

Prof. Maciej Karwowski

## Szkolna sztywność i elastyczność

Szkoła to instytucja szczególna. Każdy się z nią zetknął, wszystkim wydaje się więc, że mają na jej temat coś istotnego do powiedzenia. Zwykle jest to też coś krytycznego, bo trudno znaleźć kogoś, kto z funkcjonowania szkoły – niezależnie od tego, o którym etapie edukacyjnym mówimy – byłby w pełni zadowolony. Utyskiwanie na szkolną edukację przypomina narzekanie na młodzież – przecież za naszych czasów też była bardziej kulturalna, światła, zdeterminowana, mniej rozpuszczona i zepsuta niż dziś. Szkoła podobnie... Tylko czy rzeczywiście?

### Wprowadzenie

Wielość ról, jakie pełniemy w relacji ze szkołą: wszyscy – uczniów, wielu – rodziców, tylko nieliczni zaś – nauczycieli czy dyrektorów, sprawia, że różnimy się nie tylko oceną szkoły, ale także spojrzeniem na zadania, jakie są jej stawiane. Nie sposób omówić ich w krótkim tekście, dlatego skupmy się na jednej z możliwych perspektyw takiej analizy – spójrzmy na edukację jako program rozwijania zdolności uczniów.

Takie spojrzenie nie jest szczególnie kontrowersyjne. Zdolności to te aspekty naszego funkcjonowania, które sprawiają, że radzimy sobie z różnymi problemami i zadaniami. Obejmują zarówno ogólne sprawności czysto intelektualne, przede wszystkim myślenie, jak też właściwości specyficzne dziedzinowo – mówimy wszak o zdolnościach (i uzdolnieniach) plastycznych, sportowych, muzycznych bądź społecznych. Ograniczając obszar naszych zainteresowań, skupimy się na zdolnościach ogólnych, a więc sprawności myślenia, wnioskowania i rozwiązywania zadań. Teza, którą zakończyliśmy poprzedni akapit, mogłaby więc zostać dookreślona następująco – celem edukacji (jednym z wielu, lecz o wielkiej wadze) jest rozwijanie zdolności uczniów, zwiększanie sprawności ich myślenia i umiejętności radzenia sobie z zadaniami, przed jakimi stawia ich szkoła i życie. Nie sądzę, żeby znalazł się ktoś, kto stwierdzi, że szkoła nie ma rozwijać zdolności i uczyć myślenia. To rzecz oczywista i niebudząca sporów. Znacznie

mniej klarowna jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakiej mierze szkoła wywiązuje się z tego zadania, czy udaje się jej spełnić ten obowiązek.

Reakcja funkcjonująca w społecznej świadomości wydaje się jednoznaczna i negatywna, brak bowiem przekonujących badań na ten temat, a opinie budujemy na podstawie analizy tygodników opinii i forów internetowych. W powszechnym przekonaniu szkoła nie uczy myślenia. Raczej włacza do głowy nie zawsze aktualne i zwykle niepotrzebne informacje, wćwicza do konformizmu, oducza refleksyjności, promując intelektualną sztywność. Opinie specjalistów – badaczy edukacji: pedagogów, psychologów i socjologów – są podobne, choć nieco bardziej zniuansowane. Zamiast utyskiwać na szkołę, nauczycieli, uczniów, rodziców, system i wszystko wokół, przyjrzyjmy się trzem wybranym obszarom toczonyj dyskusji. Będą to: (i) problem wszechobecnej testomanii, (ii) pytanie, czy i w jakiej mierze szkoła uczy myślenia oraz (iii) problem funkcjonowania w szkole uczniów cechujących się wysokim poziomem kreatywności.

### Testy i testowanie – czy faktycznie zło wcielone?

Jedną z łatwiej dostrzegalnych zmian polskiej edukacji w ostatnich latach jest pojawienie się na niespotykaną wcześniej skalę w szkołach każdego poziomu i typu rozmaitych testów, przede wszystkim w postaci sprawdzianów zewnętrznych, ma-

jących mierzyć wiedzę i umiejętności uczniów. Od sprawdzianu szóstoklasisty (a ostatnio już od klasy III), przez egzamin gimnazjalny, aż po maturę, z wieloma testami pomiędzy – polscy uczniowie są oceniani w oparciu o liczące sobie kilkadziesiąt zadań zestawy, zwykle zamknięte, z kilkoma odpowiedziami do wyboru. Jeśli dodać do tego rozmaite badania krajowe i międzynarodowe, wykorzystujące tzw. testy niskiej stawki (*low-stake tests* – testy, które mają mierzyć wiedzę i umiejętności, ale nie wpływają bezpośrednio na przyjęcie ucznia do szkoły), obraz testowej manii staje się dopełniony.

Często to w testach i testowaniu widzi się źródło coraz mniejszej refleksyjności uczniów. Nauczyciele zamiast skupiać się na rozwijaniu krytycznej i twórczej postawy uczniów, pobudzać ich samodzielność myślenia i refleksję uczą, jak rozwiązywać testy, program ograniczając do tego, co może się znaleźć w teście, a w skrajnych – lecz spotykanych – przypadkach, rozwiązując wraz z uczniami testy z ubiegłych lat. Nie uczą myślenia, ale radzenia sobie z testami. Wśród uczniów ginie umiejętność formułowania myśli i argumentowania w sposób wymagający skleceńia więcej niż kilku zdań; w rezultacie pisać nie potrafią już nie tylko gimnazjaliści i licealiści, ale także studenci i doktoranci. Czytając prace magisterskie i licencjackie przyszłych absolwentów studiów wyższych – wkrótce elity intelektualnej – łapię się na tym, że coraz rzadziej tekst napisany jest poprawną polszczyzną, nie wspominając nawet o tym, czy ma on jakąkolwiek merytoryczną wartość. Z roku na rok i z rocznika na rocznik ginie umiejętność budowy tekstu, nawiązywania do dokonań kultury wysokiej, utrzymywania logiki wywodu. Pojawiają się za to błędy niegdyś niespotykane – takie, których edytor tekstów nie wychwytuje, więc piszący jest przekonany o poprawności sformułowań. Studenci czytają więc „tą książkę” (o zgrozo), „teorie coś im argumentują i są przekonujące” (tu już tylko uśmiech politowania), a autorytety „wyłanczają dyskusję”. Wiele innych przykładów nie nadaje się do przywołania nawet w popularnonaukowym tekście.

Czy jednak faktycznie testy są źródłem tego niepokojącego zjawiska? Czy rzeczywiście właśnie ich pojawienie się spowodowało ten efekt? Takie stwierdzenie, choć spotykane, byłoby i przedwczesne, i niesprawiedliwe.

Uczenie „pod test” jest wypaczeniem idei prawdziwej edukacji i właściwego kształcenia, patologią pojawiającą się, gdy nacisk na wyniki zaczyna przysłaniać sens nauczania i uczenia się. Jednak same testy to jedynie narzędzia. Z narzędziami jest zaś jak

z młotkiem – można nim wbić gwóźdź, można rozbić komuś głowę. Trzymając się tej nieco wyświechtanej metafory, można by rzec, że powinniśmy dbać o to, by nie rozbijać testami głów, lecz używać ich skutecznie i użytecznie. A skuteczne i użyteczne informacje płynące z testów są trudne do przecenienia. Przede wszystkim – choć krytycy zdają się tego argumentu nie dostrzegać – masowe wykorzystanie egzaminów zewnętrznych w postaci wystandaryzowanej (często testowej), a przez to rzetelnej (a więc mniej obciążonej błędami pomiaru) pozwala na niezależną, a przez to bardziej obiektywną, ocenę tego, co wiedzą i potrafią uczniowie. Dla wielu to rzecz dziś już niewyobrazalna, ale warto sobie uświadomić, że przed wprowadzeniem ujednoliconych sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych nie byliśmy w stanie porównać wiedzy i umiejętności uczniów z różnych szkół, miast czy województw. Taka możliwość pojawiła się wraz z krytykowanymi wszem i wobec testami.

Oczywiście sama porównywalność to niewiele, a testom wiele można zarzucić. Po pierwsze, zdarza się, że zawierają kompromitujące błędy, nieścisłości i niespójności, czego doświadczamy niemal co roku. Po drugie, testy wykorzystywane w naszym kraju nie przechodzą procedury zrównywania, a więc nie jesteśmy w stanie powiedzieć, czy uczniowie dziś wiedzą więcej niż ich koledzy rok czy dwa lata temu. Porównywalność jest więc mocno ograniczona – jedynie do przestrzeni – możemy porównać rezultaty uzyskane przez uczniów z dwóch województw lub szkół w tegorocznym dowolnym egzaminie – ale już nie w czasie: nie wiemy, czy uczyliśmy bardziej czy mniej skutecznie, bo każdorazowo startujemy z nowym, mało porównywalnym testem. Po trzecie, rezultaty uzyskiwane przez uczniów w rozmaitych sprawdzianach i testach nie tylko mają wielki wpływ na ich dalsze edukacyjne kariery (stąd testy te określa się czasem mianem testów doniosłych lub testów wysokiej stawki, od angielskiego *high-stake tests*), ale też często służą do tworzenia rankingów szkół – hierarchizacji ze względu na średni rezultat uzyskany w sprawdzianie lub teście w określonym roku. Niesłusznie uważa się, że miejsce w takim rankingu świadczy o jakości nauczania w szkole. Wynik testu zaczyna zaś działać na zasadzie samonapędzającego się proroctwa – lepsi uczniowie częściej trafiają do „lepszyc szkół”, w rezultacie jeszcze polepszając ich rezultaty.

Wynik w teście nie jest dobrą miarą jakości edukacji w szkole, bo osiągnięcia szkolne zależą od ogromu powiązanych ze sobą elementów, pośród których praca nauczyciela i szkoły wcale nie są najważniejsze. Badania pokazują, że *gros* czynników

odpowiedzialnych za rezultat w nauce leży po stronie ucznia i jego rodziny – przede wszystkim jego inteligencji, statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, wysokiego wartościowania nauki, wreszcie specyficznego stylu życia i systemu zachowań, zwanego czasem *habituem* – przyzwyczajzeń, przekonań, preferencji, słowem czynników, z którymi szkoła ma niewiele wspólnego, a które uczeń do niej wnosi wraz ze swoim pojawieniem się. Dlatego samo porównywanie wyników sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych niewiele mówi o jakości edukacji w szkole. Czy oznacza to jednak, że również do oceny szkoły testy są kompletnie nieprzydatne? Nic bardziej błędnego. Wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych mogą posłużyć do obliczenia edukacyjnej wartości dodanej<sup>1</sup> – faktycznego podsumowania jakości szkoły, a w przyszłości być może również nauczyciela. Edukacyjna wartość dodana to syntetyczna miara mówiąca, ile szkoła daje (lub „odbiera”) uczniowi, powstająca poprzez analityczną operację sprawdzenia, na ile wynik uzyskany przez ucznia w egzaminie jest jedynie odtworzeniem jego rezultatów z poprzednich egzaminów, na ile zaś ulega podniesieniu (wówczas EWD jest dodatnia) lub obniżeniu (wtedy jest ujemna). Prace prowadzone w polskim zespole EWD pod kierunkiem profesora Romana Dolaty cechują się znacznym zaawansowaniem statystycznym, ale i wielką wagą praktyczną. Okazuje się bowiem, że nie zawsze szkoły najlepsze ze względu na wynik egzaminu to szkoły najefektywniej uczące. Często są to placówki, do których trafiają dobrzy uczniowie, a zadanie nauczycieli sprowadza się do utrzymania ich wysokich możliwości, nie zawsze jednak ich rozwijania. Z kolei w szkołach z niższymi wynikami bardzo często dostrzegalny jest wysoki potencjał wyrażany wzrostem osiągnięć uczniów pomiędzy egzaminami, dobrze świadczący o poziomie nauczania w szkole.

Nawet zaawansowane procedury w rodzaju edukacyjnej wartości dodanej zawsze były i będą jedynie częścią informacji o tym, co faktycznie dzieje się w szkole, jak rzeczywiście przebiega proces dydaktyczny, jaki panuje w niej klimat. To prawda, ale też przecież nikt rozsądny nie twierdzi, że wynik jednego czy dwóch egzaminów jest kompletną informacją o jakości edukacji w danej placówce. Jednak uzupełniony bardziej subtelnym opisem wiele wnosi do naszego zrozumienia, co faktycznie dzieje się w szkole i klasie. Wracając więc na chwilę do metafory z początku tej części – jeśli test traktujemy jak młotek, posługujemy się nim odpowiednio, ale też miejmy świadomość, że nie jest wiertarką, łopatą czy pędzlem, a tak

jak samym młotkiem niewiele da się zdziałać, tak same testy są jedynie jednym z wielu źródeł informacji o tym, jak szkoła funkcjonuje. Gdy są dobre – dobrze tych informacji dostarczają.

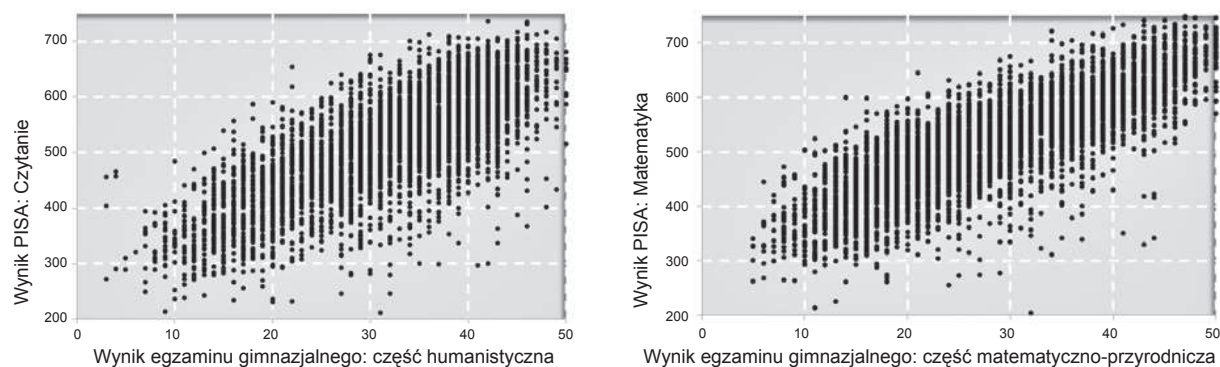
### Czy szkoła uczy myślenia?

Jeśli szkoła ma rozwijać nasze zdolności, tj. uczyć myślenia, a zarzucona jest testami i przygotowaniami do nich, oczywiście wydaje się pytanie: Czy i w jakiej mierze możliwe jest rozwijanie myślenia w szkole? Nie jest to przy tym pytanie retoryczne, bo nasza wiedza na ten temat wcale nie jest tak wielka, jak mogłoby się wydawać.

Po pierwsze, jak w sposób wiarygodny, to jest trafny i rzetelny, sprawdzić, czy faktycznie uczniowie potrafią myśleć? Przecież to w takiej sytuacji powinien liczyć się szczególnie nie wynik jakiegoś zadania, ale proces dochodzenia do rezultatu. Znacznie ciekawsze z tego punktu widzenia jest nie to, ile zadań poprawnie rozwiązał uczeń, ale jakie popełnił błędy, jakie strategie zastosował, zmagając się z problemem, co się udało, a co zawiodło. Jedynymi badaniami, które mogą w sposób miarodajny odpowiedzieć na takie pytania, są międzynarodowe studia edukacyjne, gdzie porównywalnymi testami bada się uczniów z wielu różnych krajów, a następnie zestawia ich wyniki ze sobą. Studia takie jak PISA, PIRLS czy TIMSS pozwalają na ocenę, jak wypadają polscy uczniowie na tle swoich rówieśników z innych krajów – w czym są lepsi, a co sprawia im większe kłopoty. Takich informacji nie uzyskamy z badań krajowych z bardzo prostego powodu: nie mając porównania międzynarodowego, nie jesteśmy w stanie orzec, na ile różne wyniki uzyskane przez badanych uczniów w teście są powodowane faktycznymi różnicami w ich umiejętnościach, na ile zaś są funkcją zadania: bardziej lub mniej trudnego. Zadania związane z odtwarzaniem wiedzy są zwykle (choć nie zawsze) łatwiejsze i mniej złożone niż zadania mierzące myślenie krytyczne i twórcze. Nie musi z tego jednak jeszcze wynikać, że poziom myślenia krytycznego i twórczego jest niższy niż umiejętności odtwarzania informacji z pamięci – być może jest to w większym stopniu kwestia zadań niż uczniowskich kompetencji. Dlatego dysponując jedynie odpowiednio przygotowanymi, przetestowanymi i skalibrowanymi zadaniami, jesteśmy w stanie formułować takie wnioski. Badania międzynarodowe na takie konkluzje pozwalają.

Cóż zatem wynika z naszych doświadczeń z udziału w międzynarodowych badaniach osią-

<sup>1</sup> Dolata R. *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.



**Rys. 1. Zależności pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego a rezultatami badania PISA (analizy własne)**

gnięć szkolnych, takich jak PISA (gdzie udział biorą 15-latkowie)? Najczęściej przywoływany wniosek jest właśnie taki, że na tle swoich koleżanek i kolegów z innych krajów polscy 15-latkowie relatywnie lepiej radzą sobie z odtwarzaniem informacji, słabiej zaś z rozumowaniem – wyciąganiem wniosków, formułowaniem hipotez, krytycznym ustosunkowywaniem się do zdobytej wiedzy. Taka konkluzja pokazywałaby, że niedaleko odeszliśmy od wąskiego encyklopedyzmu i w dobie Google i Wikipedii wciąż staramy się wbić uczniom do głowy jak najwięcej informacji, niekoniecznie uświadamiając im, co z tą wiedzą można i należy zrobić. Ta sytuacja przypomina dziecko wiedzące, że twierdzenie Pitagorasa mówi, że  $c^2 = a^2 + b^2$ , ale niepotrafiące sobie poradzić z policzeniem, ile siatki potrzebuje do ogrodzenia pola w kształcie trójkąta prostokątnego o podanych przyprostokątnych.

Te wnioski zapewne przemawiają do wyobraźni i skłaniają do zastanowienia się, jak można uczyć efektywniej i faktycznie pobudzać myślenie. Jednak na badania takie jak PISA również należy patrzeć spokojnie i z należyтым dystansem. Zdaniem twórców tego wyrafinowanego studium jego przewaga nad egzaminami zewnętrznymi polega na tym, że testy PISA nie dotyczą programu nauczania i nie są na nim oparte. O ile więc testy egzaminacyjne mierzą wiedzę i umiejętności ograniczone najczęściej do wąskiego, szkolnego, przedmiotowego, wreszcie – programowego kontekstu – o tyle PISA mierzyć ma umiejętności bardziej ogólne, pokazujące sprawność myślenia w różnych dziedzinach, mało związane z programem.

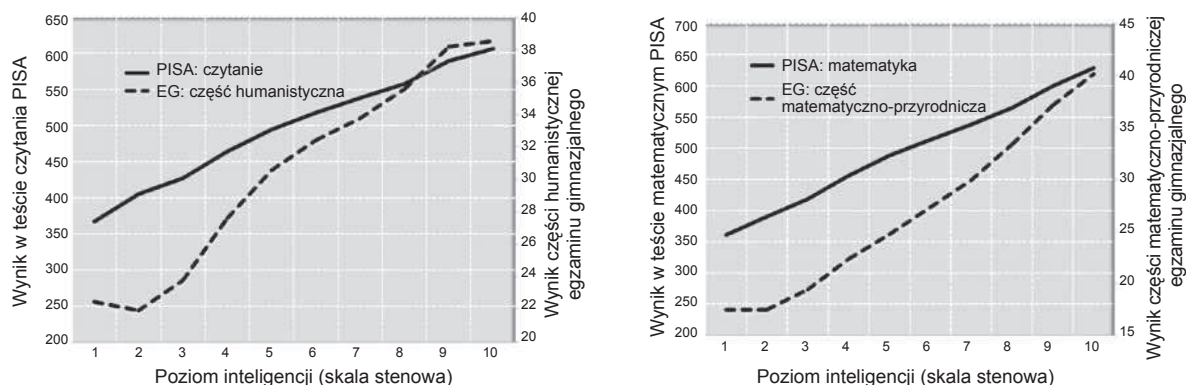
Jednak gdy popatrzymy na rezultaty uzyskiwane przez uczniów w badaniu PISA i egzaminie gimnazjalnym – a takie porównanie jest możliwe dla niemal 5000 uczniów zbadanych w studium Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk – okaże się, że rezultaty te są ze sobą bardzo silnie związane. Jak widać (rys. 1), pomijając nieliczne wyjątki i znając rezultat ucznia na egzaminie gimnazjalnym, jesteśmy w stanie z wysokim prawdopodobieństwem przewidzieć również jego wynik w stosownym teście PISA i *vice versa*.

Ktoś mógłby oczywiście argumentować, że jeżeli uczeń sprawnie myśli (co ma mierzyć PISA), to uzyskuje też wysokie rezultaty na egzaminie gimnazjalnym. Ale taka argumentacja *implicite* zakładałaby, że testy egzaminacyjne w niemałym stopniu badają umiejętności myślenia – nie są więc takie złe, jak chcieliby ich krytycy. Gdyby zaś przystępować do interpretacji wyników z pozycji krytyki testów zewnętrznych, wówczas trzeba by zapewne stwierdzić, że badanie PISA wcale nie jest tak bardzo zorientowane na pomiar tzw. umiejętności złożonych i sprawności myślenia i niewiele pod tym względem różni się od typowego egzaminu gimnazjalnego.

Co ciekawe – porównanie rezultatów uzyskiwanych w badaniu PISA i teście gimnazjalnym przez uczniów o różnym poziomie inteligencji pokazuje niemal identyczny wzór zależności (rys. 2) – co też skłania do uznania, że kompetencje mierzone przez test PISA i egzamin gimnazjalny wcale nie są od siebie tak odległe, jak mogłoby się wydawać<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Zaprezentowane w tym tekście wyniki są prostą analizą rezultatów badań zrealizowanych przez IFIS PAN w ramach badania „Badanie podłużne – ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne”, realizowanego w ramach Projektu nr II pt. „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)” na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.2. Nr umowy EFS/II/3/2009.

Wyniki tego studium dostępne są do ogólnego użytku dla zainteresowanych badaczy ([http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg\\_id=215](http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=215)). Bardziej zaawansowane analizy – zarówno własne, pominięte w tym miejscu, jak również innych badaczy – pokazują jeszcze silniejsze związki wyników egzaminu gimnazjalnego z pomiarem PISA.



Rys. 2. Relacje między poziomem inteligencji a rezultatami z egzaminu gimnazjalnego i badania PISA. Na lewej osi w każdym z wykresów średni rezultat w badaniu PISA, na prawej średni wynik odpowiednich części egzaminu gimnazjalnego uzyskany przez osoby o różnym poziomie inteligencji (analizy własne)

### Czy szkoła zabija kreatywność?

Chyba najwięcej zarzutów pod adresem szkoły formułują badacze zainteresowani twórczymi możliwościami i kreatywnością uczniów. W pedagogice twórczości narzekanie na szkołę jest wręcz modą, a dla większości uczonych stwierdzenie, że szkoła zabija i hamuje kreatywność, jest oczywiste. Wystarczy obejrzyć głośne wystąpienie sir Kena Robinsona (wyszukiwanie w popularnej przeglądarce Google pod hasłem „Ken Robinson + creativity” daje błyskawiczny efekt, zaś strona TED dostarcza również polskiego tłumaczenia), by zostać przekonany, że dziecięca ciekawość, zadawanie pytań, pomysłowość i zamiłowanie do znajdowania i niekonwencjonalnego rozwiązywania problemów nie trafiają w szkole na podatny grunt. Kreatywność to złożona ludzka właściwość – połączenie wymiarów intelektualnych, zwanych zdolnościami twórczymi, oraz elementów tzw. postaw twórczych, na które składają się niezależność myślenia i działania oraz otwartość na nowe sytuacje i problemy. Zdolności twórcze odpowiadają za to, z jaką sprawnością wymyślamy nowe rozwiązania, jak bardzo są one różnorodne i oryginalne. Otwartość sprawia, że chcemy angażować się w zadania nowe, często niedookreślone, i uczyć się nowych rzeczy. Niezależność z kolei odpowiada za umiejętność obrony własnego zdania i przeciwstawiania się innym – również grupie, gdy jesteśmy przekonani, że racja jest po naszej stronie. O właściwej, pełnej kreatywności mówić możemy, gdy wysokim zdolnościom twórczym towarzyszy wysoka niezależność i otwartość. Gdy ktoś cechuje się wysoką otwartością i zdolnościami twórczymi, lecz brak mu niezależności, jest osobą o wysokim poziomie konformizmu,

można go określić mianem osoby o kreatywności podporządkowanej – zdolnej do angażowania się w różne zadania i ich efektywnego rozwiązywania, niekoniecznie jednak do skutecznej obrony swojego zdania. Gdy mamy do czynienia z połączeniem zdolności twórczych i niezależności, przy braku otwartości, wówczas mowa o kreatywności sztywnej i buntowniczej – takiej, której efektem jest często efektywne działanie, ale jedynie w obszarze dobrze znanej dziedziny, częściej jednak czczy bunt i kwestionowanie dla samego kwestionowania. Połączenie otwartości i niezależności bez zdolności twórczych daje kategorię określaną „kreatywnością bez szans na twórczość” – sytuację, w której ktoś posiada cechy osobowości właściwe osobom twórczym, brak mu jednak możliwości, aby skutecznie rozwiązywać problemy. Taka osoba może i chciałaby działać kreatywnie, brak jej jednak zdolności do takiego działania. Graficzną ilustrację wymienionych profili kreatywności ilustruje rysunek 3.



Rys. 3. Profile kreatywności<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Karwowski M. *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena* [w:] Karwowski M., Gajda A. [red.] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, APS, Warszawa 2010.

Dlaczego w tym miejscu wspominam o różnych profilach kreatywności? Czynie tak, bo jeśli argumenty krytyków szkoły jako miejsca zabijania twórczości byłyby słuszne, można by oczekiwać co najmniej dwóch istotnych obserwacji. Po pierwsze, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że każdy z czterech typów kreatywności powinien funkcjonować w szkole mniej efektywnie niż osoby niekreatywne – np. uzyskiwać gorsze oceny czy słabsze noty z zachowania. Po drugie, można by oczekiwać, że najlepiej do warunków szkoły dostosowane będą te osoby, które zaliczyliśmy do „kreatywności podporządkowanej”. Wyniki badań zaprezentowane w innym miejscu<sup>4</sup> pokazują coś zgoła przeciwnego. Przedstawiciele każdego z czterech wyróżnionych typów kreatywności uczą się przynajmniej tak samo dobrze jak osoby mniej kreatywne, często zaś znacznie lepiej. Okazuje się też, że wprawdzie kategoria „kreatywności podporządkowanej” faktycznie świetnie funkcjonuje w szkole (uzyskuje dobre oceny), jednak jeszcze lepiej radzą sobie osoby z grupy opisanej jako „pełna kreatywność”. Widać więc, że osoby kreatywne mogą funkcjonować w szkole skutecznie i często tak właśnie się dzieje. Nie zmienia to oczywiście w niczym faktu, że wiele zależy tu od klimatu szkoły, podejścia nauczyciela, a często również od etapu edukacji i konkretnego nauczanego przedmiotu. Choć te czynniki znacznie modyfikują uzyskiwane rezultaty, to w świetle dostępnych badań stwierdzenie, że szkoła hamuje twórczość i naraża uczniów twórczych na szczególny dyskomfort, wydaje się grubą przesadą. Nie oznacza to rzecz jasna, że szkoła szczególnie dba o rozwijanie kreatywności uczniów – trzeba dodać – „niestety”. Nie jest jednak tak, że w szczególności i wyrafinowany sposób zabija ich kreatywność. W takich stwierdzeniach więcej jest ideologicznych sporów niż faktycznych, potwierdzonych badaniami wniosków.

## Podsumowanie

Artykuł ten rozpocząłem od stwierdzenia, że na szkole zna się (lub sądzi, że się zna) każdy. Wszyscy znamy się też na medycynie, piłce nożnej, większość na prowadzeniu samochodu. Tylko dziwnym trafem wciąż okazuje się, że wiele chorób w Polsce wykrywanych jest zbyt późno, w piłkę grać nie potrafimy, za to wypadków mamy prawie najwięcej w Unii Europejskiej. Celem tego artykułu było pokazanie, że wiele oceniających – i zwykle krytycznych – sądów wypowiedzianych pod adresem szkoły nie znajduje poparcia w wiedzy płynącej z badań. Kilka lat temu, pisząc tekst na prośbę „Meritum”<sup>5</sup>, prosiłem, żebyśmy badali kreatywność uczniów, a nie tworzyli stereotypy na jej temat. Ten postulat zachowuje swoją aktualność również w odniesieniu do szkoły w ogóle. Rzeczywistość nie jest czarna, biała, nie jest też szara. Jest wielobarwna, zróżnicowana i zależna od wielu czynników. Dlatego tym bardziej potrzebujemy refleksji, namysłu i solidnych badań, prowadzących do jej lepszego zrozumienia. Wypada mieć nadzieję, że ten postulat uda się w przyszłości wypełnić lepiej niż działo się to w przeszłości.

## Bibliografia

1. Dolata R. *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
2. Karwowski M. *Radosna twórczość o twórczości: Badajmy kreatywność uczniów – nie „twórczymy” stereotypów!*, Meritum nr 3/2008.
3. Karwowski M. *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena* [w:] Karwowski M., Gajda A. [red.] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, APS, Warszawa 2010.

Autor jest profesorem nadzwyczajnym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownikiem Zakładu Psychopedagogiki Kreatywności, pedagogiem i socjologiem

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Karwowski M. *Radosna twórczość o twórczości: Badajmy kreatywność uczniów – nie „twórczymy” stereotypów!*, Meritum nr 3/2008, s. 27-33.