

Halina Monika Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku ORCID: 0000-0002-1985-3877

Poznawczy potencjał biografii. Całozyciowa twórczość jako perspektywa doświadczenia

ABSTRAKT

Celem naukowym opracowanego zagadnienia jest ukazanie poznawczego potencjału biografii z perspektywy (cało)życiowej twórczości wybitnych kobiet polskiej nauki. Podjęte rozważania skłaniają do refleksji nad zrozumieniem biegu ludzkiego życia i jego uwarunkowań. Ukazują źródła doświadczeń życiowych oraz bogactwo ich treści. Doświadczenia życiowe obecne w biografiach stanowią również interesującą przestrzeń do analizy obszarów twórczej aktywności człowieka. Przedmiotowa analiza zawiera kilka aspektów. Dotyczą one edukacyjnego kontekstu aktywności życiowej podmiotu biograficznego, transgresyjnego potencjału doświadczeń biograficznych oraz twórczości jako perspektywy całozyciowego doświadczenia. Całokształt analizy ukazuje, w jaki sposób twórczość codzienna o charakterze subiektywnym, osobistym stała się twórczością (cało)życiową, a z perspektywy czasu i dokonań twórczością (u)znaną społecznie, docenioną wymiarze ponadczasowym. Historia życia kobiet polskiej nauki jest wyrazem potrzeby (samo)realizacji człowieka w rozwoju. Stanowi również źródło zrozumienia ich naukowych koncepcji.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, twórczość całozyciowa, biografia, transgresja, kobiety nauki

The cognitive potential of biography. Lifelong creativity as an experience

ABSTRACT

The scientific goal of the discussed issue is to show the cognitive potential of biographies from the perspective of the (whole) life work of outstanding women of Polish science. The considerations encourage reflection on understanding the course of human life and its conditions. They show the sources of life experiences and the richness of their content. Life experiences present in biographies also constitute an interesting space for analyzing the areas of human creative activity. The subject analysis includes several aspects. They concern the educational context of the life activity of the biographical subject, the transgressive potential of biographical experiences, and creativity from the perspective of lifelong experience. The complete analysis of biographical experiences shows how everyday creativity of a subjective, personal nature – become (whole) life

creativity – and from the perspective of time and achievements – creativity employed socially, appreciated in a timeless dimension. The life history of women of Polish science is an expression of the need for human (self-)fulfilment. It is also a source of understanding of their scientific concepts.

KEYWORDS: education, lifelong creativity, biography, transgression, women of science

Wprowadzenie

Biografie jako historie życia i zgromadzonego doświadczenia mają wyjątkowy i niepowtarzalny charakter. Celem naukowym opracowanego zagadnienia jest ukazanie poznawczego potencjału biografii w odniesieniu do kontekstu twórczości (cało)życiowej jako perspektywy doświadczenia – na przykładzie wybitnych kobiet polskiej nauki. Twórczość i proces tworzenia, będąc spójną jednością myślenia, doznawania oraz działania, są rodzajem pełnego i spełnionego doświadczenia człowieka jako podmiotu tworzącego i przekształcającego otaczającą rzeczywistość. Doświadczenia życiowe nagromadzone w biografiach stanowią interesujący kontekst do ujmowania obszarów twórczej aktywności człowieka. Jest ona obecna w charakterystyce warunków życia i twórczej pracy. Twórczość (cało)życiowa wyraża także potrzebę (samo)realizacji człowieka w rozwoju. Perspektywa biograficzna ukazuje źródła doświadczeń życiowych wraz z bogactwem ich treści. Twórczość jako perspektywa doświadczenia całożyciowego ukazuje sens pracy twórczej nadającej życiu znaczenie. Warto poczynić refleksję, na ile kontekst całożyciowej twórczości w doświadczeniach biograficznych pozwala zrozumieć bieg ludzkiego życia. Doświadczenia biograficzne wyznaczają przestrzenie, w których również edukacja wpisuje się jako wartość. Może być pojmowana, zgodnie z określeniem Bohdana Suchodolskiego, jako tworzenie losu człowieka w świecie wartości i kultury (Suchodolski, 1987). Transgresja jest rozumiana jako proces rozwojowy osoby, charakteryzujący się nieustającym ruchem od „ja aktualnego” w kierunku „ja możliwego” (Kozielecki, 2001). Jej istotę stanowi doświadczenie granicy i jej przekraczanie – „intencjonalne wychodzenie człowieka poza to czym jest i co posiada, wyrasta ponad siebie” (Kozielecki, 1983, s.509). Co więc łączy wybitne kobiety nauki: noblistkę Marię Salomeę Skłodowską-Curie, profesor Marię Grzegorzewską oraz profesor Irenę Wojnar?

Maria Salomea Skłodowska-Curie to pierwsza kobieta, która swoją pasją naukową zrewolucjonizowała świat; cudzoziemka, której szczątki spoczęły w paryskim Panteonie:

Mit o Prometeuszu przynoszącym światło ludzkości nie był bardziej porywający niż historia, która się stała za naszego życia, niż czyn spełniony przez współczesnego nam człowieka, przez skromnego francuskiego profesora i wątłą kobietę z ubogiego kraju i nic dziwnego, że czarodziejskie światło ich odkrycia stało się taką samą legendą jak ów legendarny antyczny płomień” (Lechoń, 1999, s. 32–33). W ten sposób „transgresje kształtują biografie jednostek, dzieje instytucji, historię narodu i kultury (Kozielecki, 2002, s. 49).

W 2009 roku brytyjski magazyn „NEW Scientist” uznał Marię Skłodowską-Curie za najwybitniejszą kobietę naukowca wszech czasów (w ankiecie głosowało osiemset osobistości ze świata nauki). Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ogłosił 2011 rok Rokiem Marii Skłodowskiej-Curie. W ogłoszonym w 2018 roku plebiscycie brytyjskiego „BBC History Magazine” uznano Skłodowską za najbardziej wpływową kobietę w historii. W 2024 roku przypadała dziewięćdziesiąta rocznica śmierci noblistki.

Profesor Maria Grzegorzewska to pedagog specjalny, tyflopsycholog i tyflopedagog. Jej nazwisko zostało wprowadzone na listę najwybitniejszych kobiet w psychologii XX wieku przez redaktorów Sibylle Volkmann i Helmuta E. Lückę (2014, s. 363–385). W 2022 roku minęła setna rocznica utworzenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – instytucji, która została założona przez jedną z najwybitniejszych polskich pedagogów. Z tej okazji Sejm Rzeczypospolitej Polskiej oddał hołd wybitnej twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce (Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 14 października 2021 r.) w sprawie ustanowienia roku 2022 Rokiem Marii Grzegorzewskiej.

O profesor Irennie Wojnar pisała Agnieszka Cybal-Michalska:

Ikona, Prawdziwa Dama Polskiej Pedagogiki, osoba wyjątkowa, charyzmatyczna, bardzo rzetelna i oddana zarówno w rzeczach wielkich, jak i małych; zaangażowana badawczo, o wysokich kompetencjach naukowych, Profesor, która ze swojej aktywności naukowej, dydaktycznej i społecznej uczyniła sztukę. W twórczej pracy pedagogicznej, w uniwersyteckim kształceniu odnalazła swoje powołanie i czyniła to z pełnym oddaniem, zaangażowaniem, przeżyciem, wyobraźnią i profesjonalizmem (Cybal-Michalska, 2022, s. 61–66).

Ramy teoretyczne podejmowanej problematyki

Z punktu widzenia roli twórczości jako perspektywy doświadczenia w kontekście procesów twórczych o charakterze (cało)życiowym należy wspomnieć, iż w nurcie humanistycznym wyodrębnione zostały dwa rodzaje twórczości: oparta na talencie (*special-*

-*talent creativity*), której wytwory mają wartość społeczną, i ta będąca efektem samorealizacji (*self-actualized creativity*), realizująca się głównie w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych (Maslow, 1983, s. 8). Abraham Maslow uznawał za konieczne odróżnienie twórczości wynikającej z wyjątkowego talentu od tej będącej wyrazem samorealizacji (Maslow, 1983, s. 9). Ta druga wynika bezpośrednio bardziej z osobowości niż z osiągnięć, które są wtórne wobec niej. Twórczość samorealizowania się jest trudna do zdefiniowania. Przejawia się w szerokim zakresie zwykłych spraw życiowych, w tendencji do twórczego traktowania wszystkich działań, nie tylko w wielkich wytworach. Maslow powiązał pojęcie samorealizacji z koncepcją zdrowia psychicznego, teorią potrzeb oraz ideą twórczego rozwoju. Uznał, że dążenie do samorealizacji oparte jest na wewnętrznej motywacji wzrostu i potrzebie robienia tego, do czego jest się przeznaczonym, i stawiania się coraz bardziej tym, czym człowiek na swój własny sposób jest i czym potrafi się stać (Maslow, 1990, s. 65).

We współczesnej refleksji, zarówno psychologicznej, jak i pedagogicznej, twórczość jest rozumiana szeroko i egalitarnie jako aktywność i całościowa postawa człowieka. W teoriach twórczości codziennej (*everyday creativity*), egalitarnej, twórczości przez małe „t”, jest postrzegana jako własność podmiotu – powszechna, dostępna, posiadająca subiektywny i osobisty charakter – oraz wyraz określonego stylu życia (Richards, 1999, s. 683–689; Runco, 2005, s. 295–311; Craft, 2001, s. 45–61). Tworzenie dotyczy codzienności, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, podejmowania wyzwań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, stawiania sobie realnych celów oraz osiągania ich poprzez aktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społecznym (Szmidt, 2013, s. 234–244).

Z punktu widzenia problematyki wartości edukacji jej najważniejsze zadania znajdują się w raporcie dla UNESCO przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Delors, 1998). Komisja rekomendowała koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdzając, że jej zadaniem nie jest wyłącznie dostarczanie światu gospodarczemu wykwalifikowanych pracowników. Powinna przede wszystkim służyć rozwojowi (Delors, 1998, s. 81). Zatem nowa, rozszerzona koncepcja edukacji, powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić „skarby ukryte w każdym z nas”. Sensem staje się rozwój jednostki i wspólnoty, z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędnych czynników rozwoju i ciągłości cywilizacyjnej. Zdaniem Komisji powinno ulec zmianie rozumienie edukacji i jej priorytetów, aby zbliżyć się do wersji humanistycznej – ze szczególnym nastawieniem

na rozwój osoby: ABY wiedzieć, ABY działać, ABY żyć wspólnie, ABY być innowacyjnym, ABY żyć w sposób zrównoważony, ABY BYĆ (Delors, 1998, s. 86)¹.

W ujęciu Józefa Kozieleckiego – autora koncepcji transgresyjnej człowieka – twórczość może być traktowana jako specyficzny rodzaj ekspansji, poszerzający granice poznania i zakres wiedzy o świecie. Orientacja sprawcy transgresji jest perspektywiczna. Zakłada nie tyle przystosowanie się do zastanych realiów i działanie w odpowiedzi na aktualnie doświadczane granice, ile – jak twierdzi Kozielecki – „adaptację kreatywną”, czyli wbudowywanie innowacji do przyszłego świata (Kozielecki, 1983, s. 505). Człowiek jako samodzielny sprawca wykonuje dwa rodzaje działań: ochronne i transgresyjne. Te pierwsze, w znaczeniu zachowawczych czy adaptacyjnych, prowadzą do zaspokajania potrzeb podstawowych. Działania transgresyjne oznaczają z kolei wychodzenie poza granice własnych możliwości, co w rezultacie prowadzi do przekroczenia siebie. Kozielecki wprowadził pojęcie *homo transgressivus*, które określa człowieka jako sprawcę przekraczania granic i dokonywania aktów transgresji (Kozielecki, 2001, s. 242). Celem takich działań jest wychodzenie poza to, czym jest jednostka i co posiada. Transgresjami są działania człowieka i akty psychiczne, które przekraczają granice dotychczasowych jego możliwości, jego osiągnięć materialnych, symbolicznych, społecznych, i które tworzą nowe formy i struktury wzbogacające świat wartości (Kozielecki, 1987, 2001). Podstawowym założeniem paradygmatu transgresjonizmu (*Jaki jest człowiek?*) jest założenie podmiotowości (Kozielecki, 2009). Twórczość jest specyficzną formą działań transgresyjnych. Wiąże się z intencjonalną zmianą, której istotą jest rozwiązywanie nowych problemów o charakterze naukowym, artystycznym, praktycznym czy organizacyjnym. Koncepcja transgresyjna charakteryzuje dwa modele twórczości – model konfliktowy (forma obrony przed wewnętrznymi konfliktami i frustracją) oraz model spełnienia (przejaw aktualizacji i samourzeczywistnienia potencjału jednostki) – traktując je jako komplementarne. Człowiek stara się wykorzystać i przekroczyć swoje możliwości i potencjał rozwoju w przebiegu procesu samorealizacji (samoaktualizacji). Koncepcja ta, podobnie jak w ujęciu twórczości, ukazuje pozytywną wizję człowieka².

1 Pod patronatem ONZ i UNESCO opublikowane zostały również kolejne dokumenty: raport Federico Mayora i Jerome’a Binde *Przyszłość świata* oraz *Raport Komisji Europejskiej Edukacja dla Europy*. Ten ostatni przełożyli na język polski Irena Wojnar i Jerzy Kubin (*Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1999).

2 Perspektywa transgresyjna uwzględniona została w opracowaniu koncepcji rozwoju kompetencji twórczych (Wróblewska, 2015). Problematyka związana z koncepcją transgresyjną została uwzględniona w opracowaniach autorskich (Wróblewska, 2018, 2019, 2021a, 2021b, 2022a).

Edukacyjny kontekst aktywności życiowej podmiotu biograficznego

Maria Salomea Skłodowska w wieku szesnastu lat ukończyła III Żeńskie Gimnazjum rządowe ze złotym medalem (1883 rok). Nauka matematyki, historii i języków obcych przychodziła jej z łatwością. Zauroczona literaturą i poezją, sama także pisała wiersze. Po latach wspominała:

Od dzieciństwa kochałam poezję i chętnie uczyłam się na pamięć długich nieraz utworów lub urywków z naszych wielkich poetów; do najbardziej ulubionych przeze mnie należeli Mickiewicz, Krasiński i Słowacki. Upodobanie to rozwinęło się jeszcze bardziej, kiedy nabrałam wprawy w językach obcych; wcześniej bowiem zaczęłam się uczyć francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Szybko zasmakowałam się w literaturze pięknej pisanej w tych językach. Później poczułam też potrzebę nauki angielskiego – i udało mi się poznać ten język i literaturę anglojęzyczną (Skłodowska-Curie, 2004, s. 14).

Siostry Maria i Bronisława Skłodowskie w 1884 roku wstąpiły na Uniwersytet Latający zorganizowany przez Jadwigę Szczawińską-Dawidową (od 1882 roku). Zapewniał on dobre wykształcenie licznym kobietom pozbawionym dostępu do studiów uniwersyteckich. Co istotne, przygotowywał także do studiów wyższych za granicą. Początkowo Maria Skłodowska planowała, że pozostanie w Warszawie i obejmie posadę nauczycielki dla dziewcząt. Chcąc zdobywać wiedzę, musiała znaleźć sposób, aby móc kontynuować naukę i podjąć studia. Mogła wyjechać do Paryża lub Petersburga, jednak pomysłem, który chciała zrealizować, było zdobycie Sorbony. Siostry Maria i Bronisława postanowiły zawrzeć układ: najpierw na studia do Paryża wyjedzie starsza z nich, Bronisława, a Maria będzie pracowała i przysyłała jej zarobione pieniądze. Później do Paryża przyjedzie Maria – i wtedy pomagać będzie jej siostra (Curie, 1997, s. 69–71).

Maria podejmowała kolejne prace jako guwernantka i korepetytorka. Nie zapominała jednak o swojej edukacji, uzupełniając wiedzę z chemii i fizyki w laboratoriach Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie. Mając dwadzieścia cztery lata, zdaną maturę, ukończone kursy z Uniwersytetu Latającego, brakowało jej jedynie pieniędzy na spełnienie marzeń o studiach. Głębokiemu pragnieniu kontynuowania nauki towarzyszył głód wiedzy, ogromny zapał i ponadprzeciętne zdolności. Z trudnymi osobistymi doświadczeniami, ale i ogromną nadzieją, w 1891 roku wyjechała do intelektualnej stolicy Europy, wymarzonego Paryża. Marzenie Marii spełniło się

– wsiadła do pociągu w Warszawie, jechała czwartą klasą, a podróż trwała cztery dni. Maria Skłodowska rozpoczęła naukę na Sorbonie 3 listopada 1891 roku jako jedna z dwudziestu trzech kobiet na Wydziale Nauk Ścisłych (była jedną z dwóch, które ukończyły studia). Jako kierunki studiów wybrała matematykę i fizykę. Będąc w bardzo trudnych warunkach życiowych, w 1893 roku zdobyła licencjat nauk fizycznych z pierwszą lokatą i rok później nauk matematycznych – z drugą. W 1897 roku Skłodowska ukończyła studia na Sorbonie i zaczęła poszukiwać tematu pracy doktorskiej. Zainteresowały ją odkryte w 1896 roku przez Henriego Becquerela promienie emitowane przez minerały i związki uranu. Postanowiła zająć się tym zjawiskiem, zwłaszcza że problematyka była zupełnie nowa i nie miała żadnych opracowań. 13 czerwca 1903 roku Maria Skłodowska-Curie, jako pierwsza kobieta we Francji, obroniła rozprawę doktorską pt. *Badania ciał radioaktywnych*, w której podała masę atomową nowego pierwiastka radu – 225. Komisja, która nadała Marii Skłodowskiej-Curie na Sorbonie tytuł doktora nauk ścisłych, wyraziła pogląd, że „przedstawione wyniki stanowią największy naukowy wkład kiedykolwiek wniesiony przez pracę doktorską” (Brain, 2005, s. 79). Członkami komisji byli fizyk Edmond Bouty oraz dwaj akademicy i przyszli nobliści, Gabriel Lippmann (Nobel z fizyki w 1908 roku) i Henri Moissan (Nobel z chemii w 1906 roku).

Profesor Maria Grzegorzewska rozpoczęła studia na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w 1909 roku. Na skutek złej sytuacji materialnej zmuszona była godzić naukę z pracą zarobkową polegającą na klejeniu kopert i udzielaniu korepetycji. Prowadziła również wykłady na Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza ukierunkowanym na popularyzację wiedzy wśród biednych robotników i rzemieślników. Z powodu problemów zdrowotnych przerwała studia, opuściła Kraków i na kilka miesięcy udała się do Zakopanego. Z depresji, pogłębionej ciężkimi przeżyciami osobistymi związanymi ze śmiercią narzeczonego, wyrwała ją opowieść profesora Władysława Heinricha o sławnym w tym czasie Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym utworzonym i kierowanym przez profesor Józefę Joteyko. W 1913 roku Grzegorzewska rozpoczęła studia w Brukseli, ale już rok później fakultet został zamknięty z powodu wybuchu pierwszej wojny światowej. Maria Grzegorzewska, która przebywała w Polsce na wakacjach, motywowana silną potrzebą dalszego kształcenia się, wojennym okretem dotarła do Londynu, a następnie udała się do Paryża w celu kontynuowania studiów psychologicznym na Sorbonie (Doroszewska, 1972, s. 9–27). W 1916 roku uzyskała doktorat na Uniwersytecie Paryskim za rozprawę *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej przeprowadzone*

wśród uczniów szkół brukselskich. Po latach, dzięki staraniom profesora Brunona Kopera, udało się odnaleźć tę pracę w Bibliotece Polskiej w Paryżu. Jej egzemplarz został подарowany Instytutowi Edukacji Artystycznej APS, a tłumaczenie wydano z okazji jubileuszu uczelni w 2012 roku. Warto wspomnieć o okolicznościach towarzyszących przygotowaniu rozprawy doktorskiej – o utracie części materiałów z badań spowodowanej działaniami wojennymi. Zostały one zabrane z Belgii i przywiezione do opracowania do Polski w 1914 roku. Niestety uległy zniszczeniu w czasie ewakuacji z Wilkomierza, gdzie Grzegorzewską zastał wybuch wojny. Ich odtworzenie i opracowanie w tak krótkim czasie po powrocie do Paryża świadczy o wielkiej wytrwałości w realizacji zamierzeń, które stały się ważnym źródłem dalszej działalności (Hryniewicka, 2014, s. 68–72; Tomasik, 2009, s. 225).

W 1919 roku Grzegorzewska powróciła do niepodległej Polski i pracowała w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie dzięki jej staraniom utworzony został Wydział Szkolnictwa Specjalnego. Stworzyła Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, który uważała za najważniejsze dzieło swojego życia. W latach 1930–1935 Grzegorzewska kierowała Państwowym Instytutem Nauczycielskim, a w 1924–1930 założyła i wydawała pismo „Szkoła Specjalna”. Utworzyła Instytut Nauczycielski, drugą instytucję kształcącą nauczycieli. W latach 1939–1945 Grzegorzewska brała udział w obronie Warszawy jako sanitariuszka. Zakładała szpitale z ramienia Czerwonego Krzyża, a także prowadziła tajną działalność oświatową i konspiracyjną. Pomagała Żydom – należała do Głównego Komitetu Pomocy Żydom i wielu z nich uratowała życie. Podczas powstania spłonął dom Grzegorzewskiej i rękopisy jej prac naukowych. Wywieziona po upadku powstania do obozu w Pruszkowie, uciekła i pracowała jako nauczycielka w Zalesiu Dolnym. Od 1945 roku kierowała Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej. W latach 1958–1960 pełniła funkcję profesora w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego – pierwszej uniwersyteckiej katedry pedagogiki specjalnej w Polsce, utworzonej dla niej *ad personam*.

Profesor Irena Wojnar w latach 1958–1960 odbyła studia na paryskiej Sorbonie jako stypendystka Fundacji Forda. Uzyskała doktorat na podstawie rozprawy *Situation actuelle de la jeunesse par rapport B l'art*. Przygotowana już po powrocie do kraju polska rozszerzona wersja tej książki ukazała się w 1964 roku jako *Estetyka i wychowanie* (wyd. 2 w 1970 roku). W przedmowie do książki francuski promotor, profesor Etienne Souriau, przypomniał o zaniedbaniach w zakresie szkolnego wychowania przez sztukę oraz o skromnych wysiłkach podejmowanych w kierunku naprawy tej sytuacji. Na tym tle uznał pracę Ireny Wojnar „za aktywną siłę

w nurcie śmiałych poczynąń”. Rozprawa ta została opublikowana w kilku językach, co zapoczątkowało zainteresowanie teorią wychowania estetycznego także poza granicami Polski³. Przyczyniła się do tego również wieloletnia współpraca Wojnar z międzynarodową organizacją INSEA (*International Society for Education through Art*). W roku 1988 została wybrana na jej wiceprzewodniczącą i pełniła tę funkcję do 1991 roku. Był to wyraz wielkiego uznania jej pracy i dorobku naukowego.

W ujęciu Ireny Wojnar wychowanie estetyczne w swojej nowoczesnej i dynamicznej treści jest procesem integracji człowieka. Oznacza on integrację z rzeczywistością zewnętrzną, otwartą, zmienną i nieustannie przetwarzaną w twórczych procesach działania naukowego techniki i sztuki. Dotyczy również integracji różnych form ludzkiej działalności, coraz bardziej jednoczącej się w syntezę twórczej pracy i kształcącego wypoczynku (Wojnar, 1966, s. 246). We wstępie do czwartego wydania *Teorii wychowania estetycznego* Wojnar przekonuje, że sztuka jawi się jako zasługujący na uwagę „instrument” kształcenia człowieka – nie tylko w zakresie jego kultury estetycznej, lecz także w sferze przeżyć i działań (Wojnar, 1994, s. 10).

Transgresyjny potencjał doświadczeń biograficznych

Chcąc służyć Najwyższej Harmonii, człowiek nie może ograniczyć się do spraw i dzieł harmonijnych, i to należy robić, szczęśliwi ci, którzy mogą się takiej pracy poświęcić, lecz cóż by było, gdyby wszyscy się odsunęli od tego co patologiczne i ulomne? Właśnie dla Najwyższej Harmonii należy iść w większą dysharmonię, walczyć z nią, zwiększać choćby w najmniejszej mierze wartość i godność najbardziej nawet upośledzonego człowieka (Grzegorzewska, za: Gołubiew, 1967, s. 2).

O ile adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, to transgresyjny potencjał podmiotu określa, czy generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację. Jego specyficzną funkcją jest zmienianie otaczającego świata oraz własnej sytuacji w świecie. Mamy wówczas do czynienia z transgresją sprawczą o charakterze twórczym. Do typowych zachowań transgresyjnych pełniących funkcję adaptacyjną należą samokształcenie, zdobywanie wiedzy o świecie oraz nowych umiejętności.

3 Wydanie w języku francuskim: (1963). *Esthétique et Pédagogie* (Préface de Etienne Souriau). Paris: Presses Universitaires de France; w języku hiszpańskim: (1966). *Estética y Pedagogía*, (C. Gerhard, tłum.). Mexico: Fondo de Cultura Economica; w języku włoskim: (1970). *Estetica e Pedagogia* (R. Squadrilli, tłum.). Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Proces transgresji jest rozumiany jako proces rozwojowy osoby charakteryzujący się nieustającym ruchem od „ja aktualnego” w kierunku „ja możliwego” (Kozielecki, 2001). Jej istotę stanowi doświadczenie granicy i jej przekraczanie – „intencjonalne wychodzenie człowieka poza to, czym jest i co posiada, wyrastanie ponad siebie” (Kozielecki, 1983, s. 509). Granica pełni dwie komplementarne funkcje. Oddziela istniejący stan rzeczy od antycypowanego. Dokonuje podziału całości na znane i nieznanne, określone i nieokreślone. Wyznacza przestrzeń nieosiągalną, niedotknietą, wyobrażoną, przewidywaną jedynie intuicyjnie. Ułatwia człowiekowi spostrzeganie całości, motywuje do jej opanowania, zdobycia tego, co po drugiej stronie, a następnie redefinicji pełni doświadczenia w nowy i twórczy sposób.

Niezwykła biografia noblistki Marii Skłodowskiej-Curie jest przykładem transgresji dokonywanych na wszystkich polach jej aktywności – związanych ze zdobywaniem wiedzy, w zakresie nauki, w zakresie społecznej praktyki, transgresji organizacyjnych. Przestrzenie kluczowe w przypadku Marii Skłodowskiej-Curie stanowił „świat symboliczny”, w którym dokonywała odkryć, tworząc nowe idee, niekonwencjonalne konstrukcje myślowe i wyobrażeniowe (Kozielecki, 1999). Transgresjami w zakresie nauki były najpierw odkrycia w dziedzinie fizyki i badanie zjawiska promieniotwórczości (rok 1903). Osiągnięty sukces nie oznaczał zakończenia drogi tworzenia. Okazało się bowiem, że „transgresja rodzi transgresję” (Kozielecki, 2004, s. 129). Przyznanie Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki Marii Skłodowskiej-Curie oznaczało, że po raz pierwszy w historii tę nagrodę otrzymała kobieta. W prowadzonych eksperymentach wypróbowywała „dziesiątki substancji z dokładnością, która (...) stała się naukową obsesją” (Brain, 2005, s. 61). Transgresje przyjmowały postać historycznych (H), oznaczały wyjście poza granice, których nikt dotychczas nie przekroczył, o największym stopniu nowości i oryginalności. Działania zrewolucjonizowały dotychczasową wiedzę z dziedziny fizyki i chemii, stały się podstawami zmiany paradygmatu nauki. Maria Skłodowska-Curie jako pierwsza w historii kobieta objęła katedrę na Sorbonie (Brain, 2005, s. 79). To pierwsza i jedyna kobieta wybrana jednogłośnie do paryskiej Akademii Medycznej. 10 listopada 1911 roku Szwedzka Akademia Królewska przyznała jej Nagrodę Nobla za odkrycie radu i polonu, tym razem w dziedzinie chemii. W uzasadnieniu Komitet Naukowy Chemii Fundacji Nobla ogłosił, że przyznał jej nagrodę indywidualną za rozwój chemii dzięki odkryciu polonu i radu oraz za zbadanie metalicznego radu i jego związków chemicznych. W czasie otwarcia posiedzenia Skłodowska usłyszała od przewodniczącego Akademii: „Odkąd istnieje Nagroda Nobla, od jedenastu lat, po raz pierwszy zdarza się, że dwukrotnie otrzymuje je ta sama osoba. Proszę

to uznać za dowód, że Akademia przywiązuje ogromną wagę do Pani najnowszych odkryć⁴. Noblistka Wisława Szymborska w wygłoszonym wykładzie noblowskim w 1996 roku nawiązała do doświadczeń biograficznych Skłodowskiej:

Dlatego tak wysoko sobie cenię – dwa małe słowa – „nie wiem”. Małe, ale mocno uskrzydłone. Rozszerzające życie na obszary, które mieszczą się w nas samych i obszary, w których zawieszona jest nasza nikła Ziemia. (...) Gdyby moja rodaczka Maria Skłodowska-Curie nie powiedziała sobie „nie wiem”, zostałaby pewnie nauczycielką chemii na pensji dla panienek z dobrych domów i na tej – skądinąd zacnej – pracy upłynęłoby jej życie. Ale powtarzała sobie „nie wiem” i te właśnie słowa przywiodły ją, i to dwukrotnie, do Sztokholmu, gdzie ludzi o duchu niespokojnym i wiecznie poszukującym nagradza się Nagrodą Nobla (Szymborska, 2000).

Przez całe życie była oddana nauce, swojej pasji, i rodzinie – swojej miłości. Jedno i drugie stanowiło podstawę i sens jej egzystencji. Będąc już znaną uczoną, całe swoje życie streściła w czterech zdaniach:

Jest to taka niewielka, zwykła historia, pozbawiona wielkich wydarzeń. Urodziłam się w Warszawie w rodzinie profesorskiej. Wyszłam za mąż za Piotra Curie i miałam dwoje dzieci. Dzieło moje naukowe wykonałam we Francji (Niewodniczański, 1954, s. 40).

Granica – gotowość do przekraczania siebie

Profesor Marię Grzegorzewską zawsze interesowała kultura i sztuka. Nieoczekiwanie, pod wpływem wizyty w paryskim szpitalu psychiatrycznym w Bicetre, porzuciła estetykę i zdecydowała się poświęcić pracy z niepełnosprawnymi. Niespodziewany zwrot zainteresowań wyjaśniała: „To, co tam zobaczyłam, zrobiło na mnie wstrząsające wrażenie, i to mnie porwało. Przeżycie to było wielkie i zdecydowało o zwrocie w tym kierunku mojej pracy”. Tym bardziej, że z żałowaniem i smutkiem wspominała, że od wczesnego dzieciństwa „czuła paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czym nieszczęściem czy kalectwem” (Doroszewska, 1972, s. 12).

Grzegorzewska nie kontynuowała więc wcześniejszego kierunku zainteresowań estetyką, ponieważ jak mówiła: „(...) nie może być mowy o pięknie, harmonii, jeżeli tylu ludzi pozbawionych jest możliwości korzystania z uroków życia. Wyrównywanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mojego życia” (Doroszewska, 1972, s. 18). Konsekwencją takiego sposobu myślenia było skierowanie

4 https://nuclear.pl/wiadomosci%2Cnews%2C18121001%2C0%2C0.html?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 2.08.2025)

wszystkich zainteresowań na tę problematykę i podjęcie pracy w klasie dla upośledzonych umysłowo w jednej ze szkół paryskich (Doroszewska, 1972, s. 20). We wszystkich dziedzinach życia decydującą rolę odgrywa człowiek, dlatego troska o jego wartość jest najważniejszym zagadnieniem (Grzegorzewska, 1996, s. 51). Przekazywanie wartości jest możliwe wyłącznie, gdy samemu się je posiada, prezentuje i z nimi utożsamia. Maria Grzegorzewska mówiła: „Bogaty jest ten, kto daje”.

Poza przygotowaniem zawodowym i wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową wartością w pracy człowieka pozostaje jego człowieczeństwo (Grzegorzewska, 1996, s. 18). Źródłem siły moralnej jest miłość do innych oraz wierność wybranej służbie w celu rozwoju z myślą o jutrze. To wyraz twórczości, którą wyzwolić trzeba z przygłuszenia. Bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki będą szablonowe, blade, bezduszne – jakby pozbawione energii i twórczego impulsu w kształtowaniu naszej przyszłości (Grzegorzewska, 2002, s. 106). Żeby praca była życzliwa, twórcza, celowa, dobra musi być skutkiem przede wszystkim serdeczności, musi być oparta na poszanowaniu człowieka i jego praw rozwojowych oraz na poznaniu i zrozumieniu warunków życia i środowiska, które go wychowuje. Grzegorzewska opisała tę zależność jako wyzwalającą (wzajemne zbliżenie) oraz hamującą (zamknięcie się w sobie i oddalanie). Sylwetkę Grzegorzewskiej określają znamienne dla niej słowa: „Wyrównanie krzywd kalekich i upośledzonych niech będzie dewizą mego życia”. Grzegorzewska przez długie lata chorowała na serce. Kiedy zmarła 7 maja 1967 roku i pochowana została na Cmentarzu Powązkowskim w Alei Zasłużonych, na grobowcu wyryto właśnie te słowa. W ostatnich miesiącach życia pisała o swojej pracy:

Cóż ja mogę powiedzieć o mojej pracy społecznej? Przede wszystkim nie mogę swej działalności jakoś różnicować: społeczna, ekonomiczna, naukowa. Zwyczajnie, interesował mnie ważny, lecz zaniedbywany problem społeczny – sprawa rewalidacji społecznej wszystkiego rodzaju upośledzonych, zajęcie się ich losem i zrozumienie tej, jakże ważnej kwestii społecznej. Powzięłam więc jako wyraźny cel mojej działalności pracę w tym kierunku. Z jakiegokolwiek bądź punktu widzenia wydawała mi się doniosła i ważna (Doroszewska, 1989, s. 54).

Twórczość jako perspektywa całościowego doświadczenia

Przewodnia myśl naukowa profesor Ireny Wojnar wyrażała się w przekonaniu, iż wychowanie estetyczne staje się działaniem na rzecz „ocalenia” świata i człowieka. W swojej twórczości autorka przeciwstawiała różnicę między „przyszłością jako

adaptacją” – wymagającą działań ekstrapolacyjnych – a „przyszłością jako alternatywą” – pobudzającą do humanistycznej edukacji kreatywnej (Wojnar, 2016, s. 1). Ukazania się ostatniej swojej książki pt. *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji* (Wojnar, Piejka, 2021) profesor nie doczekała.

Wychowanie estetyczne w swojej nowoczesnej i dynamicznej treści jest procesem integracji człowieka. Oznacza on integrację z rzeczywistością zewnętrzną, otwartą, zmienną i nieustannie przetwarzaną w twórczych procesach działania naukowego techniki i sztuki. Dotyczy również integracji różnych form działalności – „(...) coraz bardziej jednoczącej się w syntezę twórczej pracy i kształcącego wypoczynku” (Wojnar, 1966, s. 246). We wstępie do czwartego wydania *Teorii wychowania estetycznego* profesor Irena Wojnar przekonuje, że „Sztuka zarysowuje się jako zasługujący na uwagę »instrument« kształcenia człowieka, nie tylko w zakresie jego kultury estetycznej, lecz i we wszystkich innych zakresach przeżyć i działań” (Wojnar, 1994, s. 10). Humanistyczne przesłanki niepokoju łączyły się od zawsze z humanistycznymi intencjami edukacji. Edukacja estetyczna nabiera w ten sposób szerszego charakteru nie tylko w perspektywie pluralizmu kulturowego, lecz także w kontekście zobowiązań etycznych i społecznych. Obowiązki związane z tego rodzaju edukacją wydają się dziś znacznie rozszerzone – ulegają niejako przeniesieniu z działań wobec jednostki na działania wobec świata, w którym ta jednostka żyje (Wojnar, 2000, s. 174). Na postawione pytanie: „Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?”, Wojnar odpowiadała:

Powiedziano słusznie, że w naszych czasach wychowanie estetyczne stało się sprawą absurdalną ale kluczową. Absurdalną na tle natarczywej obecności konsumpcyjnej i egoistycznej filozofii życia, kluczową – jeżeli pragniemy bronić humanistycznego człowieczeństwa i wysublimowanej „tkanki ludzkiej”, określonej przez tradycję „Paideii” (Wojnar, 2000, s. 171–172).

Książkę *Humanistyczne przesłanki niepokoju* kończy tekst na temat wychowania dla pokoju. Autorka starała się w nim przypominać i uzasadniać sens oraz aktualność tej idei. Żyjemy w czasach, kiedy napięcia i konflikty nieustannie przybierają na sile – załamuje się nie tylko „ład w świecie”, ale nade wszystko „ład w ludziach”. Na szeroką skalę pozwala się na nienawiść i agresję. Jeżeli nawet jest prawdą, że naturę ludzką charakteryzuje ambiwalencja dobra i zła, to ich uwarunkowanie wymaga namysłu i świadomych działań. W sytuacji, gdy idea przyszłości oraz diagnozy na temat dzisiejszego świata zostały zdominowane przez zasadę przystosowania, profesor Wojnar proponuje koncepcję „wychowania dla przyszłości”, opartą na wizjach alternatywnych inspirowanych kreatywnymi możliwościami człowieka.

Od całozyciowej twórczości do autorstwa siebie – refleksja końcowa

Powracając do postawionego na wstępie pytania – co łączy postacie kobiet nauki: noblistkę Marię Skłodowską-Curie, profesor Marię Grzegorzewską oraz profesor Irenę Wojnar – warto zauważyć, że ich działalność twórczą można ujmować zarówno w ujęciu elitarnym (wąskim), jak i egalitarnym (szerokim). Co najbardziej interesujące, całokształt doświadczeń biograficznych kobiet nauki ukazuje, w jaki sposób twórczość codzienna o charakterze subiektywnym, osobistym stała się twórczością (cało)życiową, a z perspektywy czasu i dokonań – twórczością (u)znaną społecznie, docenioną, o wymiarze ponadczasowym. W kontekście doświadczeń biograficznych ujawnia się pewien rodzaj postawy twórczej naznaczonej aktywnym stosunkiem człowieka do świata i życia. Przejawia się ona w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (Popek, 2000). Perspektywa biograficzna ukazuje źródła doświadczeń życiowych, a także transgresyjną istotę twórczości. Podłoże doświadczeń życiowych obecne w biografjach kobiet polskiej nauki stanowią interesujący kontekst do badań nad obszarami twórczej aktywności człowieka. Jest ona obecna zarówno w charakterystyce warunków życia, jak i w twórczej pracy. Doświadczenia biograficzne kobiet – z uwzględnieniem ich kontekstu edukacyjnego – wpływały na przebieg życia i kształtowały charakter ich twórczości. Kluczowe wydarzenia modyfikowały oraz (re)definiowały rezultaty osiągnięć. Doświadczenia biograficzne wpisywały się w przestrzeń, w których edukacja jako wartość uczestniczy w tworzeniu losu człowieka.

Edukacyjny kontekst twórczych biografii kobiet nauki pozwala również zrozumieć bieg życia. Całozyciowa twórczość ujawnia potrzebę (samo)realizacji człowieka w rozwoju. Jest to jednocześnie aktywność transgresyjna, której specyficzną funkcją jest zmienianie otaczającego świata oraz własnego położenia. Mamy tutaj do czynienia z transgresją sprawczą o charakterze twórczym.

W całozyciowej twórczości prezentowanych sylwetek kobiet dokonuje się również całozyciowy proces „zmiany samookreślenia” osoby (Obuchowski, 2000, s. 22). Jego istotą jest przystosowanie świata do siebie, do własnych wymagań, a nawet tworzenie oczekiwań zgodnie z prywatną koncepcją rzeczywistości i samego siebie (Obuchowski, 2001, s. 161). Człowiek–autor stanowi, według koncepcji Kazimierza Obuchowskiego, optymalną postać autonomii jednostki ludzkiej (Obuchowski, 2000, s. 42). Dominujące jego właściwości to podmiotowość, intencjonalność, sens

życia i adaptacja twórcza. Autorstwo siebie jest rozumiane jako siły podmiotowości, intencjonalności, sensu życia i adaptacji twórczej. Podmiotowość obejmuje (Obuchowski, Błachnio, 2011, s. 176–171): (a) dysponowanie wiedzą o sobie, (b) wytyczanie zadań w oparciu o posiadaną wiedzę, (c) wybór metody do zadań, (d) inteligentną realizację zadań, (e) intencjonalną autonomię „do”, (f) twórczą interpretację pragnień, (g) generowanie osobistego modelu świata, (h) projektowanie siebie.

Na podstawie przeprowadzonej analizy problemu, a także własnych badań i zrealizowanych dotychczas projektów w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji dowodzę, że pozytywna wizja człowieka jako podmiotu stojącego się przebiega na drodze: od ujawniania posiadanych zasobów i aktualizowania potencjałów, poprzez ich twórcze realizacje, do przekraczania granic Ja w działaniach transgresyjnych (Wróblewska, 2015, 2018, 2020, 2022b, 2023).

BIBLIOGRAFIA

- Brain, D. (2005). *Rodzina Curie. Nigdy nie opowiedziana historia życia prywatnego i pracynajbardziej kontrowersyjnej rodziny w dziejach nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. W: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (red.), *Creativity in Education* (s. 45–61). London–New York: Continuum.
- Curie, E. (1997). *Maria Curie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cybał-Michalska, A., Piejka, A. (2022). Profesor Irena Wojnar (1924–2021) pro memoria. *Nauka*, 2, 61–66. DOI: 10.24425/nauka.2022.140337.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO* (W. Rabczuk, tłum.). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszewska, J. (1989). W stronę człowieka, W: U. Echert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej* (s. 66–67). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Gołubiew, A. (1967). Maria Grzegorzewska. *Tygodnik Powszechny*, 24, 1–2.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Grzegorzewska, M. (2012). *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu pedagogiki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich* (H. Lubicz-Trawkowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hryniewicz, A. (2014). Maria Grzegorzewska: psychologia wobec niepełnosprawności. W: S. Volkmann-Raue, H.E. Lück (red.), *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku* (W. Zeidler, tłum., s. 341–362). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hryniewicz, A. (2014). Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. *Szkola Specjalna*, 1, 8–72.

- Kozielecki, J. (1983). Działania transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie. *Przegląd Psychologiczny*, 3(26), 505–517.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1999). Transgresje jako źródło kultury. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 161–189). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (2004). *Spółczesność transgresyjna. Szanse i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (2009). Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* (s. 330–347). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lechoń, J. (1999). *Portrety ludzi i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslow, A.H. (1983). Postawa twórcza. *Nowiny Psychologiczne*, 8–9, 58–71.
- Maslow, A.H. (1999). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niewodniczański, H. (1995). Znaczenie odkryć Marii Skłodowskiej-Curie. *Nauka Polska*, 4(8), 39–49.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Obuchowski, K. (2001). *W poszukiwaniu właściwości człowieka*. Poznań: Oficyna Wydawnicza Garmond.
- Obuchowski, K., Błachnio, A. (2011). Teoria osobowości autorskiej i kwestionariusz POA. W: W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy* (s. 161–184). Warszawa: Vizja Press & It.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pospieszny, T. (2024). *Maria Skłodowska-Curie. Zakochana w nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Sophia.
- Richards, R. (1999). Everyday Creativity. W: M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity* (s. 683–689). San Diego: Academic Press.
- Runco, M.A. (2005). Creativity Giftedness. W: R.J. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 295–311). Cambridge: University Press.
- Skłodowska-Curie, M. (2004). *Autobiografia i wspomnienia o Piotrze Curie*. Warszawa: Dom Promocyjno-Wydawniczy GAL.
- Suchodolski, B. (1987). *Wychowanie i strategię życia*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szyborska, W. (2000). Poeta i Świat. Odczyt Noblowski (Sztokholm, 10 grudnia 1996). W: *Wiersze wybrane, wybór i układ autorki* (s. 403–408). Kraków: Wydawnictwo a5.
- Tomasik, E. (2009). Maria Grzegorzewska – człowiek i dzieło. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1/2, 224–230.

- Wojnar, I. (1964, 1970). *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1966). *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. (1994). Trzy wymiary estetycznej samowiedzy człowieka. *Sztuka i Filozofia*, 8, 77–92.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2016). *Humanistyczne przesłanki niepokoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Wojnar, I., Piejka, A. (red.). (2021). *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Wróblewska, M. (2015). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2018). Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence. *Rocznik Teologii Katolickiej*, XVII/2, 63–174. <https://doi.org/10.15290/rtk.2018.17.2.12>;
- Wróblewska, H.M. (2019). Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym. W: A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?* (s. 155–177). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Wróblewska, H.M. (2020). Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji. *Chowanna*, 5(22), 90–105. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.55.07>.
- Wróblewska, H.M. (2021a). Dramat. Twórczość. Transgresja. Przestrzenie intersubiektywnych doświadczeń w mistrzowskim dyskursie. *Przestrzenie Teorii*, 36(16), 273–290. <https://doi.org/10.14746/pt.2021.36.16>.
- Wróblewska, H.M. (2021b). Boundaries of Sense-creating Experiences in the Literary Works by Karol Wojtyła and the Concept of Transgression by Józef Koziński. *Fides Et Ratio*, 48(4), 236–249. <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.1004>.
- Wróblewska, H.M. (2022a). Twórczość jako perspektywa doświadczenia. Synergiczność doświadczeń w twórczości (cało)życiowej. *Kultura i Edukacja*, 3(137), 81–97. <https://doi.org/10.15804/kie.2022.03.05>.
- Wróblewska, H.M. (2022b). Człowiek rodzi się dla rozkwitu. Ku twórczym źródłom potencjału (w) tożsamości miejsca. *Biografistyka Pedagogiczna*, 2(7), 193–188. <https://doi.org/10.36578/BP.2022.07.33>.
- Wróblewska, H.M. (2023). From Lifelong Creativity to Self-Authorship: The Humanistic and Creational Dimension of Women's Citizenship in Education – Maria Grzegorzewska and Irena Wojnar. *Educational Studies Review*, 42, 269–290.
- Volkman-Rauc, S., Lück, E.H. (2014). *Najwybitniejsze kobiety w psychologii XX wieku* (W. Zeidler, tłum., s. 363–385). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 115 lat temu Maria Skłodowska-Curie i jej mąż Piotr Curie odebrali Nagrodę Nobla. https://nuclear.pl/wiadomosci%2Cnews%2C18121001%2C0%2C0.html?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 2.08.2025).