



Kreatywność – potencjał, wyzwanie czy po prostu konieczność?

O kreatywnym pisaniu na lekcji języka obcego

Agnieszka Pawłowska

W gospodarce, polityce, mediach, życiu zawodowym i prywatnym wciąż akcentuje się kreatywność. Czym jednak ona jest? Czy istnieje dla niej miejsce w polskiej rzeczywistości edukacyjnej? Jak wspierać kreatywne zachowania uczących się na lekcji języka obcego? W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na powyższe pytania.



Kreatywność? Kreatywny(-a)? A cóż to znaczy?

Kreatywność zdaje się być jedną z głównych cech niezwykle pożądanых i cenionych we współczesnych społeczeństwach. Wyjaśnienie tego pojęcia nie stanowi jednak łatwego zadania, gdyż wiąże się z uwzględnieniem kontekstu historycznego oraz danego wycinka rzeczywistości, w którym ono funkcjonuje. Według Weinerta (1993:3), większość ludzi uważa się za kreatywnych i twierdzi równocześnie, że wie, na czym polega istota kreatywności. Z reguły mają oni na myśli: wszystko to, co niezwykle, oryginalne, fantastyczne, co daje poczucie samospełnienia i co nie bazuje na ugruntowanej wiedzy, zaniedbuje reguły logiki, przewyższa normy i konwencje.

Jeśli zapytamy uczących się o ich asocjacje z pojęciem *kreatywność*, najczęściej usłyszymy następujące odpowiedzi:

- pole (tworzą je osoby kontrolujące dostęp do domeny i podejmujące decyzję, czy dany pomysł, produkt się w niej znajdzie);
- indiwiduum (osoba kreatywna, która zmienia istniejącą domenę bądź tworzy nową. Niezbędna jest tu jednak zgoda odpowiedniego pola, przez co kreatywność zyskuje względny charakter).

Twórczość jest także postrzegana jako aktywność ludzka przebiegająca w określonych warunkach, zaś jej wynik charakteryzuje się nowością, oryginalnością i wartościowością w wymiarze indywidualnym i/lub społecznym (Blachowska-Szmigiel 2010:17).

Z językowego punktu widzenia kreatywność jest naturalnym warunkiem przyswajania języka, istotnym czynnikiem w recepcji i produkcji tekstów, językową innowacyjnością oraz zabawowo-eksperymentalną czynnością umożliwiającą poznanie (Menzel 1997:3). Dla Blachowskiej-Szmigiel (2010:217)



Ankietowani przypisują kreatywne myślenie różnym płaszczyznom ludzkiego życia: od urządzania mieszkania, poprzez zabawę czy pisanie, aż po flirtowanie. Co ciekawe, kreatywność wiąże się według nich z siłą przebicia, niezbędną do przekonania innych do swoich pomysłów.

Csikszentmihalyi (1997:47-48) osadza kreatywność w systemie, na który składają się trzy komponenty:

- domena (zbiór symbolicznych reguł, np. matematyka);

przejawem kreatywności uczącego się jest natomiast tekst nowy, oryginalny i wartościowy w wymiarze indywidualnym, na danym etapie nauczania.

Jak jednak zauważa Gardner (2002:14-15), chociaż kreatywne działania jednostki zdają się być pożądane, to jednak osoby kreatywne traktuje się z dużą dozą powątpiewania. Oczywiście ceni się ich dorobek, nazywa ich nazwiskami budowle, na ich słowach i dziełach buduje się dyscypliny

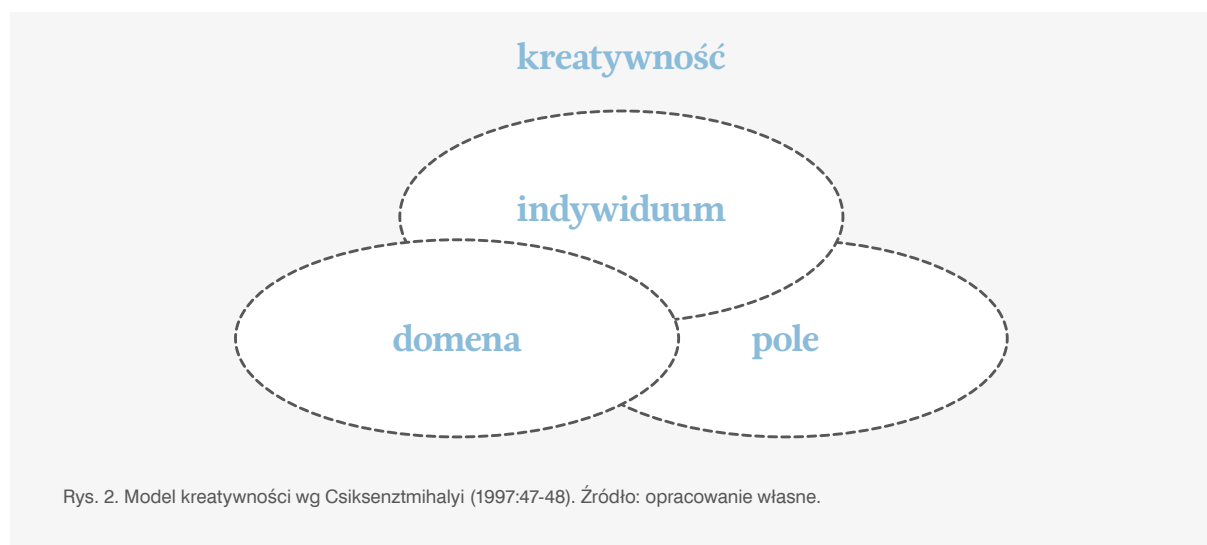
naukowe. Początkowo jednak ich dokonania nie są akceptowane, a gdy w końcu zostaną uznane, szuka się u nich słabych punktów i powodów, by je mimo wszystko zdeklasować.

W kontekście rozważań nad kreatywnością nie należy zapominać, że – jak akcentuje Guilford (1970) – właściwie każdej jednostce ludzkiej można przypisać twórczość. Dla Urban (2004:1) stanowi ona natomiast centralny aspekt człowieczeństwa.

O ile kreatywność, jak starano się unaocznic powyżej, ma kompleksowy charakter i nie sposób jej określić jedną tylko definicją, o tyle panuje ogólne przekonanie, że jako relevantny potencjał należy ją wspierać, gdyż jest motorem postępu warunkującym rozwój cywilizacyjny człowieka.

myśleniu. Ponieważ uczniowie postrzegają lekcje jako nudne, sposobność do rozwijania kreatywności znajdują w pracy nad szkolną gazetką, w kółku teatralnym czy w szkolnym chórze. Mimo że przytoczona diagnoza rzeczywistości edukacyjnej postawiona została ponad 15 lat temu i nie dotyczyła szkoły polskiej, nadal (niestety) nie straciła na aktualności, o czym świadczą argumenty Błachowskiej-Szmigiel (2010:42-43). Badaczka otwarcie pisze o hamowaniu rozwoju twórczego uczniów przez szkołę, gdyż ta:

- jest odporna na wszelkie innowacje, a charakter zmian w niej zachodzących jest pozorny, np. przyjmowanie nowej terminologii na oznaczenie starych metod, technik pracy, wykorzystywanie w ograniczonym stopniu osiągnięć



Rys. 2. Model kreatywności wg Csikszentmihalyi (1997:47-48). Źródło: opracowanie własne.

Kreatywność a (polska) szkoła

Kreatywność, mimo że jest obecnie doceniana, przypisywana jest raczej różnym dziedzinom nauki, sztuce, ludziom znanym i wielkim i traktowana jest jako cecha zarezerwowana wyłącznie dla wybrańców. Tym samym nadaje się jej charakter elitarny i czyni nieosiągalną dla ogółu. W gruncie rzeczy jednak jej źródła sięgają codzienności, zwyczajności i tam należy ją wspierać. Właściwym miejscem do rozwijania kreatywnych postaw zdaje się być szkoła. Csikszentmihalyi (1997:25) zwraca jednakże uwagę na fakt, że coraz więcej szkół ze względów finansowych rezygnuje z dodatkowych zajęć i koncentruje się tylko na objętych planem przedmiotach. Oczywiście nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie to, że nauczając czytania, pisania czy liczenia, raczej zapomina się o oryginalności i kreatywnym

naukowo-technicznych (Dobrołowicz 1995);

- ujednolica myślenie i zachowania, uczy konformizmu, stosując nacisk wobec uczniów twórczych (Dobrołowicz 1995; Nęcka 2001; Bernacka 2004);
- odzwyczajają od zadawania pytań (Dobrołowicz 1995; Nęcka 2001);
- nie rozwija umiejętności dostrzegania problemów, skupiając się na przekazywaniu *wiedzy jałowej*, którą E. Nęcka (1995) charakteryzuje jako wiedzę wyłącznie *oznajmującą* (mówi się o tym, co już odkryto i co już wiadomo), *bez perspektyw rozwojowych* (nie określa się perspektyw badawczych), *mało implikatywną* (uczeń/student zamiast wychodzić poza dane informacje i wyciągać wnioski, ogranicza się do zapamiętywania), wyrażoną *mało kreatywnym językiem* (tj. językiem

ścisłym, hermetycznym, pełnym formuł matematycznych i terminów naukowych, co w rezultacie prowadzi do operowania terminami bez zrozumienia istoty rzeczy);

- zbyt często stosuje wzmocnienia negatywne (np. to nie tak; źle; niedobrze) (Dobrołowicz 1995);
- stosuje warunkowanie sprawcze (Nęcka 2001), które polega na karaniu zachowań twórczych uczniów;
- uczy myślenia i zachowania konwergencyjnego (Dobrołowicz 1982, 1995; Nęcka 2001);
- hamuje rozwój myślenia (de Bono 1973), wyobraźni, takich cech osobowości, jak otwartość, poczucie wartości własnego ja, samodzielność (Dobrołowicz 1995).

Sami uczniowie zdają się dostrzegać, że na lekcjach nie ma miejsca dla kreatywności.

Najwięcej kontrowersji wśród maturzystów budzi koncepcja pisania wypracowania według z góry określonego przez egzaminatorów klucza, czyli spisu informacji, jakie muszą się znaleźć w pracy pisemnej, aby maturzysta otrzymał za nią punkty. Za treść można otrzymać maksymalnie 25 punktów, ale... trzeba napisać zgodnie z kluczem. Nie ma tu więc miejsca na inwencję twórczą, samodzielne myślenie, a przede wszystkim oryginalność i kreatywność zarówno w podejściu do tematu, jak i w interpretacji tekstów, których temat wypracowania dotyczy (Wąs 2010:3).

Pomimo niezbyt optymistycznych opinii na temat podejścia do kreatywności i jej rozwijania w ramach zinstytucjonalizowanego nauczania i uczenia się istnieje, dyktowana wymaganiami stawianymi młodym ludziom, konieczność wspierania twórczych postaw. Jednym z ciekawych sposobów wspierania kreatywności może okazać się pisanie kreatywne na lekcji języka obcego.

Kreatywne pisanie na lekcji języka obcego krok po kroku

Krok pierwszy: Historia i pojęcie

Wbrew pozorom kreatywne pisanie nie jest zjawiskiem nowym, gdyż jego historia sięga antyku, w którym praktykowano zabawy językowe. Także w kręgach arystokratyczno-dworskich znano i pielęgnowano wspomniane formy. Również w XX wieku zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych żywo zajmowano się pisaniem kreatywnym (por. Böttcher 2008a:13-14). Jak podawał pod koniec ubiegłego stulecia Spinner (1993:17-18), w kreatywnym pisaniu upatrywano sposobność obrony przed rosnącą anonimowością

w społeczeństwie, przed zalewem mediów i biurokratyzacją, za sprawą których indywidualność staje się coraz mniej widoczna.

Samo pojęcie *pisania kreatywnego* w literaturze przedmiotu nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Merten (1997:82) pojmując je jako proces pozwalający na wykorzystywanie własnej wyobraźni i posiadanych zdolności. Cel stanowi stworzenie tekstu, za który uczący się czuje się odpowiedzialny. Nie chodzi zatem o pracę według szczegółowych wytycznych dotyczących oczekiwanego produktu, ale o autonomiczne kształtowanie procesu pisania, o aktywizację potencjału imaginacji. Böttcher (2008a:15) dokonuje porównania pisania kreatywnego z tradycyjnym. Podczas gdy pierwsze kładzie nacisk na sam proces pisania, na kreatywne podejście do tradycyjnych, językowych norm, drugie upatruje kryteriów produkcji i oceny w normach językowych i aspektach dotyczących treści.

Krok drugi: Formy pisania kreatywnego

W literaturze fachowej poświęconej kreatywnemu pisaniu napotkać można szereg typologii jego form (por. Fritzsche 2001; Mosler/Herholz 2003; von Werder 2007). Böttcher (2008b:22-25) proponuje następujący podział:

- formy bazujące na skojarzeniach, będące źródłem pomysłów i łączące je ze sobą, sprawiające, że myśli, wyobrażenia, obrazy, wspomnienia, zapachy czy kolory przyjmują podczas pisania indywidualną formę, np. akrostych (niem. *das Akrostichon*) (kolejne litery wyrazu zapisuje się jedna pod drugą. Do każdej z nich należy dopisać wyraz bądź zdanie, które tematycznie pasuje do podanego na początku wyrazu);
- zabawy językowe, które akcentują wspólne tworzenie tekstów bądź też dalszą pracę nad powstałą wypowiedzią pisemną, np. walizka ze słówkami (niem. *der Wörterkoffer*). Uczniowie tworzą grupy 3-4-osobowe. Z walizki, w której nauczyciel zgromadził różne przedmioty, przedstawiciel danej grupy wyciąga 3-4 rzeczy. Na tej podstawie każda grupa tworzy historyjkę, w której wszystkie wylosowane przedmioty odgrywają kluczową rolę;
- pisanie według reguł, wzorów, gdzie uczący się nie są zdani jedynie na własne doświadczenia czy asocjacje, np. *Elfchen*:
 - pierwsza linijka: jeden wyraz – słowo, temat, pomysł, uczucie;
 - druga linijka: dwa wyrazy – do czego/kogo pasuje wyraz z pierwszej linijki;

- trzecia linijka: trzy wyrazy – gdzie jest, jak wygląda to, co zostało wspomniane w drugiej linijce;
- czwarta linijka: cztery wyrazy – kolejne informacje o tym, co zostało wspomniane w drugiej linijce;
- piąta linijka: jeden wyraz – wyraz kończący wierszyk (pointa, uzupełnienie, prowokacja itd.).

Aby ułatwić uczniom zadanie, można przygotować dla nich poniższy wzór:

Rys. 3. *Elfchen* – wzór dla uczniów. Źródło: opracowanie własne.

- włączenie do procesu pisania tekstów literackich. Nauczyciel wybiera ciekawy tekst i prezentuje uczniom jego krótki, urwany w najbardziej interesującym momencie fragment. Następnie prosi o dokończenie opowiadania;
- impuls do pisania, np. utwór muzyczny, obraz, zdjęcie jako punkt wyjścia do tworzenia tekstu;
- kontynuacja pisania tekstu poprzez jego przeredagowanie, o czym będzie mowa poniżej.

Zaprezentowane przykłady form kreatywnego pisania świadczą o dużych możliwościach pracy z (i nad) językiem oraz aktywizacji obu półkul mózgowych. Niewątpliwie należy jednak pamiętać, by dostosować tematykę do wieku, zainteresowań, potrzeb, a przede wszystkim poziomu biegłości językowej grupy docelowej. Nieocenioną pomocą podczas pisania kreatywnego okazują się słowniki mono- i bilingwalne.

Krok trzeci: Co dalej z kreatywnymi tekstami?

Przeredagowywanie tekstów powstałych w ramach kreatywnego pisania pozwala na głębszą refleksję nad poszczególnymi fazami procesu pisania. Istnieje szereg sposobów pracy nad wypowiedziami pisemnymi, do których należy np. tzw. *Textlupe* (Böttcher/Wagner 1993:24-27). Każdy uczeń otrzymuje przepisany przez nauczającego na komputerze tekst innego ucznia oraz kartę z trzema rubrykami w języku obcym bądź w języku polskim. Jego zadanie polega na przeanalizowaniu otrzymanego tekstu według podanych wytycznych:

Rys. 4. *Textlupe* (za Böttcher/Wagner 1993:24-27). Źródło: opracowanie własne.

Böttcher (2008b:77-80) wymienia także jeszcze inny sposób pracy nad tekstem tzw. *Spezialisten*. Grupa „specjalistów” pracuje nad wypowiedzią pisemną według podanych kryteriów (np. pytania do treści, zrozumiałość tekstu, dobór leksyki, recepcja itd.). Przeredagowywanie odbywa się przy kolejnych stacjach zadaniowych, z których każda poświęcona jest tylko jednemu z kryteriów. Po opracowaniu tekstu pod danym kątem uczniowie zmieniają stację na inną.

Oczywiście przygotowanie opisanych zadań wymaga od nauczyciela dodatkowego nakładu czasu i pracy, ale jednocześnie pozwala pochylić się nad procesem pisania i pokazać, że nie musi to być – jak brzmi obiegowa opinia uczących się – czynność trudna i mozolna, którą wykonuje się wyłącznie samodzielnie i częstokroć jedynie w domowym zaciszu.

Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na proces powstawania każdego tekstu jest także świadomość istnienia adresata. Stąd też tak istotną rolę odgrywa prezentacja produkcji językowych. Należy starać się jednak nie ograniczać do przedstawiania tekstów tylko na forum klasy. Można je zaprezentować w formie gazetki ściennej albo zorganizowanej w bibliotece wystawy. Takie podejście do tekstów pozwoli uczącym się nie tylko pochwalić się realnymi osiągnięciami w języku obcym, ale także zmotywuje ich do dalszej pracy.

Konkluzje

Pisanie kreatywne zdaje się być ciekawym sposobem pracy nad językiem, umożliwiającym wspieranie kreatywnych zachowań uczących się. Ponieważ właściwie każdy uczeń jest (w mniejszym bądź większym stopniu) kreatywny, nauczyciel powinien starać się go wykorzystywać w procesie dydaktycznym. Jest to wyzwanie również dla nauczyciela, który musi wykazać się twórczą postawą w zaplanowaniu i przeprowadzeniu lekcji mającej na celu rozwój kreatywności uczniów. Nie należy przy tym także zapominać, że kreatywność jest w ciągle zmieniającym się świecie koniecznością, a jedno z głównych zadań szkoły polega na przygotowaniu uczniów do życia w takiej właśnie rzeczywistości.

Bibliografia

- Bernacka, R. E. (2004) *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: UMCS.
- Blachowska-Szmigiel, M. (2010) *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bono, E. de (1973) *Children solve problems*. London: Allen Lane Penguin Education.
- Böttcher, I. (2008a) Grundlagen kreativen Schreibens. W: I. Böttcher (red.) *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&C. KG, 9-20.
- Böttcher, I. (2008b) Kreatives Schreiben in den Fächern. W: I. Böttcher (red.) *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&C. KG, 46-81.
- Böttcher, I., Wagner, M. (1993) Kreative Texte bearbeiten. „Praxis Deutsch”, nr 119, 24-27.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dobrołowicz, W. (1995) *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Dobrołowicz, W. (1982) *Psychologia twórczości w zarysie*. Kielce: WSP.
- Fritzschke, J. (2001) *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, – übungen, – spiele*. Stuttgart Düsseldorf Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Gardner, H. (2002) *Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben*. München: Piper Verlag.
- Guilford, John P. (1970) Kreativität. W: G. Mühle, Ch. Schell (red.) *Kreativität und Schule*. München: Piper, 13-36.
- Menzel, W. (1977) Kreativität und Sprache. „Praxis Deutsch“ Sonderheft, 3-9.
- Merten, S. (1997) Kreatives Schreiben und kreativer Umgang mit Übungen aus dem Arbeitsbuch. „Zielsprache Deutsch“, nr 2, 81-89.
- Mosler, B., Herholz, G. (2003) *Die Musenkussmischmaschine: 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Nęcka, E. (1995) *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (2001) *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Pawłowska, A. (2012a) Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. „Glottodidactica“ nr XXXIX/1, 69-79.
- Pawłowska, A. (2012b) Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers. Zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts. W: „Studia Germanica Gedanensia“, nr 27, 257-270.
- Schmidinger, H. (2008) Das Auszeichnende des Menschen ist seine Kreativität – Eine geistesgeschichtliche Einstimmung. W: H. Schmidinger, C. Sedmak (red.) *Der Mensch – ein kreatives Wesen? Kunst – Technik – Innovation*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 7-24.
- Spinner, K. (1993) Kreatives Schreiben. W: „Praxis Deutsch“, nr 119, 17-23.
- Urban, K. K. (2004) *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Weinert, F. E. (1993) Wissenschaftliche Kreativität: Mythen, Fakten und Perspektiven. W: P. Freese (red.) *Paderborner Universitätsreden*. München: Hausdruckerei, 3-24.
- Werder, L. von (2007) *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Wąs, M. (2010) *Wypracowania „z klucza”*. Kraków: Wydawnictwo Greg.

dr Agnieszka Pawłowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu, członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Stowarzyszenia Germanistów Polskich. Punkt ciężkości jej badań stanowią: wspieranie autonomii uczących się, korekta błędów językowych w tekstach pisanych, a także rozwijanie sprawności pisania poprzez pisanie kreatywne z wykorzystaniem nowych mediów oraz uczenie się języków obcych w tandemach.