

Promować rozwój ? czy dręczyć twórczością ●

Prof. Aleksander Nalaskowski

Od dłuższego już czasu można zauważyć, że szkoła bywa ofiarą zabiegów polegających na wbijaniu jej w mundurek przymiotnika. Jest więc szkoła *bezpieczna*, szkoła *demokratyczna*, szkoła *partnerska*, szkoła *społeczna*, a jest i szkoła *twórcza*. W ślad za tym idą często urzędnicze oczekiwania i medialne dyskusje. Jestem głęboko przeciwny takim praktykom, z których na czoło wybija się wciskanie szkole twórczości jako warunku *sine qua non* dobrej oceny. Prowadzi to proces edukacji na manowce i czyni go fasadowym. Korzystają na tym całe tabuny maniakalnych badaczy, autorów podręczników, „autorytetów” i pospolitych hochsztaplerów.

Ab ovo

Czym jest twórczość? Termin ten bywa najrozmaiciej definiowany i wyjaśniany. Dominują tu oczywiście ujęcia psychologiczne poparte całym charakterystycznym dla tej nauki zapleczem warsztatowym. Gdyby jednak próbować definiować twórczość dla potrzeb pedagogiki, można by ją pojmować następująco: twórczość to gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań już obowiązujących (zastanych). Tak pojęta twórczość stoi w opozycji do techniki, która jest wykorzystywaniem znanych sposobów postępowania.

Jeśli chcemy otworzyć zamknięte drzwi, używamy klucza. To jest właśnie technika. Takiej właśnie techniki uczy nas szkoła. Techniki wyjaśniane są przez instrukcje. Jeśli natomiast chcemy otworzyć drzwi, nie mając do nich klucza, musimy odwołać się do twórczości. Tutaj bowiem nie istnieją żadne instrukcje. Tego nas szkoła nie jest w stanie nauczyć, gdyż możliwych rozwiązań jest tu nieprzebrane mnóstwo. Od wyważenia drzwi poczynając, na ciekłym azocie wsączonym do zamka kończąc. Cóż zatem w tym aspekcie może

dać nam szkoła? Przede wszystkim wiedzę. Trzeba bowiem wiedzieć, że ciekły azot obniża temperaturę metalu do około minus 110 stopni Celsjusza, a w niej kruszeją i pękają sprężyny, zapadki, sworznie. Wiedza owa może być podana w sposób skrajnie nudny i bez polotu. Nie jest to ważne. Ważne bowiem jest tylko to, czy skutecznie została uczniom przekazana, czy będą oni pamiętali o właściwościach ciekłego azotu.

Inny przykład: [Cyrus Smith] *pokazał przyrząd, który posłużył mu za soczewkę. Były to po prostu dwa szkiełka, wyjęte z zegarka reportera i jego własnego. Wypełniwszy je wodą, uszczelnił brzegi za pomocą gliny i tak zmaistrowaną soczewką skupił promienie słoneczne na wysuszonym mchu; w ten sposób rozniecił ogień*¹.

Rozwiązanie jest wręcz banalnie proste. Ale ile trzeba wiedzieć, aby je zastosować?! Ile trzeba było się wcześniej najzwyczajniej nauczyć. Jak zatem ma się edukacja do twórczości? Jak można uczyć dziecko, aby potrafiło pokonać niemoc (zamkniętych drzwi, braku ognia), a zatem pokonać to, co wydaje się nieuniknione i konieczne? Aby dalej się w naszym rozumowaniu posunąć, musimy sięgnąć do pryncypiów, do podstaw bycia twórczym.

Ziarna i ślady twórczości

Kilka lat spędzonych przeze mnie nad kwestiami twórczości, jej rozwoju i wykorzystania umożliwiła mi przedstawienie syntezy wniosków. Konieczna jednak skrótowość tego wystąpienia pozwala jedynie na zaprezentowanie ich w postaci zaledwie pewnego katalogu cech. Po szczegóły (niestety także i po dowody) jestem zmuszony odesłać słuchaczy do swoich wcześniejszych prac. Oto więc ów katalog.

¹ Verne J. *Tajemnicza wyspa*. T. I, Warszawa 1961.

Mądre matki twórczych dzieci. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad maturzystami udało mi się znaleźć zależność pomiędzy poziomem twórczych predyspozycji ucznia a wykształceniem jego matki². Okazuje się, że w grupie najbardziej twórczych osób średnia wykształcenia matek jest wyższa niż wśród osób o mniejszym wskaźniku twórczych predyspozycji. Poza tym w tej grupie matki przewyższały wykształceniem ojców. Ponieważ pierwsze dwa, trzy lata opieki nad dzieckiem należą bezwzględnie do matki, można wysnuć wniosek, że właśnie w tym okresie zostają zasiane najpierwsze ziarna twórczego myślenia. Ich zasiew wydaje się być związany z jakością wchodzenia w świat, która z kolei uzależniona jest od roli, jaką zechce wobec dziecka odegrać matka. Matczyzna rola zaś jest mocno zdeterminowana jej osobowościową kondycją, której składnikiem jest również wykształcenie. Jest to wyjaśnialne między innymi na gruncie koncepcji rozwoju Erika Eriksona³.

Doznawanie różnic. Wśród zbadanych przeze mnie dzieci w wieku 7-9 lat były takie, które pochodziły z rodzin dwuwyznaniowych (matka prawosławna, ojciec katolik), z rodzin zróżnicowanych regionalnie (np. matka ze Śląska, ojciec z Białostoczczyzny) oraz z rodzin pod tymi względami jednorodnych. Dzieci z rodzin zróżnicowanych wykazywały się zdecydowanie wyższymi wskaźnikami predyspozycji twórczych (w testach) niż dzieci z rodzin jednorodnych. Dając się tu wyciągnąć wnioski sformułowałem następująco: ustawiczne pozostawanie w rzeczywistości pogranicza, trwałych wpływów odmiennych (niekiedy przeciwnych) czynników stanowi dla dziecka istotny trening myślenia twórczego. Podtrzymywany jest tu bowiem w gotowości mechanizm godzenia przeciwieństw, stałego poszukiwania kompromisów. Dodam, że grupa dzieci z rodzin rozbitych, będących w rozkładzie (a zatem także w sytuacji swoistego pogranicza) nie wyróżniała się szczególnymi predyspozycjami twórczymi.

Otulina małego miasta. Zależność, którą chcę przedstawić, ujawniła się we wszystkich zbadanych grupach wiekowych i jest bezdyskusyjna. Otóż w każdej z grup najbardziej twórcze osoby przeżyły wiek dorastania w małym mieście – średnio 10-15 tys. mieszkańców (nawet pobieżna analiza biografii znanych i cenionych postaci zawartych w „Who is

Who” nasuwa podobne wnioski). Małe miasto daje po wielokroć więcej możliwości głębokiego poznania ludzi, ich życia, a nawet dziejów rodzin, stwarza daleko więcej możliwości wielu kontaktów bezpośrednich, trwałych i licznych więzi międzyludzkich. Bliskość, żywa historia ludzi, specyficzna podmiotowość struktury małomiasteczkowej i jej niewielka anonimowość wydają się być niezbywalnym i stwierdzonym czynnikiem wspierającym rozwój twórczych predyspozycji. Charakterystyczne, że młodzież twórcza z małych miast jakby przyciągała się wzajemnie (łączyła się w paczki, kółka formalne i nieformalne często w ramach tej samej klasy szkolnej), zaś w dużych miastach odwrotnie – odpychała się. Małe miasto zatem nie tylko inspiruje, lecz także wzmacnia rozwój twórczych predyspozycji poprzez konstruowanie twórczych grup.

Bufor ochronny. Badania przeprowadzone przeze mnie w 1987 roku, stanowiące kontynuację badań Z. Kwiecińskiego (rozpoczętych w 1972 roku), pozwoliły ustalić, jak mają się predyspozycje twórcze do trwałości przekonań. Okazało się, że osoby z wysokim wskaźnikiem twórczych predyspozycji praktycznie nie zmieniły przekonań deklarowanych przed 10 laty. Badałem to tym samym kwestionariuszem co stosowany wcześniej. U osób nietwórczych – przeciwnie: to, co deklarowane onegdaj jako pożądane, po 10 latach było niepożądane, i na odwrót. Zatem twórczość może stanowić dobre narzędzie (oreź?) w zmaganiach ze zmieniającym się światem. Oreź ten może stanowić szczególny bufor ochronny struktury wartości, którym osoba chce pozostać wierna. Łączy się to z naszą definicją twórczości – poszukiwaniem alternatyw. Po prostu – gdy świat próbuje na nas wymóc zmianę poglądów, twórczość pozwala znaleźć wyjście, ową mądrą trzecią drogę, która nie będzie posłusznym dostosowaniem ani skazaną na porażkę beznadziejną walką.

Słabi twórczy uczniowie. Ogólna tendencja ujawniona w trakcie badań nad uczniami ukazała, że uczniowie o wyższym wskaźniku twórczych predyspozycji są słabiej oceniani w szkole. Są, według ocen szkolnych, słabszymi uczniami. Tutaj jednak zauważyłem (po paru latach w trakcie wtórnej analizy wybranych danych), że tak się dzieje w szkołach wiejskich i tych zlokalizowanych w dużych miastach⁴. W małych miastach uczniowie twórczo predysponowani są oceniani lepiej, stanowią nawet szkolną elitę. Uczniowie

² Dziendziura K., Borowicz R., Nalaskowski A. *Młodzież na rozdrożach. Zielonogórcy maturzyści 1987*. Zielona Góra 1990.

³ Nalaskowski A. *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa 1999.

⁴ Nalaskowski A. *Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków*. Warszawa 1989.

twórczy mogą stanowić pewien kłopot (oryginalność, naruszenia dyscypliny, własne zdanie, indywidualizm) w nauczaniu audytoryjnym. Nie zapominajmy jednak, że w małych miastach osoby twórcze się przyciągają, a zatem w tym samym gronie, w zasięgu podobnych wspólnych problemów, języka, dążeń mogą pozostawać i ci nauczyciele, którzy szczególnie są w stanie docenić twórcze osoby. Wielkomiejskie odpychanie się jednostek twórczych może zatem dawać odwrotne efekty w odniesieniu do ocen szkolnych.

Wiedza i twórczość. Jedyny dowód na słusność zastosowanych testów znajduje się w badaniach podłużnych nad trzydziestolatkami. Najpierw przeprowadzono testy diagnozujące poziom predyspozycji twórczych badanych. Potem udałem się do tych, którzy uzyskali najlepsze wyniki, aby przeprowadzić stosowne wywiady. W 100% najlepsze wyniki oznaczały osoby faktycznie twórcze (stwierdzone patenty, publikacje, wystawy artystyczne, osiągnięcia organizacyjne). Faktycznie u szczytu piramidy zbadanych osób twórczych znalazły się osoby z wyższym wykształceniem. Sześć najbardziej twórczych spośród specjalnie selekcjonowanych 200 osób to osoby po studiach wyższych. Naprawdę społecznie pożyteczni okazali się ci, którzy łączyli twórcze predyspozycje z jakąś konkretną wiedzą. W przypadku dwóch osób podobnie lokujących się w badawczej hierarchii twórczości sukcesy odnosiła ta, która była bardziej wykształcona. To wydaje się przekonywać o wspomnianej wcześniej wartości tworzywa, niezbędnej w działaniach kreacyjnych.

Można zatem przyjąć, że modelowy człowiek twórczy ma mądrą matkę, wychował się w różnicowanej rodzinie, w małym mieście, jest wierny przyjętemu systemowi wartości i jest niezłe wykształcony (aczkolwiek to ostatnie nie musi oznaczać wiedzy formalnie potwierdzonej). Tak byłoby, gdyby miał spełniać wszystkie z wyszczególnionych wcześniej warunków. Czy edukacja może wytworzyć sztucznie takie warunki rozwoju człowieka, które spowodują zaszczepienie mu twórczych predyspozycji?

Twórcza szkoła czy twórczość w szkole?

Wskazane wyżej warunki towarzyszące twórcemu rozwojowi jednostki zdają się przekonywać, że łączy je coś, co można by nazwać niepokojeniem wychowanka. Ów niepokój wiąże się z ciągłym doznawaniem różnorodności. Sądzę, że niepokoić winni ludzie. To przez nich, ulokowanych w różnych konfiguracjach

małego miasta, rodziny, grupy rówieśniczej przychodzi nawyk, skłonność czy – najlepiej – modalność patrzenia na świat jako dzieło wciąż niedokończone. Niepokój oznacza tu konieczność zawierania kompromisów pomiędzy tym, co już istnieje, a tym, co chciałoby się, aby zaistniało. Bez wątpienia jest to modalność myślenia, pewien kształt intelektualny, który tylko czasami ujawnia się w postaci odkryć, wynalazków i mniejszych lub większych kamieni milowych cywilizacji czy kultury. Czyli myślenie twórcze jest pewnym, jednym z możliwych modeli myślenia, które ustawicznie w danym podmiocie przebiega, dając niekiedy namacalne dowody istnienia. Myślenie twórcze jest nie do końca pojętym przez człowieka elementem jego życia wewnętrznego, które czasami się uzewnętrznia i niekiedy ingeruje w życie społeczne. Aby uczynić kogoś twórczym, musimy więc sobie zadać pytanie – czy jesteśmy to w stanie uczynić?

Czy szkoła nie przychodzi zbyt późno? Kształcimy dzieci i młodzież w pewnym wieku. To znaczy, od pewnego momentu. Tymczasem pewne odczytanie teorii rozwoju sformułowanej przez Eriksona może dać przekonanie, że tak naprawdę twórczość otrzymujemy od otoczenia (za pośrednictwem matki) w najpierwszych latach życia. Zatem to, co później może (lecz nie musi) urosnąć do wielkości dzieła czy rewolucyjnej zmiany, zaczyna się i rozstrzyga w okresie przed instytucjonalną edukacją pomijanym. Szkoła już niczego tu nie może dać, może co najwyżej wspierać, a najpewniej nie przeszkadzać.

Wobec mechanizmu. Otrzymując dziecko do nauki szkolnej, mamy już więc do czynienia z zawartą w nim modalnością myślenia, które w niektórych wypadkach jest myśleniem twórczym, w innych – nie. Owo myślenie pozostaje częściowo w postaci latentnej. To znaczy jest w trakcie uruchamiania, nabierania wprawy, przerabiania skromnego jeszcze materiału – tworzywa. Szkoła może więc dawać materiał, tak jak każdemu innemu dziecku, także temu, które wcale twórczo nie myśli, któremu wymyślanie czegokolwiek zamiast zastosowania jednej ze znanych technik jest wstrętne. Jak? Przekazując prawdę – po prostu prawdę o świecie. W imię tej prawdy, a nie twórczości, czy jeszcze bardziej enigmatycznego tzw. wszechstronnego rozwoju należy reformować oświatę, ulepszać podręczniki, powoływać nowe przedmioty nauczania. Hasło wszechstronnego rozwoju należy zastąpić hasłem rozwoju dla wszech, czyli dla każdego. Także dla człowieka

nietwórczego, który nie jest wcale człowiekiem ani gorszym, ani mniej przydatnym, ani upośledzonym. Nie wolno czynić edukacji „tylko dla rudyh” albo „tylko dla aryjczyków”. Tak samo nie należy podejmować prób czynienia każdego twórczym. Bo się nie da, bo to powinno już być poza nami.

Zwyczajna szkoła twórcza

Powszechne (i niestety populistyczne) wyobrażenie szkoły twórczej ukazuje ją jako miejsce, w którym twórczy są nauczyciele (bo wymyślają nowe podstępny dydaktyczne), uczniowie (bo twórczo się uczą), personel (bo każdy jest w końcu twórczy). Bywa, że mówi się o twórczej organizacji szkoły przeciwstawiając ją organizacji biurokratycznej⁵. Tymczasem potrzeby twórczego rozwoju wydają się wyglądać zupełnie inaczej. Można by rzec – odwrotnie.

Nieszczęście twórczości? Człowiek myślący twórczo jest dokładnie taki sam jak ów, który twórczo nie myśli. Człowiek twórczy tak samo nie ma prawa naruszać Dekalogu jak i ten nietwórczy. Człowiek nietwórczy do dzisiaj może być znakomitym twórcą. Na odwrót także. Twórczość, ta zewnętrzna, ujawniająca się w działaniu i efektach, może obumrzeć, może nigdy nie wybuchnąć. Można też po prostu nie chcieć działać twórczo, ograniczając się do snucia pomysłów, pisania

⁵ Taki podział w kilku swoich pracach proponuje R. Schulz. Upatruje on istotnego wsparcia twórczego rozwoju w twórczej organizacji pracy szkoły. Takie rozróżnienie i konkluzje czynione są jednak – jak się zdaje – z dość znacznego dystansu od faktycznego życia szkoły. Swoją drogą: jeśli prohibicja w USA nie przyniosła wcale zmniejszenia spożycia alkoholu, a szykany wobec wierzących w PRL nie zmniejszyły liczby wiernych w kościołach, to dlaczego biurokratyczna organizacja miałyby uniemożliwiać twórcze myślenie uczniów, a np. go nie wzmagać? T. Szkudlarek przepięknie natomiast pokazuje twórczą interpretację obrazu standardowej szkoły przez jej uczennicę: *Do klasy weszła pani Kawiak w stroju cyganki i zapaliła fajeczkę, pobrząkując cekinami. Potem powiedziała chrapliwym głosem: „Dzisiaj sobie powróżymy. Krzysiu, przestań być grzeczny, bo nie mogę prowadzić lekcji. Bierz przykład z innych dzieci, zobacz jak ładnie skaczą po ławkach. Dzieci, dlaczego okna są zamknięte, przecież jest zima? Krzysiu, dalej jesteś grzeczny – idziemy do pani dyrektor”. W gabinecie dyrektora pani dyrektor siedziała, trzymając nogi na biurku i powoli żuła tytoń. „Proszę mi nie przeszkadzać, bo pluje na odległość i mam już niezłe rezultaty”. Tymczasem w klasie toczyła się wojna na zgnile pomidory. Nagle zadzwonił dzwonek i dzieci zaczęły pytać, jakie będą miały stopnie na pierwszy okres. „Jeszcze nie wiem, muszą postawić kabałę”. Na przerwie wszyscy tańczyli rock’n’rolla, ale niestety zadzwonił dzwonek i zaczęła się lekcja biologii. Lekcję biologii prowadził szkielet, który nieustannie kazał liczyć uczniom swoje żebra. Nagle zapytał: „Agatko, jak się przeprowadza trepanację czaszki? Trepanację czaszki przeprowadza się przy pomocy obcęgow, młotka i dłuta. Siadaj masz trzustkę”. Po czym wyszedł, grzechocząc kośćmi. Zarysowany tu opór przeciwko szkole takiej, jaką ją dziecko zastało, nosi znamiona twórczej interpretacji schematycznej i **pozornie** niesprzyjającej kreatywności rzeczywistości.*

do szuflady. Nikogo do twórczości nie wolno zmuszać ani pośrednio (przypisując instytucjom charakter twórczy), ani bezpośrednio. Nie wolno też tworzyć złudzeń, że aby być twórczym, wystarczy uczęszczać do twórczej szkoły! Trzeba by nasamprzód udowodnić, że bycie twórczym oznacza bycie szczęśliwszym. Tego – jak dotąd – nikt nie jest w stanie dowieść. Pozwólmy człowiekowi zachować jego niepowtarzalną modalność. Uczmy, aby człowiek akceptował samego siebie – twórczego bądź nie. Transgresja niechaj polega na wysiłku podmiotowej woli i rozwoju modalności intelektualnej, a nie na włączaniu „twórczej ideologii”. Tym bardziej że ta ostatnia nie dała jak dotąd żadnych przekonujących efektów. Równie dobrze szkołą twórczą można by nazwać po prostu dobrą szkołą.

Ktoś nie śpi... Przekonany jestem, że twórczości nie można dać w szkole. Można ją natomiast tam rozwijać lub też jej rozwój wspierać. Nie są to jednak jakieś czary-mary, lecz działania zwyczajne. Brutalnie banalne.

Jest w „Hamlecie” taka znana strofka:

*niech z bólu ryczy ranny łos
zdrow zwiierz przemierza knieje
ktoś nie śpi aby spać mógł ktoś
to są zwyczajne dzieje...*

To taki hymn dnia codziennego. Coś się dzieje tu, coś innego tam, ktoś działa na rzecz innego i to jest życie. Tak jest chyba z twórczą szkołą. Jej kreatywność wynika z jej zwyczajności. Niech każdy robi to, co do niego należy. Niech uczeń stara się zdobyć jak największą wiedzę, a w toku całej edukacji – mądrość. Niech nauczyciel stara się rzetelnie przedstawić prawdę o wykładanym przedmiocie. Niech żaden z nich nie przestaje szukać (ale nie pod przymusem!) tego, co lepsze lub ciekawsze, albo chociaż inne. Niech zatem w szkole toczy się normalne życie, które jest najlepszą pożywką dla twórczości.

Przystań i wyprawy. Tak jak rewolucje skierowane są przeciwko czemuś/komuś, tak jak teatr odgrywany jest wobec widza, jak pisze się książki dla czytelnika, jak odkryć dokonuje się w zespołach, tak każde inne twórcze myślenie wymaga kontekstu. Nie ma twórczości zawieszonyj w próżni. Ciekawe książki są ciekawe na tle nieciekawych. Nowy samochód jest wynalazkiem dlatego, że gdzieś w kontekście istnieje stary samochód. Nowa koncepcja kształcenia jest odkrywcza, bo jest lepsza niż ta istniejąca dotąd. Ludzkie działanie potrzebuje kontekstu. Ów kontekst jest szczególnie ważny w działaniu twórczym. Jeśli szkoła

ma być twórcza, to istnieje niebezpieczeństwo, że będzie agresywnie twórczość tępić. *Bo nikt tak jak rządy rewolucyjne nie zwalcza rewolucjonistów*⁶. Szkoła, w której nauczyciel ma poszukiwać i uczeń ma poszukiwać jest albo przedczesnym zespołem badawczym albo jakimś koszmarnym układem, w którym nie ma niczego stałego, w którym wszystko pozostaje w ruchu i trudno naznaczyć jakiegokolwiek punktu odniesienia. Skoczкови w dal potrzebna jest do odbicia i lotu twarda belka ułożona zawsze w tym samym miejscu. Każdemu odkrywcy, żeglarzowi potrzebna była i jest przystań, w której snuł plany wypraw, gromadził zapasy na podróż i do której wracał. Przystań jednak nie może być ani okrętem, ani tym bardziej samą podróżą. W przystani co prawda dokonujemy niezbędnych przygotowań, lecz w niej nie podróżujemy. Czynienie z przystani okrętu jest zabiegiem chybionym. Inny aspekt: są też tacy, którzy chcą tylko w niej pobyc, rozkoszować się widokiem morza, i są inni, którzy chcą się z niej wyrwać. Jest wszak ona tak samo dla jednych, jak i drugich. Szkoła więc winna być portem, przystanią, z której się kiedyś wyruszy, w której się zgromadzi zapasy, w której wysłucha się rad doświadczonych wilków morskich.

Jaka szkoła jest twórcza? Są na to dwie odpowiedzi: każda lub żadna. Każda, bo bez względu na przymiotnik, który się wobec niej będzie próbowało stosować, szkoła musi dawać wyłącznie pewne ramy funkcjonowania społecznego i osobowego. Przede wszystkim wywiązywać się z nadrzędnego obowiązku – nauczać. Możliwie skutecznie, efektywnie, a nade wszystko rzetelnie – po prostu dawać wiedzę, a jeśli się uda, to i mądrość. Każda szkoła winna promować zdolności i montować sprzężynę, która wyniesie ucznia wyżej w jego własnym rozwoju. Jeśli zapytamy, czym jest szkoła przede wszystkim, to odpowiedź może być jedna – miejscem pracy. Nie chodzi tu jednak o miejsce zatrudnienia, lecz działania. Może bowiem istnieć praca, która nie przyniesie spodziewanych rezultatów rozwojowych, to prawda. Nie może jednak zaistnieć rozwój bez pracy. Szkoła winna więc uczyć pracy, podejmowania wysiłku, traktowania twórczości jako szlaku pracy (jeśli tą drogą się zechce iść i tylko wówczas!), jako kolejnych etapów wykonywania dzieła. Żadna szkoła nie może być twórcza. Bo tak naprawdę twórczość chodzi swoimi drogami, bo tak naprawdę, to nie wiadomo jak ją wzmacniać. Moje doświadczenia badawcze wskazują, że zbyt wiele jest tu wyjątków, aby

można było mówić o jakichkolwiek niewzruszalnych regułach. Ludzi twórczych można spotkać zarówno w rodzinach o sztywnym, nieomal represyjnym wychowaniu, jak i w rodzinach liberalnych, wychowujących bezstresowo. Nie można niczego projektować, ani tym bardziej przewidywać skutków, jeśli się nie wie, jakie reguły danym zjawiskiem rządzą. Jeśli uznamy, że Issac Newton sformułował swoje prawo po legendarnym upadku jabłka, a tym samym przyznany priorytet przypadkowi, możemy pożegnać się ze stymulowaniem twórczości – nie potrafimy bowiem pokierować przypadkami. Jeśli jednak uznamy, że dominującą rolę w jego odkryciach pełniła wiedza – to co innego, wiedzę dawać potrafimy. W takim wymiarze każda szkoła powinna być twórcza.

Jest coś jeszcze, co ma fundamentalne znaczenie dla wszelkiej twórczości. Jej wymiar moralny. Między innymi szkoła winna konstruować moralny kręgosłup wychowanków.

Spotykać ich z całą gamą ludzkich postaw wobec świata⁷. Z prostej przyczyny: aby twórcze predyspozycje nie dały nam w efekcie Cyklonu B wraz z jego drugim zastosowaniem⁸.

Twórczość może uszczęśliwiać i unieszczęśliwiać, może czynić człowieka altruistą i egoistą. Sama w sobie jest mało rozpoznana i trudna do sztucznej inicjacji. Wystarczająco jednak dzieje się wokół niej i z powodu niej, aby szkoła mogła dawać sobie prawo do nazywania się twórczą, pozostając obojętną wobec spraw naprawdę dla wspierania twórczości wychowanków ważnych.

**Autor jest profesorem zwyczajnym,
dziekanem Wydziału Nauk
Pedagogicznych Uniwersytetu
Mikołaja Kopernika w Toruniu,
założycielem i liderem toruńskiej
Szkoły Laboratorium**

⁷ Jako adept nauczania akademickiego uczestniczyłem w połowie lat osiemdziesiątych w wymyślonym i zorganizowanym przez R. Borowicza cyklu spotkań z najwybitniejszymi (i najstarszymi) profesorami UMK pn. „Mój warsztat naukowy i dydaktyczny”. Pozostawiły one – nie tylko we mnie – wiele twórczych inspiracji i refleksji. Nieomal dokładną kalkę tego przedsięwzięcia przenieśliem do swojej Szkoły Laboratorium, organizując cykl spotkań z różnymi interesującymi postaciami pn. „Kto mnie kształtował, komu jestem wierny, kto jest ze mnie dumny?”

⁸ Jak wiemy, Cyklon B był stosowany jako środek trujący szkodniki, a dopiero później wykorzystany w zbrodniczej realizacji holocaustu.

⁶ Szczepański J. *O indywidualności*. Cz. III, Warszawa 1985.