

Dorota TURSKA

**Środowisko szkolne jako czynnik hamujący rozwój postawy twórczej uczniów
— przegląd literatury, postulowane kierunki niektórych modyfikacji edukacyjnych**

School Environment as a Factor Hampering the Development of the pupils' Creative Attitude
— Review of Bibliography, Postulated Trends of Certain Educational Modifications

ROZWAŻANIA WSTĘPNE

Psychologiczna analiza środowiska szkolnego jest jednym z kluczowych zagadnień psychologii wychowawczej, szkoła bowiem oddziałuje na człowieka przez coraz dłuższy czas w wymiarze ontogenetycznym i to w okresie krytycznym dla kształtowania się wielu funkcji psychicznych. Doświadczenia nabywane w tym środowisku są istotną przesłanką formowania się schematów poznawczo-wykonawczych jednostki i współwyznaczają jej funkcjonowanie w teraźniejszości i przyszłości (E. Dryll 1989).

Środowisko szkolne jest obszarem stwarzającym wiele utrudnień w przebiegu procesu badawczego zgodnie z zasadami poprawności metodologicznej, przyjętej w psychologii. Należy tu przede wszystkim podkreślić praktyczną niemożność zastosowania ścisłej, a zarazem nie upraszczającej kontroli wszystkich zmiennych, zawierających się w psychologicznym pojęciu szkoły. Ponadto, w badaniach takich nie ma odpowiednika „grupy kontrolnej”, czyli próby o normalnym rozwoju psychicznym i fizycznym, korzystającej wyłącznie z nauczania i wychowania rodzinnego. Istniejące w literaturze doniesienia na ten temat mają wymiar jednostkowy i historyczny (np. J. Koziński 1986). Nie stanowią więc argumentu w sensie metodologicznym, posiadają jednak wartość inspirującą dla analizy środowiskowych wyznaczników pełnego rozwoju człowieka.

Zarysowana sytuacja jest przejawem znacznie szerszego problemu w psychologii jako nauce. Dotyczy on rozdzwisku pomiędzy wartością humanistyczną

coraz większego zakresu tematów podejmowanych przez psychologię a stosowaną metodologią naturalistyczną (por. np. K. Obuchowski 1989). Jest to czynnik korygujący zamierzenia badawcze do poziomu operacjonalizacji hipotez, nie sprzyjający kompleksowości badań psychologicznych środowiska szkolnego. Stąd wiele miejsca w literaturze przedmiotu zajmują prace o charakterze pedagogicznym, eseje (np. Koziński 1988), a w mniejszym stopniu raporty z rozległych badań psychologicznych (jak np. A. Gurycka 1989), które mogą stanowić podstawę rzetelnej weryfikacji potocznie funkcjonujących tez na temat współczesnej szkoły.

ŚRODOWISKO SZKOLNE — ANALIZA PSYCHOLOGICZNA

W świetle generalnych programów naczelnym zadaniem szkoły jest nauczanie i wychowanie młodego człowieka. Znamienny jest fakt, iż dla administracji szkolnej postrzegany jest on przede wszystkim jako uczeń, co implikuje konsekwencje niekorzystne dla sfery wychowania. Stąd zapewne wynika ograniczoność przyjętej potocznie przez nauczycieli definicji wychowania, odnoszącej się do kształtowania osobowości dziecka (Dryll 1989, s. 199). Rozumienie takie inspirują ponadto — jak można sądzić — rozważania zawarte w podręcznikach teorii wychowania. „Cele wychowania obejmują [...] dyspozycje i cechy osobowościowe, które pragniemy przyswoić wychowankom” (Muszyński 1976, s. 153). W świetle współczesnej wiedzy psychologicznej nie jest to nieprawda, ale raczej ujęcie jednostronne. W tej definicji wychowawca potraktowany jest jako podmiot działający, zaś wychowanek jako „tworzywo” — przedmiot działania (Gurycka 1986). Wychowawca modyfikuje i formuje dziecko według własnego zamiaru. Jeżeli napotyka trudności, to musi uznać, że albo „tworzywo” było niepodatne, albo jego metody mało skuteczne (pomijając ewentualny wpływ czynników zewnętrznych). Nie zauważa jednak faktu, iż nie tylko dziecko, ale i on sam podlega wpływom wzajemnego oddziaływania. Jeżeli więc w ogólnych programach szkolnych widnieje ideał osobowości twórczej i odpowiedzialnej za siebie i swoją przyszłość, jest to nie do pogodzenia z funkcją, jaką ów cel pełni w tak rozumianym wychowaniu (Dryll 1989). Wydaje się więc, że w obrębie świadomości tzw. decydentów oświatowych funkcjonuje błędna logicznie koncepcja możliwości kształtowania człowieka tak, aby stał się podmiotem.

W reprezentacji poznawczej ucznia zapisywane są jednak doświadczenia pochodzące głównie ze sfery wymagań dydaktycznych (Gurycka 1986, Jurczyk 1989b). Wynika to z faktu, iż polska szkoła jest podporządkowana modelowi instytucji nastawionej na realizację programu nauczania. Koncepcje modelu alternatywnego — szkoły nastawionej na stymulację maksymalnego rozwoju wychowanka istnieją w rodzimej świadomości edukacyjnej li tylko jako placówki eksperymentalne. (Bliższa prezentacja dorobku „pedagogiki rozwoju” wykracza

poza zakres niniejszego artykułu. Jest to ponadto zagadnienie szeroko przedstawione w literaturze, a zwłaszcza w pedagogice porównawczej i w teorii wychowania (por. np. B. Suchodolski 1958, W. Okoń 1964, Cz. Kupisiewicz 1980).

Jak wykazują rezultaty badań, nauczyciele zmierzają niemal wyłącznie do osiągnięcia dydaktycznego celu szkoły, rozumiejąc go jako odtwórczą reprodukcję materiału przez uczniów (Jurczyk 1989a, Borzym, Matczak 1989, Popek 1989, Jurkowski 1989). Duża efektywność stymulacji za pomocą ocen szkolnych sprawia, że stan pożądany przez nauczyciela zostaje szybko osiągnięty. Jest to jednocześnie stan nie wspomagający, a niekiedy wręcz szkodliwy dla rozwoju jednostki. Zagadnienie to szerzej zostanie omówione w punkcie 3 niniejszej pracy.

Środowisko szkolne można więc opisać jako syndrom następujących oddziaływań:

1. Manipulacja nagrodami i karami prowadząca do wzrostu uległości wobec sterowania zewnętrznego. Mechanizm ten narzuca jednostce określony sposób zachowania się, zazwyczaj bez jej wiedzy, a tym samym — bez autonomicznych decyzji z jej strony. Jest to szczególnie niekorzystne dla niezależnego procesu twórczego, który naginany do wymagań zewnętrznego dysponenta wzmocnień, nie może rozwijać się zgodnie ze swoją wewnętrzną logiką (Nęcka 1987).

2. Wymagania unifikacji i standaryzacji zachowań przejawiające się w preferowaniu jedynie poprawnych wzorców postępowania zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej. W tym ujęciu samodzielność i niesterowana aktywność ujmowane są jako dewiacje, co utrudnia występowanie typowych dla twórczości stanów emocjonalnych (zaciekawienie) oraz sposobów zachowania (czynności eksploracyjne, np. w postaci pytań; R. Łukasiewicz 1980, J. Trzebiński 1978).

3. Wzbudzanie rywalizacji w dążeniu do osiągnięcia wypracowanych przez szkołę wyznaczników sukcesu (Nęcka, *ibid*). Tymczasem — jak wykazano w dalszej części pracy — uczeń zdolny i twórczy może stać się tzw. prymusem, nie wykorzystując wielkich obszarów swych możliwości poznawczych.

Większość zadań realizowanych przez ucznia w szkole ma zewnętrzną genezę. Zewnętrzne w stosunku do jednostki są także kryteria oceny poziomu wykonania tych zadań. W takiej sytuacji podporządkowanie się wymogom regulaminowym może być odbierane jako przymus czy ograniczenie i w konsekwencji wywoływać reaktancję lub rezygnację (bierność, wyuczoną bezradność, obniżenie poziomu działania — Gurycka 1986). Obydwie formy są szkodliwe dla rozwoju jednostki. Reaktancja może wywołać zwrotnie syndrom zaburzeń emocjonalnych. Rezygnacja zaś stanowi zakłócenie podmiotowego stosunku do samego siebie.

W tym miejscu należy podkreślić, iż pozbawienie człowieka swobody wyboru i uzasadnienia swych działań, gdyż wszelkie motywacje wynikają z odpowied-

niego systemu wzmocnień, stanowi sens dobrze znanego w psychologii paradygmatu behawioralnego. Godny uwypuklenia wydaje się także fakt, że gdy B. F. Skinner opracował autorską wizję tak urządzonej społeczności, nazwał ją „poza wolnością i godnością” (Skinner 1978). Pozostając w kręgu terminologii behawiorystycznej, można wysunąć tezę, iż szkoła traktuje ucznia jako układ reaktywny i zewnątrzsterowny. Jest to stanowisko całkowicie sprzeczne z założeniami współczesnej wiedzy o człowieku i o jego relacjach ze środowiskiem (por. np. model orientacji podmiotowej M. Kofty 1989), z ogólnymi hasłami zawartymi w programach szkolnych, a także z postulatami wielkich ekspertyz oświatowych (Faure i in. 1975, Botkin i in. 1982, na gruncie polskim wspomniany raport Guryckiej 1986).

Nieprzystosowalność behawiorystycznego modelu szkoły do wymogów współczesnej cywilizacji znajduje odzwierciedlenie w ogromnej liczbie opracowań krytycznych zarówno w literaturze światowej, jak i rodzimej. Formułowane zarzuty, w swej skrajnej wersji, prowadzą do utożsamiania szkoły z różnorodnymi instytucjami totalitarnymi (jak więzienie czy koszary, por. A. Janowski 1987) lub do kreowania wizji zdeskolaryzowanego społeczeństwa (J. Illich 1976). Pomimo to szkoła wciąż funkcjonuje na wymienionych wcześniej zasadach. Miarą jej sukcesów „jest bowiem wzrastająca liczba zwyciężonych” (Łukasiewicz 1980).

SZKOŁA A POSTAWA TWÓRCZA UCZNIÓW

Autorzy Raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji (Faure 1975) stwierdzają: „Wychowanie posiada dwojaką siłę: może rozwijać lub zabijać twórczość”.

Ta alternatywna teza wydaje się być zbyt pochlebna dla szkoły. Jak wynika z badań cytowanych przez G. Prince’a (1970), następuje gwałtowne odwrócenie stosunku jednostek twórczych do nietwórczych przed rozpoczęciem i po ukończeniu standardowej edukacji; około 80% dzieci 5-letnich uzyskuje wysokie wyniki w testach typu Guilfordowskiego, w grupie 6- 7-latków proporcje te wyrównują się. W kolejnych poziomach wiekowych odnotowuje się systematyczny spadek do około 5% osób kreatywnych w populacji dorosłych. Podobne wskaźniki podaje Papanek (za: W. Dobrołowicz 1984). Interpretowane są one najczęściej jako dowód na hamujące postawę twórczą oddziaływanie szkoły na wszystkich poziomach edukacji, łącznie ze szkolnictwem wyższym (D. Lewis 1988). Autor ten podkreśla, iż przyswajanie sobie faktów zamiast stopnia rozwoju umiejętności posługiwania się tymi faktami w sposób twórczy pozostaje nadal kryterium osiągnięć także w placówkach uniwersyteckich (Lewis *ibid.*, s. 215). Istnieją wprawdzie próby innego niż oddziaływanie szkolne wyjaśnienia omawianego zjawiska, np. w kategoriach czynników ściśle rozwojowych (za:

Nęcka 1987). Są to jednak możliwości ograniczone do okresu przejścia do etapu operacji konkretnych, wymagających raczej ścisłości niż oryginalności w rozumowaniu. Natomiast tracą moc wyjaśniającą w odniesieniu do dzieci starszych i młodzieży, których charakterystyki rozwojowe wskazują wręcz na predyspozycje do twórczości świadomej (postawy twórczej).

Doniesienia o negatywnym wpływie regularnego treningu szkolnego na postawę twórczą uczniów pojawiają się w literaturze światowej od wczesnych lat pięćdziesiątych. Krytyczna ocena oddziaływań szkoły w analizowanym zakresie formuje się przede wszystkim w tych społeczeństwach, które jako pierwsze zrozumiały podstawowe znaczenie kreatywności we współczesnym życiu.

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęcono problemowi kształtowania przez szkołę nastawienia konformistycznego jako opozycyjnego dla twórczości. Ch. S. Whiting w pracy z r. 1958 wykazuje nadmierną stereotypowość działań nauczycieli, co powoduje silny transfer nawyku, skłaniający do stosowania starych metod i sposobów przy rozwiązywaniu zupełnie nowych problemów. Na standardowy charakter prac zleconych w szkole wskazuje na podstawie rozległych badań D. D. Messe, podkreślając ich hamujące znaczenie dla „swobodnego i twórczego wyrażania myśli” (Messe 1968, za: M. Kielar 1981). Podobne wnioski prezentują: C. R. Rogers 1959, J. W. Getzels, P. W. Jackson 1962, C. L. Burt 1962, C. A. Parker 1965, M. A. Wallach, N. Kogan 1965, J. C. Bentley 1966, A. Beaudot 1969). Konformizm jako immanentny czynnik środowiska szkolnego najpełniej opisuje E. P. Torrance, egzemplifikując go jako lęk przed ryzykiem, przed odejściem od przyjętych zasad, który jest najłatwiej redukowany przez oparcie się na nauczycielu. Takie uczenie się „przez autorytet” powoduje stopniowe zanikanie zainteresowań i zdolności do myślenia dywergencyjnego uczniów (Torrance 1965). Praca Torrance’a zawiera więc pewne próby określenia mechanizmu kształtowania postawy konformistycznej. Inne doniesienia, w większości z lat siedemdziesiątych, stanowią prezentację niektórych przyczyn tego zjawiska. Jako najważniejsze można tu wymienić: duże liczebnie klasy, w których niezbędna jest autorytarna dyscyplina, co implikuje nagradzanie ucznia za działania zgodne z przyjętymi wzorami, rygorystyczny rozkład zajęć szkolnych i wreszcie przekonanie nauczycieli, że uczniowie twórczy nie poddają się kierowaniu, a ich wytwory trudniej oceniać niż prace konformistów (Barbe, Renzulli 1975, Callahan 1975, Ogilvie 1974, Ramey, Piper 1974). Rozpowszechniony pogląd, że uczniowie kreatywni sprawiali wiele kłopotów wychowawczych, jako konkluzja badań Getzelsa i Jacksona (1962) wydaje się być nie tyle nieprawdziwy, co nadmiernie uproszczony. Jego słuszność odnosi się tylko do tych jednostek twórczych, które zarazem wykazują niski poziom inteligencji ogólnej (Wallach i Kogan 1965). Natomiast Kaltsounis i Higdon wykazali, iż uczniowie nie sprawiający problemów regulaminowych osiągają — w próbnianiu z grupą niesubordinowaną — lekką przewagę w testach giętkości i oryginalności słownej (Kaltsounis i Higdon 1977, za: Nęcka 1987).

W świetle tych badań traci rację bytu argument, że twórczość w szkole jest wygaszana „przy okazji” dyscyplinowania krnąbrnych wychowanków. Raczej ze względu na samą siebie.

Inni autorzy podkreślają problem przeciążenia informacyjnego uczniów, które nie sprzyja twórczemu działaniu (Kubie 1967). Sąd ten potwierdzają badania genetyczne J. Bjorkstena, których wyniki wskazują na zmniejszenie potencjału twórczego po 13 roku życia, co autor tłumaczy właśnie nadmiarem przyswojonych faktów, wynikającym z realizacji określonych programów nauczania (Bjorksten 1961, za: Kielar 1981).

Istnieje także grupa poglądów, wywodzących się z różnych kierunków badawczych, wskazujących na niekorzystne oddziaływanie wzbudzonej przez szkołę atmosfery rywalizacji. Argumentów temu stanowisku dostarczają zarówno obserwacje psychoterapeutów, zwłaszcza z kręgu orientacji humanistycznej, jak i wyniki eksperymentów (Prince 1982, por. w literaturze rodzimej: Tokarz 1985, Nęcka 1987). I wreszcie — należy odnotować poglądy wskazujące na sztywną strukturę i tradycyjne normy systemu szkolnego jako utrudnienie dla postawy twórczej uczniów (Brunner 1964, Lewis 1988). Stanowisko takie znajduje pełne uzasadnienie w znanej pracy R. Glotona i C. Clero, napisanej z pozycji pedagogów — praktyków (Gloton, Clero 1976). Sformułowane przez nich tezy „funkcjonalnej pedagogiki twórczej aktywności” stanowią autorską wizję innego modelu szkoły, przetwarzającej idee „Nowego Wychowania” w związku z osiągnięciami amerykańskiej psychologii twórczości (Guilford, Torrance, Cropley, Lowenfeld, Yamamoto, Wallach i Kogan).

Przedstawiona prezentacja doniesień z literatury światowej, które obarczają system szkolny odpowiedzialnością za hamowanie naturalnego potencjału twórczego młodzieży, ma na celu wykazanie, że nie jest to problem specyficznie polski. Przeciwnie — wynika on z coraz większej rozbieżności pomiędzy wymaganiami dzisiejszej cywilizacji i odpowiadającym jej modelem człowieka (który to model system szkolny każdego państwa teoretycznie akceptuje) a rzeczywistymi możliwościami współczesnych absolwentów. W literaturze rodzimej, prace pedagogiczno-psychologiczne z omawianego zakresu pojawiły się zasadniczo w latach siedemdziesiątych, jako jeden z elementów diagnozy małej efektywności nauczania i wychowania w szkole polskiej (por. J. Szczepański 1973). Zgodnie z polską tradycją pedeutologiczną wiele uwagi poświęcono analizie możliwości kształtowania przez nauczycieli postaw twórczych uczniów (Z. Marciniak 1972, M. Grzywak-Kaczyńska, H. Ostrowska 1973, J. Banasiak 1975, S. Popek 1980, W. Panek 1989). Tymczasem wyniki badań wskazują, iż postawę twórczą w pracy pedagogicznej przejawia zaledwie 9,1% nauczycieli, naśladowczą — 54,8%, a zupełnie bierną — aż 36,1% (J. Poplucz 1973). Okazuje się więc, że społeczne zapotrzebowanie na kształcenie jednostek twórczych realizują ludzie, którzy „[...] wykazują niską motywację do innowacji [...], nie potrafią twórczo wykorzystywać codziennych sytuacji życiowych, a także

teoretycznej wiedzy” (Popek 1980, s. 112). Często dochodzi nawet do sytuacji paradoksalnych, gdy zdolna klasa skazana jest na pracę z mało twórczym nauczycielem (Popek 1988). Mamy tu do czynienia z dwojakiego rodzaju dysproporcją: uzdolnień i ról społecznych między nauczycielem a uczniem. Jeżeli przyjmiamo założenie, uprawdopodobnione wspomnianymi wynikami badań (Prince, Panek), że przeciętne dziecko jest bardziej oryginalne od przeciętnego dorosłego (w tym także: nauczyciela — Poplucz), to okazuje się, iż nauczyciel jest mniej twórczy, ale dominujący, uczeń zaś bardziej kreatywny, ale podporządkowany. W ten sposób dochodzi do systematycznego hamowania tych przejawów zachowań dziecka, w których nauczyciel jest „słabszy” (Nęcka 1985, 1987).

Bierność i schematyzm w pracy nauczycieli powodują również wciąż za małe respektowanie zasad indywidualizacji kształcenia, postulowanych już w latach siedemdziesiątych (Lewowicki 1977, Kuligowska 1975), w tym specyfiki opieki nad uczniem zdolnym i twórczym (Wasyłuk-Kuś 1971, Bandura 1974, Borzym 1979, Lewowicki 1980, Czerwińska 1984, Wosiński 1985, Panek 1989).

Najbardziej systematyczne z dotychczasowych badań polskich, realizowane w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych w ramach problemu węzłowego 11:4-w-361/82 „Modernizacja systemu oświaty w PRL” wskazują m.in. na stosowany przez nauczycieli system preferencji zachowań i działań uczniów. Nagradzane są mało rozwijające intelektualnie formy aktywności takie, jak: spostrzegawczość kierowana, pamięć mechaniczna, wyobrażenia odtwórcza, myślenie konwergencyjne. Uczniowie „dobrzy” w świetle ocen szkolnych przejawiają istotnie rzadziej niż „słabi” zdolności twórcze i postawy nonkonformistyczne (Popek 1989). Teza ta nie upoważnia jednak do wyciągnięcia wniosku, iż uczniowie „dobrzy” nie mają możliwości twórczych. Raczej nauczyli się, że aby osiągnąć sukces, nie należy wykorzystywać podstawowego potencjału ich zdolności, związanego z myśleniem dywergencyjnym (Jurczyk 1989b). Ponadto, nauczyciele wykazują słabą orientację w zdolnościach wychowanków, niewielkie zróżnicowanie opisów tych zdolności i nieadekwatność tychże opisów (Borzym, Matczak 1989). Podobne niezrozumienie dotyczy zjawiska manifestowanych intraindywidualnych różnic zdolności, szczególnie w okresie szkoły średniej (Matczak 1987). Nauczyciele z większą łatwością identyfikują ucznia aktywnego niż twórczego, pojmując jednocześnie aktywność jako „wdrukowanie się” we własny sposób myślenia (Jurkowski 1989, por. także Łuk, za: Dobrołowicz 1984). Uczeń przeciwstawiający „kontrolowanej” aktywności własną inwencję i działania niesterowalne spotyka się z rygorystycznymi lub agresywnymi reakcjami nauczyciela (Gurycka 1986). Warto w tym miejscu nawiązać do wcześniejszych badań Trzebińskiego, wykazujących spadek poziomu oryginalności myślenia w sytuacji wzbudzenia u podmiotu negatywnych emocji i poczucia dezaprobaty autorytetu (Trzebiński 1978). Z negatywną oceną spotyka się także refleksyjność ucznia sprzyjająca dywergencyjnym poszukiwaniom, a utrudniająca gotowość odpowiedzi (Jurkowski 1989).

Wyniki przytoczonych tutaj badań, a także uprzednich, np. Szymańskiego (1987) dobitnie wykazują, iż wielkie obszary potencjalnego rozwoju intelektualnego wychowanka pozostają przez szkołę nie zauważone. Powoduje to zapis w doświadczeniu ucznia braku zainteresowania szkoły jego indywidualnością i braku pomocy w samorozwoju. Jeżeli potencjał twórczy okazuje się nieprzydatny (szkodliwy), zaczynają dominować przystosowawcze zachowania konformistyczne (Jurczyk 1989a). Uczniowie przekonują się, że indywidualne uzdolnienia i zainteresowania mogą być rozwijane poza szkołą, a często „przeciwko niej”. Wniosek ten jest potwierdzeniem i pogłębieniem wyników wcześniejszych badań, np. z zakresu pedagogiki ekspresji (Pielańska 1979, 1984). Jednocześnie doświadczenie braku wpływu na formalne funkcjonowanie szkoły może przenosić się i na inne sfery życia młodego człowieka.

Stanowiska badaczy odnoszące się do roli nauczyciela w formowaniu modelu współczesnej szkoły jako środowiska „często szkodliwego dla rozwoju jednostki” (Jurczyk 1987b) są zasadniczo zbieżne. Rozważania te warto uzupełnić wynikami badań Wójtowicz, wskazującymi na ogólnie słabą w świadomości młodzieży pozycję nauczycieli jako źródła ważnych doświadczeń i celów życiowych (Wójtowicz, za: Gurycka 1986). Wydaje się więc, że schematyczny wzór interakcji, charakterystyczny dla lekcji, przenosi się na wszystkie inne formy kontaktów na linii: nauczyciel — uczeń. Dlatego też wielu autorów postuluje rozpoczęcie koniecznych prób optymalizacji całościowej pracy szkoły od zmian w postawie nauczycieli. Zadania te, podejmowane pod hasłem „twórczości pedagogicznej” (Lewin 1983, Frankiewicz 1983) wydają się niezbędne, ale niewystarczające. Problem ten wymaga, w znacznie większym niż dotychczas stopniu, opracowania przez psychologów twórczości. Zagadnienie przygotowania przyszłej kadry do pracy z uczniem zdolnym i kreatywnym, stymulowanie możliwości twórczych nauczycieli już pracujących należą bowiem do sfery heurystyki, tym bardziej, że nie ma „modelu nauczyciela idealnego, lecz raczej założenia, z których można formułować oczekiwania względem niego” (Panek 1989, s. 28, por. także Popek 1980, 1988). Oczekiwania te należy określać — jak można sądzić wykorzystując elementy wiedzy psychologicznej na temat działalności twórczej, usytuowanej w ramach współczesnych koncepcji człowieka. Chodzi tu o koncepcję transgresyjną (Kozielecki 1987) i model orientacji podmiotowej (Kofta 1989). Wydaje się bowiem, że nie tylko uczeń, ale i nauczyciel nie czuje się w szkole podmiotem (choć nie przeprowadzano jeszcze systematycznych badań na ten temat, aczkolwiek zapowiedziano ich podjęcie — Gurycka 1986). Tymczasem wiedza psychologiczna wykazuje, iż przedmioty nie rozwijają się. Korzystne wydają się być także działania popularyzujące techniki treningu twórczego wśród nauczycieli (np. Nęcka 1985). Nie pomijając prac w omawianym kierunku, należy także zwrócić uwagę na znaczenie innych elementów systemu kształcenia, a w szczególności programu nauczania. Jest to zagadnienie o niewielkim stopniu eksploracji, a tym ważniej-

sze, że polska edukacja nastawiona jest niemal wyłącznie na osiągnięcie dydaktycznego celu szkoły, określonego właśnie programem nauczania. Cel ten ulega autonomizacji, tzn. kształcenie przestaje służyć celom szerszej pojętym niż odtwórcza reprodukcja materiału. Celowe wydaje się także prowadzenie prac nad zmianą modelu programu nauczania, który, odchodząc od roli sterującej, stanowiłby zespół propozycji wyboru dla nauczyciela i dla ucznia. Jednakże rezultat ten można osiągnąć spełniając uprzednio dwa podstawowe warunki. Pierwszy, można określić jako przełom w świadomości tzw. decydentów oświatowych, aby wzorzec działania przestał funkcjonować jako algorytm, lecz był rozumiany jako zbiór możliwości i sytuacji koniecznych do wytworzenia się poczucia odpowiedzialności za ich wykorzystanie. Drugi — żeby program nauczania jako zespół propozycji konstruowany był także na podstawie dorobku psychologii twórczości. W chwili obecnej zakres treści realizowanych w przedmiotach szkolnych określają specjaliści z poszczególnych dyscyplin naukowych. Przekazując elementy istotne dla rozwoju własnej subdyscypliny, nie analizują ich pod kątem znaczenia dla rozwoju umysłu i osobowości młodego człowieka. Trudno bowiem obronić tezę, że treści ważne ze względu na „logikę nauki” są równie istotne dla „logiki procesów nauczania i wychowania” (Tomaszewski 1984). Spotęgowane poszerzanie się wiedzy w praktyce szkolnej odbija się zapisem coraz większej liczby faktów, które uczeń musi zapamiętać. Krytyka stosowanej przez szkołę zasady oceny na podstawie przyswojonych wiadomości rzeczowych znajduje uzasadnienie w analizie losu prymusa (Dobrołowicz 1984, Nakoneczna 1986). Badacze podkreślają ponadto, iż maksymalne opanowanie materiału stanowi przeszkodę w możliwości stosowania jego przekształceń, czyli nie jest optymalne pod względem funkcjonalnym (Materska 1978). Przekazywana przez szkołę wiedza o faktach doczekała się w literaturze wielu określeń: wiedza typu: „wiem że” (Kozielecki 1988), „wiedza zimna” (Skinner 1971, Dobrołowicz 1984), „reprodukcyjna” (Tomaszewski 1984), „jałowa” (Nęcka 1987), „scholastyczna” (Stemplewska 1989). Wszystkie te określenia akcentują jej trzy wspólne cechy. Po pierwsze, nie ulega ona transpozycji na funkcjonowanie pozaszkolne, na różne sytuacje życiowe. Kolejną cechą, a istotną w świetle wiedzy o kreacji, jest nieumiejętność samodzielnego formowania celów i problemów do zbadania. I wreszcie — wiedzy reprodukcyjnej odpowiada ugruntowany wśród nauczycieli sposób pojmowania uczenia się jako procesu zdobywania i przechowywania wiadomości. Należy podkreślić, iż ten rodzaj wiedzy posiada rzetelną podbudowę teoretyczną w pracach psychologicznych na temat funkcjonowania pamięci oraz w postaci tradycyjnych teorii uczenia się (Tomaszewski 1984, Dobrołowicz 1984, Panek 1989). Tymczasem nie istnieje ogólna teoria wiedzy produktywnej. Wymagałaby ona jako podstawy oparcia się na odmiennej definicji uczenia się, rozumianego jako proces przechowywania wiadomości w stanie aktywności, przekształceń i przeorganizowania (Popek 1980). Wbrew pozorom rozważań tych nie można zaliczyć tylko do klasy sporów

definityjnych, gdyż określają one pewną koncepcję funkcjonującą w obrębie świadomości edukacyjnej. Chodzi o to, aby zasadniczy cel nauczania stanowiła umiejętność samodzielnego wytwarzania przez ucznia informacji nowych, mających wpływ na rzeczywiste działanie.

W chwili obecnej, jak można sądzić, psychologowie o wiele częściej formułują zarzuty pod adresem wiedzy reprodukcyjnej niż podejmują próby budowy teorii wiedzy kreatywnej (np. Dobrołowicz 1984). Istnieje przeto obawa wykluczenia szeroko rozumianej problematyki twórczości z obszaru działań edukacyjnych. W takiej sytuacji wciąż będzie powiększał się rozdzźwięk pomiędzy ogólnym kontekstem społecznym i poznawczym ludzkiej wiedzy a zadaniami szkolnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Banasiak J., *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny 1975, nr 2.
- Bandura L., *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa 1974.
- Barbe W. B., Renzulli J. S., *Psychology and Education of the Gifted*, New York 1975.
- Beaudot A., *La créativité à l'école*, Paris 1969.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.
- Borzym I., Matczak A., *Proces rozwoju zdolności umysłowych a funkcjonowanie szkolne uczniów* [w:] A. Gurycka, *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. 3, *Źródło doświadczeń — szkolne środowisko wychowawcze*, Warszawa 1989.
- Botkin J. W., *Uczyć się bez granic*, Warszawa 1982.
- Brunner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.
- Burt C. L., *The Gifted Children*. „The Year Book of Education” 1962.
- Czerwińska B., *Postawy nauczycieli wobec uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 4.
- Dobrołowicz W., *Przedwstęp do psychodydaktyki kreatywności*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1984, nr 1, 2.
- Dryll E., *Podsumowanie* [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość...*, Warszawa 1989.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Frankiewicz W., *Technika swobodnych testów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983.
- Gurycka A., *Skuteczność szkolnego nauczania i wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1986, nr 3.
- Getzels J. W., Jackson P. W., *Creativity and Intelligence*, New York 1962.
- Głotn R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Grzywak-Kaczyńska M., Ostrowska H., *Postawa twórcza ucznia i nauczyciela jako warunek unowocześnienia szkoły*, „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne” 1973, nr 3.
- Illich I., *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976.
- Janowski A., *Strategie uczniów — przegląd badań brytyjskich i amerykańskich*, „Edukacja” 1987, nr 2.
- Jurczyk P., *Wprowadzenie* [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość...*, Warszawa 1989.
- Jurczyk P., *Doświadczenia szkolne ucznia w aspekcie środowiskowym*. [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość...*, Warszawa 1989b.
- Jurkowski A., *Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcjonowania poznawczego* [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość...* t. 2, *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Warszawa 1989.

- Kielar M., *O potrzebie sztuki w rozwoju* [w:] M. Tyszkowa, *Sztuka a dorastanie dziecka*, Warszawa-Poznań 1981.
- Kořta M., *Orientacja podmiotowa — zarys modelu*. [w:] A. Gurycka (red.): *Podmiotowość...* t. 1, *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa 1989.
- Kozielecki J., *Mechanizmy działań twórczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym, Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- Kupisiewicz Cz., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1980.
- Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983.
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Łukaszewicz R., *Szanse człowieka wobec edukacji*, „Nauczyciel i wychowanie” 1980, nr 2.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Marciniak Z. (red.): *O kształceniu twórczego nauczyciela*, Warszawa 1972.
- Materska M., *Produktywne i reproduktywne wykorzystanie wiadomości w różnych fazach uczenia się*, „Monografie psychologiczne”, t. XII, Wrocław 1978.
- Matczak A., *Indywidualne zróżnicowanie zdolności*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1.
- Nakoneczna D., *Optymalizacja pracy liceum ogólnokształcącego*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1986, nr 5.
- Nęcka E., *Grupowy trening twórczości dla nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 3.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.
- Obuchowski K., *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Warszawa 1989.
- Ogilvie E., *Creativity and curriculum structure*, „Educational Research” 1974, nr 16.
- Panek W., *Uczeń zdolny i utalentowany w szkole* [w:] S. Popek (red.), *Twórczość, zdolność, wychowanie*, t. II, Lublin 1989.
- Pielasińska W., *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*, Warszawa 1979.
- Pielasińska W., *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1984.
- Popek S., *Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 6.
- Popek S., *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1988, nr 3.
- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych*. [w:] A. Gorycka (red.) *Podmiotowość...* t. 3, *Źródło doświadczeń — szkolne środowisko wychowawcze*, Warszawa 1989.
- Prince G. M., *Effect of role-inducing instructions on performance in a new test of creative thinking*, „Psychological Reports” 1970, nr 27.
- Prince G. M., *Synectics* [w:] S. A. Olsen, (red.), *Group Manning and Problem Solving. Methods in Engineering*, New York 1982.
- Poplucz J., *Postawy wobec pracy pedagogicznej a organizacja zespołów nauczycielskich*, „Psychologia Wychowawcza” 1973, nr 2.
- Ramey C. T., Piper V., *Creativity in open and traditional classrooms*, „Child Development” 1974, nr 45.
- Renzulli J. S., Callahan C. M., *Developing creativity training activities*, „Gifted Child Quarterly” 1975, nr 19.
- Skinner B. F., *Poza wolnością i godnością*, Warszawa 1978.
- Suchodolski B., *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Warszawa 1958.
- Szczepański J., *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.
- Szymański M. S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.

- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985.
- Tomaszewski T., *Wiedza jako układ reproduktywno-generatywny [w:] Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
- Torrance E. P., *Constructive Behavior: Stress, Personality and Mental Health*, California 1965.
- Trzebiński J., *Z badań nad uwarunkowaniem oryginalności myślenia*, Warszawa 1978.
- Wallach M. A., Kogan N., *Modes of Thinking in Young Children*, New York 1965.
- Wasyłuk-Kuś H., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, Warszawa 1971.
- Whiting Ch. S., *Creative Thinking*, New York 1958.
- Wosiński M., *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw twórczych dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 1985, R. 29, z. 2-3.

SUMMARY

The article presents an attempt to analyze the school environment on the basis of the characteristics of typical situations and experiences in which a pupil participates. The basis thesis acknowledges that the contemporary school functions according to the behaviouristic model. This model contradicts the requirements of the present knowledge about a man and the mechanisms of his development, and it is especially unfavourable for the autonomous creative process. The paper contains a review of the world's literature showing an inhibiting effect of regular school training on the pupils' creative attitudes. A separate analysis — within the framework of the discussion — refers to the Polish school. On the basis of recent results of investigations (for example, a report on education edited by A. Gurycka, 1989) it was shown that the teachers do not have proper preparation and they exert inadequate influences in their work with a creative pupil. A critical estimation was also given to the binding models of the teaching programs directed at conferring knowledge which is useless for independent formulation of goals and problems. The paper also contains certain postulates concerning the direction of necessary educational modifications on the basis of the requirements of psychology of creation.