznymi. Jest to więc potwierdzenie popularności pierwszego nurtu edukacji twórczej. Na pytanie o organizację takich zajęć w innych obszarach edukacyjnych nauczycielka odpowiada:

> *Oczywiście język polski – to wiadomo, nawet w pierwszej klasie dzieci piszą, np. dokańczanie opowiadania, przekształcanie, rozwijanie. Ja robię taki jeden dzień swobodnej twórczości i one to uwielbiają. W matematyce też – np. w trzeciej klasie wymyślają zadania tekstowe, fabułę.*

W edukacji językowej działania twórcze proponowane przez nauczycieli również mają charakter ekspresji (tu: językowej) i są to przede wszystkim techniki „swobodnych tekstów" Freineta. Pewne strategie heurystyczne pojawiają się na lekcjach matematyki:

> *Mogą też tworzyć jak największą ilość pytań do zadania. W ten sposób się bawią.*

[25] K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli: Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1997; K.J. Szmidt, J. Bonar, *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, WSiP, Warszawa 1998.

[26] J. Gnitecki, *Konstruowanie autorskich programów kształtujących i wspierających rozwój uczniów w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 2007.

[27] Badania zostały przeprowadzone w maju 2014 r. w SP nr 81 w Gdańsku. Wywiad z nauczycielką z 25-letnim stażem pracy oraz wybrane zadania z testu Twórczości Torrance'a dla 25 uczniów klasy III.

Tak zwana technika „pytaniowa" albo technika „kruszenia" wywodzi się z koncepcji Pólya i jest to najczęściej wykorzystywana strategia rozwiązywania zadania matematycznego w szkole podstawowej. Te techniki są postrzegane przez nauczyciela jako „zabawa", być może dlatego, że nauczycielka widzi satysfakcję dzieci, które mogą badać (myśleć) samodzielnie. Jednak na pytanie o możliwość tworzenia przez dzieci własnych strategii rozwiązania, odpowiedź nie jest jednoznaczna:

> *Tak, jak najbardziej pracujemy samodzielnie; mogą być różne rozwiązania, zapis jest najczęściej prawidłowy. Robię też zadnia nietypowe. Prowadzę od wielu lat koło matematyczne i tworzę swój program w tym zakresie. Uważam, że w ten sposób bardzo rozwija się myślenie.*

To, że dzieci pracują samodzielnie, niekoniecznie pozwala tworzyć własne strategie, tym bardziej, że pojawia się uwaga o „ najczęściej prawidłowym zapisie", co świadczy o mocno zakorzenionym w myśleniu nauczyciela dyktacie „poprawności" wiedzy i umiejętności dziecka, a to ma charakter odtwórczy. Do wspierania myślenia twórczego można natomiast zaliczyć proponowanie dzieciom zadań otwartych, uruchamiających dywergencyjne procesy. To wszystko wynika z **indywidualnej nauczycielskiej metodyki, wypracowanej przez lata**. A czy w pakietach edukacyjnych są zadania twórcze?

> *Zadania plastyczne – nie. Są konkretne do wycinania, szablony, które się skleja, koloruje. To wszystko jest odtwórcze. Było kilka zadań, które wykorzystałam do działań twórczych. Np. obłoczki czy kropelki, z których dzieci mogły tworzyć różne rzeczy. Dzieci mogły tworzyć swój świat. W tej chwili pracowaliśmy na różnych podręcznikach i jest pewna różnica w ich propozycji, ale jednak dużo zależy od nauczyciela.*

Źródłem takiej interpretacji jest wiedza nauczyciela, rozumienie, jak ważne jest wspieranie twórczości, a być może po prostu twórcza postawa nauczyciela.

Diagnozowanie myślenia twórczego

Co z diagnozą myślenia twórczego? Czy istnieje?

> *Ja pamiętam, że kiedyś, jak dzieci zaczynały szkołę, to rysowały ludzika i na tej podstawie ocenialiśmy, na ile to było bogate w szczegóły. To był oceniany raczej ogólny rozwój dziecka, a nie myślenie twórcze. Nie ma badań twórczości dzieci. Nie spotkałam się z tym.*

Jaka jest tego przyczyna: czy brak wiedzy nauczycieli w tym zakresie, czy ograniczenia systemu? Nauczycielka po raz kolejny mówi o ograniczeniach systemu szkolnego:

> *Ja uważam, że to jest ważne, potrzebne do dalszego życia, ale w systemie szkolnym* [twórczość] *pomijana jest zdecydowanie. W młodszych klasach są okrojone zajęcia twórcze, a w starszych jest jeszcze gorzej. Co to jest jedna godzina sztuki w tygodniu? Zatraca się rozwój twórczości. Wielu nauczycieli plastyki straciło pracę. Przedmioty artystyczne są najmniej ważne, a ważne stają się tylko testy, zadania, żeby* [dzieci] *dobrze pisały. Muszą znać te formy – list, zaproszenie, a nie ma czasu na twórczą pracę.*

Znowu pojawia się uwaga o sztywnym planowaniu zajęć, następnie zwrócenie uwagi na lekceważenie w systemie szkolnym przedmiotów tzw. artystycznych, z którymi najbardziej utożsamiana jest twórczość. Dla nauczycielki ważniejsze

od diagnozy twórczego myślenia są sposoby stymulowania – jako bardziej zrozumiałe i „poręczne" w metodyce codziennej pracy z dziećmi. Na pytanie, czy potrzebne są testy diagnostyczne, nauczycielka odpowiada:

> *Chciałabym bardzo, zwłaszcza, że będę miała w przyszłym roku pierwszą klasę i mogłabym sprawdzić na początku roku ich potencjał, i miałabym dobry punkt wyjścia. Tym bardziej, że będą te nowe podręczniki i nie wiemy, jak będzie wyglądała nasza praca.*

Dlaczego nauczycielka nie spotkała się z diagnozą myślenia twórczego w szkole? Odpowiedź jest o tyle prozaiczna, co budząca konsternację – **metody pomiaru zdolności twórczych należą do metodologii psychologicznej, więc nauczyciel nie ma do nich dostępu**. Może dowiedzieć się o testach twórczych i nawet zrekonstruować zadania z tych testów pośrednio, z publikacji psychologicznych[28]. Zadania diagnostyczne dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym można odnaleźć w testach opracowanych przez K.K. Urbana i H.G. Jellena[29]. Jednak dla dzieci najmłodszych, od piątego roku życia, najlepiej nadają się testy E.P. Torrance'a, proponujące zadania figuralne, werbalne, a także ruchowe.

Na potrzeby tego artykułu zaproponowałam nauczycielce wykorzystanie zadań twórczych z tego testu. Była to jedna z pierwszych polskich wersji testu Torrance'a, opracowana przez Józefę Sołowiej przy współpracy Kingi Lewandowskiej i Ewy Kondrackiej. Dzieci miały dokończyć obrazki składające się z niekompletnych figur. Każdemu obrazkowi trzeba było przyporządkować tytuł. W drugim zadaniu został wykorzystany test kółek – należało narysować jak najwięcej obrazków z kształtów stale się powtarzających. W jednej z wersji jest Test Myślenia Twórczego w Działaniu i Ruchu, przeznaczony dla dzieci od 3 do 7 lat, w którym dziecko ma pokazać różne sposoby poruszania się. Wszystkie te zadania pozwalają na wykazanie się płynnością, giętkością i oryginalnością myślenia, co nawet nieprzygotowany nauczyciel może łatwo zinterpretować.

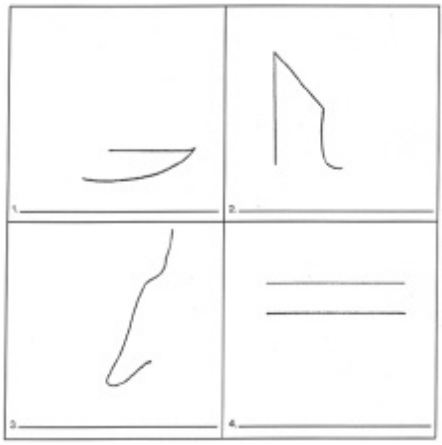
Na rysunku 1. jest zadanie testowe dla dziecka, z prawej strony realizacja zadania przez chłopca dziewięcioletniego. Można realizację zaprezentowaną na rysunku 2. interpretować jako mało oryginalną, dziecko nie wykazało się w tym zadaniu cechami myślenia twórczego, co oczywiście nie upoważnia jeszcze do diagnozy w tym zakresie. Tu może być więcej przyczyn takiej realizacji, na przykład samopoczucie dziecka, niesprzyjające skupieniu warunki zewnętrzne czy konstrukcja zadania, które dla dziecka jest nieatrakcyjne. Ponadto warto zwrócić uwagę, że blokować myślenie twórcze może sytuacja szkolna, w której było wykonywane zadanie. Dziecko w szkole nastawione jest na realizowanie roli ucznia, w której sprawdza się przede wszystkim poprawność myślenia, więc wykonywanie zadania standardowego należy do spełniania tych wymagań.

[28] Zob. J. Sołowiej, *Metody pomiaru zdalności twórczych E. P. Torrance'a*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Psychologia", nr 1, 1978; J. Witkowska, *Ocena uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru,* „Psychologia Rozwojowa", 2000, nr 3-4.

[29] Polska adaptacja narzędzia ukazała się w: A. Matczak, A. Jaworska, J,. Stańczak, *Rysunkowy Test Myślenia TCT-DP*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

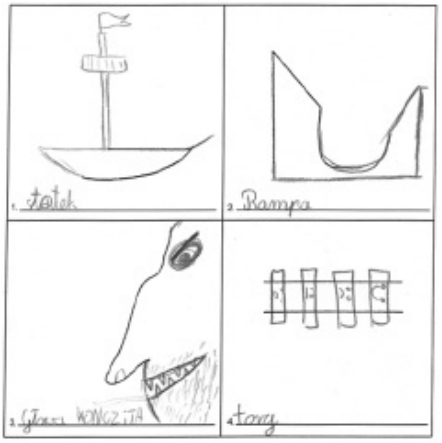
Rysunek 1. Zadanie I: dokończenie obrazków

Uzupełnij poniżej figury niedokończone tak, aby powstały obrazki jak najbardziej pomysłowe. Dodawaj coraz to nowe szczegóły i upiekszaj rysunek aż wyda Ci się, że jest skończony i zupełnie niezwykły. Kiedy skończysz, wymyśl dla obrazka równie interesujacy tytuł i podpisz go pod spodem.



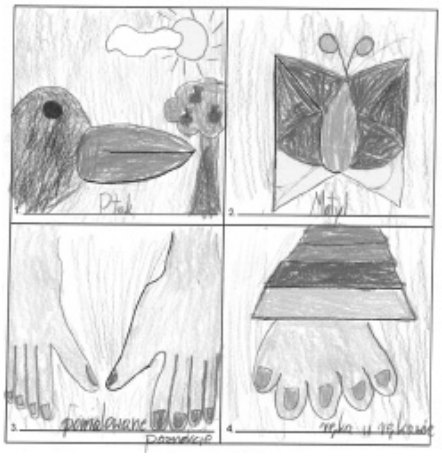
Rysunek 2. Realizacja: standardowa

Uzupełnij poniżej figury niedokończone tak, aby powstały obrazki jak najbardziej pomysłowe. Dodawaj coraz to nowe szczegóły i upiekszaj rysunek aż wyda Ci się, że jest skończony i zupełnie niezwykły. Kiedy skończysz, wymyśl dla obrazka równie interesujacy tytuł i podpisz go pod spodem.



Następne rysunki przedstawiają różne sposoby realizacji zadania. Poprzez analizę rysunków dzieci w tych zadaniach można zrekonstruować proces myślenia autora i dotrzeć do znaczeń, jakie dziecko nadaje rzeczywistości.

Rysunek 3. Realizacja zadania wskazująca na giętkość, oryginalność



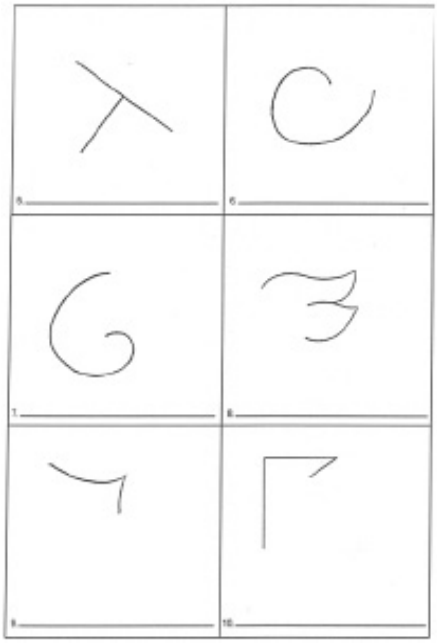
Rysunek 4. Realizacja zadania wskazująca na giętkość, oryginalność, płynność

Tu dzieci wykazały się oryginalnością, płynnością i giętkością myślenia, ale interpretacje poszczególnych rysunków mogą być pogłębione o różne aspekty. Na przykład w rysunku 3. można zwrócić uwagę na powtarzający się motyw rąk, co świadczy o małej płynności albo ważnym dla dziecka znaczeniu tego motywu (kolorowe paznokcie). Natomiast w rysunku 4. można zauważyć przedstawienia odnoszące się do tego, co dziecko czuje: górne obrazki dotyczą pragnień (głód?), natomiast dolne – lęków (strach, obowiązki szkolne). **W diagnozie dyspozycji poznawczych warto wziąć pod uwagę różne czynniki – osobowościowe i zewnętrzne – które mogą mieć wpływ na jakość i przebieg procesu myślenia w konkretnym zadaniu.**

Rysunek 5. prezentuje następne zadanie dla dziecka. Należy znowu uzupełnić dowolnie figury. Różnorodność tych figur jest dla dzieci inspirująca i realizacje są oryginalne, wykazujące się giętkością i płynnością myślenia.

W realizacji z rysunku 6. dziecko przedstawiło jakąś swoją fabułę: ślimak zwisający z gałęzi z głową w dół, pająk zwisający z pajęczyny; zwierzęta pozostają w jakiejś relacji.

Rysunek 5. Zdanie II: dokończenie rysunku

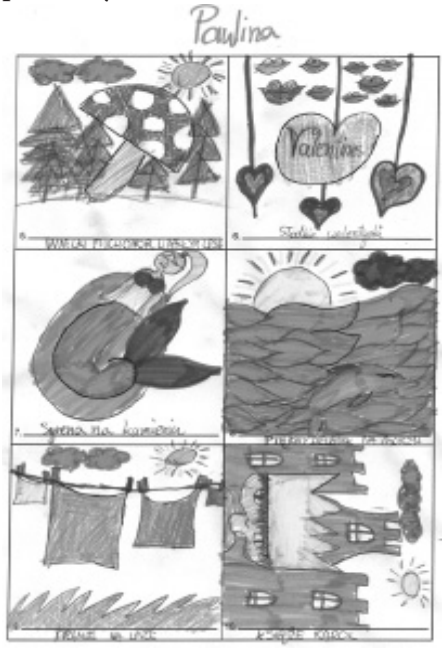


Rysunek 6. Realizacja zadania

Następne realizacje tego zadania są przez dzieci wykonywane w sposób coraz bardziej oryginalny. Być może dlatego, że jedna z dziewczynek użyła kolorów, co zainspirowało inne dzieci. W tym wieku rozwojowym ma miejsce wykorzystywanie myślenia zespołowego (wspólnotowego) – często przejawia się to

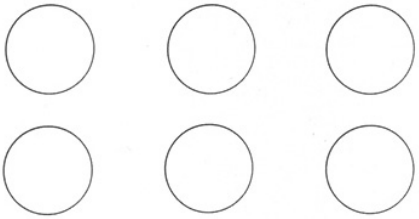
w tzw. „współnarracji”[30], a czasami w posługiwaniu się tymi samymi motywami w rysunkach czy opowieściach w jednej grupie dzieci. Na rysunku 7. jest przedstawiona realizacja wykonana przez tę dziewczynkę.

Rysunek 7. Najbardziej oryginalna praca w tym zadaniu



Rysunek 8. Zadanie 3: uzupełnij kółka

Wykorzystując koła znajdujące sie poniżej i na drugiej stronie, wymyśl tyle rysunków, ile potrafisz. Do każdego koła możesz dorysować wszystko co Ci przyjdzie do głowy i w jakim chcesz miejscu. Staraj się aby Twoje rysunki były odmienne od wszystkiego, co widziałeś dotychczas i aby każdy rysunek był inny. Pod każdym rysunkiem umieść jego tytuł lub nazwę.



Na rysunku 7. dziecko zaprezentowało różnorodne skojarzenia (płynność), odległe skojarzenia (giętkość) oraz oryginalne przedstawienie. Obrazek urzeka wspaniałą realizacją plastyczną – kolorystyką, kompozycją. Sugestywność obrazków z rysunku 7. uzasadnia inspiracje innych dzieci.

Rysunek 8. prezentuje pierwszą część testu z kółkami. Tu powtarzających się figur jest niewiele, więc dzieci chętnie je uzupełniały. Powtarzalność figur w tym zadaniu spowodowała, że dzieci szybciej traciły zainteresowanie dla rysowania i realizacje były mało oryginalne albo niedokończone. Test z kółkami jest bardzo popularną formułą w badaniach myślenia twórczego, jednak dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym okazał się mniej przydatny niż test figur różnorodnych (jak w zadaniach pierwszych).

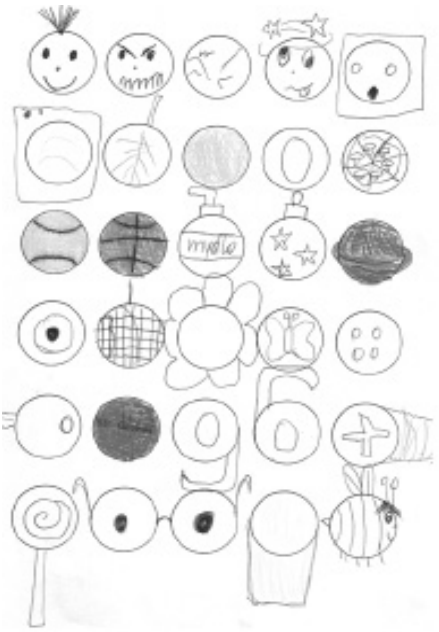
Realizacje ostatniego zadania na uzupełnianie kółek. W pierwszej części bardziej twórcze – tworzenie całych obrazków łączących kilka kółek. W drugiej części (rysunek 10.), gdzie jest cała strona tych samych elementów, uzupełnienia nie są oryginalne, a pewna płynność i giętkość pojawia się przy końcu zadania.

[30] Zob. G. Shugar, B. Bokus, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zadaniowo-zabawowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

Rysunek 9. Realizacja zadania III

Wykorzystując koła znajdujące sie poniżej i na drugiej stronie, wymyśl tyle rysunków, ile potrafisz. Do każdego koła możesz dorysować wszystko co Ci przyjdzie do głowy i w jakim chcesz miejscu. Staraj się aby Twoje rysunki były odmienne od wszystkiego, co widziałeś dotychczas i aby kożdy rysunek był inny. Pod każdym rysunkiem umieść jego tytuł lub nazwę.

Rysunek. 10. Realizacja zadania III



Wnioski

Test Torrance'a znakomicie sprawdza się w warunkach polskich, ponieważ jego klucz dotyczący określenia płynności, giętkości i oryginalności myślenia mógł być przejęty wprost z amerykańskiej koncepcji. Zadania z tego testu pozwalają na uruchomienie różnych aktywności twórczych dziecka, nie tylko rysunkowych, ale też werbalnych i kinestetycznych, a więc bliskich naturalnej aktywności zabawowej dziecka. Dzieci, wykonując to zadanie, dobrze się bawiły, co potwierdza nauczycielka:

> *To były bardzo fajne zadania, dzieci były zachwycone i chciały jeszcze… Mało tego, uważam, że to jest nie tylko narzędzie diagnostyczne, ale też zadania, które rozwijają dzieci.*

Tu warto jeszcze raz przypomnieć, że nauczyciel nie ma dostępu do klucza testu, ponieważ cały zestaw testu jest udostępniony tylko w celach eksperymentalnych, a niektóre elementy mogą być wykorzystane także w celach diagnostycznych (dla psychologów). Z tego względu nauczyciel nie ma możliwości interpretacji według klucza i pozostaje mu wybiórcze wykorzystanie zadań i własna interpretacja. Dlatego prezentuję tu tylko wybrane realizacje zadań twórczych z testu Torrance'a, bez pomiaru, jedynie ze swobodnym omówieniem. Jednak nawet tak niewielka prezentacja dziecięcych realizacji oraz wypowiedzi nauczycielki daje obraz możliwości wykorzystania zadań z Testu Myślenia Twórczego. Zadania z tego typu testów mogą być wykorzystywane nie tylko do diagnozy

myślenia twórczego, ale także jako inspiracja do konstruowania podobnych zadań w edukacji w celu wspierania dyspozycji twórczych dziecka.

Tezę o zaniedbaniach w tym zakresie w edukacji wczesnoszkolnej potwierdziły wypowiedzi nauczycielki, a brak dostępu w szkole do narzędzi pomiaru myślenia twórczego jest nad wyraz dotkliwy. Psychologowie zajmujący się badaniem procesu twórczego myślenia wielokrotnie wskazywali na szkolny system jako najważniejszą blokadę dla rozwoju dyspozycji twórczych. Tu można choćby przytoczyć słowa Edwarda Nęcki:

> Zachodzi pytanie, dlaczego szkoła niszczy twórczość. Jedna z odpowiedzi zwykle w tym miejscu udzielanych jest ta, że dzieci uzdolnione twórczo sprawiają więcej problemów wychowawczych, ponieważ są nie przestrzegającymi norm indywidualistami. […] Nauczyciel jest mniej pomysłowy, ale „ważniejszy", a dziecko – bardziej pomysłowe, ale podporządkowane[31].

Nęcka wskazuje przede wszystkim na system szkolny, w którym dziecko nie ma szans na rozwój dyspozycji twórczych z powodu „zniewolenia" przez nauczyciela. Naturalne dyspozycje twórcze dziecka zostają zablokowane przez sztywną dydaktykę, w której nie wykorzystuje się strategii heurystycznych i zadań otwartych, a wzmacnia zachowania standardowe i odpowiedzi jednoznaczne. Obecnie jest dosyć bogata oferta programów edukacyjnych, których podstawą jest kształcenie twórczych dyspozycji, jednak w szkole nie są one wykorzystywane. Ponadto praktycznie nie istnieje szkolna diagnoza w tym zakresie z powodu braku narzędzi badawczych dostępnych dla nauczycieli. Kluczem do rozwiązania problemu wspierania dyspozycji twórczych dzieci w szkole okazuje się **twórczy nauczyciel**, który ciągle pozostaje samotny w swoich twórczych działaniach i często jest blokowany przez sztywny plan zajęć szkolnych. Ważnym postulatem staje się więc kształcenie nauczycieli w zakresie wiedzy o procesach poznawczych, w tym o myśleniu twórczym, oraz umiejętności wykorzystywania zadań heurystycznych w pracy z dziećmi.

Bibliografia

1. Dewey J., *Jak myślimy?,* przekł. Bastgenówna Z., PWN, Warszawa 1988.
2. Gnitecki J., *Konstruowanie autorskich programów kształtujących i wspierających rozwój uczniów w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 2007.
3. Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa 1980.
4. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J.Radzicki, PWN, Warszawa 1978.
5. Kaufman A., *Inwentyka: metody poszukiwania twórczych rozwiązań. A. Kaufman, M. Fustier, A. Drevet*, tłum. M. Wołodźko, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975.
6. Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny* [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996.

[31] E. Nęcka, *Proces twórczy*.., op. cit., s. 167.

7. Kozielecki J., *Transgresje i kultura*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.
8. Matczak A., Jaworska A., Stańczak J., *Rysunkowy Test Myślenia TCT-DP*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
9. Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995.
10. Nęcka E., *Trening twórczości*, wyd. 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1998.
11. Pietrasiński Z., *Przygotowanie do aktywności twórczej* [w:] *Model wykształconego Polaka*, pod red. B. Suchodolskiego, Ossolineum, Wrocław 1980. Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
12. Pietrasiński Z., *Psychologia sprawnego myślenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961.
13. Pólya G., *Jak to rozwiązać? Nowy aspekt metody matematycznej*, tłum. L. Kubik, PWN, Warszawa 1964.
14. Read H., *Wychowanie przez sztukę,* przeł. A. Trojanowska-Kaczmarska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
15. Shugar G., Bokus B., *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zadniowo-zabawowej,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.
16. Sołowiej J., *Szkoła w programach stymulacji myślenia twórczego*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Psychologia", nr 7, 1985.
17. Sołowiej J., *Metody pomiaru zdalności twórczych E. P. Torrance'a*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Psychologia", nr 1, 1978.
18. Strzałecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Monografie i Studia*, PWN, Warszawa 1969.
19. Szmidt K.J., Bonar J., *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, WSiP, Warszawa 1998.
20. Szmidt K.J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli: Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1997.
21. Szmidt K.J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczanie twórczości: przegląd polskich stanowisk*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, pod red. K.J. Szmidta, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003.
22. Witkowska J., *Ocena uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru,* „Psychologia Rozwojowa", 2000, nr 3-4.
23. *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia,* pod red. A. Góralskiego, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1980.