

EWA KOCHANOWSKA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
<https://orcid.org/0000-0003-0183-1239>

SZKOŁA JAKO WSPÓLNOTA TWÓRCZEGO MYŚLENIA I DZIAŁANIA – REALNOŚĆ CZY UTOPIA?

Streszczenie: Rozważania podjęte w artykule osadzone zostały w kontekście współczesnych paradygmatów edukacyjnych, zwłaszcza koncepcji socjokulturowej, zgodnie z którą uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy jest partycypacyjne, nastawione na wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów i odkrywanie znaczeń w procesie uczenia się. W kontekście dynamicznych zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej i rozwoju technologicznego jedną z kluczowych kompetencji człowieka jest kreatywność. W opracowaniu podjęto próbę poszukiwania modelu edukacji kreatywnej opartej na animowaniu i organizowaniu sytuacji edukacyjnych, które wymagają obecności i udziału w nich innych osób, a tym samym tworzeniu wspólnoty w procesie rozwijania twórczego myślenia i działania. Poddano analizie czynniki sprzyjające budowaniu takiej wspólnoty oraz wcielaniu w życie idei i założeń pedagogiki współbicia w praktyce szkolnej.

Słowa kluczowe: edukacja, kreatywność, szkoła, wspólnota uczenia się

WPROWADZENIE

Dynamika procesów zachodzących we współczesnym świecie powoduje, iż przed edukacją pojawiają się wyzwania związane z koniecznością jak najlepszego przygotowania człowieka do życia w nowych realiach. Złożoność, ambiwalentność i ekspansywność rzeczywistości sprawiają, że na każdym etapie swojego rozwoju jednostka staje wobec konieczności dostosowywania się do coraz to nowszych wymagań, odnoszących się do niemal wszystkich dziedzin życia. Dzieje się tak dlatego, że „rzeczywistość nie jest już monolityczna i jednoznaczna, staje się niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy »małych«, sprzecznych z sobą narracji” (Melosik 2003, s. 19). W kontekście dokonujących się przemian społeczno-kulturowych, postępu technologicznego i szybkiego przyrostu informacji jedynie

edukacja postrzegana jako przestrzeń krytycznej analizy rzeczywistości, uczenia alternatywnego myślenia, wykorzystująca wiedzę i doświadczenia pozaszkolne może pomóc człowiekowi w twórczej adaptacji i w jego optymalnym rozwoju. Celami edukacji powinny być zatem pomoc jednostce w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, kształtowanie otwartej i twórczej postawy, samodzielności myślenia oraz wdrażanie do edukacji całościowej. Edukacja winna przygotowywać ludzi nie tylko do korzystania ze zdobyczy współczesnej cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie jej rozwoju. W tym kontekście od wielu lat postuluje się zmianę modelu współczesnej szkoły przejawiającą się w przechodzeniu od edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej ku edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości i zmian otaczającego świata (Lewowicki 1994). Mimo to nadal podstawowym zarzutem stawianym współczesnej szkole jest to, że często wpisuje się w model transmisji kulturowej, określanej jako „konserwacja rzeczywistości zastanej” (Bourdieu, Passeron 2006, s. 193). Głównym błędem w pracy z uczniami w szkole jest przyjęcie założenia, że

podstawową potrzebą ucznia jest nauczyć się tego, co myśleć (akcentujące opanowanie określonych treści), a nie – jak myśleć (akcentujące strategię i zasady konstruowania wiedzy), przy czym osobiste doświadczenia dziecka nie odgrywają istotnej roli w jego kształceniu. Wiedza zatem zostaje oddzielona od myślenia (Szczepka-Pustkowska 2007, s. 109).

Agnieszka Nowak-Łojewska (2011) wskazuje na trzy podstawowe mechanizmy, na których nader często opiera się funkcjonowanie współczesnej szkoły:

- niewspółmierność przestrzeni rozumianą jako zderzenie intensywnych przemian kulturowych współczesnego świata ze stagnacją i skostnieniem szkoły, kiedy ta próbuje kształcić w oderwaniu od pozaszkolnego doświadczenia i wykorzystuje swoją instytucjonalną przewagę w budowaniu programocentrycznego modelu świata, bazującego wyłącznie na odgórnie ustalanych standardach kształcenia;
- monizm szkoły wyrażający się w jej jednolitości w wymiarze szkolnego systemu, programu nauczania oraz wymagań stawianych uczniom, kłócący się tym samym z mnogością i różnorodnością poglądów;
- nieadekwatność kulturowa szkoły, która sprawia, że jest ona postrzegana jako miejsce, gdzie przygotowuje się do funkcjonowania w nieistniejącej rzeczywistości, czyniąc w efekcie z uczniów osoby obojętne lub bezradne wobec autentycznych problemów wynikających ze zmieniających się warunków społeczno-kulturowych.

Rezultatem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych szkoły opierającej się na wymienionych wyżej mechanizmach jest zamknięcie poznawcze uczniów, ponieważ

obraz skonfliktowanej rzeczywistości nigdy nie pojawia się w rozważaniach na zajęciach jako coś, „co jest” i co może być poddane krytycznemu namysłowi, ale zawsze jako coś, co „powinno być”. Zagadnienia trudne i złożone ulegają marginalizacji (Wiśniewska-Kin 2011, s. 230).

W związku z tym postuluje się, aby

wiedzę „bankową” dzisiejszej szkoły zastąpić wiedzą generatywną. Inaczej, zamiast wiedzy dającej odpowiedź „wiem, że...”, trzeba doprowadzić, nie przekazać, ale właśnie doprowadzić uczniów do wiedzy, dającej zdolność typu „myślę, że...”. To samo, gdy idzie o umiejętności. Te dzisiejsze, odtwórcze, będące wyuczonymi technikami działania, trzeba zastąpić umiejętnościami samodzielnego konstruowania lub wyboru celu, metod i środków działania (Kwaśnica 2015, s. 19).

Jednym z podstawowych celów edukacji jest zatem rozwijanie kreatywności utożsamianej najczęściej z wielowymiarową umiejętnością znajdowania nowych pomysłów, która może występować w wielu wspierających się wzajemnie formach i zostać wykorzystana do rozmaitych celów (Florida 2010). Kreatywność wyraża się w specyficznym sposobie myślenia, pozwalającym „wstrząsać” posiadanymi informacjami i w układaniu ich w nową całość, która łamie powszechnie przyjęte schematy (Kanter 2001, s. 261). Podważając sens istnienia szkoły skupiającej się głównie na przekazywaniu wiadomości, Kwaśnica stwierdza:

Szkoła jest potrzebna i ma sens nie dlatego, że przekazuje wiedzę, ale z tego powodu, że dzieci mogą być razem ze sobą i mogą uczyć się w taki sposób, który jest możliwy tylko w zbiorowym doświadczeniu. [...] Powinna być miejscem do rozmowy oraz wspólnego myślenia i działania (Kwaśnica 2015, s. 23–24).

Podjęte w artykule refleksje nawiązują do niniejszego stwierdzenia i stanowią próbę poszukiwania modelu edukacji kreatywnej, opartej na animowaniu i organizowaniu sytuacji edukacyjnych, które wymagają obecności i udziału w nim innych osób, tworzenia wspólnoty w procesie rozwijania twórczego myślenia i działania.

KREATYWNY WYMIAR WSPÓLNOTY UCZENIA SIĘ

W rozważaniach na temat kształtu nowoczesnej edukacji dziecka podkreśla się, że powinna ona

wyraźnie uwzględniać dwa bieguny socjalizacji – indywidualizację i uspołecznienie, a zatem uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów, kierowania własnym rozwojem oraz kształtowania kompetencji społecznych (Bałachowicz 2009, s. 115).

W świetle współczesnych paradygmatów edukacyjnych, zwłaszcza koncepcji socjokulturowej, uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy „jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” (Bruner 2006, s. 122). Jerome Bruner wskazuje na potrzebę tworzenia kultury wzajemnego uczenia się, która

funkcjonuje/powinna funkcjonować, opierając się na wzajemności wspólnoty uczących się. Członkowie wspólnoty angażują się w rozwiązywanie problemów, stanowią przestrzeń nauczania, rozbudzają w dzieciach metapoznawcze myślenie: świadomość tego, CO robią, Jak robią i Dlaczego (Bruner 2006, s. 103).

Istotę tak rozumianej kultury uczenia się wyrażają dwie zasady: interakcyjności i eksternalizacji. Zgodnie z pierwszą uczenie zachodzi w kontekście społeczno-kulturowym i odbywa się przede wszystkim poprzez interakcje z innymi dziećmi. W tym rozumieniu klasa tworzy wspólnotę osób uczących się, która stanowi źródło impulsów do rozwijania dyspozycji intelektualnych oraz kontekst budowania tożsamości społecznej poszczególnych jej członków. Uczący pomagają sobie wzajemnie w nauce, tworzą grupę wsparcia. W świetle drugiej z wymienionych wyżej zasad wspólne wykonywanie zadań oraz możliwość wyrażania własnych poglądów w toku dyskusji i negocjowania służy ujawnianiu osobistego rozumienia świata, a przy tym daje możliwość konfrontacji swojego myślenia z interpretacją innych. Wielość perspektyw postrzegania rzeczywistości, wynikająca z odmienności percepcyjnej innych osób, stanowi tworzywo do nadawania znaczeń i konstruowania sensu poznanych treści (Bruner 2006). W podobnym, socjologicznym podejściu do kategorii dzieciństwa Williama A. Corsaro (2015) dziecko postrzegane jest jako aktywny podmiot uczestniczący jednocześnie w świecie dorosłych i rówieśników, z którymi negocjuje, podziela i kreuje kulturę. Jako jednostka dynamicznie rozwijająca kompetencje kulturowego uczenia się dziecko już u progu szkoły jest gotowe do aktywnego, a nie pasywnego zdobywania wiedzy. Pojęcie *wspólnoty uczących się* zajmuje kluczowe miejsce także w teorii rozwoju społeczno-kulturowego Katherine Nelson. Zdaniem amerykańskiej psycholog rozwojowej w klasie szkolnej dzięki procesowi eksterioryzacji „umysły uczniów” stają się elementami świata zewnętrznego, który może być podzielany przez uczniów i nauczyciela. Stopniowo indywidualny umysł

staje się wspólną konstrukcją społeczną. Dziecko rozwija się nie tylko w kontekście interakcji społecznych, lecz także przez te interakcje. Stopniowo stając się członkiem wspólnoty ludzi, przez doświadczanie tej wspólnoty przyswajają świat społeczno-kulturowych znaczeń i symboli. Zdaniem Nelson dziecko dołącza do wspólnoty „komunikujących się umysłów”, wspólnoty, którą łączy podzielany świat znaczeń i przekonań (Nelson 2007).

Nie ulega wątpliwości, że szkoła to przede wszystkim miejsce spotkań z innymi ludźmi, z dorosłymi i rówieśnikami. Spotkania, których istotą są właściwie rozumiana współpraca i współdziałanie, mogą stanowić źródła wzajemnej inspiracji, pobudzać do podejmowania wyzwań intelektualnych i sprzyjać prezentowaniu twórczych postaw uczniów. Jak pisał Bruner,

charakteryzujący się naturalną aktywnością umysł poszukuje [...] dialogu i dyskursu z innymi aktywnymi umysłami. [...] Właśnie poprzez dyskurs z Innymi pozyskujemy znaczną część informacji nie tylko o świecie, ale także o nas samych (Bruner 2006, s. 133–134).

W odróżnieniu od kultury indywidualistycznej, w której „ja” dominuje nad światem i kultury kolektywistycznej, w której z kolei świat dominuje nad „ja”, w kulturze wspólnotowej podstawowym faktem egzystencjalnym nie jest ani człowiek podległy człowiekowi, ani człowiek obok człowieka, lecz człowiek z człowiekiem, sfera pomiędzy (Straś-Romanowska 1997). Ważnym wyzwaniem edukacyjnym staje się zatem opanowanie przez uczniów, już na najniższych szczeblach edukacji, strategii współpracy oraz kreatywnych sposobów myślenia i działania w procesie rozwiązywania problemów.

Pojęcie *wspólnoty* ma wiele znaczeń na gruncie poszczególnych dyscyplin naukowych, dotyczy szeregu aspektów życia społecznego i dlatego jest trudne do zdefiniowania. Jak pisze Barbara Mikołajewska,

intuicyjnie termin wspólnota jest używany do opisu bliskich powiązań między ludźmi, które są rezultatem istnienia pewnego wspólnie akceptowanego „centrum”, jak np. powszechnie akceptowana religia (Mikołajewska 1999, s. 11).

Na gruncie teorii organizacji i zarządzania Jacek Bendkowski (2012) posługuje się terminem *wspólnota działań* (ang. *Community of Practice*) dla określenia procesu grupowego uczenia się ludzi zainteresowanych rozwiązaniem określonego problemu i w tym celu współpracujących ze sobą realnie lub wirtualnie przez dłuższy czas w formie wymiany pomysłów, szukania rozwiązań i tworzenia nowej wiedzy. Wspólnotę wiedzy charakteryzują podzielane wartości oraz duży stopień

zaangażowania jej członków w prace wspólnoty, co prowadzi do wytworzenia się wspólnej tożsamości, zaufania i otwartości we wzajemnych kontaktach (Wenger, Snyder, McDermott 2002). W naukach społecznych pojęcie *wspólnoty* często występuje w kontekście idei wychowania do demokracji, którego istota opiera się

na zasadzie współpracy różnych podmiotów funkcjonujących w obszarze edukacji, w tym – samych uczniów, których demokratyczna współpraca wyraża się w codziennym współdziałaniu, we wspólnym rozwiązywaniu problemów poznawczych, jako ważnego komponentu procesu kształcenia (Męczkowska-Christiansen 2014, s. 19).

Zdaniem Anny Dzierzgowskiej (2013) nie wystarczy, żeby szkoła była demokratyczna – aby demokracja działała, powinna być wspólnotą. W tym rozumieniu szkoła jest miejscem, w którym ludzie lubią przebywać razem. Autorka twierdzi, że nawet jeśli to utopia, warto do niej dążyć, ponieważ tylko tego typu szkoła ma niezbędne narzędzia do skutecznego rozwiązywania wszelkich problemów, jakie się w niej pojawiają. W takiej szkole nikt nie boi się ujawniania swoich słabych stron i możliwe w niej jest autentyczne partnerstwo nauczycieli i uczniów oraz rodziców w rozwiązywaniu wielu spraw. Pojęcie *wspólnoty* odnosi się do wszystkich podmiotów edukacji, jak również podejmowanych przez nich zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych szkoły. Z istotą omawianego pojęcia pozostaje w ścisłym związku znaczenie terminu *współbycie*. Zdaniem Bronisławy Dymary (2008, s. 54), inicjatorce i propagatorce pedagogiki *współbycia*, jej istota

wyraża się w całokształcie pozytywnych relacji międzyludzkich, opartych na uznaniu wspólnych wartości oraz tolerancji i szacunku wobec inności drugiego człowieka. Interpersonalne kontakty, styczności i więzi w toku różnych działań uczniów i nauczycieli [...] stanowią życzliwą, przyjazną, wielorako zhumanizowaną przestrzeń *współbycia* i dialogu. Charakteryzuje ją między innymi chęć wzajemnego obdarowywania się zasobami umysłu...

Z opisu funkcjonowania uczniów i nauczycieli w toku edukacji opartej na założeniach pedagogiki *współbycia* autorka wyróżniła siedem jej przestrzeni:

- realną, obejmującą zorganizowanie przestrzeni przedszkola lub szkoły jako miejsca uczenia się, stanowiącą poziom społecznych kontaktów i możliwości „zakotwiczenia się” dziecka w przestrzeni edukacyjnej;
- intelektualną, pojmowaną jako przestrzeń rozumienia wspólnie badanych problemów, przestrzeń radości z myślowych odkryć i fascynacji nimi;
- emocjonalną, pulsującą, dynamiczną, opartą na werbalnych i niewerbalnych sposobach wyrażania uczuć;

- mentalną (np. otwartą, zamkniętą), obejmującą uwarunkowane kulturowo i społecznie sposoby myślenia jednostki lub grupy;
- światopoglądową, opierającą się na rzeczowym i personalnym dialogu, wymagającą tolerancji, cierpliwości, zdolności przewyższania kryzysów i optymizmu;
- terapeutyczną, której istotę stanowi atmosfera bezpieczeństwa, akceptacji, wzajemnego zaufania, swobody zadawania pytań przez uczniów w czasie zajęć dydaktycznych;
- duchową – „metaprzestrzeń dla ładu umysłu i serca”, wynikającą z właściwego funkcjonowania dziecka w innych przestrzeniach; cechują ją:
 - synergetyczne podłoże;
 - poszukiwanie miejsca na radość, satysfakcję, poczucie bezpieczeństwa dla każdego dziecka;
 - uznawanie miłości, prawdy, dobra, sprawiedliwości i tolerancji za kwintet wartości współwystępujących (Dymara 2008, s. 55–56).

Każda z wymienionych przestrzeni, które mają charakter komplementarny wobec siebie, tworzy warunki do wspólnego rozwiązywania problemów, a tym samym do rozwijania kreatywności uczestników wspólnoty, tj. uczniów i nauczycieli. Kreatywność wspólnoty myślenia i działania może przejawiać się w różnych działaniach, m.in.:

- dostrzeganiu trudności, nieprawidłowości;
- rozpoznawaniu problemów i szukaniu ich rozwiązania;
- przygotowywaniu wielu możliwości rozwiązań oraz wyboru tych najbardziej racjonalnych i wartościowych;
- generowaniu nowatorskich, przełomowych, unikatowych pomysłów, możliwych do stosowania w rozmaitych sferach życia;
- definiowaniu rzeczy znanych na nowo;
- określaniu relacji i związków między różnymi obiektami, nawet tymi bardzo odległymi od siebie, ponieważ takie ich połączenie może prowadzić do interesujących rozwiązań (Bieniok, Gruszczyńska-Malec, Królik 2013).

W uczeniu się opartym na współpracy i budowaniu wspólnoty bardzo istotną rolę odgrywa odpowiednie nastawienie nauczyciela, potrafiącego stworzyć ramy organizacyjne dla społecznych kontaktów w klasie, tak by uczący się samodzielnie zdobywali wiadomości, byli aktywni i sprawnie komunikowali się między sobą (Kosz 2009). Głównymi zadaniami nauczyciela są

wspólne wypracowanie zbioru reguł i zasad obowiązujących członków wspólnoty oraz czuwanie nad ich przestrzeganiem, podejmowanie strategicznych dla grupy oraz jej członków decyzji, budowanie partnerstwa i kultury włączającej, zapewnienie

systemu wsparcia, partnerskiej komunikacji i współpracy. Nauczyciel przestaje być jedynie specjalistą w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu społecznego środowiska uczącego (Nowak 2015, s. 44).

Posługując się sformułowaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2008), można powiedzieć, że w procesie uczenia się między nauczycielem a uczniami powinna zaistnieć pewnego rodzaju przestrzeń, która gwarantuje bezpieczeństwo ontologiczne. U jego podłoża leży zaufanie budowane w toku codziennych, rutynowych czynności, a ich znajomość i powtarzalność chronią przed lękiem. Przestrzeń edukacyjna sprzyjająca tworzeniu wspólnoty twórczego myślenia i działania powinna bazować na następujących zasadach:

- facylitacji oznaczającej wrażliwość, otwartość oraz empatyczne i autentyczne bycie z uczniami, dającej im wsparcie i poczucie akceptacji;
- ludyczności odnoszącej się do atmosfery zajęć, która powinna być nasycona elementami zabawy służącymi rozładowaniu napięcia, wzbudzeniu zainteresowania, pobudzaniu myślenia wielokierunkowego, a tym samym sprzyjać wpadaniu na niekonwencjonalne pomysły;
- autonomicznej motywacji poznawczej wiążącej się z rozwijaniem motywacji wewnętrznej przez wzbudzanie ciekawości i zainteresowania;
- wzmacniania procesu twórczego przez zaangażowanie w sam proces tworzenia, podejmowania aktywności twórczej i radości z niej, które są ważniejsze niż naciskanie na doskonały lub jakikolwiek rezultat;
- osobistej twórczości nauczyciela, który rozpoznaje niekonwencjonalne pomysły uczniów, docenia ich oryginalność i wkład pracy w tworzenie nowych rozwiązań;
- przeciwdziałania przeszkodom, czyli wspierania uczniów w pokonywaniu przeszkód i barier mogących utrudniać ich rozwój (Szmidt 2007).

W takim klimacie następuje wzrost twórczej energii grupy ponad sumę energii jednostkowych i dochodzi do nadzwyczajnej produktywności. Grupa staje się bardziej pomysłowa niż wszyscy jej członkowie razem wzięci (Nęcka 1994). Jak twierdzi Anna Sajdak (2013), w procesie budowania wspólnoty wytwarza się kolektywna energia zwana synergią. Nie jest to prosta kumulacja energii członków wspólnoty, lecz jej zwielokrotnienie ułatwiające proces uczenia się. Aby synergia mogła zaistnieć, trzeba wykorzystywania i organizowania sytuacji edukacyjnych z zastosowaniem właściwie rozumianej formy pracy grupowej w trakcie rozwiązywania problemów.

Z badań przeprowadzonych przez Bożenę Pawlak (2009) wynika, że w praktyce szkolnej nauczyciele koncentrują się głównie na walorach społecznych pracy grupowej, wśród których wymienia się: zaspokajanie potrzeby kontaktu

z rówieśnikami, podtrzymywanie kontaktów społecznych, rozwiązywanie konfliktów drogą pertraktacji i uzgodnień, rozwijanie poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości itd. Potwierdzają to również wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie (Kochanowska 2018): mimo że praca grupowa organizowana jest stosunkowo często na zajęciach w klasach początkowych, to jednak nauczyciele nie wykorzystują jej potencjału związanego z budowaniem wspólnoty uczenia się. Uczniowie nie mają możliwości swobodnego dzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Pozbawieni są samodzielności myślenia i działania z powodu nadmiernej ingerencji nauczycieli w organizację, przebieg oraz ewaluację efektów pracy grupowej, która – właściwie zaplanowana i zorganizowana – sprzyja porozumiewaniu się dzieci w celu wymiany myśli i dzielenia się wiedzą, a tym samym tworzy otwartą przestrzeń mentalną. Istotą wspólnej pracy uczniów nad problemami jest – jak twierdzi Dorota Klus-Stańska (2014) – aktywne wspieranie przez nauczyciela komunikacji w grupie oraz przydzielanie takich zadań, które dzięki wymianie myśli rozwiązane będą zupełnie inaczej, niż gdyby uczniowie nie współpracowali ze sobą.

W tworzeniu wspólnoty twórczego myślenia w szkole ważną rolę pełnią pytania stawiane uczniom przez nauczycieli oraz stosunek nauczycieli do pytań zadawanych przez dzieci. W praktyce szkolnej nauczyciele często mają zbyt wiele pytań, którymi wręcz „strofują” dzieci. Ze względu na dominujący zamknięty charakter zadań uczniowie nie wykazują inicjatywy, udzielając odpowiedzi. Dlatego postuluje się, aby nauczyciele ograniczali ilość stawianych przez siebie pytań na rzecz ich jakości (Fischer 1999). Jedną z cech uczenia się we współpracy jest budowanie poczucia odpowiedzialności uczniów za siebie i za innych członków grupy w procesie uczenia się. Dzięki tworzeniu sytuacji, w których osiągnięcie sukcesu zależy od wzajemnego wsparcia, ciągłego poddawania ocenie uzyskiwanych rezultatów i formułowania informacji zwrotnych, wzmacniana jest współzależność między uczącymi się. Kształtuje i rozwija się u uczniów indywidualną odpowiedzialność poszczególnych członków grupy za osiągnięcie wspólnego celu (Kołodziejczyk i in. 2014). Szkoła staje się wówczas autentyczną przestrzenią współbycia i twórczego rozwiązywania problemów.

PODSUMOWANIE

W kontekście wyzwań współczesnego świata do podstawowych zadań edukacji należy tworzenie w szkole wspólnoty myślenia i działania, której istotą jest to, że

w toku interakcji społecznych dziecko opanowuje narzędzia intelektualne, zaś uczestnicząc w życiu wspólnoty w klasie szkolnej doświadcza „subtelnego dzielenia się wiedzą”, określonego praxis i określonych sposobów użycia umysłu (Filipiak 2008, s. 30).

Droga do tego prowadzi przez zmianę filozofii myślenia o istocie uczenia się, roli uczniów i nauczycieli w szkole w kierunku kreatywności rozumianej jako proces społeczny, a nie jako ekspresja pojedynczego talentu, geniuszu (Mazurkiewicz 2015, s. 22). Aby uczenie się we wspólnocie nie stanowiło tylko działania pozorowanego, szkoła powinna być **przestrzenią wyjątkową przez charakter relacji**, jakie w niej zachodzą. Szkołę taką winny cechować m.in.: poczucie akceptacji, bezpieczeństwa i przynależności, bezinteresowność, otwartość, współodczuwanie, możliwość bycia sobą oraz możliwość wypowiedzenia własnego zdania, opinii i ocen. W atmosferze zrozumienia dla potrzeb i potencjału uczniów normą staje się wspólne dostrzeganie problemów i podejmowanie twórczych działań ukierunkowanych na zmianę rzeczywistości

LITERATURA

- Bałachowicz J., 2009, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa, WSP TWP.
- Bendkowski J., 2012, *Interaktywno-sieciowy model kształtowania wspólnot działań w kreowaniu i dyfuzji wiedzy w organizacjach*. Gliwice, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bieniok H., Gruszczyńska-Malec G., Królik G., 2013, *Techniki kreatywnego myślenia*. Katowice, Wydawnictwo UE.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków, Universitas.
- Corsaro W.A., 2015, *The Sociology of Childhood*. California, SagePublication.
- Dymara B., 2008, *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*. Katowice, Fundacja Elementarz.
- Dzierzgowska A., 2013, *Demokracja, wspólnota, równość*. W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 46–59.
- Fisher R., 2010, *Uczymy jak się uczyć*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa, WSiP.
- Filipiak E., 2008, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 17–34.
- Florida R., 2010, *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa, Wydawnictwo NCK.
- Kanter R.M., 2001, *eVolve: Succeeding in the Digital Culture of Tomorrow*. Boston, Harvard Business School Press.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2014, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.

- Kochanowska E., 2018, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołodziejczyk J. i in., 2014, *Nauczanie kooperatywne (uczenie się we współpracy)*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 163–180.
- Kosz J., 2009, *Współdziałanie w szkole – oczekiwanie i potrzeba współczesnej praktyki edukacyjnej*. „Forum Dydaktyczne” 5–6, 107–118.
- Kwaśnica R., 2015, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, 3(71), 7–37.
- Lewowicki T., 1994, *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mazurkiewicz G., 2015, *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo UJ, 13–24.
- Melosik Z., 2003, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna” 1(19), 19–37.
- Męczkowska-Christiansen A., 2014, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*. W: K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 13–25.
- Mikołajewska B., 1999, *Zjawisko wspólnoty (wybór tekstów)*. New Haven, The Lintons’ Video Press.
- Nęcka E., 1994, *Inteligencja i procesy poznawcze*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak J., 2015, *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*. „Przegląd Pedagogiczny” 1, 42–50.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2008, *Podmiot w narracjach. Narracja, autobiografia, tożsamość*. „Forum Oświatowe”, numer specjalny, 181–194.
- Nowak-Łojewska A., 2011, *Nowoczesne i ponowoczesne konteksty odczytywania wiedzy w szkole – zderzenie relacji*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pawlak B., 2009, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy. Badania. Rozwiązania praktyczne*. Kraków, Wydawnictwo UP.
- Nelson K., 2007, *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, Harvard University.
- Sajdak A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Straś-Romanowska M., 1997, *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości*. W: J. Rostowski, T. Rostowska, J. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*. Łódź, Wydawnictwo UŁ, 17–26.

- Szczepska-Pustkowska M., 2007, *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Szmidt K.J., 2007, *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Wenger E., Snyder W.M., McDermott R., 2002, *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Harvard Business School Press.
- Wiśniewska-Kin M., 2011, *Z obawy przed zmianą – o konstytuowaniu podstawowych pojęć wyznaczających sens życia w podręczniku i myśleniu dzieci*. „Studia Pedagogiczne”, t. L XIV, 225–236.

SCHOOL AS A COMMUNITY OF CREATIVE THINKING AND ACTIONS – REALITY OR UTOPIA?

Abstract: Considerations presented in the following article have been based on the assumptions of the contemporary educational paradigm, especially the socio-cultural concept, according to which learning achieves its greatest effectiveness when it is participatory and focused on seeking solutions to problems and meanings in the learning process. In the light of dynamic changes in the socio-cultural reality and technological development, creativity is one of the key competences of a human being. The study attempts to search for a model of creative education based on animating and organizing educational situations that require the presence and participation of other people, and thus the creation of a community in the process of developing creative thinking and actions of its members. Furthermore, the author analyzes factors conducive to building such a community, and implementing the ideas and assumptions of the pedagogy of co-existence in the school practice.

Keywords: education, creativity, school, learning community