

**Krzysztof J. Szmidt**

**Katedra Badań Edukacyjnych UŁ**

**Zakład Pedagogiki Twórczości**

## **TWÓRCZY NAUCZYCIEL ZDOLNEGO UCZNI**

### **Wstęp: po co ludziom kreatywność?**

Jakiś czas temu jeden z redaktorów czasopisma dla kadry kierowniczej szkół zadał mi pytanie: **czy ludziom kreatywność jest potrzebna?**

Wydaje mi się, iż to pytanie można porównać do pytania: czy ludziom potrzebny jest tlen? Albo czy potrzebne jest światło słoneczne? Bo odpowiedź jest równie oczywista, choć spieszę dodać, że nie tak oczywista w naszym pięknym kraju nad Wisłą. Za chwilę to uzasadnię. A zatem odpowiadając na to pytanie – tak, ludziom – dzieciom, młodzieży, dorosłym, jak również rolnikom, robotnikom czy menadżerom banku – kreatywność jest potrzebna jak tlen czy światło słoneczne. Bo w przeciwnym razie nie będą, podobnie jak rośliny, rozwijać się i wzrastać. Jeśli kreatywność będziemy rozumieli, co nie jest takie znów powszechne, jako trwałą zdolność do generowania (produkowania) rozwiązań różnego rodzaju problemów, cechujących się nowością i wartością (estetyczną, praktyczną, naukową czy inną) w najróżniejszych dziedzinach życia codziennego i zawodowego, również w życiu szkoły, to z łatwością przyjdzie nam zaakceptować fakt, iż bez niej niemożliwy staje się jakikolwiek rozwój tej dziedziny. I ludzi ją reprezentujących. Od wielu lat odpowiadam na to pytanie i przekonuję przedstawicieli różnych środowisk oświatowych, od ministrów po nauczycieli szkół wiejskich, że rozwijanie kreatywności naszych uczniów, i szerzej – obywateli Polski – jest koniecznością dziejową i uchylając się od tego obowiązku robimy krzywdę naszym dzieciom, które nigdy nie dogonią zdolnych i twórczych rówieśników z Anglii czy USA.

Ale nie o pogoń za nowinkami technicznymi czy innymi tu chodzi – chodzi raczej o rozwój nowych gałęzi wiedzy i przemysłu, związanego z tzw. twórczą klasą społeczną. To ta klasa, a zatem wynalazcy, naukowcy, specjaliści mediów, ale i nauczyciele i pedagodzy o raz psychologodzy, mają w nowym tysiącleciu, jak chce słynny profesor Richard Florida, autor



głośnych książek o twórczej klasie, stać się główną warstwą społeczną. Z badań Floridy (2012) wynika, że najlepszym Centrum Kreatywności na świecie, a więc regionem, który najlepiej stymuluje do twórczości w jej różnych postaciach, jest region Zatoki San Francisco. Jeśli zaś idzie o całe kraje, to trzy pierwsze miejsca zajmują: Szwecja, Japonia i Finlandia. Polska znalazła się na 34 miejscu (na 45 badanych). Jest nad czym dumać!

Źródła europejskie podają, iż pod względem innowacyjności i liczby patentów zajmujemy piąte miejsce w Europie. Tyle że od końca!!! Na milion mieszkańców przypada w Polsce jedynie 71 patentów, podczas gdy we Francji – 405, a w Niemczech – aż 650. Na inwestycje w badania i rozwój w Polsce wydaje się rocznie ok. 0,6 % PKB, podczas gdy średnia europejska wynosi 2,3% PKB. Izrael na rozwój kreatywności wydaje 4,53% PKB; Szwecja – 3,73%; a USA – 2,62% PKB. Podaję te dane, aby uzmysłowić nam wszystkim, jak wiele mamy do nadgonienia (Szmidt, 2010). Tymczasem mam wrażenie, iż nigdzie, w żadnym kraju nie jest tak trudno jak w Polsce uzasadnić, iż umiejętności twórcze są nieodłączną częścią sprawności człowieka żyjącego w XXI wieku, wieku, w którym jedyną pewną i stałą rzeczą jest zmiana. Że nauczanie tych sprawności stanowi konieczność dziejową, tak jak kiedyś stanowiło nauczanie czytania pisma drukowanego. Przekonując też polskich niedowiarków lubię powoływać się na zdania znakomitego polskiego filozofa, Władysława Tatarkiewicza. Twierdził on, że człowiek współczesny jest **skazany na twórczość**. Czy chce, czy nie, aby żyć sprawnie w dzisiejszych czasach musi uzupełniać otrzymywane ze świata bodźce, musi formować swój obraz świata, wrażenia bowiem nie są kompletne i uformowane, wymagają scalenia. Ta twórczość, którą uzupełniamy otrzymywane z zewnątrz dane, jest powszechna i nieunikniona. Rzec można, że **człowiek jest skazany na twórczość**. Nic bez niej nie mógłby po prostu poznać ani zrobić.

### Nauczyciel w klasie twórczej

Wspomniany przeze mnie wcześniej Richard Florida, propagator współczesnej klasy twórczej, uważa, iż na klasę twórczą składają się dwie główne grupy:

1. **Twórcy nowych form (*Super Creative Core*)** – tzw. **rdzeń klasy twórczej**: informatycy, architekci, matematycy, inżynierowie, przedstawiciele nauk fizycznych i społecznych, **pedagodzy, nauczyciele, trenerzy** i doradcy, artyści, projektanci, artyści scen, sportowcy, pracownicy mediów. Ich rola polega na generowaniu nowych form, które z łatwością są przenoszone do szerszego środowiska i szeroko używane. To ich sposób zarobkowania, wymaga on nie tylko zdolności twórczego rozwiązywania problemów, ale i odkrywania nowych



problemów. Ich praca jest pracą twórczą najwyższego rzędu – „to produkowanie nowych form czy projektów łatwo zbywalnych i mających szerokie zastosowanie (...). Ludzie stanowiący rdzeń klasy kreatywnej angażują się w tego rodzaju pracę regularnie; za taką pracę im płacą” (Florida, 2010, s. 83-84). Do tej grupy należy ok. 15 milionów pracowników, czyli ok. 12% zatrudnionych w USA.

2. **Twórczy profesjonaliści (*Creative Professionals*)** – menedżerowie, finansiści, prawnicy, pracownicy służby zdrowia, technicy, przedstawiciele handlowi i handlowcy. Do ich roli nie należy tworzenie nowych form, choć czasem się to zdarza. To, co robią swoistego, to **testowanie nowości**, redefiniowanie znanych rozwiązań (produktów i metod działania), czasem tworzenie ich na nowo. Pracują w dziedzinach wymagających zaawansowanej wiedzy i wymaga się od nich stałego, samodzielnego myślenia. „Stosują oni lub łączą ze sobą standardowe metody w niestandardowy sposób, tak by pasowały do nowych sytuacji, dokonują oceny sytuacji, od czasu do czasu próbują czegoś nowatorskiego” (Florida, 2010, s. 84). Jeśli wykonują swoją pracę w sposób coraz bardziej twórczy i częściej tworzą nowe rozwiązania, to awansują i przechodzą do rdzenia klasy twórczej, czyli do grupy twórców nowych form.

Jak widzimy, do rdzenia klasy twórczej zalicza Florida nauczycieli i pedagogów, rzecz jasna nauczycieli i pedagogów twórczych (kreatywnych). Co wobec tego oznacza termin „kreatywny nauczyciel”?

Kreatywność znaczy dla mnie, podobnie jak dla innych przedstawicieli pedagogiki czy psychologii twórczości, postawę życiową, w miarę trwałą cechę charakteru człowieka, który jest **zdolny do tworzenia nowych i bardziej wartościowych** niż do tej pory rzeczy, działań, metod itp. Lansuję takie podejście do tego nowego pojęcia, które zdobywa coraz większą popularność zarówno w mediach, jak i w szkołach, a w związku z tym jest rozumiane często opacznie, że **kreatywność należy odnosić do ludzi, a nie do właściwości rzeczy czy instytucji**. Stąd opowiadam się za tym, żeby mówić, iż pani Alicja – nauczycielka historii w klasach gimnazjalnych, jest kreatywna, a nie że jej ostatni projekt lekcji pokazowej, opartej na dramie twórczej, jest kreatywny. Że nauczyciele Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej w Zakopanem są kreatywni, a nie że kreatywna jest ich szkoła. Takie traktowanie tego pojęcia nadaje mu istotny humanistyczny sens, wszak wyraz „kreatywny” pochodzi od „Kreatora”, a zatem od Boga (Szmidt, 2010; 2013).



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Jako pedagog chciałbym też wyraźnie zaznaczyć, iż „kreatywność” stanowi dla mnie pojęcie wartościujące. Rozumiana trafnie wiąże się z realizacją nowych pomysłów, które czynią nasze życie lepszym, bardziej prawdziwym i piękniejszym. Kreatywność jest bowiem ciągłym realizowaniem dobra – nowy typ noża ma służyć do lepszego krojenia świeżego, pachnącego chleba, a nie do ataku na piekarza. Mówienie w naszym kraju o „kreatywnej księgowości”, czyli o przestępstwach w rachunkowości czy o „kreatywnym złodzieju”, czyli o pomysłowym złodzieju, jest nieporozumieniem i jest bez sensu!

### **Nauczać twórczości?**

Mimo niemal powszechnej zgody na to, że współczesne czasy wymagają twórczych ludzi, wielu nauczycieli, polityków oświatowych, a nawet artystów i profesorów historii i historii sztuki w naszym kraju, wyraża bezdyskusyjne przekonania typu: „Twórczości nie da się nauczyć”, „Nie można nauczyć czegoś, co jest darem od Boga”, „Nauczyć można tabliczki mnożenia albo struktury fliszu karpackiego, ale nie twórczości”, „Twórczość jest tajemnicza, pochodzi od Ducha, Boga, Muz i nie da się jej ani badać, ani uprawiać w klasie szkolnej czy sali uniwersyteckiej, cóż dopiero nauczać w sposób systematyczny!”. Oto typowe reakcje wielu osób na wieść o tym, że jacyś pedagodzy chcą nauczać umiejętności twórczych.

Osoby te są w moim przekonaniu w błędzie! Wyznają bowiem jeden z najbardziej ugruntowanych w naszej kulturze i jednocześnie edukacyjnie szkodliwych mitów o twórczości – **mit twórczości jako daru od muz, Boga lub ducha**, którym mogą się pochwalić nieliczni geniusze w rodzaju Mozarta, Picassa czy Edisona. Inne kultury i społeczeństwa, zwłaszcza amerykańskie, angielskie czy japońskie, już dawno uporały się z tym przesądem i liczą kolejnych laureatów nagrody Nobla, budują stadiony i autostrady. Nasze społeczeństwo ciągle dyskutuje o tym, czy się to da zrobić. Nie negując oczywistej tezy, iż do twórczości na najwyższym poziomie, takim właśnie, jaki był udziałem trzech wymienionych wyżej twórców, zdolni są nieliczni ludzie, warto przyjąć założenie, iż twórczość – podobnie jak inne zdolności – daje się poznawać, opisywać i rozwijać w toku systematycznych zabiegów edukacyjnych. **Twórczość daje się nauczać, stymulować, wspierać i rozwijać** – oto optymistyczna teza pedagogów i psychologów, wywiedziona z ich wieloletnich badań. Postawę twórczą, czyli właśnie naszą tytułową kreatywność, można rozwijać podobnie jak i inne kompetencje kluczowe, to znaczy w sposób systematyczny, planowy, celowy – niejako organicznie i od podstaw. Najdonioślejszym odkryciem psychologów XX wieku było to, w



twórczości zaangażowane są „zwyczajne”, a nie mistyczne czy ponadnaturalne operacje intelektualne i że każdy normalny człowiek, a więc i uczeń, jest zdolny do tworzenia. Takie też było wstępne założenie, gdy tworzyliśmy koncepcję stałej jednostki lekcyjnej, poświęconej stymulowaniu zdolności myślenia i działania twórczego uczniów gimnazjum – **lekcji twórczości**.

### **Zdolny i twórczy nauczyciel**

O powinnościach i ideale nauczyciela dobrego, twórczego, profesjonalnego, innowacyjnego itd. napisano już tysiące tomów, tworząc nawet swoistą subdyscyplinę wiedzy pedagogicznej – pedeutologię. Wielokrotnie na podstawie badań lub rozważań teoretycznych formułuje się w niej sylwetkę wzorcowego nauczyciela. Wiele też napisano na temat tego, jaki powinien być twórczy nauczyciel. Nie chce powtarzać tych ustaleń, które były już wielokrotnie publikowane i wskazywały na takie cechy i właściwości twórczego nauczyciela, jak: innowacyjność metodyczna, otwartość na nowe treści, tolerowanie sprzeczności, oryginalność myślenia, zdolność stymulowania myślenia twórczego uczniów, produktywność itp. Opiszę w tym miejscu cechy, o których się rzadziej wspomina.

Twórczy nauczyciel to przede wszystkim ktoś, kto potrafi rozpoznać zdolnego i twórczego ucznia. Uczeń twórczy wydaje się być kłopotliwy. Ale dla nietwórczego nauczyciela! Nauczyciela schematycznego, nudnego, korzystającego z poślódkłych notatek, bojącego się nowości i pytań uczniowskich, niemieszczących się w scenariuszu lekcji, bardzo będą denerwowały zarówno pytania i wątpliwości, jak i „dzikie” czasami pomysły kreatywnego ucznia. No bo jak mu odpowiedzieć na pytanie o to, czym palono w latarni morskiej w Faros, albo dlaczego w Polsce litr krwi jest tańszy od litra benzyny? Twórczy nauczyciel powita takie pytania i oryginalne pomysły ucznia z prawdziwą radością pedagogiczną.

Jedna z amerykańskich autorek podręcznika do twórczego nauczania pyta nauczycieli: jakich uczniów wolisz mieć – tych, którzy mają wiele pytań, czy tych którzy mają wiele odpowiedzi? Twierdzi ona, że twórczy nauczyciele wybierają pierwszą opcję. Oczywiście zdają sobie sprawę, że wielu nauczycieli w naszych szkołach nie przepada za twórczymi uczniami, którzy budzą ich z dydaktycznej drzemki, ale ten fakt nie powinien martwić i decydować o zaprzestaniu pobudzania uczniów do kreatywności. Jeszcze długo nasza kultura, nie tylko szkolna, będzie miała kłopot z jednostkami kreatywnymi, które nie mieszczą się w ryzach szkolnych i społecznych. Poza tym, gdyby twórczym uczniom było za łatwo, nie



rozwinęliby jednej z najbardziej ważkich kompetencji – odporności na porażki i wytrwałości. Badacze są zgodni – potrzeba co najmniej 10 lat ciężkiej pracy twórczej, pełnej zwątpień, porażek i następnych prób, aby dojść do poziomu twórczości wybitnej. A zatem twórczość wybitna wykuwa się nie w klasie bezstresowej, ale w klasie pełnej wyzwań poznawczych i trudnych doświadczeń – również z nietwórczymi nauczycielami.

### **Trzy kompetencje kluczowe twórczego nauczyciela**

Wiele razy pedagodzy twórczości zadają sobie pytania w rodzaju:

- Kim jest i jaki jest twórczy nauczyciel zdolnego ucznia?
- Jakiego posiada zdolności, uzdolnienia, właściwości?
- Jacy byli najlepsi nauczyciele najbardziej twórczych wychowanków?

Na przykład: Jaka była i co robiła w szczególny sposób Nadia Boulanger (1887-1979) – najsłynniejsza nauczycielka kompozytorów w XX wieku? Wśród jej uczniów (ok. 1200 osób) znajdują się najsłynniejsi (najzdolniejsi) kompozytorzy XX wieku:

- A. Copland
- P. Glass
- A. Piazzola
- D. Barenboim
- J. Eliot Gardiner
- G. Bacewicz
- W. Kilar
- A. Wit

Odpowiadając na to pytanie i pamiętając o tym, że twórczy nauczyciel łatwo rozpoznaje twórczego ucznia, odpowiem, iż za najważniejsze uznaję trzy kluczowe kompetencje (zbiory wiedzy i umiejętności), jakie cechują naprawdę twórczego nauczyciela:

1. **Zdolności diagnostyczne;**
2. **Zdolności w stymulowaniu i podtrzymywaniu rozwoju ucznia zdolnego;**
3. **Zdolność do wspierania, pomocy w pokonywaniu barier i krystalizacji zdolności ucznia.**

### **Po pierwsze, zdolności diagnostyczne**



Jakie tu zdolności chodzi? Opiszę je w skrócie:

**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY





- Twórczy nauczyciel potrafi rozpoznać rodzaj i poziom uzdolnień ucznia. Dokonuje tego wcześniej i trafniej niż inni.
- Oznacza to, że jest spostrzegawczy, wrażliwy na ucznia zdolnego – widzi więcej i głębiej niż inni, nawet rodzice.
- Zna podstawowe techniki identyfikacji zdolności i umie je stosować.

Tymczasem z poważnych badań naukowych wynika, iż nauczyciele szkół polskich nie interesują się zdolnościami i uzdolnieniami uczniów, może poza zdolnościami poznawczymi (akademickimi). Mają nikłą wiedzę o naturze zdolności, ich rodzajach i rozwoju. Nie prowadzą w sposób świadomy i systematyczny identyfikacji zdolności uczniów i nie znają wielu podstawowych narzędzi diagnozowania zdolności i twórczości uczniów. Jak stwierdza Teresa Giza (2006), nauczyciele bardziej zajmują **diagnozy negatywne** (co szwankuje, z czym uczeń ma problemy i w jakim zakresie nie realizuje standardów?), niż diagnozy pozytywne (jakie uczeń ma zdolności, w czym jest lepszy niż pozostali uczniowie, co robi na wyższym poziomie i sprawniej?). Jeśli prowadzą jakąkolwiek diagnozę, to prawie wyłącznie wtedy, gdy uczeń sprawia trudności wychowawcze.

Z badań wynika również, iż spośród wielu uzdolnień u swoich uczniów nauczyciele potrafią wskazać sześć rodzajów: sportowe, techniczne, plastyczne, muzyczne, matematyczne i literacko-językowe (tamże, s. 84). O zdolnościach przedsiębiorczych w ogóle się nie mówi.

Tymczasem systematyczne obserwacje uczniów gimnazjum, poczynione przez nauczycieli realizujących systematyczne lekcje twórczości w ramach płockiego programu „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, wyraźnie pokazują, iż jedną z najbardziej zaskakujących zdolności, jakie ujawniają uczniowie w czasie zajęć twórczych, są zdolności przywódcze, społeczne, umiejętności zgranego współdziałania w zespole zadaniowym. Są to umiejętności bardzo cenione na rynku pracy, a szkoła polska na ogół poświęca ich rozpoznaniu i wspieraniu za mało uwagi.

Inne badania, Beaty Dyrdy (2012), pokazały, iż wśród 400 nauczycieli blisko 80% przyznaje, iż w ich szkole nie prowadzi się celowego i systemowego procesu identyfikacji zdolności uczniów. Nauczyciele w swych diagnozach zdolności bazują głównie na obserwacji, intuicji, wyczuciu oraz ocenach szkolnych. Uważają przy tym, iż w szkole najlepiej wspiera się rozwój zdolności artystycznych oraz sportowych, najsłabiej – zdolności społecznych i uzdolnień naukowych. Formy zajęć specjalnych dla uczniów zdolnych są

zdominowane przez tradycyjne zajęcia pozalekcyjne, koła zainteresowań, konkursy przedmiotowe i olimpiady – oto jedne z najważniejszych wniosków z tej diagnozy.

Powodów słabego przygotowania diagnostycznego wielu nauczycieli jest wiele, część z nich leży po stronie środowiska akademickiego (zob. Plucker, Callahan, eds. 2008). Nie wglębiając się za bardzo w ich niuanse można wymienić następujące „grzechy” akademików w tym obszarze:

- Nie stworzono dobrych koncepcji zdolności i talentu.
- Nie skonstruowano powszechnie uznanych testów uzdolnień.
- Te, które skonstruowano, mają wiele wad i są nietrafne oraz mało predyktywne.
- Przecenia się wartość testów zdolności, a nie docenia wartości obserwacji i oceny autentycznej (authentic assessment).
- Identyfikacja zdolności uczniów jest procesem długotrwałym i zbyt pracochłonnym.
- Słabo się rozwija w Polsce wiedza naukowa z zakresu psychologii i pedagogiki zdolności, będąca podstawą diagnozy i programów wsparcia.

### **Po drugie, zdolności w stymulowaniu i podtrzymywaniu rozwoju ucznia twórczego**

Drugą z osiowych kompetencji twórczego nauczyciela upatruję w jego umiejętnościach ciągłego stymulowania (pobudzania) oraz podtrzymywania rozwoju ucznia zdolnego. Taki nauczyciel, i wcale to nie brzmi jak truizm pedagogiczny w czasach powszechnego wypalenia zawodowego pedagogów, potrafi w systematyczny, uporczywy i wytrwały sposób pobudzać swego ucznia do rozwoju zdolności. Co to oznacza?

- Nauczyciel stawia przed uczniem zadania będące twórczymi wyzwaniem: nie za trudne (lęk) i nie za łatwe (nuda). Jedną z naczelnych zasad dydaktyki twórczości jest reguła, by serwować uczniom zadania „poza nudą i lękiem”, odpowiednio dobrane do ich poziomu rozwoju i motywacji (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1997).
- Nauczyciel dba o harmonijny rozwój różnych sfer ucznia zdolnego: intelektualną, rzeczową (uzdolnienia), ale i emocjonalną i społeczną.
- Widzi w uczniu człowieka, a nie robota, który ma wygrywać wszelkie olimpiady przedmiotowe i konkursy szkolne, dostarczając dyrektorom kolejnych dyplomów na ścianę gabinetu.





- Nie traktuje ucznia zdolnego jako „odskoczni” dla własnej kariery <sup>1</sup>.

Widać z tego jasno, iż twórczy nauczyciel pełni w stosunku do ucznia zdolnego rolę mentora, facylitatora rozwoju lub jakby powiedział Kurt Lewin - „odźwiernego” (*gate-keeper*), otwierającego przed nim drzwi na nowy świat wartości. „Mentorzy prowadzą nas do tego, byśmy uwierzyli, że możemy osiągnąć coś, co przed tym, jak ich poznaliśmy wydawało nam się nieprawdopodobne albo niemożliwe. Nie pozwalają nam zbyt długo poddawać się zwątpieniu albo myślom, że nasze marzenia są dla nas za duże. Są obok, by przypominać nam o umiejętnościach, jakie już posiadamy i o tym, co możemy osiągnąć, jeśli nadal będziemy ciężko pracować” – pisze sir Ken Robinson (2012, s. 154), jeden z najgłośniejszych w ostatnich latach promotorów kształcenia uczniów zdolnych i twórczych.

### **Po trzecie, zdolność do pomocy w krystalizacji zdolności ucznia**

Twórczy nauczyciel potrafi umiejętnie aranżować uczniowi doświadczenia mające charakter znaczących przeżyć, które wpływają na kierunek rozwoju jego zdolności (ćwiczenia, próby, podróże, warsztaty itp.). Dzięki tym doświadczeniom krystalizują się zdolności i sposoby ich rozwijania (Szmidt, 2012).

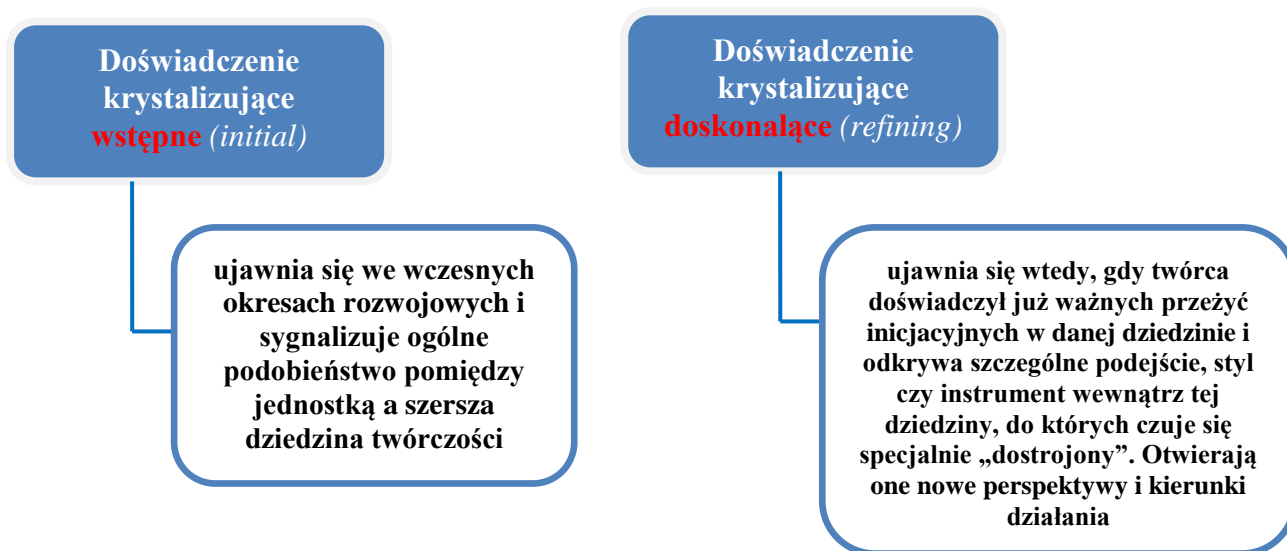
Doświadczenie krystalizujące (*Crystallizing experience*) jest definiowane przez J. Waltersa i H. Gardnera (1986, s. 1) jako takie doświadczenie, „które angażuje w znaczące i niezapomniane spotkanie osoby o niezwykłym talencie lub potencjalnych zdolnościach z twórczym danego pola, w którym talent ten może się ujawnić”. Jest to niezwykle „spotkanie” twórcy, będącego na ogół w wieku dorastania, z przedstawicielami danej dziedziny twórczości, bądź z jej charakterystycznym twórczym lub nawet sprzętem i oprzyrządowaniem, które staje się przełomowe w jego dalszym życiu. Dramatyczny przebieg tego „spotkania” skutkuje tym, iż twórcza osoba zaczyna koncentrować swoje życie na wybranym problemie, twórczym lub doświadczeniach i przeżyciach. Często też jest zmotywowana do tego, by ponawiać te doświadczenia w nieokreślonej przyszłości i zredefiniować pod ich wpływem własne przekonania i cele życiowe. W tym sensie doświadczenie tego rodzaju krystalizuje dalszy rozwój zarówno, co do jego zasadniczych celów, jak i sposobów do nich prowadzących. Przeżycie krystalizujące jest na ogół jawną,

---

<sup>1</sup> To temat na osobne opracowanie – wielu nauczycieli uczniów zdolnych, zwłaszcza olimpijczyków, traktuje edukację uczniów zdolnych jako trampolinę do własnej kariery i zapomina o naczelnej zasadzie wszelkiej pomocy w rozwoju, by nie traktować sukcesów podopiecznych jako środka do czegośkolwiek, lecz jako celu oddziaływań wychowawczych.

widoczną reakcją na jakieś określone treści lub właściwości danej dziedziny i reakcja ta wydaje się natychmiastowa. Prowadzi jednak u twórcy do długoterminowych i rozciągniętych w czasie przeobrażeń dotyczących własnej wizji uprawiania twórczości w danej dziedzinie, charakteru dokonań twórczych i oceny samego siebie jako twórcy. J. Walters i H. Gardner (tamże, s. 8) twierdzą, że nie jest możliwe zidentyfikowanie doświadczenia krystalizującego w chwili jego pojawienia się, a jedynie poprzez obserwacje zachowań twórcy w okresie „pokryształizującym” można wyróżnić takie, które wynikają z przeżyć o tym charakterze.

Dwa główne rodzaje doświadczenia krystalizującego według Howarda Gardniera to doświadczenie wstępne i doskonalące. Ich opis przedstawia schemat poniżej.



Okazuje się, że we wcześniejszych okresach rozwojowych uzdolnione dziecko dzięki dobremu nauczaniu może odkrywać własne predyspozycje, dziedziny wiedzy i umiejętności, które je szczególnie zainteresują i będą odpowiadać jego zdolnościom. Zdaniem J. Waltersa i H. Gardniera (1986) w przypadku dzieci szczególnie utalentowanych odkrycia takie zdarzają się często „niejako same z siebie” właśnie przez doświadczenia krystalizujące.

„Kiedy dojdzie do takiego przeżycia, co często zdarza się we wczesnym dzieciństwie, jednostka reaguje otwarcie na jakąś atrakcyjną dla niej cechę lub właściwość danej dziedziny (...). Później w wielu przypadkach jednostka tak uparcie trzyma się tej dziedziny i korzystając ze zbioru silnie rozwiniętych odpowiednich inteligencji, zdobywa w stosunkowo krótkim czasie wielkie umiejętności” (Gardner, 2002, s. 56).

W przypadku największych talentów doświadczenia krystalizujące są niejako nieuniknione, a – co ciekawe – zdarzają się najczęściej, zdaniem H. Gardnera, w dziedzinie muzyki i matematyki (tamże). Dobrze rozumiane wychowanie do twórczości to pomoc każdemu dziecku w znalezieniu swojego powołania poprzez takie właśnie znaczące doświadczenia.

Z tych rozważań wynika ważny wniosek pedagogiczny: Dobrze rozumiane wychowanie do twórczości to **pomoc każdemu dziecku w znalezieniu swojego powołania poprzez takie właśnie znaczące doświadczenia krystalizujące**. Warunek: nauczyciel musi wiedzieć, jak i kiedy animować doświadczenia krystalizujące, żeby nie były dla ucznia zbyt wczesne lub mało znaczące.

### Konkluzja

Twórczo zdolni nauczyciele zdolnego ucznia to mentorzy i „odźwierni” (*gate keeper*) – „zajmują wyjątkowe i osobiste miejsce w naszym życiu (...), otwierają dla nas drzwi i pośrednio włączają się w naszą podróż. Pokazują nam kolejne kroki i zachęcają, byśmy je podjęli” (Robinson, 2012, s. 158).

Pozostaje pytanie, jak wielu z nas pełni taką rolę w życiu swoich uczniów?

### Literatura cytowana

- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., Whalen S. (1997), *Talented Teenagers. The Roots of Success and Failure*, Cambridge University Press.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Florida R. (2012), *The Rise of the Creative Class*, revisited edition, Basic Books, New York.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Plucker J.A., Callahan C.M., eds. (2008), *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says*, Prufrock Press, Waco.
- Robinson K. (2012), *Uchwycić Żywiol. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, DAS Polska Jolanta Baj, Kraków.
- Szmidt K.J. (2010), *ABC kreatywności*, Difin S.A., Warszawa.
- Szmidt K.J. (2012), *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4/60.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, wydanie drugie poszerzone, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Walters J., Gardner H. (1986), *The Crystallizing Experience: Discovering a Intellectual Gift*, In: *Conceptions of Giftedness*, eds. R.J. Sternberg, J. Davidson, Cambridge University Press, New York.

### Polecane publikacje autora na podobny temat

- *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002/nr 3.
- *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*, W: Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- *Paula Torrance’a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych*, W: Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych, tom I. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju, red. W. Limont i J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności myślenia pytajnego*, W: Dylematy edukacji artystycznej, tom II. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka, red. W. Limont i J. Cieślukowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- *Szkoła rzeczywiście twórcza*, „Psychologia w Szkole” 2007 nr 4 (16).
- *Uczniowie przeciwko kreatywności*, „Psychologia w Szkole” 2008 nr 1(17).
- *Jak wychodować wychuchola – czyli jak nauczać twórczości*, „Psychologia w Szkole” 2008 nr 2(18).
- *Antytwórcze postawy uczniów, także zdolnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008 nr 1 (7).
- *Umysł pod kluczem (maturalnym)*, „Psychologia w Szkole” 2008 nr 3(19).
- *MacGyver i Bill Gates w szkolnej ławce*, „Psychologia w Szkole” nr 4(24).
- *Ciekawość – pierwszy stopień do twórczości*, „Psychologia w Szkole” 2009 nr 1(21).
- *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 2011.
- *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, wyd. drugie poszerzone, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013.
- *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013 nr 3/63
- *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, W: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, redakcja K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013, s. 13-40.
- Szmidt K.J., W. Ligęza, red., *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*, OTE „Kangur”, PSK, Kraków 2009.
- *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt i M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.

