

WENANCJUSZ PANEK

*Psychologiczna charakterystyka nauczyciela  
pracującego z uczniem zdolnym w szkole*

---

Psychological Characterization of a Teacher Working with a Talented Pupil at School

WPROWADZENIE

Rozważania nad nauczycielem we współczesnej szkole wynikają z prowadzonych przeze mnie wieloletnich badań empirycznych nad uczniem szczególnie zdolnym na różnych poziomach edukacji szkolnej (Panek 1974, 1977, 1986). Adresuję je głównie do nauczycieli pracujących z takimi uczniami. Byłbym jednak bardzo usatysfakcjonowany, gdyby wszyscy nauczyciele w szkole, pracujący z różnymi uczniami, byli podobni do tych, których ja charakteryzuję.

O ile jednak ważna jest interakcja między nauczycielem a uczniem w ogóle, musi ona mieć specyficzny charakter w pracy z uczniami zdolnymi i utalentowanymi, gdy nie jest ona bowiem na miarę tych zdolnych uczniów, następuje zahamowanie ich rozwoju, gubi się ich talenty, a wielu z nich wpada w nerwowość i psychonerwice.

Badania nad nauczycielem w polskiej pedagogice i psychologii mają długą historię, a na pewno datują się od J. W. Dawida (1912), który pisał o duszy nauczycielskiej. Zadawano sobie jednak wtedy najczęściej pytanie: kim jest nauczyciel. Otóż uważam, że takie pytanie nie jest trafne, nie chodzi bowiem – jak to twierdziło wielu autorów w Polsce (Dawid 1912, Nawroczyński 1929, Grzegorzewska 1964, Kozłowski 1966 i inni) – o idealny model nauczyciela. Zajmujący się tymi problemami Z. Włodarski (1979) wyodrębnił aż dwadzieścia cech nauczyciela: zainteresowanie dziećmi i młodzieżą, zaangażowanie emocjonalne, traktowanie uczniów jako rozwijające się jednostki, poczucie od-

powiedzialności, odczucie potrzeby oddziaływania, respektowanie innych, zdolność do empatii, wrażliwość pedagogiczna, takt pedagogiczny, demokratyczny sposób postępowania, dbałość o informację zdrowotną, autorytet nauczyciela, zgodność własnego postępowania z głoszonymi ideałami, sprawiedliwość, obiektywne kryteria oceny, życzliwość, ogólne doświadczenie, mądrość życiowa, zrównoważenie emocjonalne, głęboka wiedza, pozycja społeczna, czynniki związane z wyglądem zewnętrznym, żywe i wesołe usposobienie. Wszystkie te cechy wyodrębniono w wyniku badań empirycznych nad nauczycielem.

Znane są też podejścia do problemu funkcjonowania nauczycieli od strony typów osobowości (wykorzystujące typologie E. Sprangera, E. Kretschmera, A. Murraya, czy nawet ostatnio H. J. Eysencka), ale i tu efekty były nikłe. W polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej powstało kilka prac (np. Bandura 1972, Nawroczyński 1929 i 1947, Mysłakowski 1970, Kozakiewicz 1982, Okoń 1959) – wszystkie one wykorzystywały teorie osobowości (behawiorystyczną, psychoanalityczną lub intraspekcyjną). Można też znaleźć próby stworzenia modelu nauczyciela przez przypisywanie mu celów, jakie ma realizować w szkole funkcjonującej w określonym społeczeństwie (np. Mysłakowski 1970, Szczepański 1973, Krawcewicz 1976, ale przede wszystkim Muszyński 1972). Ta strategia opisu nauczyciela jest trafniejsza, lecz nie jest pełna. Zadania szczegółowe formułuje się w dwóch dziedzinach, i to jakby oddzielnie – dydaktycznej i wychowawczej. A proces jest przecież jeden – uczenie się i nauczanie z wychowaniem. Spory dotyczą ponadto nie tylko jakości realizowanych celów, lecz także przekonania, że nauczyciele chętniej i z większą umiejętnością realizują zadania dydaktyczne, natomiast unikają lub źle realizują cele społeczno-wychowawcze.

#### ZAŁOŻENIA PODSTAWOWE

Czy istnieje inna droga rozwiązania tych trudnych dylematów w poglądach dotyczących nauczyciela? Otóż nie wątpię, że niesłusznie postępują ci, którzy potępiają wysiłki wielu pokoleń uczonych, począwszy od J. W. Dawida, prowadzących mniej lub bardziej wartościowe badania empiryczne z pedeutologii. Chociaż badania te nie doprowadziły do stworzenia modelu nauczyciela skutecznie funkcjonującego w szkole, to jednak dały bardzo bogatą wiedzę o nim, o jego osobowości i pełnieniu przez niego roli zawodowej.

Jakie – moim zdaniem – powinny być zatem założenia wyjściowe do poszukiwania i opisanía charakterystyki psychologicznej współczesnego nauczyciela w nowoczesnej, gruntownie reformującej się szkole, w obecnej rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych, a więc w demokratycznej i pluralistycznej Polsce? Odpowiedź na to pytanie w niniejszej pracy będzie raczej otwarciem problemu do dyskusji – nawet nie próbą rozwiązania go, lecz wskazaniem możliwej drogi

rozważań nad kwestią nauczyciela we współczesnej, kształtującej się nowej szkole: zróżnicowanej, często społecznej bądź nawet autorskiej.

Założeń, z których należy wyprowadzić tę charakterystykę – nie model ani ideał nauczyciela – jest kilka, ja proponuję rozważyć siedem:

1. Formułowanie charakterystyki wykorzystującej poznawczą koncepcję człowieka (Kozielecki 1977), jedynie zdaje się efektywną z psychologicznego punktu widzenia we współczesności, na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia.

2. Sytuacyjne podejście do nauczyciela jako podmiotu funkcjonującego w sytuacjach szkolnych, gdzie jest wiele problemów i trzeba je twórczo rozwiązywać, czyli w szkole nauczającej generatywnie (Tomaszewski 1976, Panek 1983).

3. Traktowanie działalności nauczyciela w aspekcie moralnym, to znaczy traktowanie jego pracy i działalności jako służby społecznej, polegającej na przekształcaniu postaw innych ludzi, szczególnie uczniów, czyli na kształceniu rozwijającego się dziecka w osobnika o wszechstronnej i dojrzałej osobowości (Przetacznikowa 1975).

4. Opisywanie nauczyciela w aspekcie dynamicznym jako osobnika o określonej sumie cech, a także ich strukturze, to znaczy jako podmiotu będącego partnerem (a nawet stroną) w interakcji z uczniem, z uwzględnieniem indywidualnych różnic obu tych partnerów interakcji, jak również względnej swobody i zmienności w zakresie nauczanych treści.

5. Nauczyciel w aspekcie celów szkoły, która musi być szkołą funkcjonującą nie według zasady ekonomiki replikacji, czyli powtarzania modelu ucznia, lecz powinna stać się szkołą działającą według zasady ekonomiki innowacji, czyli kreowania absolwenta na miarę potrzeb oraz czasów, ale też i na miarę jego możliwości.

6. Nauczyciela, który przygotowuje ucznia o osobowości dynamicznej i twórczej (Andrukowicz 1999), pozwalającej mu podjąć zadania przygotowujące ucznia do spełnienia nowej roli, czasem kilka razy w czasie swej aktywności zawodowej zmieniając tę rolę.

7. Nauczyciela, który w świecie przekształcającym się w świat globalny, umie znaleźć się w nim, a przede wszystkim komunikować się (tzn. zna obce języki) i informować (tzn. potrafi korzystać z komputera, Internetu i całej nowoczesnej cywilizacji).

Efektom pracy nauczyciela jest nie tylko uczeń, lecz on sam i jego rozwój, rozwój jego samoświadomości i samorealizacji, a także środowisko nauczycielskie, na które oddziałuje i z którym wchodzi w interakcję zawodowo-towarzystwo-społeczną.

## PODEJŚCIE CZYNNOŚCIOWE – TWÓRCZE

Trafniejsze zdają się pytania, co czyni nauczyciel i jaka jest jego rola w szkole i środowisku? Na te pytania odpowiedź jest równie prosta, co i skomplikowana. Otóż nauczyciel – jak by powiedział T. Tomaszewski – działa w określonej sytuacji, a na treść rozwiązywanych problemów, metod i form działania ma wpływ wieloraki i poważny (Tomaszewski 1975). Nauczyciel jest podmiotem uprawiającym służbę społeczną w określonej sytuacji szkolnej i środowiskowej. Nie wyczerpując całości kreślonych tu rozważań, chcę zwrócić uwagę na kilka uwarunkowań odnoszących się do założeń charakterystyki przyszłego nauczyciela.

W odniesieniu do założenia pierwotnego – usytuowania nauczyciela w poznawczej teorii człowieka, należy zauważyć, że jest on układem przetwarzającym informacje, i to zarówno te zewnętrzne, czytane w rzeczywistości otaczającej, jak i te pochodzące ze struktur poznawczych pamięci – w tym znaczeniu człowiek jest samodzielny i twórczy (Kozielecki 1977). Co charakteryzuje nauczyciela otwartego i twórczego? Posłużę się tu słowami J. Trzebińskiego, że „im większa tolerancja niezgodności poznawczych i im większe niezgodności zaspokajają ciekawość, tym większe są możliwości twórcze człowieka, tym bardziej prawdopodobne, że rezultaty jego działań będą odbiegały skalą swojej nowości i doniosłości od już znanych” (Trzebiński 1981, s. 9).

Nauczyciel współczesny, którego pragniemy kreować, żeby mógł wykorzystać swoje możliwości twórcze, musi charakteryzować się: otwartością w poznawaniu świata, oryginalnością myślenia, wielkością tolerancji na niezgodności poznawcze, która to wielkość niezgodności optymalnie zaspokaja motywację ciekawości.

A jak jest w praktyce? Powszechnie nie obserwuje się żadnego z tych uwarunkowań w pracy i zachowaniu się nauczycieli (przynajmniej ich znaczącej większości), ale także wśród zadań i celów ich kształcenia, w ich świadomości i w badaniach nad nauczycielem, a już na pewno nie tylko nie ma, ale wręcz istnieje lęk przed niezgodnością poznawczą. Ludzie boją się – nauczyciele szczególnie – dostrzegać dysonans poznawczy. Nie ma więc narastającej motywacji ciekawości poznawczej u nauczycieli. Warto zauważyć, że może właśnie dlatego nie dostrzegają oni ciekawości poznawczej bardzo naturalnej u małych dzieci i uczniów szkolnych i nie rozwijają jej świadomie. Czasem – mówią niektórzy – tę ciekawość po prostu dławią i tłumią. W tym miejscu należy wykorzystać pewne elementy wiedzy psychologicznej na temat działalności twórczej. Działalność nauczyciela – będę o tym pisał nieco później – zawsze musi być twórcza (Andrukowicz 1999).

Działalność twórcza jest to wszelka aktywność człowieka przynosząca inne, nowe wytwory, a zarazem rozwiązująca jakieś istotne dla człowieka problemy, owocująca wytworami oryginalnymi, a równocześnie użytecznymi z punktu widzenia potrzeb społecznych (Trzebiński 1981, s. 5).

Utrwaliło się przekonanie, że produkt pracy nauczyciela, uczeń, musi być zawsze taki sam. Jest to fałszywe mniemanie. Tym lepszy i bardziej wartościowy jest uczeń, im bardziej różni się od swojego kolegi. Tak powinna rozumieć swoje obowiązki szkoła i jej nauczyciele. W praktyce szkolnej nie powinna działać – wspomniana już – zasada replikacji ucznia (powtarzania), lecz zasada twórczej innowacji w tworzeniu podmiotu, zwanego uczniem.

Funkcjonuje powszechne przekonanie, od F. Galtona przez J.P. Guilforda, a u nas głoszone przez Z. Pietrasieńskiego, że wysoki poziom inteligencji równa się genialności. Tymczasem to nieprawda. Przedstawię tu stanowisko odmienne, nacechowane optymizmem pedagogicznym, potwierdzone najnowszymi badaniami (Popek 1984, Nęcka 1979, 1989, 1994).

Uwarunkowania aktywności twórczej w każdej dziedzinie, a nauczycielskiej w szczególności, mają charakter osobowościowy. Twórczość pojawia się wtedy, gdy jest dla człowieka niezbędna i ważna. Co to znaczy? To znaczy, że są dwa bezwzględnie konieczne uwarunkowania osobowościowe działalności twórczej (Nęcka 1979):

1. Istnienie w człowieku idealnej wizji świata i siebie – wizji o dużej mocy regulacyjnej,
2. Istnienie w człowieku idealnej wizji siebie w świecie, czyli reakcji „ja – świat”, także o dużej sile regulacyjnej.

Działalność twórcza jest bowiem dla człowieka wartością o najwyższej wadze w hierarchii wartości, przy czym w zasadniczy sposób reguluje ona zachowanie się człowieka, a szczególnie pracę zawodową, czyli pełnienie przez niego roli zawodowej.

O intelekt natomiast pytają wszyscy. Otóż zdolności intelektualne, czyli poziom sprawności w zakresie procesów intelektualnych – nie jest bezwzględnie koniecznym warunkiem twórczości, o niczym nie decyduje, co najwyżej ułatwia działalność twórczą.

Czy nauczyciel w dzisiejszej szkole, nawet ten, który ma wysoki poziom intelektualnych sprawności, stawia swą pracę dydaktyczno-wychowawczą jako swoją wewnętrzną potrzebę niezbędną i ważną, stanowiącą regulacyjny element jego życia? Czy ta praca, a w niej uczeń stają się ważne w wizji świata i w wizji siebie samego w tym świecie i w relacji do niego i czy mają moc regulacyjną godną znaczenia? Czy nauczyciel w swoim mikroświecie ma wizję siebie i czy świat sytuacji szkolnych stanowi przedmiot zainteresowania regulujący znacząco jego zachowanie się? Są to warunki, które czynią go „osobą znaczącą”, mistrzem oczekiwanym przez uczniów.

Niestety, potoczne obserwacje i wyniki badań tego nie potwierdzają, dlatego efektywność pracy nauczycielskiej zarówno w nauczaniu, jak też w wychowaniu jest niska. Dlaczego tak jest? Nie do mnie, lub przynajmniej nie tylko do mnie jako nauczyciela i psychologa, należy ocena. Mogę tylko powtórzyć: sprawą rozstrzygającą o twórczym bądź nietwórczym zachowaniu się nauczyciela jest

to, jaką pozycję w jego hierarchii wartości zajmuje jego nauczycielska praca i czy ma ona moc regulującą jego zachowanie. Jeżeli na to pytanie odpowiemy sobie pozytywnie, nie musimy się bać ani o wyniki nauczania, ani o wzory do naśladowania i identyfikację z nim uczniów. Będzie to rzeczywisty twórczy wkład nauczyciela w nauczanie i wychowanie nowego pokolenia.

### EMPATIA I PODMIOTOWOŚĆ

Jeżeli jeszcze dodamy do tych rozważań, tak pięknie opisane przez J. Rembowskiego, zjawisko empatii (1989, s. 42 i n.) ważne w każdej – tym bardziej nauczycielskiej – regulacyjnej roli zachowania się człowieka w sytuacjach społecznych, jako zjawisko wczuwania się w rolę, jako umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych i współdziałania z innymi osobami, a także przewodzenia w grupie oraz twórczego ludzkiego porozumienia się – to rola nauczyciela bardzo się wzbogaci.

Nauczyciel już na tym poziomie powinien rozumieć, że jego praca to służba poznaniu, a ta służba staje się podstawą kształcenia człowieka i kształtowania jego osobowości. Wiąże się to z etosem roli nauczyciela, który służy poznaniu, a więc – jak mówił Karol Wojtyła (1989) – jest to służba miłości do prawdy i miłości do tych, którym nauczyciel przekazuje niezależnie, czy są to małe dzieci w klasie pierwszej czy studenci – ale jest też to budowanie wspólnoty ludzi wyrastających na ludzi wolnych, dla których miłość prawdy stanowi zasadę jednoczącej ich więzi, której przedmiotem jest tożsamość, czyli podmiotowość człowieka. Jest to szczególnie ważne, gdy mówimy o uczniu lub człowieku uzdolnionym i utalentowanym, ich potencjalne możliwości twórcze są bowiem większe i tożsamość więcej znacząca. Podmiotowość realizuje się przez wolność, a obecnie pole wolności bardzo się poszerzyło, stała się ona nie tylko faktem, lecz wolność, ustawiczne uczenie się i twórcze działanie stały się szansą dla człowieka, a nadto ważnymi motywami w życiu, naczelnymi w systemie jego wartości.

Wolność to „niezależność osobista, swoboda” (Doroszewski 1977, s. 879), przy czym nie chodzi tu o metafizyczne ani filozoficzne aspekty wolności, lecz o jej rozumienie psychologiczne i wychowawcze ważne dla każdego nauczyciela, szczególnie dla nauczyciela nauczającego ucznia zdolnego, które zawiera się w podmiotowości, tożsamości i autonomii człowieka. Przez podmiotowość rozumiem stworzenie człowiekowi warunków do sprawstwa zdarzeń, do tego, że może on na coś wpływać, że realizuje swą twórczą aktywność. W tym znaczeniu podmiotowość jest psychologiczną wartością, która zawiera duży zakres wolności, ale równocześnie stymuluje też rozwój osobowości człowieka, jego indywidualność, zdolność i talenty, wzbogacając jego sferę poznawczą, emocjonalną i wolicjonalną – jego człowieczeństwo.

Podmiotowość – pisze w tym znaczeniu K. Wojtyła – rodzi się z samej natury bytu osobowego: odpowiada w pierwszym rzędzie godności osoby ludzkiej. Jest tej godności potwierdzeniem, sprawdzianem – i zarazem wymogiem w życiu osobistym, jak i zbiorowym (1989, s. 120).

W tym znaczeniu rozumiana podmiotowość pozwala oczekiwać, że nauczyciel taki ma szansę wziąć w swoje ręce rzeczywistość i zrobić z nią co chce – na miarę indywidualności. A więc ucząc i wychowując, ma szansę wykreować człowieka niepowtarzalnego (replikatywnego, każdy taki sam), uśrednionego, lecz innowacyjnego (kreatywnego).

Takiego nauczyciela oczekuje społeczeństwo, uczniowie, a zwłaszcza uczniowie uzdolnieni i utalentowani. Jest to realizacja najwznioślejszego celu kształcenia – twórczego przygotowania do życia wszystkich uczniów, ale w szczególności niezgubienie talentów, to znaczy uczniów utalentowanych.

#### MORALNY AUTORYTET I MISTRZOSTWO

Niestety, zbyt mało jest wciąż nauczycieli, którzy tak pojmują swoją rolę w procesie nauczania. Częściej traktują siebie jako monitory przekazujące informacje z książki do pamięci. Nie dziwię się temu, wybierają oni czynność łatwiejszą niż trudne selekcionowanie wiedzy i takie jej podanie, aby stwarzała w mózgu nową wiedzę.

Nie dostrzegają tego optymistycznego poglądu na człowieka, o którym pisał już dawno J. Bruner, a co podkreślił Robert J. Sternberg (1988), że człowiek jest podmiotem twórczym i innowacyjnym, to znaczy umie wychodzić poza dostarczoną wiedzę i informacje. Taki uczeń ucząc się ma wiedzę  $X^{+n}$ , to znaczy, że  $X$  jest wiedzą wyuczoną, która dość szybko ulega zapomnieniu oraz wiedzę  $n$  wytworzoną w umyśle, która pojawia się, ponieważ człowiek ma w mózgu zdolności poznawania, pozwalające wytwarzać w generatorze pomysłów nową wiedzę podmiotu (Sternberg, 1988), która nie ulega tak szybko zapomnieniu.

J. Kozielecki, nawiązując do analizy R. J. Sternberga, wyciąga z tego faktu ważny wniosek, że człowiek przekracza granice swoich osiągnięć i w pewnym przypadku rozwija kulturę (1995, s. 203).

Podobne przykłady analizy można by przeprowadzić w zakresie kolejnych pięciu założeń wymienionych na początku pracy. Szczególnie interesujące byłyby rozważania związane z analizą moralnego autorytetu nauczyciela, wynikającego z pełnienia przez niego służby społecznej w procesie swej nauczycielskiej działalności. I nie chodzi tu wcale o to, czy jest on moralny. Określenie człowieka przez przypisanie mu cechy moralności jest zabiegiem możliwym, nawet logicznym, ale mało użytecznym. Społecznie wartościowa jest dopiero całość działalności, która realizuje się w zachowaniu moralnie wartościowym przez pełnienie roli zawodowej. U nauczyciela ocena moralna jego działalności nie wyrasta dzisiaj już z jego wiedzy, z faktu bycia nauczycielem (co zachodziło do

niedawna i jeszcze czasami może występować na wsi), lecz w dużej mierze wyrasta z mistrzostwa wiedzy i nauczania. Wynika też z jego zachowań moralnych, czyli z praktyki życia jako całości; wyrasta z odpowiedzialności za wykonanie swojej roli itp.

Przedstawiona koncepcja nauczyciela w przyszłej, nowoczesnej szkole polskiej nie tyle zależy od jego cech, struktury tych cech, od struktury jego osobowości, ale od systemu kształcenia nauczycieli i przygotowania ich do twórczego pełnienia funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Cele kształcenia nauczycieli, formy tego kształcenia, wzory mistrzów oraz zadania stawiane przed nimi na tle określonych warunków ekonomicznych i kulturowych dobrze motywujących do pracy – rozstrzygnąć muszą o efektywności nauczania i wychowania w szkole.

Nauczyciel realizuje swoje funkcje w jednolitym procesie dydaktyczno-wychowawczym własną osobowością, która przejawia się w jego działaniu (Grzywak-Kaczyńska, 1973). Każde zaś działanie szczegółowe, ze względu na indywidualne różnice psychologiczne tkwiące w uczniach i sytuacji środowiskowe, musi być indywidualnym aktem twórczym. Jest to zgodne z poznawczą koncepcją człowieka samodzielnego i twórczego. Jeżeli mamy nadto do czynienia z nauczycielem wychowawcą, o którym możemy dodatkowo powiedzieć za J. W. Dawidem, że charakteryzuje go miłość duszy ludzkiej albo specyficzny dar, talent, umiejętność zwana charyzmą (Obuchowski, 1980), to wzbogaca ona oczekiwania, jakie powinien spełniać współczesny prawdziwy nauczyciel-wychowawca, i to nie ideał ani model, ale realny żywy człowiek działający w konkretnych sytuacjach.

Taki realny, żywy, twórczy człowiek, moralnie wartościowy ze względu na spełnianie właściwie i twórczo swej roli zawodowej i społecznej, niezależnie od tego, kim będzie, a tym bardziej gdy będzie nauczycielem, zostanie moralnym autorytetem kształtującym dojrzałą, wartościową i twórczą osobowość swoich uczniów w nowoczesnej szkole.

#### ROLA WIEDZY W NAUCZANIU

Władysław Tatarkiewicz wypowiedział kiedyś bardzo znamiennej myśl: „Niepokój, główny twórczej pracy korzeń”. Warto się zastanowić na tymi słowami, bo kryją one ważną dla twórczego działania treść. W tym względzie wypowiedział się kiedyś K. Dąbrowski w niedocenionej u nas teorii dezintegracji pozytywnej (Dąbrowski 1974). Najbardziej radykalnie ujął tę myśl o twórczym działaniu już Heraklit, mówiąc, że „konflikt jest ojcem i władcą wszystkiego” (cyt. za: Kozielecki 1979).

Jest chyba prawdą wynikającą z doświadczeń, że sytuacje pobudzające do twórczości nie znoszą zastoju. Od czasów Arystotelesa przyświecała ludziom



zasada: *Agere cet esse, esse cet agere* („pracować to być, być to pracować”). Praca nie jest nadal kwestionowana, ale dzisiaj już ta zasada nie wystarcza. Zdaje się, że E. Faure (1975), francuski publicysta, polityk i uczonek, sformułował trafniejszą dla naszych czasów zasadę: „Uczyć się, aby być”. Postępem musi rządzić zasada uczenia się permanentnego, czyli nieustającego. Ta zasada jest w świadomości ludzi. Ale brak drugiej, że trzeba się uczyć i nauczać samodzielnie i twórczo od najmłodszych lat. A to już jest zadanie szkoły.

Gdy obecnie śledzi się teorię zachowania się ludzi i ich zachowanie się (praktykę), pojawiają się stale trzy oczekiwania: być wolnym, uczyć się, tworzyć. Bo twórczość – powiedział B. Suchodolski – daje ludziom maksymalną wolność, jaka jest im dostępna. To dzięki elementom twórczości praca przestaje być ciężkim zadaniem zdobywania środków do życia, a staje się sposobem naszego życia, jest sensem i źródłem zaangażowania. To dzięki twórczości zabawa przestaje być standaryzowaną rozrywką, której się biernie oddajemy (*Labirynt współczesności* 1972). Czy nasza szkoła spełnia te zasady – sądzę, że niestety nie.

Dotyczy to wszystkich i każdego z osobna: społeczeństwa i jednostki w imię postępu:

Spółczesność bowiem – jak pisze J. Szczepański – może tylko wtedy przyspieszyć kroku jako całość, jeżeli każda jednostka będzie mogła optymalnie rozwijać swoje zdolności i talenty, jeżeli będzie dysponowała wiedzą i umiejętnościami, wartościami i kryteriami ocen pozwalającymi jej w każdej życiowej sytuacji osiągać optimum swoich możliwości (Szczepański 1973).

Czy uczniom w procesie nauczania od najmłodszych klas stwarzamy taką sytuację? Musimy sobie uświadomić, że w wieku 9–10 lat (II faza) dzieci „opanowały umiejętność dokonywania operacji konkretnych, odwracalnych oraz operują coraz bardziej złożonymi pojęciami, zaczyna się proces odrywania się od zewnętrznych manipulacji przedmiotami do posługiwania się symbolami” (Przetacznikowa 1980, s. 145). Nie musimy się więc tak bardzo lękać o „przeciążenie uczniów”, stać ich na większy intelektualny wysiłek.

Jedno z najbardziej podstawowych, jakościowych przeobrażeń, jakim ulega myślenie w okresie 7–11 roku życia, polega na tym, że staje się ono samodzielną wewnętrzną czynnością poznawczą, operującą pojęciami realizowaną w słowach i przebiegającą zgodnie z zasadami logiki” (Lis 1980, s. 178).

I w tym zakresie możemy stawiać dzieciom twórcze wymagania. To przecież podstawowe zadanie szkoły: uczenie czynne samodzielności i twórczości dla przyszłości – a nie tylko wypełnianie pamięci balastem zbędnej wiedzy, i to od I klasy.

Jak więc uczyć? Jak nauczać? Jak się uczyć? Uczenie się – za E. Hilgardem (1987) – jest to proces, dzięki któremu jakaś aktywność powstaje lub zmienia się w wyniku reagowania na daną sytuację. Nie ma więc wartości uczenie się lub nauczanie, którego celem jest układanie się informacji w pamięci, choćby wchodziła w rachubę największa ilość wiedzy w ważnej dziedzinie. Informacje,

wiadomości, wiedza to pojęcia, które traktuję w tym opracowaniu synonimicznie. Informacje są zawarte w zdarzeniach i wytworach, ażeby je osiąść, trzeba je umieć czytać. Czytać informacje, to znaczy odzwierciedlać je w świadomości. W ten sposób człowiek wzbogaca swą świadomość, wzbogaca swoje życie psychiczne, rozwijając się dzięki procesowi uczenia się. Niestety, nie wszyscy potrafią się uczyć, tym bardziej uczyć się skutecznie i efektywnie. Szkoła nie naucza według tych wskazań.

Z tych rozważań wynika kilka problemów.

1. W procesie uczenia się biorą udział dwa układy:

– Układ informowany, czyli podmiot (uczeń, student), o którym uczący nauczyciel wie często bardzo niewiele lub zgoła nic. Obecnie jest to szczególnie istotne, w dobie wciąż dużej liczby nauczycieli bez kwalifikacji.

– Układ informacyjny, czyli rzeczywistość otaczająca, którą nauczyciel często odkrywa w algorytmach, w systemie zamkniętych reguł bez heurystyk i twórczej perspektywy, nie angażując ciekawości poznawczej dziecka.

Było wielką szansą człowieka, że umysł jego obdarzony został darem intelektualnej ciekawości (dlatego „jest jej symbolem”). Jest to przeogromna i pełna twórczych możliwości dźwignia ducha ludzkiego – a zanik ciekawości staje się oznaką jego obumierania, agonii (Pytkowski 1981, s. 20).

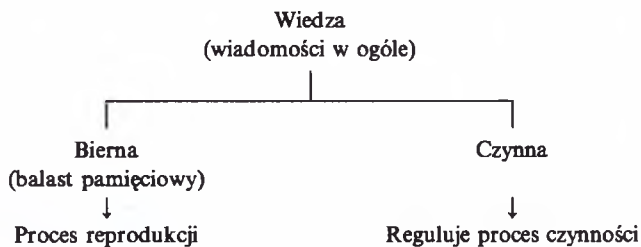
Między tymi układami musi zachodzić zwrotne sprzężenie cybernetyczne, którego trzeba się uczyć, dopiero wtedy mówimy, iż podmiot czyta rzeczywistość, czyli odzwierciedla ją w mózgu.

2. Relacja podmiot–rzeczywistość („ja”–„świat”), której – jak już wspominałem – można uczyć dwojako:

– wydobywać z rzeczywistości informacje i podawać do zapamiętania (jak to odbywa się w nauczaniu tradycyjnym, biernym, opartym na zapamiętywaniu informacji),

– wydobywać z rzeczywistości informacje przez podmiot informacji z rzeczywistości (jak ma to miejsce w nauczaniu nowoczesnym, jeszcze bardzo rzadko stosowanym, aktywnym, zwanym też nauczaniem wiedzy generatywnej), czyli umiejętności jej samodzielnego czytania i transformacji prowadzących do nowego rozwiązywania problemów, ale od najmłodszych lat dziecięcych w szkole.

3. Istnieją dwa rodzaje wiedzy. Ilustruje to poniższy schemat.



Funkcjonowanie wiadomości – jest to spełnienie przez nie roli w regulowaniu czynności ludzkich. A więc wiedza bierna, zalegająca w pamięci, często w nadmiarze, jest balastem, który zaledwie pozwala na prosty nietwórczy proces reprodukcji. Idealem oczekiwanym od każdej szkoły jest przekazywanie wiedzy czynnej, funkcjonalnej, która reguluje ludzkie czynności, funkcjonuje, wpływa, wytwarza nową wiedzę.

Tadeusz Tomaszewski wyszczególnia także dwa rodzaje wiedzy – znane zresztą już od czasów Sokratesa – są to:

– wiedza produktywna – jej istotą jest to, że pochodzi z myślenia samodzielnego i twórczego,

– wiedza reprodukcyjna – jej istotą jest to, że może być reprodukowana z pamięci pod wpływem odpowiednich bodźców i pytań.

Sokrates wierzył, że wiedza twórcza, produktywna jest wrodzona, lecz w procesie życia ukryta pod różnymi nawykami typu reprodukcyjnego i przez nie blokowana (Tomaszewski 1976).

Od czasów odrodzenia wiemy, że oba rodzaje wiedzy mają to samo źródło – są wynikiem uczenia się:

a) wiedza produktywna (twórcza) jest spontaniczna (Malicka, 1989), ma charakter heurystyczny, oparta jest na regułach myślenia heurystycznego, jak mówi J. P. Guilford – proces myślenia jest dywergencyjny o dużym stopniu swobody; zbyt rzadko niestety nauczyciel potrafi tak nauczać, a że można to czynić, wynika z naszych badań empirycznych;

b) wiedza reprodukcyjna (odtwórcza) jest uporządkowana, oparta na algorytmach, a proces myślenia jest konwergencyjny, o małym stopniu swobody – tak na ogół naucza się w naszych szkołach, co prowadzi do tego, że uczeń ma nawet duży zasób wiedzy, ale jest ona mało użyteczna, a algorytmów, które zna, nie potrafi zastosować w niepowtarzających się sytuacjach problemowych.

W tej sprawie trafną maksymę wypowiedział M. E. de Montaigne: „chodzi o to, by człowiek miał »nie głowę pełną, lecz dobrze uporządkowaną«”. Warto tu zaakcentować za T. Tomaszewskim:

W naszych czasach dołączyło się do tego przeświadczenia, że ów wewnętrzny porządek, który zapewnia wiedzy jej charakter twórczy, zależy w decydujący sposób od metody nauczania. W ten sposób narasta nadzieja, że można będzie nie tylko odblokować twórczość spontaniczną, lecz w sposób świadomy nadawać naszej wiedzy taką organizację, dzięki której będzie się ona nie tylko nadawała do reprodukcji, lecz będzie żywym systemem wiadomości nabytych zdolnym do produkowania myśli nowych, stanie się rzeczywistym generatorem myśli człowieka (Tomaszewski 1976, s. 146).

Oby tak się stało.

## TWÓRCZY STYL ŻYCIA

Co z tej analizy wynika? Odpowiedzi można szukać między innymi w zaproponowanej przez J. Kozińskiego transgresyjnej koncepcji człowieka (1984), z której dowiadujemy się, że jest on aktywny w stosunkach z otoczeniem, to znaczy, że w swym działaniu objawia cele transgresyjne, czyli „wyjście poza to, czym jednostka jest w danej chwili i co posiada” (1984, s. 62).

Działania, które polegają na tym, że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne, będą nazywać działaniem transgresyjnym lub – w skrócie – transgresją. Aktywność transgresyjna, te czyny – wyczyny, pozwalają przekształcić rzeczywistość (J. Koziński 1997, s. 43).

Dopiero takie działanie nadaje życiu ludzkiemu sens i kształtuje poczucie jego własnej wartości, jego podmiotowość.

Rozumowanie to – ten polski wybitny psycholog – odnosi także do szkoły, do jej działań, form i metod pracy, proponując wprowadzenie elementów transgresji:

Zadaniem instytucji oświatowych – pisze J. Koziński – powinno być nie tyle kształtowanie umiejętności wykonywania działań transgresyjnych, ile uczenie twórczego stylu życia – stylu, który zdominuje całą biografię jednostki. Zaakceptowanie tego stylu oznacza, że człowiek zmienia każde zadanie życiowe w zadanie twórcze: włącza do standardowych czynności, takich jak czytanie książek czy przygotowanie posiłku, elementy nowe i oryginalne. Tworzy wartości tam, gdzie inni ograniczają się do ich konsumpcji, przywłaszczania i gromadzenia. Koncepcja twórczego stylu życia, przenikającego całą biografię, jest szczytnym ideałem, którego realizacja jest trudna i skomplikowana. Czy znaczy to, że w oświacie nie mamy podejmować nowych trudnych zadań. Historia społeczna wskazuje jednak, że tworzenie takich wizji ma często wartość motywacyjną (Koziński 1984, s. 64).

Ponieważ obecnie nie tylko jednostki muszą być twórcze, lecz każdy człowiek powinien tworzyć, stąd potrzebne są nam takie systemy nauczania, które kształciłyby umysły samodzielne i twórcze, a nie podawały tylko banały, i to w sposób zrutynizowany i stereotypowy. Potrzebne są nam aktywne metody nauczania, w których uczeń nie jest tylko podmiotem oddziaływania, lecz czynnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, rozwiązującym wraz z nauczycielem nowe problemy w sposób oryginalny i wartościowy społecznie. Uczeń ma ku temu warunki – ma umysł, o którym się mówi, że jego możliwości są tylko w niewielkim stopniu wykorzystane (Smith 1989).

Nauczyciel ma te procesy tworzenia w głowie ucznia pobudzić – jak mówił J. P. Guilford – ożywić w mózgu, być zaczynem rodzenia się nowych informacji, zabijać – jak to mówimy w mowie ojczystej – ćwieka. Niestety, wciąż zbyt mało jest nauczycieli, którzy tak właśnie rozumieją swoją rolę w procesie nauczania. Większość pełni rolę monitorów przekazujących informacje z książki do głowy. Nie dziwi się, wybierają czynność łatwiejszą niż trudne selekcionowanie wie-

dzy i takie jej podanie, by rodziła nową wiedzę. Nie czynią tego nawet wobec uczniów zdolnych i wybitnych.

Dotychczasowe teorie uczenia, wyrosłe z nauki o pamięci w XIX w., są na miarę czasów stabilizacji i nauczania tradycyjnego, czyli mechanicznego, a więc jest to:

- nauczanie przez rozpoznawanie,
- nauczanie przez przypominanie,
- nauczanie co najwyżej przez transfer.

Do zadań uczonych należało doskonalenie mechanizmu zapamiętywania przez doskonalenie czynników warunkujących szybkość uczenia się, trwałość pamiętania i wierność reprodukcji, czyli mechanizmów wystarczających do wyjaśnienia zachowania się zwierząt i człowieka w warunkach powtarzalnych.

Badacze E. L. Thorndicke i J. P. Pawłow dali podstawy, by ten model komplikować o odruchy, wzmocnienia, pobudzenia, hamowanie itp. – ale nie zmieniło to strategii uczenia się i nauczania mechaniczno-pamięciowego.

#### NAUCZANIE GENERATYWNE

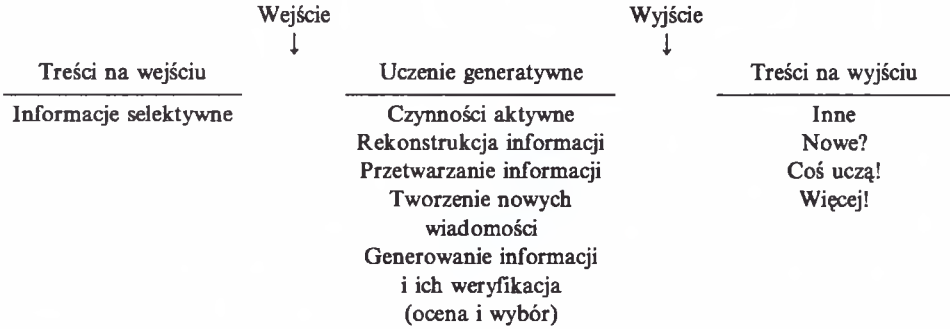
Możemy obecnie powiedzieć, że czasom stabilizacji, czasom przeszłym wystarczyła wiedza reprodukcyjna plus twórczość wybitnych jednostek. My żyjemy w czasach, w których stajemy ustawicznie wobec zmiennych warunków, wobec nowych urządzeń – stąd potrzebna nam jest wiedza generatywna, to znaczy wiedza „która sama składa się z wiadomości o tym, co było, co jest obecnie, ale która posiada zarazem zdolność produkowania wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale co może być” (Tomaszewski 1976, s. 146).

Oto dwie strategie uczenia i nauczania (Tomaszewski 1976).

Strategia I – tradycyjna (odtworzenie)		
Wejście	↓	Wyjście
Treści na wejściu	Uczenie mechaniczne	Treści na wyjściu
Dużo informacji	Magazyn pamięci Zapamiętywanie Odtwarzanie Rozpoznawanie Przypominanie	Mniej wiadomości (ile? Kwantyfikator ilościowy)

Jest to strategia oparta na algorytmach, odpowiada myśleniu konwergencyjnemu, czyli odtwórczemu.

## Strategia II – nowoczesna (tworzenie)



Te dwie strategie T. Tomaszewski wyraża jeszcze inaczej w postaci dwóch wzorów (1976):

Strategia I – tradycyjna (odtworzenie)

$$I_{we} = I_{wy}$$

Informacja na wyjściu ( $I_{wy}$ ) równa się (lub nawet jest mniejsza) od informacji na wejściu ( $I_{we}$ ). W tej strategii z góry wiadomo, że nauczyciel wie więcej niż uczeń. Do tego przyzwyczyła nas szkoła tradycyjna i nadal tej strategii się trzyma.

Strategia II – nowoczesna (twórcza)

$$I_{we} < I_{wy}$$

Informacja na wyjściu ( $I_{wy}$ ) może być nawet większa (a w każdym razie inna) niż informacja na wejściu ( $I_{we}$ ). Nie ma tu kwantyfikatora ilościowego – ile uczeń zapamiętał wiadomości. O ile taki kwantyfikator stawiamy, to interesuje nas treść zawarta w pytaniu – o ile uczeń ma więcej wiedzy? Niestety, do tego nie tylko nie przyzwyczyła nas dotychczasowa szkoła, lecz ona tego nie lubi. Z tej strategii wynika bowiem, że uczeń może być mądrzejszy od nauczyciela, może okazać się lepszy niż jego mistrz. I czego tu się bać? W tym właśnie należy upatrywać realizację postępu w dydaktyce i wychowaniu. Z takiej postawy powinni być dumni i nauczyciele i uczniowie. Ale jeszcze nie są, bo taka postawa nie jest modna. Jest to strategia znacznie trudniejsza, oparta na heurystyce, odpowiada myśleniu dywergencyjnemu, zwanemu też rozbieżnym, które charakteryzuje się dużym stopniem swobody i leży u podłoża twórczej działalności.

Nie jest przecież sztuką uczenie przez powtarzanie celem zapamiętywania wielu informacji – co tak często zakłada program szkolny – lecz jest sztuką nauczania korzystania z wiadomości, aby w generatorze pomysłów wytworzyć nowe informacje, pozwalające w sposób nieoczekiwany rozwiązywać nowe sytuacje, trudne problemy, które uczniowie bardzo chętnie podejmują.

## KSZTAŁCENIE MYŚLENIA TWÓRCZEGO

W dotychczasowej psychologii znaleźliśmy dwa przypadki uczenia się, gdzie efekty końcowe mogły być wyższe od wyjściowych – były to:

1) transfer, gdzie reakcja na określony bodziec może powstać dodatkowo, wywołana przez inne bodźce w innych warunkach, na innych przedmiotach, za pomocą innych organów, o ile są w czymś potrzebne;

2) wnioskowanie logiczne, w którym dane na początku mogą pełnić rolę przesłanek do wniosków z nich wynikających.

Nam to jednak obecnie nie wystarcza. Podejrzewamy istnienie innych przypadków „samowzbogacenia się” wiedzy człowieka, która ma funkcje generatywne. Zwrócił na to uwagę wybitny językoznawca N. Chomsky, gdy studiując funkcjonowanie mowy dziecka, stwierdził, iż jest ona bogatsza i zawiera nie tylko te zwroty, które podawane były podczas uczenia się.

Człowiek ma zdolność samodzielnego konstruowania nowej wiedzy – trzeba tylko mu w tym pomóc. Tym bardziej że jak to już dzisiaj dość powszechnie powtarzają uczeni – mózg ludzki nie jest dostatecznie wykorzystany, a wręcz jest minimalnie wykorzystywany (6–10%) (Dobrołowicz 1993, s. 11). Z tych analiz wynikają różne konsekwencje: zacierą się granica między pamięcią i myśleniem, a nawet zjawisko przeciążenia mózgu przez czynność uczenia się. Przestaje być obowiązująca pedagogika myślenia i pedagogika pamięci. Zaś przemęczenia psychicznego nauką należy szukać nie tylko w zasadach higieny psychicznej, lecz w szerszej pojętych sposobach nauczania.

Musimy poszukiwać jakiegoś innego mechanizmu, w którym by te dwie funkcje: zapamiętywanie i myślenie, odbywające się w mózgu – nie naruszając jego równowagi – prowadziły do działalności twórczej, a nie tylko do takiego opanowania materiału nauczania, który by zaledwie służył procesowi prostej reprodukcji materiału.

Istotną sprawą w omawianym zagadnieniu jest myślenie twórcze i postawa twórcza. Według T. Tomaszewskiego istotą myślenia twórczego jest wytworzenie nowych informacji, nie nabytych w trakcie uczenia się, ale powstałych przy wykorzystaniu już posiadanych informacji. Podobnie zresztą proces myślenia twórczego rozumie wielu innych autorów, m.in. J. Koziński (1966), A. Strzałcki (1969), H. Selly (1967), Z. Pietrasini (1961), S. Barr (1961), M. Grzywak-Kaczyńska (1973) i J. Trzebiński (1981). Autorem, który przenosi osiągnięcia współczesnej psychologii twórczości do działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, jest amerykański psycholog E. P. Torrance (1962, 1963, 1974). To on swoją koncepcję nauczania nazywa „twórczym uczeniem się i nauczaniem” oraz zachęca do kształtowania w pracy nauczycielskiej postawy twórczej. Fascynujące są w tym zakresie jego dwie prace: *Kierowanie twórczym talentem* (1962) oraz w książce C. W. Taylora pt. *Twórczość – postępy i możliwości* (1964) rozdział pt. *Kształcenie i twórczość*.

Gdy E. P. Torrance mówi o twórczości, to ma na myśli głównie myślenie twórcze. W pracach tych dostrzegamy, że nie interesuje go poznanie procesu twórczego i jego psychologiczne uwarunkowania, lecz dydaktyczno-wychowawcze aspekty, czyli ustalenie warunków środowiskowych sprzyjających rozwijaniu myślenia twórczego (Torrance, Mayers 1974).

Warunki te znajduje w szkole, a szkoła powinna być zainteresowana rozwojem myślenia twórczego swych uczniów – nie tylko zdolnych, ale wszystkich – z pięciu co najmniej powodów:

- twórczość jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego,
- twórczość jest jednym ze sposobów samorealizacji (E. P. Torrance jest tu bliski ideałom psychologii humanistycznej E. Fromma, C. Rogersa oraz A. Masłowa),
- twórczość sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w procesie kształcenia,
- twórczość jest warunkiem sukcesów zawodowych,
- twórczość ma duże znaczenie w rozwoju człowieka.

Wszystkie te aspekty poddała wnikliwej analizie uczennica E. P. Torrance'a, polski psycholog J. Sołowiej (1988), przygotowując teoretyczne podstawy kształcenia twórczego polskich nauczycieli. E. P. Torrance w całej swej koncepcji nauczania twórczego szczególnie interesuje się dziećmi i młodzieżą uzdolnioną i utalentowaną, a pośrednio ich nauczycielami. Dla tych to właśnie uzdolnionych stworzył różne testy twórczości, na przykład Test Kółek Torrance'a, ale przede wszystkim w roku 1962 sformułował 20 zasad, zwanych dyrektywami postępowania nauczycieli w pracy z uczniami w procesie twórczego nauczania. W polskiej literaturze psychologicznej zasady te szczegółowo wyjaśnił i sprawdził eksperymentalnie M.S. Szymański (1987). W wielkim skrócie są to następujące zasady:

1. Ceń myślenie twórcze!
2. Uwrażliwaj dzieci na bodźce istniejące w otoczeniu!
3. Zachęcaj uczniów do manipulowania przedmiotami i ideami!
4. Ucz sposobów analizy i oceny każdego pomysłu!
5. Ucz tolerancji wobec nowych idei!
6. Strzeż się przed narzucaniem sztywnych schematów!
7. Twórz i utrwalaj w klasie twórczą atmosferę!
8. Ucz dziecko, aby ceniło swe myślenie twórcze!
9. Wyrabiaj w uczniach umiejętność unikania sankcji ze strony kolegów!
10. Dostarczaj informacji dotyczących procesu twórczego!
11. Rozwiewaj obawy, których źródłem są arcydzieła, przekonując, że tworzyć można na co dzień!
12. Wspieraj i wysoko oceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów!
13. „Zabijaj uczniom ćwieka”!
14. Stwarzaj sytuacje problemowe wymagające twórczego myślenia!
15. Zapewnij uczniom zarówno okres wzmoczonej aktywności, jak i względnego spokoju i odpoczynku (relaksu)!



16. Udostępniaj środki potrzebne do realizacji pomysłów!
17. Utrwalaj zwyczaj możliwie pełnej realizacji pomysłów!
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm!
19. Wychowuj nauczycieli o odważnym myśleniu!

Nie ma miejsca w tym opracowaniu na rozwijanie myśli zawartych w przytoczonych dyrektywach, a nawet nie ma możliwości omawiania szczegółowych zaleceń kształcenia twórczego myślenia w warunkach szkoły, na ogół krytykowanej za jej nauczanie mechaniczne i pamięciowe. Warto jednak jeszcze kilka uwag uczynić na marginesie tych rozważań. Otóż myślenie twórcze jest – czego często nie dostrzegamy – jedną z czynności przetwarzania informacji (Sternberg 1999, s. 162 i n.), często jednak pochodzących z tych zasobów, które zajmują peryferyjne miejsce w systemie poznawczym, czyli z informacji, które mają małe prawdopodobieństwo pojawienia się w polu świadomości (oślnienie). Iluż nauczycieli, nawet akademickich pracujących ze starszą młodzieżą, nie wie o tym, a przecież to tak ważna w pracy dydaktyczno-wychowawczej prawda, podkreślana nie tylko przez psychoanalityków. Chodzi o uwagi wypowiedziane przez nauczyciela na marginesie, mimochodem, które są dla ucznia lub studenta często ciekawsze i bardziej inspirujące niż treści programowe wykładu czy lekcji.

Czynność myślenia twórczego pojawia się w sytuacjach problemowych, głównie dywergencyjnych (Guilford, 1978, Koziński, 1966), czyli myślenia o dużym stopniu swobody. A my usiłujemy nauczyć tylko algorytmów od początku do końca, od przepisanej programem A do Z, częściej ze względu na kontrolującego wizytatora niż z uwagi na osobowość ucznia i jego rozwój. Zamknęliśmy całą wiedzę w postaci sumy reguł, praw, algorytmów gotowych do odtwarzania, nie dając wielu szans, a często i żadnych, na twórczość, a nawet na żywość wyobraźni, zupełnie zapominając o istniejących psychologicznych interindywidualnych i intraindywidualnych różnicach.

Jak wynika ze schematu blokowego podstawowych systemów myślenia J. Kozińskiego (1966), pomysły powstają w tak zwanym generatorze pomysłów, kryjącym potencjał zdolności do wytwarzania pomysłów rozwiązania sytuacji problemowych. Jest to siedlisko zdolności (inteligencji), na blok w tym systemie zwracamy uwagę, ćwiczymy, trenujemy (E. Nęcka 1989). Tymczasem zupełnie zapominamy – lub często jako nauczyciele nie wiemy – o bloku zwanym ewaluatorem pomysłów, nastawionym na weryfikację tych już wytworzonych pomysłów, czyli na ich ocenę i wybór, a nadto już zupełnie nie pracujemy nad ujawnianiem pomysłów. Ileż z nich będących dziełem nauczycieli, a głównie uczniów, gdzieś przepada, zapomina się o nich, ponieważ ich nie ujawniono. Źle pracuje ewaluator pomysłów, gubiąc w ten sposób cenne diamenty myślowe. Dotyczy to dzieci bardzo zdolnych, lecz nieśmiałych, nerwicowych, o cechach intrawertywnych, mających trudności w nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem (Panek 1972).

To wszystko są sprawy związane z nauczycielem, zwłaszcza zajmującym się uczniami zdolnymi. Musi on znać podmiot, z którym pracuje, powinien

wcześniej zidentyfikować ucznia zdolnego i utalentowanego oraz bardzo wcześnie zainicjować pracę, by te zdolności rozwijać, a nie gubić (Panek 1986). To wszystko o czym piszę, są to problemy, a jest ich jeszcze wiele, leżące u podłoża działań na rzecz rozwoju i kształcenia myślenia twórczego jako czynności na wskroś indywidualnej, ale zaczynającej się spontaniczną aktywnością poznawczą już w przedszkolu, a już na pewno u uczniów w klasach I–III. W tym okresie zaznacza się duża ciekawość poznawcza, rozwój myślenia abstrakcyjnego, choć jeszcze na konkretach, przy braku hamujących nawyków.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na takie zagadnienia, jak myślenie twórcze a umiejscowienie poczucia kontroli, myślenie twórcze a regulacyjna rola informacji o podmiocie myślącym, czyli o dziecku, z którym się pracuje. Nie można dobrze pełnić roli nauczyciela, nic nie wiedząc o uczniach i studentach, o strukturze ich życia psychicznego, o ich rozwoju i środowisku. Nie można w szczególności uczyć efektywnie i wydajnie uczniów szczególnie zdolnych i utalentowanych, nie znając ich zdolności, motywacji i środowiska rodzinnego.

#### UWARUNKOWANIA NAUCZANIA EFEKTYWNEGO

Jednym z oczekiwań w pracy nauczyciela z uczniem zdolnym jest uzyskanie efektów uczenia się i nauczanie. W czasie własnych badań nad uczniami zdolnymi zauważyłem, że przy nieefektywnym nauczaniu uczeń zdolny szybko się męczy, zniechęca, staje się drażliwy, czasem też niegrzeczny i trudny. Efektywność w nauczaniu przez przeszło 120 lat, od czasów F. Galtona, twórcy testowego pomiaru sprawności intelektualnej dzieci, traktowano tylko jako funkcję wysokiej inteligencji. Zakładano prostą zależność efektywności uczenia się od inteligencji.

Od pewnego czasu w kwestii tej wypowiadają się psychologowie, inaczej łącząc wysoką efektywność z osobowością. Efektywność wszelkiego działania, w tym przede wszystkim efektywność uczenia się, jest wielorako zależna od osobowości. Wyraziście napisał to J. Strelau (1987, s. 219):

[...] w życiu codziennym nie uwidacznia się różnica w zachowaniu się osób różniących się dajmy na to 0–10 jednostek ilorazu inteligencji. Jest tak dlatego, że o zachowaniu człowieka, w tym również o jego efektywności funkcjonowania intelektualnego, decydują różne czynniki, a nie tylko te zdolności, które ujawniają się w pomiarze testami inteligencji.

Ten fakt musi sobie uświadomić każdy nauczyciel pracujący z uczniami, a tym bardziej z wymagającym i wrażliwym uczniem zdolnym. Zależność tę dostrzegł J. S. Renzulli (1977, 1984) i przedstawił bardzo adekwatną i przekonującą teorię działania wysoko efektywnego (*Hochleistung*). Nazwał ją triadowym modelem komponentów rozwoju talentu (patrz także: Nagel 1985, s. 18),

bardzo preferowano ją w 1985 r. na Światowym Zjeździe Psychologicznym w Hamburgu.

Wysoka efektywność czy wysoka wydajność jest funkcją trzech czynników (dlatego teoria triadowa), została nazwana przez jej twórcę – J. S. Renzullego – teorią interakcyjną lub działania z talentem.

Działanie wysoko efektywne (czytaj: wydajne) nie jest tylko funkcją zdolności (*Begabung*), lecz obok zdolności jest następstwem motywacji i środowiska (*Motivation und Umwelt*) oraz postawy twórczej (*Kreativität*). Dopiero te trzy czynniki razem wzięte mają pewien teren wspólny – wspólną przestrzeń wyznaczoną przez przecinające się zakresy i działając w ścisłej integracji dają ową wysoką efektywność działania (*Hochleistung*).

Ta wspólna przestrzeń w interakcyjnej teorii zdolności jest nazywana przez J. S. Renzullego talentem. Ona to właśnie owocuje wysoką efektywnością, uwarunkowuje wysoką wydajność w każdej działalności człowieka, w tym także w nauczaniu i uczeniu się. A więc efektywność jest funkcją nie zdolności, lecz twórczej osobowości.

Ten wspólny teren można ukazać graficznie na wykresie. Przecinające się trzy koła, oznaczające trzy wymienione w teorii czynniki: zdolności, motywacje i środowisko oraz twórczość, wyznaczają pewien wspólny zakres – talent warunkujący efektywność. Teoria J. S. Renzullego, efektywnego, wysoko wydajnego działania w kontekście przygotowywania nauczyciela do pracy z uczniem zdolnym, jest bardzo przydatna. Te trzy czynniki dostrzegamy w osobowości zdolnych uczniów lub mówiąc postulatycznie, te trzy czynniki powinny być kształcone po to, by działali bardziej twórczo i efektywniej.



Należy zauważyć, że każdy z trzech opisanych czynników w modelu przedstawionym przez J. S. Renzullego kryje specyficzne, bardzo ważne cechy efektywnego działania. Renzulli wyodrębnił cztery rodzaje zdolności specjalnych: zdolności poznawcze (*intellektuelle*), zdolności artystyczne (*kuinstlerische*), zdolności psychoruchowe (*psychomotorische*) i zdolności prospołeczne (*soziale*). W polskiej literaturze psychologicznej tych ostatnich zdolności specjalnych często się nie wymienia.

Bardzo wzbogacony jest drugi czynnik teorii: motywacja i środowisko, wyraźnie wskazujący na osobowość ucznia. Twórca teorii wyróżnia tam: pilność (*Fleiss*), wytrwałość czy cierpliwość (*Ausdauer*), ambitność (*Ehrgeiz*), stabilność uczuciową (*emotionale Stabilität*), uznanie przez otoczenie (*Anerkennung der Umgebung*), a nawet optymalne wymagania lub nawet żądania (*optimale Förderung*). Są to cechy charakterologiczne, emocjonalne i środowiskowe, składające się ostatecznie na motywację. A zatem nauczyciel w ramach tego czynnika ma bardzo dużo do zrobienia.

O ile te dwa omówione komponenty warunkujące wysoką efektywność uczenia się są dość typowe – może tylko przez J. S. Renzullego bardziej szczegółowo opisane – o tyle trzeci – twórczość (*Kreativität*) jest czymś nowym i podnosi wartość tej teorii. W zakresie tak zwanej postawy twórczej autor uwzględnia: myślenie o dużym stopniu swobody (*divergentes Denken*), oryginalność (*Originalität*), żywą wyobraźnię (*Phantasie*), refleksyjność (*Flexibilität*) i ciągle narzucanie się myśli (*Einfallsfülle*). Ten trzeci czynnik, to znaczy twórczość, nadaje modelowi J. S. Renzullego znaczenie i stanowi o jego nowości i osobowościowym uwarunkowaniu wysokiej wydajności w każdej działalności.



Ta ciekawa interakcyjna teoria zdolności została pokazana w interesującym rysunku (Nagel 1985, s. 18). Działanie z talentem, czyli wysoka efektywność, jest więc funkcją nie tylko najwyższych zdolności czy inteligencji ogólnej, ale pracy nad problemem (pilność, wytrwałość itp.), nadto prowadzonej we właściwych warunkach środowiska. Dopiero wtedy można mówić o motywacji niezbędnej w efektywnym działaniu, wtedy też to działanie jest twórcze.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej wymagana jest ścisła partnerska współpraca, niemal współdziałanie interakcyjne ucznia i nauczyciela, czyli współdziałanie między dwoma podmiotami o wzajemnie twórczej postawie. Dopiero przy takich założeniach, jakie postuluje J.S. Renzulli, można mówić, że praca nauczyciela w szkole jest wysoko wydajna i rozwija uczniów wybijających się w nauce, uczniów wybitnych i utalentowanych. W takiej szkole nie będą marnowały się talenty.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W. (1999). *Wokół fenomenu istoty twórczości*. Toruń: Wyd. Akad. „Marszałek”.
- Bandura L. (1972). *O procesie uczenia się*. Warszawa.
- Barr S. (1961). *Uczeni mężowie*. Warszawa.
- Dawid J. W. (1912). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa.
- Dąbrowski K. (1974). *O dezintegracji pozytywnej*. Warszawa: PZWL.
- Dobrowoźnic W. (1999). *Psychika i bariery*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Doroszewski W. (1977). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Faure E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Grygorczuk M. (1990). *Wzór osobowy i rola nauczycieli szkół pedagogicznych i placówek doskonalenia w przygotowaniu młodych kadr pedagogicznych*, [w:] Prokopiuk W. (red.), *Modernizacja systemów edukacyjnych, a zawód nauczyciela*. Białystok.
- Grzegorzewska M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Grzywak-Kaczyńska M., Ostrowska H. (1973). *Postawa twórcza ucznia i nauczyciela jako warunek unowocześnienia szkoły*. Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne, 3, s. 27.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Hilgard E. R. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Kozakiewicz M. (1982). *Etyka zawodowa nauczyciela*. Oświata i Wychowanie, nr 2.
- Kozielecki J. (1966). *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1977). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, wyd. II, Wyd. „Żak”.
- Kozielecki J. (1979). *Nauka o osobowości*. Warszawa: WP.
- Kozielecki J. (1984). *Transgresyjna koncepcja człowieka*. Studia Filozoficzne, nr 1 (a).
- Kozielecki J. (1984). *Transgresja a kształcenie człowieka*. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3 (b).
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja a kultura*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Kozłowski J. (1966). *Nauczyciel a zawód*. Warszawa.
- Kozłowski J. (1968). *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*. Warszawa.
- Krajewski T. (1969). *Dobór kandydatów do szkół wyższych*. Warszawa.
- Krawcewicz S. (1966). *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa.
- Lis S. (1980). *Podstawowe osiągnięcia w rozwoju poznawczym dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Oświata i Wychowanie, nr 6, s. 173.
- Malicka M. (1989). *Twórczość czyli droga w nieznane*. Warszawa: WSiP.
- Muszyński H. (1972). *Idea, cele wychowania*. Warszawa.
- Myslakowski Z. (1970). *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*. Warszawa.
- Nagel W. (1985). *Begabte Kinder Finden und Frnder. Ein Ratgeber fr Eltern und Lehrer*. Bonn: Der Bundesminister fur Bildung und Wissenschaft.
- Nawroczyński B. (1929). *O zawodzie nauczyciela*. Warszawa.
- Nawroczyński B. (1947). *Życie duchowe*. Warszawa.

- Nęcka E. (1979). *Warunki twórczej działalności człowieka*. Kraków (maszynopis referatu).
- Nęcka E. (1989). *Trening twórczości*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nęcka E. (1994). *Trop... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Obuchowski K. (1980). *O charyzmie*. Wykład wygłoszony na XXIV Zjeździe PTP. Poznań.
- Okoń W. (1959). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa.
- Okoń W. (1988). *Funkcje szkoły i ich przemiany*. Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1.
- Panek W. (1972). *Niepowodzenia uczniów, a struktura procesu ich myślenia*. Nowa Szkoła, nr 5.
- Panek W. (1974). *Uczniowie szczególnie zdolni i praca z nimi w dokumentach Komisji Edukacji Narodowej*. Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne Filii UW, Białystok, z. 10, Pedagogika i Psychologia, t. IV.
- Panek W. (1977). *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*. Białystok, Sekcja Wyd. Filii UW.
- Panek W. (1983). *Nauczanie wiedzy generatywnej studentów*. Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie, nr 40, Prace Wydziału Pedagogicznego, Szczecin, nr 13, s. 99.
- Panek W. (1986). *Early selection and support of gifted and talented children*, [w:] A.J. Cropley at alt (red.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. New York: Trillium Press.
- Pietrasiański Z. (1961). *Psychologia sprawnego myślenia*. Warszawa: WP.
- Popek S. (1984). *Model nauczyciela plastyki*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP, s. 146.
- Prokopiuk W. (1990). *Paradoksy roli nauczyciela w dobie modernizacji systemów edukacyjnych*, [w:] Prokopiuk W. (red.), *Modernizacja systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela*. Białystok, s. 143.
- Przetacznikowa M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWS.
- Pytkowski W. (1981). *Organizacja badań i ocena prac naukowych*. Warszawa: PWN.
- Rembowski J. (1989). *Empatia*. Warszawa: PWN.
- Renzulli J. S. (1977). *Enrichment triad model*. Wetherfield: C.T. Creative Learning Press.
- Renzulli J. S. (1984). *The three ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity*. University of Connecticut.
- Rudniański J. (1976). *Nauka, twórczość i organizacja*. Warszawa: PWN.
- Selye H. (1967). *Od marzenia do odkrycia naukowego*. Warszawa: PZWL.
- Smith A. (1989). *Umysł*. Warszawa: PZWL.
- Sołowiej J. (1988). *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E. P. Torrance'a*. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sternberg R. J. (red.). *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg R. J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP.
- Strzałecki A. (1969). *Wybrane zagadnienia z psychologii twórczości*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (1972). *Labirynty współczesności*. Warszawa: PIW.
- Suchomliński W. A. (1987). *Sto rad dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Szczepański J. (1973). *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: PIW.
- Szymański M. S. (1987). *Twórczość a style poznawcze*. Warszawa: WSiP.
- Tomaszewski T. (1975). *Człowiek i otoczenie*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski T. (1976). *Wiedza jako układ reprodukcyjno-generatywny*. Psychologia Wychowawcza, nr 2.
- Torrance E. P. (1963). *Education and creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance E. P., Mayers R. L. (1974). *Creative learning and teaching*. New York: Harper and Row.
- Trzebiński J. (1981). *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN.
- Włodarski Z. (1974). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa.
- Włodarski Z. (1979). *Psychologia nauczania*, [w:] Przetacznikowa M., Włodarski Z. (red.), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.

- Wojtyła K. (1989). *Spoleczeństwo oczekuje od swoich uniwersytetów ugruntowania własnej podmiotowości*, [w:] Filipiak M., Szostek A. (red.), *Obecność. Karol Wojtyła w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. Lublin: Redakcja Wydawnicza KUL.
- Zaborowski Z. (1986). *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa.

#### SUMMARY

The author presents an ideal of a teacher, after which he analyzes those properties that are especially valuable in working with a talented pupil. Generally, such a teacher should be open to the world, he or she should be characterized by originality of thinking and such tolerance to cognitive differences that satisfy the motivation of curiosity in the optimum degree. The author also draws attention to such features as empathy and subjectivity, moral authority and mastery, the role of knowledge in teaching, creative style of life and teaching strategies.

