

БОЈАН ПОПТРАЈАНОВ

МОЖЕ ЛИ КРЕАТИВНОСТА ДА СЕ УЧИ? КАКВА Е,
ПРИТОА, УЛОГАТА НА УЧЕБНИКОТ?

Наместо вовед

Креативноста на луѓето е, без секакво сомнение, важна компонента на развојот на секое општество. Заради тоа изгледа излишно ова да се потенцира.

Она за што ќе зборувам и не се однесува на тоа потребни ли ни се (се!) креативност и инвентивност. Прашањето на кое се обидувам да одговорам е содржано во насловот: **може ли креативноста да се учи?**

Доколку одговорот на претходното прашање е позитивен (а за мене тој е таков), тогаш може да се зборува и уште попрецизно: **какви треба да бидат учебниците и како треба тие да се применуваат за да помогнат во развивањето на креативноста кај нашите ученици.**

Дискусијава, инаку, нема да претендира на научна строгост и не ја содржи потребната научна апаратура. Нема цитирање на литературата, нема повикување на научни сознанија, има, најверојатно, „откривање“ на познатото и повторување на веќе реченото. Се работи, едноставно, за прашања што ме измачувале во времето кога бев ангажиран во подготовка на средношколски учебници и за одговорите што за себе си ги формулирав. Ако прашањата имаат и пошироко значење, а одговорите се релевантни и за некој друг, дотолку подобро! За секој случај, постојано ќе се оградувам од универзалното важење или од сеопштата прифатливост на своите одговори.

Инспирација или континуирана активност?

До ниедна вистински нова идеја, до ниеден вистински пронајдок не може да се стигне без оној специјален момент кога нештата како сами да се разјаснуваат, кога „камчињата од мозаикот“ легнуваат, небаре сами од себе, на вистинското место. Тоа е моментот кога велиме дека, ете, инспирацијата дошла.

Тоа е сигурно.

Но дали инспирацијата „доаѓа“ туку-така? Дали таа „решава“ каде ќе дојде по методата на случаен избор?

Категоричниот одговор на обете прашања (и на многу други од сличен вид) за мене е НЕ!

Нема инспирација без претходна подготовка. По правило, нема да дочека инспирација личност којашто не ја бара и не знае како да ја *искористи*.

Како и во многу други човечки активности, и креативната работа бара човек да биде *оспособен* и *мотивиран* за неа.

А оспособувањето за нешто (па, донекаде, и создавањето мотивираност) се задачи токму на *образованието*! Има, значи, место да се зборува за образованието како компонента во процесот на доаѓање до нови решенија или до нови сознанија.

Кое образование води до креативност?

На кој образовен степен треба да започне образованието на креативна работа? На постдипломски студии? На факултет? Во средно училиште?

Одговорот (повторно барем за мене) е — на *секој* степен на образование детето или младиот човек се образува и се воспитува за креативна работа. Или, речено поинаку, на секој степен на образование тој може да ги губи, па дури и сосем да ги изгуби, шансите да биде оспособен и мотивиран за креативно ангажирање.

Ако детето во основното училиште го учиме, истовремено воспитувајќи го, дека знаењето секогаш се состои од повторување на кажаното или прочитаното, дека нема зошто тоа да поставува прашања („има кој може тоа да го прави!“), дека најважно е *секогаш* да се биде мирен и по-

слушен, тогаш образовниот систем е насочен кон задушување на природното детско љубопитство, кон спречување на развојот на она што е основа за секоја идна креативна дејност. При тоа, ова ќе биде вистина независно од тоа дали тоа е негова *цел* или само производ на начинот на кој тој функционира. А без здраво љубопитство, без *потреба за поставување прашања*, без желба да се стапи на непознат терен, нема креација, нема одговори, нема предизвик.

Ако е така со детето во основното училиште, тогаш е јасно оти на повисоките степени на образование треба или натаму да се развива она што во основното е веќе создадено или, во полошата варијанта, да се *поправа* она што таму е расипано. Се разбира, и едното и другото под услов дека сакаме овие степени на образование да придонесуваат на оспособувањето за творечка активност.

Секако подобро и полесно е ако изградбата на креативна личност биде континуиран процес на *постојано доградување*, одошто процес во кој првин нешто треба да се отстранува, да се разгради, да се поправа, за дури потоа да се оди напред.

Што треба да се учи? Како да се учи?

Различни фактори влијаат (или може да влијаат) на тоа како и колку образованието си ја извршува својата улога во развитокот на креативна личност.

Еден од тие фактори се **наставните планови и наставните програми**. Наставни планови претрупани со предмети и часови и наставни програми во кои е содржано и она што е неопходно и она што не е толку битно, сигурно ги ограничуваат можностите за развој на креативна личност. Не чини ни другата крајност — планови и програми што ги потценуваат можностите на учениците и не создаваат база за натамошно надградување на нивната личност.

Но, наставните планови претставуваат само општа, а наставните програми конкретна *рамка* во која наставникот и ученикот треба да се движат. Тие рамки, по правило, се широки, а нивната конкретизација зависи пред сè од учебникот, од една страна, и од наставникот, од друга. Излегу-

вајки од денешниот повод ќе зборуваме главно за учебниците и за нивната улога во развитокот на креативни личности.

Улогата на учебникот е неспорна. Врз основа на учебникот се подготвуваат предавањата, учебникот е помагалото што ученикот го има и го користи. Очигледно — учебникот треба да биде така подготвен што на учениците да им помага да учат.

Што да учат? Како да учат?

Најчестиот одговор на првото прашање веројатно би бил — *она што таму е напишано*. Но дали тој одговор е вистинскиот?

Пред сè, навистина ли треба учебниците да бидат така пишувани што учениците (или студентите, сеедно) да го научат она, сето она, што во нив е напишано?

Од друга страна, дали е доста ако ученикот биде способен да го повтори она што е напишано во учебникот, да го повтори *онака како што е напишано* и не поинаку од она што пишува во учебникот? Според мене, учебниците не треба да бидат учени „наизуст“, а наставниците би требало постојано да инсистираат учениците вака да не прават.

Најнакрај — доста ли е ако ученикот учи само од учебникот? Не треба ли да знае дека постојат и да умее да користи и други извори на информации? А за да го научи ова — му треба помош. Учебникот секако би требало да повикува на ползување на секој достапен извор на информации, без страв дека со тоа самиот тој ќе ги изгуби своите корисници.

Колку информации во учебникот?

Независно од тоа што учебникот не треба да биде *единствениот* извор на информации, за ученикот тој е (и треба да биде) *главниот* ваков извор.

Колку богат извор тој треба да биде? Колку информации тој треба да содржи? Какви информации? Како презентирани?

Во обидот да се одговори на претходните прашања, прво што би требало да се зема предвид е *обемот* на информации што учебникот ги содржи. Значи, *колку информации треба да содржи учебникот?*

Рамка за овој обем става наставната програма. Тука, од една страна, се наставните содржини што треба да бидат обработени и, од друга, предвидениот фонд на часови. Но, сè уште останува простор за различни решенија.

Една можност е количеството информации што се содржани во учебникот да се сведе на *минимум*, а тој да се „растовари од ненужните информации“. Но кои информации се нужни? И — треба ли учебникот да ги содржи само информациите што авторот на учебникот ги смета за апсолутен минимум? Гарантирано ли е дека тој, а по него и рецензентите и издавачите се напълно сигурни дека *тоа е тоа* и дека друго не може да има?

Сметам дека учебникот не би требало да ги содржи само *најнужните* информации. Напротив, во учебникот мора да има доволно материјал за да може да се изврши *селекција* — што ќе им се предаде на учениците, а што не. Тоа ќе му овозможи на наставникот да ја демонстрира *својата* креативност, а на ученикот ќе му покаже дека учењето не е механичко примање (или предавање) на готови, еднаш за секогаш дадени, неизменливи вистини. А тоа, барем тука нема никакво сомнение, ќе му помогне на ученикот и самиот да учи *да избира*, да создава систем на вредносни критериуми, да се праша (и да си одговара) што е она што треба да се научи и зошто токму тоа, а не нешто друго. Ќе помага, со еден збор, во развитокот на креативноста кај ученикот.

Се разбира, обемот на информации што се содржани во учебник наменет за, да речеме, седмо одделение не може да биде толкав што далеку да ги надминува сите разумни рамки и сета претпоставена можност за суштинско, а не механичко, прифаќање на тие информации. Не може дете на таа возраст да го учиме на ригорозна квантна механика. И *карактерот* и *обемот* на информации мора да бидат дозирани.

Меѓутоа, поголем проблем може да претставува *начинот на презентацијата*, одошто самото количество информации. Ова особено ако наставникот врши *селекција* на ин-

формациите што ќе им ги пренесува на своите ученици. Авторот кому навистина му е важно децата да го научат она за што тој пишува, треба да се труди и посложените нешта да ги презентира така што да може да бидат прифатени од ученик на соодветна возраст. Како пример може да послужат методите што математичарите ги развиле за да им го направат на децата близок концептот за множество. Апстрактниот концепт е тешко да се формулира така што детето да може да го прифати. Но тоа и не е потребно! Прифаќањето може и треба да оди постепено, но битно е тоа она што е прифатено да биде *вистинито*.

Зашто при сево ова, основната претпоставка е дека информациите што се содржани во учебникот се вистинити, дека се тие информации, а не дезинформации. Познато, имено, е дека еднаш прифатената невестина (особено ако со материјата се среќаваме за првпат) останува во нас трајно, колку и напори подоцна да вложиме за да ја искорениме.

Треба ли да речеме дека не можеме да се заколнеме оти во секој наш учебник дадените информации се во доволна мерка вистинити?

Голем учебник? Мал учебник?

Делумно во врска со горното е и прашањето: какви треба да бидат учебниците — големи или мали? Предност ли е или недостаток ако учебникот биде мал?

Мојот одговор е: не мора да биде ниту предност, ниту недостаток зашто е можен и голем и несодржаен учебник, како и таков којшто е мал, а добар.

Меѓутоа, ако треба да избира помеѓу два добри учебника и при исто количество информации содржани во нив, би гласал за поголемиот.

Еве и зошто.

Учебникот, претпоставуваме, содржи оптимално одбрано количество информации. Но како се тие претставени? Се работи ли за едноставно набројување, во стилот „тоа е така и така и ГОТОВО“. Напротив, убеден сум дека учебникот не смее да биде „телефонски именик“ во кој секоја нова информација е пренесена само со една-две реченици кои или треба целосно да бидат примени, или информацијата е це-

лосно изгубена. Многу подобро е ако иста работа биде повторена: еднаш вака, другпат онака! При вака конципиран учебник, информацијата ќе биде примена дури и ако вниманието и способноста за прифаќање не се секогаш максимално ангажирани.

Се разбира, ова има и недостатоци. Првиот е — тоа, нужно, го зголемува обемот на учебникот, а со тоа и трошоците за неговото издавање.

Подобро, освен тоа, е ако она што се кажува со зборови биде илустрирано со слика или слики. А тоа, повторно, го зголемува обемот на учебникот.

Обемот на учебникот ќе се зголеми и ако во него има повикување на дотогашното искуство на ученикот, буење на асоцијации со познатото, користење на аналогии и така натаму, сè до директно повикување на креативно ангажирање (*размисли, спореди, најди, што мислиш* и слично) биле клучните зборови на ваквите повици). И ако треба да избира помеѓу мал учебник во кој вакви нешта отсутствуваат и голем во кој тие се присутни, јас би го избрал вториот, дури и ако би бил корисник на учебникот.

Во учебникот, освен тоа, би требало да има делови коишто не е нужно да се научат, но секако е добро и интересно да се прочитаат. Сигурно нема да биде штета ако нешто од овие интересни делови биде научено, а нема да е катастрофа и ако тоа не се случи. Повторно, на ученикот му е оставен поголем „маневарски простор“.

И, сега?

Ако треба да се избира помеѓу поквалитетно совладан материјал и помали трошоци за издавање на учебникот, одговорот пак изгледа недвосмислен: поголемите трошоци може да се надополнат на различни начини (вклучително и со учество на самиот ученик), додека штетата од неквалитетното знаење тешко може да се компензира или тоа воопшто не може да се направи.

Една програма — еден учебник?

Следното прашање што заслужува одговор е ова: треба ли за секоја програма да постои *само еден* препорачан учебник?

Одговорот делумно веќе е содржан во она што беше пред малку речено. Подобро е, сметам, ако врз основа на дадена програма биде подготвено и издадено *повеќе од еден учебник*. Ова е дотолку пооправдано ако постојат две или повеќе блиски програми.

Зошто е подобро?

Секој автор врши, во рамките што му ги става програмата, селекција на содржините што ќе ги обработи. Секој автор има свој стил. Еден автор подобро ќе обработи една група содржини, друг — друга. А цел е, нели, на наставникот и на ученикот да им се даде можност самите да избираат, самите да го вреднуваат она што се предава или она што се учи.

Ако наставникот има можност да употребува повеќе од еден учебник и ако тоа го прави, поголема е веројатноста дека неговите предавања ќе бидат поквалитетни, дека тој и самиот ќе биде стимулиран да размислува, да комбинира. Истовремено, тој ќе биде поподготвен да прифаќа повеќе разнообразни одговори, наместо да инсистира на „рецитирање“ на содржините од единствениот препорачан учебник.

Од друга страна, ако на располагање има два учебника, ученикот што претходно употребувал еден од нив, при премин на другиот ќе биде ставен во нова *ситуација*. А тоа, без сомнение, е важно.

И, најнакрај, но не најмалку важно, во услови на пазарна економија анахроно е да постои своевиден монопол на еден учебник. Наместо тоа, *практиката* би требало да покаже кој учебник е подобар и поприфатлив. Во таква ситуација и авторите на учебниците повеќе ќе се трудат да направат добар, прифатлив, јасен, привлечен учебник.

Само уште да не беше стравот, од нашата вкоренета тенденција за одење по *најлесниот* (а не по *најдобриот*) пат!

Долу историцизмот! Да?

Спротивно на постојаното инсистирање за „*елиминирање на сите видови историцизам*“, сметам дека е важно ученикот да добие претстава за развојниот пат на определена област, за тоа дека сегашниве сфаќања не се родиле туку-така, дека се *изменувале*, се *развивале* и се

подобрувале и дека, според тоа, има место и за нивно натамошно изменување, развивање и усовршување. Зашто ако се затвори, така да се каже, вратата кон минатото, многу е веројатно дека истовремено се затвора и вратата кон иднината.

Всушност, мошне важно е кај младиот човек да се создава став за тоа дека натамошната креативна работа е не само потребна, туку и *можна*. Веројатно најбитниот чекор притоа е надминувањето на нешто што би можело да се нарече *синдром на слепа улица*. Под овој (можеби и не така среќно избран) термин ги подразбирам сфаќањата за тоа дека сè е готово, познато и завршено, сфаќања коишто може и да не бидат *свесно осознани* и *експлицитно формулирани*. Учебникот треба да биде оној што во тоа треба да помогне, а наставникот да укажува дека изградувањето позитивни ставови (позитивни во горната смисла) е значајна компонента на процесот на учење.

Каков стил? Каков изглед?

Збор-два за стилот на презентација и за изгледот на учебникот. Треба ли тој да биде безличен или персонализиран? Треба ли авторот на учебникот своите зборови да му ги упатува на ученикот или, така да се рече, „во празно“?

Треба ли еден пасус да биде долг по половина или по цела страница?

Одговорите што си ги давав на овие прашања се сведуваат на тоа дека учебникот треба да се направи колку што е можно поблизок на ученикот. Својот учебник ученикот треба да го сака, а не да го мрази. Тој треба да му се допаѓа, а не да го одбива. А веќе првиот поглед на страница што одозгора додолу е прекриена со густо отпечатен текст веројатно ќе предизвика *отпор* кон ползувањето на тој текст.

За авторов како читател (зашто и тој се служи со учебници), финеси какви што се чувството за блискост со оној што учебникот го пишувал, онаа суптилна (па и не толку суптилна) разлика меѓу човечки контакт и безлично набројување на факти, впечатокот дека на авторот на учеб-

никот не му е сеедно како е примен, како и други слични елементи ја прават разликата меѓу омилен учебник и оној што не е таков.

Графичкиот изглед на учебникот е следната важна компонента што го формира ставот на корисникот кон учебникот. Прифатливоста или одбивноста на учебникот зависат сигурно од тоа каков е изгледот на учебникот. Убав, „разигран“ учебник, отпечатен на убава хартија, по можност во повеќе од една боја сигурно ќе го привлече вниманието повеќе одошто сив, монотон и неинвентивно произведен учебник кој како да повикува на „бубање“ или на игнорирање.

Не случајно, во светот кон кој се стремиме, дури и универзитетските учебници се прават така што да бидат убави и разиграни, од нив да се пробива личноста на авторот.

Прашањата за самоконтрола: форма или потреба?

Посебно е важно какви се прашањата за *самоконтрола* што обично се дел од учебниците за основното и средното образование. Декларирана цел на овие прашања е ученикот *самиот* да провери колку и како го совладал материјалот што е обработуван. Ако прашањата за самоконтрола се така формулирани што на секое од нив може да се одговори со директно наведување на реченици од учебникот, ученикот со право ќе смета дека го совладал материјалот ако е способен тој материјал да го „изрецитира“. А материјал совладан до ниво на механичка репродукција сигурно не може да се смета за *вистински* совладан. Тоа, сигурно, не може да биде целта кон која се стремиме, зашто за механичко (можеби треба да се рече — за електронско) складирање на некритички примени податоци и за нивно подоцнежено репродуцирање сега барем има уреди со кои човечката меморија го губи натпреварот. Ама ние, и без тоа, не смееме од децата да правиме работи. Битно е, значи, и преку прашањата за самоконтрола да ја развиваме креативната компонента на личноста на ученикот.

Една куса анализа на повеќе џаши (југословенски) учебници од област што ми е најблиска, покажа дека во секој учебник има прашања за самоконтрола.

Има, ама нивниот број честопати е минимален — десетина прашања за доста голема програмска целина, ми изгледа малку, особено затоа што нашите учебници по правило не се придружени со збирка задачи или некое друго слично помагало. А без прашања (за ова веќе стануваше збор) не може да се очекуваат одговори, не може да се развива креативноста.

Важно е и какви се прашањата

Ако клучните зборови во нив бидат *што* и *кој*, тогаш таквите прашања повикуваат на *меморирање*, а не на размислување, на *повторување*, а не на креативно ангажирање. Ваквите прашања, заради тоа, не ја исполниле задачата што би требало да ја имаат.

Неспоредливо подобро е ако прашањата за самоконтрола бидат формулирани така што за ученикот да создаваат *нова ситуација*, таква во која тој порано не се нашол. Ваквите прашања би требало да ја стимулираат потрагата по решение, да повикуваат на креативна примена на здобиеното знаење.

Здобивањето знаења има смисла само тогаш кога овие може да се употребат *тогаш кога се потребни*. А тоа, најчесто, е во ситуации што не биле среќавани или, најмалку не биле среќавани токму во таков вид.

Многу важен, при сево ова, е *ставот* на наставникот и *прашањата што тој ги поставува*. Ако неговите прашања се такви што ученикот како одговор на нив да може да „изрецитира“ дел од учебникот, и ако наставникот тоа го смета за задоволителен одговор (дури и тогаш кога ученикот воопшто не е способен „набубаните“ факти да ги примени во ситуација којашто макар и незначително отстапува од онаа што му е позната од текстот во учебникот), тогаш постои реална опасност вратата на конструктивното, креативно мислење да остане затворена за ученикот.

Какви наставници?

И, накрај, за она што не се однесува ниту на наставните програми, ниту на учебниците и информациите што тие ги содржат и на изгледот што го имаат. За *луѓето*.

Во секој систем на организирана човекова дејност, имено, *луѓето* се најважната компонента.

Во образовниот систем, пак, тие се пресудно важната компонента. Од најстари времиња досега, *живиот контакт* на наставникот и ученикот е оној што прави и оној што *расипува*.

Добриот наставник ги стимулира учениците, лошиот ги демотивира.

Добриот наставник може да ги поттикне учениците на барање одговори, лошиот, сметајќи дека единствените одговори се оние што *тој* ги има (а тој може и да ги нема сите одговори), систематски ќе го придушувa љубопитството на своите ученици. Добриот наставник со сопствен пример ќе покажува како креативноста е можна и во рамките определени со наставните планови, програми и учебници, лошиот со својот пример ќе ги руши мостовите кон творештвото.

Заради тоа е толку важно какви наставници ќе имаме — од оние во основното образование (па дури и во предучилишното), до оние на факултетите.

Се разбира, и тука не смееме да чекаме добрите наставници *да се родат*, да се определат за наставничката професија и да решат дека и покрај сè ќе пливаат против струјата, ќе се борат, ако треба, и со ветерните мелници заради она што им е единствената животна цел — создавање подмладок што ќе биде подобар од генерацијата што ја наследува.

Зашто во таков случај може и да не дочекаме! Сигурно е дека вакви луѓе понекогаш *се раѓаат*. Од време на време некој од нив ќе стане наставник. Постои некаква веројатност и дека ваквиот наставник навистина ќе опстојува во својата мисија, спротивно на сите пречки што животот му ги поставува. Но веројатноста за сè ова е (и ќе остане) мала, ако општеството не го измени својот однос кон наставничката професија и ако тоа не го направи вистински, а не само декларативно.

Наместо заклучок

Образованието е основа за иднината на општеството. Учебниците се главното орудие, а наставниците главните трудбеници во оваа област. Општество што мисли на својата иднина, не смее да ги заборава или небрежно да се однесува кон нив. На дело, а не во декларации.

А и авторите на учебниците и самите наставници треба повеќе да се загрижат за она што го прават и за последиците — добри или лоши — што нивната активност ја остава за долг, долг период.