

Dorota TURSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Co wynika z przestrogi Charliego Chaplina, czyli trening twórczego myślenia dla nauczycieli

W moim przekonaniu istnieją dwa ważne powody, dla których prowadzę trening twórczego myślenia dla nauczycieli. Pierwszy określiłabym jako *kompensacyjny*. Stosując ten termin, nawiązuję do wyników badań cytowanych przez Prince'a za: Dobrołowicz, 1984) wskazujących na gwałtowne odwrócenie stosunku jednostek twórczych do nietwórczych przed rozpoczęciem i po ukończeniu standardowej edukacji (odpowiednio: 80% do 20% oraz 2 – 5% do pozostałych). Doniesienia te interpretowane są najczęściej jako dowód na hamujące postawę twórczą oddziaływanie szkoły (Lewis, 1988). Także polscy psychologowie (Dobrołowicz, 1995; Nęcka, 1987; Popek, 1988; Turska, 1994) alarmują, że społeczne zapotrzebowanie na kształcenie jednostek twórczych realizują ludzie sami w nikłym stopniu przejawiający kreatywność. Celem moich działań było zatem uwrażliwienie nauczycieli na przejawy twórczej aktywności dziecka oraz — ich ocena w kategoriach wartości rozwojowych, a nie „dewiacyjnych” (określenie Dobrołowicza, 1995). Przyjęłam kolejno założenie, że właściwa identyfikacja i promowanie innowacyjności innych mogą zachodzić u człowieka tylko wtedy, gdy on sam ma doświadczenia w tym zakresie.

Drugi z zasygnalizowanych we wstępie artykułu powodów prowadzenia treningów określam jako *prewencyjny*. W tym przypadku „idea” moich oddziaływań wiąże się z problematyką syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem prób przeciwdziałania i minimalizacji skutków zjawiska.

Sformułowana przez Maslach (1994) koncepcja wypalenia opisuje je jako jedną z możliwych odpowiedzi organizmu na chroniczny stres emocjonalny, związany z wymogami tzw. zawodu socjalnego. Zdaniem autorki, czynnikami ściśle skorelowanymi z wypaleniem są: monotonia wykonywanych działań oraz rutyna zawodowa. Zakładam więc, iż nauczanie polegające na powtarzających się, zrutynizowanych czynnościach jest silnie stresogenne. Nawiązując do tytułu mojego wystąpienia, chciałabym przypomnieć film Ch. Chaplina *Nasze czasy*. Reżyser po mistrzowsku pokazał, jak wykonywanie przez długi czas tego samego gestu, w stałym rytmie, może prowadzić do obsesji

(słynne przykręcanie guzików na spódnicy urzędniczki przez pracownika taśmy montażowej). Zdaję sobie sprawę, że narażam się na zarzut zbytniego uproszczenia omawianego zjawiska. Na podstawie jednak moich kontaktów z nauczycielami stwierdzam, że sami podkreślają co najmniej znudzenie i znużenie monotonią nauczania (por. Ratajczak, 1988). Stany te, jeżeli są długotrwałe, powodują poczucie ciągłego zmęczenia. Znużenie bowiem wywołuje zwiększoną aktywność kory mózgowej, umożliwiającą wysiłkową koncentrację uwagi. Pojawiają się przy tym negatywne emocje, wynikające ze świadomości ujemnego bilansu: zbyt małych efektów w relacji do włożonego wysiłku. Być może tu tkwi wyjaśnienie anegdotycznych, złych humorów nauczycieli. Problem ten ma zresztą wagę o wiele większą niż tylko anegdotyczna. Dotyczy bowiem uwrażliwienia na spostrzeganie i zapamiętywanie negatywnych wydarzeń, upośledzenia zdolności myślenia, o czym tak wnikliwie pisze Goleman (1997). Przyjęłam zatem za celowe podjęcie działań stymulujących zadowolenie z funkcjonowania w roli zawodowej nauczyciela.

Istota treningu twórczości

W polskiej literaturze psychologicznej zagadnienia tzw. „twórczości stosowanej” związane są z pracami Edwarda Nęcki, (1985a, 1992) prowadzonymi wraz z Zespołem Psychologii Twórczości UJ od początku lat osiemdziesiątych. Wyraźnie pragnę podkreślić, iż wykorzystuję dorobek tegoż autora wyjaśniający: możliwość trenowania twórczości — głównie myślenia twórczego oraz jego propozycję metodyczną zajęć. Tak bowiem pojmuję cel trzykrotnych już edycji *Treningu twórczości* — w podtytule: podręcznika dla psychologów, pedagogów i nauczycieli. Czerpię więc z obszernej puli przedstawionych tu ćwiczeń, wprowadzając własne modyfikacje wynikające z moich możliwości twórczych, a nade wszystko — z obserwowanych potrzeb uczestników.

Dokonując niezbędnych dookreśleń terminologicznych, przyjmuję za Nęcką, iż *trening twórczości* rozumiany jest „jako system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy osób”. (...) Chodzi głównie o człowieka już ukształtowanego, dorosłego, dysponującego określonym, (zazwyczaj przeciętnym) potencjałem twórczym” (...) (Nęcka, 1992, s. 13). Trening twórczego myślenia zaś koncentruje się na podniesieniu poziomu sprawności w wykonywaniu operacji umysłowych, istotnych dla procesu twórczego (Nęcka, 1992, s. 61).

Organizacja i przebieg zajęć

Zagadnienia te omówię, opierając się na doświadczeniach własnych. Prowadziłam treningi twórczości z udziałem nauczycieli lubelskiej szkoły ponadpodstawowej (z którą współpracuję od wielu lat), a także słuchaczy Podyplomowego Studium M. Montessorii w Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS oraz pracujących nauczycieli-studentów pedagogiki w tymże wydziale. Przebieg zajęć podporządkowany był, niestety, ograniczeniom formalnym, dotyczącym z reguły liczby przeznaczonych nań godzin, oraz liczebności grupy. Trening twórczości powinien mieć raczej charakter grupowy. Tylko w grupie można bowiem wykorzystywać np. zjawiska facilitacji społecznej lub — odwrotnie — uwrażliwiać na umiejętności przeciwstawiania się natychmiastowej krytyce pomysłów.

Zajęcia początkowe mają charakter wykładu wyjaśniającego przyczyny ich podejmowania (omówione powyżej). Przykładam wiele uwagi do ukazania tzw. barier percepcyjnych, motywacyjnych i osobowościowych przeszkód kreacji, wnikliwie opisanych przez Dobrołowicza (1993) pod zmiennym tytułem *Dlaczego tak niewiele?* Związane z tym jest ćwiczenie ułatwiające „widzenie inaczej” powszechnie znanych obiektów lub osób. Pozwolę sobie przedstawić ten właśnie materiał ćwiczeniowy (Nęcka, 1992, s. 63) ze względu na jego jednoczesną wartość humorystyczną, jak i heurystyczną:

Sposób podziału zwierząt według starożytnej chińskiej encyklopedii:

1. stanowiące własność cesarza,
2. zabalsamowane,
3. oswojone,
4. prosięta,
5. syreny,
6. bajeczne,
7. dzikie psy,
8. włączone do tej klasyfikacji,
9. zachowujące się jak szalone,
10. nieprzeliczone
11. narysowane cienutkim pędzelkiem z wielbłądziej sierści,
12. i im podobne,
13. te, które stłukły dzban,
14. które z daleka wyglądają jak muchy.

Podkreślając nietypowość takiego podziału, zachęcam do klasyfikowania „po chińsku” dowolnie wybranego przez grupę, a — le bogatego znaczeniowo — obiektu. Omawiane ćwiczenie służy również do ukazania prawdziwości tezy, że pierwsze świeże pomysły są z reguły sztampowe — twórczość potrzebuje czasu, „rozgrzewki” i skoncentrowania się (nauczyciele bardzo chętnie klasyfikują dzieci, rozpoczynając od kategorii: małe – duże, grzeczne – niegrzeczne).

Kolejne zajęcia dotyczą analizy psychologicznej procesu myślenia z podkreśleniem wagi *narzędzi* myślenia — operacji intelektualnych. Celem moim jest stymulowanie umiejętności świadomego stosowania operacji myślowych zaangażowanych do rozwiązywania danego problemu i ukazanie różnicy (nie tak wielkiej, jak się potocznie wydaje) pomiędzy ich standardowym a oryginalnym wykorzystaniem. Operacje te można przyporządkować do czterech zasadniczych grup: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne i rozumowanie poprzez analogię.

Poszczególne spotkania warsztatowe stanowią zatem około dwugodzinną całość przeznaczoną na praktyczne poznawanie poszczególnych operacji intelektualnych. Po realizacji materiału ćwiczeniowego uczestnicy zostają zapoznani z celem i funkcją konkretnych ćwiczeń. Staram się także, by nauczyciele wprost zobaczyli możliwości i sens przenoszenia poznawanych umiejętności do własnej pracy dydaktycznej. Ćwicząc zatem różnorodne funkcje operacji abstrahowania (nadawanie alternatywnych tytułów, tworzenie wielu definicji znanych obiektów) podkreślam korzyści wynikające ze spojrzenia na to samo zjawisko z wielu stron. Zdolność taka może wpłynąć na sposób oceniania szkolnych wytworów, jak i na zrozumienie np. różnorodności motywów zachowania dziecka. Dokonywanie skojarzeń ma na celu rozwijanie umiejętności asocjacji odległych i niebanalnych. Tymczasem, w próbach diagnostycznych okazuje się, że na-

uczyciele zdecydowanie preferują skojarzenia typu *gwiazda*, kurczowo trzymające się punktu wyjścia (np. okno – weneckie – szyba – zbite – jasne – na świat). Nabywanie zatem wprawy w stosowaniu *łańcucha skojarzeniowego* (zezwalającego na swobodne przenoszenie się z jednego obszaru w inny, nawet zupełnie odległy — np. okno – słońce – wiosna – koniec szkoły – wakacje – plaża) — może ułatwić własny proces uczenia się, jak i nauczania. Może także być pomocne w akceptacji tezy, że każdy ma prawo do odmiennych procesów skojarzeniowych (porównanie w grupie punktów dojścia przy wspólnej idei wyjściowej). Ćwiczenia z zakresu rozumowania dedukcyjnego uwrażliwiają z kolei na skuteczne korzystanie z posiadanej wiedzy. Świadome (co podkreślam) stosowanie „przepisu” na wyciąganie wielu prawdziwych wniosków z niewielkiej puli informacji początkowych pozwala stwierdzić, że wiemy o wiele więcej, niż nam się wydaje. Nauczyciele sami podkreślają, że w standardowym systemie dydaktycznym praktycznie nie ma okazji doświadczenia tej przyjemnej konkluzji (uczeń powinien wyraźnie i szybko reprodukować to, co wie, próby dedukcji spotykają się z negatywną oceną li tylko jako sposób poradzenia sobie z nieprzygotowaniem). I w końcu — ćwicząc techniki tworzenia analogii, uwypuklam jej funkcję „czynienia dziwnego znany”. Stosowanie zatem analogii trafnych może ułatwiać i uatrakcyjnić proces nauczania.

Prezentując taki rodzaj zajęć, nie można pominąć oceny osiągniętych rezultatów. Mogę się w tym względzie powołać tylko na wypowiedzi uczestników, określające zdobyte doświadczenia. Nauczyciele zadziwiająco zgodnie podkreślają, że jest dla nich nowością połączenie intensywnego wysiłku umysłowego z atmosferą dobrej zabawy. Jest to chyba zjawisko, które Nęcka (1985b) określa jako „ludzyczne żywienie”, powodujące, że zajęcia treningowe „nie męczą”. Dla mnie ważna jest także sygnalizowana przez nauczycieli:

- próba przenoszenia zdobytych umiejętności do własnego warsztatu metodologicznego,
- akceptacja zmian, niespodzianek i inicjatywy uczniów na lekcji, niechby motywowana tylko troską o przeciwdziałanie monotonii.

Spotkałam się jednak z wypowiedzią nauczycielki, iż w wyniku tych zajęć dokonała rewizji prywatnej definicji ucznia aktywnego. Dotychczas określała tak dziecko, które „szybko i sprawnie podążało za jej tokiem myślenia”. Teraz w większym stopniu premiuje niesterowaną umiejętność zadawania pytań. Wydaje mi się, że w jakimś stopniu osiągam cele postawione swoim zajęciom.

Reasumując, myślę, że można mówić o specyficzności grupy zawodowej nauczycieli, obserwowalnej podczas prowadzenia treningu twórczego myślenia. Mam bowiem doświadczenia z realizacją podobnych zajęć w grupach personelu kierowniczego przedsiębiorstw. Nauczyciele generalnie nie mają umiejętności wnikliwego słuchania, mają zaś tendencję do natychmiastowej krytyki, nie umieją odraczać oceny. Czynniki te powodują, że naprawdę niebanalne pomysły bardzo długo nie mają nawet szans na pojawienie się. Zauważam także skłonność do niedoceniań wagi czynności przygotowawczych w fazie rozwiązywania problemu przy nadmiernej koncentracji na szybkości i gotowości zgłaszania pomysłów. Wyraźnie uwidacznia się brak doświadczeń w stosowaniu rozumowania dedukcyjnego i — w przypadku nauczycieli szkół ponadpodstawowych — ignorowania korzyści płynących ze stosowania analogii jako narzędzia ułatwiającego poznanie. Sadzę zatem, że na podstawie moich ograniczonych przecież doświadczeń treningowych mogłabym sformułować ostrożną charakterystykę procesu

dydaktycznego we współczesnej polskiej edukacji. Proces ten gratyfikuje szybkość myślenia kosztem refleksyjności, nie zachęca do świadomego stosowania odpowiednich operacji umysłowych, premiuje standardowe wytwory uczniów, jako poddające się łatwej ocenie.

Literatura

- Dobrołowicz, W. (1984). Przedwstęp do psychodydaktyki kreatywności, *Przegląd Oświatowo-Wychowawczy*, 1 – 2.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Gurycka, A. (1989). Wprowadzenie, [w:] A. Gurycka (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, T. 1, Wyd. UW.
- Lewis, D. (1988). *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa.
- Maslach, Ch. (1994). Wypalanie się: utrata troski o człowieka. [w:] P.G. Zimbardo i F.L. Ruch. *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Nęcka, E. (1985a). Trening twórczości, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2 – 3.
- Nęcka, E. (1985b). Cele strategiczne grupowego treningu twórczości. I: Otwartość, *Przegląd Psychologiczny*, 4.
- Nęcka, E. (1987). *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków: Wyd. UJ.
- Nęcka, E. (1992). *Trening twórczości*, PTP, Pracownia Wydawnicza Olsztyn.
- Popek, S. (1988). Stymulatory i hamulce pracy pedagogicznej, *Nauczyciel i Wychowanie*, 3.
- Ratajczak, Z. (1988). *Niezawodność człowieka w pracy*. Warszawa: PWN.
- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław: Osolineum.
- Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*, Lublin: Wyd. UMCS.

Dorota TURSKA

What results from Ch. Chaplin's warning? — or a training course in creative thinking for teachers

Summary

„Education has dual power: it can develop or destroy creativity” — maintain the authors of the Report of the International Committee for Development of Education (Faure, 1975). This alternative thesis seems too flattering for schools. As the investigation quoted by Prince (1970) reveals, there is a sharp reverse in the ratio of creative individuals and non-creative individuals before starting and after completing a course of standard education. Results of those (and the like) investigations are usually interpreted as an evidence of deterring attitude of school, at all level of education, including higher education (Lewis, 1988). Polish psychologists (Nęcka, Popek, Dobrołowicz) are alarmed by the fact that social need for creative individuals is being realised

by people who themselves display very low level of creativeness. Hence, there is a disturbing disproportion of talent and social role between pupil and teacher, which results in systematic damping of any creative symptoms in behaviour of children (Ncka, 1987). As an attempt at resisting the phenomenon and the problem of occupational burning out of teachers, I propose (and realise the proposition) training teachers (students of teacher training courses and students of pedagogy) in creative thinking. My own experiences connected with undertaking such actions, are described in the paper.