

GRAŻYNA MENDECKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski, Katowice  
Katedra Psychologii, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańtego, Katowice  
Institute of Psychology, University of Silesia, Katowice  
Chair of Psychology, Katowice School of Economics

## Aktywność własna jako czynnik rozwoju wybitnych twórców

### Individual activity as a factor in the development of outstanding creator

**Summary.** Creative activity of a human being results in works valuable both in individual and social terms. Such activity enables man to gain deeper and better insight into the essence and mystery of the world, its guiding principles and to discover what has been so far unknown. The creative potential of a child becomes evident from the first years of spontaneous activity, language acquisition and artistic creations. Due to this potential, a child makes significant progress in getting to know the surrounding world. Such creative impetus goes through subsequent crises quite soon, with increasing conformist behaviour. However, outstanding creativity does not disappear as fast as egalitarian one and for many years its level remains high. The results of research and of biographical analysis carried out by the author concerning outstanding creators show that individual activity of the creators determines whether creative potential is used or not. Moreover, such individual activity remains a dominant factor stimulating the development of creators, while egalitarian creativity is to a large extent determined by environment and upbringing. Strong ego, dominance and nonconformism make creators independent and self-confident individuals, capable of self-determination and strong-minded, in particular as regards their imperative of creative activity in the field they have chosen. Due to individual activity one does not succumb to the pressure of the surrounding, but exerts independent control upon one's own resources and the environment. The assumption that individual activity constitutes a dominant factor in the development of outstanding creators was supported with the analysis of biographic facts.

**Słowa kluczowe:** aktywność jednostki, twórczy rozwój, wybitna twórczość

**Key words:** creative development, individual activity, outstanding creativity

#### WPROWADZENIE

W XX wieku dokonano wielu rozstrzygnięć, które pozwoliły inaczej spojrzeć na naturę człowieka i jego psychiczny rozwój.

Znaczącym osiągnięciem psychologii było odmitologizowanie twórczości jako wyjątkowej aktywności, dostępnej jedynie wybitnie uzdolnionym jednostkom. Do twórczej aktywności jest zdolny każdy normalnie funkcjonują-

cy umysł człowieka, twórczość jest atrybutem jednostki jako osoby, nie ma zatem charakteru dychotomicznego. Stanowi kontinuum od twórczości egalitarnej do elitarniej. Skutkuje nie tylko stworzonymi przez człowieka dziełami, lecz przede wszystkim pozwala odkrywać świat oraz głębiej i doskonalej poznawać jego istotę. Twórczość przynosi radość z powodu dokonania niezwykłej rzeczy. Pozwala odnieść sukces, wykazać własną dominację wśród innych, zaspokajając indywidualistyczną potrzebę hubrystyczną (Józef Koziński). Pozwala człowiekowi tworzyć samego siebie (Alfred Adler), przeżywać własną podmiotowość i indywidualność (Erich Fromm). Wiąże się z samorealizacją, która obok specjalnych zdolności jest źródłem twórczego działania (Abraham Maslow). Umożliwia transgresję, czyli wyjście jednostki poza to, czym jest i co posiada.

społeczna wartość wybitnej, elitarniej twórczości jest trudna do przecenienia. Twórczość naukowa pogłębia i doskonali znajomość świata, odkrywa zasady jego funkcjonowania, techniczna usuwa niedostatki świata, przynosi nowe środki służące do opanowania przyrody, ułatwia życie człowieka. Dzieła literackie i dzieła sztuki za pomocą sobie właściwych środków ukazują w skondensowanej, przetworzonej formie cechy, istotę i sens świata. „Chcąc zrozumieć psychologiczny i duchowy nastrój jakiegoś okresu historycznego, najlepiej zapoznać się wszechstronnie i wnikliwie z jego sztuką. To właśnie w sztuce duchowa istota danego okresu jest wyrażona bezpośrednio za pomocą symboli” (May, 1994, s. 49).

Egalitarne pojęcie twórczości to nie jedynie przewrót w myśleniu o człowieku. Dwudziesty wiek zmienił również spojrzenie na naturę rozwoju człowieka. Zerwano z wywodzącym się od Arystotelesa wyłącznie progresywnym ujmowaniem rozwoju, w duchu ewolucjonistycznej filozofii Herberta Spencera (Pietrasini, 1988; Zamiara, 1988; Tyszkowa, 1996; Mendecka, 2005), na rzecz uznawania wszelkich zmian dokonujących się w psychice człowieka za rozwojowe. Pozwoliło to na sformułowanie tezy, że rozwój i regres nie tylko z sobą współwystępują, lecz stanowią

podstawę każdej reorganizacji działania (Labbouvie-Vief, 1981). W najnowszym polskim podręczniku psychologii rozwojowej podkreśla się, że „rozwój struktur psychicznych i zachowania ludzkiego nie jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie progresywnych” (Trempała, 2011, s. 48). Do przełomu w psychologicznym myśleniu o rozwoju doszło także poprzez przesunięcie uwagi podczas jego analizowania z tego, co uniwersalne i stałe, na to, co indywidualne i zmienne. W badaniach rozwoju nastąpiła również zmiana z zainteresowania reaktywnością człowieka na rzecz jego aktywności i uczestnictwa w procesie rozwoju (Trempała, 2011).

Pod koniec minionego stulecia dokonały się również fundamentalne zmiany w myśleniu o istocie twórczej aktywności, zwłaszcza elitarniej. Przystano rozpatrywać twórczość wyłącznie w kategorii ekspresji wyjątkowych intelektualnych i osobowościowych uzdolnień i talentów człowieka. Cechy intelektualne i osobowościowe, stanowiąc twórczy potencjał jednostki, nie są wystarczającym, choć bez wątpienia koniecznym warunkiem twórczości. Twórczość wybitna jest efektem współdziałających z sobą i rozwijających się systemów: podmiot–działanie–kultura (Stasiakiewicz, 1999). Aktywność twórczą podejmuje jednostka w określonych warunkach kulturowych, działając w ramach rozwiązywanego problemu. Prezentowany tekst ma na celu uzasadnienie tezy, że wybitne twórcze osiągnięcia mają osoby, których aktywność własna jest dominującym czynnikiem rozwoju. Pozostająca na przeciwległym krańcu kontinuum twórczość egalitarna ma silne uwarunkowanie zewnętrzne oraz jest podejmowana w wyniku stawiania jednostce określonych zadań, przy pomyślnych zewnętrznych okolicznościach.

## **TWÓRCZOŚĆ EGALITARNA I TWÓRCZOŚĆ ELITARNA – RÓŻNICE ROZWOJU**

Zgodnie ze współczesną ideą psychologii rozwojowej nie ma uniwersalnego modelu roz-

woju, gdyż ma on zindywidualizowany charakter, stąd rozwój twórczości egalitarnej różni się od modelu rozwoju twórczości elitarniej. Już we wczesnej ontogenezie pojawia się zdolność do twórczości egalitarnej, a twórcza aktywność dziecka przynosi mu te same gratyfikacje, co dorosłemu twórczość elitarna. W drugim i trzecim roku życia w spontanicznej aktywności dzieci ujawniają się cechy zachowań twórczych. Dynamiczny rozwój mowy w tym okresie dla niektórych psycholingwistów stanowi wykładnię twórczych możliwości dzieci (Kielar, 1988). Język jako system werbalnych znaków stanowi tworzywo służące – co dobitnie podkreślał Chomsky (zob. Lyons, 1972) – do nieustannych przekształceń. Każdy człowiek może ze słów stworzyć nieskończenie wiele oryginalnych zdań. Proces opanowywania języka wymaga rozwoju kompetencji polegających na stosowaniu reguł gramatycznych oraz używaniu go w różnych funkcjach. Odkrywanie reguł gramatycznych oraz funkcjonalnych cech języka odbywa się również samodzielnie, przez własną aktywność intelektualną dziecka.

Ważnym etapem rozwoju kompetencji językowych jest odkrycie funkcji heurystycznej, co znacząco rozszerza możliwości eksploracyjne dziecka. Przeżywając radość stawiania pytań, dziecko wykazuje dociekliwość i trafność w docieraniu do istoty zjawisk będących obiektem jego zainteresowania. Stawiane pytania świadczą o tym, że w naturalny sposób jest ono odkrywcą. „(...) Początek samodzielnej myśli dziecka zaczyna się właśnie od pytań (...)” (Szuman, 1985, s. 275). Umiejętność ujęcia problemu w postaci pytania badawczego, poszukiwanie informacji oraz umiejętność formułowania celów należą do podstawowych, podmiotowych regulacji procesu twórczego (Kubicka, 1998; Nosal, 1990).

Twórczy charakter ma typowa dla młodszych dzieci zabawa tematyczna. Ujawnia się w niej fantazja i twórcza postawa dziecka (Dyner, 1983). Wyobraźnia pozwala dziecku w zabawie dowolnie kształtować i odmieniać rzeczywistość, przenosić się w czasie i przestrzeni, łączyć elementy realnego świata z fikcją. Pomysłowość i oryginalność dziec-

ka widać w sposobie wykorzystania zabawek i różnych przedmiotów w charakterze rekwizytów. Niekonwencjonalne ich zastosowanie (Mendecka, 1996) jest możliwe, bo dziecko z łatwością przedefiniowuje ich funkcję, swobodnie posługując się myśleniem dywergencyjnym. Zabawa, w której dziecko wykorzystuje zdolność tworzenia symboli, wymaga wielu transformacji: osób w sprawców, działań w ich reprezentacje itd. (Schwartzman 1978, za: Kubicka, 2000). Zabawa symboliczna z wiekiem przekształca się w fantazję, która może się stać narzędziem twórczości (Wygotki, 1971).

Podstawową formą ekspresji dzieci w wieku przedszkolnym jest twórczość plastyczna; rysunki dzieci charakteryzuje szczerowość, dynamizm i ekspresja (Szuman, 1969). Małe dziecko odkrywa instynktownie alfabet, którym posługuje się sztuka (Trojanowska, 1988). Wypowiedź plastyczna dzieci przez swą ekspresywność, autentyczność i oryginalność ma tak duże walory, że w estetyce wyodrębnia się dziecięcą twórczość plastyczną obok profesjonalnej i amatorskiej (Gołaszewska, 1984).

Egalitarna twórczość dziecka ma charakter ekspresyjny i nie jest zdolna do zmiany paradygmatu (Stasiakiewicz, 1999; Kubicka, 2003), dlatego między twórczością dziecka i dorosłych nie występuje kontynuacja. Wczesnodziecięca skłonność do korzystania z aktywności twórczej w ciągu życia stopniowo traci impet poprzez konformistyczne zachowania dziecka przed podjęciem nauki szkolnej (5–6-let), pod presją konformizmu związanego z potrzebą akceptacji przez rówieśników (około 10. r.ż.), osób płci przeciwnej (około 14. r.ż.) i wreszcie około 19. roku życia przez respektowanie norm, przepisów i regulaminów obowiązujących w pracy zawodowej i życiu społecznym (zob. Hurlock, 1985; Mendecka, 2003). Wymienione kryzysy sprawiają, że z zachowania człowieka dorosłego znika indywidualizm, spontaniczność, oryginalność, stopniowo atrofii ulega zdolność do korzystania z twórczych kompetencji.

Twórczość elitarna, która przynosi wybitne dzieła i jest rezultatem interakcji intelektualnych, osobowościowych i motywacyj-

nych cech człowieka, wymaga dojrzwania w dłuższym czasie niż dzieciństwo. Istotnym czynnikiem, decydującym o osiągnięciach twórczych, jest dobra znajomość warsztatu, technik i symboli właściwych dla danej dziedziny. Zwykle potrzeba dziesięciu lat, aby wybitni twórcy osiągnęli w tym zakresie kompetencje na miarę własnych dokonań (Weisberg, 1999). Twórczość elitarna nie słabnie wraz z wiekiem twórcy, przeciwnie, liczne przykłady wskazują na to, że jednostki wybitne są zdolne do twórczej aktywności nawet w starości, przy stałym podnoszeniu kompetencji i rozwoju stosowanych środków wyrazu (zob. Szewczuk, 1961; Rembowski, 1984; Mendecka, 2009).

Dlaczego więc osoby zdolne tylko do twórczości egalitarnej tak szybko przestają korzystać ze swego twórczego potencjału, stają się konformistami, którzy muszą w dorosłości przez na przykład treningi twórczości przechodzić reedukację, przywracającą zdolność korzystania z zapomnianego potencjału? Najważniejsze jednak pytanie w prezentowanych rozważaniach brzmi: Co sprawia, że osoby posiadające wybitne twórcze osiągnięcia podejmują i przez długie lata utrzymują twórczą aktywność? Postawiona tu teza to twierdzenie, że poziom aktywności własnej decyduje o różnicach w rozwoju twórczości elitarniej i egalitarnej.

## **AKTYWNOŚĆ WŁASNA JAKO CZYNNIK ROZWOJU**

Budzące ostre spory pytanie o czynniki rozwoju psychicznego stanowiło ważną kwestię od początku istnienia psychologii rozwojowej (Przetacznik-Gierowska, 2000). Dyskusje dotyczyły tego, czy jest jeden czynnik, czy wiele czynników rozwoju, jeśli wiele, to czy istnieje ich hierarchia, a jeśli tak, to który z nich dominuje. Początkowo opowiadano się za jednoczynnikową koncepcją rozwoju, co wywołało ostry spór między natywiistami i empirystami, rozstrzygnięty ostatecznie na początku XX wieku przez Williama Sterna na rzecz teorii dwuczynnikowej. Późniejsze koncepcje za-

równo organizmiczne, jak i mechanistyczne prowadziły do koncepcji wieloczynnikowych. Zakładano przy tym, że zarówno czynniki dziedziczne, jak i środowiskowe nie oddziałują wprost na rozwój, tylko stanowią kontinuum i w zależności od tego, o jakich funkcjach mowa, rozwój jest w różnym stopniu determinowany przez będące z sobą w interakcji czynniki środowiskowe lub genetyczne.

W polskiej psychologii rozwojowej opowiadano się za wieloczynnikową koncepcją rozwoju, uznając wpływ czterech czynników: (1) zadatków organicznych, (2) własnej aktywności jednostki, (3) środowiska, (4) wychowania i nauczania (Szuman, 1959; Przetacznikowa, 1978; Przetacznik-Gierowska, 2000). Do zadatków organicznych zaliczono strukturalne i funkcjonalne cechy narządów zmysłów, typ układu nerwowego, funkcjonowanie układu hormonalnego. Zadatki te nie przesądzają o naturze człowieka, gdyż podlegają wpływom środowiska. Czynnik środowiskowy w czteroczynnikowej koncepcji ujmowano szeroko, uwzględniając wpływ przemian społeczno-historycznych i kulturowych na ontogenezę. Wyodrębnienie wychowania i nauczania podkreślało intencjonalność czynników rozwoju. Aktywność własną uwzględniono w celu podkreślenia czynnego uczestnictwa jednostki w poznawaniu i przeobrażaniu świata i siebie.

S. Szuman podkreślał, że każdy z czynników jest równorzędny w stosunku do pozostałych. Anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie i aktywność własną zaliczał do wewnętrznych, biologicznych czynników rozwoju, pozostałe do zewnętrznych, środowiskowo-społecznych. Choć są one równorzędne, to w różnych okresach rozwojowych dany czynnik może wysunąć się na pierwszy lub przesunąć na dalszy plan.

M. Przetacznik-Gierowska szczególnie wagę przywiązywała do aktywności własnej jako czynnika rozwoju (zob. Liberska, 2011). Dla niej „aktywność jako charakterystyczny stan i podstawowa cecha każdego organizmu powoduje, że jednostka reguluje czynnie swoje stosunki ze środowiskiem: nie tylko przystosowuje się do niego, lecz także wywołuje

zmiany w swoim otoczeniu. Aktywność jest więc (...) procesem, przejawiającym się w formie czynności i działań podejmowanych od wczesnego dzieciństwa” (Przetacznik-Gierowska, 2000, s. 62).

W ujęciu Przetacznik-Gierowskiej aktywność własna podmiotu, która jest wyznacznikiem rozwoju psychicznego jednostki, sama wraz z wiekiem podlega kształtowaniu i doskonaleniu. Determinując zmiany rozwojowe psychiki, odgrywa rolę adaptacyjną w ciągu całego życia człowieka, a jednocześnie jest podstawą rozwijania jego indywidualności. Nadając aktywności własnej status najważniejszego czynnika rozwojowego, uznała jego główną rolę w kształtowaniu rozwoju jako wyznacznika przebiegu szlaków rozwojowych, rytmu, tempa i kanałów rozwojowych. Aktywność własna modyfikuje działanie dziedziczności, środowiska i kształcenia, które może być skuteczne tylko pod warunkiem wtopienia we własną aktywność jednostki (Przetacznik-Gierowska, 2000).

Odmienność modelu rozwoju twórczości elitarniej w porównaniu z egalitarną wynika bez wątpienia z siły zaangażowania aktywności jednostki we własny rozwój. Świadczą o tym zarówno dane pochodzące z wywiadów biograficznych z wynalazcami o znacznym twórczym dorobku, jak i fakty z życia wybitnych twórców. W badaniach własnych grupy wynalazców o największej liczbie wynalazków zgłoszonych przez pracowników zatrudnionych w górnictwie (Mendecka, 1995) badani podkreślali, że swe twórcze i zawodowe osiągnięcia zawdzięczają w największym stopniu pracy nad sobą. Ta najczęściej powtarzająca się w wywiadach biograficznych wypowiedź stała się powodem analizy biografii wybitnych twórców aktywnych w innych dziedzinach pod kątem zaangażowania aktywności własnej w ich rozwoju.

Przeprowadzona analiza wykazała, że przejawami własnej aktywności twórców było:

- silna potrzeba samostanowienia bez ulegania presji otoczenia,
- samodzielny i zdecydowany wybór – nieraz po okresie długich poszukiwań

– rodzaju własnej aktywności i drogi własnego rozwoju,

- powołanie do twórczości – zaufanie do własnych kompetencji,
- aktywność związana z doskonaleniem własnych kompetencji mimo odniesionych sukcesów w zakresie twórczości.

W dalszej części niniejszej analizy zostaną pokrótce zaprezentowane egzemplifikacje wymienionych przejawów aktywności własnej jako wyznaczników twórczego rozwoju wybitnych jednostek.

### SAMODZIELNY WYBÓR RODZAJU WŁASNEJ AKTYWNOŚCI

Wybitni twórcy wyróżniali się wśród rówieśników samodzielnym poszukiwaniem rodzaju odpowiadającej im aktywności. Było to czasem możliwe dlatego, że pozostawiano im swobodę wyboru, często jednak wbrew naciśkom otoczenia uporczywie poszukiwali własnych możliwości spełnienia. W swojej autobiografii twórczyni nowoczesnego tańca, wybitna amerykańska tancerka Isadora Duncan (1959) tak charakteryzuje własne dzieciństwo:

„Gdy potrafiłam uciec ze szkolnego więzienia, byłam wolna. Mogłam wędrować samotnie nad morzem, kierując się własną fantazją. Jakże współczuję dzieciom, gdy widzę je w towarzystwie guwernantek, stale pod ochroną i opieką, elegancko ubrane. Co im może dać życie? Moja matka była zbyt zajęta, by mogła myśleć o niebezpieczeństwach, jakie mogą zagrażać jej dzieciom, dlatego ja i moi bracia mogliśmy dawać upust swoim włóczgowskim instynktom. (...) Z pewnością temu dzikiemu, nieskrępowanemu życiu w dzieciństwie zawdzięczam natchnienie tańca, jaki stworzyłam. Był on właśnie wyrazem wolności” (Duncan, 1959, s. 15).

Wynalazca z dużym dorobkiem w wywiadzie opowiedział, że jako uczeń technikum mechanicznego oblał maturę, w co trudno mu było uwierzyć. Miał zdolności kreślarskie, nauczyciele zwalniali go z lekcji, oczekując rysunków detali maszyn, które wykorzystywano

jako pomoce naukowe. Wystawiali mu za to bardzo dobre oceny, lecz przy maturze nie byli popłaźliwi. Surowo ocenili jego braki w wiedzy spowodowane nieobecnością na lekcjach. Głęboko upokorzony niepowodzeniem opuścił Śląsk i wyjechał do Kłodawy, bo tam budowano kopalnię soli i poszukiwano pracowników. Zostawił zadbany dom, gdzie jako jedynak był rozpieszczany, i zamieszkał w hotelu robotniczym. Wkrótce potem dowiedział się, że jedyny zatrudniony na budowie traser ciężko zachorował, nie wróci do pracy i dyrekcja nie ma go kim zastąpić. Wynalazca jako 19-letni niewykwalifikowany robotnik zgłosił się do objęcia funkcji trasera, lecz nie bardzo chciano mu zaufać. Nie wierzono, że nieodświadczony młody robotnik będzie umiał z dokładnością do milimetra wycinać z arkuszy blachy detale do budowy wieży wyciągowej. Sprawdził się jednak doskonale i to był początek jego kariery zawodowej.

Rosjanie po wkroczeniu na Śląsk rozwiesili odezwy w miastach, nawołując wykwalifikowanych robotników, by zgłosili się do pracy w celu przywrócenia w regionie zasilania w energię elektryczną. Śląscy wykwalifikowani robotnicy obawiali się ujawnić, by nie uznano ich za Niemców. Mający 16 lat, przyszły płodny wynalazca wbrew woli rodziców zgłosił się do pracy. Cieszył się z tego, że jak powiedział, nadeszła jego od dawna wymarzona chwila. Jego ojciec przed wojną pracował u Simensa w Niemczech, do domu przyjeżdżał tylko w weekendy, przywożąc swemu synowi rozwijające umysł dziecka zabawki typu mały mechanik, chemik itd. Jego najbardziej pociągają „druciki”, czyli zabawki uczące, jak bez znajomości trygonometrii prawidłowo łączyć obwody elektryczne.

Gdy Rosjanie zobaczyli drobnego, wyglądającego na 13 lat chłopca, który hardo twierdził, że chce pracować przy przywracaniu zasilania, dla zabawy pozwolili mu pokazać, jak to będzie robił. Bardzo szybko zaczęli jednak okazywać mu szacunek, gdy przekonali się, jak dobrze zna się na elektryczności i fachowo pracuje. Oprócz pieniędzy za swoją pracę dostawał ceniony bardziej od pieniędzy chleb, tuszonkę i bimber, którymi wspomagał nie tyl-

ko rodzinę, ale sąsiadów w całej kamienicy. W przyszłości jego pasja zaowocowała wieloma wynalazkami.

Wielu twórców decydowało się na wybór danego rodzaju aktywności wbrew woli rodziców i oczekiwaniom otoczenia. Oto przykłady. Petrarka, syn Adwokata z Arezzo, obwołany największym umysłem epoki, z przymusu ojca studiował prawo. Ojciec zwolnił go jednak z tego obowiązku, gdy stwierdził determinację syna w dążeniu do zaspokojenia „nieugaszonego pragnienia literatury”. Również rodzice Balzaca chcieli, by został prawnikiem. Zdał na studia, ale ich nie podjął. Uprosił rodziców, aby pozwolili mu zostać pisarzem (Zweig, 1965). Również do studiowania prawa zmuszony został Cézanne, jednak matka i siostra nakłoniły ojca, by ufundował mu stypendium i pozwolił zrealizować największe pragnienie – studiowanie malarstwa (Papiński, 1959). Rodzice Strawińskiego, usiłując zniechęcić syna do kariery muzycznej, wysłali go na studia prawnicze do Petersburga (Boorstin, 2002). Po śmierci ojca Strawiński ostatecznie zrezygnował z kariery prawniczej. Rodzicom Steinbecka bardzo zależało na tym, by studiował kierunek techniczny, lecz syn tak stanowczo twierdził, że chce być pisarzem, że wreszcie zgodzili się, by zapisał się na humanistykę ogólną. Cwietajewa była utalentowana muzycznie, matka przygotowywała ją do kariery pianistki, zabraniając równocześnie pisania wierszy. Gdy matka zmarła, Cwietajewa natychmiast przestała ćwiczyć grę na fortepianie i zaczęła pisać wiersze. Również Achmatowa zawsze chciała być poetką, ojciec jednak zabronił jej publikowania wierszy w obawie, że ośmieszy jego nazwisko – Gorienko. Achmatowa zaczęła więc publikować wiersze pod pseudonimem, który jak twierdził Josip Brodzki, był tak udany, że można go uznać za jej pierwszy utwór poetycki. Pissarro od najmłodszych lat miał pęd do rysowania, zawsze chciał być artystą. Rodzice liczyli, że zajmie się sklepem, który był ich własnością. Wobec nieustępliwości – zwłaszcza matki – uciekł do Wenezueli, by zostać artystą. Polskie pisarki: Konopnicka, Orzeszkowa, Zapolska porzuciły wcześniejszy tryb życia, podjęły

odważną decyzję przejścia na własne utrzymanie, by stworzyć sobie przestrzeń dla twórczości literackiej, co było szczególnie heroiczne w przypadku obarczonej piątką dzieci Marii Konopnickiej. Orzeszkowa miała odwagę – narażając się na społeczne potępienie – nie tylko nie towarzyszyć mężowi – powstańcowi styczniowemu, w jego zsyłce na Sybir, ale jeszcze w dramatycznym momencie jego życia wystąpiła o rozwód, ponieważ ich małżeństwo było wyjątkowo źle dobrane.

Niektórzy twórcy nie tylko czuli powołanie do określonego rodzaju twórczości, ale odczuwali również moc twórczą. Czesław Miłosz w jednym z wywiadów stwierdził, że ostatnia klasa gimnazjum „to dla mnie rok wielkich nadziei i oczekiwania”. I dodał: „wyrobiłem w sobie pewność w niczym nie opartą, dlatego nie przyznawałem się do niej absolutnie nikomu, że zostanę wielkim poetą” (za: Franaszek, 2011, s. 98).

## AKTYWNOŚĆ ZWIĄZANA ZE ZDOBYWANIEM I ROZWIJANIEM KOMPETENCJI

Twórcy odznaczali się dużym zaufaniem do własnych kompetencji, o czym świadczą przykłady wynalazców przytoczone w poprzednim akapicie. Balzacowi rodzice postawili ultimatum – jeśli za dwa lata opublikuje książkę, nie będzie musiał studiować prawa. Wynajęli mu skromne mieszkanie w biednej dzielnicy Paryża i czekali na efekt jego decyzji. Napisał sztukę, którą opublikowano, i jego marzenie się spełniło. Został pisarzem, nie prawnikiem. Miał zaufanie do własnych kompetencji, dlatego nie przestraszył się postawionego mu ultimatum. Jeszcze większe przekonanie do własnej twórczości miała Maryna Cwietajewa, która w wieku 18 lat wydała na własny koszt, bez wiedzy rodziny, pierwszy, liczący aż 226 stron, tom poezji zatytułowany *Album wieczorny*. Został on przychylnie przyjęty przez krytykę, a ojciec dopiero po jakimś czasie dowiedział się, że córka została poetką.

Pisarzem, poetą, artystą, uczniem czy wynalazcą zostaje się przy określonym poziomie

kompetencji. Literaci wysokie kompetencje pisarskie zdobywali sami, będąc pasjonatami literatury. Achmatowa nie tylko od najmłodszych lat pisała wiersze, ale w wieku 13 lat znała już wszystkich poetów francuskich, w tym „wyklętych” Verlaine’a i Baudelaire’a. Henryk Sienkiewicz jako chłopiec studiował znalezione w starym kufrze na strychu dzieła XVI- i XVII-wiecznych polskich pisarzy, które pasjonowały go bardziej niż *Przypadki Robinsona Cruzoe* (Szczublewski, 2006). Oddany do szkoły z internatem Balzac, nie znajdujący wspólnego języka z uczącymi się z nim chłopskimi dziećmi, pochłaniał ogromne porcje lektury wypożyczane w pobliskiej bibliotece politechniki (Zweig, 1965). Podobnie Dickens, Faulkner, Steinbeck byli namiętnymi czytelnikami.

O Tomaszu Mannie biograf napisał: „Ogrom wiedzy, którą Mann raczy nas tak wielkodusznie w swoich dziełach, w niewielkiej tylko części zawdzięcza szkole” (Kurzke, 2005, s. 28). Nazywając go samoukiem, ten sam autor biografii podkreśla, że pomijając fakt dwukrotnego repetowania klasy, świadectwo ukończenia szkoły Tomasza Manna składa się z samych „ledwie dostatecznych” lub „częściowo dostatecznych”, w tym także z języka niemieckiego uzyskał zaledwie dostateczny zarówno z prac pisemnych, jak i ustnych. Był natomiast żarliwym czytelnikiem, a podstawowym kryterium doboru lektury w młodości było nieustanne pragnienie dorównania starszemu o cztery lata bratu Henrykowi, również pisarzowi. W wieku 14 lat rozczytywał się w dziełach zebranych Schillera, mając niespełna 18 lat czytał *Poza dobrem i złem* Nietzschego (Kurzke, 2005).

Bohumil Hrabal jest również przykładem tego, jak własna pasja czytelnicza stała się ważnym czynnikiem rozwoju jego talentu. Został wybitnym pisarzem mimo to, że w gimnazjum dwukrotnie otrzymał oceny niedostateczne z języka czeskiego, ale od wczesnych dziecięcych lat lubił czytać, jednak dziecięca lektura nie była specjalnie ambitna i nie dawała poważnego impulsu jego rozwojowi. Prawdziwe studia literaturoznawcze rozpoczęły się w momencie, gdy Hrabal został studentem prawa na

Uniwersytecie Karola w Pradze. Tam Hrabal, który wcześniej niewiele przeczytał, zaczął w ogromnym tempie pochłaniać jedną książkę za drugą, setki książek. Miał znakomitą pamięć, toteż w ostatnich latach życia potrafił cytować obszernie fragmenty dzieł ulubionych autorów. Stąd wziął się mit hrabalowskiego wybitnego wykształcenia, chociaż brakowało mu jakichkolwiek systematycznych studiów. Prawa nie ukończył, chaotycznie i impulsywnie uczęszczał na wykłady z filozofii, historii sztuki, wiedzy o literaturze. Ale najwięcej zawdzięczał samodzielnemu studiowaniu literatury, co sam ujął następująco: „Myślę, że to, co czytałem, sprawiło, że stałem się tym, kim jestem” (Kaczorowski, 2004, s. 53). W latach 80. wypowiedział się dokładniej, co miał na myśli. Jako student był opętany pisaniem młodzieńcem i bardzo czekał na weekendy, gdyż „(...) kiedy przyjeżdżałem z Pragi do Nymburka (...), w kancelarii browaru panował spokój, mogłem więc pisać przez całe dwa dni (...), tak naprawdę nauczyłem się pisać, ćwiczyłem się w pisaniu, były to wariacje na temat Apollinaire’a i Baudelaire’a, później ćwiczyłem się u Louisa Céline’a w strumieniu wielkomięjskiego gwaru, a potem przyszła kolej na Babla, a potem Czechowa, i to oni nauczyli mnie portretować nie tylko siebie samego, ale i ten świat wokół, nauczyli mnie dochodzić do siebie poprzez innych (...) i czym jest ludzki los” (za: Kaczorowski, 2004, s. 54).

Picasso, który miał wybitne zdolności plastyczne, uczył się równolegle w gimnazjum i Akademii Sztuk Pięknych i tam z zapałem i gorliwością robił to, czego nie lubili i unikali inni studenci – rysował gipsowe odlewy rąk, stóp itp. Maria Skłodowska-Curie po ukończeniu – dzięki własnej determinacji – z pierwszą lokatą fizyki na Sorbonie, po uzyskaniu skromnego stypendium mogła podjąć drugie studia, matematyczne, gdyż uważała, że dopiero po ich ukończeniu będzie odpowiednio przygotowana do pracy naukowej. Twórcy nie tylko mieli świadomość, jaka dziedzina aktywności im odpowiada, ale także w jaki sposób chcą rozwijać własne kompetencje. Monet nie zgodził się na wskazane przez ojca akademickie studia, lecz sam wybrał prywatną

pracownię. Nie skorzystał z oferty ojca, który chciał go wykupić od służby wojskowej. Dwa lata spędzone w wojsku w Algierii uważał za bardzo owocne, wiele się nauczył w zakresie patrzenia i gry światła. Steinbeck, który nie podjął studiów technicznych, tylko humanistyczne i tak sam decydował, czego się uczył. „Na uczelni chodziłem do biblioteki czytać to, co chciałem, a nie to, czego wymagano. Skutek był taki, że potem nie mogłem nadrobić zaległości” (za: Parini, 2005, s. 39). Zaległości nie nadrobił i studiów nie ukończył.

Cézanne był świadomym artystą i bezkompromisowo dążył do malowania takich obrazów, które nie byłyby wierną kopią rzeczywistości, lecz obrazem posiadającym właściwe sobie przymioty – obiektem przedstawionym na dwuwymiarowej przestrzeni. Świadomie rezygnował więc z zaznaczania perspektywy z pomocą zbiegających się w jednym punkcie linii. Chciał w inny od tradycyjnego sposób ująć na obrazie głębię. W realizowaniu własnej wizji odznaczał się niebывалым uporem, nie wahał się wyrzucać bądź niszczyć własne obrazy, gdy okazywało się, że nie udaje mu się osiągnąć zamierzonego efektu. Były to kolejne próby przybliżania się do ideału, a artyście nie zabrakło energii i zapału, by wielokrotnie taką próbę podejmować. Aktywność własna podejmowana niestrudzenie pozwoliła mu osiągnąć nowatorski, niebывалы efekt i dać impuls do powstania kubizmu (Nonhoff, 2005).

Dojrzały twórcy nie poprzestają na swoich osiągnięciach, starając się doskonalić własne kompetencje. O twórczości Moneta mówi się, że „uwalniał się od obrazu świata zachowanego w pamięci na rzecz świata uchwyconego przez zmysły w ułamku chwili” (za: Boorstin, 2002, s. 624). Był oryginalnym, jedynym w swoim rodzaju artystą malującym ruch. Osiągnięcie niezwyklej swobody twórczej, która pozwalała ująć malowany obiekt z prędkością aparatu fotograficznego, zajęło mu 20 lat.

Michał Anioł był cenionym i podziwianym rzeźbiarzem, gdy Bramante i Rafael namówili papieża Juliusza II, by właśnie jemu powierzył wykonanie fresku na sklepieniu Ka-



plicy Sykstyńskiej, pełnej krzywizn i łuków. Michał Anioł opierał się zleceniu, tłumacząc, że nie jest malarzem, ale w końcu podjął się tego dzieła. Początkowo zatrudnił pomocników, jednak niezadowolony z ich pracy szybko ich odprawił. Artysta, który wcześniej nie malował fresków, musiał się tego uczyć od przyjaciół, by zrealizować zlecenie. Dzieło okazało się ogromnym sukcesem, a artysta zyskał nowe kompetencje (Boorstin, 2002). Igor Strawiński, nazywany apostołem modernizmu, nigdy nie stracił zapału w poszukiwaniu nowych rozwiązań w muzyce. Dwudziestokilkuletni asystent Strawińskiego Craft skierował twórczość blisko siedemdziesięcioletniego, okrytego sławą kompozytora na całkiem nowe tory. Przekonał swego mistrza do idei seryjności w muzyce. „Niektórzy krytycy poczuli się zdezorientowani nagłą wolą Strawińskiego w stronę modnego kierunku, inni podziwiali elastyczność, z jaką przystosował reguły seryjności do własnych potrzeb” (Boorstin, 2002, s. 617).

Aktywność własna jest wykorzystywana przez każdego wybitnego twórcę do pracy nad pomnażaniem i doskonaleniem własnych kompetencji. Twórcy czynią to tak ze względu na konieczność zaspokojenia zarówno potrzeb własnych, jak i swoich odbiorców (Mendecka, 2003). Fakt ten dobitnie skomentował Marc Chagall (2005) stwierdzeniem: „Godność artysty tkwi w obowiązku ciągłego rozbudzania w ludziach umiejętności zachwytu. Podczas długiego czuwania musi on często zmieniać sposoby stymulacji: ale także zwalczać u samego siebie nieustanną chęć snu”.

## KONKLUZJA

Wymienione w poprzednich akapitach fakty z biografii twórców o doniosłym dorobku same w sobie nie przynoszą wyjaśnienia mechanizmów prowadzących do rozwoju twórczości elitarniej, ponieważ aby to było możliwe, konieczne jest odwołanie się do odpowiedniej teorii (Bee, 2004). Podkreślanie w najnowszych teoriach psychologicznych interakcyjnego charakteru twórczości

elitarniej rzuca nowe światło na naturę rozwoju wybitnych twórców. Wyłącznie personologiczne (Zamiara, 1988; Stasiakiewicz, 1999) ujęcie twórczości, które dominowało w psychologii jeszcze w drugiej połowie XX wieku i koncentrowało się na poszukiwaniu genezy twórczych dokonań w intelektualnych, osobowościowych i motywacyjnych cechach twórcy, zostało zastąpione poglądem, że potencjał twórczy jednostki tylko w części bazuje na jej genetycznym wyposażeniu, ponieważ w znacznej mierze jest kształtowany i zasilany w procesie społecznych interakcji jednostki ze wszystkimi środowiskami, w których dokonuje się jej rozwój ujmowany w perspektywie *life-span*.

Współcześnie na gruncie psychologii nikt nie opowiada się za jednym czynnikiem rozwoju człowieka. Jednostka w każdym środowisku i w każdej sytuacji przebywa wraz ze swym wyposażeniem genetycznym, z którego korzysta. Panuje zgodność w poglądach, że rozwój – nie wyłączając aktywności wybitnego twórcy – jest rezultatem dynamicznej interakcji między jednostką a jej otoczeniem społecznym (Brzezińska, 2000). Przebieg rozwoju zależy zarówno od tego, jakim potencjałem dysponuje jednostka, jak i od tego, jakimi zasobami dysponuje otoczenie. Przede wszystkim jednak rozwój uzależniony jest od rodzaju interakcji między jednostką a otoczeniem. Owe interakcje mają inny charakter w przypadku zdolności człowieka do egalitarnej, inne zaś w odniesieniu do elitarniej twórczości.

Przetacznik-Gierowska (2000) analizując poszczególne czynniki rozwoju, podkreśla, że między uczeniem się, kształceniem i wychowaniem a aktywnością własną zachodzą związki przyczynowo-skutkowe, wpływające na rozwój człowieka. Owo powiązanie przyczynowo-skutkowe aktywności nie przypomina w niczym prostego związku między bodźcem a reakcją. Skuteczność kształcenia i uczenia się jest tylko wtedy możliwa do osiągnięcia, gdy jednostka sama, bez zewnętrznego przymusu, włączy je we własną aktywność. Jednostki twórcze wyłącznie w wymiarze egalitarnym, będące konformi-

stami, podporządkują się zasadom obowiązującym w procesie formalnego kształcenia i włączają się aktywnie w proces uczenia się tego, czego się od nich oczekuje.

Osoby zdolne do wybitnej, elitarniej twórczości inaczej wykorzystują aktywność własną w procesie uczenia się i kształcenia. Ich nonkonformizm powoduje, że często odrzucają przymus formalnego zdobywania wiedzy, nie włączając go we własną aktywność, którą przekierowują na inne, przez siebie wybrane tory. Stąd powtarzające się w wielu wybitnych biografiiach słabe oceny szkolne, powtarzanie klasy lub niedokończone studia. Nawet Albert Einstein miał problemy z matematyką i nie osiągał satysfakcjonujących ocen z tego przedmiotu (Parker, 2006). Wybitni twórcy wykorzystywali swą aktywność do realizowania własnego programu kształcenia, sami decydowali o tym, jakie chcą zdobywać kompetencje w wybranej przez siebie dziedzinie. To samodzielne zaangażowanie się w zdobywanie wiedzy sprawiało, że mieli duże zaufanie do własnych kompetencji – sami je zdobywali i sami potrafili ocenić i docenić.

Jak podkreślała M. Tyszkowa (1988), aktywność jednostki w ciągu życia różnicuje się, wzbogaca i na nowo organizuje. Podlega również przekształceniom jakościowym, co wiąże się z rozwojem umiejętności posługiwania

się narzędziami i systemami znaków i symboli należących do określonych dziedzin działalności (Wygotski, 1971) Doskonalący warsztat swej pracy wybitni naukowcy, artyści i literaci są tego dobitnym dowodem.

W interakcję „geny–środowisko” w przypadku elitarnych twórców włącza się aktywność własna, przejmując kierowniczą funkcję, i nie pozwala na zdominowanie kierowania własnym rozwojem przez czynniki zewnętrzne, jak to ma miejsce w przypadku twórczości egalitarnej. Wybitny twórca dzięki posiadanym zdolnościom intelektualnym i wysokiemu poziomowi zdolności specjalnych, oddając się własnym zainteresowaniom i pasjom, pozostaje pod silną presją imperatywu tworzenia. Z racji swego silnego ego, wewnątrzsterowności, poczucia autonomii, niezależności i nonkonformizmu (Strzałecki, 2003; Popek, 2001) nie ulega presji otoczenia, co daje mu wolność tworzenia, możliwość wprowadzania zmian w sobie samym oraz w otaczającym świecie. Będąc dominującym czynnikiem rozwojowym aktywność własna, przyczyniając się do jego twórczego rozwoju, sama również podlega przekształceniom i zmianom – rozwija się. Dzięki temu twórczość wybitna nie ulega, w przeciwieństwie do egalitarnej, atrofii i przez wiele lat życia twórcy pozostaje na wysokim poziomie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- Boorstin J.D. (2002), *Twórcy geniusze wyobraźni w dziejach świata*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Chagall M. (2005), *Reprodukcje dzieł*. Warszawa: Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk.
- Duncan I. (1959), *Moje życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dyner W.J. (1983), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*. Wrocław: Ossolineum.
- Franaszek A. (2011), *Miłosz. Biografia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gołaszewska M. (1984), *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Kaczorowski A. (2004), *Gra w życie. Opowieść o Bohumilu Hrabalu*. Wołowiec: Czarne s.c.
- Kielar M. (1988), *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko* [w:] S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Kubicka D. (1998), *Psychologiczne modele aktywności twórczej i ich implikacje edukacyjne* [w:] M. Smoczyńska, G. MakieHo-Jarża, J. Kaiser (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, 53–63. Kraków: Universitas.

- Kubicka D. (2000). Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, 208–218.
- Kubicka D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurzke H. (2005). *Tomasz Mann życie jako dzieło sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Labouvie-Vief G. (1981), Proactive and Reactive Aspects of Constructivism: Growth and Aging in Life-span Perspective [w:] R.M. Lerner, N.A. Busch-Rossnagel (red.), *Individuals as Producers of Their Development. A life-span Perspective*. New York: Academic Press.
- Lemire L. (2003), *Maria Skłodowska-Curie*. Warszawa: Świat Książki.
- Liberska H. (2011), *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 70–126. Warszawa: PWN.
- Lyons J. (1972), *Chomsky*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- May R. (1994), *Odwaga tworzenia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mendecka G. (1995), Biographical correlates of technical creativity. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 4, 251–259.
- Mendecka G. (1996), *Pobudzanie wyobraźni i myślenia dywergencyjnego w przedszkolu* [w:] W. Pilecka, J. Kossewska (red.), *Materiały z Jubileuszowej Konferencji Naukowej Dziecko-Społeczeństwo-Edukacja. Dylematy Psychologiczne*, 133–142. Kraków: WSP.
- Mendecka G. (2003), *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: WSP.
- Mendecka G. (2005), Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia. *Psychologia Rozwojowa*, 4, 23–24.
- Mendecka G. (2009), Dokonania wybitnych twórców w wieku senioralnym [w:] „Trzeci wiek” – czas spełnienia czy czas rozczarowań? III Euroregionalna Konferencja Naukowo-Szkoleniowa, 35–43. Dąbrowa Górnicza: Komitet Rozwoju Zagłębia.
- Nonhoff N. (2005), *Paul Cézanne życie i twórczość*. Warszawa: Pracownia Wydawnicza „ElSet”.
- Nosal C. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Papini G. (1959), *Michał Anioł na tle epoki*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Parker B. (2006), *Einstein pasje uczonego*. Warszawa: Twój Styl.
- Pietrasiniński Z. (1988), Rozwój z perspektywy jego podmiotu [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Przetacznikowa M. (1978), *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M. (2000), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, 57–101. Warszawa: PWN.
- Rembowski J. (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Stasiakiewicz M. (1999), *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Strzałecki, A. (2003), *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Szczublewski J. (2006), *Sienkiewicz żywot pisarza*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Szewczuk W. (1961), *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szuman S. (1959), O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 145–158.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: PZWS.
- Szuman S. (1985), *Dzieła wybrane. Tom 1: Studia nad rozwojem psychicznym dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Trempała J. (2011), Natura rozwoju psychicznego [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 28–49. Warszawa: PWN.
- Trojanowska A. (1988), *Dziecko i plastyka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M. (1996), Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1988), Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, 44–79. Warszawa: PWN.

- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Weisberg R.W. (1999), *Creativity and knowledge: A challenge to theories* [w:] *The nature of creativity. Contemporary perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zamiara K. (1988), Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Zweig S. (1965), *Balzac*. Warszawa: PIW.

