

УДК 159.9

Jarosław MichalskiAkademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa**O POTRZEBIE PEDEUTOLOGII TWÓRCZOŚCI**

Obszary problemowe pedagogiki coraz bardziej dynamicznie dopełniają między innymi następujące pojęcia: «eugenika», «społeczeństwo ryzyka», «cywilizacja niecierpliwości», «neurodydaktyka», «dydaktyka twórczości», «neurobik» czy też «wyobraznia moralna».

Treść prezentowanego tekstu nie uwzględnia ujęć interpretacyjnych tych terminów, ale wydaje się, że prowadzi one wprost do postawienia następującego pytania: jakie jeszcze tajemnice kryje w sobie ludzki mózg?

Odniesieniem do tego dylematu będzie ukierunkowanie na wyjściową tezę związaną z głównym kierunkiem podjętych rozważań, że współczesny tok kształcenia nauczycieli nie wykorzystuje możliwości podstawowego w tym zakresie przedmiotu na studiach pedagogicznych – pedeutologii, a faktycznie pomija niezbędny nurt dla funkcjonowania zawodowego współczesnego nauczyciela, który możemy określić jako pedeutologię twórczości.

Biorąc właśnie pod uwagę problemy kształcenia nauczycieli, a szczególnie coraz większą lukę między nowoczesnością a standardem, warto zastanowić się, czy rzeczywiście wykorzystywane są koncepcje kształcenia nauczycieli, które zakładają zmianę jakościową, czy raczej mają bieg statyczny?

Wskażmy na przykład koncepcję «refleksyjnej praktyki» D. Schöna czy kształcenia «poprzez praktykę» D. Fisch – czy są one faktycznie podkreślane w polskim systemie kształcenia nauczycieli czy mają zdecydowanie bardziej ujęcie teoretyczne, na przykład w opracowaniach naukowych czy też w programach treściowych wykładów z przedmiotu pedeutologia?

Niestety, ale nie każdy nauczyciel nadaje twórczości i refleksji priorytetowe znaczenie, a tym samym unika odkrywania swej drogi, której treść stanowi wewnętrzna potrzeba odrzucenia stereotypu. A przecież trzeba wyraźnie powiedzieć, że jest to podstawowy punkt odniesienia do tworzenia nowoczesnej szkoły i wyznaczania nowych funkcji nauczycielskich.

Nie tylko z tych powodów zwracam uwagę na potrzebę pedeutologii twórczości, bo chciałbym w dalszej kolejności przedstawić jej kontekst teoretyczny, ramy wykonawcze, znaczenie dla praktyki nauczycielskiej, związek z pedagogiką alternatywną oraz możliwości wzbogacania wiedzy pedeutologicznej przez studentów pedagogiki i rzecz jasna nauczycieli.

Wskażmy wobec tego kontekst teoretyczny pedeutologii twórczości.

Przede wszystkim warto odpowiedzieć sobie na pytanie: czy w procesie kształcenia nauczycieli mamy uczyć pedeutologii czy tylko mówić o pedeutologii? Ta zmiana ma istotne znaczenie, bowiem w pierwszym ujęciu zwracamy uwagę na kształcenie twórczego nauczyciela, w drugim zaś podkreślamy jedynie kwestie literaturowe, których dominantą jest pamięciowe nauczenie się określonych treści potrzebnych do zdania egzaminu, a coraz częściej do zaliczenia tego przedmiotu bez oceny i realizowanego coraz powszechniej tylko w formie wykładów, co jest dużym błędem koncepcyjnym

toku kształcenia nauczycieli. Okazuje się bowiem, że przyszły nauczyciel dowie się na studiach wyższych wielu informacji o genetyce człowieka, co jest ważne, ale nic nie będzie wiedział o swojej profesji. Takie podejście wymaga zmiany!

Stanowisko to jest zbieżne z poglądem D. Ekiert – Oldroyd, że przygotowanie kandydatów na nauczycieli i aktywnych zawodowo nauczycieli do twórczej pracy pedagogicznej jest sprawą pierwszoplanową, warto więc skoncentrować się na odpowiedzi na pytanie: Jak przygotowywać nauczycieli? Czy uczyć o twórczości, czy uczyć twórczości? (2005, s. 135). Zauważamy wobec tego potrzebę łączności treści pedeutologii z poznawaniem twórczości, a skoro tak, zwróćmy uwagę na pewien wymiar funkcjonowania naszego mózgu.

Czy mózg ludzki jest lepszym i bardziej złożonym komputerem? Artyści skłonni są, rzecz jasna, traktować myzg jako komputer. Tak na przykład, T. Durham w swym *Portrecie dr Bronowskiego* korzysta z symboli widma i komputera, tak bowiem artysta wyobraża sobie myzg uczonego. Nie odpowiada to jednak prawdzie. Gdyby mózg był komputerem, niósłby w sobie z góry zaplanowany ciąg działań o sztywnej sekwencji. Weźmy jako przykład bardzo piękne zachowanie zwierzęce, a mianowicie doniosłość zalecania się grzywacza. Jeśli samiec postępuje we właściwy sposób, także samica odpowiednio nas to reaguje i podejmuje sekwencję czynności, do której należy, między innymi, wicie gniazda. Jej działania przebiegają wedle ściśle ustalonego porządku, który nigdy nie ulega zmianie, nie są to bowiem czynności wyuczone. Nikt nigdy nie dał jej żadnych klocków, by uczyła się budować gniazdo. Żadna istota ludzka nie zbuduje natomiast niczego, jeśli jako dziecko nie układa klockyw. W tym tkwi zapowiedź Partenonu i Taj Mahal, mauzoleum w Sultaniije i Watt Towers, Machu Picchu i Pentagonu. Nie jesteśmy komputerami działającymi wedle założonego od urodzenia programu. Jeżeli w ogóle jesteśmy jakiegoś rodzaju maszynami, to maszynami uczącymi się, a proces uczenia się przebiega w określonych obszarach mózgu. Tak więc rozwój myzgu nie polegał po prostu na tym, że rozdał się on dwukrotnie czy trzykrotnie w procesie ewolucji, Rozwijały się przede wszystkim jego wyróżnione ośrodki – te, które kontrolują rękę; te, od których zależy mowa, przewidywanie czy planowanie [2, s. 418].

Przedstawiony pogląd jest bardzo interesujący, czy jednak założenie, że być może jesteśmy jakimiś maszynami uczącymi się, nie nabiera obecnie zupełnie innego znaczenia, że oto bardzo chcemy nimi być. Wskażmy choćby na prace dotyczące skonstruowania neurokomputera czy też podejmowanie prób sięgania do takich pokładów ludzkiego myzgu, ktrych celem tak naprawdę jest stworzenie sztucznego człowieka.

Jest to kontrowersyjne, ale zwracam na to uwagę dlatego, że te poszukiwania tracą już niejednokrotnie wymiar odpowiedzialności, a tym samym nie tworzą bazy dla twórczości potrzebnej realnemu człowiekowi, który w dzisiejszym świecie staje się coraz bardziej zagubiony i bezradny.

A jednak bez słowa twyrcość i jego właściwego rozumienia, ta rzeczywistość byłaby niezbyt interesująca i zapewne nie dawałaby człowiekowi zbyt wielu możliwości przekształcania rzeczywistości.

Jednakże skoro człowiek ma być twyrczy, trzeba mu to umożliwiać, nie zaś wmawiać, że ma być właśnie odtwórczy, czego przykładem jest dziś choćby szkolna dydaktyka. Nie można zatem przechodzić obojętnie wobec pilnej potrzeby wykształcenia i zatrudnienia w szkołach twyrzych nauczycieli, którzy właśnie mogliby dydaktykę przenieść z utartych szlakw standardu w obszary oryginalnych lekcji twórczości.

Nauka kreatywności przebiega lepiej – twierdzi S. Miclus – gdy odbywa się w kilkuosobowych grupach ludzi, którzy różnią się cechami osobowości. Kiedy

zbierzemy już kilku takich zapaleńców i będziemy systematycznie stawiać przed nimi zadania wymagające niestereotypowego myślenia, w niedługim czasie rozwiniemy w nich konsekwencję w dążeniu do celu, odwagę w podejmowaniu ryzyka i umiejętność autoprezentacji. Staną się też bardziej tolerancyjni dla cudzych poglądów, otwarci w proponowaniu typowych rozwiązań, poszukiwaniu wielu równorzędnych odpowiedzi na postawiony problem. Mówiąc krótko: wyzwolimy w nich kreatywność [5, s. 58].

Jest to bardzo ważne podejście dla naszych potrzeb, które powinno być wyraźnie zaakcentowane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli oraz w programach rozmaitych form doskonalenia zawodowego. Właśnie nauczyciele powinni posiadać gotowość do działań nietypowych, zaskakujących, ale rzecz jasna inteligentnych, bo wówczas proces uczenia się uczniów będzie przebiegał jako ciąg zamierzeń intelektualnych nie zaś ograniczonych jednostronnymi wymaganiami programowymi, a przez to o charakterze statycznym czy też roszczeniowym.

Czy w naszym mózgu znajduje się ośrodek twórczego myślenia? Nie, choć usiłowano go zlokalizować. Z wielu badań prowadzonych w tej dziedzinie wynika, że kreatywność to raczej umiejętność współdziałania wielu obszarów mózgu naraz. Dziś wiadomo, że aby naprawdę twórczo myśleć, obie półkule muszą być w ten proces zaangażowane w równym stopniu. Muszą intensywnie komunikować się ze sobą, wymieniać poglądy, dyskutować. Dlatego wiele treningów kreatywności kładzie duży nacisk na wzmacnianie połączeń między półkulami. Osiąga się to przez angażowanie w aktywności pobudzające naraz na przykład ośrodek wyobraźni przestrzennej (położony w prawej półkuli) i ośrodku mowy (w półkuli lewej) [5, s. 59].

Poszukujemy zatem coraz to pewniejszej odpowiedzi w obszarze tego dylematu, ale jak widać różne koncepcje i teorie ciągle nie potrafią dać pełnej odpowiedzi o ośrodek twórczego myślenia w naszym mózgu. Cóż, ta tajemnicza harmonia całości nie może sobie pozwolić na gwałtowne odkrycie, bo wówczas chyba nie byłoby tak niezbędnej kreatywności dla naszego życia.

Czy kreatywności można się nauczyć? Tej przez duże «K» – prowadzącej do Nagrody Nobla i Pulitzera – chyba raczej nie. Ale takiej, która pozwoli nam lepiej i wydajniej znajdować rozwiązania codziennych problemów, jak najbardziej. Należy tylko zmusić swój umysł, by wyskoczył z bezpiecznych, utartych kolein rutyny. Bo tak jak co dzień jeździmy do pracy tą samą trasą, tak nasze myśli – czyli impulsy nerwowe – biegną w mózgu wciąż tymi samymi drogami. A pozostałe? Zarastają rzesą. A przecież nie musi tak być. W zapomnienie poszło przekonanie specjalistów, że zawartość naszej czaszki w ciągu całego życia może zmienić się tylko na gorsze. Co więcej, wiemy dziś, że możemy aktywnie wpływać na jakość i ilość naszych szarych komórek. Wiele wysiłku wkładamy w utrzymywanie swego ciała w dobrej kondycji – ćwiczymy, ruszamy się. Tego samego potrzebuje nasz mózg. Opłaca się o niego dbać. Można na przykład stosować neurobik, którego naczelną zasadą jest odejście od rutyny. Może na początek odwrócić do góry nogami gazetę, którą czytamy. Piszemy długopisem – zmieńmy go na ołówek, spróbujmy ubrać się z zamkniętymi oczami. Zmieńmy drogę, którą codziennie jeździmy do pracy. Jesteśmy praworęczni – umyjmy zęby lewą ręką. A zatem nawet proste zachowania, które ją rozbijają spowodują, że poruszmy nowe obszary mózgu leżące do tej pory odłogiem. Dzięki temu powstaną nowe połączenia między komórkami nerwowymi. myzga stanie się bardziej plastyczny i twórczy. Odmłodnieje, a więc nie byjmy się go rozruszać [5, s. 60].

Przedstawione stanowisko proponuje nam aktywność nowej miary i łatwo dostrzec, że możemy z tej propozycji skorzystać. Czy jednak nie został tu zminimalizowany aspekt kreatywności przez duże «K». W moim przekonaniu już mała kreatywność

rozpoczyna się od pierwszego zabawowego klocka, bo mając przynajmniej początkową wartość przynależności i zastosowania, ulega dalszym przekształceniom. Od klocka do konstrukcji, od konstrukcji do projektu technicznego, od projektu technicznego do wspaniałej budowli. Tylko, co miało miejsce podczas tych etapów: zainteresowanie własne czy przymuszanie, zainteresowanie innych czy wielka krytyka, wzmacnianie czy osłabianie, rozmawianie czy lekceważenie?

Dlaczego wielki artysta S. Dali miał kłopoty w uczelni plastycznej? Stwierdził bowiem, że jest lepszy od wszystkich profesorów tam zatrudnionych. Czyż nie miał racji? Nie potrafiono jednak wtedy odkryć jego geniuszu, dobrze, że nie uwierzył potędze tej szkoły i samodzielnie doprowadził do szczytowych osiągnięć surrealizmu.

Wskażmy jeszcze jedną kwestię związaną z coraz silniejszym wykorzystywaniem mózgu w procesie uczenia się, co ma związek z perspektywami pracy nauczycieli w szkole i tym samym z bardzo wyraźnym akcentowaniem indywidualności uczniów.

Coraz większe zainteresowanie badaczy wzbudza neurodydaktyka, która, jak podaje M. Taraszkiewicz preferuje indywidualność ucznia i doskonalenie się. Nauczyciele to nie jedyny zawód wymagający indywidualności oraz ludzi kompetentnych i odważnych, z charakterem. Wiele wskazuje, że jest to związane z powołaniem lub talentem pedagogicznym. Ale nie rzecz w tym, aby przypominać naszą misję i powołanie, a w tym, żeby dostrzegać i rozumieć istotę wpływu nauczycieli, jako osób znaczących dla rozwoju młodzieży i ich siłę oddziaływania, tj. rozumienie sensu i wpływu indywidualności nauczycieli na uczniów [7, s. 32].

Przedstawiony pogląd jest zbieżny z przedstawionymi wcześniej tezami dotyczącymi poszukiwania nowych koncepcji wykorzystania mózgu w procesie uczenia się, ale wydaje się, że nie jest wystarczające akcentowanie tej sprawy jako jedyne, które przyniesie pożądaną efekt. Ważne jest, jak się wydaje również zmienianie przez nauczycieli swych funkcji zawodowych obejmujących między innymi uzasadnianie celów kształcenia, bycie konsultantem a przede wszystkim twórcą nowej wiedzy. To bardzo ważne kwestie, które mogą dopełniać treści medyczne procesu nauczania i uczenia się.

Spodziewaś się bowiem należy zdaniem M. Taraszkiewicz, że już wkrótce nauczyciele otrzymają i z pewnością podejmą nowe zadania w obszarze swego zawodowego, a przede wszystkim osobistego, indywidualnego rozwoju, opartego na współczesnej neurologii. Bez tej wiedzy neurologicznej i odpowiednich umiejętności zastosowania w praktyce nie uda się odkryć tych nowych możliwości, które dziś dostrzega się w osiągnięciach prac nad ludzkim mózgiem dla usprawnienia uczenia się i samodoskonalenia człowieka oraz ich walorów dla dydaktyki. Nauczyciele już wkrótce uzyskają nowe narzędzia i wskazówki do efektywnej pracy, dostosowania do fizjologicznych uwarunkowań procesu indywidualnego uczenia się oraz neurologicznych predyspozycji uczniów. Na pewno bardzo to zmieni metodykę nauczania i jego efektywność. Już obecnie nauki neurologiczne dostarczają wielu danych, które podają nowe interpretacje dla typowych zadań edukacyjnych i problemów uczenia się. Dają też sposoby walki z niepowodzeniami szkolnymi uczniów i rozwiązywania wielu innych problemów. Możemy więc wskazać następujące priorytety neurodydaktyki: akcentowanie indywidualizmu; motywowanie do uczenia się; neurobiologia i integracja myzgu; kinezjologia edukacyjna [7, s. 32].

Nietrudno wobec tego zauważyć, że edukacja coraz bardziej współgra z osiągnięciami nauk biologicznych i medycznych, a taka sytuacja wymaga od nauczycieli wyraźnej ekstensyfikacji zadań zawodowych w kierunku twórczości i samokształcenia. Te obszary chociaż są podkreślane jako ważne, nadal nie znajdują dynamicznego zastosowania w praktyce szkolnej.

W moim przekonaniu bardzo pomocna będzie w tym zakresie pedeutologia twórczości.

Pytaniem podstawowym będzie w tym obszarze: czego i jak uczyć nauczycieli, jak przygotowywać ich do bycia twórczymi w profesjonalnej działalności? Badania naukowe powinny więc zmierzać w kierunku diagnozowania postaw twórczych nauczycieli, uchwycenia zależności pomiędzy postawami twórczymi nauczycieli a wynikami ich pracy pedagogicznej, ich stosunku do twórczych uczniów, funkcjonowania twórczych nauczycieli w zawodzie, ich relacji ze współpracownikami i zwierzchnikami, form aktywności twórczej, na przykład w postaci innowacji pedagogicznych – to tylko przykładowe pola eksploracji [3, s. 140].

Nie można jednoznacznie zgodzić się z przedstawionym poglądem, bo jeśli kierunek osiągnięcia przez nauczycieli twórczego charakteru działalności pedagogicznej uznamy za jak najbardziej celowy, to jednak nie można powiedzieć, że badania naukowe pomijają wskazane powyżej zakresy. Można w tych obszarach dostrzec wiele ciekawych koncepcji badawczych i zwrócić uwagę na ich wyniki, ale mankamentem jest to, że są rozproszone, a wśród nauczycieli i dyrektorów szkół ciągle niedoceniany jest wysoki poziom kultury badawczej. Niestety, ale nauczyciel – badacz ciągle nie pasuje do obrazu polskiej szkoły, bo nadano mu tytuł nauczyciela – zbieracza albo nauczyciela – dokumentalisty. Wydaje się, że również przedmiot pedeutologia powinien zawierać w swych treściach empiryczne ujmowanie działalności nauczycielskiej oraz proponować podejmowanie badań z udziałem nauczycieli akademickich, asystentów – stażystów i studentów w zakresie właśnie pedeutologii twórczości.

Określenie pedeutologia twórczości zawiera w sobie dość szerokie odniesienia, bo przecież jak stwierdza A. Góralski ważną powinnością twórcy, być może jedną z najważniejszych, jest otwartość i wrażliwość na to wszystko, co w świecie już danym jest fundamentem, zapowiedzią, a niekiedy nawet wyznacznikiem przyszłości [4, s. 32].

Nie można zatem traktować pedeutologii jako przedmiotu wyłącznie informującego o osobowości nauczyciela czy też jego powinnościach, ale przede wszystkim prowadzącego do twórczego konstruowania otwartości i wrażliwości, jako głównej drogi do uczniów, a następnie do tworzenia i realizowania twórczej metodyki. Kontekst twórczej pedeutologii prowadzi do sprawności nauczania i wychowania, a przecież ta kategoria ma nadrzędne znaczenie dla jakości funkcjonowania szkoły.

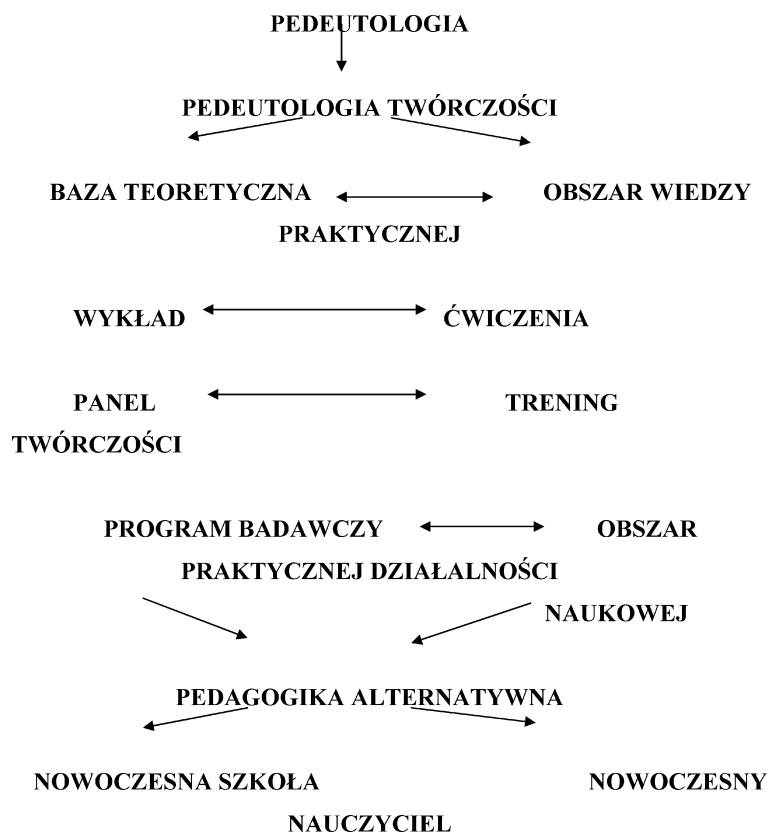
Według D. Ekiert – Oldroyd można by w sposób zasadny mówić o pedeutologii twórczości w ramach pedagogiki twórczości (2005, s. 140).

Nie uważam, żeby ten kontekst pedeutologii ujmować wyłącznie w tym zakresie, ponieważ bardziej zasadne byłoby wyeksponowanie z pedeutologii – w założeniu mającej doprowadzić do wykształcenia dobrego nauczyciela, czyli rzecz jasna też twórczego, właśnie obszaru zdecydowanie wspierającego przekształcanie funkcji nauczycielskich, czemu mogłaby służyć właśnie pedeutologia twórczości, dopełniana dodatkowo przez inwentykę, na co zwrócę uwagę w dalszej części tego opracowania.

Proponuję zatem następujące podejście realizacyjne do przedstawionego poglądu.

W moim przekonaniu objęcie wszystkich studentów studiów pedagogicznych tym przedmiotem kształcenia sprawi, że rzeczywiście zostanie wzmocniona ranga twórczości w pracy nauczycielskiej. Koncepcja zmierza również do tego, aby ten przedmiot był realizowany obowiązkowo właśnie w dwóch obszarach: pedeutologia (podstawowe wiadomości o nauczycielu 15 godzin zajęć) i pedeutologia twórczości (tworzenie nowoczesnego warsztatu zawodowego 30 godzin zajęć). Wskazane byłoby również, aby wykorzystać na studiach pedagogicznych profesjonalną edukację teatralną, edukację

plastyczną czy też muzyczną, co będzie sprzyjało kształtowaniu wyobraźni, odwagi i właśnie własnej twórczości nauczyciela.



Uważam, że warto jest również wskazać na kontekst edukacji alternatywnej z pedeutologią twórczości.

Warto podkreślić, że pedagogika alternatywna ma dwa przeciwstawne bieguny: jeden z nich możemy określić światowym czy też naukowym, który eksponuje oryginalność, wprowadzanie innowacji czy też interlokucję, ale przede wszystkim w kontekście poszukiwań badawczych, które dzięki swej wartości naukowej ciągle pozostają atrakcyjne do wdrożenia we współczesnej szkole, jak również inspirują do dalszych poszukiwań. Możemy wymienić tu choćby Summerhill – szkołę swobodnego wychowania A. Neilla, *École moderne* C. Freineta, szkołę dla życia przez życie O. Decroly’ego czy elitarnie gimnazjum T. Łopuszańskiego – Rydzyna.

Drugi biegun pedagogiki alternatywnej możemy zaś określić jako lokalny, ukryty czy też wewnętrzny. Mam na myśli brak szerokiej prezentacji osiągnięć twórczych szkół znajdujących się w małych miejscowościach czy nawet w dużych aglomeracjach, które nie potrafią wyeksponować swej oryginalności, co sprawia, że ich osiągnięcia mają znaczenie bardziej lokalne niż powszechne. Nie można być z tego powodu zadowolonym, warto więc pomyśleć o wariantach propagowania osiągnięć tych szkół. Można nawet postawić pytanie, czy rozmaite nagrody ministerialne czy samorządowe zawsze otrzymują nauczyciele twórczy czy raczej ci, którzy są znani tak zwanym «ważnym» osobom?

Ważne jest więc podkreślić, że pedagogika alternatywna nie może mieć charakteru sekwencyjnego, ale zdecydowanie eksponować wymiar długofalowy i koncepcyjny, bo tylko wówczas możemy mówić o jej własnej tożsamości.

Nie można zatem ujmować za podejście alternatywne w nauczaniu drobnych zmian, często wprowadzanych bez gruntownej znajomości założeń metodycznych, ale wówczas, gdy te zmiany wyznacza przemyślany proces działalności dydaktycznej i wychowawczej, prowadzący do wypracowywania nowych wariantów współpracy z uczniami.

Ten aspekt jest bardzo ważny, bowiem jeden nauczyciel uzna, że najlepiej będzie przedstawić uczniom wiadomości o Australii za pomocą podręcznika, slajdów i referatów (jaka to nudna forma zajęć!), inny zaś przedstawi uczniom charakterystyczne atrybuty i zwyczaje tego kontynentu (np. bumerang, rafa koralowa, tradycyjne obchody świąteczne — *corroboree*), ale przede wszystkim stworzy blok zajęć o Australii, co przyniesie pełne uczestnictwo uczniów i nowe możliwości (np. nasze wyobrażenie Melbourne). Niech uczniowie nie poznają wiedzy jedynie przez pryzmat jej odtwarzania, ale niech poznają wiedzę, projektują i uzasadniają! To jest bardzo ważne odniesienie dla pedagogiki alternatywnej

Zdaniem W. Okonia nawet w najtrudniejszym dla sfery edukacji i kultury położeniu ekonomicznym kraju rozwiązaniem realnym i stosunkowo korzystnym jest powoływanie do życia pojedynczych szkół twórczych, zwanych autorskimi czy nawet alternatywnymi, a następnie całej ich sieci. Niechby najpierw w każdym rejonie kraju, w każdej dzielnicy miasta, możliwie w każdej gminie wyrosła przynajmniej jedna taka szkoła, wyróżniająca się na korzyść w stosunku do ogółu szkół, realizująca jakiś własny program niesprzeczny z programem oficjalnym i promieniująca na swoje otoczenie. W zależności od pracy na danym obszarze ta sieć nowoczesnych szkół mogłaby rozwijać się i gęstnieć (1997, s. 18).

Pedeutologia twórczości ma być skoncentrowana na nauczycielu, a dydaktyka twórczości na uczniu, co ma wzbogacać pedagogikę twórczości. Nie można jednak tego zadania zrealizować bez gruntownej zmiany funkcjonowania szkół, właśnie nastawionych na to, aby analogiczny tekst programowy przedstawić w innej formule, zaskakującej, odważnej, ekscytującej, nie zaś nudnej, odtwarzanej wielokrotnie i surowej w swej formie przekazu. Takie zmiany mogą wdrażać nauczyciele, którzy poznają pedeutologię twórczości i chcący poznawać coś sensownego w swym działaniu pedagogicznym.

Edukacja twórcza będzie podstawowym zadaniem nauczycieli w nowoczesnym społeczeństwie, w którym ceni się kreatywność jednostek. Jak pisze G. Koć — Seniuch, poszukiwanie koncepcji twórczego rozwoju nauczyciela, twórczej edukacji nauczycielskiej na miarę potrzeb współczesnej szkoły, uczniów, rodziców i środowisk lokalnych współdziałających w tworzeniu nowych jakości edukacyjnych — jest wyzwaniem czasu. Sytuacja współczesnego nauczyciela coraz bardziej staje się sytuacją twórcy środowiska edukacyjnego i jego kultury [za: 3, s. 138].

To stanowisko jest bardzo ważne w kontekście pedeutologii twórczości ponieważ dzisiejszy świat wymaga ciągłego odkrywania, jest ciągle pełen nieznanymi kodami i ukrytymi dźwiękami, dlatego też nie można lekceważyć ich obecności w naszym funkcjonowaniu, ale podjąć starania o dokonanie ich właściwej interpretacji, gdy zostaną zauważone. A warto sobie zadać pytanie: gdzie w tym wszystkim jest szansa dla nauki w jej jakościowym wymiarze, dlaczego nie bronimy się przed kierunkiem naszej rzeczywistości ku przepaści, czemu lekceważymy prawdziwe wzorce cnót, co sprawia, że nie chcemy szukać odniesień przedstawiających świat ze wszystkich stron, a ulegamy uproszczeniom i zniechęceniu. Wiele w tym zakresie ma do zaoferowania szkoła, o ile będzie szkołą odpowiedzialności i twórczości, przede wszystkim promowaną przez kadrę pedagogiczną.

Na warunki działalności twórczej nauczyciela składają się dwa aspekty: tzw. psychologiczne środowisko jednostki twórczej — wiedza, motywacja, system wartości,

uzdolnienia, sprawność intelektualna, umiejętności itp. Drugi aspekt to warunki zewnętrzne – czyli to, co może oferować twórczemu nauczycielowi szkoła, warunki w środowisku pracy, stymulowanie bądź hamowanie twórczości, klimat, atmosfera w pracy, styl kierowania, nagradzanie bądź krytykowanie działań twórczych [3, s. 140].

Możemy rzecz jasna przyjąć z zadowoleniem prezentowane stanowisko, ale nie wydaje się, że dopełnia ono problem pedeutologii twórczości. W moim przekonaniu ten obszar warto wzbogacić przede wszystkim o kontekst samokontroli, aby nie traktować swych osiągnięć definitywnie, bo wówczas procedury twórcze ulegają niestety deformacji i oddalają się od podmiotowości w podejmowanych działaniach. Szkoda, że Autorka nie wskazała wyraźnie także aspektu konstruowania metod heurystycznych i dochodzenia do mistrzostwa, czyli czynników niezwykle ważnych w kontekście twórczości. Właśnie te dwa obszary czynią z pedeutologii twórczości strukturę praktycznej działalności naukowej rozpatrywanej znaczeniowo, nie zaś w charakterze ogólnie znanym, który można odnieść do wielu innych odniesień pedagogicznych. Pedeutologia twórczości ma dopełniać też inne obszary działalności nauczycieli, np.: innowatykę pedagogiczną, myślenie probabilistyczne, demokrację intelektualną czy też podkreślaną dziś coraz częściej sztukę mądrości. W tych zakresach jest bardzo wiele nowych zadań dla nauczyciela, zatem chciałbym, aby pedeutologię twórczości rozpatrywano nie w kontekście addytywnym, ale w wymiarze całościowym, umożliwiającym konstruowanie zdecydowanie bardziej trafnych koncepcji badawczych.

Warto w tym kontekście zwrócić na potrzebę niedocenianej ciągle dziedziny wiedzy praktycznej, jaką jest inwentyka, która odnosi się do twórczego rozwiązywania problemów szczególnie silnie obecnej w świecie nowoczesnej techniki, marketingu, organizacji pracy, zapewnieniu jakości, itp. Metody nowoczesnej inwentyki pomagają rozwiązać problemy uważane za: «nieuchwytnie», wymagające «natchnienia» lub «oślnienia» – w sposób metodyczny, «prosto do celu».

Wydaje się, że obszar ten może być doskonale wykorzystywany dla potrzeb pedeutologii twórczości, ponieważ obszar rozwiązywania rozmaitych problemów dydaktycznych i wychowawczych wymaga dziś od nauczycieli podejścia zdecydowanie skutecznego, nie zaś działania pozornego czy też opartego wyłącznie na podejmowaniu różnych prób niekoniecznie prowadzących do pożądaných efektów. Wydaje się, że podejmowanie inwentyki podczas studiów pedagogicznych przyczyni się do jej stosowania w codziennej pracy w szkole.

Traktujmy więc pedeutologię zdecydowanie bardziej dynamicznie, bo mając tak wspierać wartość naukową, powinna też zdecydowanie zawitać do szkół, wówczas stanie się siłą, którą będzie wspomagać każdy nauczyciel.

Bibliografia

1. Biuletyn informacyjny (2005–2006), Szkoła inwentyki, TQMsoft, Kraków.
2. Bronowski J. Potęga wyobraźni, PIW, Warszawa, 1988.
3. Ekiert – Oldroyd D. Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości) w: Krzysztof J. Szmidi Dydaktyka twórczości, „Impuls», Kraków, 2005.
4. Góralski A. Wzorce twórczości, SCHOLAR, Warszawa, 1998.
5. Woźniak O. Uwolnij umysł, czyli neurobik dla każdego, „Przekryj», nr 46. — 2005.
6. Okoń W. Dziesięć szkół alternatywnych, WSiP, Warszawa, 1997.
7. Sawiński Julian P. Dlaczego priorytetem jest „nauka o ludzkim myzgu», „Nowa Szkoła», nr 8. — 2005.