

Agata Cudowska

Nauczanie twórczości – twórcze nauczanie. Wspomaganie w rozwoju

Dialogiczne ujęcie edukacji, jako procesu twórczego stawania się człowieka, wyznacza dziś jedną z najistotniejszych perspektyw jej rozwoju. Po raz kolejny więc, w kontekście problematyki cyklicznych Augustowskich Spotkań Naukowych, podejmuję refleksję nad niektórymi aspektami procesu wspomaganie człowieka w rozwoju. Takim jest bowiem, w moim przekonaniu, twórcze nauczanie, które zajmuje znaczące miejsce we współczesnej dydaktyce, jest coraz częściej dostrzegane i doceniane, jako istotny element edukacyjnego dialogu, chociaż jednocześnie jest trudne i rzadko stosowane w codziennej pracy polskiej szkoły.

W swojej narracji pomijam genezę i długie już dzieje samej twórczości, oraz jej „kariery” w edukacji i w naukach o wychowaniu, ze względu na ograniczone ramy niniejszego tekstu, a także dostępność na naszym rynku księgarskim publikacji z tego zakresu, m.in. Edwarda Nęcki, Stanisława Popka, Władysława Stróżowskiego, Aleksandry Tokarz, Krzysztofa J. Szmidta¹.

Twórczość w nauczaniu

Twórcze nauczanie i nauczanie twórczości stanowi jeden z aspektów pedagogiki twórczości, powstającej w ostatnim czasie, nowej dyscypliny/subdyscypliny pedagogicznej. Jej przedmiotem są, zdaniem K.J. Szmidta, edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych, oraz pomoc w tworzeniu rozumiana jako budzenie i wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku². Kategorie twórczego

¹ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003; W. Stróżowski, *Dialektyka twórczości*, Kraków 1983; A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

² K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.

nauczania i nauczania twórczości są ze sobą ściśle związane i wzajemnie od siebie zależne, nie są jednak synonimiczne. Według definicji National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)³, angielskiego komitetu rządowego zajmującego się tymi problemami, twórcze nauczanie (*teaching creatively*) polega na uczynieniu procesu uczenia się działaniem bardzo interesującym i efektywniejszym od tradycyjnego. Mieści się w nim także rozwijanie i modyfikowanie materiałów oraz sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się. Trudno oprzeć się więc wrażeniu, że takie podejście jest nieodłączną częścią każdego dobrego nauczania.

Odmienne natomiast ujmuje się, we wspomnianym raporcie, nauczanie dla twórczości (*teaching for creativity*). Jest ono ukierunkowane na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania⁴. Opiera się ono na trzech głównych działaniach: pierwszym z nich jest ośmielanie do twórczości, które polega głównie na umacnianiu wiary we własny potencjał twórczy i zachęcanie do wykorzystywania możliwości podejmowania twórczych działań, oraz na rozwijaniu wysokiej motywacji, niezależności ocen chęci podejmowania ryzyka, wytrwałości i elastyczności w obliczu niepowodzeń. Drugim działaniem, koniecznym w nauczaniu twórczości jest pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych. Opiera się ono na pankreacionistycznym poglądzie i przekonaniu, że każdy człowiek jest potencjalnie twórczy i posiada różne uzdolnienia twórcze, np. literackie, matematyczne, muzyczne, plastyczne, techniczne, etc., a podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc uczniom w odkrywaniu ich zdolności. Trzecim działaniem zalecanym przez National Advisory Committee on Creative and Cultural Education w procesie nauczania twórczości jest wspieranie twórczości uczniów. Zwraca się tu uwagę na rozwijanie prostych uzdolnień, wrażliwości i sprawności, gdyż źródłem twórczości są całkiem zwyczajne procesy dostępne każdemu, takie jak pamięć, czy ciekawość. Z badań współczesnej psychologii poznawczej i kognitywnej wynika, że nie ma jakościowych różnic między poznaniem twórczym a poznaniem rutynowym. Procesy twórcze nie różnią się tak bardzo od innych procesów psychicznych, co najwyżej odmiennością celów i sposobów przebiegu, ale nie rodzajem⁵.

³ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures. Creativity, Culture and Education*, London: DfEE 1999, za: K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.

⁴ National Advisory..., op. cit.

⁵ E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit.

Wspomaganie uczniów w rozwoju

Wspieranie twórczości uczniów wymaga niewątpliwie przekazywania im ogólnej wiedzy o procesach twórczych i pomocy w zrozumieniu natury twórczości, po to, by stali się bardziej wrażliwi na własne procesy twórcze, by mogli je rozpoznać i świadomie kontynuować. Zdaniem autorów wspomnianego raportu, zdolności twórcze są najlepiej wspierane w procesie stawania się twórczym. Szczególną rolę przypisuje się w nim nauczycielowi, który powinien być mentorem i mistrzem. Do jego podstawowych zadań należy m.in.:

- 1) pozwalanie uczniom na działanie eksperymentalne, w zakresie ich możliwości rozwojowych, ale zawsze odpowiednio wyjaśnione i celowe, przebiegające w atmosferze akceptacji błędów bez groźby sankcji;
- 2) zachęcanie do indywidualnej ekspresji przy rozwiązywaniu określonych zadań;
- 3) budowanie przestrzeni wolnej od natychmiastowej krytyki pomysłów i przedsięwzięć, zarówno ze strony samego uczącego się, jak i innych uczniów;
- 4) uwrażliwianie uczniów na znaczenie poszczególnych faz procesu twórczego i czasu potrzebnego na rozwiązanie problemów;
- 5) uświadamianie uczniom istnienia różnorodnych kontekstów, w których pojawiają się twórcze idee, pomoc w zrozumieniu znaczenia intuicji, nieświadomych procesów umysłowych i swobodnego myślenia w procesie twórczym i w kreatywnym działaniu;
- 6) zachęcanie uczniów do bawienia się ideami, formułowania domysłów, przypuszczeń, różnych możliwości rozwiązania problemu, ale także dokonywania ewaluacji i badanie wartości pomysłów;
- 7) ukazywanie znaczenia wyobraźni i ciekawości, oferowanie możliwości wyboru, oraz wspieranie indywidualnych cech sprzyjających twórczości.

Zalecenia te są dość ogólne, co stanowi zapewne zarówno o ich wadach, jak i zaletach. Z jednej strony dają nauczycielowi dużą swobodę w interpretacji i realizacji tych postulatów w codziennej praktyce szkolnej. Mogą więc wskazywać określony kierunek działań dla twórczego nauczyciela. Z drugiej strony mogą być bardzo trudne do operacjonalizacji dla nauczyciela, który twórczy nie jest, nie ma wiedzy na temat twórczości, nie posiada rozwiniętej postawy twórczej i nie realizuje w swojej pracy zawodowej twórczego nauczania, które pozostaje w ścisłym,

związku z nauczaniem twórczości. Nauczanie twórczości wyzwala twórcze nauczanie, gdyż pobudzanie twórczości uczniów angażuje twórcze umiejętności nauczyciela.

Aby możliwe było twórcze nauczanie i nauczanie twórczości w szkołach należałoby zacząć od przygotowania twórczych nauczycieli i zasady sformułowane przez autorów raportu ALL OUR FUTURES. CREATIVITY, CULTURE AND EDUCATION zaaplikować przede wszystkim w szkołach wyższych i uczelniach akademickich kształcących przyszłych nauczycieli i doksztalających nauczycieli już pracujących. Stwierdzenie to jest oczywiście banalne i może nie warto by się nad nim rozwodzić, gdyby nie to, że w praktyce nie jest to wcale takie proste.

Warunki twórczości w nauczaniu

Wydaje się istotne wskazanie więc na kilka obszarów, w których kryją się zarówno bariery/przeszkody utrudniające ten proces, jak i możliwe stymulatory jego rozwoju. Należą do nich, w moim przekonaniu:

- 1) ranga i znaczenie twórczości w świadomości społecznej, a co się z tym także wiąże w strukturach władzy, administracji nie tylko oświatowej i różnego rodzaju instytucjach reprezentujących różnorodne przejawy organizacji życia społecznego;
- 2) wiedza na temat twórczości wśród samych nauczycieli, świadomość jej znaczenia i rozumienie jej sensu, uznanie jej za istotną wartość w systemie aksjologicznym pedagogów, nauczycieli, wychowawców;
- 3) orientacje życiowe nauczycieli, w których mieszczą się ich postawy, poglądy i przekonania na twórczość, nasycenie tych orientacji twórczością od kreatywności codziennej (*everyday creativity*) po dojrzałą, profesjonalną, operacjonalizującą się w twórczych orientacjach życiowych, przejawiające się w dymensji twórcze versus zachowawcze⁶.

⁶ Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie interpersonalnej jak i intrapersonalnej, w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest więc wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czy

Co do tej pierwszej kwestii każdy z nas ma zapewne własne spostrzeżenia. Moje skłaniają do sceptycznego sądu na temat miejsca i rangi twórczości w przestrzeni społecznej. Szczególnie wyraźne i rażące jest, w moim przekonaniu, niezrozumienie znaczenia tego pojęcia, brak wiedzy na temat jego treści i sensu, za to łatwe, bo wynikające z ignorancji szafowanie przymiotnikiem „twórcze” przez dziennikarzy i polityków, używających go jako swoistego, modnego ozdobnika wypowiedzi, albo co gorsza wypaczających całkowicie sens tego pojęcia w takich sformułowaniach jak „kreatywna księgowość”. Przeciw takiemu nadużyciu wystąpił profesor Krzysztof J. Szmidt – prezes Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności w liście protestacyjnym skierowanym do mass mediów⁷.

Drugi, wymieniony przeze mnie obszar, zawierający w sobie potencjalne bariery lub/i stymulatory twórczego nauczania jest poddawany naukowej eksploracji w różnym zakresie, raczej sporadycznie i fragmentarycznie, nierzadko przy okazji innych dociekań. Trudno byłoby formułować w tym względzie jakieś uogólnione wnioski. Tym bardziej, że czym innym jest wiedza deklaracyjna nauczycieli, ta może być nawet duża i ona najczęściej jest przedmiotem analiz, ze względu na stosunkową łatwość w zdobyciu danych na jej temat, a czym innym jest rzeczywiste jej stosowanie we własnej praktyce, w codziennej szkolnej dydaktyce. Znacznie ciekawsze wydają się więc w tym obszarze badania na temat metod stosowanych przez nauczycieli w toku lekcji. Przeprowadził je Marian Śnieżyński w latach dziewięćdziesiątych, dokonując obserwacji ponad tysiąca dwustu lekcji różnych przedmiotów⁸. Wynika z nich, że w liceach ogólnokształcących dominują metody podające, zaś formy pracy aktywizujące i pobudzające do samodzielnego oraz twórczego myślenia stosowane są bardzo rzadko, zaledwie w kilku procentach przypadków. Trud badania wiedzy nauczycieli na temat twórczości, którzy prowadzili obserwowane lekcje byłby zapewne daremny, a nie są to przecież jakieś wyizo-

wreszcie czynników środowiskowych. Orientacje życiowe są więc siłą rzeczy zmienne i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych. Pozostają one swoiste, specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, tworzą na nowo, ewoluują, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Podstawowym imperatywem ich powstawania jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane.

⁷ Treść tego listu można również znaleźć w publikacji: K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit., s. 52.

⁸ M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.

lowane sytuacje szkolne, tylko edukacyjna codzienność, w której wbrew najszczytniejszym ideałom, nie dominuje dialog z uczniem, ale monolog nauczyciela.

Zapewne można znaleźć także przykłady świadczące o obecności twórczego myślenia i działania, twórczego nauczania i nauczania twórczości, w niektórych szkołach, na niektórych lekcjach, w pracy niektórych nauczycieli. Niektóre z nich są opisane w publikacjach redagowanych przez Krzysztofa J. Szmidta⁹. Należą do nich m.in. programy edukacyjne „Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości” K.J. Szmidta, B. Rakowieckiej i K. Okraszewskiego, „Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym” K.J. Szmidta i J. Bonar, sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w kształceniu elementarnym z wykorzystaniem programu PODRÓŻE-SKARBY-PRZYGODA J. Uszyńskiej-Jarmoc, rozwijania twórczości artystycznej uczniów w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej w Zakopanem, animowanie młodzieży szkolnej do twórczości kulturalnej w autorskim projekcie „Kreatywni” K. Ziomek i M.E. Michalaka, trening twórczości na rzecz przeciwdziałania stresowi, czy projekt edukacyjny warsztatów artystycznych „Skarbiec dla dzieci przyszłości”, realizowany przez Międzynarodową Międzyuczelnianą Akademię Sztuki VADEMECUM z Poznania. Wiele wskazuje jednak na to, że w polskich szkołach mamy nadmiar nauczycieli, którzy chętnie użyliby sformułowania pewnego angielskiego nauczyciela, który w raporcie szkolnym na temat Petera Ustinova, zmarłego w 2004 wybitnego aktora, reżysera, scenarzysty i pisarza, laureata Oscara, napisał: „Wykazuje niezwykłą oryginalność, którą należy poskromić za wszelką cenę”¹⁰.

Trzeci wskazany obszar dotyczy orientacji życiowych nauczycieli w dymensji twórcze versus zachowawcze, które są przedmiotem moich badań od kilku lat. Pierwsze z nich były próbą empirycznej egzemplifikacji autorskiej koncepcji Twórczych Orientacji Życiowych i zostały przeprowadzone w latach 2002-2003, na próbie 354 osób. W tej grupie znajdowali się studenci kierunków nauczycielskich oraz nauczyciele czynni zawodowo i doksztalający się na studiach pedagogicznych, pracujący w różnego typu szkołach: podstawowych, średnich zawodowych, średnich ogólnokształcących. Wyniki badań, przeprowadzonych autorskim

* K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.; *Psycho pedagogika działań twórczych*, K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Kraków 2005; K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków 2002.

¹⁰ P. Sloane, *Twórcze myślenie w zarządzaniu*, przekł. L. Okupniak, Gdańsk 2005, s. 129; a także: K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.

narzędziem Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych¹¹, zostały opublikowane w 2004 roku¹². Wskazują one na preferencje badanych nauczycieli w zakresie zachowawczych orientacji życiowych, wybrało je 46% respondentów, 30% badanych nie wykazało żadnych określonych preferencji, ani dla zachowawczego, ani dla twórczego modelu orientacji życiowych. Prezentowane przez tę grupę orientacje określiłam jako ambiwalentne. Tylko 24% badanych przeze mnie nauczycieli jednoznacznie preferowało twórcze ustosunkowanie do życia, jako najbardziej odpowiadający im model orientacji.

Twórcze orientacje nauczycieli

Tendencja ta zasadniczo utrzymuje się także w późniejszych analizach empirycznych, prowadzonych pod moim kierunkiem w ramach tematu badawczego „Twórcze orientacje życiowe w zróżnicowanych środowiskach”, realizowanego na seminarium magisterskim w latach 2005-2007¹³. Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych przebadaliśmy łącznie 626 osób, z czego decydującą większość stanowiła młodzież akademicka studiująca w Białymstoku, w Uniwersytecie w Białymstoku, w Politechnice Białostockiej, w Uniwersytecie Medycznym i w prywatnych szkołach wyższych. Nauczyciele czynni zawodowo stanowili w tej próbie niewielką grupę, obejmującą 9% badanej populacji. Wyniki badań wskazują jednak na odmienny niż w pozostałej próbie rozkład preferencji w obszarze orientacji życiowych.

Wśród badanej młodzieży akademickiej, w tym także przyszłych nauczycieli, przeważają deklaracje poparcia dla zachowawczych orientacji życiowych, na drugim miejscu, tak jak w poprzednich badaniach z 2003 roku, sytuują się osoby o skłonnościach ambiwalentnych, najmniej licznie reprezentowany jest wśród badanych model twórczych orientacji życiowych. Natomiast w grupie nauczycieli, tak zwanych „przedmiotowców” uczących w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Zambrowie, wyraźnie

¹¹ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004, s. 170-174.

¹² *Ibidem*, s. 174-193.

¹³ W realizacji tego projektu badawczego uczestniczyły studentki IV i V roku studiów magisterskich w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, obecnie panie magister: Magdalena Dec, Sylwia Dołęgowska, Katarzyna Faszczewska, Maria Gawrysiak, Marta Gąsowska, Iwona Małgorzata Klim i Zdzisława Żochowska.

dominował brak preferencji dla określonego modelu orientacji życiowych, 58% tej grupy badanych wykazało się ambiwalencją w tym zakresie. Drugą, pod względem liczebności grupę, tj. 27% stanowili nauczyciele preferujący twórcze orientacje życiowe, najmniejszą zaś nauczyciele wykazujący preferencje dla zachowawczego modelu orientacji życiowych, 15% respondentów.

Badania prowadzone wśród nauczycieli miały charakter klasycznej triangulacji¹⁴. W pierwszym etapie zastosowano Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych, której wyniki mają charakter danych ilościowych, przeprowadzona tu analiza umożliwiła zdiagnozowanie preferencji badanych nauczycieli w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze versus zachowawcze i wyłonienie do drugiego etapu badań tych nauczycieli, którzy wykazują najsilniejsze preferencje dla orientacji twórczych. W drugim etapie, który miał charakter eksploracji jakościowej, przeprowadziliśmy kilkanaście wywiadów indywidualnych i obserwacji zachowań nauczycieli w czasie lekcji.

Do analizy zebranego materiału zastosowaliśmy koncepcję Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana¹⁵, która składa się z trzech współbieżnych potoków działań: redukcji danych, reprezentowania danych, wyprowadzania i weryfikacji wniosków¹⁶. Redukcja danych występuje stale w trakcie trwania badań jakościowych (realizacji dowolnego projektu)¹⁷. Reprezentacja danych jest zorganizowanym, poddanym kompresji zbiorem informacji, który umożliwia wyprowadzenie wniosków i podejmowanie działań¹⁸. Zdaniem M.B. Milesa i A.M. Hubermana podstawową drogą do przekonującej analizy jakościowej jest tworzenie bardziej dosko-

¹⁴ Por.: H.-H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2007, s. 1-49.

¹⁵ M.B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Białystok 2000.

¹⁶ Ibidem; A. Cudowska, *Koncepcja analizy jakościowej M.B. Milesa i A.M. Hubermana w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1, *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2007, s. 347-363.

¹⁷ Polega ona na procesie selekcji, koncentracji, upraszczania, odrywania i przekształcania danych, które posiadają postać spisanych notatek terenowych lub transkrypcji. Redukcja zachodzi nawet już przed zebraniem danych, kiedy badacz decyduje, jakie wybiera ramy pojęciowe, przypadki, kwestie badawcze, podejście do zbierania danych.

¹⁸ W przeszłości najczęstszą formą reprezentacji danych był rozwinięty tekst. Taka forma ma jednak istotne wady: przede wszystkim dużą objętość, słabo ustrukturalizowaną treść, rozproszony charakter, co nie wzbudza zaufania do formułowanych na takiej podstawie wniosków.

nałych reprezentacji i proponują stosowanie matryc, grafów, wykresów i sieci. Powinny być one tak projektowane, aby powiązać zgromadzone informacje w bezpośrednio dostępne formy, umożliwiające wyprowadzenie wniosków lub dalszą analizę. Projektowanie reprezentacji jest częścią analizy jakościowej. Wyprowadzanie wniosków oraz ich weryfikacja¹⁹, może być tak krótka jak błysk myśli, albo dokładna i rozbudowana z szeroką argumentacją. Może także być dyskutowana w gronie innych badaczy, a czasami ta weryfikacja może przybrać starania, których zamiarem jest ponowne uzyskanie takich samych wyników.

Analiza jakościowa, najogólniej rzecz ujmując, ujawniła m.in., że nauczyciele preferujący twórczy model orientacji życiowej są bardziej niż nauczyciele z grupy „zachowawczej” i „ambiwalentnej” zaangażowani w swoją pracę, doksztalając się w sposób ciągły i systematyczny w czasie całej swojej pracy zawodowej, stosują ciekawe, innowacyjne metody nauczania, prowadzą aktywną działalność społeczną na rzecz najbliższego środowiska lokalnego, posiadają wysoki stopień zadowolenia z pracy²⁰.

* * *

Badania te są oczywiście zbyt fragmentaryczne, by uprawomocnić jakiegokolwiek uogólnienia w tej mierze, pozwalają jednak, w moim przekonaniu, na sformułowanie przypuszczenia, że preferencje nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych mogą sprzyjać twórczemu nauczaniu w szkole i nauczaniu twórczości, w znaczeniu, jakie zarysowałam na początku niniejszych rozważań. Empiryczna weryfikacja takiej hipotezy wymaga jednak znacznie szerszych badań, niż te dotychczas prowadzone. Wydaje się, że eksploracja tego tematu byłaby niezwykle interesująca i ważna z punktu widzenia rozwijającej się nowej dyscypliny naukowej – pedagogiki twórczości, która obejmuje, zdaniem K.J. Szmidta²¹, zarówno

¹⁹ Od samego początku wprowadzania danych badacz decyduje co one oznaczają, dostrzega regularności, wzory, wyjaśnienia. Te mgliste jeszcze konkluzje ugruntowują się w trakcie gromadzenia danych aż do momentu ich zakończenia, który zależy od rozmiaru notatek terenowych, sposobu kodowania, przechowywania danych, wyrafinowania samego badacza, czy zewnętrznych wymagań, np. instytucji finansującej badania. Wraz z postępowaniem badań następuje także weryfikacja wniosków.

²⁰ Ze względu na ograniczone ramy tekstu nie mogę w tym miejscu przedstawić matryc i sieci ilustrujących poszczególne etapy redukcji danych, dlatego ograniczam się jedynie do końcowych wniosków, szersze przedstawienie tego zagadnienia znajduje się w pracy na temat badań twórczych orientacji życiowych, którą przygotowuję do druku.

²¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.

dydaktykę twórczości, jak i teorie wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu.

Nauczanie twórcze i nauczanie twórczości stanowią niewątpliwie podstawę dydaktyki twórczości, a pytanie o to, w jaki sposób, w jakich warunkach i kto powinien realizować proces rozwijania potencjalnych zdolności twórczych uczniów, wydają się dziś mieć fundamentalne znaczenie dla całej dydaktyki, szczególnie postrzeganej w kontekście dialogicznym, który jest przecież istotą Augustowskich Spotkań Naukowych.

