

Zasoby twórcze człowieka

WPROWADZENIE
DO PEDAGOGIKI POZYTYWNEJ



redakcja naukowa
KRZYSZTOF J. SZMIDT
MONIKA MODRZEJEWSKA-ŚWIGULSKA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Zasoby twórcze człowieka



WYDAWNICTWA
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Zasoby twórcze człowieka

**WPROWADZENIE
DO PEDAGOGIKI POZYTYWNEJ**

redakcja naukowa
**KRZYSZTOF J. SZMIDT
MONIKA MODRZEJEWSKA-ŚWIGULSKA**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Krzysztof Szmidt – Zakład Pedagogiki Twórczości, Katedra Badań Edukacyjnych,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408, Łódź, ul. Pomorska 46/48

Monika Modrzejewska-Świgulska – Zakład Pedagogiki Twórczości
Katedra Badań Edukacyjnych, Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki, 91-408, Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Beata Dyrda

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Bogusława Kwiatkowska

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Grzejszczak

©Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. 6035/2012

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7525-837-0

ISBN (ebook) 978-83-7969-309-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

Słowo wstępne (K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska)	7
Wprowadzenie	11
Krzysztof J. Szmidt – <i>Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone</i>	13
I. Twórczość jako zasób wspierający dobrostan ludzki	41
Aleksandra Chmielińska – <i>Twórczość „tych, którzy czują więcej”</i>	43
Monika Modrzejewska-Świgulska – <i>Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi</i>	83
II. Formy edukacji stymulujące twórczość dziecka	107
Aleksandra Wodzyńska – <i>Szkola wspierająca twórczość. Studium przypadku Priory School w Wielkiej Brytanii</i>	109
Magdalena Sasin – <i>Sluchanie – odtwarzanie – tworzenie zintegrowane, czyli o rozwijaniu zdolności muzycznych dzieci najmłodszych</i>	131
III. Zdolności – uzdolnienia – talent	147
Joanna Okołowicz – <i>Talent czy dar? Kontrowersje teoretyczne i empiryczne wokół zjawiska talentu</i>	149
O Autorach	185

KRZYSZTOF J. SZMIDT
MONIKA MODRZEJEWSKA-ŚWIGULSKA

Słowo wstępne

Książka *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* powstała jako projekt teoretyczno-badawczy, integrujący pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego, pracujących w Zakładzie Pedagogiki Twórczości oraz Zakładzie Edukacji Artystycznej. Naszym zamiarem było naszkicowanie – na podstawie wiedzy teoretycznej i wyników badań własnych – podstawowych zagadnień dla konstruowanej tu pedagogiki pozytywnej, rozumianej jako dziedzina pedagogiki twórczości i zdolności, koncentrująca się na problemach zasobów i dobrostanu człowieka. Wychodzimy bowiem z założenia, iż najwyższa pora wyrównać proporcje w badaniach pedagogicznych i rozważaniach teoretycznych pomiędzy pedagogiką braku i niedostatku a pedagogiką rozwoju i wzrostu. Postulujemy większe skoncentrowanie uwagi na zdrowiu, zdolnościach, talencie, mądrości, twórczości oraz innych cnotach i zasobach rozwojowych człowieka, podobnie jak miało to miejsce w psychologii pozytywnej. Uzasadnień dla tego przesunięcia dostarcza artykuł **Krzysztofa J. Szmidta** we **Wprowadzeniu**. Autor, odwołując się do podstawowych postulatów psychologii pozytywnej, omawia pedagogiczną problematykę twórczości, zdolności i mądrości jako podstawowych zasobów rozwojowych człowieka w nowym tysiącleciu. Uzasadnia również, poprzez pokazanie głównych koncepcji teoretycznych tych fenomenów, dlaczego mogą one stanowić ważne obszary przyszłych badań naukowych pedagogiki pozytywnej (rozwoju). Niektóre z tych ważnych, w mniemaniu autora, problemów zostały zdefiniowane w tekście. Autor formułuje również postulat rozwijania edukacji pozytywnej, skierowanej na budzenie, wspieranie i rozwijanie wszystkich zasobów twórczych człowieka, opisywanych przez autorów pozostałych artykułów.

Na pierwszą część książki złożyły się dwa artykuły traktujące twórczość jako zasób wspierający dobrostan ludzki zarówno w szpitalnym procesie leczenia zaburzeń zachowania, jak i w codziennym rozwiązywaniu problemów. Pierwszy – autorstwa **Aleksandry Chmielińskiej** – został opracowany w oparciu o badania

własne autorki, która podjęła się analizy twórczości plastycznej pacjentów psychiatrycznych. Głównym celem niniejszego opracowania jest rozstrzygnięcie niektórych zagadnień z zakresu psychopatologii ekspresji, przedstawienie wybranych teorii oraz ukazanie koncepcji badawczej i wniosków z przeprowadzonych badań. Autorka zakłada, że prace plastyczne tworzone w czasie choroby są jej swoistym dokumentem, często trudnym i niezrozumiałym. Oprócz analizy psychopatologicznej i identyfikowania specyficznych cech malarstwa badanych osób, twórczość pokazana została jako próba subtelnego kontaktu z otoczeniem i sposób na ukazanie wewnętrznych przeżyć, niedostępnych każdemu odbiorcy. W świetle zaprezentowanego w artykule podejścia, twórczość stanowi przejaw indywidualnych zasobów w radzeniu sobie z chorobą.

Z kolei **Monika Modrzejewska-Świąłska** w pierwszej części swojego artykułu omówiła pokrótce wybrany egalitarny nurt badań i refleksji nad twórczością. W drugiej części przywołała wyniki własnych badań biograficzno-narracyjnych na rzecz kategorii twórczości codziennej. Autorka wstępnie założyła, że twórcze działania narratorów wspierają ich subiektywny dobrostan (stan w osobistej perspektywie oceniony jako korzystny dla rozwoju i optymalnego funkcjonowania).

W drugiej części książki Czytelnik znajdzie interesujące przykłady, polskie oraz zagraniczne, praktyki edukacyjnej wspierającej i stymulującej twórczą postawę dzieci. **Magdalena Sasin** przedstawia możliwości rozwijania i stymulacji twórczości muzycznej dzieci najmłodszych: od urodzenia do końca wieku przedszkolnego. Wykorzystanie muzyki w zajęciach z dziećmi daje wielorakie korzyści: pobudza aktywność intelektualną, stymuluje kreatywność, rozwija umiejętność skupienia uwagi, wpływa korzystnie na rozwój społeczny. Autorka omawia dwie metody stosowane podczas prowadzenia zajęć z dziećmi w tym wieku: Edwina Gordona oraz Carla Orffa. W metodzie Gordona nacisk kładziony jest na rozwój audiacji, czyli słyszenia wewnętrznego, oraz akulturację, czyli poznawanie muzyki drogą słuchania i naśladowania; prowadzi to do rozwoju *paplaniny muzycznej* – przyswajania przez dzieci dźwięków muzycznych na wzór dźwięków mowy. Metoda Orffa nakierowana jest na pobudzanie dziecięcej ekspresji i improwizacji, między innymi dzięki zastosowaniu prostych instrumentów, oraz integrację ruchu ciała z muzyką. W oparciu o wymienione metody prowadzone są zajęcia umuzykalniające dla dzieci w Filharmonii Łódzkiej – omówiono ich strukturę oraz dostrzegane przez rodziców korzyści z udziału małych słuchaczy w zajęciach.

Aleksandra Wodzyńska opisuje działanie publicznej szkoły podstawowej w Slough koło Londynu, w której w 2010 r. odbyła staż naukowy. Szkoła ta realizuje brytyjski, rządowy program wspierania twórczości Creative Partnerships oraz posiada wewnętrzny program stymulowania kreatywności. W artykule zaprezentowane zostały podstawowe założenia teoretyczne obu tych programów, a także ich praktyczne realizacje metodyczne w codziennym życiu wspomnianej szkoły.

Część zamykająca niniejszy tom poświęcona została problematyce uzdolnień, ostatnimi czasy żywo obecnej w literaturze przedmiotu, jak i we współczesnych mediach. W wielu krajach emitowane są kolejne edycje programu *Mam talent*, który w swoim założeniu ma wyłonić właśnie ludzi utalentowanych. Ale czy rzeczywiście to robi? **Joanna Okołowicz** w pierwszej części pracy – teoretycznej – zaprezentowała historię badań nad uzdolnieniami, podjęła również próbę rozróżnienia pojęć: talent i uzdolnienia oraz omówiła wybrane koncepcje uzdolnień. W drugiej części – badawczej – zreferowała wyniki badań własnych prowadzonych m.in. wśród uczestników oraz twórców polskiej edycji programu *Mam talent*. Interesującą konkluzją autorki jest postulat powrotu do pojęcia „dar” na określenie szczególnego, danego od Boga, genów czy Muzy, talentu.

Książka jest pierwszą próbą namysłu nad problematyką pedagogiki pozytywnej (rozwoju), choć poszczególne tematy opisywane przez jej autorów nie są nowe i mają już bogatą literaturę przedmiotu. Proponujemy tu jednak nowe, zredefiniowane spojrzenie na te tematy – nie jako marginesowe zagadnienia głównego nurtu pedagogiki zajętej kompensacją i deficytami, ale jako osiowe dylematy przyszłej pedagogiki zajętej zdolnościami, kreatywnością i dobrym życiem. Nie mamy bowiem wątpliwości, że taka pedagogika wkrótce się rozwinie w nowy, ważny nurt naukowy i że warto – nie czekając – zasiać jej twórcze ziarna. Mamy nadzieję, iż książka spełni tę metaforyczną funkcję.

Łask–Łódź, maj 2012 r.

WPROWADZENIE

KRZYSZTOF J. SZMIDT

Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone

Wstęp

Polska pedagogika akademicka wydaje się być jak typowy dziennik telewizyjny – skoncentrowana na niedomaganiach, nieszczęściu, braku. Już pobieżna analiza tematów i przedmiotu badań dysertacji doktorskich i prac habilitacyjnych nie tylko pedagogiki specjalnej i pedagogiki rewalidacyjnej wyraźnie wskazuje, iż główny nurt współczesnej pedagogiki polskiej ogniskuje się na zagadnieniach niedostatku, choroby, dysfunkcji i zaburzeń – deficytu. Ten nurt pedagogiki określam umownie jako **pedagogika braku** lub niedostatku. Do podstawowych problemów teoretycznych i empirycznych tego nurtu badań należą:

- niepełnosprawność, wszelkiego rodzaju zaburzenia fizyczne i umysłowe;
- niedostosowanie społeczne i zachowania patologiczne dzieci, młodzieży i dorosłych;
- przemoc, agresja, brutalizacja w grupach formalnych i nieformalnych;
- bezrobocie, bezdomność, uwięź więzi społecznych, marginalizacja i wykluczenie;
- uzależnienia we wszystkich jego rodzajach, od substancji chemicznych po gry komputerowe;
- opresja, przemoc symboliczna, totalitaryzm kulturowy szkoły, domu dziecka, domu kultury, ośrodka wychowawczego, zakładu karnego;
- nierówności, niesprawiedliwość społeczna, kryzys wartości i kryzys wspólnoty;
- negatywny wpływ kultury masowej i mediów na rozwój umysłowy dzieci i młodzieży;
- rodzina jako środowisko przemocy fizycznej i symbolicznej;
- płeć jako czynnik wykluczenia społecznego i kulturowego;

– nauczyciele i pedagodzy jako manipulatorzy, szkodnicy i realizatorzy opresyjnej polityki edukacyjnej państwa i klas dominujących.

Zaiste, tematy te można by mnożyć. Wyjściową tezę tego tekstu, jak i całej książki *Zasoby twórcze człowieka*, jest twierdzenie, w myśl którego polska pedagogika akademicka przypomina stan psychologii zachodniej w momencie pojawienia się postulatów psychologii pozytywnej na przełomie XX i XXI w. Podobnie jak tamta, pedagogika w głównym nurcie zajęta jest głównie chorobą, a nie zdrowiem i rozwojem. Ten nurt badań pedagogicznych, zwracających baczniejszą uwagę na zasoby człowieka, jego zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i trzeba budować programy wychowania, nazywam **pedagogiką rozwoju** lub wzrostu. Łatwo zauważyć, iż sięgam tu po znaną już metaforę Abrahama Maslowa (1990), wykorzystaną w słynnej klasyfikacji potrzeb ludzkich.

Inspiracje – psychologia pozytywna

Źródłem inspiracji dla pedagogiki rozwoju mogą być tradycyjne koncepcje filozoficzne dotyczące dobrego życia, szczęścia lub mądrości. Ale współczesna pedagogika rozwoju może sięgnąć nieco bliżej – do dynamicznie rozwijającego się kierunku psychologii – psychologii pozytywnej, która tworzy nową jakość w rodzinie subdyscyplin nauk o człowieku.

Psychologia pozytywna zna dokładnie datę swoich narodzin: jest to rok 1998, kiedy to Martin Seligman, wówczas prezydent Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA), wezwał członków APA do „reorientacji psychologii z ludzkich słabości na ludzką siłę” (Trzebińska, 2008, s. 21). Sądzi się, iż psychologia pozytywna i jej główne postulaty pojawiły się jako protest wobec psychologii negatywnej, która dominowała przez cały wiek XX, oraz jako reakcja na „epidemię depresji” wśród młodych ludzi w krajach zachodnich, zwiększającą się liczbę rozwodów, samobójstw, przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu oraz zanik więzi społecznych (Czapiński, 2004, s. 7). Podkreśla się (Seligman, 2002; Czapiński, 2004; Trzebińska, 2008), że w całej dotychczasowej historii psychologii przeważała tematyka negatywna: agresja i uprzedzenia, zaburzenia i choroby psychiczne, negatywne emocje i zachowania. Jak twierdzi Janusz Czapiński (2004, s. 8), analiza zawartości 172 podręczników psychologii wydanych w latach 1875–1961 wykazała ponad dwukrotną przewagę terminów odnoszących się do emocji negatywnych nad pojęciami określającymi emocje pozytywne. W polskich publikacjach psychologicznych, wydanych w latach 1946–1981 terminy negatywne dwukrotnie przeważają nad terminami pozytywnymi. Co ciekawe i bardzo znamienne, w ciągu ostatnich 20 lat XX w. w literaturze psychologicznej pojawiało się 46 000 artykułów o depresji, a tylko 400 artykułów o radości (Seligman, 2004, s. 19).

Współtwórca psychologii pozytywnej, Martin Seligman (2004, s. 19), pyta: „Jak to się stało, że nauki społeczne zaczęły uważać ludzkie zalety – odwagę, altruizm, uczciwość, wiarę, obowiązkowość, odpowiedzialność, dobre usposobienie, wytrwałość – za zachowania uboczne, za złudzenia i za obrony, podczas gdy ludzkie słabości – chciwość, lęk, żądza, egoizm, strach, gniew, depresja – są uważane za autentyczne? Dlaczego mocne i słabe strony człowieka nie są symetryczne pod względem swej autentyczności?” I odpowiada, że współczesna psychologia była dotąd zaabsorbowana negatywną stroną życia, a zachowania człowieka interpretowała w kategoriach modelu choroby. „Jej głównym sposobem interweniowania było naprawianie szkody. Pod względem teoretycznym do niedawna była ona wiktymologią (nauką o ofiarach i poszkodowanych)” (tamże, s. 20). Ten stan rzeczy ma zmienić nowa psychologia pozytywna.

Głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest dobre życie, a celem badań jest opisanie i wyjaśnienie, na czym z psychologicznego punktu widzenia polega dobre życie i jakie czynniki do niego prowadzą (Trzebińska, 2008, s. 9). Psychologia pozytywna (tamże, s. 9–11) zwraca uwagę przede wszystkim na fakt, iż ludzie są twórczy, produktywni, z powodzeniem radzą sobie z trudnościami i wychodzą z opresji życiowych oraz cieszą się życiem. Badacze reprezentujący ten nurt koncentrują uwagę na tych przesłankach dobrego życia – **zasobach** – które można zaliczyć do trwałego wyposażenia psychicznego człowieka, a nie na tych, które są chwilowe, migawkowe, albo tkwią poza jednostką. Dla pedagogów twórczości i pedagogów społecznych ważny jest jeden z głównych problemów psychologii pozytywnej, który dotyczy koncepcji rozwoju i wychowania Heleny Radlińskiej: poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, „na czym w sobie samym człowiek może polegać przy rozwiązywaniu swoich życiowych zadań” (tamże, s. 10). Pytanie to odnosimy do kategorii sił jednostkowych, zasobów twórczych jednostki, jej zdolności i wartości będących podstawą pomyślnego rozwoju.

Większość z postulatów i przyjętych w badaniach psychologów pozytywnych zasad ogólnych pośrednio lub bezpośrednio odnosi się do zasobów twórczych, zdrowia i dobrostanu człowieka, jego potencjalnych i urzeczywistnionych zdolności i uzdolnień, cnót obywatelskich i osobistych (zob. Carr, 2009; Czapiński, red., 2004; Diener i Biswas-Diener, 2011; Fredrickson, 2011; Seligman, 2004; 2005; 2011; Trzebińska, 2008; Wiseman, 2012). A zatem dotyczy czynników niezmiernie ważnych dla pedagogiki, jej przedmiotu badań i celów jako subdyscypliny naukowej. Rzecz jasna, pedagogiki, która nie koncentruje się wyłącznie na dysfunkcjach i brakach, którą określamy tu jako pedagogika rozwoju.

Z podstawowych twierdzeń psychologii pozytywnej dla przyszłej pedagogiki rozwoju wynikają określone postulaty do przyszłych badań.

Po pierwsze, twórczość

Twórczość i jej wymiar personalny – kreatywność stały się w ostatnich latach tematem modnym w pedagogice, która – jak można przypuszczać – pospiesznie

kompensuje lata zaniedbań i niedostrzegania tej tematyki (Beghetto i Kaufman, eds, 2010; Kaufman i Beghetto, 2009; Starko, fourth ed. 2010, Piirto 2011; Karwowski i Gajda, red., 2010; Szmidt, 2012; Uszyńska-Jarmoc, 2007). Zwiększa się liczba badań nad twórczością wychowanków i wychowawców, rodzą się i rozwijają nowe koncepcje kreatywności, pomocy uczniom w tworzeniu szkoły wspierającej twórczość i czynników mających pozytywny lub negatywny wpływ na efekty działań twórczych.

Twórczość rozumiana szeroko i egalitarnie jako aktywność lub postawa całościowa, którą wykazują się na różnych poziomach niemal wszyscy ludzie, może stanowić w pedagogice pozytywną ideę przewodnią, oś, wokół której rozwijać się mogą inne idee i badania. Przemawiają za tym różne względy teoretyczne i praktyczne.

1. Twórczość i kreatywność to zjawiska złożone, które niełatwo badać. Ale jednocześnie to zjawiska, które w moim przekonaniu są bardzo interesującym przedmiotem badań pedagogicznych, może jednym z najciekawszych w tej dziedzinie nauki. Badania twórczości mogą się odbywać na czterech różnych poziomach:

– metateoretycznym (jak tworzy się teorie twórczości i jaka jest zawartość treściowa tych teorii?),

– teoretycznym (co mówią teorie twórczości na temat wszystkich lub wybranych aspektów tego zjawiska; wytworów, procesu, osoby tworzącej i uwarunkowań?),

– teoretyczno-praktycznym (jak formułować koncepcje wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu?),

– praktycznym (jak realizować programy pomocy w tworzeniu i jakie są ich efekty wychowawcze?).

Na wszystkich tych poziomach lub lepiej powiedzieć – we wszystkich tych typach badań pedagogicznych (zob. Palka, 2006) jest wiele do zrobienia i przed dociekliwym badaczem pedagogiem rysuje się szerokie pole problemowe. Pedagogika twórczości, choć rozwija się dynamicznie i notuje stały przyrost badań wszystkich czterech typów, to jednak wymaga stałej elaboracji (Szmidt, 2008). Zachęcając zatem przyszłych „pedagogów pozytywnych” do naukowej penetracji zjawiska twórczości i kreatywności, mogę wskazać kilka interesujących problemów wartych dalszej eksploracji¹:

– Jakie teorie twórczości są dla pedagogiki i pedagogów najbardziej płodne, to znaczy mogą stanowić źródło nie tylko rzetelnych opisów przejawów ludzkiej kreatywności, ale również inspirację do nowych pytań badawczych? Czy te zadania spełniają lepiej teorie personologiczne, koncentrujące się na właściwościach podmiotu tworzącego, czy raczej teorie systemowe i społeczno-kulturowe,

¹ Wydaje się, iż polscy psychologowie twórczości po krótkim okresie wzmożonego zainteresowania problematyką twórczości i kreatywności pod koniec wieku XX i na początku nowego stulecia, w ostatnich latach niejako stracili naukowy napęd i nie powstają obecnie znaczące prace naukowe w dziedzinie „kreatologii” – nauki o twórczości.

upatrujące przyczyn sukcesu twórczego w interakcji zdolności z czynnikami środowiska wychowawczego? Jaka jest zawartość teoretyczna głównych twierdzeń poszczególnych teorii i ich moc eksplanacyjna? Co jedne teorie tłumaczą lepiej niż inne i dlaczego mogą być bardziej „użyteczne” w pedagogice pozytywnej?

– Jak tworzyć dobre programy pomocy w tworzeniu? Jak formułować cele strategiczne i operacyjne tych programów i na jakich przesłankach teoretycznych je opierać? Co uzasadnia konieczność formułowania tych celów: jakie względy cywilizacyjne, gospodarcze, kulturowe, społeczne czy osobiste? Dlaczego bycie kreatywnym stanowi imperatyw życiowy w nowym tysiącleciu?

– Jak pomagać dzieciom, młodzieży i dorosłym w tworzeniu, żeby aktywność twórcza była czynnikiem potęgującym dobrostan jednostkowy, ale i społeczny? Jakie zasady, metody, techniki i środki dydaktyki twórczości są w tych działaniach najlepsze, to znaczy najskuteczniejsze i poddają się innowacyjnemu rozwinięciu? Jakie efekty w skali mikro, mezo i makro mogą świadczyć o skuteczności programów wychowania do twórczości?

– Jak badać, identyfikować i oceniać przejawy kreatywności wszystkich generacji wieku? Jaką wartość mają poszczególne podejścia badawcze i metody badań twórczości: psychometryczne, biograficzne, studia przypadków, monografie, eksperymenty, badanie w działaniu? Które dostarczają trafniejszych i pełniejszych opisów i wyjaśnień różnorodnych form twórczej aktywności i jej uwarunkowań? Jakie są ich ograniczenia badawcze, analityczne i interpretacyjne? Czy badania pedagogiczne nad twórczością są swoiste i różnią się od podobnych badań psychologicznych lub socjologicznych?

To tylko niektóre zagadnienia, które wymagają większego wysiłku naukowego ze strony pedagogów. Twórczość jest tak złożonym zjawiskiem, przejawiającym się w tak różnych dziedzinach (sztuka, technika, rekreacja, nauka, sport, działalność publiczna i polityczna), że każde naukowe nią zainteresowanie rodzi nowe, często odkrywcze pytania.

2. Działania twórcze i ich efekty cieszą, poprawiają dobrostan i mają związek z poczuciem humoru i zadowoleniem z życia, a nie są tylko uzupełnianiem deficytu lub sublimacją napięć i nerwic. Od lat wyrażam takie przekonanie, bazując zarówno na obserwacjach potocznych, jak i na dobrze ugruntowanych wynikach badań naukowych (zob. O’Quin & Derks, 1997; Tokarz, 2005; Czerw, 2010). Już z tego względu warto, aby pedagogika pozytywna zajęła się zagadnieniem związku kreatywności ze zdrowiem i ogólnym poczuciem dobrostanu i przeciwstawiała się deficytowemu modelowi kreatywności (Nakamura i Csikszentmihalyi, 2004). Przez całe stulecia, a i dzisiaj dosyć często, w rozważaniach o twórczości łączono jej najwybitniejsze przejawy z zaburzeniami zachowań i chorobami psychicznymi (zob. tekst A. Chmielińskiej w tym tomie). Przykłady chorych lub nieszczęśliwych poetów, pisarzy, kompozytorów i malarzy przysłoniły portrety poetów, pisarzy, kompozytorów i malarzy szczęśliwych. Miały służyć ugruntowaniu się tezy, iż twórczość, zwłaszcza mistrzowska i przełomowa, stanowi przyczynę lub

skutek zaburzeń psychicznych. Do upowszechnienia się tej wizji trwałego związku twórczości wyższego lotu z patologią przyczyniły się jednostronne biografie twórców zaburzonych, filmy biograficzne poświęcone genialnym wariatom i sensacyjne artykuły prasowe, prezentujące spektakularne przykłady zachowań twórców zaburzonych i ich skutki. W kulturze masowej, ale i w refleksji naukowej o twórczości artystycznej na trwale zagościł obraz szalonego, wybitnego twórcy. Mass media bardzo rzadko pokazują losy wybitnego twórcy szczęśliwego, zaspokojonego, zadowolonego z życia i własnych osiągnięć – twórcy spełnionego. A przy tym miłego, uspołecznionego, sympatycznego i lubianego przez rodzinę oraz przedstawicieli danej dziedziny. Szczęście twórcy jest jednak gorszym tematem na pierwszą stronę tabloidu lub filmu biograficznego – nie przykuwa bowiem rozproszonej uwagi dzisiejszego masowego odbiorcy.

James Kaufman (2011, s. 105) pisze, iż „nikt nigdy nie napisał biografii jakiegś twórczej osoby dlatego, że była to osoba najzupełniej normalna”. I dalej: „Ludzie twórczy, którzy są dziwakami i odmieńcami lub cierpią na jakąś chorobę psychiczną, stanowią o wiele lepszy materiał na fascynującą opowieść niż ludzie twórczy, którzy są nudni, ciężko pracują i mają udane życie małżeńskie” (tamże). Dlatego między innymi będzie rosła liczba biografii poświęconych twórczym dziwakom niż dobrze przystosowanym twórczym geniuszom, którzy wiodą szczęśliwe życie. Tymczasem bardziej dociekliwe i prowadzone bez tendencyjnych założeń badania nad twórczością wybitną pokazują, iż związek jej z zaburzeniami psychicznymi jest bardziej skomplikowany i nie taki jednostronny, jak przedstawiają to zwolennicy psychopatologicznej koncepcji twórczości (zob. Śmigórski, 2010; Kaufman, 2011). Istnieje wobec tego potrzeba wyrównania proporcji i konstruowania zharmonizowanego, wyrównanego obrazu twórcy i procesu twórczego, w którym zostaną pogodzone dwie orientacje: orientacja na brak i chorobę z orientacją na dobrostan i zaspokojenie.

W tworzeniu tego obrazu twórcy spełnionego i szczęśliwego może pomóc pedagogiczne zorientowanie tematyki badań, które polega na wnikliwym badaniu sukcesu twórczego i samorealizacji poprzez twórczość. Możemy w przyszłych badaniach skupić się na następujących problemach:

– Co przyczynia się do tego, że aktywność twórcza jest wieńczona osiągnięciami celów na najwyższym poziomie? Jakie zasoby osobiste, rodzinne, społeczne pomagają w tym dziele, a jakie czynniki przeszkadzają? Jak twórcy spełnieni definiują swój sukces i gdzie upatrują jego źródeł?

– Jaka jest rola edukacji i akulturacji przyszłego twórcy w osiąganiu przez niego dobrostanu poprzez twórczość? Czy szkoła i kręgi wychowawcze umożliwiają w istocie dorastającym osobom możliwość tworzenia, jak chce Keith Sawyer (2012), czy raczej hamują jej naturalne przejawy, jak twierdzi większość badaczy? Szkoła szansą czy zagrożeniem dla naturalnej kreatywności dzieci?

Możemy również w ramach przyszłych badań w nurcie pozytywnym wykorzystać podejście biograficzne lub studia indywidualnych przypadków i objąć

badaniami twórców szczęśliwych, żyjących, jak i z dawnych epok. Mimo wielu oczekiwań kierowanych pod adresem psychologów twórczości, których badania korelacyjne miały ostatecznie wyjaśnić istotę procesu twórczego i stworzyć uniwersalną charakterystykę osobowości twórczej, nadal nie dysponujemy taką wiedzą. Jaki bowiem może być pożytek pedagogiczny z „odkryć” psychologów eksperymentalnych, mówiących o tym, iż osoby twórcze są otwarte na świat, buntownicze, non-konformistyczne i wytrwałe w dążeniu do trudnych celów? Wszak wie o tym każdy rozgarnięty i ocytany ślusarz narzędziowy! Badania nad osobowością twórców, zwłaszcza psychometryczne i laboratoryjne, idą w setki i tysiące (zob. Feist, 2010), a mimo to przynoszą informacje diagnostyczne o cechach artefaktów. Dowiadujemy się z nich o tym, co i tak wiemy bez badań – że twórcy są otwarci na informacje płynące z różnych źródeł, tolerują sprzeczności bez wpadania w nerwicę, myślą oryginalnie i nieszablonowo, są pracowici, zaangażowani, bardzo produktywni i często potrafią długo czekać na gratyfikację. Tymczasem badania twórców autentycznych, prowadzone poza laboratoriami naukowymi, często zaprzeczają tej wiedzy: wielu wybitnych twórców wcale nie jest otwartych na świat, z trudem toleruje wieloznaczność, często wpada w schematy myślowe i nie potrafi tworzyć bez szybkiej nagrody.

Pedagogice pozytywnej w tym nurcie badań może pomóc skierowanie reflektorów badawczych na twórców rzeczywistych, mających znaczące dokonania w różnych dziedzinach i poprzez śledzenie ich biografii konstruowanie pedagogicznych modeli twórczości szczęśliwej i udanej (zob. artykuł Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej w tym tomie).

Po drugie, zdolności

Drugim obszarem zainteresowań pedagogiki pozytywnej, oprócz twórczości i kreatywności, mogą być w moim przekonaniu zdolności i uzdolnienia wszystkich generacji wieku. Problematyka zdolności ma ogromną literaturę przedmiotu, ale głównie w USA, Anglii i krajach Europy Zachodniej, lecz nie w Polsce. Na wszystkich poziomach badań – metateoretycznym, teoretycznym, praktycznym – zdolności doczekały się w literaturze anglosaskiej ostatnich 20 lat tak wielu publikacji, że nie sposób objąć lekturą nawet tych najważniejszych. Mamy tu bowiem zarówno prace sumujące całość problematyki pedagogiki zdolności (np. Colangelo i Davis, 2003; Davis i Rimm, 2004; Davis, 2006; Smutny, ed., 1998; Pfeiffer, ed., 2008), jak i dobrze ugruntowane w teorii i badaniach prace poświęcone koncepcjom zdolności (np. Sternberg i Davidson, eds, 2005; Sternberg i in., 2011), edukacji uczniów zdolnych (12-tomowa seria *Essential Readings in Gifted Education* pod redakcją Sally Reis wydawnictwa Corwin Press; licząca prawie 800 stron praca *Critical Issues and Practices in Gifted Education* pod redakcją Pluckera i Callahan, 2008; oraz całą serię poświęconą uczniom zdolnym wydawnictwa Prufrock Press; Robinson i in., 2007), jak również krytyczne przeglądy badań nad uczniem zdolnym i efektywnością programów wspierania zdolności (Van Tassel-Baska, ed., 2008; Thompson i Subotnik, eds, 2010). Nie wymieniam tu tysięcy doniesień z badań

oraz setek poradników dla rodziców i nauczycieli dzieci zdolnych oraz materiałów metodycznych dla osób prowadzących zajęcia wspierające zdolności. Można powiedzieć, iż wiedza o zdolnościach i uzdolnieniach nigdy nie była tak obfita.

Pewne ożywienie zainteresowania tą tematyką widać również w naszym kraju. W ostatnich latach wychodzi wreszcie pierwszy z prawdziwego zdarzenia podręcznik akademicki o zdolnościach i uczniach zdolnych, autorstwa Wiesławy Limont (2010), który poprzedziła i któremu towarzyszy seria rozpraw zbiorowych pod redakcją tej autorki oraz jej współpracowników (np. Limont i Cieślakowska, red., 2005; Limont i in., red., 2010). Opublikowane zostały badania pedagogiczne Teresy Giza (2006) oraz Beaty Dyrdy (2012), dotyczące problemów kształcenia uczniów zdolnych w szkołach wielu województw, diagnozujące niewesoły stan praktyki edukacyjnej. Nauczyciele i pedagodzy doczekali się wreszcie dobrze ugruntowanych w wiedzy naukowej poradników na temat zdolności i edukacji uczniów zdolnych (Eby i Smutny, 1998; Landau, 2003; Moenks i Ypenburg, 2007; Czaja-Chudyba, 2009). Pedagogika zdolności dzięki próbom konceptualizacji przedmiotu i celów badań (Giza, 2009; Dyrda, 2012) powoli emancypuje się i zaczyna stawać poważną subdyscypliną pedagogiki. A mimo to musi nadrabiać wieloletnie zaległości w stosunku do świata.

Do podstawowych problemów pedagogicznych, związanych z refleksją naukową nad zdolnościami, należą następujące dylematy (zob. Davis, 2006; Gallagher, 2008; Giza, 2006; Heller i Schofield, 2008; Sternberg i in., 2011; Limont, 2010; Dyrda, 2012):

– Jak rozumiemy zdolności i uzdolnienia oraz talent? Czy zdolności są sprawnością, biegłością w wykonywaniu jakichś określonych czynności, czy raczej kompetencją ogólną, niespecyficzną?

– Kim jest uczeń zdolny i zdolny dorosły? Jakimi właściwościami psychicznymi, osobowościowymi i społecznymi się cechują? I czym różnią się uczniowie zdolni w różnych dziedzinach wiedzy i aktywności?

– W jaki sposób identyfikujemy (diagnozujemy) zdolne dzieci, młodzież i dorosłych? Przy pomocy jakich metod i technik dokonywać rozpoznania zdolności ogólnych i specjalnych? Jakie są pomyślnie warunki rozwoju zdolności wybitnych i talentu?

– Czy rodzina i szkoła wspiera należycie dzieci zdolne? Jak dobierać uczniów zdolnych do programów edukacyjnych, jak dokonywać selekcji i naboru do programów stypendialnych i rozwojowych?

– Jak konstruować te programy i – szerzej – politykę oświatową nakierowaną na diagnozę i wsparcie zdolności dzieci i młodzieży?

W sumie dylematy pedagogiczne dotyczące zdolności sprowadzają się do trzech głównych problemów: 1) rozumienia, identyfikacji i rozpoznawania zdolności; 2) tworzenia i realizacji programów opieki i kształcenia uczniów zdolnych oraz 3) ewaluacji kształcenia uczniów zdolnych. Udzielono już wielu odpowiedzi na te pytania, wszystkie one są ważne dla pedagogiki zasobów twórczych