

## Od uczenia reproduktywnego do kreatywnego

### Wprowadzenie

Kiedy po 20 latach zajmowania się praktyką psychologiczną przed kilkoma laty wróciłem do szkolnictwa wyższego byłem przekonany, że po burzliwych latach przemian społeczno-politycznych spotkam bardziej aktywnych i zaangażowanych studentów niż przed laty. Jednak z niezmienną stałością, niezależnie czy to w prywatnej szkole wyższej, czy w uczelni państwowej, w Polsce centralnej, czy na tzw. ścianie wschodniej, wszystkie rozpoczynane zajęcia konfrontują mnie z bardzo widocznym podziałem i dystansem pomiędzy wykładowcą i studentami. Przy tym formy dystansu przybierają bardzo różnorodne formy: od dystansu fizycznego, poprzez różne formy ucieczki od tematu, czy też poprzez ucieczkę w słabość lub w świat dziecka (Szopiński 2006). Do starych 3 x Z, niepostrzeżenie przybyło czwarte „Z”, które zdaje się jeszcze bardziej powiększać rozdział między teorią a praktyką i niejako sygnalizuje potrzebę pozbycia się wszelkich śladów niekompatybilnej teorii z rzeczywistością rynku (Jezior 2005, s. 192- 212).

Wiszniakowa (2003, s.36-42) przytacza wyniki międzynarodowych badań systemów szkolnictwa, obejmujących 19 krajów: m.in. Anglię, Francję, Kanadę, Izrael, Polskę, Węgry, Słowenię, a także Rosję, Ukrainę, Białoruś, Litwę, Estonię, Łotwę. W ramach charakterystyki porównawczej zastosowano trzy kryteria, które mogą mieć również zastosowanie dla zarządzania:

- znajomość faktów ( kryterium kognitywne),
- umiejętność ich zastosowania (kryterium empiryczne),
- zdolność wykorzystania nabytej wiedzy w nietypowych okolicznościach (kryterium kreatywne).

Wyniki badań dowiodły, że uczący się we Francji, Kanadzie i Izraelu, mimo niskiej znajomości faktów, uzyskują wysokie wskaźniki zdolności twórczego zastosowania wiedzy w praktyce. Systemy kształcenia w Polsce, Rosji, Ukrainie, Białorusi, Krajach Nadbałtyckich dawały uczniom podstawy wiedzy na dość wysokim poziomie. Znacznie gorzej wygląda zdolność zastosowania tej wiedzy w nieprzewidzianych i nietypowych sytuacjach. Badania te dowodzą, że zamiast zmniejszania się rozdziału między teorią a praktyką, pojawia się coraz większy dystans między poziomami: poziomem wiedzy i zachowaniami kreatywnymi.

Śledząc literaturę specjalistyczną nie ulega wątpliwości, że badacze dostrzegają ten problem ( Śliwerski 1993; Podgórný 2005; Buchner-Jeziorska, Sroczyńska 2005; Szopiński 2006).

## Jak zasypać rowy pomiędzy wykładowcą a studentami?

Patrząc systemowo na sztywne granice pomiędzy wykładowcą a studentami w ramach organizacji, można zauważyć, że one ani nie ułatwiają komunikacji, ani realizacji wspólnego celu. Stwarzają jedynie pewną pozorność i fasadowość, nic nie mówią o jakości kształcenia. Jeden z moich studentów tą sztywną granicę pomiędzy wykładowcą a studentem oraz rozbieżność celów pomiędzy nimi wyraził bezsłownie przy pomocy komiksu (Obraz 1).

Wraz ze wzrostem technicznych możliwości komunikowania się, zauważam ogromną nieporadność studentów w komunikacji pomiędzy nimi. Przedstawienie się, powiedzenie kilka słów o sobie stając przed grupą kolegów z grupy ćwiczeniowej jawi się jako niezwykle trudne zadanie. Uwidacznia się wtedy ambiwalencja, żeby o sobie coś powiedzieć skoro wykładowca prosi i równocześnie nic nie powiedzieć, przy jednoczesnej niewerbalnej mowie ciała ukazującej niepewność siebie. Lęk i obawa przed krytyką, złym wypadnięciem przed kolegami blokuje wypowiedzi studentów i ich aktywną partycypację w procesie dydaktycznym. Niewątpliwie sposób komunikowania się studentów jest odzwierciedleniem wcześniejszych doświadczeń w rodzinie i na różnych szczeblach edukacji. Bariery bywają często nieuświadomione i mają charakter emocjonalny. Stąd działają „podstępnie”, ograniczają możliwości studenta, który faktycznie funkcjonuje jakby tych możliwości nie miał (Cox 2002, s. 85; Szopiński 2004, s. 28-35).

## Model uczenia kreatywnego

„Żywe uczenie” (TZI- Themenzentrierte Interaktion) zapoczątkowane przez Ruth Cohn) i rozwinięte w latach 70-tych ubiegłego stulecia w USA na bazie doświadczeń psychoanalizy i pracy grup encounter jest nie tylko teoretycznym modelem lecz również modelem interakcji, w której osoba (ja), grupa (my) i praca nad tematem (on) są równie ważne. Także otoczenie rozumiane w sensie wąskim lub szerokim (jak: ramy czasowe, miejsce, sytuacja, instytucja, kraj czy świat) pozostaje ustawicznie na uwadze. Model ten można przedstawić symbolicznie w formie równobocznego trójkąta umiejscowionego w szklanej kuli. Osoba, grupa, temat są jednakowo ważne, tak samo jak bliskie i dalekie otoczenie.

Uznanie i wspieranie równowagi „ja-my-on” zanurzonych w określone otoczenie to zasadnicze założenie stylu pracy i kierowania grupą. Zachowanie „dynamicznej równowagi” między wymienionymi elementami tworzy optymalne warunki spotkania uczestników jako osób, ich interakcji w grupie i wypełnieniu zadań realizowanych w określonym czasie i miejscu. Samourzeczywistnienie, współpraca, rozwiązanie zadania nawzajem się uzupełniają i wspierają i nie stoją w kolizji. Ten fakt może likwidować swoisty dualizm w systemie motywacyjnym studentów, przejawiający się bądź w orientacji samorealizacyjnej, bądź w orientacji prozawodowej ujemnie ze sobą skorelowanych (Jezior 2005, s. 204).

Należy do sztuki kierowania grupą równomierne uwzględnienie przez prowadzącego tych trzech elementów i równocześnie nieutrącenie z pola widzenia związku z otoczeniem. Pomiedzy grupą i otoczeniem dokonuje się ściśle powiązanie i wymiana także w

kierunku odwrotnym. Zmiany w zachowaniu jednostki, myśleniu i postępowaniu uzyskane przez pracę w grupie będą odczuwane w otoczeniu. Ono zareaguje na nie wspierając je lub odrzucając i nada impuls do dalszych zmian bądź to u poszczególnych jednostek, bądź w całym systemie (Lamgmaack, Braune-Krickau 1989).

Weześniejsze modele grup kładły nacisk jedynie na jeden lub niektóre z czterech elementów „ja-my-on-otoczenie”. Przykładowo grupy encounter podkreślały wagę „ja” lub „ja-my”. W klasie szkolnej podkreśla się wagę „on” lub „on-ja”, na uniwersytecie „on” jest dominujący. TZI jest owocne, gdy w grupie pielęgnowana jest równowaga pomiędzy zasadniczymi elementami i gdy u poszczególnych uczestników spotkania dokonuje się proces osobowego odniesienia do siebie, innych i do tematu.

W andragogice TZI porządkuje i strukturyzuje dotychczasowe osiągnięcia różnych kierunków tworząc użyteczny model dydaktyczny. Może on być wzbogacony elementami terapii gestalt, psychodramy, analizy transakcyjnej.

TZI opiera się na trzech humanistyczno- holistycznych aksjomatach. Bez nich byłby swoistą technologią (Farau, Cohn 1984):

1. Człowiek jest jednostką psychobiologiczną i częścią kosmosu. Jest on zarówno autonomiczny, jak i pozostający w zależności od innych. Autonomia poszczególnej osoby jest tym większa im bardziej jest ona świadoma zależności i powiązań ze wszystkim.
2. Wszystkiemu co żyje należy się szacunek.
3. Wolna decyzja jest w obrębie wewnętrznych i zewnętrznych granic osoby. Rozszerzenie tych granic jest możliwe.

TZI posiada pomocne reguły pracy w grupie:

- Bądź szefem dla samego siebie!
- Wypowiadając się występuj w swoim imieniu, używaj formy: „ja”, a nie „my” lub bezosobowej.
- Niech zabiera głos tylko jedna osoba w tym samym czasie. Rozmowy „na boku” należą też do grupy . Nie miałyby miejsca gdyby nie były ważne.
- Bądź autentyczny i wybiórczy w komunikowaniu.

Obecnie międzynarodową organizacją, która stawia sobie za cel kształcenie ludzi zainteresowanych pracą tą metodą jest Ruth Cohn Institute for TCI- international. Z siedzibą w Bazylei ( [www.ruth-cohn-institute.org](http://www.ruth-cohn-institute.org)). Nie można tej metody nauczyć się z książki, wymaga praktycznego kształcenia poprzez uczestnictwo w grupie. Moje kształcenie uwieńczone dyplomem obejmowało wiele modułów – około 700godzin.

## Moje próby wdrażania

W systemowym spojrzeniu na każdą organizację wyłaniają się cztery subsystemy; cele i zadania, ludzie, struktura i wyposażenie techniczne. Pierwsze dwa tworzą subsystem społeczny, który w sposób znaczący wpływa na funkcjonowanie pozostałych. Uniwersytet to też organizacja. Jak ona funkcjonuje widać w momencie wejścia do sali wykładowej.

Wykładając przedmiot podstawy organizacji i zarządzania można uciec w meta- język, jednak nazywanie procesów, w których uczestniczą studenci wydaje się być bardziej czytelne i zrozumiałe dla nich.

Zwykle po krótkiej prezentacji własnej osoby, tematów, lektur oraz warunków zaliczeń, proszę studentów z którymi mam realizować przedmiot również o krótką prezentację. Dla uniknięcia „kalki” wszystkich wypowiedzi proponuje różne sposoby:

- zrobienie własnych wizytówek z imieniem nazwiskiem, dodaniem jakiejś informacji o Autorze. Zwracam uwagę, żeby one były pomysłowe oraz użyteczne w dużej sali.

- Wybór jakiegoś obrazu spośród eksponowanych dla wyrażenia obecnego stanu lub nastroju.
- Przedstawienie któregoś z kolegów lub koleżanek.
- Wreszcie przejście z języka werbalnego na niewerbalny i namalowanie choćby ulubionego drzewa.

Celem jest przełamanie barier nie tylko w stosunku do wykładowcy, ale także pomiędzy nimi, zwrócenie uwagi, że jakość procesu uczenia zależy nie tylko od wiedzy i kompetencji wykładowcy, ale również od zaangażowania i partycypacji wszystkich członków grupy.

Utkwiły mi w pamięci dwie skrajne wizytówki: jedna wielkości biletu autobusowego zawierająca jedynie numer telefonu i skręcona jak papieros. Druga zrobiona na ogromnym kartonie, który w momencie puszczenia brzegów skręcał się samoczynnie w rulon „utajniając” imię i nazwisko. Wreszcie podczas werbalnej prezentacji inny „wylewny” student informuje kolegów: „Mam psa i żonę. Wystarczy”.

Wizytówki informują o otwartości autora, lub jego skuleniu, wciśnięciu w kąt kartki, gdzie różne mało istotne rzeczy jawią się niewerbalnie jako ważniejsze i wyraźniejsze niż imię i nazwisko Autora. Podobnie namalowane drzewa mówią coś, czasem trzydziestoletnie pnie bywają ucięte, a odrośnięte gałązki są jednoroczne, bardzo często przestrzeń wzrostu korony jest ograniczona nie jedną, ale kilkoma mocnymi liniami. Czasem Autor zaczyna od zakreślenia obszaru wzrostu gałęzi. Wszystkie te czynności zmierzają do przyjrzenia się, czy w swoim funkcjonowaniu sam nie ograniczam swoich możliwości?

Zdawać by się mogło, że skoro profesor i studenci przemierzają wiele kilometrów, by spotkać się razem w tym samym miejscu, to powinni mieć wspólny cel. Swobodna rozmowa w małych grupach na temat: „po co tu jestem?”, uwidacznia dopiero wielką różnorodność celów partykularnych. Ta różnorodność dopiero z trudem jest zauważana po napisaniu wszystkich na tablicy:

- czegoś się nauczyć,
- zdobyć „papierek”,
- wysłała i opłaciła mi studia firma,
- poznać nowych ludzi,
- uniknąć służby wojskowej

Dla osiągnięcia zgodności celu jakim jest „zdobycie wykształcenia i kompetencji na poziomie uniwersyteckim” potrzebna jest otwarta komunikacja.

Trudno tu z racji ograniczonego miejsca opisywać sposób realizacji wszystkich tematów. Wszystko zmierza do obudzenia wśród studentów większego zaangażowania i autonomii, która zaowocuje krótką samodzielną prezentacją wybranego tematu przed grupą.

## Studium przypadku

Iwona wybrała temat „Innowacje w gospodarce”. Podczas prezentacji „zagubiła się”. Zdenerwowana sięga po notatki. Proponuję jej, żeby spróbowała zaufać sobie i poszukała spokojnie w myśli dalszego wątku. Rozpłakała się i zupełnie wycofała się. Moja próba wsparcia jej i obudzenie zaufania do siebie przyniosły odwrotny skutek. Podczas przerwy miałem możliwość kilkuminutowej rozmowy z nią. Opowiedziała o swojej sytuacji rodzinnej. Zajmuje się w domu trójką dzieci, mąż pracuje na utrzymanie rodziny, nie skąpi jej negatywnych i deprecjonujących uwag. Ta sytuacja wywołała w niej przeświadczenie, że wykładowca podobnie jak mąż chce ją upokorzyć.

Po miesiącu podczas pisemnego końcowego egzaminu, kiedy należało w sposób kreatywny przedstawić sobie jej wypowiedź zaskakująco odbiegała od innych:

„Jestem obecnie studentką, kobietą 37-letnią, mam męża, trójkę dzieci. Od kilkunastu lat zajmuję się domem i rodziną. Uważam, że robię to w doskonały sposób, gdyż jako gospodyni domowa (jedyna spośród bliskich sąsiadek) posiadam pełną piwnicę konfitur, a moje dzieci (co widać na pierwszy rzut oka) są zawsze zadbane i nigdy nie wychodzą do szkoły bez przygotowania i sprawdzenia przeze mnie ich prac domowych. Mój dom również jest zawsze schludny, czysty i przyjemnie do nas przyjść.

## Podsumowanie

Na zakończenie zajęć zwykle przeprowadzam anonimową ankietę, w której „podwładni” mogą ocenić „przełożonego”. Nie jest to zgodny chór. Większość zauważa walory i wpływ tych zajęć na sposób funkcjonowania i komunikowania się na innych przedmiotach lub też z innymi ludźmi. Niekiedy dawno po zakończonych zajęciach inicjują rozmowę na korytarzu dopytując się, czy będą jeszcze wspólne zajęcia. Ale też niektórzy nie poznają mnie na ulicy.

Oto kilka wypowiedzi:” Zajęcia prowadzone są w sposób nieszablonowy, znacznie odbiegają od formy, do której jesteśmy przyzwyczajeni. Dotychczasowa edukacja wyrobiła w nas postawę odtwórców, czyli zapisywania, przepisywania pewnych regulek, pojęć, a następnie podczas sprawdzianów, zaliczeń w miarę wiernego ich odtwarzania. Prowadzący zapoznał nas z zupełnie odmienną formą prowadzenia zajęć, która nie tylko zmusza do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ale również do samodzielnego wyciągania wniosków i umiejętności ich formułowania głośno na forum całej grupy, co dla zdecydowanej większości z nas stanowiło kolejne i chyba najtrudniejsze wyzwanie”.

„Ten sposób prowadzenia zajęć nie jest stereotypem. Do tej pory byliśmy przyzwyczajeni jedynie do słuchania wykładowcy i jak najwięcej zapisywania jego słów. Tu jest całkowicie odwrotnie. To Pan słucha, a my w miarę możliwości mówimy. Raz dobrze, raz źle, nieraz w ogóle”.

„Na koniec chcę powiedzieć, że niektórzy trochę narzekają na innowacyjne pomysły prowadzonych zajęć, na wyciąganie na środek przed całą grupę, jakieś pisanie sprawozdań, „przyczepianie się” do sposobu stania, mówienia – zresztą sama byłam zdziwiona. Jednak po głębszym zastanowieniu, uważam, że nigdy nie wiemy, co nas w życiu spotka. Może ktoś z nas będzie politykiem, dyrektorem, przedstawicielem jakiejś organizacji, będzie musiał wystąpić publicznie. Wtedy mowa rąk i nóg też będzie istotna i może wszystko zepsuć!”

## Literatura:

1. Buchner – Jeziorska A., Sroczyńska M. (2005). Edukacja w cywilizacji XXI wieku. Wyd. WSU, Kielce.
2. Cox D.(2002). Bez granic, Wyd. Jacka Santorskiego, Warszawa.
3. Jezior J. (2005). Wpływ rynku pracy na sposób postrzegania uczelni wyższych. ( w : ) A.Buchner-Jeziorska, M.Sroczyńska (Red). Edukacja w cywilizacji XXI wieku, Wyd. WSU, Kielce.
4. Farau. A., Cohn R. (1984). Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Klett-Cotta, Stuttgart.
5. Langmaack B., Braune-Krickau M. (1989). Wie die Gruppe laufen lernt? Psychologie Verlags Union, München.
6. Podgórnny M. (Red). (2005). Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych. Impuls, Kraków.
7. Szopiński J. (2002). Uniwersyteckie kształcenie menedżerów w innowacji. „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 2, s. 131-138.
8. Szopiński J.(2004). Kreatywność menedżerów a ich funkcjonowanie rodzinne, zawodowe i osobowościowe. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
9. Szopiński J. (2006). Wewnętrzne bariery kariery zawodowej kobiet. Konferencja Naukowa: „Nowa ekonomia i społeczeństwo” KUL.
10. Wiszniakowa N.(2003). Akmeologia kreatywna. Wyd. Instytutu Postępowania Twórczego, Łódź.