

Janina Uszyńska-Jarmoc

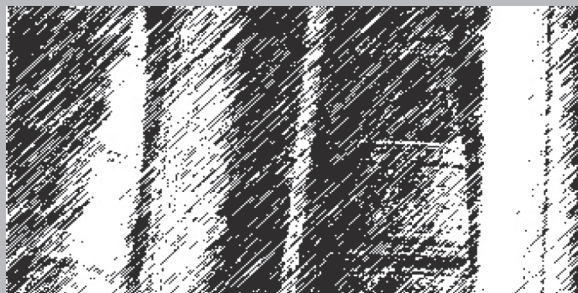
Czego nie wiemy o twórczości w szkole? : obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane

Chowanna 1, 13-24

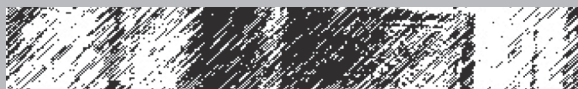
2011

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Kreacja — rozwój — aktywność artystyczna



JANINA USZYŃSKA-JARMOĆ

Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane

What we don't know about creativity at school? Areas which have been deformed, ignored and/or neglected

Abstract: The aim of this article is to present various dimensions and areas of students' creative activity at school. The analysis of these dimensions, made on the basis of observations and scarce, individual examinations conducted so far in Poland, aims at determining the main empirical directions for diagnostic examinations, which should be taken up as a starting point for the ideas about formulating concepts of creative education and education for creativity at schools at different levels of education.

The author presents the hypotheses and possible research problems concerning the conditions, contents, methods and conditioning for developing students' creativity at school. These problems are located in three areas of education for creativity in Polish schools. They include the deformed, ignored and neglected areas.

Key words: creativity at school, research of creativity in education.

Wstęp

Postulat rozwijania kreatywności człowieka od lat głoszony jest przez przedstawicieli psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, pedagogiki ogólnej, a szczególnie pedagogiki twórczości. Autorzy tego postulatu podkreślają pozytywną rolę twórczej aktywności jednostki w osiągnięciu sukcesów nie tylko w szkole, ale i we wszystkich dziedzinach działalności w życiu dorosłym, w osiągnięciu poczucia dobrostanu psychicznego i zdrowia społecznego, także w procesie samorealizacji. Stan i sposób realizacji tego postulatu w szkołach polskich, na wszystkich szczeblach edukacji, nie były do tej pory przedmiotem szeroko zakrojonych badań empirycznych, choć analiza krytyczna aktualnej rzeczywistości edukacyjnej, odnosząca się do problemów rozwijania twórczości uczniów, dokonywana była już wielokrotnie. Należy stwierdzić, że analizy takiej dokonywano głównie na podstawie wycinkowych obserwacji rzeczywistości szkolnej i siłą rzeczy analiza ta nie miała charakteru kompleksowych badań. Znanych jest natomiast sporo badań o charakterze diagnostycznym, prowadzonych wśród uczniów szkół różnych szczebli edukacji, badań zmierzających do ustalania poziomu twórczości w dziedzinie plastycznej, muzycznej, ruchowej, werbalnej. Należy podkreślić też, iż dotychczas przeprowadzone badania nad twórczością w szkole zmierzały najczęściej do wykazania, że twórczość w szkole jest możliwa, daje się rozwijać dzięki specjalnym programom i/lub metodom pedagogicznego wsparcia (patrz prace takich autorów, jak: Krzysztof Szmidt, Wiesława Limont, Katarzyna Krasoń, Janina Uszyńska-Jarmoc, Hanna Krause-Sikorska, Urszula Szuścik, Jolanta Bonar, Dorota Czelakowska).

W tekście tym przedstawię możliwie szerokie spojrzenie na praktykę edukacji do twórczości, które może być dokonane z trzech perspektyw: analizy obszarów ignorowanych, zdeformowanych i/lub zaniedbanych. Analiza taka stanowić może punkt wyjścia w procesie planowania empirycznych, kompleksowych badań diagnostycznych dotyczących stanu edukacji twórczej i do twórczości na wszystkich szczeblach edukacji w Polsce. Natomiast raport z badań mógłby stać się podstawą do podjęcia szerokiej dyskusji nad wyznaczaniem możliwych głównych kierunków zmian i sposobów ich przeprowadzenia w edukacji.

Twórczość w szkole — obszary zdeformowane

Na podstawie przeglądu dostępnej literatury psychologicznej i pedagogicznej, obserwacji pracy współczesnej szkoły oraz badań własnych (Uszyńska-Jarmoc, 2007) można wskazać kilka hipotetycznych cech edukacji pretendującej do miana twórczej lub edukacji do twórczości. Jako pierwsza nasuwa się hipoteza, że w większości szkół twórczość reaktywna¹ dominuje nad proaktywną, czyli taką, która byłaby podejmowana przez ucznia spontanicznie w wyniku odczuwania różnorodnych potrzeb: poznawczych, społecznych lub biologicznych, a ponadto byłaby aktywnością motywowaną wewnętrznymi, a nie podejmowaną ze względu na presję zewnętrzną. Twórczość reaktywna jest zawsze „udydaktyczniona”, wynika z powszechnie prezentowanej, choć nie do końca uświadamianej sobie przez nauczycieli, orientacji „poprawnościowej”², widocznej w działaniach edukacyjnych zmierzających do osiągnięcia określonych z góry standardów. Nauczyciele, proponując działania w ich mniemaniu twórcze, usiłują realizować wyznaczone przez siebie cele operacyjne, które mają charakter bardzo szczegółowo określonych przewidywanych rezultatów i dotyczą bez wyjątku wszystkich uczniów. W efekcie tego w edukacji może być realizowana nie dziecięca, lecz nauczycielska wizja wytworów twórczości, a przecież dziecko i nauczyciel ze względu na diametralnie różne dotychczasowe doświadczenia działają w zupełnie odmiennych światach — inaczej spstrzegają tę samą rzeczywistość wokół siebie. Dlatego też twórczość reaktywna łączyć się może w odczuciu uczniów z instrumentalnym przymusem, ponieważ z góry określone są nie tylko treści tworzenia, ale także forma wypowiedzi. Warto byłoby określić, na ile i jak często nauczyciele dopuszczają w swoich działaniach oprócz twórczej aktywności kierowanej również twórczą aktywność spontaniczną i inspirowaną. Aktywność ucznia, która ma charakter twórczości reaktywnej, można z góry zaplanować, natomiast twórcza aktywność spontaniczna i inspirowana wymusza inne podejście do programu, mianowicie nie jego realizację, lecz „stawanie się”. Zatem warto poddać badaniom fakt zarówno planowania, jak i sposobów dokumentowania oraz interpretacji tego, co się wydarzyło w procesie edukacji twórczej.

Na podstawie obserwacji rzeczywistości edukacyjnej można wysunąć kolejną hipotezę, którą warto zweryfikować w badaniach, a mianowicie: narzuconą przez nauczycieli, zunifikowaną twórczość w szkole cechuje infantylnizm treści. Założenie to powstało podczas analizy wielu scena-

¹ Twórczość reaktywna wynika z konieczności wypełniania zadań proponowanych przez nauczyciela, jest to twórczość „zadana”, wymuszona, motywowana zewnętrznymi.

² O tego typu orientacji pisze w swoich publikacjach D. Klus-Stańska.

riuszy proponowanych w czasopiśmie metodycznych. Wynika z niej, że poza tematyką różnych „-landii” (która ma wiele twarzy, np. nibylandia, zabawolandia, śmiecholandia, fikolandia, dziwnolandia...) lub tematyką „ufoludków” trudno jest nauczycielom zaproponować uczniom poważniejsze tematy stanowiące bodźce do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów ulepszania świata oraz siebie samego lub kreowania nowych wizji siebie i świata. Wydaje się, że w opinii nauczycieli twórcza aktywność dziecka w szkole pełnić ma jedynie funkcję relaksacyjną, która wyraża się w tym, że odciąża umysł po trudnej pracy intelektualnej nad zagadnieniami z zakresu edukacji matematycznej, polonistycznej, przyrodniczej. Tak pojmowana twórczość ucznia w szkole stanowi jedynie dodatek do edukacji podstawowej, jest zatem swoistą „bizuterią edukacyjną”.

Analiza programów nauczania i scenariuszy zajęć pozwala wysunąć kolejną hipotezę, iż twórczość w szkole ujmowana jest wąsko i niesymetrycznie, co znaczy, że sprowadza się ją jedynie do uruchamiania i stymulowania pojedynczych właściwości intelektualnych (myślenia lub/i wyobraźni twórczej), natomiast rzadziej stymuluje się rozwój tych cech osobowości i właściwości motywacji, które w literaturze psychologicznej uznawane są za ważne i sprzyjające tworzeniu. Można także zakładać, że wąskie i niesymetryczne traktowanie twórczości przejawia się w szkole również w tym, że twórczość sprowadza się jedynie do jednego z czterech jej aspektów, mianowicie do wytworu. Natomiast ignoruje się najczęściej trzy pozostałe aspekty twórczości: to jest twórczość jako proces, jako zespół cech osobowości i jako zespół uwarunkowań społecznych. Poza tym twórczość w szkole to aktywność częściej indywidualna niż zespołowa, „teamowa” — będąca wynikiem interakcji społecznych. Nie jest zatem traktowana jako produkt organizacji.

Można także założyć, że twórczość uprawiana w szkole ma charakter okazjonalny, co znaczy, że nauczyciele przypominają sobie o niej w sytuacjach przygotowań do świąt, uroczystości, rocznic lub w związku z innymi ważnymi wydarzeniami społecznymi. Tak uprawiana twórczość jest jednocześnie kontrolowana zewnętrznie, oceniana przez nauczycieli poprzez porównywanie wytworów ucznia z osiągnięciami innych, wzmacniana w uczniu dążeniem do uzyskiwania dobrej lokaty w rankingach. To zaś może powodować, że w opinii nauczycieli istniejące różnice indywidualne pomiędzy uczniami mają charakter wertykalny, a nauczyciele wykazują silną tendencję do niwelowania zaobserwowanych różnic w imię wyrównywania szans edukacyjnych. W takiej sytuacji uczniowie najzdolniejsi tracą w szkole czas, nie rozwijając swoich możliwości³.

³ Z badań skandynawskich wynika, że uczniowie bardzo zdolni tracą w szkole 100% czasu. Zob. także wyniki badań: Uszyńska-Jarmoc, 2007 i 2008.

Inny problem, który warto zweryfikować w badaniach empirycznych, dotyczy pytania o możliwość uprawiania twórczości przez tych uczniów, których nie stać na opłacanie dodatkowych zajęć prowadzonych przez specjalistów. Wiadomo, że poza szkołą uczniowie mają większe szanse uprawiania autentycznej, pełnej ekspresji twórczości, wolnej od ocen zewnętrznych, gdzie sam proces tworzenia jest ważniejszy niż jego wynik.

Kolejną ujemną stroną edukacji do twórczości może być to, że jej treści zwykle opracowywane są przez nauczycieli w autorskich, oddzielnych programach, nierzadko stanowiących swoisty dodatek, niezintegrowany z obowiązującym, wybranym i realizowanym przez nauczyciela programem edukacyjnym. Poza nielicznymi przykładami programów i pakietów edukacyjnych w klasach początkowych uwzględniających treści edukacji do twórczości, w ogólnych programach nauczania niewiele można znaleźć treści odnoszących się do aktywności twórczej podejmowanej w ramach różnych dziedzin edukacji, np. matematycznej, przyrodniczej, społecznej.

Reasumując tę część rozważań, można założyć, że cele i wyniki twórczej aktywności ucznia w szkole mogą wskazywać na taką edukację, której funkcją jest utrwalanie zmiany społecznej, nie dokonywanie zmian. Tak uprawiana twórczość w szkole lokuje się w ramach pedagogiki nawiązującej do założeń behawioryzmu.

Osiągnięcia rozwojowe dziecka — obszary ignorowane w edukacji do twórczości

Analiza podstaw programowych, programów nauczania, poradników metodycznych, a także scenariuszy zajęć edukacyjnych pozwala założyć, że w praktyce szkolnej odczuć można wyraźnie brak osadzenia programów edukacyjnych związanych z twórczością z jednej strony — w jakiejś jednej, ogólnej teorii twórczości⁴, a z drugiej — w psychologicznej koncepcji rozwoju człowieka⁵. Tymczasem wymienione dwa warunki są niezbędne

⁴ Przyjęcie określonej teorii twórczości implikuje nie tylko cele, treści i metody stymulowania kreatywności, które uznamy za ważne dla twórczego rozwoju człowieka, ale także uwarunkowania i kontekst rozwoju ucznia.

⁵ Przyjęcie określonej teorii rozwoju człowieka implikuje myślenie, które będzie nam towarzyszyć w określaniu istoty, celu, sensu i mechanizmu rozwoju, następnie rozumienie faz, okresów lub stadiów rozwojowych, ale także wyznaczenie określonej roli w procesie rozwoju dziecka. Ponadto przyjęcie określonej teorii rozwoju dziecka wiąże się z tym, jakie czynniki uznamy za stymulatory, a jakie za inhibitory rozwoju.

ne do tego, aby w następnym kroku można było wypracować autorski model edukacji do twórczości — przez twórczość osadzony w określonym paradygmacie pedagogicznym. Wprawdzie w podstawach programowych dla różnych szczebli edukacji podkreśla się, że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w rozwoju. Zatem wyrażenie „rozwój ucznia” wskazuje na nadrzędny cel i jednocześnie podstawową wartość w edukacji. Autorzy obecnie obowiązującej podstawy programowej nie sugerują jednak nauczycielom jednej, wybranej z wielu istniejących teorii rozwoju człowieka. Zatem termin „rozwój” jest we wspomnianym dokumencie przywoływany ateoretycznie, z pominięciem ujawnienia źródłowych założeń, bez wskazania istoty, mechanizmów, etapów i uwarunkowań rozwoju. Wiadomo przecież, że każda teoria dostarcza nam nieco innego obrazu rozwoju jednostki. Który z nich przyjąć, aby zrozumieć, czym jest rozwój ucznia i jak wspierać go w rozwoju? Rozwój twórczej osobowości ucznia powinien być przecież ujmowany na tle ogólnej koncepcji rozwoju człowieka.

Termin „wspomaganie rozwoju” bywa też nadużywany w celu maskowania rzeczywistego kierowania aktywnością ucznia dla realizacji z góry określonych celów. Bywa także chwytem marketingowym. Bo jak inaczej można rozumieć zestaw standardów edukacyjnych określonych w podstawie, które sugerują nauczycielowi nastawienie się na realizację programu, a nie na potrzeby, zdolności, zainteresowania i preferencje wychowanka? Spełnienie tych standardów prowadzi do ujednoczonego obrazu ucznia dobrze dopasowanego do szkoły i jej wymagań edukacyjnych. Zatem prawdopodobnie szkoła nie znajduje powodów, aby dopasowywać się ze swoim programem i z metodami do dotychczasowych doświadczeń, możliwości i oczekiwań uczniów. Projektując badania nad stanem edukacji do twórczości w polskich szkołach, warto zatem zadać pytania o znaczenia nadawane przez nauczycieli kategorii „pedagogiczne wsparcie”. Dorota Klus-Stańska (2008) wymienia pięć możliwych podejść do identyfikacji i nadawania znaczenia kategorii „wsparcie pedagogiczne” lub „wsparcie dziecka w rozwoju”. Są one następujące:

- podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne — „wspierać to kierować”,
- podejście humanistyczno-adaptacyjne — „wspierać to uczyć być sobą, to akceptować”,
- podejście konstruktywistyczno-rozwojowe — „wspierać to organizować środowisko”,
- podejście konstruktywistyczno-społeczne — „wspierać to współpracować”,
- podejście emancypacyjne — „wspierać to skłaniać do krytycznego angażowania się”.

Obserwacja współczesnej praktyki edukacyjnej dotyczącej twórczości w szkole skłania do postawienia kolejnej hipotezy: nauczyciele kierując aktywnością twórczą uczniów, preferują tzw. przekaz szkolny, a więc stosują podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne. Pedagogika oparta na „filozofii” przekazu szkolnego akcentuje termin „nauczanie”, a nie „uczenie się”. Skoro we współczesnej praktyce edukacyjnej daje się zauważyć albo bezrefleksyjne odwoływanie się nauczycieli do kategorii „wsparcie”, albo odwoływanie się do tej kategorii oparte na odmiennym definiowaniu istoty i mechanizmów rozwoju dziecka, to warto zbadać, jaki jest rozmiar tego zjawiska. Bazowanie w praktyce edukacyjnej na odmiennych źródłach teoretycznych prowadzi może do metodycznej idealizacji albo też do demagogicznego uprządkowania procesu wspomagania ucznia w rozwoju.

Treści nauczania w podstawie programowej i programach cechuje pragmatyzm; ich analiza wskazuje na tendencję do uniformizacji dziecka. Można sądzić, że autorom zależy przede wszystkim na tym, aby edukacja była skuteczna, wydajna, przebiegała sprawnie, bez zakłóceń, realizowała narzucone cele dzięki transmisji wiedzy. Jak zatem w ramach tak rozumianej edukacji ma się znaleźć edukacja do twórczości czy edukacja twórcza? Tendencja do wyrównywania poziomu osiągnięć wszystkich uczniów może być zgubna dla rozwoju tych właściwości dziecka, które są ważne w działaniu twórczym. Wśród nich można wymienić te, które zgodnie z teorią psychospołecznego rozwoju człowieka opracowaną przez Erika Eriksona (1965, 2000), dziecko powinno nabyć kolejno w ciągu czterech faz życia (to znaczy do 12. roku życia), mianowicie: zaufanie do siebie i do świata, autonomia, inicjatywa i poczucie kompetencji. Wymienione właściwości powinny być celem działań edukacyjnych, a następnie warunkiem rozwijania twórczości. Ponadto warto tu podkreślić, że wymienione właściwości — zgodnie z podstawowym zadaniem szkoły, tj. „wspieraniem ucznia w rozwoju” — powinny być nie tylko celem edukacji do twórczości, ale w ogóle nadrzędnym celem edukacji.

W podsumowaniu tej części tekstu można zaproponować, by w badaniach nad stanem stymulowania rozwoju twórczości w szkole uwzględnić aspekt ogólnego rozwoju ucznia. Warto byłoby ustalić, na ile nauczyciele traktują aktywność twórczą jako czynnik rozwoju i czy cele rozwoju twórczości są zgodne z przyjętą przez nich teoretyczną koncepcją rozwoju człowieka. Podejmując badania nad stanem twórczości w szkole i przyjmując na przykład teorię E. Eriksona, trzeba określić, jak bardzo w procesie edukacji respektuje się dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe dziecka, a mianowicie: zaufanie do siebie i świata, autonomię, inicjatywę. Istotne byłoby także sprawdzenie, czy kolejną, przewidzianą dla czwar-

tej fazy życia właściwość rozwoju dziecka, czyli poczucie kompetencji, czyni się podstawowym celem edukacji. W wielu publikacjach podkreśla się, że twórczość w szkole nie musi być traktowana jako cel sam w sobie, ale może być uznana za podstawową wartość i narzędzie edukacji wspierającej rozwój ucznia. Z badań wynika, że dzieci już w młodszym wieku szkolnym dzięki specjalnym programom edukacyjnym, podejmując aktywność twórczą spontaniczną, inspirowaną lub kierowaną, mają szansę poznać siebie — swoje możliwości, zdolności i ograniczenia, i na tej podstawie następnie tworzyć własne wizje siebie w bliższej lub dalszej przyszłości, a następnie podejmować próby działań autokreacyjnych (Uszyńska-Jarmoc, 2007).

W analizie obszarów działalności szkoły w kierunku rozwijania twórczości uczniów ważne jest zbadanie, czy rozwój twórczej aktywności dziecka (tak jak rozwój w ogóle) ujmowany jest jednocześnie w trzech perspektywach: zmian uniwersalnych, zmian wspólnych i zmian indywidualnych. Wydaje się, że w praktyce edukacyjnej najczęściej praca nauczyciela nastawiona jest na stymulowanie zmian uniwersalnych. Ponadto można wysunąć kolejną hipotezę, że stosunek nauczyciela do dzieciństwa wydaje się protekcyjny i instrumentalny, co oznaczałoby, że dzieciństwo jest rozumiane jako okres przygotowawczy do dalszego życia. Warto byłoby zbadać, czy dla nauczycieli okres dzieciństwa jest ważny i wartościowy sam w sobie, zatem także czy twórczość dziecka jest dla niego ważna tu i teraz, czy jedynie służy przygotowaniu do „dojrzałej” kreacji w dorosłości.

Kolejna kwestia warta rozwiązania w toku badań empirycznych dotyczy sposobu rozumienia przez nauczycieli istoty zmiany rozwojowej człowieka jako podstawowego warunku rozumienia i oceniania zachowań ucznia. To wymaga świadomego przyjęcia przez nauczyciela jednego z kilku istniejących modeli zmian. Inny będzie obraz przebiegu procesu rozwijania twórczej aktywności, twórczej osobowości lub twórczych postaw człowieka w zależności od przyjętego modelu: liniowego, stadialnego, cykliczno-fazowego czy innego. Jeżeli zdecydujemy się na przykład na model cykliczno-fazowy, to jednocześnie musimy uznać fakt istnienia okresów wzmożonej wrażliwości i podatności na określone wpływy zewnętrzne i świadome oddziaływania pedagogiczne. Przyjęcie określonego sposobu rozumienia przebiegu zmiany rozwojowej jest więc tak bardzo ważne w procesie stymulowania rozwoju zasobów twórczych (potencjału, dyspozycji do twórczości).

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w procesie wyznaczenia nowych kierunków edukacji do twórczości i przez twórczość powstaje konieczność innego odczytania celów edukacji twórczej nie tylko w kontekście całościowego życia człowieka, ale także w kontekście zmiany spo-

lecznej⁶. Być może obecny w pedagogice, ale ignorowany przez nauczycieli termin „zmiana rozwojowa” można byłoby zastąpić terminem „zmiana edukacyjna”. Określenie „zmiana rozwojowa” zarezerwowano by dla psychologów, natomiast określenie „zmiana edukacyjna” byłoby dla pedagogów bardziej zrozumiałe, realne, łatwiej sprawdzalne w praktyce edukacyjnej, możliwe zatem byłoby „rozliczanie” nauczyciela na podstawie oceny rozmiaru dokonanej zmiany edukacyjnej. Zatem pojęcie „zmiana edukacyjna” nie mogłoby funkcjonować w praktyce edukacyjnej jako mit⁷, pusty termin, z którego nikt nikogo nie rozlicza i za który żaden nauczyciel nie ponosi odpowiedzialności. Planując kompleksowe badania nad stanem twórczości w polskich szkołach, warto byłoby poszukać możliwości sprawdzenia, jaka jest faktycznie rola edukacji do twórczości w szkole w zmianie społecznej⁸. Czy jest nią nadażanie za zmianą, adaptacja do zmiany czy stymulowanie zmiany społecznej?

Badania diagnostyczne dotyczące wymienionych obszarów edukacji do twórczości mogą pomóc w wypracowaniu nowego podejścia do wyznaczania standardów jakości działań diagnostycznych nauczyciela. Opisywane w literaturze przykłady różnych podejść do diagnozy zasobów, możliwości i osiągnięć twórczych ucznia sytuują się wciąż w ramach tej samej racjonalności instrumentalnej, to znaczy wyrastają z tej samej pedagogiki, rządzącej się logiką celu i środka. Wydaje się, że jednym z głównych grzechów diagnozy rozwoju potencjału twórczego i kształtowania się osobowości twórczej dziecka jest nadużywanie testów twórczości, wskazujące na badanie twórczego potencjału intelektualnego, wąsko określonych zdolności intelektualnych, tj. myślenia twórczego i wyobraźni twórczej. Kolejnym błędem jest nastawienie nauczycieli na ocenę pojedynczych materialnych efektów aktywności twórczej, dokonywaną na podstawie analizy wytworów. To sprawia, że diagnoza ma zazwyczaj charakter statyczny, a wyniki badań wyrażają się w postaci danych ilościowych, niewiele mówiących o rzeczywistych problemach doświadczanych w procesie tworzenia.

⁶ Warto tu odwołać się do publikacji Margaret Mead *Kultura i tożsamość* (2000) i opisywanych w niej kategorii: kultura prefiguratywna, kofiguratywna i postfiguratywna.

⁷ Z mitem wszechstronnego rozwoju ucznia w szkole już dawno rozprawiła się M. Dudzikowa (2002), ponadto o pozorowaniu działań wspierających rozwój ucznia można przeczytać w tekście *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym* (Uszyńska-Jarmoc 2008).

⁸ Warunkiem przeprowadzenia badań w tym zakresie byłoby wypracowanie pedagogicznego rozumienia zmiany edukacyjnej w kategoriach identyczności i różnicy. Identyczność łączy się z tym, co wspólne, ciągle, powtarzalne, trwałe. Natomiast różnica łączy się ze zmiennością, z labilnością, dynamiką.

Metatwórczość i metauczenie się jako warunek nabywania kompetencji twórczych — zaniedbany obszar edukacji

Rozważania o modelu edukacji do twórczości, czyli zdolności tworzenia nowych, możliwych koncepcji siebie i świata, pozwala wskazać na co najmniej dwa ważne wymiary (składniki) tej edukacji. Po pierwsze, ma to być edukacja o twórczości. Po drugie, ma to być edukacja poprzez twórczość.

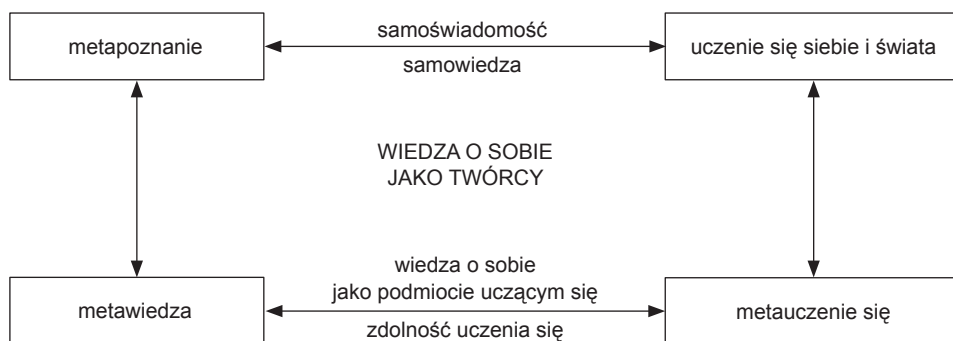
Drugi wymiar edukacji do twórczości nie jest przedmiotem rozważań w tym tekście, ponieważ jest dość dobrze opisany w literaturze naukowej (Uszyńska-Jarmoc, 2007). Natomiast wymiar pierwszy stanowi zaniedbany i w teorii, i w praktyce obszar edukacji w szkole.

Pierwszy wymiar — edukacja o twórczości — wynika z faktu konieczności uczenia się człowieka przez całe życie, ponieważ szkoła, która kończy się na pewnym etapie rozwoju, nie jest w stanie „wyposażyć” człowieka w gotowy repertuar zachowań skutecznych w ciągle zmieniającym się świecie, nie przygotowuje go do kontynuowania procesu uczenia się — świadomego, autonomicznego, zgodnego z własnymi rozpoznanymi możliwościami, zdolnościami i preferencjami poznawczymi. Można zatem sprawdzić w badaniach empirycznych, czy wiedza ucznia o własnym uczeniu się nie jest jedynie produktem ubocznym szkoły.

Ważne byłoby zatem określenie poziomu nie tylko deklaratywnej, ale przede wszystkim proceduralnej wiedzy uczniów o istocie i mechanizmach twórczości, warunkach, metodach i technikach skutecznych w procesie tworzenia, a przede wszystkim wiedzy o potrzebie tworzenia. W takim ujęciu w procesie edukacji do twórczości pojęciem kluczowym staje się „metatwórczość”. Drugim, który w sposób oczywisty wiązałby się z poprzednim, byłby termin „metauczenie się”, który można rozumieć w sposób szeroki i wąski. W ujęciu szerokim można go ujmować jako proces zdobywania wiedzy na temat istoty, celów, mechanizmów, a także zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań uczenia się. Inaczej ujmując: metauczenie się jest procesem nabywania pełnego rozumienia problematyki uczenia się. W takim znaczeniu pojęcie „metauczenie się” obejmuje także: metapoznanie, metawiedzę, metapamięć i metazdolności. Ponadto w szerokim rozumieniu terminu „metauczenie się” mieści się także problematyka poznawania własnego procesu uczenia się, jego uwarunkowań i efektów, w tym także problematyka motywacji wewnętrznej do uczenia się, sposób uczenia się⁹. W węższym ujęciu

⁹ Znany psycholog amerykański Jerome Bruner podkreśla ważną rolę rozumienia procesu uczenia się własnego i innych. Tymczasem paradoksalnie już w edukacji początkowej wymaga się od uczniów umiejętności uczenia się, ale wiedzę fachową o tym procesie

terminy „metapoznanie” i „metauczenie się” można traktować odrębnie, choć jak wskazuje rys. 1, są one powiązane i warunkują się wzajemnie.



Rys. 1. Wzajemne zależności elementów procesu konstruowania wiedzy o sobie jako twórcy wizji świata i siebie

Można założyć, że zagadnienia metapoznania i metauczenia się w pedagogice wczesnoszkolnej i w praktyce edukacyjnej lokują się w obszarze zaniedbanym (zaniechanym lub marginalizowanym), zatem należałoby zaliczyć je do tzw. gorących problemów pedagogiki (zob. Lewowicki, red., 2007), które warto poddać empirycznej weryfikacji, a następnie podjąć wokół nich szeroką dyskusję.

Bibliografia

- Bruner J., 2006: *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Dudzikowa M., 2002: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków.
- Erikson E.H., 1965: *Childhood and Society*. Harmondsworth.
- Erikson E.H., 2000: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań.
- Klus-Stańska D., 2008: *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*. W: *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Red. W. Puślecki. Wrocław.
- Lewowicki T., red., 2007: *W poszukiwaniu perspektyw reformy systemu edukacji i przemian w szkole wyższej*. Warszawa.

sie zdobywają dopiero studenci psychologii i pedagogiki, choć często nie potrafią już z tej nowej wiedzy korzystać w organizowaniu własnego uczenia się w procesie studiowania, ponieważ trudno jest pokonać nawyki budowane latami.

- Mead M., 2000: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wyd. 2. Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2007: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2008: *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Psychologia Rozwojowa”, T. 13, nr 2.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2009: *Mistyfikacja wspomaganie rozwoju dziecka w podstawie programowej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, numer specjalny.