

# Ewa Szadzińska

---

## Między twórczością a naśladownictwem

---

Chowanna 2, 37-43

---

2002

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2002 [2003]	R. XLV (LVIII)	T. 2 (19)	s. 37—43
------------	--	-------------------------	-------------------	--------------	----------



Ewa SZADZIŃSKA

## Między twórczością a naśladownictwem

Jednym z głównych zadań pedagogiki jest rozbudzanie i rozwijanie aktywności ludzi. Zwiększenie aktywności uczniów sprzyja nabywaniu przez nich wiedzy, umiejętności rozwiązywania problemów i wykorzystywaniu wiedzy w praktyce, a w konsekwencji zapewnia rozwój osobowości (Okoń, 1987a, 1987b). B. Suchodolski (1990) wykazał, że aktywność jest warunkiem autentyczności przeżyć, zaangażowania w procesy rzeczywistości oraz intensywności myślenia. Potwierdzeniem roli aktywności w rozwoju człowieka są badania psychologiczne (Przetacznik-Gierowska, 1993). Zasadniczym sensem aktywności w tej perspektywie badawczej jest regulacja stosunków człowieka z otaczającym go światem wskutek zmieniania go stosownie do swoich potrzeb. M. Tyszkowa (1977, s. 10) zwróciła uwagę na aktywność jako na podstawową właściwość istot żywych, warunkującą odczuwanie potrzeb biologicznych ludzi. Autorka wskazuje na złożoność środowiska człowieka, której przejawem jest występowanie potrzeb społecznych i kulturowych. W celu ich zaspokojenia należy podjąć swoistą aktywność, potrzebną do zachowania równowagi ze środowiskiem, które także taką aktywność wyznacza.

W badaniach pedagogicznych poznawane są przede wszystkim te przejawy aktywności, które można wyodrębnić ze strumienia aktywności ludzkiej (czynności i działanie), a następnie je opisać. Ich istotę stanowi zorganizowany i ukierunkowany przebieg (Kojas, 1994).

Różnorodne napięcia, które stają się konstytutywnymi właściwościami współczesności, można dostrzec w badaniach dotyczących rozwijania aktywności. Jeden z obszarów napięć występuje między aktywnością twórczą a aktywnością określaną jako naśladowanie. Za cenniejszą uznawana jest aktyw-

ność twórcza. W metodykach nauczania szczególnie podkreślona zostaje rola zadań o charakterze twórczym. W badaniach dydaktycznych obecnie rzadko podejmuje się problemy znaczenia naśladowania w procesie kształcenia. Nasuwają się pytania, jaki związek zachodzi między aktywnością o cechach naśladowania a aktywnością twórczą i czy zasadne jest ich przeciwstawianie w kształceniu.

## **Uwarunkowania przeciwstawienia naśladownictwa twórczości**

W poznawaniu aktywności w wymiarze naśladowania i twórczości należy wziąć pod uwagę sprawności umysłowe. Aktywność naśladowcza oparta jest na sprawnościach umysłu, które mają uwarunkowanie biologiczne. „Mózg jest biologicznie zaprogramowany na warunkowanie i na coraz precyzyjniejszą reprodukcję uwarunkowanej wiedzy” (O b u c h o w s k i, 1993, s. 29). Dopiero kultura wymaga sprawności umysłowych, które są obce dziedzictwu biologicznemu. Taki charakter ma aktywność twórcza, wymagająca podjęcia trudu oceny dotychczasowych wzorców wypracowywanych w kulturze lub ułożenia nowego wzorca. Należy przyjąć pogląd o podwójnym uwarunkowaniu aktywności człowieka — biologicznym i kulturowym. Zawiera się w nim uznawana w nauce opozycja kultury wobec natury, która jest podstawą przeciwstawiania aktywności o charakterze naśladowczym (na której oparte są strategie przyswajania wiedzy) aktywności o charakterze twórczym (stanowiącej istotę strategii poszukiwania wiedzy).

W koncepcjach dydaktycznych za ważne uznaje się zarówno naśladownictwo, jak i aktywność twórczą, choć te rodzaje aktywności są sobie przeciwstawiane.

W koncepcji kształcenia wielostronnego W. Okonia strategia informacyjna oparta jest na uczeniu się przez przyswajanie, którego podstawę stanowi aktywność naśladowcza. Ta strategia jest zasadna w przyswajaniu wiedzy bezpośrednio z otaczającego świata. W strategii problemowej uczenie przez odkrywanie opiera się na aktywności twórczej. Wiedza zdobyta w tej strategii jest bardziej operatywna i skuteczniej wykorzystywana w praktyce (O k o Ń, 1987b, s. 221). Analogiczna sytuacja występuje w koncepcji zadań dydaktycznych opracowanej przez W. Kojasa. Zadania, które obejmują odtwarzanie wiadomości i opanowanie umiejętności, występują na każdym etapie procesu dydaktycznego, lecz równolegle nauczyciele powinni uczniom udostępniać wiedzę o celach, środkach i metodach tworzenia zadań (K o j s, 1988,

s. 111—118). J. Kujawiński, charakteryzując metody nauczania i wspierania aktywności edukacyjnej uczniów, także wyodrębnił metody przygotowania uczniów do samodzielnego odkrywania problemów oraz metody ważne w przyswajaniu wiadomości (Kujawiński, 2001). Odmienny cel kształcenia decyduje o podjęciu wymienianych typów aktywności.

Filozofia edukacji, zmieniająca się z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną, skierowała zasadniczy nurt badań pedagogicznych w stronę aktywności twórczej (Lewowicki, 1994). Sprzyja to zaniechaniu badań w dydaktyce z zakresu — naśladownictwa. Dotychczasowy dorobek badań w tym zakresie — koncepcja uczenia się społecznego, uczenia przez obserwację, uczenia się warunkowego — jest stale wykorzystywany w kształtowaniu umiejętności odtwarzania i powielania wzorów.

## Rola naśladownictwa w kształceniu

Wyniki aktualnych badań nad naśladownictwem mogą otwierać nowe spojrzenie na znaczenie tej formy aktywności w procesie kształcenia. Wiedza jest stale wzbogacana nowymi danymi, które wskazują, że w procesie rozwoju organizmu wzrasta zdolność do naśladowania. Ludzkie odwzorowania dotyczą coraz bardziej złożonych sytuacji i mają bardziej świadomy charakter. W największym nasileniu występują u osób młodych, szczególnie u dzieci do 3. roku życia. E. Franus i J. Piaget wyróżnili w rozwoju naśladowania u małych dzieci następujące okresy: naśladownictwo oparte na odruchach, w sytuacjach z nowymi specyficznymi bodźcami, oparte na systematycznych powtórzeniach, naśladowanie ruchów, które dziecko widzi, i dalsze systematyczne ich powtarzanie, aż do stadium, gdy naśladowanie występuje po jakimś czasie bez obecności modelu. Znaczenie tych badań dla rozumienia rozwoju małego dziecka przysłoniło możliwość ich dalszego prowadzenia wśród osób starszych. Obecnie stwierdzono wśród młodzieży występowanie naśladowania złożonych zachowań w specyficznych sytuacjach, m.in. popełnienie samobójstwa. Dorośli odtwarzają style wprowadzane przez twórców mody, preferencje kulinarne przedstawiane w mediach. Badania eksperymentalne dowodzą, że naśladowanie ułatwia nabywanie wiedzy o środowisku i odpowiednie przystosowanie do niego swego zachowania (Górska, Grabowska, Zagrodzka, red., 1997; Wyrwicka, 2001).

Zmianie powinno zatem ulec przyjęte w pedagogice przekonanie, że naśladownictwo jest naturalne dla okresu młodości, co przedstawiają definicje terminu „naśladownictwo” w *Słowniku pedagogicznym* i leksykonie. W. Okoń (1996, s. 182) wskazał, że uzasadnieniem naśladowania jest brak dojrzałości

jednostki do samodzielnego kierowania swym postępowaniem. W leksykonie *Pedagogika* zwrócono także uwagę na znaczenie tej aktywności we wczesnym okresie rozwoju (Milerski, Śliwerski, red., 2000, s. 130). W świetle nowych badań wskazane jest uznanie naśladownictwa jako stałej w życiu człowieka aktywności, która umożliwia przystosowanie się do nowego środowiska.

Takie ujęcie roli naśladownictwa przyjęto w pedeutologii. Na podstawie badań rozwoju zawodowego nauczycieli określono właściwości pierwszego etapu rozwoju, który cechuje powielanie poznawanych wzorów czynności zawodowych oraz zachowań. Te cechy wskazują na występowanie naśladownictwa, pozwalającego na odnalezienie się w nowej sytuacji. Badacze podkreślają znaczenie nagród stosowanych w celu wywołania preferowanych zachowań nauczycieli (Jakóbski, 1987; Rutkowiak, 1982; R. Kwasińska, 1993).

W dydaktyce konieczne jest rozpoczynanie kształcenia od nabywania podstawowych umiejętności, sprawności, wiadomości oraz zachowań (Kupisiewicz, 1996; Okoń, 1987b; Pólturzycki, 1998). Ich opanowanie zależy od dobrego wzorca, który uczniowie będą w stanie odtworzyć. Jedną z metod osiągnięcia takiego celu jest obserwacja i związany z nią pokaz. J. Pólturzycki uznaje tę metodę za pierwszy sposób poznawania rzeczywistości, który występuje zarówno w intencjonalnie zorganizowanym procesie kształcenia, jak i poza nim. Wskazanie istotnych cech poznawanego przedmiotu decyduje o jego skutecznym wykorzystaniu w bardziej złożonych zadaniach, takich jak rozwiązywanie problemów czy ocenianie.

R. J. Arends określa takie nauczanie jako bezpośrednie, oparte na założeniu teorii Bandury uczenia się społecznego, które wskazuje, że to, co uczeń potrafi zrobić, wynika z jego obserwacji innych ludzi. Od poprawnej demonstracji umiejętności nauczyciela zależy jej poprawne powtórzenie przez ucznia. W każdej dziedzinie nauki uczeń musi opanować podstawowe wiadomości i umiejętności poznawcze i fizyczne. Wymaga to od nauczyciela utrzymania sztywnej struktury zajęć, wyodrębnienia elementów występujących stale w tym samym układzie (Arends, 1994, s. 323). Plan regulujący uczenie się uczniów ma duże znaczenie dla ich indywidualnego rozwoju. Brak opanowania podstawowych (wstępnych) umiejętności i wiadomości uniemożliwia nauczanie się innych, co sprzyja kształtowaniu jednostek niezdolnych do życia w społeczeństwie (Gagne, Briggs, Wager, 1992, s. 82—98).

Naśladownictwo jako cecha aktywności wskazuje na konieczność stałej analizy jakości wzorców umiejętności, zachowań czy działań. Są one istotne w rozwijaniu aktywności twórczej. W okresie reformy szkolnictwa nastąpiło przewartościowanie podstawowych składników treści kształcenia. Za najważniejszą uznaje się aktywność, dzięki której uczeń się rozwija. Potrzebne są dalsze badania nad znaczeniem naśladownictwa w kształceniu, gdyż podstawowe wzorce istotne dla życia we współczesnym świecie stale ulegają zmianie.

Badacze ukazują zmienność jako zasadniczą cechę naszego życia, co implikuje konieczność badań nad zdolnością ludzi do ich akceptacji i możliwości adaptacji do nich. Być może na tym tle aktywność twórcza ograniczy się tylko do zmian samego człowieka.

## Znaczenie naśladownictwa twórczego w kształceniu

W przeciwstawianiu naśladownictwa twórczości odwołujemy się do wyróżnionych jednoznacznie cech danej aktywności. Naśladowaniem określamy aktywność odtwarzającą pewien wzorzec. Aktywnością twórczą określamy powstawanie czegoś nowego. W określaniu cech aktywności napotykamy trudności w jej jednoznacznej kategoryzacji. Analiza wyników badań psychologicznych ukazuje wiele powiązań między naśladownictwem a twórczością.

W badaniach zabaw dzieci dostrzeżono, że są one zbudowane na wzorach i podobieństwie do świata realnego. Podejmowane spontanicznie nie odnoszą się tylko do bezpośredniej sytuacji, w której znajduje się dziecko. Dzieci wykorzystują w zabawach wzorce zachowane w pamięci (Przetacznik-Gierowska, 1993, s. 35).

Analizę takiego stanu przeprowadzili R. Gloton oraz C. Clero. Wykazali oni, że występująca w zabawie identyfikacja dziecka z dorosłym nie polega na nieuświadomionym reprodukowaniu wzoru, lecz wymaga przekształcenia tego wzoru za pomocą dostępnych schematów. Badacze akceptują tezę, że naśladowanie jest czynnikiem adaptacji do świata i ma znaczenie biologiczne. Zdobyte dzięki naśladownictwu wiedza i umiejętności są wskaźnikami efektów wychowania. Badacze ci uznają następujący proces psychologiczny odtwarzania wzorca: dziecko nie dysponuje schematami, które pozwalają na jego rekonstrukcję, lecz musi samo dokonać interpretacji wzorca i utworzyć go (Gloton, Clero, 1985, s. 63). Odtwarzanie wzorców wymaga aktywności twórczej. Na podstawie teorii J. Piageta można wskazać współzależność aktywności twórczej i naśladownictwa. W naśladowaniu dziecko dostosowuje schematy czynnościowe do zewnętrznego środowiska. Naśladownictwo wymaga zrozumienia sytuacji. Następnie elementy zespalają się z czynnościami wyobraźni twórczej, co jest szczególnie widoczne w zabawie tematycznej (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1980, s. 359). W uczeniu się taką rolę odgrywają zabawy dydaktyczne.

W koncepcji zadań zintegrowanych opracowanej przez J. Gniteckiego przedstawione są kombinacje składników zadań szkolnych: operatora formalnego i postformalnego typu operacji, operatora zamkniętego i otwartego materiału nauczania, operatora algorytmicznych i heurystycznych sposobów

wykonywania operacji. Zadania, w których przedstawiono algorytmiczny sposób ich wykonywania, zamknięty materiał nauczania oraz formalny typ operacji, doprowadzają do wyniku zgodnego ze wzorem. Zadania oparte na naśladowaniu wymagają znajomości wzoru i umiejętności dochodzenia do niego. Pozostałe typy zadań wymagają od ucznia aktywności twórczej. Odwołuje się w nich do wzoru jako wyniku zadania lub sposobu jego wykonania (co opiera się na naśladownictwie) albo (co wymaga aktywności twórczej) odkrywa się nowy składnik istotny dla jego wykonania lub wyniku. Aktywność twórcza jest konieczna do realizacji zadań polegających na wypracowaniu nowego sposobu dochodzenia do nowego wyniku (Gnitecki, 1995, s. 118—127).

W koncepcji edukacji integralnej W. Andrukowicz uznaje kształcenie jako kontinuum odtwórczo-twórcze. Zdaniem tego autora z przedstawianych informacji o świecie powinny powstawać subiektywne konstrukty świata, a jednocześnie każdy z uczących się powinien tworzyć nowe obiekty. W procesie kształcenia uczeń powinien adaptować się do zmian i dalej twórczo antycypować nowe zmiany (Andrukowicz, 2001, s. 130—133).

Konstruktem psychologicznym inspirującym do tych poszukiwań pedagogicznych w myśl edukacji integralnej jest adaptacja twórcza. K. Obuchowski uznaje ją za mechanizm rozwoju osobowości, polegający na dostosowywaniu wewnętrznej organizacji do określonych przez siebie dalekich zadań. Zdaniem tego autora nauczyciel może być rozliczany z wyników, jeżeli będzie mógł tworzyć własne programy działania. Nauczyciel, znając warunki, w jakich pracuje, będzie dostosowywał do nich program działania, aby osiągnąć zamierzony wynik. Aktywność podejmowana w zabawie, nauce czy pracy będzie ukierunkowana na rozwój osobowości. Kierunek zostanie utrzymany dzięki formułowaniu i reorganizowaniu treści zadań, która będzie wynikała ze wspólnego dziedzictwa kulturowego ludzi i warunków ich życia (Obuchowski, 1985, s. 330).

Aktywność naśladowcza jest punktem wyjścia do rozwijania aktywności twórczej, gdyż dzięki niej powinny zostać opanowane podstawowe schematy działań i wzorce wyników. Jeśli składniki tych działań lub wzorców są zmienne, to tego rodzaju aktywność jest określona jako naśladowanie twórcze.

W koncepcjach edukacji integralnej oraz zintegrowanych zadań szkolnych, aktywność oparta na naśladowaniu i twórczości jest charakteryzowana dość jednoznacznie. Jest to szczególnie istotne do wskazywania nauczycielom zasad rozwijania aktywności twórczej, co zapobiega kojarzeniu przez nauczycieli twórczości jako swobodnego robienia „czegoś”, co nie podlega żadnym prawidłowościom. Aktywność twórcza, jak wskazują wyniki badań pedagogicznych J. Kujawińskiego, W. Limont, W. Puśleckiego, T. Gizy, wymaga spełniania określonych warunków i stosowania odpowiednich metod pedagogicznych.

Pełniejsze spojrzenie na aktywność twórczą nastąpi w wyniku odniesienia do naśladownictwa, co wymaga uwzględnienia w programach kształcenia treści koniecznych do ich stymulowania, a w realizacji procesu kształcenia zwracania uwagi na zadania wymagające aktywności określonej jako naśladownictwo twórcze.

## Bibliografia

- Andrukowicz W., 2001: *Edukacja integralna*. Kraków.
- Arends R. I., 1994: *Uczymy się nauczać*. Warszawa.
- Gagne R. M., Briggs L. J., Wager W. W., 1992: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa.
- Gloton R., Clero C., 1985: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- Gnitecki J., 1995: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra.
- Górska T., Grabowska A., Zagrodzka J., red., 1997: *Mózg a zachowanie*. Warszawa.
- Jakóbowski J., 1987: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz.
- Kojs W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
- Kojs W., 1988: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice.
- Kujawiński J., 2001: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań.
- Kupisiewicz Cz., 1996: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kwaśnica R., red., 1993: *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław.
- Lewowicki T., 1994: *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B., red., 2000: *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa.
- Obuchowski K., 1985: *Adaptacja twórcza*. Warszawa.
- Obuchowski K., 1993: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa.
- Obuchowski K., 2000: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz.
- Okoń W., 1987a: *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Okoń W., 1987b: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Póliturzycki J., 1998: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Przetacznik-Gierowska M., 1993: *Świat dziecka. Aktywność — poznanie — środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*. Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998: *Psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Rutkowiak J., 1982: *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1990: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1977: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Wyrwicka W., 2001: *Naśladownictwo w zachowaniu ludzi i zwierząt*. Warszawa.