

# Teresa Giza

---

## Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13,  
147-164

---

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Teresa Giza**

## **KONTEKSTY ROZWAŻAŃ NAD TWÓRCZOŚCIĄ W PEDAGOGICE**

### **Czym jest twórczość?**

„Twórczość” jest jednym z głównych pojęć, jakim dysponuje – posługuje się pedagogika. Dowodzi tego zarówno fakt definiowania poprzez „twórczość” bądź terminy zaczerpnięte z teorii twórczości podstawowych pojęć pedagogicznych, jak i analiza założeń oraz schematów pojęciowych tworzących podstawy wielu koncepcji pedagogicznych. Nie sposób przeprowadzić systematyczną i całościową analizę znaczenia pojęcia „twórczość”. Wynika to z wieloznaczności rozumienia samej twórczości (od idei pankreacjonizmu po cechę wytworu, od stylu życia po zdolność myślenia) oraz z uwikłania jej w różne konteksty teoretyczne i praktyczne. W tym zakresie pojęcie przeszło swoistą ewolucję od łączenia go z oświeceniową ideą postępu po związek ze zmianami rozwojowymi i postępem jakościowym. Znakiem naszych czasów staje się odwoływanie do podmiotowości, wolności i twórczego przekraczania dotychczasowych osiągnięć przez człowieka. „Twórczość” jako pojęcie wciąż „rozwija się”, dopuszczając nowe kategorie interpretacyjne i grupy desygnatów. Zbliżają się zakresy znaczeniowe twórczości i np. edukacji, zarządzania, nowoczesnej pracy czy aktywności społecznej. Ogólnie stwierdzić można, że twórczość analizowana jest jako wartość autoteliczna lub jako środek do urzeczywistnienia innych wartości.

W naukach humanistycznych zawsze istniały modele teoretyczne i propozycje praktyczne związane z twórczością, znajdując swe oparcie w koncepcjach filozoficznych i psychologicznych, nawiązujące do tradycji, jak i opozycyjne wobec niej. Obecnie nie można interpretować większości zjawisk społecznych, nie odnosząc się do inwencji człowieka. Godząc się na jej marginalne usytuowanie – z uwagi choćby na niewielką grupę ludzi-twórców w społeczeństwie w ogóle – pewne zasadnicze idee transmitowane są do powszechnej praktyki społecznej. Twórczość zawsze była do-

meną mniejszości. Przykład ruchu Nowego Wychowania w pedagogice dowodzi jednak, że wywierać może duży wpływ na całe życie społeczne, „wymuszając” niejako innowacje, które nawet konserwatyści zmuszeni są zaakceptować (B. Suchodołski 1990, s. 285).

Krótko ujmując historię pojęcia, można by rzec, iż przebiegała ona od uznania twórczości za atrybut przysługujący Bogu, poprzez jej ujęcie elitarne – tylko artyści tworzą, do współczesnych egalitarnych koncepcji kreatywności<sup>1</sup>. Po wielu nieudanych próbach, badacze przyznali, iż nie ma możliwości jedyne i oczywiste zdefiniowania twórczości, co więcej – że dla jej odczytywania niezbędna jest postawa komplementarna (A. Góralski 1990). W ciągu XX wieku zakres pojęcia „twórczość” uległ rozszerzeniu na wszystkie niemal sfery życia i działalności człowieka, wykraczając poza swoje tradycyjne obszary. Romantyczny wizerunek twórcy naruszającego *status quo* był charakterystyczny dla społeczeństw przedindustrialnych. Obecnie twórca nie tyle znajduje się na marginesie życia, lecz je tworzy, ukierunkowuje, dookreśla i porządkuje (R. Schulz 1990, s. 309). Współczesne społeczeństwo – także w naszej specyficznej fazie transformacji – stwarza możliwości tworzenia w szerszej niż dotychczas skali. Oryginalność zastępuje uniformizację.

Na aktualne rozumienie kreatywności wpłynęło istotnie przekonanie, iż dokonuje się ona w oparciu o znane i istniejące elementy. Pogląd taki sformułował w socjologii F. Znaniecki (1975, s. 374), który napisał, że twórczość polega na „wytworzeniu faktów, jakich nigdy przedtem świadome podmioty ludzkie nie rozpoznawały i nie doświadczały, poprzez łączenie faktów, które z osobna wzięte były już poprzednio rozpoznawalne i doświadczone”. Podobne poglądy dobitnie wyraził na gruncie psychologii Z. Pietrasiński (1969, s. 31): „Najgenialniejszy nawet twórca w niczym nie przypomina biblijnego Jehowy, stwarzającego świat z nicości, bez żadnego tworzywa. Wszystko co wiemy, wskazuje, że z niczego nie da się zrobić nawet najmniejszej rzeczy, może z wyjątkiem jakiegoś sprawozdania [...]. Nie przypadkiem więc w rozprawach na temat twórczości uporczywie powtarza się [...] teza, że **nowe wytwory człowieka powstają na kanwie starych elementów**”. Znaczenie informacji, treści, wiedzy, materiału stanowiącego podstawę do tworzenia podkreślali w swoich pracach m.in. R. Gloton, G. Clero (1976), J. P. Guilford (1978) i A. Nalaskowski (1994).

Istnieje wielość rozróżnianych rodzajów inwencji. Można wskazać na twórczość amatorską i zawodową, twórczość dzieci i dorosłych. Ze względu na zawód mówimy np. o twórczości muzycznej, technicznej, pedagogicz-

<sup>1</sup> Etymologię i historię pojęcia „twórczość” przedstawił W. Tatarkiewicz w książce *Dzieje sztuki pojęć*, Warszawa 1975.

nej. Z uwagi na wspólne cechy zawodowe wyróżniamy twórczość polegającą na konstruowaniu czegoś nowego (twórczość kompozytorska, twórczość organizatorska) lub odkrywaniu (czynności archeologa, anatoma) (Z. Pietrasiński 1969, s. 14). Twórczość realizuje się w każdej sferze ludzkiej aktywności, także w działalności pedagogicznej (tamże, s. 10–11). Różne są miary twórczości, ponieważ osiągnięty rezultat może być znikomy lub ogromny. Wobec różnorodności wyników twórczości możemy sporządzić kontinuum, na którego jednym końcu będą dzieła wybitne, genialne, a na drugim wyniki, które stanowią niewielki krok w poznawaniu i przeobrażaniu świata, których społeczna użyteczność jest niewielka. Najniższą w tym sensie klasą dokonań twórczych jest twórczość dziecięca (tamże, s. 9). Określenie „twórcze” występuje jako przymiotnik, charakteryzując pewne wytwory, charaktery, postawy, zdolności, czynności, krytykę, procesy zachodzące w świadomości społecznej, w stanie kultury, sztuki, nauki oraz w życiu codziennym (S. Popek 1988, s. 34), a nawet poziom rozwoju racjonalistycznego nurtu kultury europejskiej, zastępując XIX-wieczny mistycyzm (J. Pietrasiński 1983).

Wielość zastosowań pojęcia „twórczość” doprowadziła do licznych nadużyć. Jak trafnie napisał A. Troskołański (1978), zaczęło ono zastępować normalne działania, by przydać im chwały: I tak np. „twórczy stosunek do rzeczywistości” wyparł: rozsądne działanie w istniejących warunkach społecznych, a „twórcza interpretacja” – sensowne rozumienie słowa pisanego (do czego wystarcza przeciętna inteligencja i wykształcenie). „Być t w ó r c z y m” – z ironią skomentował to A. Nałaskowski (1994, s. 59) – „jest dziś tak, jak onegdaj być herbowym szlachcicem”.

Upowszechnienie terminu „twórczość” we wszystkich dziedzinach spowodowało, że „stał się on jednym ze słów kluczowych naszych czasów wraz z całym bogactwem tego faktu i ryzykiem, tak jak słowo kluczowe w *Uczniu Czarnoksiężnika*” (M. Debesse 1988, s. 212). Opinia wyrażona przez M. Debesse’a odzwierciedla status tego pojęcia także w polskiej nauce. Często stosowane, traktowane bywa retorycznie, fasadowo, częściej jako „ornament poznawczy” niż termin z konkretnymi desygnatami. Trudnością przy precyzowaniu i porządkowaniu pola znaczeniowego pojęcia jest fakt, iż badacze podają różne definicje kontekstowe, interesują ich tylko wybrane aspekty twórczości, tworzą konstrukcje teoretycznie ciekawe, lecz o wąskim zakresie.

Wraz z rozwojem cywilizacji technicznej, twórczość – pierwotnie odnoszoną do działalności artystycznej – zaczęto wykorzystywać dla potrzeb gospodarki i techniki. Stąd też wynikają związki twórczości z tradycyjną ideą postępu rozumianą jako „postawienie znaku równania między rozwo-

jem wiedzy, zwiększaniem się wolności, doskonaleniem moralnym i powiększaniem się szczęścia” (Z. Krasnodębski 1991, s. 9). Wiara w rozum okazała się złudna; nie zagwarantował on oczekiwanego postępu, nie uczynił też człowieka „lepszym i większym” niż mu to przeznaczone (tamże, s. 288). W oparciu o ideał racjonalności ukształtowała się koncepcja „homo creator” – człowieka jako suwerennego i autonomicznego twórcy swojego losu. W skrajnym przypadku kreacjonizm posłużył do próby odczytania na nowo niektórych tekstów K. Marksa (J. Kuczyński 1976). Doprowadziło to do interpretacji twórczości jako konsekwencji filozofii *praxis*, światopoglądu materialistycznego aktywizmu, do uznania jej jako najwyższego typu praktyki.

Współcześnie rozwijana idea homo creator występuje w innym kontekście społecznym. „Dostarcza ludziom dalekosiężnych celów, kierujących ich życiem, daje im klucz do życia wartościowego i życiu temu nadaje niejako sens, [...] pełni jakby funkcję nowego kodeksu etycznego, wzbogacającego, ale też i zastępującego w pewnym sensie ogół tradycyjnych norm moralnych” (R. Schulz 1990, s. 239).

W lansowanych w życiu społecznym systemach wartości twórczość najbardziej jest akcentowana w koncepcjach liberalnych i humanistycznych, choć różnie jest w nich uzasadniana. Liberalizm u progu swego powstania postrzegany był jako „nieposkromiony indywidualizm, libertynizm, wolność bez odpowiedzialności, relatywizm etyczny i światopoglądowy, wątpliwy pluralizm społeczny oraz modernizm powodowany tym co nowe” (H. G. Flech 1994). Przez wiele lat jednak zmienił się, a wartości będące „produktem” liberalizmu – demokracja, państwo prawa, pluralizm itp. są podstawą dialogu w wieloznacznej współczesności. Jest nią także twórczość. O humanizmie można powiedzieć, kierując się opinią B. Suchodolskiego (1990, s. 252), iż „jest nazwą dla takiego poglądu na świat, w którym akcentuje się doniosłość twórczego działania dla człowieka i przez człowieka. Myślenie humanistyczne ukazuje system wartości, wedle którego kształtowane być powinno ludzkie życie”. Biorąc pod uwagę założenia filozofii i psychologii humanistycznej, wydaje się jednak, że ujęcie humanistyczne twórczości jest wąskie i skupia się przede wszystkim w obszarze autokreacji.

„Twórczość” jako pojęcie wciąż „rozwija się”, dopuszczając nowe kategorie interpretacyjne i grupy desygnatów. Dawniej związana z postępowaniem w sensie racjonalności, intelektualizacji i „przyrostu środków”, obecnie zbliża się ku pojęciom: podmiotowość, indywidualność, rozwój jakościowy.

Innowacyjność – obok demokracji, autonomii i efektywności – współtworzy, zdaniem Z. Kwiecińskiego (1990), uniwersum ogólnoludzkich war-

tości rozwoju społecznego. Co więcej, według P. Sztompki (1982), znalazła się wśród dziesięciu najważniejszych wartości afirmowanych przez ruch odnowy w Polsce na początku lat osiemdziesiątych (w tzw. „dekalogu odnowy”, w obszarze „aksjologicznego consensusu”). „Twórczość” wchodzi w skład nowoczesnego systemu wartości oraz składa się na charakterystyki tzw. „osobowości nowoczesnej”, co potwierdzają wyniki badań empirycznych (R. Schulz 1994).

## **Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne interpretacje twórczości**

Twórczość jest pojęciem interdyscyplinarnym. Nie można go przypisać jednej dziedzinie nauki. Dla potrzeb edukacji wykorzystuje się filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne koncepcje twórczości. Wiodącym motywem rozważań filozoficznych nad inwencją jest jej związek z wolnością człowieka. R. Garaudy (1967), podsumowując swoje rozważania o wolności i twórczości, tak ujął to zagadnienie: „Chrześcijanie czy marksiści – identyfikujemy wolność z twórczością. Nasze humanizmy mają tę wspólną cechę, że chcą każdego człowieka uczynić człowiekiem, to jest twórcą”. A. Grzegorzcyk (1993) używa terminu „momenty twórczości”, kiedy człowiek wykracza poza obowiązujące schematy. Momenty twórczości pozwalają na realizowanie metafizycznej wolności jednostki. Człowiek jest wolny wobec determinacji praw przyczynowych oraz wobec wartości. Wybiera, aby urzeczywistnić pewną wartość, i wtedy doświadcza wolności. Wobec powyższego można stwierdzić, że twórczość człowieka spełnia się również w sferze moralnej jego życia. Etycznego sposobu życia nie można bowiem sprowadzić do zastosowania gotowej liczby recept (np. A. Grzegorzcyk 1993). Działanie twórcze jest z gruntu wolne, istnieją jednakże pewne ograniczenia, które w twórczości dopomagają, stając się środkiem do jej osiągnięcia, np. zasady metodologii sprzyjają pracy naukowej (tamże, 1993). Jednocześnie zaś wolność człowieka nie łączy się z ideą przypadku. Człowiek wolny – jak stwierdził T. Gadacz (1993) – jest człowiekiem obliczalnym. W życiu człowieka istnieją sfery zdeterminowane umową społeczną, a obok nich sfery twórcze. A. Grzegorzcyk (1993, s. 164) podaje tu przykład pracy nauczycielskiej, pisząc: „nauczyciel musi nauczać dzieci zgodnie z przyjętym programem nauczania i w wyznaczonych przez dyrektora godzinach, natomiast, jakie zadania będzie dzieciom dawał, to zależy już od jego twórczości”.

Inna grupa analiz filozoficznych dotyczy powiązań tego, co uznajemy za twórczość z wyobrażeniami o istocie bytu i istocie poznawania. Jeśli

przyjąć – jak przez lata bywało – że byt jest jednoznacznie określony i można o nim powiedzieć tylko jedną prawdę, to wiele z działań zwanych twórczymi, jest jedynie odkrywaniem, np. praca naukowa. „Jeśli jednak przyjmiemy, że byt jest zbiorem potencjalności, a prawda ujawnia się w momencie urealniania którejs z tych potencjalności, to odkrywanie prawd naukowych zaczyna przypominać powoływanie do istnienia i pojęcie twórcy w odniesieniu do naukowca nie budzi zastrzeżeń” (K. Najder-Stepaniak 1995). Dla zrozumienia fenomenu twórczości bodaj najistotniejszą dziedziną filozofii jest heurystyka, poszukująca i formułująca metody sprzyjające inwencji. Metodologiczne interpretacje twórczości zapoczątkowane w dobie współczesnej przez G. Polę pozwalają na poznanie mechanizmów inwencji oraz sposobów postępowania twórczego.

W psychologicznych i socjologicznych koncepcjach twórczości widoczne są ślady teorii J. Deweya (1988). Koncepcja ta ujmowała procesy poznawania i rozwiązywania problemów jako procesy twórcze. Dewey przyjął, że procesy badania, w mniej zaawansowanej formie, występują w każdej sferze ludzkiego działania – od pracy produkcyjnej po zachowania moralne. Konieczność rozwiązywania problemów (badania) pojawia się wszędzie tam, gdzie człowiek działa w warunkach niepewności, czyli niemal w każdej sferze działań. To psychologowie najwcześniej zainteresowali się problematyką twórczości. Do jej zrozumienia przyczyniły się badania nad procesami poznawczymi, motywacyjnymi i nad rozwiązywaniem problemów. W badaniach psychologicznych zwraca się uwagę na syndrom myślowo-wyobrażeniowy i emocjonalno-wolicjonalny, analizuje procesy emocjonalne i aspiracje występujące podczas działań innowacyjnych oraz cechy ludzi twórczych.

Najwięcej opracowań i definicji inwencji powstało w obrębie psychologii humanistycznej i poznawczej. Szczególną rolę odegrały badania J. P. Guilforda i opracowany przez niego czynnikowy model struktury intelektu S. I., obejmujący wśród 5 klas zdolności intelektualnych człowieka, również zdolności myślenia twórczego. Także w polskiej psychologii podejmowano próby opisu twórczości i powiązania jej fenomenu z osobowością, rozwojem i aktywnością człowieka. Ich autorami są W. Łukaszewski (1984), K. Obuchowski (1985), J. Koziński (1987) i E. Nęcka (1987).

W znaczeniu socjologicznym najistotniejsze wydaje się społeczne podłoże innowacji. Akcentuje się także rezultat działalności twórczej, a definiuje się ją poprzez cechy wytworu, głównie jego nowość i cenneść. Nowość rozpatrywana jest ze względu na wytwory dotychczas zgromadzone w kulturze. Socjologiczne koncepcje zachowań twórczych zajmują się nimi, operując terminami zmiany i rozwoju. Skupiają się na podsystemach

społecznych – gospodarce, nauce, oświacie itd. (R. Schulz 1990). Inwencja postrzegana jest jako cecha zachowania, a nie kategoria czynności. „Twórczość” – do niedawna jeszcze wyznaczana przez psychologiczne kategorie „nowości” i „oryginalności” – coraz bardziej zbliża się do obszaru pojęć profesjonalizm, kompetentność, nowoczesna praca ludzka (R. Schulz 1990, s. 155–156).

W zakończeniu tej części rozważań należy jeszcze podkreślić związki psychologii twórczości z pedagogiką. Psychologowie dostrzegają możliwości wykorzystania technik twórczych w pracy pedagogicznej (E. Nęcka 1992). Inną próbą w tym zakresie jest koncepcja psychopedagogiki (psychoddydaktyki) twórczości zaproponowana przez W. Dobrołowicza (1995).

## Czym jest twórczość w pedagogice?

W pedagogice dominują trzy konteksty rozumienia twórczości – jako pola badawczego, dającego możliwości potwierdzania hipotez lub będącego ich źródłem, jako środka do rozwijania osobowości lub jako alternatywnej koncepcji wychowania, formułującej swoje cele i drogi ich realizacji (J. Łaszczuk 1995). W każdym z tych kontekstów pojawiają się różne punkty widzenia, badania i interpretacje. Moim zdaniem, należałoby przyjąć postawę komplementarną akceptując różnorodne próby odczytywania twórczości. Znajomość wielu kontekstów znaczeniowych twórczości wpływa na lepsze zrozumienie jej sensu ogólnego. I odwrotnie znajomość sensu ogólnego twórczości prowadzi do bardziej ostrego postrzegania jej desygnatów. Bliskie jest mi w tych rozstrzygnięciach stanowisko A. Góralskiego (1990, s. 7), który napisał, „każde odczytanie przynosi pewną część prawdy, a wzięte razem lepiej rysują rzecz badaną. To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy - każda jest prawdziwa i jakoś różna od pozostałych, a wzięte razem tworzą harmonijną całość”.

W *Słowniku pedagogicznym* W. Okoń (1984) zdefiniował twórczość „jako proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej i naukowej, jak organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej”. W *Encyklopedii pedagogicznej* „twórczość” nie jest definiowana, choć jako pojęcie pojawia się w niektórych opisach, np. celów kształcenia i wychowania oraz osobowości. Pojęcie to jest „nieobecne” w popularnych do niedawna podręcznikach z pedagogiki przeznaczonych dla studentów.

S. Kunowski (1981) ujmuje „twórczość” w postaci cechy wyróżniającej ideał „nowego człowieka” w pedagogice liberalnej. System liberalny zro-



dził się jako reakcja przeciw szkole herbartowskiej. Pragmatyzm J. Jamesa i J. Deweya doprowadził do ukształtowania idei homo faber (człowieka działającego), a w pedagogice nurtu Nowego Wychowania – pajdocentryzmu. Po II wojnie światowej Liga Nowego Wychowania opublikowała swój dziesięciopunktowy program. W ósmym punkcie założono, aby „rozwijać zdolności twórcze”. Pedagogika liberalna, według S. Kunowskiego, doprowadza do anarchii w wychowaniu. Autor ten pisze, że wolność dana dziecku jest wolnością negatywną: „wolność pedagogiczna oswobodziła dziecko od kontroli i autorytetu wychowawców, by po II wojnie światowej dojść ostatecznie do całkowitej wolności moralnej” (S. Kunowski 1981, s. 115). I choć trudno zgodzić się w zupełności z takim uogólnieniem, dotyczy ono ciągle aktualnych problemów. Twórczość zbyt często oznacza niestety samowolę i nihilizm oraz potoczną tzw. „radosną twórczość” i chaotyczność.

Na inne zagrożenia wskazał L. Procher (A. Leon 1988, s. 194), pisząc: „wskutek reakcji na biurokratyczny autorytaryzm starej pedagogiki ceni się kulturę spontaniczności zwaną twórczą [...], niedyrektywność a priori, absolutną wolność ucznia. Nikt nie jest spontanicznie twórcą, geniusz dziecięcy jest złudzeniem. Swobody ekspresji osobistej, która faktycznie powinna być traktowana jako bardzo wysoka wartość, nie można mylić z samotnością, pozostawieniem samemu sobie, brakiem wiedzy [...]. Nieinterwencjonizm nauczyciela prowadzi zatem raz jeszcze do sprzyjania wybrańcom, do uciskania nieposiadających”. Z istotą prawdziwej twórczości niedyrektywność ma niewiele wspólnego. Sprzyjanie twórczości jest jedną z możliwości wyrównywania szans wszystkich dzieci. Rozwijanie inwencji, wbrew stanowisku niektórych badaczy, nie powinno opierać się wyłącznie na zezwoleniu na spontaniczne działanie. Już J. Dewey zwrócił uwagę na fakt, że nawet uzdolniony malarz musi poznać techniczne możliwości tworzenia – dobór farb, płótna itp.

Zainteresowanie twórczością w pedagogice zbiegło się w czasie z powstaniem ruchu Nowego Wychowania. Polską odmianę szkół nowego typu stanowiła szkoła twórcza H. Rowida. W polskiej oświacie przed II wojną światową było bardzo wiele inicjatyw twórczych. Nie miały jednak należytego odzwierciedlenia w koncepcjach i teoriach pedagogicznych (*Eksperymenty pedagogiczne...* 1963).

W okresie powojennym wrócono do zagadnień twórczości i zmian pedagogicznych w latach sześćdziesiątych. Były to czasy, kiedy powszechne na całym świecie były sądy krytyczne o kryzysie oświaty. Tym samym podkreślano potrzebę intensyfikowania zmian i reformowania systemów szkolnych, szukając sposobów przezwyciężania kryzysu w inspirowaniu do działań innowacyjnych. Działalność twórcza w polskich placówkach oświato-

wych była wówczas zjawiskiem rozpowszechnionym (W. Okoń 1970, s. 147 n.). Zapoczątkowany został jednocześnie nurt refleksji teoretycznych i badań nad innowacjami pedagogicznymi, których prekursorem był W. Okoń. Sytuacja społeczno-polityczna kraju w latach osiemdziesiątych nie sprzyjała zmianom edukacyjnym. Ruchom nowatorskim nie służyła z pewnością centralizacja i upolitycznienie oświaty.

W ostatnich latach zagadnienia postępu pedagogicznego nabrały w Polsce nowego znaczenia. Do lepszego poznania twórczości pedagogicznej i popularyzacji tych zagadnień przyczyniły się kolejne publikacje R. Schulza. Wzrosła aktywność twórcza nauczycieli.

Ruch nowatorstwa pedagogicznego kształtuje się wskutek inicjatyw oddolnych, inwencji indywidualnych nauczycieli. Zainteresowanie twórczością i jej ranga we współczesności spowodowały, iż nie wystarcza już zajmować się inwencją na obrzeżach różnych dyscyplin. Oprócz innowatyki pedagogicznej rozwijana jest także pedagogika twórczości. Tym zagadnieniem poświęcony jest ostatni fragment niniejszej analizy. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż we współczesnych orientacjach pedagogicznych „twórczość” stanowi cel, co do którego panuje względna zgoda i kompromis.

Wydaje się, że zagadnienia twórczości najwyraźniej eksponuje pedagogika emancypacyjna. U jej podłoża „leży teza o potrzebie motywowania podmiotu do świadomego dążenia, do osiągnięcia i wykorzystywania praw i wolności wyboru” (M. Czerepaniak-Walczak 1995, s. 14–15). Również w neopragmatyzmie i neoliberalizmie, nawiązujących do pragmatyzmu J. Deweya, twórczość postrzegana jest jako cel edukacji. Zdaniem R. Rorty’ego, ma ona „umożliwić ludziom wybór sposobów życia, które przyniosłyby im najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji” oraz urzeczywistniać ideę „aby wolność stawała się miejscem autokreacji jednostek” (Z. Melosik 1995, s. 109). Niektórzy badacze (np. B. Gawlina 1994), nawiązując do pragmatyzmu, upatrują w nim inspirację i szansę wyjścia z naszego współczesnego kryzysu społeczno-edukacyjnego. Dzięki Nowemu Wychowaniu dokonano się radykalne przyspieszenie w rozwoju społeczno-ekonomicznym i mentalnym w USA, po okresie kryzysu lat 1929–1932. Co więcej, progresywizm był także atrakcyjny dla nauczycieli – wyzwalał ich twórczość, podmiotowość, odpowiedzialność, zapewniał wolność działania. Przyczynił się do zaszczepienia w młodym pokoleniu samodzielności, zaradczości, aktywności własnej i poczucia odpowiedzialności za własny los. Obecna krytyka progresywizmu dotyczy jego funkcjonowania już w innych warunkach społecznych i wobec innych potrzeb cywilizacyjnych społeczeństwa amerykańskiego. Pragmatyzm znajduje się w opozycji zarówno wobec pedagogiki konserwatywnej, jak i pedagogiki krytycznej. Pedagogi-

ka krytyczna ujmuje edukację jako upelnomocnienie i emancypację, podkreślając kategorię transformatywnego oporu, który możliwy jest faktycznie jedynie wtedy, gdy ludzie twórczo przekształcają swoje dotychczasowe warunki życia. Chyba więc jedynie pedagogika konserwatywna, eksponując reprodukcyjny charakter edukacji, nie promuje twórczości.

Kształcenie myślenia twórczego ujmowane jest jako cecha nowoczesnej edukacji intelektualnej (B. Suchodolski 1990, s. 235). Aktywność twórcza jest jednym z priorytetów edukacji, na które wskazał Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej z 1989 r. Jednocześnie, analizując sposoby urzeczywistniania tej wartości, badacze umieszczają ją wśród wartości humanistycznych zagubionych we współczesnej szkole (K. Duraj-Nowakowa 1994). Należy stwierdzić, że istnieje duża rozbieżność między teoretyczną oceną wartości twórczości dla edukacji a jej praktyczną realizacją.

## **Struktura wiedzy pedagogicznej o twórczości**

„Potencjał” mieszczący się w pojęciu „twórczość” wydaje się nieograniczony. Zastosowanie kontekstów pozwala na urealnienie się tych potencjalności, przy czym kontekstów definiowania twórczości w pedagogice jest bardzo wiele, np. jako twórcze określa się ideały i cele wychowania, systemy oświatowe, szkołę, nauczyciela, ucznia, samokształtowanie się, metody, techniki, pracę pedagogiczną, postawy, opinie, poglądy, książki, pomysły, interpretacje, zadania, rozwiązania, teorie i hipotezy. Interdyscyplinarność zjawiska kreatywności skłania do stosowania w opisach i badaniach pedagogicznych definicji kontekstowych powstałych w innych naukach, np. zdolności twórcze myślenia, grupa twórcza, twórczość społeczna.

Wiedza pedagogiczna o twórczości kształtowana jest w oparciu o modele i koncepcje teoretyczne. Cenne w tym zakresie są analizy i publikacje R. Schulza, który jest autorem m.in. modelu twórczości pedagogicznej, modelu nauczyciela jako innowatora, koncepcji zmiany i rozwoju systemów oświatowych, koncepcji szkoły jako organizacji innowacyjnej. W badaniach pedagogicznych i teorii wykorzystywane są psychologiczne teorie twórczości – najczęściej transgresyjna koncepcja człowieka, teoria osobowości rozwijającej się, teoria procesu twórczego, teoria struktury intelektu według J. P. Guilforda. Warto w tym miejscu wskazać także na możliwości zastosowania w badaniach nad twórczością psychospołecznej koncepcji rozwoju wg E. Eriksona (A. Nalaskowski 1989).

Wiele koncepcji teoretycznych dotyczących twórczości zawiera jednocześnie elementy filozoficzne. Problem w tym – jak stwierdził Ś. Nowak

(1984) – by filozofia „nie dostarczała »dowodów« tam gdzie zabrakło ich w empirii”. I dalej: „musimy przecież wiedzieć, co wiemy, a co próbujemy domniemywać”. Sądzę, że granice te są wyraźne np. w J. Kozielskiego koncepcji transgresyjnej człowieka.

W obszarze pedagogiki formułowane są – jako wnioski z badań empirycznych nad twórczością – prawidłowości. Pozwalają one na opis, wyjaśnienie, przewidywanie, a także mogą stanowić podstawę dla wypracowania dyrektyw praktycznego działania. Jak dotychczas dysponujemy niewielką liczbą takich prawidłowości. Oto kilka przykładów:

– człowiek twórczy w sensie potencjalnym (postawy, zdolności myślenia) jest równocześnie twórczy w sensie działaniowym (J. S. Bruner, E. de Bono, A. Nalaskowski, J. Zborowski),

– im większą człowiek ma praktykę w zakresie działań twórczych, tym większe prawdopodobieństwo, że będzie następowało uogólnienie tego w pewien „styl”, użyteczny dla wielu sytuacji (J. S. Bruner, J. P. Guilford),

– do roli twórcy najlepiej przygotowują kreatywne doświadczenia i twórcze osiągnięcia „subiektywne” okresu wczesnego dzieciństwa (J. Kujawiński),

– elementy treningu twórczości w połączeniu z wiedzą zdobywaną na temat twórczości istotniej niż sam tylko trening sprzyjają rozwojowi zdolności myślenia twórczego i twórczym działaniom człowieka (A. Góralski, J. P. Guilford).

Wiedza pedagogiczna o twórczości zawarta jest zasadniczo w dwóch powstających i kształtowanych niezależnie koncepcjach autorskich. Z jednej strony, myślę tu o innowacyjnej pedagogicznej opisywanej w pracach R. Schulza, z drugiej – o pedagogice zdolności i pedagogice twórczości rozwijanej przez A. Góralskiego. Warto w tym miejscu podkreślić, iż na pograniczu psychologii i pedagogiki rozwijana jest psychopedagogika kreatywności (W. Dobrołowicz).

Pedagogika twórczości, będąc subdyscypliną pedagogiki ogólnej, podobnie jak ona, sprzęgnięta jest z określoną filozofią, teorią rozwoju jednostek, teorią społeczną, etyką, sposobem rozumienia relacji pomiędzy państwem, społeczeństwem a jednostką. Jej celem staje się specyficzny rodzaj działalności pedagogicznej – twórcze wychowanie i kształcenie, lub szerzej rzecz ujmując – wychowanie i kształcenie dla twórczości. Jak każda inna dyscyplina posiada swoje odrębne tworzywo, swoiste prawa i zasady, które nią rządzą. Można sądzić, że dalsze badania doprowadzą do wyłonienia takiej struktury. Nie ma ona wyraźnego statusu, lecz faktycznie istnieje w różnych opracowaniach i fragmentarycznych ujęciach. Próby zdefiniowania „pedagogiki twórczości” podkreślają jej teoretyczno-praktyczny cha-

rakter (np. J. Łaszczyk 1995, R. Schulz 1987). Przykładem egzemplifikacji takiej pedagogiki – najbardziej znanym – jest system opracowany i realizowany wobec dzieci przez C. Freineta. Zawiera on idee przewodnie „z wyczuciem momentów, kiedy improwizacja posuwa się w kierunku groźącym zagubieniem się myśli, w imię której się działa” (J. Rutkowiak 1992, s. 335). J. Rutkowiak, opisując go, trafnie napisała, że charakteryzują go otwartość, lecz także zdyscyplinowanie, podporządkowanie, i zarazem twórczość, wolność, ale tylko do pewnych granic, swoboda nauczycieli – wyznaczona barierą odpowiedzialności. Nie sposób poznać pedagogikę twórczości, nie podejmując odpowiednich działań w jej zakresie. Łączenie teorii z praktyką – odwieczny problem dydaktyków – jest w niej niejako naturalne.

Przechodząc do rozważań o twórczej edukacji, punktem wyjścia będzie opinia wyrażona przez J. Maritaina (1993, s. 131), iż „bezpośrednia i nadrzędna odpowiedzialność szkoły nie jest moralna, lecz intelektualna. Mianowicie jest to odpowiedzialność za normalny rozwój intelektualny uczniów i nabywanie przez nich jasnej i wystarczającej wiedzy ogólnej oraz za rozwój ich wewnętrznych możliwości intelektualnych. Szkoła powinna przede wszystkim nauczyć ich myśleć”. Kreatywność ludzkiego umysłu, wiedza, którą dzięki niej dysponujemy, jest niezbędnym elementem postawy człowieka wobec wyzwań współczesności. Jest to podstawowe zadanie dla pedagogiki twórczości. W sferze praktycznej wiele zależy od wiedzy, umiejętności i motywacji nauczycieli. Co do środków twórczej edukacji, to są one znane tak w tradycyjnej pedagogice, jak w pedagogice i psychologii twórczości. Warto wspomnieć, że „treści twórcze” są coraz częściej umieszczane w programach kształcenia nauczycieli. Istnieje potrzeba badań weryfikacyjnych nad efektywnością różnych istniejących programów kształcenia twórczego. Zachodzi bowiem obawa, iż w praktyce oświatowej termin „twórczość” bywa nadużywany, służąc jako „ozdobnik” dla wielu – skrajnych nawet – inicjatyw edukacyjnych.

### **Jak badać „twórczość”?**

Przez lata dominującą w stanowisku filozofii nauki wobec twórczości była opinia ukształtowana pod wpływem stwierdzenia K. R. Poppera (1977, s. 32), iż ku nowym twórczym ideom „nie wiedzie żadna ścieżka logiczna”. „Pytanie, jak to się dzieje, że ktoś wpada na nowy pomysł – czy będzie to temat muzyczny, intryga dramatu czy teorie naukowe – może być niezmiernie interesujące dla psychologii empirycznej, jest jednak bez znaczenia dla logicznej analizy wiedzy naukowej”. Popper powołał się m.in. na

opinię Einsteina w sprawie twórczości naukowej, iż do praw nauki dociera się przez intuicję, na drodze „intelektualnego współodczuwania z przedmiotem doświadczenia” (tamże, s. 33). Epistemologia traktowała twórczość jako zjawisko nieracjonalne i tajemnicze. Stanowisko takie zostało zakwestionowane, znajdując oparcie w późniejszej teorii Poppera (1992) – w epistemologii bez podmiotu poznającego. Zawarta w niej koncepcja trzech światów dostarczyła narzędzi użytecznych w analizie zagadnień twórczości. Klasyczna epistemologia w centrum badań nad twórczością sytuowała podmiot. Popper i jego następcy doprowadzili do zmiany zapatrywań na twórczość, głosząc prymat wytworu procesu twórczego nad samym procesem, jako aktem zachodzącym w świadomości twórcy. Popperowska wykładnia metodologiczna dotycząca badania twórczości zamyka się w regule: „należy zajmować się przede wszystkim wytworami procesu tworzenia a nie samym tym procesem. Więcej bowiem można się dowiedzieć o procesie dzięki badaniu jego wytworów niż o owych wytworach przez badanie ich tworzenia” (E. Pietruska-Madej 1989).

Koncepcja trzech światów zakłada istnienie świata pierwszego – jako świata przedmiotów i stanów fizycznych, świata drugiego – jako sfery naszych doświadczeń świadomościowych, dyspozycji behawioralnych i stanów psychicznych oraz świata trzeciego – jako świata obiektywnych treści myślenia zawartych w dziełach literatury, nauki, sztuki. Ów trzeci świat jest światem człowieka (w przeciwieństwie np. do boskiego świata w filozofii Platona), wzbogacanym przez jego twórczość. W sensie ontologicznym jest on autonomiczny. Za centralny problem humanistyki Popper (1992, s. 217) uznał rozumienie wytworów twórczości ludzkiej należących do trzeciego świata. Tymczasem – jak pisze – większość humanistów twierdzi, że „przedmioty rozumienia należą do drugiego świata, albo że można je zawsze wyjaśnić w terminach psychologicznych”. Badanie trzeciego świata, a szczególnie rekonstrukcja obiektywnej sytuacji problemowej, przyczynia się znacznie do zrozumienia drugiego świata – naszej subiektywnej świadomości. „Natomiast poprzez badanie osobistych doświadczeń twórców, czy intuicyjne wczuwanie się w ich sytuację nie sposób – zdaniem Poppera (tamże, s. 170) – zrozumieć twórczość”.

Jak badać twórczość? Dla zrozumienia twórczych działań należy dokonać rekonstrukcji obiektywnej sytuacji problemowej, zwracając uwagę na wszelkie możliwe elementy trzeciego świata. Popper opracował dla tego celu metodę analizy (logiki) sytuacyjnej (tamże, np. s. 245 n.) oraz wskazał na możliwości jej zastosowania w badaniu twórczości naukowej.

Jakie argumenty przemawiają na rzecz badania twórczości w kontekście trzeciego świata? Twórcze to coś co jest nowe i cenne. Aby to stwierdzić,

musimy tę „nowość” i „cenneść” odnieść do tego, co już istnieje, do już istniejących dzieł, teorii, myśli idei. Zdaniem L. Briskmana (cyt. za: E. Pietruska-Madej 1989, s. 121), „nie jest w ogóle możliwe czysto empiryczne badanie twórczości, gdyż nie może być ono wolne od operacji oceniania, w takim oto sensie. Pierwszy krok badania empirycznego musi stanowić wyodrębnienie tego, co ma być badane, a więc np. identyfikacja danego procesu psychicznego jako twórczego. Okazuje się jednak, że określenie jakiejś działalności jako twórczej może nastąpić dopiero w konsekwencji uprzedniego uznania za osiągnięcie twórcze rezultatu tej działalności. Z kolei kwalifikacja owego rezultatu jako twórczego dzieła sztuki (czy nauki) wymaga użycia standardów i jest zawsze związana z wartościowaniem czy oceną. „Twórczość” jest pojęciem wartościującym w sposób pozytywny. Dopiero wtedy, gdy uznamy wytwór za dzieło twórcze, możemy uznać za twórczy proces czy jednostkę, za sprawą której owo dzieło powstało”. Zgodnie z powyższym, uznać można, iż stosowanie w badaniach nad twórczością opcji jedynie psychologicznych pomija to, co w inwencji najważniejsze.

Tak jak nie istnieje jedna „twórczość”, tak samo nie istnieje jeden sposób jej badania. Stosowanie różnych procedur badawczych wpływa na różnorodność oglądu „twórczości” z pozycji pedagogicznej. Najczęściej prowadzone są badania empiryczne nad uwarunkowaniami twórczości, rozwijaniem aktywności twórczej (głównie dzieci i nauczycieli), zdolnościami myślenia twórczego oraz nad charakterystykami ilościowymi nauczycieli-innowatorów i ich działań. Publikacje pedagogiczne zawierają opisy twórczych inicjatyw pedagogicznych – metod, programów, klas autorskich czy całych szkół twórczych. Są to jednak zwykle sprawozdania, bez prób interpretacji.

Ogólnie przeobrażenia w metodologii nauki wpływają na zmiany w metodologii badań nad twórczością. Dokonuje się to także w wyniku zmian jakościowych, jakim ulega twórczość. Wyjaśnię to zjawisko na podstawie badań nowatorstwa pedagogicznego. Otóż, po 1989 r. zaistniał dobry klimat dla rozwoju oddolnych inicjatyw nauczycielskich. Nauczyciele otrzymali uprawnienia i swobodę do stosowania w praktyce nowych i własnych rozwiązań. Zlikwidowano Rady Postępu Pedagogicznego, dotychczas odpowiedzialne formalnie za krzewienie nowatorstwa pedagogicznego. Liczba aktywnych nauczycieli zmniejszyła się, lecz ci, którzy są twórczy, wprowadzają innowacje w sposób bardziej świadomy i odpowiedzialny, przekonani o swojej podmiotowości zawodowej. Działalność innowacyjna daje nauczycielom obecnie wiele satysfakcji (M. Jakowicka 1995). Do badania takiego oblicza nowatorstwa nie wystarczają już dominujące dotychczas analizy dokumentów urzędowych i badania kwestionariuszowe.

Duże możliwości poznawcze stwarzają badania jakościowe nad twórczością. Zostały one zapoczątkowane przez L. Lowenfelda (*Geniusz i jego przedstawiciele w sztuce plastycznej*, 1909 r.) analizami wybitnych artystów. Jednocześnie, dokładnie w tym samym czasie, badania osobowości twórców i konstruowanie ich psychologicznych portretów zainicjował w Polsce W. Witwicki. Sporządził on psychobiografię Sokratesa i zamieścił ją we *Wstępie do Uczyty Platona* w 1909 r.; wyprzedzając o rok słynną psychobiografię Leonarda da Vinci opracowaną przez Z. Freuda. Kontynuatorem metodologii zaproponowanej przez W. Witwickiego jest jego uczeń A. Nowicki, twórca tzw. filozofii portretu i teorii trzech pól. Metodologię obu uczonych rozwija i wykorzystuje w swoich pracach psychologicznych T. Rzepa (np. *Psychologia Władysława Witwickiego*, 1991).

Reguły zawarte w tych koncepcjach – po określeniu specyficznych kategorii opisowych – wykorzystać można przy analizie desygnatów twórczości pedagogicznej. Źródło danych stanowią mogą materiały biograficzne, wspomnienia, listy, książki, artykuły, prace uczniów oraz wszystko to, co uznamy za wytwory twórczości pedagogicznej.

Śledzenie ludzkich biografii daje możliwość wykrycia i przeanalizowania czynników, które składają się na niepowtarzalność i wybitność jednostek. Są źródłem argumentów na rzecz rozumienia twórczości. Są źródłem większej rzetelności i bogatsze informacyjnie niż np. badania kwestionariuszowe. Wywiady „głębokie” dotyczące twórczości ludzi nie przynoszą spodziewanych rezultatów. Jak ujął to A. Nalaskowski (1989, s. 87), „po pierwszych próbach [tj. po pierwszych wywiadach – T. G.] zorientowałem się, że tak naprawdę nikt się przede mną nie otwiera i nikomu z „wywiadowanych” nie zależy na tym, aby mi pomóc. Moi rozmówcy po prostu się „kreowali”. Nie poznawałem ich życia, lecz jego werbalizację. Rozmijaliśmy się z intencjami i zaufaniem”. Dla stwierdzenia i oceny twórczości pedagogicznej niezbędny jest pewien dystans czasowy. Próbę czasu wytrzymują te postacie i czyny, które są najwartościowsze i znajdują kontynuację w dziełach uczniów (A. Góralski 1996).

Nowe możliwości daje zastosowanie metody indywidualnych przypadków, w której sami innowatorzy „od wewnątrz” będą dokonywali badań. Ważniejsze niż tzw. obiektywizm byłoby tu określenie, jak mikrozmiany oświatowe są postrzegane i interpretowane przez ich twórców, ich sens subiektywny (D. Rusakowska 1988). Badacze coraz częściej wskazują na konieczność łączenia w badaniach pedagogicznych różnych metodologii. A. Janowski (1989, s. 230) stwierdził, że w istniejącej fazie rozwoju pedagogiki ów ekletyzm może przynieść wymierne korzyści i jest podejściem pragmatycznym. „Zgodnie z nim plan badania konkretnego wycinka rze-



czywistości będzie złożony z fragmentów zaczerpniętych z wzorca pozytywistycznego, sprzęganych z fragmentami wywodzącymi swój rodowód z orientacji fenomenologicznej” (tamże).

Podobne stanowiska są formułowane w kwestii badań nad twórczością. Według jednego z określeń twórczości w ujęciu A. Góralskiego, aktywność twórczą charakteryzuje „romantyzm czynów, pozytywizm myśli”. Zgodnie z tym, jedynie synteza metod hipotetyczno-dedukcyjnych i sprawozdawczo-indukcyjnych pozwoli na oddanie obecnego sensu twórczości. Twórczość można próbować wyjaśnić, ale także zrozumieć i interpretować. Ponieważ dotychczas więcej wiemy o metodach wyjaśniania twórczości, prace koncentrują się na poszukiwaniu sposobów pozwalających na opis i zrozumienie w pedagogice różnych jej kontekstów.

## Literatura

- Czerepaniak-Walczak M. (1995) *Między dostosowaniem a zmianą*, Szczecin.
- Debesse M. (1988) *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse i G. Mialaret, Warszawa.
- Dewey J. (1988) *Jak myślimy?* Warszawa.
- Dobrołowicz W. (1995) *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K. (1994) *Humanistyczne wartości w kształtowaniu powinności nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz.
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, red. W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Encyklopedia pedagogiczna* (1995), red. W. Pomykało, Warszawa.
- Flech H. G. (1994) *Wstęp*, w: *Liberalizm i katolicyzm dzisiaj*, Warszawa.
- Gadacz T. (1993) *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości*, red. F. Adamski, Kraków.
- Garaudy R. (1967) *Twórczość i wolność*, „Życie i Myśl”, nr 9.
- Gawlina B. (1994) *Rola nauczycieli w przemianach społecznych kraju*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz.
- Gloton R., Clero G. (1976) *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.
- Góralski A. (1990) *Być nowatorem*, Warszawa.

- Góralski A. (1996) *Pamięci profesora Bogdana Suchodolskiego – o utrwalenie mistrzostwa*, w: *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa.
- Grzegorzczak A. (1993) *Życie jako wyzwanie*, Warszawa.
- Guilford P. (1978) *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
- Jakowicka M. (1995) *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnej*, w: *Edukacja i rozwój...*, red. A. Jopkiewicz, Kielce.
- Janowski A. (1996) *Cele i strategie przekształceń edukacyjnych*, w: *Nowe konteksty strategii edukacyjnej. Materiały pokonferencyjne*, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa.
- Krasnodębski Z. (1991) *Upadek idei postępu*, Warszawa.
- Kuczyński J. (1976) *Homo creator*, Warszawa.
- Kunowski S. (1981) *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź.
- Kwieciński Z. (1990) *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Leon A. (1988) *Wkład nauk o wychowaniu do kształcenia nauczycieli*, w: *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse i G. Mialaret, Warszawa.
- Łaszczyk J. (1995) *Razwitiye teorii i praktyki pedagogiki twórczestwa (Opyt warszawskiego kruzka)*, Warszawa.
- Łukaszewski W. (1984) *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa.
- Maritain J. (1993) *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*, w: *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, red. F. Adamski, Kraków.
- Melosik Z. (1995) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań.
- Najder-Stefaniak K. (1995) *Kilka uwag z zakresu filozofii twórczości*, w: *Zagadnienia współczesnej heurystyki*, red. A. Góralski, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1994) *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków.
- Nalaskowski A. (1989) *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń.
- Nęcka E. (1987) *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
- Nęcka E. (1992) *Trening twórczości*, Olsztyn.
- Nowak S. (1984) *Odmiany filozofii nauki*, w: *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, red. S. Nowak, Warszawa.
- Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa.
- Okoń W. (1970) *O postępie pedagogicznym*, Warszawa.
- Okoń W. (1984) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1969) *Myślenie twórcze*, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1983) *Atakowanie problemów*, Warszawa.
- Pietruska-Madej (1989) *Epistemologia wobec problemu twórczości*, „Studia Filozoficzne”, nr 12.
- Poppek S. (1988) *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, red. R. Schulz, Warszawa.
- Popper K. R. (1977) *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa.

- Popper K. R. (1992) *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, Warszawa.
- Rusakowska D. (1988) *Metodologiczne problemy badania innowacji pedagogicznych*, w: *Innowatyka pedagogiczna*, red. R. Schulz, Warszawa.
- Rutkowiak J. (1992) *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa.
- Schulz R. (1987) *Czym jest innowatyka pedagogiczna?* „Edukacja”, nr 3.
- Schulz R. (1990) *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa.
- Schulz R. (1994) *Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, w: *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz.
- Suchodolski B. (1990) *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Sztompka P. (1982) *Dynamika ruchu odnowy*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.
- Znaniecki F. (1975) *Nauki o kulturze*, Warszawa.