

Agata Cudowska

**Kształtowanie  
twórczych orientacji życiowych  
w procesie edukacji**



Trans Humana

Agata Cudowska  
Kształtowanie  
twórczych orientacji życiowych  
w procesie edukacji



Agata Cudowska  
Kształtowanie  
twórczych orientacji życiowych  
w procesie edukacji

Trans Humana  
Białystok 2004

Recenzenci: Prof. dr hab. Wiesława Limont  
Prof. dr hab. Urszula Ostrowska

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko  
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska  
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20; tel./fax (085) 745-74-23  
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: [transhum@uwb.edu.pl](mailto:transhum@uwb.edu.pl).

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez  
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone  
All rights reserved

Białystok 2004

ISBN 83-89190-25-7

Druk: „AG-BART”, Białystok

## Spis treści

<b>Wstęp</b>	<b>9</b>
<b>Rozdział I</b>	
<b>TWÓRCZOŚĆ JAKO ZJAWISKO, WARTOŚĆ, PROCES</b>	<b>19 19</b>
1. Rozważania wokół pojęcia twórczości	19
1.1. Interdyscyplinarny charakter twórczości	27
1.2. Atrybutowa analiza kreatywności	32
1.3. Twórczość jako styl życia	36
1.4. Procesualne ujęcie twórczości	40
2. Twórczość w aksjologicznej perspektywie	44
2.1. Twórczość jako wartość intersubiektywna	45
2.2. Transcendentalny sens twórczości	50
3. Wybrane koncepcje aktywności twórczej	53
3.1. Interakcyjne ujęcie zjawiska	63
3.2. Operacje umysłowe w twórczym procesie	68
4. Wybrane zagadnienia twórczości	75
<b>Rozdział II</b>	
<b>TWÓRCZA POSTAWA W NARRACJI OSOBOWOŚCI KREATYWNEJ</b>	<b>77 77</b>
1. Twórcza osobowość w świetle analiz psychologicznych	78
1.1. Cechy kreatywnej osobowości	79
1.2. Funkcjonowanie osób twórczych	84
2. Postawa twórcza w koncepcjach psychologii humanistycznej	88
2.1. Pojęcie postawy twórczej	89
2.2. Postawa twórcza w perspektywie humanistycznej	91
2.3. Spontaniczna ekspresja twórcza	96

Rozdział III	
<b>KONCEPCJA</b>	<b>99</b>
<b>TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH</b>	<b>99</b>
1. Transgresyjna perspektywa w opisie twórczych orientacji	99
1.1. Wymiary transgresyjnych działań	101
1.2. Twórcze istnienie w kulturze	104
2. Twórcze orientacje życiowe w kontekście samorealizacji	107
2.1. Rozważania wokół pojęcia autokreacji	108
2.2. Wymiary samorealizacji	110
2.3. Samorealizacja i twórczość	113
2.4. W twórczym niedopełnieniu	116
3. Wyobrażenia w konstruowaniu osobistego doświadczenia	119
3.1. Pedagogiczne analizy wyobraźni	121
3.2. Społeczno-filozoficzny aspekt wyobraźni	123
3.3. Wyobrażenia jako źródło kreacji	125
4. Twórcze orientacje życiowe – wpisywanie znaczeń	127
4.1. Kreowanie siebie i swego świata – codzienne doświadczenia	130
4.2. Fenomenologiczne przeżycie i doświadczanie codzienności	133

Rozdział IV	
<b>PRZESTRZEŃ KSZTAŁTOWANIA</b>	<b>137</b>
<b>ORIENTACJI ŻYCIOWYCH</b>	<b>137</b>
1. Środowiskowe uwarunkowania twórczych zachowań	138
1.1. W perspektywie „społeczeństwa oświeconego”	141
1.2. W relacji ze światem	145
1.3. Wpływ środowiska społecznego na twórcze orientacje	152
1.4. Rodzina i szkoła w procesie stymulowania twórczości	154
2. Bariery generowania orientacji twórczych	157
2.1. Czynniki utrudniające działania twórcze	158
2.2. Czynniki prowadzące do przerywania tworzenia	160
2.3. Ograniczenia twórczego funkcjonowania jednostki	162

Rozdział V	
<b>PRÓBA EMPIRYCZNEJ EGZEMPLIFIKACJI</b>	<b>165</b>
<b>KONCEPCJI</b>	<b>165</b>
1. Metodologia badań	167
1.1. Przedmiot i cel badań	168
1.2. Problem badawczy i hipotezy	169
1.3. Zmienne i wskaźniki w badaniu	169
1.4. Metoda i narzędzia badawcze	170

2. Wyniki badań	174
2.1. Ogólna charakterystyka badanej populacji	174
2.2. Weryfikacja narzędzia badawczego – etap I	177
2.3. Poczucie bezpieczeństwa a preferencje modelu życia – etap II	186
2.4. Młodzi pedagodzy – autookreślenie – etap III	190
 Rozdział VI	
<b>EDUKACYJNE KONSEKWENCJE</b>	<b>195</b>
<b>TWÓRCZEGO PARADYGMATU MYŚLENIA</b>	<b>195</b>
1. Kreatywność jako cecha „społeczeństwa oświeconego”	196
2. Badania nad społecznymi uwarunkowaniami twórczości	198
2.1. Idea szkoły twórczej	203
2.2. W hermeneutyczno-fenomenologicznej perspektywie	207
3. Idea twórczego wychowania	210
3.1. Kreatywna orientacja nauczycieli	213
3.2. Twórczość pedagogiczna jako pomoc w rozwoju	217
3.3. Twórczość w edukacyjnym dyskursie	220
 Rozdział VII	
<b>WOKÓŁ IDEICZŁOWIEKA POSZUKUJĄCEGO</b>	<b>225</b>
1. Młodzież jako grupa społeczna wobec kreatywności	226
1.1. Mit pokolenia	229
1.2. Polska młodzież wobec przemian	231
2. Idea twórczego życia	241
2.1. Proces stawania się w dialogu	242
2.2. Etyka „niewspółobecności” w twórczym rozumieniu	244
3. Poszukiwanie tożsamości	247
3.1. Tożsamość w przestrzeni pogranicza	254
3.2. Idea <i>homo explorens</i>	263
 <b>ZAKOŃCZENIE</b>	<b>269</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>273</b>
<b>STRESZCZENIE</b>	<b>287</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>288</b>
<b>SPIS RYSUNKÓW, TABEL I WYKRESÓW</b>	<b>289</b>
<b>ANEKSY</b>	<b>291</b>





## WSTĘP

Koncepcja twórczych orientacji życiowych jest próbą odpowiedzi na wyzwania wychowawcze współczesności. Jest, w moim przekonaniu, jednym z możliwych głosów w dyskusji nad dylematami współczesnej edukacji. Wpisuje się w nurt rozważań, toczonego w naukach społecznych, poszukującego uprawomocnień działalności edukacyjnej w nowej sytuacji współczesnych społeczeństw.

Idea globalnej wioski, w świetle nowoczesnych środków komunikacji, staje się coraz bardziej realna w XXI wieku. Nasilają się procesy zmienności, zróżnicowań i złożoności zjawisk we współczesnym świecie. Faktem jest nie tylko to, że wiele rzeczy zmienia się, ale także to, że wiele rzeczy zmienia się w tym samym czasie – jak mawia P. Saffo [J.O.Green, 1999], utrudnia to niewątpliwie przewidywanie efektów tych zmian. Potęguje się więc zjawisko niepewności wobec dnia jutrzejszego. Dokonujące się przewartościowania w kulturze współczesnych społeczeństw dopełniają miary skomplikowania sytuacji współczesnego człowieka. W znacznej mierze bowiem spełniają się przewidywania M. Mead [1978] o dominacji kultur kofiguratywnych i postfiguratywnych, w obrębie których człowiek nie może korzystać z gotowych wzorów życiowych wypracowanych w przeszłości. Młode pokolenia muszą na nowo określać swoje wartości egzystencjalne, przyjmować nowe postawy wobec rzeczywistości geopolitycznej, ekonomicznej, spo-

lecznej i kulturowej. Przy tym rola starszego pokolenia także zmienia się znacznie, gdyż przestaje być ono wzorem postaw i zachowań, co więcej, rzeczywistość zdominowana przez nowe technologie, nowe media, wymaga ciągłego zmieniania się, doskonalenia umiejętności profesjonalnych, poszerzania kompetencji społecznych i kulturowych. Wyborów, w obszarze różnych dziedzin życia nie ułatwia rozdzwięk na dwie kultury w rozwoju myśli naukowej dwudziestego wieku. Według C. P. Snowa [1999] kultura „intelektualistów o literackiej proweniencji” i „kultura przyrodników” pozostają między sobą w stosunku niezrozumienia i wzajemnej podejrzliwości, nie wspomagają więc społeczeństw w radzeniu sobie z licznymi problemami współczesnego świata. Wiek XX, który miał być stuleciem dziecka, nie zmniejszył bynajmniej cierpień milionów dzieci na całym świecie i stał się raczej apoteozą bezwzględnej młodości, za wszelką cenę. Ciało ludzkie, jak nigdy przedtem, stało się miejscem wpisywania znaczeń, a jednym z podstawowych dyskursów, lansowanych w środkach masowego przekazu, jest dyskurs mody, w którym modelki stają się wzorami konstruowania tożsamości [Z. Melosik, 1996].

W tym kontekście zasadnicza rola we wspieraniu człowieka przypada edukacji. Wydaje się, że jej podstawowe znaczenie tkwi w możliwości kształtowania sądów, wspomagania procesu rozumienia zachodzących zdarzeń, ochronie przed uproszczonym lub zdeformowanym ich obrazem, jaki często oferują media. Staje się ona coraz bardziej mediatorem pomiędzy człowiekiem i złożoną rzeczywistością społeczną, w której żyje. Nie jest to oczywiście proste, sama edukacja jest bowiem mocno uwikłana w kontekst polityczny funkcjonowania społeczeństw, jest elementem w dyskursie władzy – wiedzy, toczonym na różnych poziomach społecznej narracji. Wobec edukacji formułowane są bardzo różne oczekiwania. Z jednej strony powinna ona umożliwiać jednostce kreowanie jej świata osobistego i społecznego, z drugiej zaś kształtować umiejętność krytycznego jego odbioru i dekonstruowania znaczeń zawłaszczających przestrzeń interpretacji. Oczekuje się od niej realizowania demokratycznych zasad, realizowania idei sprawiedliwości i równości społecznej, a jednocześnie wpisuje się ją w kontekst zdominowany przez logikę wolnego rynku. Przypisuje się jej moc sprawczą w sytuacjach, w których decyzje, co do jej losów zdominowane są racjonalnością polityczną. Edukacja tymczasem nie jest panaceum na wszystkie bolączki tego świata [Z. Kwieciński, 2000], tym bardziej, że większość z nich ma swoje źródła poza działaniami oświatowymi. Wydaje się natomiast, że rola edukacji w procesie interpretowania znaczeń

i sensów konstruujących podstawowe narracje społecznej rzeczywistości może być znacząca. Rozumienie świata oznacza pojmowanie związków i zależności między człowiekiem i jego środowiskiem, wymaga akceptacji różnorodności. Tym bardziej, że kategoria różnicy J. Derridy, staje się jednym z podstawowych paradygmatów opisujących współczesne społeczeństwa „postkapitalistyczne” [P. Drucker, 1999]. Pieniądze zastępuje w nich wiedza oraz informacja, a podstawowym determinantem rozwoju stają się technologiczne środki przekazu. P. Drucker akcentuje znaczenie „kapitału informacyjnego” dla rozwoju tych państw i ich pozycji na arenie międzynarodowej. Wytwarza się nowa klasa społeczna, tak zwani kognitariusze, czyli ludzie zajmujący się tworzeniem, przetwarzaniem, przechowywaniem, wykorzystywaniem i upowszechnianiem informacji oraz wiedzy. W nowoczesnych społeczeństwach usługowcy i kognitariusze stanowią około 80% ogółu ludzi pracujących. Tym, co powoduje wyższość rynku nad innymi formami gospodarki jest właśnie fakt, że organizuje on działalność gospodarczą wokół informacji, czyniąc je towarem. Jednocześnie wiedza podwaja się przeciętnie co sześć lat, jeszcze szybciej się dewaluje, co trzy lata, możliwości internetu oraz innych elektronicznych środków przekazu podwajają się co 12-18 miesięcy, a niemal trzy czwarte aktywnych zawodowo obywateli wysoko rozwiniętych państw (na przykład USA czy Unii Europejskiej) pracuje w trzecim sektorze tj. w usługach, gdzie oczekuje się nie tylko zdolności umysłowych, ale także umiejętności wykorzystywania intuicji, uczuć i wyobraźni [NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ..., 1997]. Wiedza staje się kluczowym zasobem przynoszącym bogactwo, podczas gdy tradycyjne czynniki produkcji stały się drugorzędne, można je bowiem zdobyć jeśli się dysponuje wiedzą, sprawdzającą się w działaniu.

Z punktu widzenia problematyki orientacji życiowych w ich twórczym wymiarze, istotne znaczenie mają konsekwencje takiej wizji społeczeństwa. Egzemplifikuje się ona bowiem w modelu człowieka wykształconego, będącego archetypem społeczeństwa wiedzy. Wiedza bowiem nie znajduje się w książce, banku danych, czy programie komputerowym – tutaj mieszczą się tylko informacje. Wiedza jest zawsze umiejscowiona w osobie. W społeczeństwie wiedzy osoba jest więc w centrum uwagi. Określa ona zdolność społeczeństwa do osiągnięć, ucieleśnia jego wartości. Zdaniem P. Druckera we współczesnym społeczeństwie wiedzy osobę wykształconą powinny charakteryzować następujące cechy:

- 1) uniwersalność, czyli zdolność do życia w społeczeństwie wielu kultur,

- tradycji, wielu organizacji;
- 2) umiejętność przemiennego wykonywania ról społecznych adekwatnych do kultury intelektualnej zorientowanej na słowa oraz idee i do kultury menedżerskiej, skierowanej na ludzi i na pracę;
  - 3) łączenie wysokich kwalifikacji z rozumieniem innych rodzajów wiedzy, równie ważnych;
  - 4) uczestniczenie w kompetentnym upowszechnianiu wiedzy.

Do tej listy zasadne wydaje się także dodanie jeszcze jednego elementu, cechy bardzo ważnej dla funkcjonowania człowieka w zmiennej, dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości, bycia twórczym w życiu codziennym, świadome kreowanie świata i swego w nim miejsca, w sensie, który w tej pracy znajduje swoje rozwinięcie.

Cyfrowa transmisja informacji spowodowała wielką rewolucję w świecie komunikacji, pojawienie się urządzeń multimedialnych oraz niezwykle rozwój sieci telematycznych. Od roku 1988 liczba użytkowników internetu oraz ilość przepływu informacji podwajają się z każdym rokiem. Dane statystyczne wskazują, że obecnie prawie 10% ludzi na świecie korzysta z internetu. Z badań przeprowadzonych w 2002 przez Nua Internet Surveys wynika, że liczba użytkowników sieci osiągnęła ponad 580 milionów, 32% internautów mieszka w Europie (w Polsce 1,2%), prawie tyle samo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, około 28% w Azji i rejonie Pacyfiku, 6% w Ameryce Południowej oraz 2% na Środkowym Wschodzie i w Afryce [NEWSWEEK 2002/36, s. 4]. Rewolucja technologiczna tworzy nowe formy socjalizacji, nowe definicje tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Z jednej strony nowe technologie sprzyjają komunikowaniu się z Innym, z drugiej strony pogłębia się tendencja do wycofywania się i izolacji. Rodzi się wiele obaw związanych z dostępem do świata wirtualnego, który może zaburzać poczucie rzeczywistości. Istnieje ryzyko powstania nowych podziałów i nowych nierówności między tymi, którzy mają dostęp do nowoczesnych technologii i tymi, którzy takiego dostępu nie mają. Już dziś obserwuje się różnice w możliwościach zatrudnienia i wysokości zarobków tych, którzy są użytkownikami internetu i pozostałymi pracownikami. Przy tym niebezpieczeństwa te są największe w obrębie poszczególnych społeczeństw, a nie jakby mogło się wydawać, między państwami bogatymi a rozwijającymi się. Podejmuje się bowiem szereg inicjatyw, mających na celu wyposażenie tych krajów w podstawową infrastrukturę techniczną, dokonuje się tak zwany „skok technologiczny”, zapobiegający „exodusowi kompetencji” poprzez powstanie laboratoriów wirtualnych,

umożliwiających naukowcom z krajów rozwijających się twórczą pracę w ich własnych państwach. W tej sytuacji, edukacja powinna każdego wyposażać w środki panowania nad zalewem informacji, umiejętność krytycznego selekcjonowania i wartościowania komunikatów płynących z mediów, dyskusowania z nimi oraz twórczego ich wykorzystywania.

Jednocześnie wymogi globalizacji i solidarności w skali planetarnej zakładają potrzebę przezwyciężenia tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia Innych, ale zrozumienia opartego na poszanowaniu i akceptacji różnic. Tożsamość można jednak odczytywać dwojako, jako afirmację własnej różnicy, umacnianie solidarności grupy. Może być ona dla jednostki źródłem pozytywnych postaw i wyzwolenia, ale źle pojęta uniemożliwia spotkanie i dialog z Innymi. Wydaje się więcej niż pewne, że podstawowa rola w kształtowaniu pozytywnego odczytywania własnej tożsamości jednostki przypada właśnie edukacji. Znajomość innych kultur, z jednej strony umożliwia uświadomienie specyfiki własnej, z drugiej zaś strony stwarza szansę doświadczenia wspólnoty dziedzictwa kulturowego. Każda forma tożsamości ma złożony charakter, gdyż sposób określania siebie wobec innych jest procesem dynamicznym. Zadaniem edukacji jest z pewnością wspomaganie jednostki w odkrywaniu tej wielorakiej przynależności, skłaniającej do poszukiwania wspólnych wartości, tworzących moralny oraz intelektualny fundament ludzkości. Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI Wieku wyraźnie określa potrzebę refleksji nad rolą współczesnej polityki edukacyjnej. Jej podstawowym zadaniem jest działanie na rzecz przezwyciężenia niebezpieczeństwa podziału współczesnych społeczeństw na mniejszość, która umie poruszać się w nowym świecie – wiedzy, informacji, technologii i na większość, która byłaby igraszką wydarzeń niezdolną wpływać na własny los. Edukacja więc powinna pomagać zrozumieć świat i innych, aby lepiej zrozumieć samego siebie. Wydaje się, że w dzisiejszym społeczeństwie cel ten może spełnić jedynie edukacja ustawiczna. Urzeczywistnieniem takiej edukacji jest uczestnictwo wszystkich ludzi w budowaniu społeczeństwa odpowiedzialnego i praworządnego [EDUKACJA. JEST W NIEJ UKRYTY SKARB..., 1998]. Wymaga to, w moim przekonaniu, kształtowania jednostek o postawie twórczej, zdolnych do samorozwoju i samorealizacji.

Edukacja, stając się zjawiskiem wielowymiarowym, zajmuje coraz więcej miejsca w życiu ludzi, zwiększa się jej rola w dynamice rozwojowej współczesnych społeczeństw. Daleko wykracza poza dotychczasową praktykę, coraz wyraźniej wiąże się dziś z ideą społeczeństwa

wychowującego, gdzie wszystko sprzyja uczeniu się i rozwojowi osoby ludzkiej. Komisja Europejska w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia [NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ..., 1997] wskazuje na potrzebę kształtowania nowego modelu zdobywania wiedzy, łączącego wysoką specjalizację z twórczością. Proponuje szereg zmian w życiu społecznym i w edukacji, aby odpowiedzieć na wyzwania cywilizacji, w obliczu licznych obaw przed wykluczeniem i marginalizacją tych, co nie nadążają za przyśpieszonym postępem w nauce i przemyśle. Coraz częściej akcentuje się potrzebę koncentracji na kulturze ogólnej, kształtowania umiejętności refleksji wobec przekazu tak zwanych „dzikich środków edukacji” (mass mediów), umiejętność rozumienia i kreatywności, zdolność osądu i podejmowania decyzji, kształtowanie przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej.

W dyskusjach nad sytuacją człowieka w ponowoczesności, w społeczeństwach kognitywnych nieodmiennie podnoszona jest kategoria kreatywności. Wiele też wskazuje na to, że nie jest ona jedynie ozdobnikiem, ale autentyczną potrzebą i wymogiem naszych czasów. Konieczność jej rozwijania w wymiarze jednostkowym i społecznym akcentują gremia międzynarodowe, pojawia się ona jako stały element rozważań w naukach społecznych. W przekonaniu wagi tego zagadnienia podejmuję próbę konstruowania koncepcji twórczych orientacji życiowych. Wydaje się ona istotnie wpisywać w utopię zarysowaną przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI Wieku, by świat zmierzał do pełnego wzajemnego zrozumienia, zwiększenia poczucia solidarności i odpowiedzialności poprzez akceptację odmienności duchowych i kulturowych. Wydaje mi się, że takie utopie są bardzo ważne w edukacji, są czymś w rodzaju GPS (*Global Positioning System* – System Nawigacji Satelitarnej), pozwalają określić miejsce edukacji, ale wyznaczają też jej kierunek i cel działań. Wciąż trafna jest myśl Seneki głosząca, że jeśli nie wiesz do jakiego portu masz się skierować, wiatry pomyślne nie będą ci wiały [J. Zieleniewski, 1982]. Coraz częściej niedawne utopie stają się rzeczywistością koniecznością.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych wyprowadzam z ontologicznych i psychologicznych koncepcji procesu twórczego oraz sformułowanej wcześniej koncepcji „orientacji życiowych jednostki” w wymiarze aksjologicznym [A. Cudowska, 1997]. Podstawową kategorią jest więc tutaj „twórczość”, jako proces, zjawisko i wartość. Wiąże się z tym zagadnienia postaw i twórczych zachowań, rola motywacji poznawczej w ich generowaniu, cechy twórczej osobowości. Ważną

kategorią są bariery hamujące rozwój kreatywnych orientacji życiowych oraz czynniki, które go stymulują. Zagadnienia te rozpatrywane w kontekście zdeterminowanym przez edukację rzeczywistą i edukację możliwą stanowią istotny element koncepcji twórczych orientacji życiowych. Szczególnych inspiracji dostarcza antropologiczna filozofia M. Bachtina, z jej kategorią twórczego rozumienia, etyczną postawą „niewspółobecności” i polifoniczną przestrzenią pogranicza, którą odczytuję jako obszar spełniania się twórczego życia człowieka. Koncepcja twórczych orientacji życiowych wpisuje się w założenia psychologii humanistycznej, akcentującej potrzebę samorealizacji jednostki. Licznych inspiracji dla budowania znaczeń w autorskiej koncepcji dostarcza też teoria rozwoju J. S. Brunera [1978], koncepcja cyklu życia E. H. Eriksona [1997], czy wizja życia człowieka w ponowoczesności Z. Baumana [1998]. Dla wyjaśnienia i opisu kreatywnych orientacji życiowych w wymiarze empirycznym, szczególnie przydatne jest integracyjne oraz interakcyjne ujęcie procesu twórczego zaproponowane przez E. Nęckę [1995]. Szereg innych, znaczących koncepcji i teorii znajduje swoje odzwierciedlenie w tekście.

Książka ta nie powstałaby, gdyby nie ogromny dorobek humanistyki, myślicieli, naukowców, badaczy, którzy swoim dziełem tworzyli kontekst rozumienia człowieka i świata. Ich poglądy, opinie, idee kreują przestrzeń dyskursu, w którą wpisują się zawarte w tej książce przemyślenia i bez których nie byłyby one możliwe.

Prezentowana praca jest próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sposób bycia człowieka w świecie tym, który wciąż się zmienia, w którym człowiek żyje coraz szybciej, coraz więcej wie, a zarazem coraz mniej czuje, coraz mniej rozumie. Ta próba nie kończy się jednoznacznym daniem odpowiedzi. Zawarte tu refleksje są raczej początkiem drogi, inspiracją do dalszych poszukiwań. Swoje nadzieje na „zakorzenie” człowieka w świecie zmian i „migotliwych znaczeń” ulokowałam w twórczości, ponieważ wydaje mi się ona przestrzenią, w której w sposób autentyczny i adekwatny można budować stosunek do siebie i świata. Człowiek współczesny żyjąc w „polifonicznej przestrzeni pogranicza”, nasyconej cudzymi słowami, jak pisze M. Bachtin [1986], jest niejako zobligowany do tego, by „dopisywać” dalszy ciąg



historii i kultury, by kreować siebie i świadomie decydować o swoim miejscu w świecie.

Narracja książki rozgrywa się więc na scenie, której głównym aktorem jest „człowiek twórczy”. Początkowe rozważania koncentrują się na „twórczości” jako kategorii pojęciowej, jako wartości i procesie, oraz formach przejawiania się jej fenomenu w osobowości człowieka i w jego działaniu. Traktują o tym rozdział pierwszy i drugi. Z tych refleksji wynikają niejako kolejne fragmenty, w rozdziale trzecim podejmują próbę budowania znaczeń autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych. Rozdział czwarty dotyczy natomiast środowiskowych uwarunkowań kształtowania się tego typu orientacji życiowych oraz barier istotnych w ich generowaniu. Określanie orientacji twórczych oraz interpretowanie ich odbywa się na wielu płaszczyznach i sytuowane jest w kontekście życia, w tym niepoznawalnym do końca obszarze spełniania się losu człowieka. Proponuję także Czytelnikowi krótką wyprawę w świat poszukiwań empirycznego wyrazu, rysowanego wcześniej, teoretycznego konstruktów. Tu, modelowe ujęcie twórczych orientacji życiowych, na chwilę „wyzwolone” ze swej „filozoficznej szaty”, przybiera postać empirycznego modelu orientacji życiowej w wymiarze twórczym *versus* zachowawczym. W rozdziale piątym opisuję trudne wybory związane z „przykrajaniem” szerokiej, otwartej formuły twórczych orientacji dla potrzeb ich empirycznej charakterystyki. Poszukiwanie takiej możliwości zaowocowało podjęciem analizy ilościowej, ale przede wszystkim jakościowej interpretacji w kilku kierunkach:

- konstruowania autorskiego narzędzia badawczego,
- jego weryfikacji w badaniach oraz w konfrontacji i komparatystycznym ujęciu z innym narzędziem badawczym,
- przeprowadzenie badań w zakresie orientacji życiowej, na przykładzie grup młodzieży akademickiej, na skali twórcze *versus* zachowawcze
- a także połączenie analiz w tym zakresie z wynikami badań poczucia bezpieczeństwa na skali pesymizm *versus* optymizm wobec zagrożeń globalnych współczesnego świata.

Etyczne i aksjologiczne nasycenie problematyki orientacji życiowych w ich twórczym wymiarze implikuje też określone konsekwencje edukacyjne, które wielokrotnie powracają w refleksji w różnych częściach książki, a swoje szczególne miejsce znajdują w rozważaniach o idei twórczego wychowania i pomocy w rozwoju, w rozdziale szóstym. Orientacje życiowe w twórczym wymiarze, w sensie możliwym, jako wyraz

kreacji człowieka, sytuując w przestrzeni „pogranicza”, rozumianej jako swoiście Bachtinowska kategoria filozoficzna. Jest to, w moim przekonaniu, ten obszar, w którym spełniają się orientacje twórcze, gdzie człowiek współczesny funkcjonuje nie tylko w wymiarze potencjalnym, ale i koniecznym. Filozoficzny kontekst pogranicza wydaje się istotnie kształtować dialogiczny charakter bycia człowieka w świecie. Przedstawiam propozycję określenia tożsamości współczesnego człowieka, w perspektywie stanu możliwego, a jednocześnie pożądanego z punktu widzenia toczony tu narracji, jako „tożsamości poszukującej”. Całość rozważań kończy, choć w żaden sposób nie domyka, refleksja na temat antropologicznej idei człowieka jako istoty „poszukującej”. Zagadnieniom tym poświęcony jest rozdział siódmy, ostatni.

Końcowe przemyślenia wydają się być jednocześnie początkiem dalszych możliwych interpretacji tej problematyki. Być może refleksje tu zawarte okażą się dla kogoś inspiracją do nowego odczytania codziennych zdarzeń, do włączenia własnego głosu w polifoniczną przestrzeń, w której kształtują się nasze przekonania i poglądy. Każda kolejna próba wpisywania znaczeń daje bowiem początek nowym jakościom, a idea ciągłego poszukiwania nabiera sensu.

Pragnę jednocześnie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki. Dziękuję Tym, którzy podjęli trud czytania roboczej wersji maszynopisu, ich uwagi i opinie były cennym źródłem inspiracji do pracy nad tekstem.

Szczególne słowa wdzięczności kieruję do recenzentów pracy: Pani Profesor Wiesławy Limont i Pani Profesor Urszuli Ostrowskiej, których zaangażowanie w krytyczną analizę tekstu pozwoliło na jego poprawienie i udoskonalenie. Oczywiście odpowiedzialność za wszystkie niedoskonałości pracy ponosi autor.

Dziękuję także swoim najbliższym za wsparcie, życzliwą obecność i wiarę w sens podjętego trudu.



## Rozdział I

# TWÓRCZOŚĆ JAKO ZJAWISKO, WARTOŚĆ, PROCES

Współczesne rozumienie twórczości rodziło się na drodze ewolucji od średniowiecznego „deus creator” przez romantyczne „homo creator”, z zawężeniem do nielicznych jednostek genialnych, aż po czasy nam najbliższe nadając jej szerokie znaczenie i przyznając ją każdemu. Współczesna myśl społeczna sytuuje bowiem kreację nie tylko w różnych sferach przedmiotowych, ale także w obrębie struktur osobowościowych człowieka. Podkreśla się jej stopniowalność [J. Koziński] i możliwość, rozwijania [C. Rogers, E. Fromm, E. Nęcka]. Uzasadnione jest więc założenie, że we współczesnej humanistyce dominuje pogląd pankreacjonistyczny, określający człowieka, jako jednostkę potencjalnie twórczą [na przykład B. Suchodolski, K. Obuchowski, M. Szyszkowska, I. Wojnar]. Nie ma przy tym zgodności co do jednoznacznych kryteriów określenia tak rozumianej twórczości. Nie jest wykluczone, że takich być nie może ze względu na specyfikę tej kategorii pojęciowej. Wydaje się jednak, że niezależnie od zakresu i konotacji znaczeniowych przypisywanych twórczości, w historii myśli ludzkiej była ona ujmowana jako fenomen aksjologiczny. Jej ewolucja zaś, poza opisanym tu wymiarem, miała jeszcze jeden istotny walor – od wartości dzieła twórcy do wartości samej twórczości, niezależnie od tego, kto i kiedy tworzy, pod warunkiem wszakże, że czyni to dla „wspólnego dobra”.

### 1. Rozważania wokół pojęcia twórczości

O twórczości w odniesieniu do dzieł ludzkich i samego człowieka mówi się dopiero w wieku XVII, kiedy to przyznano poetom miano tych, którzy tworzą. Dawniej pojęcie tworzenia było zarezerwowane tylko

dla bogów. Człowieka uznawano jedynie za naśladowcę ich dzieł. Wyróżniano byt stworzony przez bogów – naturę i byt odtworzony przez człowieka – kulturę. Przez wiele wieków obowiązywała koncepcja Platona, który odrzucał myśl sofistów jakoby natura ulegała człowiekowi, a język, kultura i społeczeństwo były pochodzenia ludzkiego. Platon wskazywał na pewien rodzaj „metanatury” niepodlegającej bezpośrednio człowiekowi. Arystoteles zaś podkreślał złożoność natury, poprzez wyodrębnienie w bycie tego, co zmysłowe i pozazmysłowe, potencjalne i aktualne, niedoskonałe i doskonałe. Jednak zdecydowanie dominowało w Starożytności pojęcie natury jako jednolitego kosmosu – wzoru piękna możliwego jedynie do naśladowania, a nie przekształcania [W. Andrukowicz, 1999]. Dopiero sceptycy zaczęli wątpić w harmonijność i doskonałość natury, ale stoicy podtrzymywali tezę Platońską, głoszącą, że wszechświat jest największym dziełem sztuki.

Przy takim pojmowaniu natury człowiekowi oczywiście pozostawało jedynie naśladowanie i odtwarzanie materii i formy bytu. Określano więc ściśle reguły i kanony wykonawcze, których znajomość była warunkiem *sine qua non* umiejętności reprodukcji natury. Dzieleno wówczas sztuki na *liberales* (wyzwolone) – wymagające znacznego udziału intelektu i *vulgares* (pospolite) – wymagające siły fizycznej. Do tych ostatnich zaliczano na przykład malarstwo, rzeźbę i trzeba przyznać, że szczególnie je ceniono. Poezji w ogóle zaś nie zaliczano do sztuki. O poezji mówiło się, że wymyśla ona rzeczy nieprawdziwe i czyni iluzję istnienia (Gorgiasz), stąd wyjątkowo poetów określano jako tych „którzy czynią nowe rzeczy” [W. Andrukowicz, 1999]. Terminu „twórczości” nie było więc w filozofii, w teologii, ani w sztuce europejskiej. Grecy nie posiadali w ogóle takiego wyrazu, Rzymianie zaś nie stosowali go w wymienionych dziedzinach. *Creator* był dla nich terminem języka potocznego, znaczył tyle, co ojciec, założyciel miasta (*creator urbis*).

Dopiero chrześcijaństwo wprowadza termin *creatio ex nihilo*, chociaż nie miał on odniesienia do człowieka, gdyż był przypisywany Bogu. W takim znaczeniu używano tego terminu jeszcze w Odrodzeniu. W Średniowieczu, obok religijnego rozumieniu utrzymywał się też starożytny pogląd, że sztuka nie jest dziedziną twórczości. Św. Augustyn pisał, iż rzeczą artysty jest tylko zbieranie śladów piękna [W. Tatarkiewicz, 1982]. A w XIII wieku R. Grosseteste stwierdzał, że sztuka naśladuje przyrodę i jest, tak samo jak przyroda, bezbłędna [op. cit.]. W Średniowieczu nie robiono nawet wyjątku dla poezji, jak to miało miejsce w Starożytności. Uważano ją za sztukę kierującą się swoimi

regułami i traktowano jak umiejętność, a nie twórczość.

To rozumienie sztuki, a tym samym twórczości zaczęło zmieniać się w okresie Odrodzenia, chociaż pojęcie „twórczości” wciąż było nie używane. Mówiono wówczas, że artysta „wymyśla swe dzieła” (Ficino), stosowano w filozofii termin *excogitatio*. Rafael twierdził, że malarz kształtuje swój obraz wedle swej idei, Leonardo, że stosuje kształty, jakich nie ma w przyrodzie *forme che non sono in natura*, Michał Anioł wyrażał pogląd, że artysta realizuje swoją wizję, a nie naśladuje przyrodę. Ale nie tylko sami artyści wypowiadali się w tym duchu. Również teoretycy sztuki pisali, że artysta kształtuje nowy świat i nowe racje *il nuovo mundo, nuovi paradisi* (Zuccaro). Teoretycy poezji [na przykład G.P. Capriano, czy F. Patrizi] twierdzili, że inwencja poety rodzi się „z niczego”, a poeta „wymyśla”, kształtuje, przekształca [op. cit.].

Dopiero siedemnastowieczny poeta i teoretyk poezji, Polak Kazimierz Maciej Sarbiewski pierwszy zastosował to pojęcie w odniesieniu do człowieka [W. Tatarkiewicz, 1982]. Pisał on, że poeta „wymyśla”, „buduje” ale także „na nowo tworzy” (*de novo creat*) i dodał nawet, że poeta tworzy na podobieństwo Boga (*instar Dei*). „Poeta może nie zakładać istnienia ani swego tematu, ani wątku treściowego, ale jakby jakimś aktem stworzenia (*per quandam creationem*) może powołać do życia zarówno sam temat, jak i sposób jego ujęcia [...]. Poezja tak odtwarza coś czy naśladuje, że zarazem stwarza to, co naśladuje [...] nie jak inne sztuki, które nie stwarzają, bo zakładają istnienie bądź materiału, z którego tworzą, bądź to tematu. Jeden tylko poeta (*solus poeta*) sprawia, że coś jak gdyby na nowo powstaje (*de novo creari*); i on jeden o rzeczach, których nie ma, mówi bez kłamstwa, że istnieją” [W. Tatarkiewicz, 1982 s.307-308].

W wieku XVIII przyjęła się nazwa „sztuki piękne” i zaczął do głosu dochodzić subiektywizm, a wraz z nim uległo zmianie pojęcie piękna i sztuki. Kategoria twórcy stała się tożsama z człowiekiem uprawiającym jakąś sztukę. Wzrósł też jej społeczny prestiż i częściej pojawiał się termin „tworzenia” w teorii sztuki, łączono go z pojęciem wyobraźni [op. cit.].

Pojęcie twórczości uległo zmianie w wieku XIX i zaczęło być określane przez atrybut nowości wytworu, przy tym bardzo różnie rozumianej. Rozwijająca się wówczas teoria przypisywała twórczość wyłącznie artyście, stąd też w teorii sztuki pojawiła się „twórczość” na określenie pracy artysty. W okresie klasycznym była ona naśladowaniem, a w Romantyzmie ekspresją [W. Tatarkiewicz, 1982]. Powstały

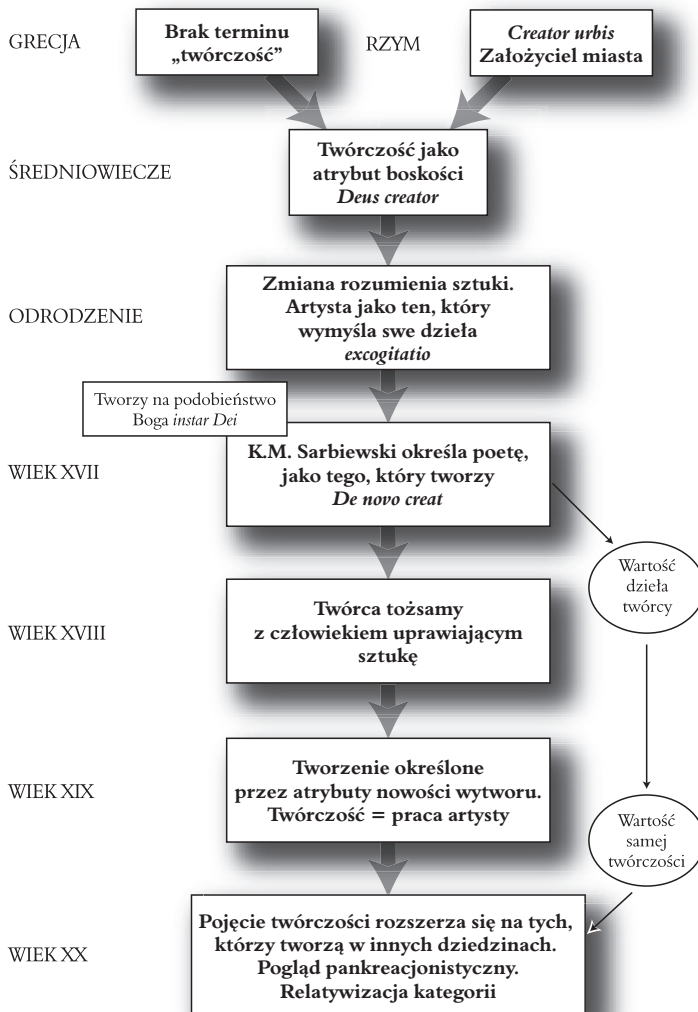
nowe wyrazy, dawniej niepotrzebne, takie jak przymiotnik „twórczy” i rzeczownik „twórczość”.

W wieku XX obserwujemy dalsze rozszerzanie się pojęcia twórczości, także na tych, którzy czynią rzeczy nowe w polityce, gospodarce, edukacji, czy po prostu we własnym życiu (autokreacja). Dziś już nawet warunek nowości wytworu przestał być bezwzględnie obowiązujący. W. Tatarkiewicz pisze, że o twórczości nie stanowi już sama nowość wytworu, ale coś więcej – wyższy poziom działania, większy wysiłek i skuteczność. „Gdzie się wszakże wyższy poziom zaczyna, na to niepodobna odpowiedzieć ściśle” [1982, s.304]. Okazuje się więc, że energia umysłowa zużyta na wytworzenie nowej rzeczy może być tak samo miarą twórczości, jak jej nowość. Oba te kryteria są jednak niemierzalne i mogą być oceniane jedynie intuicyjnie [op.cit.]. Na kolejnych stronach tekstu prześledzimy jak rozwój psychologii twórczości doprowadził do poszukiwania i wielorakich prób określania pozaintuicyjnych mierników twórczego dzieła i twórczej działalności. W czasach nam współczesnych dokonano się więc swoiste otwarcie na nowe odczytanie pojęcia natury, piękna i sztuki. Twórca nie musiał już liczyć się z naturą rzeczywistości, wystarczyło, że wyrażał siebie. Proces twórczy stał się trwałym elementem życia społecznego i osobniczego jednostki. Wydaje się więc, że propozycja konstruowania autorskiej koncepcji „twórczej orientacji życiowej jednostki” jest uzasadniona i potrzebna także w kontekście swoistego ewoluowania tej kategorii i jej znaczenia dla współczesnego człowieka.

Coraz częściej jedynym kryterium twórczości jest wyrażanie subiektywnej wolności człowieka, poza jakimkolwiek przymusem co do formy, treści czy materii przekazu. Stąd zapewne tak częste szokowanie oryginalnością, nowością, ekspresją czy irracjonalnością, odmiennymi od rozumienia twórczości przez starożytnych, gdzie podstawowym jej walorem była wierność regułom i zgodność z konwenansem przyjętym w danej dziedzinie sztuki (*rysunek 1*).

Rozwój nauki i techniki w istotny sposób wpłynął na postrzeganie twórczości jako pewnej innowacyjnej działalności człowieka we wszystkich wymiarach jego egzystencji. Wiąże się z tym oczywiście coraz większe zainteresowanie kształtowaniem i rozwijaniem twórczego potencjału jednostki. Tym bardziej, że konkurencja i komercjalizacja większości sfer życia powodują, że często twórcze podejście do zasobów i ich wykorzystania jest koniecznym lub nawet jedynym warunkiem osiągnięcia sukcesu. A sukces to swoiste bożyszcze naszych czasów

RYSUNEK 1. EWOLUCYJNE POJĘCIE „TWÓRCZOŚCI” W MYŚLI LUDZKIEJ



Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Tatarkiewicza (1982)



i choć jest kategorią bardzo subiektywną, to w życiu społecznym funkcjonują i utrwalają się obiegowe i standardowe miary jego osiągnięcia.

Przy tym okazało się, w wyniku badań prowadzonych przez psychologów twórczości, że możliwości twórcze jednostki zależą nie tylko i nie wyłącznie od jej potencjału genetycznego, ale także od środowiska jej życia, stymulacji bodźcami rozwojowymi we wczesnym dzieciństwie, od kontaktów ze światem faktów, idei i wartości. W znacznej mierze także od akceptacji innych, otwartości na doświadczenia i motywacje. Chociaż gwoli ścisłości należy też zaznaczyć, iż są te czynniki w dużej mierze względne, a ich działanie jest sprzężone i tak uwikłane w kontekst funkcjonowania każdego człowieka, że niejednokrotnie trudno mówić o decydującym znaczeniu któregoś z nich. Bliższe prawdy jest zapewne rozważanie znaczenia specyficznego ich zapętlenia i wzajemnego przenikania się w procesach kreacji.

Zaprezentowane na wstępie aksjologiczne ujęcie twórczości nie jest jedynym podejściem do analizy tej kategorii. Twórczość jest pojęciem nauki, posługują się nią różne dyscypliny wiedzy i to już czyni ją niejednoznaczną. Jednocześnie funkcjonuje w języku potocznym, co jeszcze bardziej komplikuje całość zagadnienia. W dotychczasowych rozważaniach akcentowałam sens i znaczenie tej kategorii, jako wartości autonomicznej, ale można też mówić o wartości dzieła twórczego i to już jest zupełnie inne jej odczytanie. W psychologii i naukach społecznych twórczość bywa nierzadko traktowana jako potrzeba zaliczana do „potrzeb ludzkiego rozwoju”, jak ma to miejsce w teorii A. Masłowa. Potrzeby stanowią indywidualną właściwość jednostki ludzkiej, która przez osiągnięcie określonych wartości osiąga pełnię bytu. Potrzeba twórczości, obok potrzeby wiedzy (informacji) oraz piękna jest przez tego autora zaliczana do potrzeb samourzeczywistnienia [A. Maslow, 1991].

Twórczość bywa też uznawana za postawę i analizowana w odniesieniu do jej trzech komponentów: intelektualnego, emocjonalnego i działaniowego [por. S. Mika, 1982]. Niejednokrotnie przyjmuje się ją za motyw ludzkiego działania lub aspirację w znaczeniu dążenia do dokonania czegoś twórczego. Zdolność do twórczego funkcjonowania w życiu została uznana między innymi przez J. Szczepańskiego [1989] za jeden z istotnych determinantów „stanu oświecenia społeczeństwa”, obok umiejętności stawiania sobie przez jednostkę realnych celów życiowych i osiągnięcia ich. Twórczość jest więc we współczesnej myśli społecznej lokowana w wielu wymiarach i zakresach funkcjonowania jednostki. Właśnie indywidualistyczny aspekt wydaje się

dominować w teoretycznym jak i empirycznym analizowaniu ludzkiej kreatywności. Nie oznacza to oczywiście niedostrzegania roli środowiska, w szerokim jego rozumieniu, w generowaniu i rozwijaniu twórczego potencjału człowieka. Do kwestii tej powrócę w dalszej części rozważań. Wypada jednak w tym miejscu zauważyć, że dla konstruowania koncepcji twórczych orientacji życiowych oba te wymiary są ważne, jako że koncepcja ta wpisuje się w szerszy kontekst filozofii bycia człowieka w świecie, czy raczej nieustannego stawania się, kreowania siebie.

Konstruowaniu znaczeń w jej narracji bliskie jest ujęcie twórczości zaproponowane przez E. Fromma. Wpisuje się ono w szerszy obszar interpretacyjny, w którym twórczość utożsamiana jest z działaniem, zachowaniem, określoną postawą wobec życia. Znaczącą kategorią w tym ujęciu jest „widzenie i doświadczenie” siebie jako bytu, świata i innych ludzi. Zdaniem E. Fromma [1989] widzieć drugiego człowieka w sposób twórczy to znaczy widzieć go bez projekcji i zniekształceń. Tylko wtedy, gdy się osiąga ten stopień wewnętrznej dojrzałości, jaka redukuje do minimum projekcje, można doświadczać w sposób twórczy. Postawa twórcza oznacza więc bycie świadomym i wrażliwym na to, czego ktoś inny jest świadom. Warunkiem tak rozumianej postawy twórczej jest ciekawość. Zdolność tę w sposób naturalny posiadają dzieci, łatwo je zaintrygować, kierują się ku nieznanemu, zachwycają się, zdumiewają, reagują twórczo. Jednak edukacja kształtuje człowieka, który chce „wiedzieć”, a zdumienie i zaintrygowanie traktuje raczej jako przejaw ignorancji niż twórczości. Tymczasem wielu odkryć dokonano właśnie dzięki zdziwieniu i zaciekawieniu wobec czegoś, co inni oglądali wiele razy niczemu się nie dziwiąc. Niezwykle trafnie myśl tę sformułował M. Proust twierdząc, że prawdziwe odkrywanie nie polega na odnajdywaniu nowych lądów ale na patrzeniu „nowymi oczami” [J. Canfield i in., 1998].

Istotnym warunkiem zaistnienia postawy twórczej w koncepcji E. Fromma jest zdolność koncentrowania się. Nieustanne bycie zajęтым nie oznacza jednak koncentracji. W przypadku autentycznego skupienia, ani przeszłość, ani przyszłość nie może być realnie doświadczana. Zdaniem E. Fromma nie można więc mówić o prawdziwej świadomości poza tu i teraz, poza postawą pełnego zaangażowania w to, co robię i czuję w danej chwili. Ważną przesłanką postawy twórczej w tej koncepcji jest „doświadczenie ja” i „doświadczenie jaźni”. E. Fromm pisze o nim: „...poczucie jaźni oznacza, że doświadczam siebie jako

prawdziwego centrum swego świata, jako prawdziwego źródła swych działań. To właśnie znaczy być oryginalnym” [E.Fromm, 1959 s.65]. Przywołane tu poczucie tożsamości bywa różne, zależnie od struktury społecznej czy kultury, w której żyjemy. Poczucie jaźni jest, w tym ujęciu, doświadczaniem siebie poprzez odniesienie do Innych. Nie oznacza więc egocentryzmu czy narcyzmu. Prawdziwe poczucie jaźni zdaniem E. Fromma to „wyzwalanie się ze swojej osoby”, doświadczanie siebie jako kogoś, kto jest zdolny do twórczego oddźwięku i wykraczanie poza granice własnej osoby. Można to zapewne w jakiejś mierze odnieść do transgresyjnej koncepcji człowieka i kultury J. Kozielskiego [1987, 1997].

Szczególnym determinantem postawy twórczej jest, zdaniem E. Fromma umiejętność akceptowania konfliktów i napięć, które wynikają z rozmaitych przeciwieństw. Tymczasem edukacja współczesna nastawiona jest na usuwanie konfliktów z pola doświadczeń dziecka, w przekonaniu, że są one szkodliwe. Według E. Fromma konflikty są źródłem ciekawości i rozwoju sił, a przy tym są głęboko zakorzenione w ludzkiej egzystencji. Zaprzeczanie im prowadzi więc do powierzchowności doświadczeń. Niwelowanie konfliktów i przeciwieństw często wiąże się z fałszywie pojętą równością, sprowadzaną do identyczności i upodobnienia. Tymczasem autentyczna równość oznacza, że każdy ma tę samą godność, pomimo że jesteśmy różni. To także prawo do rozwoju czyjejs odmienności i zasada, że nikt nie może wykorzystywać różnic przeciwko Innym. Postawa twórcza we Frommowskim paradygmacie oznacza więc gotowość do tego, aby się różnić. Wiele w tym ujęciu mówi się o możliwości rozwijania umiejętności bycia twórczym przez każdego, o ile zdobędzie się na odwagę i wiarę. Odwagę porzucenia pewności, bycia innym i wiarę w rzeczywistość swego własnego doświadczenia myślowego i uczuciowego, zaufania mu i polegania na nim [E. Fromm, 1959]. Takie rozumienie postawy twórczej nie odnosi się do osób szczególnie uzdolnionych, ale do każdego.

### **1.1. Interdyscyplinarny charakter twórczości**

Pojęcie twórczości pojawia się w różnych dyscyplinach naukowych, stąd zapewne różnorodność ujęć i koncepcji. Większość z nich jest zresztą na tyle ogólnych, że umożliwiają różne zabiegi interpretacyjne. W ujęciu psychologicznym o twórczości mówimy wtedy, gdy działającemu podmiotowi nie są znane wszystkie istotne elementy, składające się na

strukturę danej czynności oraz sposoby powiązania tych elementów między sobą. W tym sensie działanie twórcze jest jedną z podstawowych cech człowieka i przynależy każdemu podmiotowi, chociaż urzeczywistnia się w różnym stopniu u poszczególnych jednostek, zależnie od czynników wewnętrznych (genetycznych) i zewnętrznych (środowiska przyrodniczego i społecznego).

W socjologii, twórczym nazywa się takie działanie, którego rezultaty są oryginalne w stosunku do tego, co już dokonano i takie, które zyskuje aprobatą społeczną [J. Rudniański, 1981]. Nie określa się jednak powszechnie uznanych kryteriów oryginalności, a warunek społecznej akceptacji czasami bywa dyskusyjny. W literaturze bowiem podaje się liczne przypadki jej braku dla wybitnych odkrywców, artystów, naukowców, którzy niezaprzeczalnie tworzyli rzeczy nowe, oryginalne i znaczące dla rozwoju ludzkości. Być może więc proponowany tu warunek społecznego przyzwolenia byłoby lepiej zastąpić kryterium „społecznego znaczenia”, czy „społecznej doniosłości”, lub po prostu „dobrem wspólnym”. Oczywiście wtedy również pozostaje kwestią: kto? i jak? określałby jego spełnienie, nadając niejako społeczne uprawnienie nowym rozwiązaniom.

Wydaje się, że sporo wątpliwości budzi też pojęcie twórczości w pedagogice. W 1887 roku historyk sztuki C. Ricci po raz pierwszy zwrócił uwagę na artystyczną wartość spontanicznej ekspresji dziecka [I. Wojnar, 1964]. Szersze zainteresowanie wychowawczym aspektem twórczości obserwujemy wraz z rozwojem Ruchu Nowego Wychowania. Wiązało się ono przede wszystkim z nazwiskiem Johna Deweya, z nowoczesną Francuską Szkołą Technik Freineta, oraz z takimi pedagogami jak: H. Read, V. Lovenfeld, Rudolf Laban, C. Orff, a w Polsce B. Suchodolski czy I. Wojnar [M. Malicka, 1989]. Postrzeganie problematyki twórczości w pedagogice ma swoje korzenie w procesie kształtowania się tego pojęcia w historii myśli naukowej. Najczęściej jednak sprowadzana jest ona do aspektów wychowawczych, których egzemplifikacją są pytania o możliwości rozwijania spontanicznych twórczych zdolności dziecka, o rolę środowiska (głównie rodzinnego i szkolnego) w tym procesie. W pedagogice, twórcza – pedagogiczna praca zawodowa jest określana jako wszelka intencjonalna forma rozwoju kultury wychowania, towarzysząca wykonywaniu pracy przez nauczyciela. Wyraża się ona w projektowaniu i/lub pionierskim wdrażaniu innowacji (rozumianych jako zmiany rozwojowe) do kształtowanego w danym systemie oświatowym – i wględnie

trwałego w określonym czasie – zasobu pedagogicznego doświadczenia [R.Schulz, 1994]. Paradygmat psychologiczny i socjologiczny w ujmowaniu zjawiska twórczości jest podstawą refleksji nad tym zagadnieniem w pedagogice. Analizy teoretyczne i empiryczne skoncentrowane są głównie na twórczości ucznia i nauczyciela, a także jej wymiarze instytucjonalnym w odniesieniu do instytucji oświatowych, a głównie szkoły. Twórczość jest tu traktowana jako kategoria zmiany społecznej. Przy czym akcentuje się podstawową zasadę w rozwijaniu twórczych postaw, że może to czynić tylko ten, kto sam jest twórczy. W pedagogice o twórczości mówi się w sensie teleologicznym. Traktuje się ją jako cel edukacji, ale jednocześnie warunek jej rozwoju, a niejednokrotnie także jako środek realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Problematykę twórczości pedagogicznej w polskim piśmiennictwie naukowym szeroko omawia R.Schulz [1990, 1994]. Często nawiązuje się do idei twórczości w obszarze edukacji alternatywnej. Najbardziej chyba znaną koncepcją pedagogiczną w tym zakresie jest wychowanie poprzez swobodną ekspresję twórczą dziecka i metody naturalne C.Freineta. Nie mniej ważne przykłady to: „antropozoficzna sztuka wychowania” R.Steiner, czy koncepcja organizacji środowiska wychowawczego i materiału rozwojowego M.Montessori, lub idea swobodnego wychowania A.Neilla. Koncepcje te, poza tym, że mają swoje liczne reprezentacje w literaturze przedmiotu, w sposób syntetyczny scharakteryzowane są też w pracy pod redakcją R.Więckowskiego SZKOŁY DIALOGU [1993]. Tak więc wychowanie do twórczości i poprzez twórczość jest ważnym problemem edukacyjnym, o kontekstach znacznie wykraczających poza samą oświatę. Ze względu na specyfikę niniejszej publikacji zagadnienie to, w różnych aspektach i wymiarach będzie wielokrotnie poruszane na kartach książki.

Interesujące spojrzenie na twórczość rysuje się w świetle koncepcji H.Bergsona [1957], sytuującej szansę twórczego rozwoju człowieka w jego biologicznej niedoskonałości. Postrzegana jest ona wówczas jako szczególnie rodzaj odpowiedzi ewolucji na biologiczną słabość człowieka. To niedokończenie staje się gwarantem otwartości jednostki, jej zdolności uczenia się przez całe życie, także w ujęciu E.Morina [1977]. Przyczyn osiągnięć człowieka upatruje on w nieustannym przeżywaniu przez niego stanów niepewności i niejasności między umysłem a zewnętrznym światem, w złudzeniach i wyobrażeniach, iluzyjności i emocjonalności doznań. Geniusz człowieka, E.Morin sytuuje we wzajemnej wymianie i porozumieniu między logiką i uczuciem,

tym co spekulatywne i tym, co egzystencjalne, między świadomym i nieświadomym. „Geniusz homo sapiens mieści się w wymykającej się spod kontroli szczelinie, w której harcuje szaleństwo, w otchłani niepewności i nierozstrzygalności, w której dokonuje się badań, odkryć, aktów tworzenia” [1977, s. 176].

W bliskim mojemu spojrzeniu, hermeneutyczno-fenomenologicznym ujęciu problematyki twórczości, jest ona rozumiana szeroko, jako proces, zjawisko i wartość. Wskazywałam już na brak jednej, powszechnie uznanej definicji tego pojęcia. Jego sens konstruuje wiele znaczeń. Twórczość bywa postrzegana jako wytwór, czynność, szczególnie cecha osobowości człowieka, wreszcie jako tkwiąca w nim możliwość, potencjał. Ten właśnie aspekt w rozumieniu kreatywności jest szczególnie znaczący dla narracji koncepcji twórczych orientacji życiowych. Przy tym rzadko bywa on podnoszony w literaturze przedmiotu, chociaż w wielu psychologicznych koncepcjach twórczości przyjmuje się milczące założenie o jego istnieniu. Twórczość jest dziś odnoszona zarówno do sfery *ars* jak i *techne*. A w języku polskim znane jest ponadto rozróżnienie obce niemal wszystkim innym językom, mówi się bowiem o „tworzeniu” i „stwarzaniu” [W. Stróżewski, 1983 s. 13]. W pierwszym znaczeniu zakłada się istnienie jakiegoś materiału, tworzywa, z którego coś się tworzy. „Stwarzać” natomiast, to tworzyć coś z niczego, *ex nihilo*. Istotnym elementem różnicującym te dwa pojęcia jest także wartość wytworu. W wyniku „stworzenia” powstaje dzieło w najwyższym stopniu wybitne, stąd rzeczownik „stwórca” bywa rezerwowane dla Boga.

W języku polskim można wyróżnić poza tym terminy bliskoznaczne w stosunku do twórczości, W. Stróżewski zalicza do nich „wytwarzanie” i „przetwarzanie”. Przybierają one różny sens i znaczenie w zmieniającym się kontekście aksjologicznym, w zależności od tego, czy chodzi o wartości absolutne, bezinteresowne czy utylitarne [1983]. Twórczość w tej koncepcji ujmowana jest w trzech obszarach: jako zbiór określonych wytworów, jako proces i jako dyspozycja lub własność podmiotowa. W znaczeniu procesualnym obejmuje ona: stwarzanie, tworzenie z tworzywa, wytwarzanie, przetwarzanie i odtwarzanie, które to dzieli się na rekonstruowanie, naśladowanie, interpretowanie [op. cit.]. Rozróżnienia te mają niewątpliwie walor wyjaśniający dla samego terminu twórczości, wskazują na możliwe formy opisu i znaczenia szeroko pojętej działalności twórczej, wydają się też w istotny sposób pokazywać odmienne, w każdym z tych pojęć, usytuowanie i zakres waloru nowości

w działaniu. Wydaje się jednak, że konsekwentne ujęcie procesualne powinno dopuszczać też przechodzenie jednych form kreacji w inne, swoiste ewoluowanie, zakładające, że w procesie przetwarzania może też zostać zainicjowany proces tworzenia. Nie musi być to zjawisko planowane, czy przewidywane przez działający podmiot.

Twórczość jest także obecna w refleksji prakseologicznej, ma swój określony sens i znaczenie w teorii organizacji i zarządzania. Współczesne kierowanie coraz silniej związane jest z pobudzaniem ludzi do kreatywnych zachowań, z tworzeniem nowych jakości właśnie dzięki innowacyjnemu organizowaniu pracy i wykorzystaniu zasobów. Nierzadko mówi się dziś o tym, że w skomplikowanym i dynamicznie zmieniającym się świecie twórcze kierownictwo bardziej niż twórcza technologia decyduje o rozwoju wielkich korporacji i międzynarodowych koncernów [por. I. Pufal-Struzik, 1994]. Jedną z najważniejszych funkcji współczesnego kierownika jest umiejętność kształtowania korzystnego klimatu dla twórczości w pracy. Istotnym jego wyznacznikiem jest progresywność organizacji, czyli orientacja na rozwój osobowy członków, innowacyjność myśli, idei i metod działania. Wśród czynników stymulujących twórczość w procesie zarządzania wymienia się między innymi: poparcie dla dywergencyjnego myślenia, redukcja frustracji, otwartość struktur organizacyjnych, minimalizowanie przymusu, swoboda działania, nagradzanie odwagi, akceptacja fantazji, wspieranie wzajemnego rozumienia się w procesie komunikacji, ułatwienie grupowych dyskusji nad pomysłami, kompetentne kierowanie [op. cit.]. Wymienione tu uwarunkowania twórczego funkcjonowania jednostek i grup w organizacji są oczywiście w znacznej mierze wieloznaczne i mogą być różnie interpretowane. Sprawność innowacyjna grup zadaniowych zależy bowiem od specyficznego układu wielu czynników, żaden z nich sam, w izolacji nie jest gwarantem kreatywności organizacyjnej. Niewątpliwie jednak twórcze zachowania jednostek (kierownika i osób kierowanych) stanowią podstawowy atrybut innowacyjności organizacji.

Rozważanie problematyki twórczości w kontekście funkcjonowania organizacji i procesu nowoczesnego zarządzania implikuje spojrzenie na kreatywność z perspektywy socjologicznej. Akcentuje się wówczas wymiar społeczny tego zjawiska, przede wszystkim w aspekcie wpływu na innowacyjne osiągnięcia zespołów ludzkich. Zagadnienie to jest złożone, uwikłane w kontekst licznych, wzajemnie powiązanych uwarunkowań, które determinują możliwości osiągania twórczych rozwiązań problemów przez grupę. Czynniki te sytuować możemy

w czterech obszarach problemowych, należą do nich: 1) charakter grupy, jej struktura, liczebność, specyfika, cechy tworzących ją członków, ich kompetencje, indywidualny potencjał twórczy, cel, do którego dążą, etc.; 2) kierownik, jego kwalifikacje, miejsce w grupie, styl kierowania, cechy osobowości; 3) zadanie do wykonania, stopień jego trudności dla grupy, specyfika, czas na wykonanie, jego znaczenie dla grupy; 4) klimat społeczny, w jakim grupa funkcjonuje, czy jest on sprzyjający czy niechętny lub wrogi, wspomaga czy też utrudnia osiągnięcie celu, etc. Sprawy te szczegółowo rozpatrywane przez psychologię społeczną jedynie tu sygnalizuję, by zaakcentować rozległy i złożony kontekst kreatywności grupowej. Jest to temat sam w sobie wymagający zapewne osobnego opracowania.

Istotnym zagadnieniem w rozważaniu tej problematyki jest wpływ działań zespołowych na osiąganie twórczych rozwiązań problemów. Nie ma jednoznacznych dowodów wskazujących na lepsze rezultaty działań grupowych niż indywidualnych w zakresie innowacyjności i kreatywności. Oczywiście zdarza się, że grupa osiąga lepsze rezultaty w pracy nad problemem niż jednostka, ale tylko wtedy, gdy spełnione są określone warunki [J. Daszkiewicz, 1998]: 1) możliwy jest podział pracy i jej rozbięcie na etapy; 2) indywidualne wkłady członków grupy sumują się; 3) umiejętności poszczególnych jednostek w zespole są zróżnicowane i uzupełniają się wzajemnie, 4) wszyscy mają świadomość poprawności kroków prowadzących do wykonania zadania. Osiągnięcie przez grupę twórczych rezultatów w rozwiązaniu problemu wynika z addytywności wysiłków poszczególnych jednostek, z ich kreatywnego potencjału i umiejętności jego wykorzystania, a zdaniem E. Nęcki [2002] jest także efektem rozproszenia odpowiedzialności za wynik (osłabia indywidualny lęk przed porażką). Może działać tutaj także zjawisko wzmacniania nowo powstałych pomysłów i znacznego skondensowania procesu twórczego w czasie. Jednocześnie zauważa się, że grupowe rozwiązywanie problemów narażone jest na niebezpieczeństwa związane z rywalizacją, czy też szkodliwym wpływem autorytetów [op. cit.].

## **1.2. Atrybutowa analiza kreatywności**

W procesie kreacji mamy do czynienia z działaniem wielu mechanizmów psychologicznych i licznych uwarunkowań zewnętrznych, a ich dialektyczny związek doprowadza czasem do zaskakujących efektów



i zmian w samym procesie. Powtarzający się w wielu koncepcjach twórczości atrybut „nowości” wytworu jest także względny. Coś jest nowe w relacji do czegoś innego. W potocznym, szerokim rozumieniu „nowe” utożsamia się z tym, co „różne”. Natomiast w ścisłym znaczeniu tego słowa, „nowe” jest tylko to, co przeciwstawia się staremu, czemuś, co już było, a samo charakteryzuje się czymś, czego przedtem nie było [op. cit.]. Takie odniesienie prowadzi do wyekspozowania momentu nieistnienia, niebytu. „Nowe, przeciwstawiające się staremu, przewycięża niejako niebyt i bogaci całość bytu czymś, czego w nim przedtem nie było” [op. cit., s. 38]. Podobnie jak twórczość, „nowość” jest pojęciem względnym. Może mieć ona wymiar subiektywny, gdy mówimy o nowości dla kogoś, lub/i wymiar obiektywny, kiedy mamy do czynienia z nowością w ogóle *ex nihilo*.

Wydaje się, że w odniesieniu do twórczych orientacji życiowych zasadne jest rozważanie aspektu nowości w jego wymiarze subiektywnym, jako tego, co przeciwstawia się dawnemu, jest różne od tego, co było przedtem, a podstawą tego wyróżnienia jest zasada przeciwieństwa, nowość jest tu więc relatywna. Przypuszczam, że dla konstruowania znaczeń w obszarze twórczych orientacji istotny jest także temporalny aspekt nowości, który odnosi się do tego, co rozgrywa się wyłącznie w teraźniejszości. Moment „bycia teraz”, wyłonienia się stanowi całkowicie nowy atrybut tego aspektu twórczości. Nowość jest wówczas pozytywną właściwością tego, co zachodzi w teraźniejszości [W. Stróżewski, 1983]. Wpisywanie znaczeń w koncepcji orientacji życiowych wymaga uwzględnienia wszystkich trzech aspektów nowości i ujęcia ich w dialektycznym związku: nowości jako „wyłonienia się z nicości”, „przeciwstawienia się dawnemu” i „aktualizacji teraźniejszości”.

Ta dialektyka nowości w trzech jej atrybutach widoczna jest wyraźnie w rozwoju sztuki. Jest to taka forma wyrazu, w której nie wszystko w jednakowym stopniu tym aspektem jest nasycone. Tematy artystyczne na przykład zmieniają się szybciej niż reguły kompozycji, ale te z kolei szybciej ulegają przeobrażeniom niż materiał artystyczny w muzyce czy malarstwie. Rewolucja artystyczna doszła do apogeum, jak pisze W. Stróżewski [op. cit.], gdy zmieniono dotychczasowe tworzywo sztuki, a technika umożliwiła nowe wykorzystanie znanych już materiałów. Sztuka collage’u okazała się jedynie wstępem do uznania absolutnie każdego kawałka materii za potencjalne tworzywo sztuk wizualnych. Rozwój elektroniki dostarczył źródeł wielu nowych możliwości analizowania i przetwarzania dźwięków, prowadząc do powstania

zupełnie nowych jakości. Jeżeli przyjmą, że przywoływanym autorem, że w każdej odmianie twórczości zawsze występuje pewna odmiana *creatio ex nihilo* i jeśli przypomnimy jeszcze, że wiek XX przyniósł szerokie rozumienie kreatywności, w odniesieniu do wszystkich sfer ludzkiej aktywności, można zasadnie przyjmą, że kiedy jednostka twórczo orientuje się w życiu mamy do czynienia z tym aspektem nowości, który oznacza wejście w byt czegoś, czego jeszcze nie było (z bezwzględnym jego momentem, ale być może relatywnym dla danej osoby).

W analizach tego zagadnienia pojawia się też nowość w odniesieniu do innych dzieł, na przykład w przypadku techniki mówimy o nowości, jako realizacji czysto intencjonalnego planu (modelu), lub jako rzeczy dodanej do zastanej rzeczywistości materialnej i włączanej w procesy, które w niej zachodzą. W ramach jednego modelu wytwarzana jest świadomie jak największa liczba przedmiotów, co nie deprecjonuje ich wartości, odmiennie oczywiście niż w przypadku dzieła sztuki. Wiek XX zaczął cenić bowiem także wytwory seryjnej produkcji, co doprowadziło do zacierania się i rozmycia różnic między twórczym i nietwórczym wytworem. *Pop-art* nobilituje produkty przemysłowe, *land-art* prowokuje specyficzne potrzeby estetyczne odbiorców. Doświadczamy coraz silniej swoistego meżaliansu sztuki i techniki, ujawniającego pokrewieństwo w ramach szeroko pojętej rzeczywistości. Obie te formy działalności człowieka, wyrazu jego myśli, emocji, zmieniają ją nieustannie każdego dnia. Pedagog coraz częściej staje dziś, zdaniem L. Witkowskiego\*, na straży „deficytu”, swoistego braku w codziennym doświadczeniu jednostki wyższych wartości kultury, wobec masowości, trywialności i technicyzacji przestrzeni życia współczesnego człowieka. Wydaje się, że dochodzi do jej swoistego „wysycenia” z etycznego i aksjologicznego „zaplecza”, które od wieków kreowało świat przeżycia człowieka, dzięki któremu tworzył on najpiękniejsze dzieła kultury.

Bardziej szczegółowe rozważanie tych zagadnień daleko wykracza poza narrację tej pracy. Powróćmy więc do prób dookreślenia samej „twórczości”. W. Tatarkiewicz [1982] wyróżnia trzy zasadnicze znaczenia twórczości: boską, ludzką w najszerszym rozumieniu oraz wyłącznie artystyczną. Dwie cechy odróżniają, jego zdaniem, twórczość od innych form działalności, tj. nowość i energia umysłowa użyta

---

\* Wykład wygłoszony w Letniej Szkole Pedagogów, wrzesień 2002, Międzyzdroje.

do wytwarzania nowej rzeczy. Problem tylko w tym, że takie ogólne określenie pozwala interpretować różne działania, także destrukcyjne czy przestępcze jako twórcze. Niezależnie więc od tego ile atrybutów wyznaczy pojęcie twórczości niezbędne jest dookreślenie jej poprzez kategorię „wspólnego dobra”, bądź jakkolwiek inaczej nazwaną, ale taką która zawiera w sobie jej sens i znaczenie dla człowieka. Uczynienie tego założenia jest istotne w konstruowaniu znaczeń koncepcji twórczych orientacji życiowych, jako że są one aksjologicznie nasycone, a wymiar pedagogiczny jest w nich wątkiem szczególnie ważnym.

W przywoływanych tu określeniach „twórczości” pojawiała się też symptomatycznie kategoria „oryginalności”. Ze względu na jej znaczenie dla analizowanego zagadnienia poświęćmy jej nieco uwagi. Jest to, tak jak kategoria „nowości”, pojęcie wieloznaczne.

Oryginalność przeciwstawia się banalności i pospolitości. Szybkie skojarzenia przywodzą na myśl takie terminy, jak: nieprzeciętne, zadziwiające, niespotykane. Warunkiem koniecznym wystąpienia oryginalności jest wystąpienie czegoś, co różni przedmiot od innych danego rodzaju i jest to cecha w przedmiotach tych na ogół niespotykana.

Oryginalność jest więc także pojęciem zrelatywizowanym, podlega stopniowaniu i ma w sobie dużą dozę subiektywności, chociaż może też posiadać wymiar obiektywny, jak na przykład wyhodowanie nowego gatunku rośliny. Można ją też rozumieć, jako przeciwstawienie wtórnemu, pochodnemu, podrobionemu czy imitującemu. Oryginalny znaczy tutaj tyle, co pierwowzór czyli pierwsze w określonym porządku i będące podstawą wielorakich odniesień. Jeszcze inny sens oryginalności ujawnia się, gdy odnosimy ją nie do dzieła, lecz do twórcy. Wówczas nowe jest tylko o tyle oryginalne, o ile posiada swe wyraźne podmiotowe źródło. Uzasadnia ono pozytywnie zarówno fakt zaistnienia nowej rzeczy, jej cechy, jak i przysługujące jej wartości, niezależnie od tego, czy można je porównać z cechami i wartościami wcześniejszych wytworów [W. Stróżewski, 1983]. Myślę, że w jakiejś mierze, o zaistnieniu takiej oryginalności możemy mówić w przypadku urzeczywistniania się twórczej orientacji życiowej jednostki, kiedy to kreuje ona podmiotowy sens i nadaje nową jakość doświadczeniu. Podmiot w tej narracji nie może być tylko sprawcą, musi być też źródłem koncepcji i kimś, kto w sobie znajduje istotne kryterium wartości swoich wyborów. Jednocześnie kategorie „nowości” i „oryginalności” są w tym układzie zarówno subiektywne, jak i zrelatywizowane. Orientacja życiowa posiadająca walor

„wytworzenia przez jeden podmiot twórczy” naznaczona jest jedyną swego rodzaju indywidualnością. Nie oznacza to oczywiście, że w jej kreowaniu nie mają swojego udziału czynniki środowiskowe, ich znaczenie jednak zostanie wskazane w innym miejscu opracowania.

Pojęcie twórczości posiada bogatą bibliografię oferującą wiele różnych możliwości jego definiowania, żadne jednak nie konstruuje jego znaczeń w sposób ostateczny. Twórczość bywa określana, jako zdolność znajdowania nowych związków i połączeń, lub zespół spostrzeżeń zorganizowanych w nowy sposób, powstawanie nowych stosunków, pojawienie się nowych wytworów, predyspozycja do rozpoznawania i dokonywania innowacji, a także, jako aktywność umysłu prowadząca do nowych odkryć, czy też wyobrażanie sobie nowych konstelacji znaczeń lub nowa organizacja doświadczenia [za: A. Tokarz, 1985]. Paleta możliwych znaczeń tego terminu jest więc ogromna, a i tak nie pretenduje do wyczerpującego ich skatalogowania. Prawdopodobnie każde z nich zawiera jakąś część treści istotnych dla zrozumienia fenomenu „twórczości”. Najczęściej jednak jest on opisywany w kategoriach procesu, którego istota polega głównie na „reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu w oparciu o jego elementy nowych kombinacji, nowych zestawień” [Z. Pietrasiński, 1961, s. 105]. W procesie tym dochodzi do syntezy różnych elementów rzeczywistości zintegrowanych w sposób oryginalny [A. Trojanowska-Kaczmarska, 1971]. Ma on charakter dynamiczny i wiąże się z różnymi dziedzinami rzeczywistości. W procesie twórczym mamy więc do czynienia z „poszukiwaniem różnorodności i różnorodnością poszukiwań” [T. Kocowski, 1980; A. Tokarz, 1985]. Takie właśnie określenie jest szczególnie adekwatne do rozumienia twórczości w koncepcji twórczych orientacji życiowych.

Kategoria ta określana procesualnie daje możliwość identyfikacji aktywności „potencjalnie twórczej”, inaczej niż w przypadku twórczości określanej przez cechy wytworu, gdzie dopiero po zakończeniu działania można stwierdzić, czy było ono twórcze. Takie postrzeganie aktywności twórczej jest adekwatne dla rozważań w obszarze orientacji życiowych. Charakteryzuje ją bowiem poszukiwanie i wykorzystywanie różnorodnych doświadczeń, które mogą, ale nie muszą prowadzić do twórczych efektów. Nie jest więc konieczne zaistnienie jej w sensie atrybutowym, czyli w postaci wytworu, który posiadałby cechy nowości i użyteczności, jakkolwiek definiowanej. Wydaje się jednak nie do końca uzasadniony pogląd [por. A. Tokarz, 1985] o zatarciu ostrych różnic między twórczością i aktywnością poznawczą. Co prawda każdy proces

poznawczy jest aktywnością, ale nie każda aktywność tego typu może być określona jako twórczość. Istotna wydaje się w wielu wypadkach świadomość dokonywania określonych działań. Doskonale ilustruje to odkrycie insuliny, kiedy to jego autorstwo przyznano nie temu, który zrobił to pierwszy, ale nie miał świadomości tego faktu, lecz badaczowi, który tego samego odkrycia dokonał wiele lat później, jednak z pełną świadomością jego sensu i znaczenia [por. E. Nęcka, 1995]. Jednak nie zawsze wymóg ten posiada tak wielkie znaczenie, a w odniesieniu do twórczości artystycznej wydaje się nie mieć go w ogóle. Twórczością określa się przecież także dzieła małych dzieci, czy ludzi upośledzonych umysłowo i mają one swój swoisty walor w sztuce [por. J. Koziński, 1997].

### 1.3. Twórczość jako styl życia

Dotychczas wskazywałam na relatywność wielu pojęć, przy pomocy których psychologia twórczości próbuje wypracować jakieś spójne określenie twórczości. Daleko niewystarczające okazały się takie kategorie, jak „nowość” wytworu, jego „oryginalność”, czy „użyteczność”. Wydaje się więc zasadne poszukiwanie dodatkowych uprawomocnień wyjaśniających sens i znaczenie twórczości. Z perspektywy poznawczej przyjętej w konstruowaniu koncepcji twórczych orientacji życiowych dostarczają ich propozycje psychologii humanistycznej. Dystansują się one od kryterium wytworu, a twórczość wiąże ze stylem życia. Cechą charakterystyczną tego stylu jest „samorealizacja”, rozumiana jako aktualizowanie tendencji do permanentnego rozwoju, osiąganie coraz wyższego poziomu dojrzałości. Teoria ta rozwija tezę, według której twórczy potencjał tkwi w każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, dlatego też proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi [A. Maslow, 1959; C. Rogers, 1981; R. J. May, 1994]. Istotne dla koncepcji orientacji życiowych jest też szerokie ujęcie działalności twórczej zaproponowane przez A. Tokarza, która określa ją jako „działalność człowieka przynoszącą rezultaty obiektywnie lub/i subiektywnie nowe i wartościowe, we wszystkich dziedzinach życia, zwłaszcza w nauce, sztuce i kulturze” [1998, s. 907].

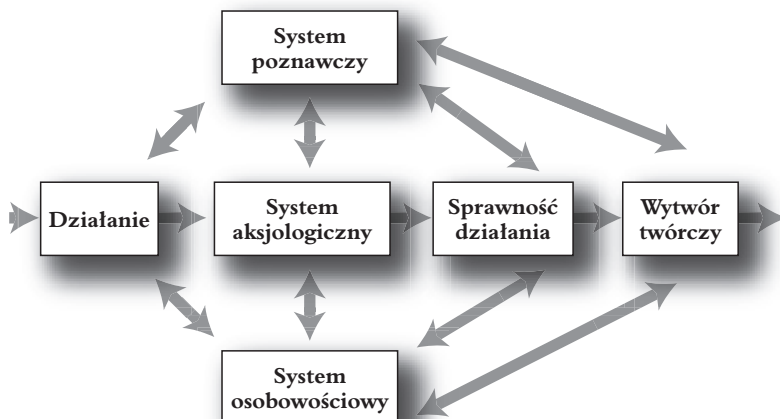
W kontekście prezentowanego w pracy ujęcia twórczych orientacji życiowych szczególne znaczenie posiada koncepcja „stylu twórczego zachowania” A. Strzałeckiego [1989]. Prezentuje ona twórczość jako

wynik współdziałania systemu poznawczego, osobowościowego i aksjologicznego jednostki i wiąże tym samym czynniki intelektualne, identyfikowane w dotychczasowych badaniach, w konstrukty o wyższym poziomie ogólności (*rysunek 2*). „Styl twórczego zachowania” jest strukturą hierarchiczną, ukazującą wzajemne powiązania elementów na coraz wyższym poziomie. Zawiera trzy konstrukty niższego rzędu: 1) giętkość, oryginalność i płynność procesów intelektualnych, odpowiedzialnych za sprawność systemu intelektualnego; 2) swobodę i oryginalność wyrazu osobowości, odpowiedzialnego za sprawność systemu osobowościowego; 3) autonomiczność aksjologiczną, odpowiedzialną za spójność systemu wartości.

Zaproponowana przez A. Strzałeckiego struktura „stylu twórczego zachowania” jest odwzorowaniem wielowymiarowego systemu procesów, za pośrednictwem których jednostka rozwiązuje problemy twórcze. Koncepcja ta wydaje się mieć wymiar ogólny i łączący poszczególne sfery funkcjonowania człowieka [1989]. Zwraca też szczególną uwagę na wielowymiarowość pojęcia twórczości i pokazuje, że działanie twórcze jednostki jest wynikiem współgrania wielu procesów i wymiarów funkcjonowania ludzkiego umysłu i osobowości. Te walory „stylu twórczego zachowania” czynią ją także bliską postrzeganiu kreatywności w koncepcji twórczych orientacji życiowych. Szczególnie cenne w świetle prowadzonej analizy są formułowane przez A. Strzałeckiego warunki konieczne dla ukształtowania się takiego stylu. Jednym z nich jest wysoki poziom „giętkości, oryginalności i płynności” funkcjonowania systemu poznawczego, która przejawia się w poszukiwaniu i uzyskiwaniu różnorodnych wariantów rozwiązywanego problemu, „rozwiązań pomysłowych, wolnych od sztywnych ograniczeń, zaskakujących wykorzystaniem i łączeniem pojęć z odległych dziedzin [1989, s. 189]. Podstawą tego stylu jest także duży stopień integracji osobowości, związany z silnym „ja”, wysokim poczuciem własnej wartości oraz autonomiczną motywacją poznawczą [por. też A. Tokarz, 1985]. „styl twórczego zachowania” wydaje się istotnie łączyć się z tendencją do samorealizacji, która jest także istotnym elementem narracji koncepcji twórczych orientacji życiowych [por. rozdział III p. 2].

Pojęcie twórczości jest tak trudne do zdefiniowania również dlatego, że może przejawiać się ona na wiele różnych sposobów. I. Taylor [za: J. Sołowiej, 1997] wyróżnił jej pięć poziomów. Pierwszy, który pojawia się najwcześniej, to twórczość ekspresyjna, jej przykładem są dziecięce rysunki. Wytwory artystyczne lub naukowe, wyniki działalności профе-

RYSUNEK 2. MODEL TWÓRCZOŚCI A. STRZAŁECKIEGO



Źródło: A. Strzałecki [1989, s. 186].

sjonalnej, której celem jest wytworzenie rzeczy oryginalnych, autor ten nazywa twórczością produkcyjną. Formą przejawiania się twórczości jest także pomysłowe operowanie materiałami, metodami i technikami. Z kolei twórczość innowacyjna polega na udoskonaleniach i modyfikacjach dokonywanych w wyniku wcześniejszej konceptualizacji. Zapoczątkowanie nowej szkoły, kierunku, stylu, etc., przywoływany autor określa mianem twórczości nowatorskiej. Wydaje się jednak, że nie jest to podział rozłączny, bowiem twórczość produkcyjna, innowacyjna i nowatorska pozostają ze sobą w dialektycznym związku. Niejednokrotnie twórczość innowacyjna i nowatorska są istotnym elementem konstytuującym przejawy produkcyjnej kreatywności. Można więc mówić nie tylko o niezależnym ich istnieniu, ale także o wzajemnej komplementarności.

Twórczość bywa też opisywana przez charakterystykę przeciwieństw. Interesującą propozycję w tym obszarze zaprezentował W. Stróżewski [1983] wskazując na dialektyczność procesu twórczego w aspekcie diaretycznym (gr. *Diairesis* – podział) i dialogicznym. Wy-

odrębnił w procesie twórczym szereg „linii napięć”, o biegunach pozostających wobec siebie w stosunku mniej lub bardziej radykalnej opozycji. Wykreślają one „mnogość możliwych momentów dialektycznych” [1983, s.360], których nie można określić bez odwołania się do takiego biegunowego zestawienia. „Momenty dialektyczne” stają się miejscami „zapośredniczenia” określonych opozycji i tym samym miejscami ich „zniesienia”, tworzącymi za każdym razem nowy moment jedności przeciwieństw. Aspekt dialogiczny takiego ujęcia ujawnia się przede wszystkim w stosunku „dzieło – twórca” i jest szczególnie znaczący dla konstruowanej w tej pracy idei człowieka poszukującego (*homo explorens*). Dodatkowym walorem dialektycznego ujęcia twórczości jest akcentowany przez W. Stróżewskiego aksjologiczny wymiar twórczości [1983]. Autor ten konstatuje, że „twórczość w pełnym rozumieniu tego słowa, zachodzi tylko wtedy, gdy powołuje do bytu coś nowego ale i wartościowego zarazem” [op.cit., s.361]. Jakość i wartość samego procesu twórczego zależy więc od wartości zrealizowanych w jego wytworach lub ujawnionych w toku jego realizacji.

Opozycje opisywane w ramach procesu twórczego mają różny charakter. Autor dzieli je na sześć grup:

- I. Elementy twórczej sytuacji dialogowej, do których należą: 1) twórca – dzieło; 2) twórca – odbiorca; 3) twórca – twórca.
- II. Czynniki wyznaczające ontologiczne uwarunkowania procesu twórczego, gdzie można wymienić: 1) determinizm – indeterminizm; 2) konieczność – wolność; 3) konieczność – przypadkowość; 4) konieczność – możliwość; 5) realność (faktyczność) – irrealność; 6) dynamiczność – statyczność; 7) istnienie – nieistnienie (byt – niebyt).
- III. Postawy podmiotowe, takie jak: 1) poddanie – dominacja; 2) swoboda – rygor; 3) bezpośredniość – pośredniość.
- IV. Sposoby czynnych zachowań się podmiotowych, do których zalicza się: 1) spontaniczność – kontrola; 2) akceptacja – odrzucanie; 3) improwizacja – kalkulacja; 4) stwarzanie – odkrywanie; 5) wartościowanie – ocenianie; 6) obmyślanie – wykonywanie.
- V. Idee kierownicze, takie jak: 1) wartościowość – a-wartościowość; 2) nowatorstwo – perfekcjonizm; 3) nowatorstwo – tradycjonalizm; 4) artyzm – antyartyzm; 5) estetyzm – antyestetyzm; 6) estetyczność – pozaestetyczność; 7) estetyczność – nadestetyczność.
- VI. Najważniejsze odmiany jakości, ujawniające się w trakcie tworzenia: 10 nowe – stare; 2) doskonałe – liche; 3) naturalne – sztuczne; 4) oryginalne – wtórne; 5) udane – nieudane; 6) wartościowe – bezwartościowe.



Jak zauważa autor, nie wszystkie z wymienionych tu stosunków są jednakowo ostre, a jednocześnie na tyle, by można było je sprowadzić do prostego przeciwieństwa. Niekiedy też bieguny nie wykluczają się, lecz tworzą pary komplementarne, jednak i w takich przypadkach da się wykryć dialektyczne linie napięć, pozwalające ustalić określone momenty dialektyczne. Wymienione tu opozycje nie zawsze występują w procesie twórczym, czasem jedne mają w nim zastosowanie, a inne nie [W.Stróżewski, 1983]. Dialektyczna charakterystyka umożliwiła ejde-tycznie zorientowany opis twórczości, co pozwala wyróżnić te elementy składowe procesu, które z istoty swej wymagają komplementarnego, biegunowego ujęcia celem lepszego ich wyjaśnienia. Dialektyka spleta się więc tutaj z fenomenologią, co zdaniem W.Stróżewskiego, uzasadnia mówienie o fenomenologii dialektycznej [op.cit.].

#### 1.4. Procesualne ujęcie twórczości

Najpopularniejszym bodajże i najbardziej typowym określeniem twórczości jest ujmowanie jej w kategoriach procesu, w wyniku którego powstaje coś nowego i wartościowszego, ulepszanego w stosunku do tego, co jest. W psychologii twórczości przyjmuje się różne sposoby określania kryteriów twórczości [przywołuję za A.Tokarz, 1998]: 1) atrybutywny, gdy cechy wytworów człowieka pozwalają kwalifikować jego aktywność jako twórczą w kulturze (nowe, wartościowe, przydatne) lub w obrębie grupy porównawczej (oryginalne, rzadkie niezwykle); 2) procesualny, stosowany wówczas gdy określane są specyficzne właściwości procesów psychicznych człowieka uznane wcześniej za niezbędne składniki aktywności twórczej (np. myślenie dywergencyjne, motywacja autonomiczna); 3) podmiotowy, jeżeli za kryterium twórczości przyjmuje się obecność określonych cech osobowości i właściwości umysłu lub postaw przypisywanych twórcom.

W prezentowanej publikacji twórczość odczytuję jako zjawisko wieloaspektowe i polisemiczne, nie tylko związane z osobowością, wytworem i procesem, ale także jako fenomen i wartość. Jako kategoria ontologiczna stanowi podstawę konstruowania znaczeń autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych. Takie rozumienie wpisuje twórczość w świadomość aksjologiczną jednostki, czyni z niej istotny element złożonego układu czynników determinujących wybory dokonane przez człowieka w życiu, jego stosunek do świata i samego

siebie. Fenomen twórczości, immanentnie związanej z naturą człowieka, przejawia się też w jego zdolności do samorealizacji i kreowania świata, także dzięki wyobraźni, bez której twórczość, w żadnym ze swych wymiarów obyc się nie może. Nierzadko w literaturze przedmiotu wyobraźnię traktuje się jako źródło wszelkich zachowań kreatywnych człowieka, w której twórczość ma swój początek [por. J. Górniewicz, 1997; W. Limont, 1996; I. Rozet, 1982]. Rozważaniom tym poświęcam nieco miejsca w dalszej części książki.

Interesujące próby analizy zjawiska twórczości podejmują też socjologowie szczególnie w kontekście społecznych uwarunkowań przejawiania się tego fenomenu. Wskazuje się na twórczość jako atrybut kultury, stanowi ona bowiem czynnik zmiany społecznej. Coraz częściej obecne w naukowej refleksji tego zagadnienia jest szerokie, całościowe podejście do postrzegania procesu twórczego, w jego związku ze środowiskiem społecznym jednostki. Paradygmat holistyczny kreśli wizerunek człowieka dynamicznego w różnych kontekstach jego aktywności. Proces twórczy w tym ujęciu składa się z trzech części. Pierwsza z nich, to działanie wyobraźni, gdzie pojawia się *praidea* przyszłego wytworu, pobudza ona do działania wszystkie mechanizmy psychiczne, będące ze sobą powiązane strukturalnie i organicznie. Następnie dochodzi do obróbki tego *praobrazu* przez wspomniane mechanizmy, by w ostatnim etapie ujawniła się tak zwana ekspresja twórcza, czyli zakomunikowanie tej idei innym ludziom. Może przybierać ona różną formę: materialnego dzieła, wytworu, wypowiedzi słowno-muzycznej lub zachowania [J. Górniewicz, 1997].

Twórczość można ujmować także jako proces dialektyczny, który opisuje tworzenie z punktu widzenia opozycji i napięć rozgrywających się w tym procesie. Wśród elementów twórczej sytuacji dialogowej W. Stróżewski [1983] wyróżnia pary: twórca – dzieło, twórca – odbiorca, twórca – twórca. Ontologiczne uwarunkowania twórczego procesu współtworzą dymensje: determinizm – indeterminizm, konieczność – wolność, konieczność – przypadkowość, konieczność – możliwość, realność – irrealność, dynamiczność – statyczność, istnienie – nieistnienie (byt – niebyt). Również postawy podmiotowe wobec twórczości cechuje dualizm: poddanie – dominacja, swoboda – rygor, bezpośredniość – pośredniość. Sposoby czynnych zachowań podmiotowych oscylują wokół: spontaniczności i kontroli, akceptacji i odrzucania, improwizacji i kalkulacji, stwarzania i odkrywania, wartościowania i oceniania, obmyślania i wykonywania. Istotną grupą opozycji procesu twórczego są

także określone idee: wartościowość – a-wartościowość, nowatorstwo – perfekcjonizm, nowatorstwo – tradycjonalizm, artyzm – antyartyzm, estetyzm – antyestetyzm, estetyczność – pozaestetyczność, estetyczność – nadestetyczność [op. cit.]. W samym procesie tworzenia ujawniają się też pewne odmiany tworzonych jakości: nowe – stare, doskonałe – liche, naturalne – sztuczne, oryginalne – wtórne, udane – nieudane, wartościowe – bezwartościowe. Opozycje te oczywiście nie wyczerpują wszystkich możliwości, związane są z ontologiczną stroną procesu twórczego i pomijają jego wymiar psychologiczny, nie są też jakościowo ostre i nie w każdym procesie twórczym znajdują zastosowanie w jednakowym stopniu. Mimo ograniczeń takiego ambiwalentnego ujęcia procesu twórczego prezentacja ta wydaje się zasadna, ponieważ wskazuje na różnorodne napięcia powstałe w procesie generowania i rozwijania twórczych orientacji życiowych jednostki, w ich ujęciu dynamicznym i procesualnym.

Twórczość jako zjawisko niejednorodne od dawna próbowano typologizować. Jedną z najpopularniejszych propozycji w tej dziedzinie jest koncepcja R. Schulza [1990], przywoływana w wielu pracach na temat kreatywności. Autor ten wyodrębnia cztery dziedziny twórczości: autonomiczną działalność kulturotwórczą, nowoczesną pracę ludzką, innowacyjne zachowanie społeczne i autokrację. Urzeczywistnianie się twórczych orientacji życiowych jednostki dokonuje się we wszystkich tych dziedzinach jednocześnie, ale z pewnością z różnym stopniem nasilenia u różnych jednostek, w zależności od predyspozycji osobowościowych, jak i warunków zewnętrznych. Urzeczywistnianie twórczego potencjału jednostki w aspekcie wypracowywania przez nią własnego stylu życia, odbywa się także we wszystkich czterech wymiarach twórczości wymienianych przez R. Schulza: w twórczym podmiocie, procesie, produkcie oraz warunkach, czyli źródłach twórczości. W przypadku analizowanego zagadnienia, realizuje się w orientacji życiowej jednostki, której treść konstruuje w autorskiej koncepcji. Jej zakres znaczeniowy jest bardzo pojemny, a jednocześnie zróżnicowany, przy czym tej różnorodności nie traktuję dysjunktywnie, ale koniunktywnie, stanowią one bowiem swoistą jedność w różnorodności.

Do zaistnienia działań twórczych tak samo potrzebne jest doświadczenie z przeszłości jak i wyobrażenia. Transcendencja wymaga także transgresji, wyzwalanie „od” implikuje bowiem ewoluowanie „do”. Tworzenie stanów przyszłych, bytów, które jeszcze nie istnieją wymaga zakorzenienia w przeszłości, bycia w terażniejszości i przekraczania

ograniczeń, które one nakładają. Kreowanie orientacji życiowej odbywa się przez doświadczanie rzeczywistości, zajmowanie wobec niej aksjologicznie nasyconej postawy etycznej. Orientacja życiowa w swym twórczym wymiarze jest szczególnie zróżnicowana i dynamiczna, może kształtować się i rozwijać przez całe życie człowieka. Tym bardziej, że we współczesnych społeczeństwach mamy do czynienia z wieloma odmianami kreacji, adekwatnie do zróżnicowania obszarów i wymiarów funkcjonowania jednostki.

Wskazanie ważnych dla określenia twórczości znaczeń i kontekstów nie kończy się jednak przyjęciem jakiejś jednej jej definicji. Ta część pracy skoncentrowana była na próbach uchwycenia istoty niedopełnienia kategorii kreatywności, zrozumienia jej fenomenu i odsłonięcia niektórych jej aspektów w „morzu” konstytuujących ją wątków. Celem prezentowanych tu refleksji było więc otwarcie, a nie domykanie znaczeń i sensów w interpretacji tego obszaru problemowego. Nie traktuję też tych rozważań jako skończonych i zamkniętych w „granicach” wyznaczonych tytułami kolejnych rozdziałów. Jest to raczej tocząca się refleksja, która obecna będzie z pewnością w różnej formie także na następnych stronach tekstu. Próbowałam natomiast wskazać na te momenty różnych podejść teoretycznych do pojęcia „twórczości”, które są szczególnie istotne dla konstruowania znaczeń w koncepcji twórczych orientacji życiowych. Niech więc dana będzie i Czytelnikowi i autorce możliwość wielokrotnych powrotów do zawartych tu przemyśleń.

## **2. Twórczość w aksjologicznej perspektywie**

We współczesnych społeczeństwach twórczość, coraz częściej postrzegana jest jako wartość, cenny atrybut przygotowania do życia. Teza ta dziś nie wydaje się już nikogo szokować, chociaż dzieje *homo creator* to niezbyt odległy okres w myśli ludzkiej. Pojęcie twórczości w filozofii nauki przeszło długą ewolucję i właściwie dopiero w wieku XX utrwalił się jego sens i znaczenie w życiu człowieka. Na trwałe weszło ono do słownika aksjologicznego, jako wartość niezwykle cenna w społeczeństwach ponowoczesnych.

Dzieje się tak zapewne w jakiejś mierze dlatego, że w życiu współczesnego człowieka wiele rzeczy zmienia się i to zmienia się jednocześnie, nie można więc do końca przewidzieć skutków tych zmian. „Zakorzenie” jednostki w takim niedookreślonym kontekście wymaga z jednej strony – aktywnego ustosunkowania się do nowych sytuacji, a z drugiej – antycypowania wielu z nich. Jednocześnie człowiek przejawia, jak pokazuje historia i liczne psychologiczne koncepcje, potrzebę kreowania siebie i swego świata.

Wydaje się więc zasadnym twierdzenie, że pojęcie twórczości ma podstawowe znaczenie dla kultury i cywilizacji. M. Szyszkowska [1998] uważa, iż znamieniem człowieczeństwa jest współtworzenie świata kultury, nieodłącznie związane przecież z kreatywną postawą życiową jednostki. Tworzenie wyprowadza ze swoistego pozytywnego nieprzystosowania do rzeczywistości, która jest i jednocześnie przystosowania do rzeczywistości, której jeszcze nie ma, ale która być powinna. Na czynnik pozytywnego nieprzystosowania do zastanej rzeczywistości, jako atrybut twórczego rozwoju jednostki wskazuje także K. Dąbrowski – twórca koncepcji dezintegracji pozytywnej. W wypowiedziach filozofów, psychologów, pedagogów i socjologów odnajdujemy sprzeciw wobec sformalizowanego ujęcia twórczości oraz zawężania jej do, potwierdzonej dyplomami odpowiednich szkół, działalności profesjonalnej. Prawdziwy twórca to ten, który tworzy w imię wewnętrznego przymusu, twórczość jest dla niego celem, a nie środkiem, umożliwia bowiem realizację własnej wolności. Takie spojrzenie czyni twórczość także źródłem poczucia sensu życia. Pozwala wpisywać ją w kontekst orientacji życiowych jednostki i poszukiwać ich kreatywnego wymiaru.

Uważam, iż zasadne jest postrzeganie twórczości jako pewnego dynamicznego procesu, usytuowanego na kontinuum: twórcze – zachowawcze. Nie wiemy bowiem do końca ile trzeba „doświadczać starego”, żeby „wykreować nowe”. Twórczość nie może być sprawdzona jedynie do czynności, czy jednorazowego aktu. Twórczość bywa więc określana, jako spostrzeżenie zorganizowane w nowy sposób (McKellar), jako zdolność do znajdowania nowych związków i połączeń (Kubie), jako powstawanie nowych stosunków (Rogers), pojawienie się nowych wytworów (Murray), predyspozycja do rozpoznawania innowacji (Lasouelle), aktywność umysłu prowadząca do nowych odkryć (Gerard), nowa organizacja doświadczeń (Taylor), czy wyobrażanie sobie nowych konstelacji znaczeń (Ghiselin) [przytaczam za: A. Tokarz, 1985]. Być może dopiero wszystkie te określenia razem przybliżają nas nieco do

prawdy o procesie tworzenia, a wciąż jeszcze pozostaje wiele kwestii nierozstrzygniętych. Przy tym określenia te nie odwołują się do „aksjologicznego sumienia” człowieka, gdzie rezyduje odczucie twórczości, jako wartości, nie mniej ważne dla kreowania nowych jakości i znaczeń niż pozostałe atrybuty tego procesu.

## 2.1. Twórczość jako wartość intersubiektywna

Uważam, że dla zaistnienia twórczości, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, potrzebne jest postrzeganie jej jako wartości i pewnego bytu, stanu pożądanego, optymalnego, do którego człowiek aspiruje, doskonaląc siebie i swoje otoczenie. Wydaje się to wskazane właśnie dziś, kiedy rzeczywistość społeczna, zdominowana przez multimedia, komercję i konkurencję, trywializuje kategorię twórczości. Próbuje ją upraszczać, sprowadzając do umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych, utwierdzając klienta w przekonaniu, że można jej się „nauczyć” na odpowiednich treningach. Nie wspomina się najczęściej jednak o potrzebie jej odczucia i przeżycia, zinternalizowania i zakorzenienia w sferze noetycznej i w pewnym ethosie działania (czynienia tego, co należy). Tymczasem twórczość jest zjawiskiem złożonym, które należałoby rozpatrywać na kilku poziomach analizy i z różnych perspektyw, gdyż każda z nich ujmuje je fragmentarycznie. Dopiero uwzględnienie wszystkich poziomów umożliwia zbliżenie się do fenomenu twórczości [E.Nęcka, 2002].

Proponowany w tym tekście aksjologiczny sens kreatywności oznacza, iż tworzenie, to nie tylko „formułowanie symbolu”, ale także „jego odczytanie” [W.Andrukowicz, 1999], zrozumienie i zaakceptowanie, albo dalsze dekonstruowanie prowadzące do wykreowania nowych symboli, lub ich znaczeń. Człowiek, który nie tworzy symboli – pisze W.Andrukowicz [1999] – bądź też nie ćwiczy się w ich odczytaniu i rozumieniu, traci w którymś momencie „zmysł sensu”, na korzyść myślenia „szablonami języka”, a powolne narastanie specyficznych ograniczeń i partykularyzmów życia społecznego, zawęża jego możliwości widzenia wertykalnego. Dostrzega on wprawdzie szczegóły, ale nie widzi całości. J.Tischner pisze w *MYŚLENIU WEDŁUG WARTOŚCI* [1993, s. 273], że „...na świecie dzieje się wiele niedobrych rzeczy. Ale byłoby tych rzeczy jeszcze więcej, gdyby nie ideał był normą rzeczywistości lecz rzeczywistość normą ideału”. Aby twórczość mogła zaistnieć

w życiu jednostkowym i społecznym niezbędne jest jej uwewnętrznienie jako kategorii ontologicznej, a nie jedynie i nie tylko, jako kategorii czynnościowej. Dopiero wówczas może stać się ona immanentną cechą myślenia człowieka o sobie i świecie. Przyjęcie takiej właśnie optyki w postrzeganiu twórczości ma szczególny sens w autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych. Kiedy to kreatywność staje się częścią aksjologicznej „antroposfery” człowieka wpływa na sposób jego działania w zwykłych, codziennych sprawach, a nie tylko w okazjonalnych sytuacjach zadaniowych czy problemowych.

Przyjmując aksjologiczną perspektywę w postrzeganiu twórczości należy też, jak sądzę, zaakcentować rolę emocji, istotnych w procesie internalizacji wartości i nadawania sensu symbolom. W kształtowaniu „sumienia aksjologicznego” reakcje afektywne mają niewątpliwie podstawowe znaczenie. Próba zredukowania fenomenu twórczości do kategorii myślenia twórczego nie może wyjaśnić tego zjawiska [J. Górniewicz, 1997]. Aby twórczość została przez jednostkę zaakceptowana, jako wartość, obok sfery intelektualnej musi dojść do zaangażowania emocjonalnego w jej spostrzeganiu. Procesowi temu sprzyja także motywacja, pobudzająca, organizująca i ukierunkowująca poznawczą aktywność kojarzoną z pozytywnymi emocjami, uczuciami radości, zaciekawienia i satysfakcji [A. Tokarz, 1985]. Istotnym elementem złożonych procesów motywacyjnych jest ciekawość, którą A. Tokarz [1989] określa jako emocję pojawiającą się w reakcji na bodźce o właściwościach porównawczych lub bodźce sygnalizujące obiekty albo sytuacje ważne dla aktualnych potrzeb podmiotu, zwłaszcza związane z aktualną motywacją. Wskazuje też na istnienie silnej i złożonej zależności między eksploracją, ciekawością i aktywnością twórczą oraz możliwość stymulowania twórczości przez „aktywizację struktur emocjonalno-motywacyjnych immanentnie powiązanych z przebiegiem procesu twórczego” [op. cit., s. 731]. Tak więc wzbudzenie ciekawości może być skuteczne jedynie w kontekście motywowania aktywności jednostki, szczególnie wtedy, gdy ważne jest wywołanie długotrwałego stanu zaciekawienia podmiotu. Jest to zagadnienie istotne dla postrzegania twórczych orientacji życiowych, jako że motywacje związane z długofalowymi i ważnymi dla podmiotu planami działania mogą być na tyle absorbujące, że w istotny sposób przyczynią się do modyfikacji działania czynników osobowościowych i sytuacyjnych.

W kontekście analizowanej w pracy problematyki ważne wydaje się także wskazanie czynników, które mogą hamować ciekawość,

przeciwdziałać jej wzbudzeniu i utrzymaniu. A. Tokarz [1989] zalicza do nich: 1) dyskomfort fizjologiczny i/lub psychiczny jednostki (np. choroba, przemęczenie); 2) niekorzystne właściwości temperamentu (np. niska aktywacja); 3) niektóre cechy umysłu lub osobowości (np. niski poziom inteligencji, dogmatyzm, konserwatyzm); 4) inna, dominująca, niezaspokojona potrzeba lub silne i atrakcyjne bodźce, czy też konkurencyjne emocje; 5) awersja do treści lub formy przekazu; 6) lęk, niepokój lub napięcie wywołane jakimiś ważnymi zdarzeniami; 7) przeciążenie lub nasycenie informacyjne; 8) błędy samej procedury wzbudzania ciekawości (np. nieodpowiedni dobór treści, sposób ich podziału, eksponowania). Obok inhibitorów, przywoływana autorka wyróżnia także stymulatory ciekawości. Należą do nich czynniki sytuacyjne, czyli bodźce, które wywołują reakcję orientacyjno – badawczą oraz wzbudzają procesy poznawcze ukierunkowane na eksplorację. Można wymienić trzy kategorie takich bodźców: nowość, zmienność i konfliktogenność [A. Tokarz, 1989]. Do drugiej grupy czynników należą stymulatory związane z aktualnym stanem podmiotu, czyli realizowane potrzeby i zadania. Natomiast trzecią grupę stymulatorów tworzą czynniki związane z aktualną aktywnością podmiotu, zarówno jej rezultaty, jak i wszelkie typy danych dotyczących rozwiązywanego problemu. Znaczenie wzbudzania ciekawości w twórczości implikuje także ważność tej problematyki w koncepcji twórczych orientacji życiowych i w procesie ich generowania w edukacji. Wydaje się też, że inhibitory i stymulatory ciekawości mogą być także istotne w procesach rozwijania orientacji twórczych.

Złożoność problematyki twórczości implikuje, w moim przekonaniu, potrzebę przyjęcia szerokiej perspektywy w jej określaniu, na rzecz aksjologicznego ujęcia zagadnienia. Twórczość, widziana jako wartość sytuuje w centrum koncepcji twórczych orientacji życiowych jednostki, nadając jej rangę kluczową dla zrozumienia tej kategorii. Uzasadnień takiego stanowiska dostarcza także koncepcja nowej filozofii człowieka tak zwanej „filozofii żyjącej” [H. Skolimowski, 1993], czy „ekofilozofii” [L. Michnowski, 1999]. Nadają one szczególną rangę wartościom, przeciwstawiając się charakterystycznemu dla naszych czasów empiryzmowi, który rozdziela wartości od wiedzy i przyznaje tej ostatniej prymat nad wartościami. W wieku XX ugruntowuje się dominacja takiego poglądu na świat i człowieka, który H. Skolimowski nazywa „bazarowizmem” – od nazwiska bohatera powieści I. Turgieniewa OJCOWIE I SYNOWIE, Siergieja Bazarowa. Postawa jego jest ucieleśnieniem nihilizmu, materializmu,



scjentyzmu i pozytywizmu, traktuje wartości, jako rzeczy drugorzędne i nieistotne w świecie obiektywnych faktów i naukowego rozumy. Bazarowizm, który wciąż przenika współczesną filozofię społeczną jest programowo niewrażliwy na problemy aksjologiczne [H. Skolimowski, 1993]. Tymczasem, próby postmodernistycznej filozofii, zorientowania myślenia naukowego na obszary niewiedzy i politykę różnicy nie zdołały, jak się wydaje, wyeksponować kwestii aksjologicznych i usytuować wartości w procesie poznania. Znamienna jest w tym kontekście teza „filozofii żyjącej”, że oddzielenie faktów od wartości i człowieka od wiedzy spowodowało atomizację świata ludzkiego, doprowadzając do procesu alienacji konceptualnej – wyobcowania człowieka, zarówno od jego wiedzy jak i jego wartości.

Tymczasem mądrość wymaga, nie tylko i nie tyle nawet, dużej ilości informacji i wiedzy o wielu faktach, ile właściwej wiedzy wynikającej z zaangażowania, współodczuwania i doświadczania bytu. „Mądrość, to posiadanie wiedzy właściwej dla danego stanu świata, danej sytuacji społecznej, danej artykulacji kondycji ludzkiej”, pisze H. Skolimowski [1993, s.123]. Wydaje się, że istotnym elementem tak pojmowanej mądrości jest twórczy stosunek do życia, gdzie twórczość oznacza zaangażowanie w codzienność i pojmowana jest, jako wartość stymulująca refleksję nad tym co robimy, jak żyjemy, czego pragniemy. Staje się wówczas elementem uwrażliwienia jednostki na świat i innych, warunkiem kreowania filozofii życia, a nie filozofii destrukcji. Rozpoznanie twórczości, jako wartości może dokonać się dzięki naszej „świadomości aksjologicznej”. Nie ma bowiem wartości wewnętrznych, jak pisze H. Skolimowski [1993, s.185], które istniałyby poza świadomością człowieka jako gatunku lub były od niej niezależne. Autor ten, głosząc tezę, iż rzeczy nie mają wartości same w sobie, to nasza świadomość nadaje im wartość, nie opowiada się za subiektywizmem wartości. Traktuje je bowiem, jako specyficzne dla całego gatunku i w tym sensie intersubiektywne. Przy czym subiektywność rozumie, jako ograniczenie do indywidualnego ludzkiego podmiotu. Natomiast to, co jest specyficzne dla gatunku jest ponadsubiektywne. Myślę, że twórczość, jako wartość możemy sytuować w aksjologicznej przestrzeni intersubiektywnej, pomiędzy subiektywizmem i obiektywizmem, gdzie „świadomość aksjologiczna” człowieka określa przedmioty i sytuacje, jako dobre lub złe. Takiemu postrzeganiu twórczości bliska jest refleksja „ekofilozofii” [L. Michnowski, 1999], która rozwijanie kreatywnego potencjału ludzi uznaje za jeden z podstawowych warunków ekohumanistycznego rozwoju.

Niezgodność współczesnych form życia i gospodarowania z prawami natury oraz ich niedostosowanie do wymagań nowoczesnej nauki i techniki są między innymi przyczynami kryzysu globalnego. Nie sprawiedliwe bogacenie się jednych kosztem drugich, bezwzględna eksploatacja i degradacja przyrodniczego środowiska człowieka pociągają za sobą nieuchronnie kryzys, także aksjologiczny i etyczny – pisze L. Michnowski [1999]. Wśród podstawowych tez na drodze do przezwyciężenia kryzysu globalnego w „ekofilozofii” wymienia się wzmocnienie kreatywnej aktywności ludzi, a podjęcie konkretnych działań na rzecz ekohumanistycznego rozwoju sytuuje się przede wszystkim w systemie oświatowo-wychowawczym, w systemie informacyjnym, politycznym i ekonomicznym. Akcentuje się też potrzebę kształcenia zorientowanego na krytycyzm i kreatywność, samodzielność intelektualną i elastyczność zawodową, umiejętność uczestniczenia w naukowym poznaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze.

Nieco odmiennie mądrość charakteryzuje Z. Pietrasiński [2001], traktując ją jako „światne wyposażenie umysłu”, na które składa się krytyczny stosunek do własnej wiedzy, postrzeganie spraw w szerokim kontekście, patrzenie na problemy z wielu perspektyw, przewidywanie konsekwencji własnych decyzji, szukanie uzasadnień oraz unikanie myślenia życzeniowego. Zarazem mądrość, charakteryzowana przez autora jako synonim kultury poznawczej, a jednocześnie cel i instrument rozwoju, posiada szereg cech wspólnych z rozumieniem tego zagadnienia w koncepcji „filozofii żyjącej” H. Skolimowskiego [1993]. W obu tych ujęciach akcentuje się niewątpliwie walory twórczego stosunku do życia. Wydaje się też, że osią konstruowania narracji na temat mądrości jest przekonanie, które wyraził w swojej koncepcji mądrości J. A. Meacham [1990; przywołuję za: Z. Pietrasiński, 2001]. Stwierdził on, że istotą mądrości nie jest wiedza jako taka, ale sposób jej posiadania i używania, daleki zarówno od dogmatyzmu, jak i przesadnego sceptycyzmu. Mądrość oznacza więc tutaj „wiedzieć i wątpić, nabywać nową wiedzę, ale zarazem mieć świadomość jej ograniczeń i tego, co jeszcze zostaje do poznania” [Z. Pietrasiński, 2001 s. 44]. Odwołania do twórczej postawy w życiu, rozumianej między innymi jako: otwartość na doświadczenia, refleksyjny stosunek do rzeczywistości, motywacja do rozwoju i zmian, odnajdujemy w wielu aspektach analizy problemu mądrości, zarówno w wyposażeniu intelektualnym jednostki, jak i w analizach osobowości dojrzałej, ukierunkowanej na twórczy rozwój.

## 2.2. Transcendentalny sens twórczości

Wydaje się więc zasadne poszukiwanie rozwiązań wielu współczesnych problemów egzystencjalnych i społecznych poprzez odwołanie się do twórczego potencjału jednostki i próbę konstruowania koncepcji, w której twórczy stosunek do życia i postrzeganie twórczości jako wartości ma walor podstawowy. Twórczość w tym ujęciu, w znacznej mierze kojarzona jest z autokreacją, bądź w jej formie transgresyjnej, bądź transcendentalnej. W ujęciu tego procesu, w koncepcji twórczych orientacji życiowych obie znajdują odzwierciedlenie. Więcej nawet, obie są potrzebne, są koherentne, uzupełniające się. Ujmuję je na pewnego rodzaju kontinuum. Transcendencja, jako ewoluowanie „do” wymaga transgresji, która jest przekraczaniem ograniczeń ludzkiego losu. Pozostają więc ze sobą w koincydencji, uzupełniającym się wzajemnie stosunku tworzenia nowych jakości. Transgresyjna koncepcja autokreacyjna zakłada wychodzenie od tego, co jest i ewoluowanie do pewnych stanów potencjalnych. Takie podejście spotykamy już u Heraklita – „nowe” porzuca „stare”, a człowiek nie pozostaje nigdy tym, kim był wcześniej, a później także u Epikura (przyjemność i użytek) i stoików (wolność i konieczność).

Te myśli odnajdujemy także we współczesnych ujęciach samorealizacji. H. Marcuse [1991] określa ją jako transgresję poza to, co jest, poza aktualny stan kultury człowieka, poprzez usunięcie sprzeczności między naturą a kulturą. Podobnie jest odczytywana w koncepcjach twórczości psychologów humanistycznych na przykład A. H. Masłowa [1991] i C. R. Rogersa (1981), gdzie człowiek jest zdolny do samorealizacji w antynomii swojego „ja” i siebie jako części świata innych ludzi oraz przyrody. Autokreacja jest wypadkową antynomii i harmonii ze środowiskiem, gdzie siły te są tylko pozornie antagonistyczne i dają się utożsamiać. O ile jednak u A. H. Masłowa [1991] tworzenie uzasadniają potrzeby, o tyle u C. R. Rogersa [1981] człowiek tworzy dla samego tworzenia, a kreacja jest cechą bytu i wszechświata, zaś impulsem tworzenia jest dążenie do samoaktualizacji. Produkt twórczy nosi więc zawsze piętno osobowości twórcy i cech tworzywa. Najważniejsze jest w nim zachowanie własnego istnienia i ewolucyjny rozwój poprzez coraz większą złożoność i niezależność [W. Andrukowicz, 1999]. Takie rozumienie twórczości zainspirowało zapewne zwolenników psychologii ewolucyjnej, dla których tworzenie poprzez samorealizację sprowadza się do sku-

tecznej prokreacji. Na przykład G. Miler [za: W. Andrukowicz, 1999] twierdzi, że cała twórczość w tym autokreacja jest rodzajem „popisu” służącego wywarciu wrażenia na potencjalnych współpartnerach. Twórczość jest tu sprowadzona do zalotów i traktowana jako nakaz siły natury, samorealizacja jest zaś poszukiwaniem różnorodnych strategii seksualnego przyciągania. Zapewne nie można całkowicie odrzucić takiego poglądu jako fałszywego, w takim samym zresztą stopniu, w jakim nie da się udowodnić jego prawdziwości. Być może jest w tym jakaś cząstka prawdy o twórczości człowieka i z pewnością dowód na to, że twórczość niejedno ma imię. Jednak dalece niewystarczające wydaje się wyjaśnienie wszystkich zachowań i twórczych osiągnięć człowieka za pomocą procesu ewolucji. O ile możemy nim wytłumaczyć istnienie samochodu, jako nowoczesnej protezy nóg, istnienie komputera, jako protezy mózgu, to nie da się na tej drodze sensownie uzasadnić istnienia symboli w życiu człowieka czy świadomości aksjologicznej. W. Andrukowicz zauważa, że tylko człowiek, będąc wartością samą w sobie, staje się wartością dla siebie, dążąc do samorealizacji. J. Górniewicz i K. Rubacha [1992] piszą, że tylko człowiek, wyzbywając się swoich naturalnych uzależnień, odchodząc stopniowo od świata natury, stworzył świat kultury, który stał się dla niego tak samo niezbędny do życia jak dobra natury. Kontynuując tę myśl moglibyśmy zasadnie dodać, że tylko człowiek jest zdolny kreować nowy, ekohumanistyczny ład społeczny, zorientowany nie tylko na kulturę, ale też na naturę. Odczytuję to jako świadectwo istnienia twórczości w świadomości aksjologicznej człowieka, jako wartości intersubiektywnej.

Twórczość wyrażona przez samorealizację, w koncepcji transcendentnej jest dochodzeniem do sensu świata i sensu egzystencji człowieka. V. E. Frankl [1978] twierdzi, że podstawowym warunkiem tworzenia się osoby ludzkiej jest dążenie do realizacji sensu i urzeczywistnienia wartości. Jego zdaniem, człowieka bardziej charakteryzuje „poszukiwanie sensu” niż „poszukiwanie samego siebie”. Im bardziej zapominamy o sobie na rzecz innych, tym bardziej jesteśmy ludzcy. Im bardziej jesteśmy pochłonięci czymś lub kimś innym, tym bardziej stajemy się sobą [1978, s. 106]. W tym ujęciu człowiek realizuje siebie poprzez wartości, które pozwalają mu przekroczyć aktualny stan, zachowując wolność i godność nawet w sytuacjach ekstremalnych. Koncepcja transcendentna dostarcza więc istotnych uprawomocnień dla sytuowania twórczości, jako wartości, w centrum autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych jednostki.

Dzięki temu koncepcja rozwijania twórczego stosunku do życia, siebie i świata wykracza poza myślenie twórcze, a w szczególności ten jego aspekt, który sprowadza je do heurystyk – technik twórczego rozwiązywania problemów. Stanowią one swoiste uproszczenie w postrzeganiu twórczości, sprowadzając ją do instrumentu umożliwiającego wykonanie jakiegoś zadania, ale nie będąc wartością zakorzenioną w świadomości aksjologicznej człowieka, twórczość nie może organizować jego działania i ukierunkowywać go na transcendencję. Powinna ona ukierunkowywać dążenia jednostki do samotranscendencji, jako stanu, w którym człowiek żyje dla innych, realizuje siebie w ukierunkowaniu na dobro środowiska ekospołecznego, przyrodniczego, kulturowego i na wartości intersubiektywne. Samotranscendencja przejawia się tu w zdolności człowieka do przekraczania jednostkowej istoty fizycznie i psychicznie uwarunkowanej. Wymaga więc ona duchowości, wolności i odpowiedzialności, gdzie duchowość jest warunkiem wolności, a wolność warunkiem odpowiedzialności [V. E. Frankl, 1984], obie zaś są warunkami twórczości. Podobne ujęcie autokreacji, spotykamy już u Sokratesa i Platona, dla którego jest ona każdą próbą wyrwania się z uwarunkowań cielesnych. Późniejsze rozróżnienie bytu przez Tomasza z Akwinu na byt substancjalny i byt egzystencjalny (u Arystotelesa takiego rozróżnienia jeszcze nie ma; człowiek „w ogóle” i „ten człowiek” są dla niego tożsame) rozwinie w swojej teorii S. Kierkegaard [1982]. Określa on autokreację człowieka jako oddanie się temu, aby być sobą, określonym pojedynczym człowiekiem, samotnym wobec Boga. A stać się sobą znaczy stać się czymś konkretnym. Największym niebezpieczeństwem jest natomiast stracić samego siebie, poprzez niewnikanie w istnienie, życie na jego obrzeżach. Nieświadomość swojej osobowości lub niechęć bycia sobą, to zdaniem S. Kierkegarda [1982] choroba ducha, „choroba na śmierć”.

### **3. Wybrane koncepcje aktywności twórczej**

Procesualne postrzeganie twórczości jest bardzo znaczące dla budowania koncepcji orientacji życiowych w wymiarze kreatywnym. Ten obszar badań, podobnie jak samo pojęcie twórczości, cechuje wielość podejść teoretyczno-metodologicznych, a także różnorodność dokonywanych interpretacji. Nie jest moim zamierzeniem charakteryzowanie wszystkich, pojawiających się w literaturze, opisów tego zagadnienia,

a jedynie próba zasygnalizowania istotnych, z punktu widzenia prowadzonych narracji aspektów. A. Tokarz [1998] procesualne kryterium twórczości określa jako „specyficzne właściwości procesów psychicznych człowieka uznane wcześniej za niezbędne składniki aktywności twórczej (np. myślenie dywergencyjne, motywacja autonomiczna)” [s.908]. E. Nęcka [2002] proces twórczy definiuje jako „proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei” [s.35] Nie można procesu twórczego sprowadzić do myślenia, ponieważ człowiek tworzy także uwagą, percepcją, wyobraźnią, pamięcią i innymi procesami poznawczymi. Elementem procesu twórczego są również niektóre stany emocjonalne i szczególne stany świadomości [op.cit.]. Koncepcje opisujące strukturę procesu twórczego, czyli ogólne zasady jego budowy i przebiegu nazywa się teoriami procesu twórczego [E. Nęcka, 2002]. Do klasycznych teorii procesu twórczego zalicza się te, które mają swoje źródło w jednej z wielkich tradycji, szkół myślenia psychologicznego. Z nich właśnie wywodzi się język opisu twórczości. Natomiast współczesne teorie procesu twórczego, powstałe w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, cechują się eklektyzmem teoretyczno-metodologicznym, rewizją wcześniejszych poglądów (przede wszystkim tych, które zakładały jakościową swoistość procesów twórczych) oraz poszukiwaniem bazy empirycznej w badaniach poznawczych [op. cit.].

Charakterystyka teorii procesu twórczego znajduje się w dostępnej literaturze psychologicznej [m.in. E. Nęcka, 2002; S. Popek, 2003; A. Tokarz, 1998], ograniczę się więc w tym miejscu jedynie do hasłowego i skrótowego ich przywołania. W grupie teorii klasycznych wyróżnia się: podejście asocjacyjne, postaciowe – Gestalt, psychodynamiczne i szkołę behawiorystyczną. Asocjacyjna teoria procesu twórczego [S. A. Mednick, M. T. Mednick, 1964, za: E. Nęcka, 2002; S. Popek, 2003] sprowadza mechanizm twórczości do odległego kojarzenia. Umysł opisywany jest tutaj jako mozaika przedstawień (idei, wyobrażeń), łączących się według pewnych reguł, nazywanych prawami asocjacji, podejście to wywodzi się od Arystotelesa. Według tych praw idee łączą się w umyśle na zasadzie podobieństwa cech, kontrastu lub w wyniku częstego pojawiania się w tym samym momencie. Większość procesów kojarzeniowych polega, zdaniem M. T. Mednicka [op. cit.] na rutynowym łączeniu bliskich idei, czasami jednak dochodzi do powstania nieoczekiwanych skojarzeń odległych, dzięki pośredniczącej funkcji innych skojarzeń. Pozwala to zestawiać, łączyć różne idee praktycznie bez ograniczeń, niezależnie od

tego jak bardzo są od siebie odległe. Innym mechanizmem odległego skojarzenia jest podobieństwo cech drugorzędnych (ukryte), na przykład między homonimami. W oparciu o tę teorię powstało także narzędzie do pomiaru zdolności twórczych tzw. Test Odległych Skojarzeń [patrz: E. Nęcka, 2002].

W psychologii postaci (Gestalt) proces twórczy jest rozpatrywany jako dążenie do zmiany struktury sytuacji problemowej [M. Wertheimer, 1945, za: E. Nęcka, 2002]. Cechą postaci jest niemożność sprowadzenia jej do tworzących ją części składowych, ponieważ całość jest ważniejsza od jej elementów. Według psychologów postaci problem można sobie wyobrazić jako niedomkniętą figurę, proces rozwiązania problemu będzie więc próbą jej „domknięcia”, czyli uzupełnienia sytuacji problemowej o brakujące elementy. Wprowadzono tu także pojęcie myślenia produktywnego, rozumianego jako proces przynoszący nowe efekty już w sensie subiektywnym (np. nową wiedzę). Psychologia postaci wprowadziła także pojęcie wglądu, jako nagłą zmianę percepcji sytuacji problemowej. Istotnym elementem jest w niej zmiana struktury problemu, np. przez dostrzeżenie ukrytych aspektów, zmianę figury i/lub tła [op. cit.].

Psychodynamiczne koncepcje twórczości, odwołują się do nieświadomej pracy umysłu [Z. Freud, 1973]. Zdaniem Z. Freuda niespożytkowana w akcie seksualnym energia może przejawiać się w symptomach neurotycznych, albo w aktywności twórczej. Przekształcenie energii seksualnej w twórczą aktywność nazwał sublimacją i uznał ją za podstawę twórczości młodzieńczej. W odniesieniu do aktywności dojrzałej zakładał działanie wzrastającego poziomu libido. Z. Freud przypuszczał też, że twórczość jest funkcją pierwotnych procesów myślenia, które są impulsywne, niestereotypowe i podporządkowane zasadzie przyjemności, ale w późniejszym okresie rozwoju swojej teorii przypisywał także znaczącą rolę myśleniu wtórnemu, określanemu jako proces logiczny, stereotypowy i podporządkowany zasadzie realizmu [op. cit.]. Inni autorzy szkoły psychodynamicznej uważali, że procesy twórcze zachodzą w podświadomości [np. L. S. Kubie, 1958; za: E. Nęcka, 2002]. Procesy przedświadome zachodzące na granicy snu i jawy umożliwiają unikanie sztywności wynikającej z nadmiaru rozsądku z jednej strony, a także tej pochodzącej z niekontrolowanych impulsów. Koncepcję twórczości jako „regresji w służbie ego” sformułował E. Kris [1952, za: E. Nęcka, 2002]. Pojęcie nieświadomej pracy umysłu występuje także w teorii inkubacji, w ramach której powstała

klasyczna już koncepcja czterech etapów procesu myślenia G. Wallasa [1926, za: E. Nęcka, 2002]: 1) preparacja, czyli gromadzenie danych, definiowanie problemu i inne czynności przygotowawcze; 2) inkubacja, czyli samoistne, nieświadome generowanie pomysłów, podczas którego świadomy umysł wykonuje czynności niezwiązane z problemem; 3) iluminacja, czyli nagle zrozumienie istoty problemu i dostrzeżenie rozwiązania, olśnienie; 4) weryfikacja, sprawdzenie czy wyinkubowany pomysł spełnia oczekiwane kryteria (np. czy jest poprawny, użyteczny, sensowny). Teoria inkubacji nie wyjaśnia struktury i przebiegu procesu twórczego, dlatego też nie cieszy się zbyt dużym uznaniem wśród specjalistów. Niemniej jednak zwraca uwagę na fakt, że procesom twórczym sprzyjają przerwy w pracy nad problemem, choć nie wiadomo co się w ich trakcie dzieje i dlaczego mogą być pomocne [E. Nęcka, 2002].

Badacze szkoły behawiorystycznej definiują twórczość jako proces generowania nowych form zachowania [I. Maltzman, 1955; W. S. Ray, 1967; za: E. Nęcka, 2002]. Wytwarzanie nietypowych lub nowych reakcji symbolicznych utożsamiane jest tu z myśleniem produktywnym, a powstawanie reakcji przewidywalnych odpowiada myśleniu reproduktywnemu. Jeżeli myślenie produktywne przynosi społecznie użyteczne efekty, może być nazwane twórczym, natomiast zachowania twórcze są szczególnym przypadkiem zastosowania właściwej reakcji w danej sytuacji bodźcowej. Jedną z wersji behawiorystycznej koncepcji twórczości jest teoria generatywności R. Epsteina [1996], w myśl której nowe formy zachowania są swoistą syntezą wcześniej wytworzonych nawyków, a mechanizmy generowania nowych zachowań są powszechne i uniwersalne, ponieważ nie można byłoby bez nich sobie radzić w nowych, zmieniających się sytuacjach. Mimo tego jednak zachowania twórcze są rzadkością, co wynika zdaniem R. Epsteina z nadmiaru bodźców awersyjnych i niedoboru wzmocnień pozytywnych. Zwłaszcza dzieci w okresie szkolnym oduczane są nietypowych zachowań na rzecz konformizacji, wymuszonej procesem socjalizacji. Brak wzmocnień pozytywnych uniemożliwia nabycie kompetencji w zakresie ekspresji twórczych idei w konkretnej dziedzinie [op. cit.]. Szczególne znaczenie behawiorystycznego podejścia do twórczości dla pojmowania twórczych orientacji życiowych polega na wykazaniu, że twórczość jest rodzajem sprawczego zachowania, a tym samym, jak każde inne zachowanie, może być uczone, modelowane, wzmacniane. Takie rozumienie dostarcza także specjalnych uzasadnień sytuowania procesu kształtowania twórczych orientacji jednostki w edukacji.



W ostatnich latach wypracowano dwie grupy teorii procesu twórczego. A. Tokarz [1998] określa je jako makroskopowe, wykraczające poza psychologię i poszukujące mechanizmów i uwarunkowań aktywności twórczej w kulturze, naturze i społeczeństwie. E. Nęcka [2002] nazywa je teoriami systemowymi procesu twórczego (ich krótka charakterystyka znajduje się w dalszej części tego rozdziału). Do drugiej A. Tokarz [1998] zalicza teorie mikroskopowe, których przedmiotem są mechanizmy psychologiczne oraz procesy i cechy psychiczne. Przykładem takiej teorii jest złożona koncepcja R.J. Sternberga i T.I. Lubarta [1995, 1999], w której twórczość traktowana jest jako skutek kombinacji sześciu czynników podstawowych oraz wzajemnych złożonych związków między nimi. Należą do nich: inteligencja i procesy poznawcze, wiedza, style poznawcze, cechy osobowości, motywacja i kontekst społeczny. Stopień wpływu zmiennych psychologicznych na aktywność twórczą podmiotu jest zależny od wartości danego czynnika i jego funkcjonalnego związku z rodzajem twórczego działania (czyli funkcji twórczej). Funkcja twórcza danej zmiennej jest zależna od interakcji z pozostałymi zmiennymi, specyfiki danej dziedziny twórczości i specyficznych cech danej osoby. W Polsce koncepcje mikroskopowe procesu twórczego przedstawili m.in. J. Trzebiński [1981], A. Strzałecki [1989], który zaproponował koncepcję stylu twórczego zachowania; E. Nęcka [1995], autor koncepcji interakcji twórczej, którą definiuje jako proces wzajemnego i ciągłego oddziaływania celu i struktur próbnych. Do tych dwóch ostatnich koncepcji [E. Nęcki i A. Strzałeckiego] będę odwoływać się w dalszej części pracy, dlatego też w tym miejscu pominię ich charakterystykę. Teoria J. Trzebińskiego [1981] opiera się na osiągnięciach psychologii poznawczej i psycholingwistyki. Zakłada, że treść pojęcia wyznaczana jest przez reprezentację poznawczą idealnego egzemplarza pojęcia, czyli rdzeń pojęciowy, oraz dopuszczalną wielkość jego transformacji. Transformacja rdzenia zachodzi podczas identyfikacji obiektu i ukierunkowana jest na osiągnięcie odpowiedniości między treścią pojęcia a cechami identyfikowanego obiektu. Im większa transformacja jest wymagana, tym bardziej nietypowym egzemplarzem pojęcia jest dany obiekt. Rdzenie pojęciowe różnią się wielkością swych transformacji. Właściwość warunkującą tę wielkość J. Trzebiński [1981] nazywa plastycznością rdzeni pojęciowych. Im większa plastyczność rdzeni, tym większe są transformacje w procesie identyfikowania, plastyczność rdzeni pozytywnie wpływa na poziom twórczości zachowań.

Wśród współczesnych teorii procesu twórczego wymienia się koncepcje „rewizjonistyczne”, które dążą do obalenia niektórych mitów na temat twórczości [D.Perkins, 1981; za: E.Nęcka, 2002; R.W.Weisberg, 1988]. Ich autorzy argumentują, że w twórczości są potrzebne te same procesy pamięci, percepcji i myślenia, co w innych formach aktywności. Natomiast specyfika procesów twórczych, zdaniem D. Perkinsa, polega na swoistości celu stawianego przez człowieka, podejmującego się działań twórczych [op.cit.]. R.W.Weisberg [1988] swoją koncepcję nazwał teorią stopniowego przyrostu, ponieważ uważał, że twórczość polega na rozwiązywaniu problemu, który jest procesem stopniowego nabywania potrzebnej wiedzy i umiejętności. Uważał, że dzieła wybitna powstają w wyniku długotrwałego procesu uczenia się, tzw. „zanurzenia się” w określonej dziedzinie. Podstawowe znaczenie w tym procesie odgrywa więc zdobywanie wiedzy, a potem jej przywoływanie i wykorzystywanie [R.W.Weisberg, 1999]. W grupie najnowszych teorii procesu twórczego E. Nęcka (2002) sytuje też model genploracji [T.B.Ward, R.A.Finke, S.M.Smith, 1995], traktowany jako model heurystyczny, który zapoczątkowuje nowe podejście badawcze „twórcze poznanie” (*creative cognition*) i wyróżnia w procesie twórczym dwa główne etapy: wytwarzanie wstępnych idei, a następnie ich interpretowanie lub sprawdzanie tkwiących w nich możliwości. Zakłada też istnienie jeszcze trzeciego elementu, biorącego udział w procesie twórczym, tj. ograniczeń nakładanych na końcowy produkt. Działają one zarówno na procesy generowania, jak też interpretowania struktur przedtwórczych. Model ten dopuszcza różne wzorce przebiegu procesu twórczego, ponieważ w każdym przypadku mogą występować różne rodzaje procesów generatywnych, przynoszących struktury próbne o różnorodnych właściwościach, następnie badane oraz interpretowane na wiele sposobów i z różnym skutkiem [op.cit.]

Interesującą koncepcję analizy aktywności twórczej zaproponował w ostatnim czasie E.Nęcka [2002]. Wyróżnił cztery poziomy twórczości, pozostające we wzajemnych zależnościach: twórczość płynną, skryształizowaną, dojrzałą i wybitną. Twórczość płynna oznacza „elementarne procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, które decydują o możliwościach człowieka w zakresie wytwarzania nowych pomysłów” [2002, s.216]. Jest więc potencją, możliwością i niezbędnym składnikiem innych rodzajów twórczości. Jej poznawczymi składnikami są procesy odpowiedzialne za generowanie nowych pomysłów, głównie proces myślenia dywergencyjnego oraz kreatywne sposoby funkcjo-

nowania percepcji, uwagi, wyobraźni, wiedzy pojęciowej. Ciekawość poznawcza i emocje „filokreatywne” składają się na emocjonalny element twórczości „płynnej”. Natomiast potrzeba nowości i niektóre przejawy motywacji samoistnej (np. zabawa) składają się na motywację do tego rodzaju aktywności twórczej. Procesy i cechy związane z otwartością stanowią osobowościowe aspekty twórczości płynnej. Ten poziom analizy E. Nęcka utożsamia z „ideacją, czyli zdolnością do wytwarzania nowych pomysłów” [2002, s.216]. Twórczość skryształizowaną autor ten charakteryzuje jako wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do celu lub w procesie rozwiązywania problemu. Ta forma twórczości pojawia się później w toku indywidualnego rozwoju jednostki, niż twórczość płynna, gdyż wymaga wykorzystania wcześniej nabytej wiedzy oraz zrozumienia struktury problemu i uwzględnienie kontekstu jego występowania. Do poznawczych składników twórczości skryształizowanej E. Nęcka zalicza przede wszystkim: budowanie i zmianę poznawczej reprezentacji problemu (celu), dostrzeganie problemów (celów) i myślenie krytyczne. Zdaniem tego autora, emocje, motywacja i osobowość nie przejawiają na tym poziomie żadnej swoistości, choć być może działa tu, wyróżniona przez A. Tokarz [1985], motywacja zadaniowa. Trzecim poziomem analizy twórczości w prezentowanym ujęciu jest twórczość dojrzała. Polega ona na podejmowaniu ważnych celów lub problemów i wypracowaniu takich ich rozwiązań, które – w świetle oceny społecznej – zyskują status dzieł twórczych. Istotą tej formy twórczości jest wybór celów aktywności lub problemów wartych rozwiązania. Rozwinięta zdolność ideacji, skryształizowana w postaci zdolności do rozwiązywania pewnej kategorii problemów, owocuje dojrzałą twórczością, pisze E. Nęcka, tylko wtedy, gdy zostanie użyta wobec problemów rzeczywiście ważnych dla określonej dziedziny twórczości. Podstawowym składnikiem twórczości na tym poziomie są przede wszystkim procesy motywacyjne, na przykład pewne formy motywacji samoistnej, wspomagane motywacją hubrystyczną i motywacją osiągnięć. Ważną rolę odgrywają także niektóre mechanizmy osobowości, na przykład niezależność i wytrwałość. Procesy poznawcze, chociaż niezbędne jako warunek ideacji i skutecznego rozwiązywania problemów, nie wykazują na tym poziomie szczególnej specyfiki. Twórczość dojrzała pojawia się w rozwoju jednostki znacznie później niż poprzednie jej formy, ponieważ trafny wybór celu lub problemu wymaga dobrej znajomości danej dziedziny aktywności, rozwiniętych zdolności społecznych, a także zdolności kierowania się wartościami w dokonywaniu wyboru

[E. Nęcka, 2002]. Szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej jest jej najwyższy poziom; twórczość wybitna, która prowadzi do powstania dzieł zmieniających w sposób znaczący pewną dziedzinę życia i twórczości. Ta forma twórczości jest dostępna nielicznym, którzy wprowadzają do swej dziedziny zmiany o charakterze rewolucyjnym, fundamentalnym (np. K. Darwin, A. Einstein, czy P. Picasso). O jej zaistnieniu decydują, zdaniem E. Nęcki [2002], przede wszystkim czynniki natury społecznej, w tym także przypadek i specyficzne zapotrzebowanie społeczne na określony rodzaj dzieł twórczych. Wśród osobowościowych przesłanek rozwoju twórczości wybitnej cytowany autor wymienia: skłonność do ryzyka intelektualnego i społecznego, wytrwałość oraz dogłębne zrozumienie problemu i wybranej dziedziny, często zresztą więcej niż jednej.

Istotnym kryterium prezentowanego tu wyróżnienia poziomów twórczości, obok złożoności zjawisk psychicznych występujących na danym etapie rozwoju twórczości, jest także „doniosłość społecznej oceny wytworów aktywności twórczej” [op. cit., s. 219]. Jest ona tym większa, im wyższy poziom samej twórczości i o ile praktycznie nie ma ona znaczenia w przypadku twórczości płynnej, nie jest decydująca w twórczości skryzalizowanej, to jej znaczenie jest wielkie w twórczości dojrzałej, a zwłaszcza wybitnej. Poszczególne poziomy twórczości rozgrywają się w różnej perspektywie czasowej, zarówno w odniesieniu do długości trwania, jak i okresu pojawiania się w rozwoju jednostki. Najmniej czasu wymaga twórczość płynna, zajmuje od kilku sekund do kilku minut, tyle mniej więcej trwa generowanie pomysłu. Twórczość skryzalizowana, w zależności od złożoności problemu, a także czynników środowiskowych i motywacji jednostki, może trwać od kilku minut do kilku miesięcy. Jeszcze dłuższa perspektywa czasowa potrzebna jest w twórczości dojrzałej, obejmującej od kilku do kilkunastu lat, gdyż umiejętność podejmowania ważnych tematów wymaga poznania istniejącego dorobku w danej dziedzinie i stania się w niej ekspertem. Obserwacja rozwoju wybitnych twórców wskazuje, że zwykle wymaga to dziesięciu lat, tzw. „reguła 10 lat” [R. W. Weisberg, 1999]. Twórczość wybitna, jako szczególna odmiana twórczości dojrzałej wymaga najprawdopodobniej podobnego czasu, chociaż proces społecznego uznania dzieła wybitnego może być dłuższy niż dzieła wartościowego, ale nie rewolucyjnego, jak konstatuje E. Nęcka [2002]. Przy tym, w długotrwałym procesie twórczym działa wiele czynników zakłócających, wzajemnie skorelowanych. Z jednej strony

zwiększa to rolę motywacji twórcy i szczególnych cech jego osobowości dla pomyślnego zakończenia procesu, z drugiej zaś strony zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia wyższych poziomów twórczości. Dlatego też dzieła twórczości dojrzałej są dość rzadkie, a wybitnej wręcz unikatowe [op. cit.]. Konsekwencją czasowego zróżnicowania poziomów twórczości są także prawidłowości w rozwoju potencjału twórczego w biegu życia ludzkiego, co sygnalizowałam w krótkiej charakterystyce poszczególnych poziomów twórczości.

Zagadnienia tu wskazywane mają istotne znaczenie dla koncepcji twórczych orientacji życiowych, gdyż zróżnicowana częstość występowania poszczególnych rodzajów twórczości prowadzi do różnych rozkładów częstości występowania w populacji osób zdolnych do przejawiania danego rodzaju twórczości. Zdaniem E. Nęcki [2002] większość ludzi przejawia prawdopodobnie przeciętny poziom zdolności uruchamiania procesów ideacyjnych, czyli twórczość płynna byłaby rozłożona w populacji według krzywej Gaussa. Twórczość skryształizowana ma natomiast rozkład skośny, to znaczy stosunkowo często można spotkać osoby o słabym stopniu rozwoju tych uzdolnień, rzadziej osoby wykazujące je w stopniu przeciętnym, natomiast bardzo rzadko tych, którzy posiadają je wysoko rozwinięte. Wraz ze wzrostem poziomu twórczości maleje liczba osób zdolnych do jej przejawiania. Zdecydowana większość ludzi nie wykazuje twórczości dojrzałej, a rozkład występowania w populacji twórczości wybitnej ma charakter jeszcze bardziej elitarny. Choć sam autor koncepcji zaznacza, że te rozkłady częstości występowania poszczególnych uzdolnień twórczych są jedynie spekulacją teoretyczną, nie popartą badaniami, to wydają się one bardzo prawdopodobne. Konsekwencją uznania tej koncepcji twórczości byłoby więc założenie, że twórcze orientacje życiowe mogą realizować się w odniesieniu do wszystkich poziomów twórczości, od form najprostszych do najwyższych, ale oczywiście różny byłby ich charakter, stopień złożoności, przejawiania się w życiu. W tym ujęciu akcentuje się również aspekt aksjologiczny twórczości, w odniesieniu do trzeciego i czwartego jej poziomu, określonego jako twórczość dojrzała i wybitna. E. Nęcka [2002] wskazuje, że jednym z jej elementów jest kierowanie się wartościami w wyborze celów do realizacji, czy problemów do rozwiązania. To, na ile są one dla jednostki ważne, może ostatecznie zadecydować o kierunku i charakterze twórczości dojrzałej. Aksjologiczny wymiar dokonywanych wyborów w aktywności twórczej stanowi istotny, choć zapewne nie jedyny aspekt tej problematyki.

Wynik procesu twórczego określany jest w tym ujęciu jako koniunkcja dwóch cech: nowości i wartości. Mają one w znacznej mierze charakter relatywny, dlatego też potrzebna jest obecność arbitra, czyli rozstrzygającego o tym, w jakim stopniu dane dzieło odbiega swoim charakterem od poprzednich, albo już istniejących wytworów. W dużej mierze waloryzacja uwarunkowana jest też cechami osobowości arbitra, inaczej to samo dzieło ocenia twórca, inaczej odbiorca. „W ujęciu psychologicznym liczy się w zasadzie punkt widzenia twórcy” [E. Nęcka, 1995 s.10], nie jest tak jednak w wymiarze społecznym, czy kulturowym. Znaczenie czynników makrospołecznych w procesie twórczym akcentują systemowe koncepcje twórczości. Uwzględniają one w analizach tej problematyki wiele czynników, które działając łącznie i we wzajemnych interakcjach prowadzą do wytworzenia nowego i wartościowego dzieła. Teorie te wykraczają poza psychologiczny punkt widzenia, poszukują mechanizmów i uwarunkowań aktywności twórczej człowieka w kulturze, naturze i społeczeństwie [A. Tokarz, 1998]. Zalicza się do nich koncepcje „twórczego inwestowania” R. Sternberga i T. Lubarta, „przypadku i konfiguracji” D. Simontona [E. Nęcka, 2002], koncepcję transgresyjną człowieka J. Kozielskiego [1987, 1997, 2001], koncepcję T. Kocowskiego [1991]. Za najbardziej radykalną uznaje się, w tej grupie teorii, koncepcję M. Csikszentmihalyi [1996], który za podmiot twórczości uznaje złożony system składający się z trzech podsystemów: jednostki, pola i domeny. Jednostka jest tą częścią, która generuje zmiany. O różnicach między ludźmi w gotowości dokonywania takich zmian decyduje wiele czynników: indywidualna biografia, uwarunkowania genetyczne (np. wrodzona giętkość myślenia), wpływy społeczne (tu m.in. oddziaływanie osób znaczących). Większość zmian wytwarzanych przez jednostkę nie ma jednak żadnej wartości, dlatego konieczna jest ich selekcja według określonych kryteriów. Systemem dokonującym selekcji zmian jest pole, które obejmuje ludzi, wzajemne relacje między nimi oraz instytucje społeczne. W polu działają selekcyonerzy zmian wygenerowanych przez jednostki. Należą do nich osoby, które są bezpośrednio odpowiedzialne za selekcję, np. recenzenci, krytycy, promotorzy, a także takie, które dokonują selekcji niebezpośrednio, np. nauczyciele lub historycy sztuki. W polu działają też instytucje dające środki działania osobom zajmującym się selekcją, która dotyczy nie tylko dojrzałych dzieł, ale także twórczości dziecięcej (np. plastycznej). Selekcja ma miejsce także w odniesieniu do przeszłości, gdzie standardy doskonałości dzieł twór-

czych ustalają historycy. Zmiany, które pomyślnie przejdą selekcję są przekazywane do konkretnej domeny. Jest to określona dziedzina twórczości, system symboli, część kulturowego dziedzictwa ludzkości. W przeciwieństwie do pola nie jest instytucją społeczną lecz wspólnotą kodów kulturowych, znaczeń, procedur działania, doświadczeń. Funkcją domeny jest przechowywanie dorobku kulturowego i przekazywanie go następnym pokoleniom. Proces twórczy w ujęciu M. Csikszentmihalyi [1996] ma charakter cykliczny. Domena poprzez transmisję dziedzictwa kulturowego w procesie socjalizacji oddziałuje na jednostkę, która nie tylko asymiluje dorobek przeszłości, ale także występuje przeciw niemu, wprowadzając zmiany. Przechodzą one procedury selekcji i jeśli spełnią kryteria przyjęte przez pole, wzbogacają domenę.

E. Nęcka [2002] komentując koncepcję M. Csikszentmihalyi uznaje za jej istotny walor radykalny odwrót od indywidualistycznego podejścia do twórczości, za wadę natomiast – pominięcie zagadnienia mechanizmów rządzących generowaniem innowacji przez jednostkę. Rzeczywiście radykalizm tego ujęcia twórczego procesu powoduje pominięcie kwestii związanych z podmiotowym postrzeganiem twórczości, uwrażliwia natomiast na znaczenie czynników społecznych i kulturowych. Ujęcie to pozostaje bardzo ważne w perspektywie koncepcji twórczych orientacji życiowych, gdyż uwydatnia rolę pozaosobowościowych czynników w ich generowaniu i rozwijaniu. Gros z nich jest zresztą wpisana w procesy edukacyjne, stąd sytuowanie właśnie w nich działań zmierzających do kształtowania twórczych postaw życiowych wydaje się zasadne. M. Csikszentmihalyi wypracował także interesującą koncepcję „przepływu”, jako optymalnego doświadczenia psychicznego poprawiającego jakość życia ludzi [1991]. Istotną kategorią konstruującą jej narrację jest twórczość i zaangażowanie w codzienność, dlatego jest ona bliska postrzeganiu bycia człowieka w świecie, które rysuje się w koncepcji twórczych orientacji życiowych.

Kontekst społeczny ma wielkie znaczenie dla procesu kształtowania się orientacji życiowych. Konieczne wydaje się jednak zwrócenie uwagi także na fakt, że jest on wspólny dla wielu jednostek, a jednak nie wszystkie one w takim samym stopniu realizują swój twórczy potencjał. Czynniki osobowościowe, wewnątrzpsychiczne, indywidualność jednostki odgrywają więc tutaj również znaczącą rolę, na co wskazują mikrosystemowe koncepcje procesu twórczego.

### 3.1. Interakcyjne ujęcie zjawiska

Interesującą propozycję wyjaśniania procesu twórczego zaproponował E. Nęcka [1995]. Jej szczególnym walorem jest interakcyjne postrzeganie procesu twórczego, dystansujące się od potrzeby wyróżniania jego faz i stadiów, co do których istnieją liczne spory, głównie w obszarze ilości i kolejności. Partnerami w interakcyjnym ujęciu twórczości są: cel, czyli to, co człowiek pragnie osiągnąć nowego i wartościowego oraz struktury próbne, czyli pomysły i wszelkie produkty wytworzone w odpowiedzi na wymagania celu. Struktury próbne są przejściowe i podporządkowane celowi. Problem nowości i wartościowości twórczego wytworu powraca więc ponownie, jako definicyjna cecha twórczego dzieła. Struktury próbne mają też w tym układzie wartość samoistną i mogą doprowadzić do wyłonienia się celu. Pierwsza struktura próbna może także służyć jako ośrodek, wokół którego krystalizuje się cel i późniejsze, bardziej dopracowane struktury. Cel nie zawsze więc zapoczątkowuje proces twórczy. Struktura próbna może czynić cel bardziej lub mniej określonym lub doprowadzić do jego uświadomienia. Realizacja kolejnych struktur próbnych ukazuje czasem nieadekwatność lub bezwartościowość celu w stosunku do oczekiwań jednostki. Efektem bywa zaniechanie celu, jeśli dążenie do niego wymagałoby zbyt wielkiego ryzyka lub groziłoby popadnięciem w konflikt z otoczeniem. Zmiany jakim podlega cel twórczego procesu pod wpływem struktur próbnych potwierdzają zasadność mówienia o interakcji między nimi. E. Nęcka przypuszcza, że naturą tej twórczej interakcji jest redukcja rozbieżności między parametrami celu i kolejnymi strukturami próbnymi. Wynika z tego, że proces twórczy kończy się wtedy, gdy parametry celu i struktur próbnych upodobniają się do siebie w stopniu wystarczającym. W tym ujęciu więc zgodność celu i struktur próbnych oznacza zawsze działanie standardowe.

Czy jednak nie jest możliwa i taka sytuacja, gdy cel jest sam w sobie na tyle nowy, oryginalny, wartościowy, że zgodność z nim struktur próbnych potencjalizuje twórcze efekty interakcji, a twórcze dzieło staje się faktem, niejako wbrew założonym tu schematom myślenia? Wątpliwość ta świadczy o tym, że twórczość niełatwo poddaje się zabiegom interpretacyjnym konstruowanym w oparciu o reguły tradycyjnej, „lejkowatej” hermeneutyki [Z. Bauman, 1998]. Chociaż oczywiście niewątpliwą zaletą modelu interakcyjnego jest możliwość jednolitej, ciągłej analizy procesu twórczego, uwzględniającej zmiany



celu w dowolnym zakresie i momencie. Jest on wówczas postrzegany jako zjawisko posiadające własności samosterujące. Możliwa jest także reinterpretacja wglądu, jako znacznej zmiany struktury celu, pod wpływem jego interakcji ze strukturami próbnymi. Przeformułowanie celu inicjuje też proces twórczy. Taki mechanizm niekończącego się procesu tworzenia dobrze oddaje zjawiska twórcze i mechanizm powstawania dzieł niedokończonych. W. Stróżewski [1983] mówi o nich, że są one niedokończone pozornie, w rzeczywistości bowiem jako takie mają wartość.

W modelu interakcyjnym znajduje także wyjaśnienie rola myślenia irracjonalnego (wizje, fantazjowanie, myślenie życzeniowe, itp.), które występuje w wielu momentach procesu twórczego. Takie nieracjonalne idee stają się często załącznikiem całkiem realnych rozwiązań, a tymczasem ocena dokonywana po wytworzeniu pomysłu w modelach fazowych, prawdopodobnie by je dyskwalifikowała. W ujęciu interakcyjnym takie pomysły są natomiast całkiem naturalne, gdyż odpowiadają na poprzednią wersję celu i wynikają z jego wewnętrznej logiki. Taka charakterystyka procesu twórczego wydaje się bardzo przydatna dla rozumienia tego zjawiska w koncepcji twórczych orientacji życiowych, jako struktury dynamicznej i ewoluującej w ciągu życia człowieka. Interakcyjne ujęcie procesu twórczego dobrze oddaje także sposób myślenia o twórczości, jako o działalności podmiotu wpisanej w jego codzienne doświadczenie, w reakcji na sytuacje znane, jak i problemowe, gdy zachodzi potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań. Stąd istotne jest akcentowanie w tym modelu strategii poznawczych, czyli heurystyk, umożliwiających wzajemne oddziaływanie celu i struktur próbnych i dochodzenie do twórczych rozwiązań. Opierają się one na zupełnie prostych czynnościach lub na złożonych zestawach reguł i zasad, określających sposób postępowania. Czy ich ustalanie, w przypadku, tak bardzo niepoddającej się definiowaniu działalności, jak twórczość, jest możliwe? Czy stosowanie tych strategii daje gwarancje zaistnienia twórczych efektów? Takie wątpliwości wydają się uwrażliwiać na względność proponowanych rozwiązań w generowaniu twórczości. Nie mniej jednak przyjmuje się, że określone strategie sprzyjają powstawaniu twórczych rozwiązań w sytuacjach zadaniowych.

Strategia czujności polega na wybiórczym uwrażliwieniu siebie samego na odbiór niektórych tylko bodźców: zewnętrznych lub wewnętrznych. Stają się one wówczas łatwiejsze do wykorzystania w interakcji twórczej. Badania nad tą strategią prowadzili w latach

sześćdziesiątych i siedemdziesiątych między innymi Nisbett i Wilson, Mendelsohn i Griswold, Ponomariew, Adams, Dreistadt, Olton i Johnson [za: E. Nęcka, 1995]. Jednak dane empiryczne na ten temat są bardzo rozbieżne.

Strategia percepcji postaci odwołuje się do mechanizmu rozpoznawania złożonych wzorów w wyniku spostrzegania w przeszłości określonych konfiguracji bodźcowych. Dążenie do jak najczęstszego kontaktu z przedmiotem twórczego wysiłku pozwala na wytworzenie umiejętności szybkiego rozpoznawania struktur ukrytych w tym obiekcie. Lorenz, a także Pickford i Westcott prezentują ten mechanizm w skrócie, jako reakcję „O. To znowu to!” [E. Nęcka, 1995].

Strategia ukierunkowującej emocji została opracowana przez J.J. Gordona [1961], autora synektyki, jednej z technik twórczego myślenia. Niektórzy ludzie skutecznie wykorzystują swoje uczucia jako wskaźniki poszukiwania twórczych idei, jednocześnie doświadczają przy tym pozytywnych emocji (podekscytowania, radości). Reakcje hedoniczne, a więc kierowanie się uczuciem przyjemności może być dobrym drogowskazem na drodze poszukiwania twórczych rozwiązań problemów. Ta, sympatyczna w gruncie rzeczy, strategia jest jednak dość hipotetyczna, brak bowiem szerszych danych empirycznych na jej potwierdzenie.

Strategia zamykania opiera się na jednym z podstawowych twierdzeń psychologii postaci, że ludzie wykazują naturalną tendencję do uzupełniania niekompletnych struktur zgodnie z ich wewnętrzną logiką. Takie „zamykanie” niepełnych struktur nadaje im znaczenie. Stąd wywodzi się idea pregnancji (od niem. „pragnanz”), czyli tendencji do zastępowania niekompletnej struktury pełniejszą. W tym ujęciu myślenie twórcze sprowadza się do rozpoznania wewnętrznej struktury problemu i uzupełnienia jej brakującymi elementami, które są po prostu rozwiązaniem sytuacji problemowej. Spotykamy je u Wertheimera, Brunera, Gordona [za: E. Nęcka, 1995], W. Stróżewskiego [1983]. A.H. Maslow [1991] wskazuje na postawę pokornego kontemplowania dzieła przez jednostkę twórczą i przyzwolenia na autonomiczne zmiany dokonujące się w tym dziele. Tak więc zbyt duża kontrola nad procesami psychicznymi, konstytuującymi twórcze rozwiązania jest tu raczej przeszkodą niż czynnikiem stymulującym twórczość.

Strategia jasno określonego celu polega na eliminowaniu fałszywych założeń i opiera się na dwóch podstawowych tezach: 1) cele, które wymagają twórczego podejścia są wystarczająco złożone

i niedookreślone, aby można było się spodziewać, że zostaną jasno sformułowane już na początku procesu twórczego; 2) kontynuowanie interakcji twórczej przy źle określonym celu zmniejsza szanse uzyskania wartościowego wyniku. Za ojca tej strategii uznaje się Sokratesa, który wierzył, że człowiek myśli nie po to, aby tworzyć prawdę, ale po to, aby ją odkrywać. Tkwi ona bowiem od początku w naszym umyśle, trzeba tylko usunąć fałszywe założenia, które ją maskują. „Metoda maieutyczna” zaprezentowana w DIALOGACH Platona [1999; por. A. Olejarczyk, 2001] nie musi jednak zawsze przybierać formy dialogu Sokratycznego, można ją stosować także w formie autodialogu. Istotą jej nie jest jednak dialog, lecz jasne określenie tego, do czego zmierzamy.

Strategia wyniku idealnego polega na próbie wytworzenia czegoś, co w idealny sposób spełniałoby wymagania przyjętego celu. O przebiegu twórczej interakcji decydują tu marzenia i pragnienia, a nie realistyczna ocena możliwości i dopiero po wymyśleniu takiego ideału następują próby przystosowania go do rzeczywistości. Strategia idealnego wyniku ma też dwie interesujące odmiany:

- strategia dziwaczności, polega na wytwarzaniu dzieł możliwie najbardziej niezwykłych, dziwacznych, niepodobnych do innych.
- strategia aksjologiczna funkcjonuje w oparciu o spełnienie warunku wartościowości wytworu, a oryginalność i nowość są mniej ważne dla twórcy.

W tym podejściu stosowana jest często synektyka, jako wykorzystywanie analogii i metafor w twórczym rozwiązywaniu problemów, a system Altszullera operuje pojęciem „maszyny bez wad” [E. Nęcka, 1995]. Jest to hipotetyczne, idealne urządzenie, które pełni wszystkie przypisane mu funkcje, nie potrzebuje energii, nie powoduje strat, nie psuje się, nie zużywa się w trakcie eksploatacji. Chociaż maszyna taka w rzeczywistości nie istnieje, należy próbować ją obmyślać, po to, by zaprojektować maszynę wymagającą mniej energii, powodującą mniej strat, czy trwalszą w eksploatacji.

W pewnym sensie przeciwstawną strategią do wyniku idealnego, jest strategia zarodka. Twórca wychodzi nie od ideału, ale od czegoś, co w minimalnym stopniu spełnia warunki przyjętego celu. Ten pierwszy produkt, zarodek twórczej idei może być nieustannie ulepszany i przekształcany, aż w końcu osiągnie wymagane parametry końcowe. Wychodzi się więc od czegoś, co nie jest ani cenne ani nowe, ale może uzyskać te cechy w procesie twórczego przekształcania G.M. Prince [1970, za: E. Nęcka, 1995] opracował praktyczną metodę

przekształcania słabych pomysłów w pomysły wartościowe i nazwał ją „reakcją zróżnicowaną”. Jako że w każdej idei można wyróżnić strony wartościowe i bezwartościowe w różnej proporcji, ulepszanie pomysłu polega na przekształcaniu aspektów złych tak, by nadawały się do przyjęcia.

Strategia nadmiaru („burza mózgów”) opiera się natomiast na wytwarzaniu jak największej ilości idei, bez zwracania uwagi na ich rzeczywistą wartość. Później wybiera się ten pomysł, który najbardziej odpowiada kryteriom nowości i wartościowości. Główną myśl strategii wyraża zasada Osborna, według której „ilość (pomysłów) rodzi jakość” [za: E. Nęcka, 1995]. Badaniami w tym obszarze zajmowali się między innymi Christensen, Guilford i Wilson [op. cit].

W strategii twórczego oddalenia cel działania osiągnąć jest nie wprost. Świadome oddalenie się, co jakiś czas, od prawdziwego celu umożliwia osiągnięcie świeżego wglądu w jego istotę, po czym dochodzi do przekształcenia wyników zastępczych w rzeczywiste. Przykładem takiego podejścia może być także synektyka w wersji późniejszej, która obejmuje trzy etapy: 1) zwięzłe określenie istoty problemu; 2) szukanie innych obiektów, przejawiających ten sam typ trudności; 3) rozwiązanie trudności zachodzącej w obiekcie analogicznym i „przetłumaczenie” tego rozwiązania na język wymagań pierwotnego problemu. Pozwala to często uniknąć wielu czynników hamujących naszą pomysłowość, które działają szczególnie silnie, gdy próbujemy rozwiązać problem bezpośrednio. Strategia ta faworyzuje laików, co umożliwia uniknięcie hamującego wpływu istniejącego paradygmatu na świeżość myślenia [por. T. S. Kuhn, 2001].

Zaprezentowane strategie nie wyczerpują repertuaru twórczych interakcji, są także w dużej mierze hipotetyczne i słabo udokumentowane. Niemniej jednak warte są uwagi, gdyż przybliżają nas do lepszego zrozumienia twórczych procesów. Trudno natomiast byłoby wypowiedzieć się na temat ich przydatności w procesie generowania i rozwijania twórczych orientacji życiowych, choć oczywiście założenie o ich znaczeniu w tym procesie jest możliwe.

### **3.2. Operacje umysłowe w twórczym procesie**

Istotnym składnikiem procesu twórczego w różnych ujęciach i strategiach są operacje umysłowe, swoiste dla tego rodzaju działań

ności intelektualnej. Chociaż nie we wszystkich teoriach tak właśnie postrzega się to zjawisko. Nie ma zgodności co do tego, czy rzeczywiście procesy umysłowe zachodzące podczas twórczej pracy są tak zasadniczo odmienne od innych. E. Nęcka [1995] uważa, że operacje umysłowe składające się na proces twórczy nie różnią się istotnie od operacji niezwiązanych z twórczością, są jednak wykonywane w specyficzny sposób. Tradycyjnie uważano, że najważniejszym procesem poznawczym biorącym udział w twórczości jest myślenie. Dzisiaj panuje przekonanie o decydującym wpływie na przebieg procesu twórczego także innych procesów poznawczych, takich jak: uwaga, wyobraźnia [por. W. Limont, 1996], kategoryzowanie obiektów, pamięć. Coraz większą wagę przykłada się do procesów metapoznawczych odpowiedzialnych za nadzór i sterowanie przebiegiem innych procesów poznawczych [E. Nęcka, 2002]. Operacje umysłowe, takie jak: rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne, metaforyzowanie, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie i transformacje [E. Nęcka, 1995] spełniając określone warunki mogą brać udział w twórczej interakcji.

Rozumowanie dedukcyjne na przykład, przyczynia się do myślenia twórczego jeśli jest konsekwentne (wniosek wynika z przesłanek), gdy jest kompletne (wyciągane są wszystkie wnioski tkwiące w przesłankach, a nie tylko te, które narzucają się w sposób oczywisty), a także gdy jest hipotetyczne, tzn. że żadna przesłanka nie musi być bezwzględnie prawdziwa. Przykładem może być tu eksperyment myślowy polegający na stworzeniu hipotetycznego modelu rzeczywistości, potraktowaniu go jako jednej z przesłanek rozumowania sylogistycznego (dedukcyjne), a następnie spekulowanie, co musiałyby się zdarzyć, gdyby taki model był prawdziwy. To rozumowanie powinno być oparte na czystych przesłankach, należy brać pod uwagę tylko to, co jest w nich rzeczywiście zawarte i nic ponadto. Rozumowanie indukcyjne polega na wyciąganiu wniosków z niepełnego zbioru danych, zawiera więc w sobie element zgadywania. Ten typ rozumowania obejmuje trzy typy zadań: uzupełnianie serii, klasyfikowanie i wnioskowanie z analogii [E. Nęcka, 1995]. Za najbardziej istotne dla twórczości uznaje się rozumowanie przez analogię, która ułatwia transfer wiedzy i szczegółowych rozwiązań z jednego problemu na drugi, lub z jednej dziedziny na zupełnie inną [E. Nęcka, 1984]. Przy czym rola analogii nie ogranicza się tylko do transferu idei. Wiele z nich zawiera bowiem element podobieństwa metaforycznego między członem porównawczym a członem porównującym.

Metafora bywa środkiem i celem twórczości. Myślenie metaforyczne może być narzędziem w procesie wytwarzania nowych idei. Mamy z nim do czynienia wtedy, gdy odnosimy się do jednej rzeczy w terminach właściwych zupełnie innej rzeczy. Przynosi ona nowe informacje, istotne dla zrozumienia obiektu, pogłębia wgląd w jego istotę, wprowadza efekt nowości, czy nawet zaskoczenia. Zwykle opisuje bardziej złożony obiekt w terminach właściwych czemuś znacznie prostszemu. Metaforyzowanie ma znaczenie w procesie twórczym jeśli przynosi nowe, bardziej zrozumiałe, a także trafne efekty w postaci wiedzy o obiekcie. Metafory nie muszą koniecznie przybierać formy słownej, twórczo wykorzystuje się także jej odmiany jak gest, rzeźba, rysunek, czy spostrzeganie fizjonomiczne [E. Nęcka, 1995].

Jednym z elementów twórczych operacji umysłowych jest dokonywanie skojarzeń między poszczególnymi ideami. Ale wśród teoretyków nie ma zgodności co do tego, jaki jest mechanizm tworzenia się oryginalnych skojarzeń. Pewne jest tylko to, że istotne znaczenie mają tu asocjacje odległe, a wyjaśnianie ich wpływu odwołuje się do wieloznaczności atrybutów poszczególnych pojęć, na przykład dosłownym i przenośnym, czy też uznania pośredniczącej roli kontekstu lub uczuć [op. cit.].

W twórczej interakcji, w realizacji zadań poznawczych istotną rolę spełnia abstrahowanie. Polega ono na zwracaniu uwagi tylko na niektóre cechy obiektów, a ignorowanie innych. Ta operacja umysłowa jest podstawą analizy funkcjonalnej [A. Góralski, 1989], polegającej na projektowaniu czegoś począwszy od definicji i podstawowych funkcji obiektu, a nie od istniejących jego modeli. Operacje abstrahowania biorą także udział w redefinicji obiektu i są ważnym składnikiem wykonawczym procesu twórczego, ponieważ ułatwiają przełamywanie stereotypów, przyczyniają się do pionowego ruchu obiektów na skali abstrakcyjne – konkretne.

Transformacje także mogą być twórczą operacją umysłową jeśli są wierne lub dalekosiężne. Oznaczają zamienianie wszystkich lub niektórych cech obiektów tak, aby ich końcowe postaci różniły się istotnie od wyjściowych [E. Nęcka, 1995]. Transformacje mogą być w znacznej mierze stymulowane przez słowa i ukierunkowywane przez nie, a w szczególności przez tak zwane czasowniki modyfikujące „odwrócić”, „przekreślić”, „zgnieść”, „rozciąć” itp., używane celowo w niektórych technikach twórczego myślenia. Najłatwiejsze jednak do przekształcania w procesie transformacji są obrazy, gdyż są z natury bardziej ciągle

i wykazują większy stopień zgodności informacyjnej w stosunku do swoich desygnatów.

Kwestią, którą jak sądzę, należy wyeksponować przy analizowaniu procesu twórczego w zarysowanej tu perspektywie poznawczej, jest fakt, że konstruują go typowe i powszechnie występujące operacje umysłowe, a ich specyficzny układ zależy od wielu czynników o zróżnicowanej naturze. Oznacza to dostępność takiej formy myślenia potencjalnie dla wszystkich ludzi, jako że ma ona charakter właściwości gatunkowej. Podkreślanie więc, przez wielu teoretyków i praktyków wychowania, iż jednym z podstawowych zadań edukacji jest przygotowanie do twórczego życia, chociaż niezmiernie słuszne, kryje w sobie pewien paradoks. Taki sposób myślenia ukrywa bowiem pewne założenie, że życie człowieka dzielimy na ten etap, kiedy jest ono nietwórcze (wtedy, gdy przygotowujemy do...) i etap drugi, czyli życie twórcze (realizacja tego, do czego przygotowaliśmy). Z racji, o których pisałam wcześniej, z istoty twórczości, a przynajmniej z tego, co o niej wiemy, wynika, że założenie to jest błędne. Nie jest przecież nieważne, w jaki sposób werbalizujemy zadania wychowawcze, bo takie, a nie inne sformułowania organizują proces myślenia o nich, sposób ich interpretowania w codziennej działalności placówek oświatowych. Wydaje się, że precyzyjność i dbałość o szczegóły w naukach o wychowaniu jest szczególnie ważna. Nauczyciel, który przekłada teoretyczne refleksje na praktykę codzienności powinien być świadomy tego, że od początku ma do czynienia z twórczym podmiotem i co więcej, że sam też nim jest. W moim przekonaniu stanowi to podstawę budowania jakości wzajemnych relacji, będących istotą procesów wychowawczych. Myślenie o „twórczej edukacji”, a nie „edukacji do twórczości” inspiruje także kreowanie nowej filozofii edukacji, innej atmosfery wokół twórczości, wyzwalającej ją, a nie wyposażającej w reguły i prawidła stosowania na później, gdzieś w tak zwanym „prawdziwym” życiu.

Filozofia Platońska, która wydaje się dominować w edukacyjnym myśleniu, narzuca nam wizję rzeczywistości jako odbicia świata wiecznych idei w niedoskonałym świecie zmienności. Gdzieś za nami świeci najwyższe Dobro, Prawda i Piękno, a my uwięzieni w jaskini poruszamy się jedynie wśród cieni. Trudno jednak, poza światem wyobraźni kontaktować żywego człowieka z czymś, co realnie nie istnieje, a idealny wzorzec jest ze swej istoty nieosiągalny. Jesteśmy w efekcie skazani na frustrację i kryzys. Arystoteles z kolei proponował nabywanie cnót, czyli sprawności bycia takim, a nie innym, na przykład bycia sprawiedliwym

zamiast wychowania do sprawiedliwości. Unikamy co prawda frustracji, ale bezrefleksyjnie poddajemy się procesowi rywalizacji i oceny: kto jest bardziej, a kto mniej sprawiedliwy, twórczy, zorganizowany, wyrozumiały etc. W konstruowaniu sensów i znaczeń twórczej orientacji życiowej, szczególną nadzieją wydaje się być filozofia dominikańskiego mnicha św. Tomasza z Akwinu. Przewrót w myśleniu jakiego on dokonał zasługuje, w moim przekonaniu, na szczególną uwagę nauk o wychowaniu, a wyrazić go można zasadą „najważniejsze jest to, że jesteś, a nie to jaki jesteś” [K. Wojciszke, 1998]. Na samym początku nauczyciel więc staje przed koniecznością, a może szansą, zaakceptowania siebie i tego, że drugi człowiek jest kim jest, jest sobą, a jako osoba jest twórczy *a natura*. Wiele wskazuje na to, że jest to fundament, na którym można budować kreatywny stosunek do życia, twórcze orientacje życiowe, możliwie najpełniej wyrażające to, że „jestem kim jestem”.

Uzasadnione i ważne w prezentowanej tu perspektywie poznawczej wydaje się dialogiczne ujęcie istoty twórczego procesu, gdzie wytwór znajduje się wciąż w procesie stawania się, a twórca w stanie działania [W. Stróżewski, 1983]. Warunkiem dialogu jest tu zdolność komunikowania sobie określonych treści. Wymaga on mówienia i posiadania czegoś do powiedzenia, a tym czymś może być na przykład wewnętrzna logika lub sens nowo powstającego wytworu. „Mówienie” twórcy to działanie, a „mówienie” wytworu, to odsłanianie siebie [op. cit.]. Dopiero umiejętność dostrzegania tego, co się odsłania decyduje o wejściu w dialog. Za E. Frommem moglibyśmy powiedzieć, że trzeba „widzieć i doświadczać”, świadomie bez zniekształceń. Dialog w tym rozumieniu bywa podporządkowany czemuś nadrzędnemu, jakimś wartościom. W dialogu toczonym w imię prawdy obowiązuje warunek zawieszenia własnego sądu (*epoche*), zwłaszcza zaś momentu przeświadczenia, że jest on jedynym możliwym, ale nie zatracanie przy tym własnej pozycji ontycznej i kulturowej [M. Bachtin, 1986]. Dialektyka dialogu polega na nieustannym ścieraniu się jednostronnych racji: zamiaru i powstającego według niego dzieła [W. Stróżewski, 1983]. Element je różnicujący jest niezbędny, aby dialog nie stał się jedynie monologiem rozpisany na głosy. W takim rozumieniu procesu twórczego szczególna rola przypada odbiorcy, współtworzącemu atmosferę wokół twórcy. Zagadnienie to wydaje się mieć nie tylko wymiar estetyczny, choć ten jest zapewne najbardziej oczywisty. W różnych rodzajach sztuk twórca wchodzi w dialog z odbiorcą realnym, pojawiającym się bądź aktualnie, bądź wirtualnie, lub z odbiorcą



„idealnym”. W procesie kształtowania twórczych orientacji życiowych jednostki, szczególnie ważna w dialogu ze światem jest obecność odbiorcy realnego, zarówno w aspekcie wpływu hamującego ten proces, jak też inspirującego jego urzeczywistnienie.

Zwróćmy uwagę, że w wielu prezentowanych ujęciach procesu twórczego swoiste znaczenie posiada odkrywanie przez podmiot czegoś, co dotychczas pozostawało w ukryciu. Ale szczególnego znaczenia, akt dokonywania odkrycia, nabiera w koncepcji J. S. Brunera [1978], gdzie jest utożsamiany z tworzeniem. Polega na przeorganizowaniu albo przekształcaniu danych, tak aby można było wyjść poza nie i uzyskać nowy wgląd w poznawaną rzeczywistość. Tu także znajduje potwierdzenie, sygnalizowane wcześniej, zjawisko przygotowania umysłu do dokonywania odkrycia oraz znaczenia w tym procesie trafnie postawionej hipotezy. Odkrycie może się więc także dokonywać bez dopływu nowych informacji. Podobnie, jak E. Fromm uznawał umiejętność dziwienia się za istotny składnik postawy twórczej, tak samo zdolność tę uznaje J. S. Bruner za immanentny składnik procesu twórczego. Dodaje jednak, że nie każde zdziwienie posiada moc kreatywną. Wskazuje na fenomen skutecznego zdziwienia i określa rodzaje tej skuteczności. J. S. Bruner uważa ten rodzaj dziwienia się za coś niespodziewanego, co budzi refleksję lub zdumienie. Skuteczne przewidywanie posiada wysoką wartość predykatywną. Może przybierać formę zaskoczenia, intuicyjnego odkrycia albo stopniowego narastania wiedzy. Najczęściej spotykaną w matematyce i logice formą skuteczności w dziwieniu się jest jej formalna odmiana. Polega ona na uporządkowaniu poszczególnych elementów w sposób pozwalający dostrzec nieujawnione dotychczas związki, nowe układy, nieznane sposoby zestawiania rzeczy, dzięki czemu uzyskuje się nową całość, harmonię, pogłębienie związków i zależności. Natomiast skuteczność metaforyczna powstaje dzięki powiązaniu obcych sobie doświadczeń według praw sztuki, a to łączenie następuje przy pomocy symbolu, metafory czy obrazu [J. S. Bruner, 1978]. Skuteczne zdziwienie otwiera przed człowiekiem perspektywę oryginalnego przeżywania świata, dostarcza nowych narzędzi kształtowania rzeczywistości w sposób fizyczny i symboliczny. Jest ono elementem twórczego aktu, a jednocześnie wynikiem kreatywnego działania. Twórczość jawi się tu jako umiejętność konstruowania istotnie użytecznych kombinacji, jako rozróżnienie i wybieranie. Ta możliwość wyboru, sygnalizowana w wielu koncepcjach, jest także istotnym wyróżnikiem twórczych orientacji życiowych.

W procesach twórczych ważne są zjawiska, które je zasilają, wspierają, czy niejako wzmacniają. Jednym z takich zjawisk jest uwaga. Liczne badania, które przytacza E. Nęcka [1995], prowadzone między innymi przez Selye, Hadamarda, Ghiselin w latach sześćdziesiątych, Luthe w latach siedemdziesiątych, a także Sternberga i Davidsona oraz Marra i Sternberga w latach osiemdziesiątych, wskazują na istotne znaczenie selektywnej uwagi w procesie twórczym. Umożliwia ona wysoce celowe wykorzystanie wiedzy, przydatnej z punktu widzenia problemu. Zjawisko to jest równoważone, jak wskazuje A. Tokarz [1985], z mechanizmem umożliwiającym nabywaniem informacji ze względu na nie same, a nie pod kątem podjętych zadań. Uwaga selektywna towarzyszy także czynnościom zupełnie nietwórczym, zaś uwaga rozproszona może sprzyjać kreacji. Jak nie trudno się domyślić, możliwa jest i taka sytuacja, kiedy w procesie twórczym uwaga bywa zarówno rozproszona, jak i skupiona na jednym obiekcie. Stąd więc zrodziła się idea dynamicznej uwagi, której autorami są Parnes, Biondi i McMulan [za: E. Nęcka, 1995]. Przypuszcza się, że sprzyjająca twórczości funkcja uwagi rozproszonej polega na zwiększeniu zakresu informacji, natomiast uwaga selektywna wskazuje, która konkretnie informacja ma być przetworzona.

Z procesem twórczym silnie związana jest kategoria świadomości. Szczególne, czasem subtelne zmiany w świadomości twórcy ułatwiają proces myślenia życzeniowego i zachęcają do przeprowadzania rozmaitych eksperymentów myślowych. Obniżone niekiedy poczucie tożsamości umożliwia prawdopodobnie osobistą identyfikację twórcy z inną osobą lub nawet przedmiotem. Zjawisko to bywa wykorzystywane w niektórych technikach twórczego myślenia, na przykład osobistej analogii, czy analogii przeżywanej [E. Nęcka, 1995]. W procesie twórczym czasami występuje częściowa lub całkowita utrata poczucia czasu, która wzmacnia zdolność do długotrwałego wysiłku, ukierunkowanego na jeden cel, oraz ułatwia wyjście poza społeczny kontekst twórczości.

Istotną funkcję wspierającą, w analizowanym procesie, pełni także natchnienie, jako że proces twórczy jest silnie nasycony różnymi, nierzadko skrajnymi emocjami, od przygnębienia do euforii. Związane są one z zabawą, ciekawością, zaufaniem do siebie, a także z poczuciem wolności i bezpieczeństwa. Badania, prowadzone między innymi przez Rogersa, Gordona, Koestlera, Adamsa, Steina, Amabile, Csikszentmihalyi, Liebermana, Treadwella, Ziva, a także Kaufmanna, Fustiera

i Dreveta [przytaczam za: E. Nęcka, 1995], dokumentują postrzeganie twórczości, jako dojrzałej formy zabawy, która jest zaprzeczeniem zdroworozsądkowej tezy, jakoby ciężka i wydajna praca wykluczała rozbowienie i na odwrót. Zabawa jest tu rozumiana jako określona postawa w stosunku do celu i struktur próbnych, która dopuszcza różne swobodne kombinacje, jakby przedmiot twórczego wysiłku nie był przez twórcę traktowany całkiem serio. Przypomina więc ona bardziej dziecięce budowanie z klocków, niż spotkanie towarzyskie. Istotnym elementem jest w niej swoboda, działanie „na niby” i dobrowolność, w ustalonych granicach czasu, przestrzeni i reguł. Taki stosunek do przedmiotu pracy i twórczego wysiłku pozwala na przyjęcie treści niezwykłych i pozornie niemożliwych, może być czynnikiem energizującym także w czasie kryzysu twórczego. Ponadto, jako czynność autoteliczna, jest motywowana wewnętrznie, a to wyzwala pomysłowość i zaangażowanie. Postawa zabawowa sprawia, że procesy twórcze autonimizują się, same „napędzają się”, wyzwalają [E. Nęcka, 1995]. Ciekawy związek symbiotyczny zachodzi pomiędzy twórczością i zaciekawieniem, gdyż zaciekawienie w tym samym stopniu sprzyja twórczości, co twórczość zaciekawieniu. Dodatnio na wynik twórczego myślenia wpływa wolność od ograniczeń zewnętrznych, pozazadaniowych standardów oceny wyników oraz brak zagrożeń. W znacznym stopniu u jednostek twórczych obserwowane jest nasilenie poczucia własnej wartości i zaufania do samego siebie, co wiąże się z tendencją do wydawania niezależnych sądów [E. Nęcka, 1995]. Znaczenie opisywanych tu zjawisk w procesie uczenia się trudne byłoby do przecenienia. Stanowi źródło inspiracji dla kształtowania się i rozwijania twórczych orientacji życiowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Jest także istotnym walorem wielu programów nauczania twórczego, a znaczenie opisywanych zjawisk podkreśla także w swojej koncepcji „edukacji integralnej” W. Andrukowicz [2001].

#### **4. Wybrane zagadnienia twórczości**

Badanie fenomenu twórczości rzadko wykracza poza empiryczne analizy ilościowe w kierunku perspektywy hermeneutycznej i jakościowych eksploracji tego obszaru. Podobnie jak większość zagadnień w naukach społecznych także on poddawany jest głównie analizie ilościowej i statystycznym opracowaniom, w poszukiwaniu „pewnych”

danych i „twardych” faktów. Mimo to jednak, a może właśnie dlatego nie udało się zrozumieć fenomenu twórczości, ani wypracować uznanej teorii procesu twórczego. Oczywiście na tej drodze zdobyliśmy wiele bezsprzecznie cennych informacji o zjawisku twórczości. Wydaje się niezbędne dziś dalsze ewoluowanie i przekształcanie zaplecza metodologicznego twórczości w kierunku bliższym paradygamatu fenomenologiczno-hermeneutycznego. *Gros* zagadnień związanych z twórczością podejmowanych jest przez psychologię, która stosuje od lat określoną matrycę analityczną w empirycznych eksploracjach i deskrypcji. A właściwie sama twórczość nie jest zjawiskiem czysto psychologicznym. Niemniej jednak rozwój psychologii poznawczej i tak zwanej „kognitywistyki” [za: E. Nęcka, 1995] datujący się od lat osiemdziesiątych wniósł wiele nowych treści do teorii twórczości. Na postrzeganie jej istoty, nie tylko w filozofii czy pedagogice, ale także w świadomości potocznej, niemały wpływ wywarła psychologia humanistyczna, głównie głoszony przez nią pogląd, że człowiek jest twórczy *a natura* i jedynie różne przeszkody o charakterze społecznym lub wewnątrz psychicznym uniemożliwiają jednostce aktualizację jej twórczego potencjału. Wydaje się jednak, że znamienne dla filozofii, analizowanie jakościowe zjawisk sprzyja odkrywaniu prawdy o fenomenie tworzenia, a pedagogika jest, w moim odczuciu, bliższa tego typu myślenia o kreatywności, niż to się dotychczas ujawniało w literaturze przedmiotu.

Aktualne tendencje w badaniach nad twórczością, sformułowane przez A. Tokarza [1998], na podstawie analizy przeprowadzonej przez M. A. Runco (redaktora czasopisma *CREATIVITY RESEARCH JOURNAL*), wskazują na dominację charakterystyki społecznego, grupowego i kulturowego kontekstu aktywności twórczej człowieka. W ostatnich latach doszło do istotnych zmian w analizach twórczości, polegających na odwróceniu od zainteresowań osobą twórcy i procesem twórczym w kierunku eksploracji społecznego kontekstu twórczej działalności. Wydaje się, że nie dotyczy to badań prowadzonych w Polsce, jak konstatuje A. Tokarz [op. cit.], gdyż koncentrują się one na podmiotowych uwarunkowaniach twórczości, budowaniu i doskonaleniu istniejących teorii mikroskopowych (pisałam o nich w p. 3 niniejszego rozdziału), oraz wzbogacaniu metod trenowania twórczości.

W kontekście analizowanej w pracy problematyki oraz prezentowanej koncepcji twórczych orientacji życiowych ważnym zagadnieniem jest także rozróżnienie pojęcia twórczości i kreatywności. Najczęściej

używane są one zamiennie, chociaż to drugie pojawiło się w szerokim zastosowaniu wraz z dwudziestowiecznym pankreacjonizmem, który objął praktycznie wszystkie dziedziny aktywności człowieka (szerzej piszę o tym w rozdziale I, p.1). Twórczość postrzegana jest jako pierwotna potrzeba rozwoju człowieka i wyraz jego samorealizacji, a także immanentny składnik ludzkiej natury. Każda jednostka jest więc potencjalnie twórcza, jak głosi psychologia humanistyczna i różne teorie twórczości (por. p.3 niniejszego rozdziału). W związku z tymi poglądami coraz częściej twórczość zastępuje się pojęciem kreatywności. W.Limont [2003] proponuje rozróżnić je i przez twórczość rozumieć wytwarzanie idei nowych wartościowych dla co najmniej pewnej grupy osób, a kreatywność traktować jako twórczość codzienną. Wydaje się więc, że narracja twórczych orientacji życiowych wpisuje się w takie właśnie rozumienie kreatywności. Najważniejszą cechą kreatywności w odróżnieniu od twórczości jest samoświadomość jednostki [op.cit.]. „Koncepcja twórczości codziennej pozwala uznać za twórcze każde rozwiązanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną” [op.cit., s.18]. W takim rozumieniu mniejsze znaczenie mają cechy wytworu, większe ma natomiast wewnętrzna aktywność podmiotu. Uznanie pojęcia kreatywności za istotnie odmienne od twórczości rozumianej jako stwarzanie nowych dzieł, idei czy koncepcji, pozwala „traktować twórczość jako działalność podmiotowo sprawczą” [op.cit., s.18] i wpisywać ją w sferę edukacji. W.Limont [2003] odnosi pojęcie kreatywności do pierwszego poziomu twórczości wyróżnionego przez E.Nęcę [2002], nazwanego twórczością płynną. Trzy kolejne poziomy: twórczość skryształizowana, dojrzała i wybitna, wydają się odpowiadać pojęciu twórczości w zarysowanym tu rozumieniu.

## Rozdział II

# TWÓRCZA POSTAWA W NARRACJI OSOBOWOŚCI KREATYWNEJ

Refleksja nad tytułowym zagadnieniem rozdziału wydaje się szczególnie potrzebna przy analizowaniu problematyki kreatywnych orientacji życiowych jednostki. Ma ona wielkie znaczenie w psychologii twórczości, a w autorskiej koncepcji posiada walor szczególny, tak w kwestii konstruowania znaczeń, jak i poszukiwania możliwości oraz dostrzegania szans rozwijania twórczego stosunku do życia. Nie podejmuję oczywiście w tym miejscu próby szerokiej analizy problematyki osobowości twórczej, posiada ona zresztą bogatą literaturę przedmiotu, próbuję raczej wskazać na wybrane jej aspekty, istotne z punktu widzenia głównego wątku narracji. Zgodnie z logiką prezentowaną w analizie dotychczasowej problematyki, sytuującą refleksję nad koncepcją kreatywnych orientacji w poznawczej perspektywie psychologii humanistycznej, twórczość jest traktowana jako styl życia, cechujący się permanentnym rozwojem osobowości. Proces tworzenia wiąże się więc tu nie tyle z twórczym wytworem, ile z formowaniem własnej osoby, a tendencje do rozwoju postrzega się jako immanentny składnik natury ludzkiej. Aktualizacja twórczego potencjału uwarunkowana jest jednak określonymi warunkami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Przyjęcie takiej optyki w charakterystyce kreatywnych orientacji życiowych nie oznacza oczywiście wykluczenia możliwości ich przejawiania się także w postaci twórczych wytworów, sygnalizowanych wcześniej w taksonomii C. W. Taylora. Nie jest to jednak warunek konieczny.

## 1. Twórcza osobowość w świetle analiz psychologicznych

W preferowanym ujęciu centralnym pojęciem twórczości jest „samorealizacja”. Można ją określić jako tendencję do ciągłego rozwoju, którego celem jest pełna integracja osobowości, harmonijna koegzystencja wszystkich jej cech, czyli samourzeczywistnienie. W tej publikacji istotne znaczenie posiada pojęcie „twórczej jaźni”, jako struktury doskonalszej od ego, wiąże się ono z wrodzoną tendencją do doskonalenia umiejętności lub sprawności w jakiejś dziedzinie, dążeniem do rozwoju. W przypadku jednostki zdrowej psychicznie dążenia te mają charakter zgodny z ogólnie przyjętymi normami współżycia, natomiast jednostki neurotyczne może cechować antyspołeczne ukierunkowanie tendencji do osiągnięć. W aktualizacji twórczego potencjału człowieka istotną rolę odgrywa też wrodzona wola [za: J. Sołowiej, 1997]. Ważne, z punktu widzenia możliwości generowania twórczych orientacji w procesie kształcenia i wychowania, jest przekonanie, iż pełny rozwój woli i najwyższy poziom rozwoju osobowości osiąga się między innymi przez traktowanie dziecka jako jednostki autonomicznej.

Istotny jest tutaj element świadomości podejmowanych działań, zaznaczający się także wyraźnie w neopsychoanalitycznym podejściu E. Fromma [1959], który istotę twórczej postawy jednostki widzi w zdolności do postrzegania, czyli bycia świadomym. Tylko jednostka autonomiczna o najwyższym poziomie rozwoju osobowości potrafi postrzegać w sposób świeży, spontaniczny i jest otwarta na doświadczenia. Percepcja taka powoduje reakcje całego organizmu, sfery umysłowej i emocjonalnej. W psychologii humanistycznej tę właściwość uważa się za wyróżnik w pełni rozwiniętej osobowości.

Warunkiem osiągnięcia tak wysokiego poziomu rozwoju osobowości są, zdaniem E. Fromma: zachowanie zdolności do dziwienia się i zdolności koncentracji, pełne postrzeganie własnego ja, oraz akceptowanie konfliktów i napięć, które są nieodłączną cechą żywego organizmu [op.cit.]. To dążenie do urzeczywistniania swojego potencjału twórczego nazywane jest w psychologii humanistycznej „samorealizacją”. Termin ten wprowadził K. Goldstein [za: J. Sołowiej, 1997], określając tym mianem popęd człowieka do aktywności i postępu. Może on się przejawiać bardzo różnie w zależności od doświadczanych braków. Najpełniejszym jego wyrazem jest dążenie do rozwoju, do

stawania się coraz bardziej kompetentną osobą. W tym ujęciu kulturę i sztukę uznaje się za owoc tego typu tendencji. Pojęcie samorealizacji znajduje pełne rozwinięcie w koncepcji A.H. Maslow [1991] i C.R. Rogersa [1981].

### 1.1. Cechy kreatywnej osobowości

Psychologia twórczości od lat zajmuje się badaniem i określaniem indywidualnych cech twórców, poszukując ich zarówno w intelekcie, jak i w osobowości jednostki, a także w dziedzinie zaburzeń zachowania. Niektóre teorie inteligencji traktują twórczość jako jedną z cech intelektu [J.P. Guilford, 1978], inne ujmują ją znacznie szerzej, jako aktywność, w której obok intelektu ważne są też motywacja osobowość i inne składniki [R.J. Sternberg, T.I. Lubart, 1995]. Twórczość rozumiana zarówno jako potencjał człowieka, jak i wybitne uzdolnienia wykazuje „nieliniowe związki z poziomem inteligencji psychometrycznej (czyli mierzonej testami) oraz z niektórymi wymiarami stylu poznawczego” [E. Nęcka, 2002 s.121]. Indywidualność osoby twórczej nie ogranicza się więc do sfery intelektu, ale obejmuje także sferę emocjonalną, motywacyjną i relacje interpersonalne. E. Nęcka [2002] definiuje osobowość jako nadrzędny system regulacji odpowiadający za spójność zachowania i koordynację poszczególnych procesów psychicznych, a także zespół cech indywidualnych, wyróżniających człowieka spośród innych ludzi. Badania nad osobowością twórczą prowadzono w dwóch kierunkach. Pierwszy charakteryzuje się poszukiwaniem osobowościowych mechanizmów generowania zachowań twórczych. Podstawowym problemem w tym obszarze eksploracji jest pytanie o to, w jaki sposób system regulacji prowadzi niektórych ludzi do twórczości. Taki sposób analizy znajdujemy u psychologów humanistycznych [A.H. Maslow, 1959; R. May, 1959; C.R. Rogers, 1959; za: E. Nęcka, 2002], a wcześniej w teoriach psychodynamicznych [Z. Freud, 1973]. Drugi kierunek badań nad twórczością charakteryzuje się poszukiwaniem typowych cech osobowości ludzi twórczych. Przykładem tego typu analiz empirycznych są badania IPAR (Institute of Personality Assessment and Research) referowane przez D.W. MacKinnona i F. Barrona [por. A. Tokarz, 1998; E. Nęcka, 2002], a w Polsce znane z syntetycznej relacji J. Trzebińskiego [1976]. Mimo że badania prowadzone były w latach sześćdziesiątych do dziś zachowują swoje walory, na ich podstawie określono szereg cech



osobowości twórczej: stabilna struktura poznawcza dotycząca własnej osoby i innych obiektów, skuteczne przystosowanie się do wypełnianych zadań, adekwatny obraz świata, spójne normy moralne, tolerancja na niejednoznaczność, silne poczucie własnej kompetencji i wartości, elastyczność intelektualna, otwartość, umijętność współżycia społecznego, dążenie do dominacji i uzyskania wysokiej pozycji społecznej, ciekawość poznawcza, niezależność i dystans wobec norm kulturowych i grupowych, raczej niska towarzyskość, samowystarczalność, introwersja, niska potrzeba aprobaty społecznej i afiliacji [A. Tokarz, 1998]. Osoby badane przez IPAR cechowały się także wysokim poziomem inteligencji, preferowały złożoność, nowość, sprzeczność i nieoczekiwane doświadczenia. Bódcze wewnętrzne i zewnętrzne spostrzegane były bez zniekształceń [op.cit.]. Zdaniem E. Nęcki [2002] poszukiwanie osobowościowych mechanizmów tworzenia powinno prowadzić do konstruowania modeli osobowości twórczej, a nie modeli osobowości twórców, a to wymaga syntezy rozległej i rozproszonej wiedzy na temat związków twórczości z osobowością. Przywoływany autor proponuje opisywanie osobowości twórczej według trzech grup cech, które odpowiadają trzem osobowościowym mechanizmom tworzenia i zalicza do nich: otwartość, niezależność i wytrwałość [op.cit.]. Niejednoznaczne i złożone jest powiązanie twórczości ze zdrowiem psychicznym. Można tu wyróżnić trzy różne podejścia, w równym stopniu potwierdzone badaniami. Jedno z nich zakłada, że twórczość wymaga pełnego zdrowia psychicznego, drugie, że łączy się z psychopatologią i trzecie, jak nie trudno się domyślić, głosi pogląd o niezależności zdrowia psychicznego i twórczości od siebie.

Szczególnie znaczące w koncepcji twórczych orientacji życiowych jest postrzeganie problematyki osobowościowych wyznaczników twórczości w psychologii humanistycznej. W teorii potrzeb A. H. Maslowa, potrzeba samorealizacji pojawia się najpóźniej w ontogenetycznym rozwoju jednostki. Nie ma, w przeciwieństwie do innych potrzeb, charakteru filogenetycznego. Pozwala to jej, z chwilą pełnego ujawnienia, stać się najsilniejszą potrzebą człowieka. Osoby, u których potrzeba samorealizacji jest dominująca, A. H. Maslow nazywa „urodzonymi twórcami”. Dla zaspokojenia potrzeby samorealizacji są one gotowe zrezygnować z satysfakcjonującego zaspokojenia pozostałych potrzeb, także fizjologicznych. W perspektywie koncepcji twórczych orientacji życiowych istotną konsekwencją takiego ujęcia jest przejawianie się potrzeby samorealizacji w stylu życia jednostki, w jej codziennym

doświadczeniu, we wszystkich działaniach, na przykład: prowadzeniu domu, wychowaniu dzieci, pracy zawodowej. Ten specyficzny, głęboko osobisty i w pełni zaangażowany sposób bycia człowieka w świecie, nawet jeżeli jest to bycie tylko „nomadyczne”, jak głosi J. Baudrillard, czy P. Virilio [K. Wilkoszewska, 2000], A. H. Maslow określa mianem „twórczości pierwotnej”. Do niej właśnie odwołuję się w konstruowaniu znaczeń w koncepcji twórczych orientacji. Jej wpisanie w treść koncepcji kreuje sens działań w obszarze generowania takiego stosunku do życia, który charakteryzuje się przyjęciem twórczej postawy w życiu. Nie musi przybierać formy wytwarzania, chociaż oczywiście jej nie wyklucza. Takie osoby, za A. Maslowem, możemy określić jako typ „heraklitański”, akceptują one bowiem zmienność rzeczy i same się zmieniają.

W toku badań osób twórczych A. H. Maslow wyprowadził ich charakterystykę poprzez skatalogowanie pewnych znamienych cech osobowości. Nawet jeżeli przyjmiemy niepełny charakter tego typu zabiegów interpretacyjnych i niemożność ich uogólniania na wszystkie osoby twórcze, to zapewne rzucają one nieco światła na zrozumienie fenomenu twórczości. Osoby twórcze cechują się więc sprawniejszym postrzeganiem rzeczywistości, prostotą i naturalnością w sposobie bycia, umiejętnością koncentracji na problemie, dystansem wobec rzeczywistości, wysoko rozwiniętym poczuciem autonomii. Ponadto charakterystyczna jest dla nich świeżość ocen, poczucie wspólnoty, głębokie związki interpersonalne, wysokie standardy moralne, silnie rozwinięty system wartości i potrzeba tworzenia. Umiejętność harmonijnego łączenia przeciwstawnych cech, na przykład egoizmu i altruizmu, dostrzeganie konkretów, ale także uogólnianie i abstrahowanie, umiejętność kategoryzowania i klasyfikacji przy jednoczesnej świeżości spojrzenia.

Istotną cechą osób twórczych w ujęciu A. H. Maslowa [1991] jest umiejętność dystansowania się od otoczenia, niezależność od wszelkich układów i koterii przy jednoczesnym życzliwym, otwartym i pełnym szacunku stosunku do świata społecznego. Taka postawa sprzyja również uwalnianiu się od stereotypów i lęków, zaciekawieniu nowymi sytuacjami, dobrej tolerancji na przedłużającą się niepewność, a także wysoko rozwiniętym normom etycznym. Stan uniesienia i fascynacji, pełnej koncentracji i pochłonięcia jakąś sprawą, znamieny dla osób twórczych wyróżnia się następującymi cechami [J. Sołowiej, 1997]:

- przeszłość i przyszłość nie istnieje, liczy się tylko teraźniejszość,

- poczuciem dziecięcej niewinności, zanikaniem poczucia obowiązku,
- zawężaniem się świadomości,
- zanikaniem obawy, zahamowań i postaw obronnych,
- poczuciem siły, odwagi i akceptacji siebie,
- otwarciem się na procesy pierwotne,
- ujawnianiem się spontaniczności i ekspresywności.

Konstatacje te wydają się ważne dla wpisywania znaczeń w obszarze twórczych orientacji życiowych, inspirują one bowiem do podejmowania takich działań w trakcie ich generowania, które będą rozwijały pełną koncentracji i fascynacji postawę jednostki, nie tylko w procesie sformalizowanego uczenia się, ale także w codziennym doświadczeniu.

W teorii „samorealizacji” psychologii humanistycznej kryje się także istotna przesłanka dla podejmowania działań, mających na celu generowanie i rozwijanie twórczych orientacji życiowych. W koncepcji C. R. Rogersa [1981] potrzebę samorealizacji uznaje się za atrybut materii. Czyni ją to nie tylko głęboko osadzoną w naturze człowieka, ale także w naturze wszechświata. To zaś uzasadnia i wręcz czyni koniecznym odwołanie się do niej w procesie wychowania, którego egzemplifikacją mogłaby być koncepcja twórczych orientacji życiowych. C. R. Rogers uważa, że właściwością materii jest dążenie do strukturalizacji, czego przykładem jest powstanie wszechświata, ewolucja gatunków, struktura kryształów. U człowieka przybiera ona formę dążenia do rozwoju, doskonalenia się i stawania się coraz pełniej funkcjonującą osobą. Warunkiem zaistnienia tendencji do aktualizowania kreatywnego potencjału jest w tym ujęciu rozbudowana sfera ego. W modelu zdrowej osobowości ego pokrywa znaczną jej część, a to, co nieświadome zajmuje niewiele miejsca. Aby stan taki osiągnąć konieczna jest, wielokrotnie podkreślana także przez A. H. Masłowa i E. Fromma, żywość i świeżość percepcji, otwarcie na doświadczenia, tolerancja na niejednoznaczność oraz minimalizacja mechanizmów obronnych. Nie mniej ważną sprawą jest własny system wartości, oparty na doświadczeniach, a także umiejętność bawienia się pomysłami, pojęciami, nietypowe ich łączenie. Ten ostatni warunek bliski jest zresztą asocjacyjnej koncepcji procesu twórczego, szerzej będzie o tym mowa w dalszej części pracy.

Twórczą osobowość w tym ujęciu charakteryzuje: 1) otwartość na doświadczenia; 2) przejawianie uczuć; 3) kierowanie się nie tylko przesłankami rozumowymi w podejmowaniu decyzji, ale także takimi, które są natury emocjonalnej, wsłuchanie się w mądrość organizmu; 4) gięt-

kość i plastyczność postępowania, umiejętność odstąpienia od decyzji, która okazała się niesłuszna w wyniku doświadczenia; 5) funkcjonowanie w sposób egzystencjalny, co oznacza ciągły rozwój osobowy, to z kolei utrudnia przewidywanie zachowań takich osób i może czynić obcowanie z nimi nieco uciążliwym. W tej koncepcji samorealizacyjnej ujawnienie się potrzeb w tym zakresie wymaga określonych warunków. Zdaniem C.R. Rogersa najważniejszy jest stosunek otoczenia, głównie osób znaczących do podmiotu. W różnych okresach swojej terapeutycznej działalności przypisywał on pierwszoplanową rolę kolejno trzem postawom: akceptacji, empatycznego zrozumienia i autentyczności [za: J. Sołowiej, 1997]. W czasie prowadzenia terapii niedyrektywnej eksponował postawę akceptacji, w okresie terapii refleksyjnej dominowała postawa empatycznego zrozumienia, a w późniejszej działalności terapeutycznej za najważniejszą uznawał postawę autentyczności (kongruencji, szczerości), czyli okazywania swoich stanów emocjonalnych i zgodność zachowania terapeuty z jego odczuciami. Abstrahując od opisanych tu wahań przypuszczać możemy, że wielkie znaczenie dla rozwoju potencjału twórczego jednostki, ma harmonijne współistnienie tych postaw, a szczególnie ich reprezentowanie przez osoby znaczące już we wczesnych fazach życia dziecka, kiedy kształtują się zręby jego osobowości.

Podjęmowane są też próby bardziej szczegółowego określenia katalogu cech charakterystycznych dla twórczej osobowości. Ich wynikiem jest zestaw następujących walorów osobowościowych: 1) otwartość na nowe informacje, także wzajemnie sprzeczne [E. Nęcka, 1987a; M. Tyszkowa, 1990]; 2) niezależność w sferze intelektualnej, moralnej i społecznej [Z. Pietrasiński, 1969; J. Trzebiński, 1976]; 3) pozytywny stosunek twórcy do własnej osoby nie kolidujący ze skuteczną samokontrolą [R. B. Cattell, 1955; D. Mac Kinnon, 1962; R. S. Albert, 1983; za: D. Turska, 1994; K. Kmiecik, 1983]; niektóre badania potwierdzają także wewnętrzne zlokalizowanie poczucia kontroli wśród osób twórczych [R. Drwal, 1978; T. Mądrzycki, 1989]; 4) wrażliwość, łatwiejsze spostrzeganie ukrytych elementów rzeczywistości, korzystanie z ubocznych i przypadkowych bodźców, umiejętność dostrzegania harmonii estetycznej również w sferach pozaartystycznych [W. Dobrołowicz, 1982; E. Nęcka, 1987; J. Koziński, 1987]; 5) dociekliwość, umiejętność dostrzegania i poszukiwania nowości i różnorodności, ciekawość poznawcza i zaciekawienie jako emocja dodatnia [J. P. Houston, S. A. Mednick, J. S. Bruner, A. H. Maslow, za: D. Turska, 1994; A. Tokarz, 1985];

istotna jest także zdolność selektywnego kodowania, kombinowania i porównywania danych, czyli tak zwana twórcza uwaga [E.Nęcka, 1987]. Znamienneą cechą osób twórczych jest również swoiste oscylowanie pomiędzy sprzecznościami: wytrwałość i plastyczność; powaga, ale także skłonność do ludycznego stosunku do własnej pracy; pasja ale także zdolność do długotrwałych przerw w pracy oraz „inkubowania” pomysłów [S.Popek, 1989a; E.Nęcka, 1987]. Do końca nie została natomiast określona relacja między inteligencją, mierzoną odpowiednimi testami a twórczością. Zresztą wartość diagnostyczna samych testów inteligencji jest w psychologii podważana w ostatnich latach. Zapewne wiele zależy tu od dziedziny twórczości, nietrudno przyjąć za rozsądną tezę, że inteligencja może dodatkowo korelować z twórczością naukową, czy literacką, ale już niekoniecznie z plastyczną [na przykład twórczość osób upośledzonych umysłowo; por. J.Kozielecki, 1997]. W tym pierwszym przypadku czasem podaje się tak zwany próg inteligencji, czyli taki jej poziom, który optymalizuje twórczość. D. Turska [1994] w swoich analizach za A. Jaworowską [1978] określa jego wysokość na poziomie 115–125 IQ.

## 1.2. Funkcjonowanie osób twórczych

W literaturze przedmiotu wymienia się szereg specyficznych właściwości, charakteryzujących aktywność osób twórczych. Zdecydowanie dominuje w tych analizach aktywność poznawcza, jako podstawowa, a jednocześnie bazowa dla innych przejawów funkcjonowania jednostki. Badania psychologiczne nad tym zagadnieniem doprowadziły do ujawnienia szeregu prawidłowości i specyficznych cech tego zjawiska [por. A. Tokarz, 1985, 1989 a,b]. Okazało się między innymi, że u twórczych jednostek aktywność poznawcza dominuje nad innymi rodzajami działalności, trwa niemal nieprzerwanie, jest nastawiona na uzyskanie zrozumienia i najczęściej przejawia się postawą badawczą. Bardzo łatwo jest też wywoływana. Sam podmiot twórczy wytwarza odmienność i nowość przez swoiste oryginalne spostrzeganie niepowodujące jednak zniekształceń, a wręcz przeciwnie umożliwiające adekwatne widzenie rzeczywistości. Szeroki i zróżnicowany zakres poszukiwań nowych informacji równoważony jest długotrwałą koncentracją na problemie. Chociaż często obserwuje się nadmiar gromadzonych informacji, są one celowo i selektywnie wykorzystywane, a przyj-

mowanie, asymilowanie i kategoryzowanie nowej wiedzy jest wielostronne.

W przypadku jednostek twórczych mamy też do czynienia z dużą tolerancją na sprzeczności. Wytwarzanie rozwiązania polega u nich najczęściej na długotrwałym opracowywaniu dzieła, czy też problemu, aż do nadania mu, zadawalającej autora, postaci estetycznej, logicznej i formalnej. Pracy tej towarzyszy silna motywacja wewnętrzna. Sytuacja zewnętrzna oraz reakcje otoczenia społecznego na ogół nie mają wpływu na aktywność poznawczą, gdyż jest ona silnie zautonomizowana. I przy tej motywacji poznawczej zatrzymamy się na chwilę, jako że jest ona niezwykle ważna w całym procesie tworzenia, niezależnie od tego czy jest to jednorazowy akt stworzenia, czy jest to całożyciowa kreacja, której dzieło staje się co dzień na nowo, nie ma wyraźnego końca ani początku, jest po prostu twórczym stwarzaniem swojego życia i siebie, jest twórczą orientacją życiową. Motywacja poznawcza nie jest z pewnością jedyną, pobudzającą do takiej aktywności, niemniej jednak jest sprzężona z osiągnięciami twórczymi, jak dowodzą tego liczne badania empiryczne [por. A. Tokarz, 1985]. Intensywna aktywność poznawcza w dzieciństwie na ogół warunkuje późniejszą twórczość. U osób przejawiających kreatywną postawę motywacja poznawcza jest trwała i wysoka, dostarcza silnej satysfakcji niezależnie od zewnętrznych wzmocnień, rozwija się, gdy jednostka działa w warunkach swobody, w środowisku zmiennym i zróżnicowanym.

Motywację poznawczą dzieli się na instrumentalną (IMP) i autonomiczną (AMP), w zależności od pełnionych przez nią funkcji [A. Tokarz, 1985]. IMP ukierunkowuje poczynania jednostki na zdobycie informacji. Gdy celem aktywności jest spełnienie zewnętrznych wymagań występuje pozorna zbieżność między celem aktywności poznawczej i celem działania. Mamy wówczas do czynienia z motywacją zadaniową, która jest odmianą motywacji instrumentalnej. Jeśli natomiast aktywność poznawcza nie jest podporządkowana żadnemu praktycznemu celowi, a wywoływana jest jedynie przez ciekawość i pragnienie nowych wrażeń, uaktywnia się wtedy autonomiczna motywacja poznawcza (AMP). Dostarcza ona satysfakcji sama przez się, jest zorientowana na wzbogacanie osobistego doświadczenia jednostki i jej rozwój. Właśnie tej motywacji przypada podstawowa rola w generowaniu i kształtowaniu twórczych orientacji życiowych. Tym bardziej więc niepokojący jest fakt, że praktyka edukacyjna nastawiona jest zdecydowanie na rozwijanie motywacji instrumentalnej. Sprzyja temu między innymi proces ocenia-

nia, promujący rezultaty działania, a nie samo działanie i jego przebieg, eksponujący rozwiązanie, a nie proces dochodzenia do niego. Uczeń, który „ściągnie” zadanie bez zrozumienia jego sensu, ale z właściwym wynikiem będzie oceniony pozytywnie, podczas gdy ten, który samodzielnie podejmował próby poszukiwania różnych rozwiązań, ale nie doszedł do „właściwego” wyniku, spotka się z oceną negatywną. Takich przykładów z własnych doświadczeń szkolnych moglibyśmy zapewne podać wiele. Motywacja autonomiczna pełni istotną rolę w ontogenetycznym rozwoju jednostki, przejawia się potrzebą orientacji w otoczeniu, kumulowaniem doświadczeń indywidualnych z nadmiarem [A. Tokarz, 1985], jej znaczenie dla rozwoju twórczych orientacji życiowych trudno byłoby więc przecenić. Typową dla niej formą aktywności i dyspozycji jest zainteresowanie, zamięlowanie i zabawa. Pełni ona rolę autonomiczną w stosunku do innych czynności. Stymulatorem pobudzającym rozwój tej motywacji jest nowość, zmiana, różnorodność, sprzeczność, sytuacja problemowa. Natomiast specyficznymi dla niej bodźcami rozwojowymi są: brak nacisku innych potrzeb oraz zaciekawienie o dodatnim znaku emocjonalnym [op. cit.]. Autonomiczna motywacja poznawcza realizuje się w toku swobodnej i wielostronnej eksploracji zewnętrznej oraz wewnętrznej, z wyraźną dominacją dążenia do wytwarzania. Główną siłą napędową wzbudzania tego typu motywacji są same efekty działalności poznawczej oraz satysfakcja wynikająca z tej aktywności. Jednocześnie to one właśnie stymulują dalszą jej aktywność, dzięki czemu zachodzi dodatnie sprzężenie zwrotne między samą aktywnością poznawczą a jej efektem.

Rozwijanie autonomicznej motywacji poznawczej jest więc niezbędne w procesie stymulowania twórczego potencjału jednostki. Zapewne nie u wszystkich ludzi AMP osiąga taki sam poziom realizacji, jednak może on być podnoszony w procesie edukacji, poprzez świadome, celowe działania dydaktyczno-wychowawcze. W wyniku badań eksperymentalnych, prowadzonych przez A. Tokarz [1985] okazało się, że autonomiczna motywacja poznawcza ma istotną przewagę nad motywacją instrumentalną i zadaniową w wytwarzaniu twórczych pomysłów i wypowiedzi. O jakości wykonywania zadań eksperymentalnych decydował bowiem rodzaj wzbudzonej motywacji, a nie cechy samego działania. Szczególnie istotna okazała się zależność między twórczymi rozwiązaniami zadań i problemów a pobudzaniem aktywności poznawczej przez zaciekawienie. Aplikacja tego typu wniosków na działalność szkoły wydaje się w tym miejscu oczywista. W niedostatecznym stopniu

rozwija ona motywację autonomiczną uczniów. Przeciwnie, często ją niszczy preferując w niemal wszystkich obszarach pracy, motywację instrumentalną i zadaniową.

Równie ważna w rozwoju twórczej osobowości jednostki wydaje się być zdolność dziwienia się, podstawowa kategoria dla rozumienia aktu twórczego w interesującej koncepcji J. S. Brunera [1978]. Podobnie, jak inni autorzy podejmuje on także próbę typologizacji swoistych, osobowościowych uwarunkowań twórczej działalności. Należą do nich w tym ujęciu: niezależność i zaangażowanie, namiętność i dbałość o formę, wolność podporządkowania się podmiotowi, opóźnianie i spontaniczność, a także dramat wewnętrzny. Niezależność jest tu rozumiana jako umiejętność oderwania się od form już istniejących. Człowiek twórczy uwalnia się od tego, co istnieje, po to, aby zaangażować się w to, co sam tworzy. Namiętność, to w tym wypadku zdolność i gotowość wyrażenia własnych impulsów życiowych poprzez pracę (ktoś na przykład „namiętnie pisze”, „namiętnie maluje”). W kreacji ta namiętność łączy się z dbałością o formę. Piszząc o wolności podporządkowania się przedmiotowi, J. S. Bruner odwołuje się do tego momentu pracy twórczej, kiedy to przedmiot tej pracy niejako się uzewnętrznia i autonomizuje, zaczyna kierować autorem. Natomiast spontaniczność twórczej działalności prowadzi do spełnienia. Wydaje się, że wynika z tego ważna implikacja dla edukacji. Procesy kształcenia powinny być tak zorganizowane, aby uczeń nabywał umiejętności przetwarzania danych, by w dalszej kolejności możliwe było wychodzenie poza nie i dokonywanie odkryć. Związek między kształceniem i rozwojem jest tu rozumiany jako udostępnianie uczącym się wielu sposobów reprezentowania świata.

Poszukiwanie pewnych predyspozycji osobowościowych twórczych zachowań wydaje się istotnym tropem w analizach tej problematyki, mimo że nie ma zgodności, co do katalogu cech twórczych jednostek. Przynajmniej niektóre z nich, powtarzają się jednak w różnych doniesieniach naukowych. Inną sprawą jest czy stworzenie takiego zestawu cech jest rzeczywiście możliwe. Pokusa otrzymania „jasnych”, „jednoznacznych” danych jest wielka, mimo świadomości swobodnego uwikłania osobowości twórczej w kontekst społecznego i kulturowego jej funkcjonowania, co czyni ją w dużej mierze niedookreśloną. Na ujawnienie się kreatywnego potencjału jednostki mają wpływ także pozaosobiste determinanty jednostkowego rozwoju, o czym szerzej w kolejnych rozdziałach.



## 2. Postawa twórcza w koncepcjach psychologii humanistycznej

Pojęcie postawy funkcjonuje w obrębie różnych nauk społecznych – psychologii, socjologii, pedagogiki. Po raz pierwszy zostało użyte przez W.J.Thomasa i F.Znanięckiego w *POLISH PEASANT IN EUROPE AND AMERICA* w celu opisanego indywidualnych procesów świadomościowych warunkujących reakcje jednostki na świat społeczny [M.Marody, 1976]. Początkowo znaczenie tego terminu wywodzono z łaciny *aptitudo* to tyle co „przystawanie”, dlatego też postawa oznaczała też „dopasowanie się” przy angażowaniu się w wykonanie jakiegoś zadania [A.S.Reber, 2000]. W psychologii społecznej i psychologii osobowości termin „postawa” przyjął funkcje raczej wyjaśniające niż opisowe i traktowany jest jako pewne wewnętrzne uwarunkowanie afektywne wyjaśniające ludzkie zachowania [op.cit.]. Wśród badaczy brak jest pełnej zgodności co do zakresu znaczeniowego postaw. Większość z nich akceptuje takie ujęcie tego terminu, które zakłada jego złożoną strukturę trójkomponentową, obejmującą element poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i działaniowy [m.in.: Z.Chlewiński, 1987; S.Gerstmann, 1970; B.Hornowski, 1972; W.Prężyna, 1981]. Autorzy jednak różnie rozkładają akcenty na poszczególne komponenty postawy. Czasami za konstytutywny uznają czynnik emocjonalny, innym razem kognitywny (wiedza, poglądy, przekonania). O ile jednak te dwa pierwsze nie podlegają dyskusji, o tyle trzeci komponent wzbudza liczne kontrowersje. W myśl niektórych poglądów postawa powinna implikować działanie i wtedy nie byłoby ono jego elementem, według innych ma tylko motywować do działania [por. D.Turska, 1994]. S. Nowak próbuje przezwyciężyć te rozbieżności zakładając, że działanie pojawi się wówczas, gdy człowiek uważa, że może spowodować zmianę stanu rzeczy związanego z obiektem postawy. Na takie przekonanie podmiotu wpływają jednak także czynniki zewnętrzne. Przy tym obecność wszystkich komponentów nie stanowi warunku *sine qua non* zaistnienia postawy wobec czegoś lub kogoś. J.Pluta uważa, że większość koncepcji postaw koncentrując się na dyspozycji podmiotu w niedostatecznym stopniu przyczynia się do poszerzenia wiedzy o kulturze, gdy tymczasem w obrębie postaw jako systemu współzależnych elementów odbywa się proces definiowania sytuacji [2002]. Zapewne zwrócenie uwagi na to zjawisko jest istotne dla rozpatrywania kulturowych uwarunkowań postaw jednostki.

Zjawisko niskiej zwartości lub (i) złożoności w obrębie struktury postawy [T. Mądrzycki, 1977], określane przez S. Gerstmanną [1966] mianem „postawy niepełnej”, posiada istotne znaczenie dla problematyki orientacji życiowych. Zwartość i złożoność struktury postaw implikuje bowiem ich specyfikę. Ilustracją tego mogą być prezentowane w literaturze portrety osób dorosłych cechujących się tak zwaną „religijnością dziecka”. Ich postawę charakteryzuje silne rozwinięcie komponentu emocjonalnego, wysoko rozbudowany komponent behawioralny i bardzo słaby element poznawczy, niewpływający w sposób zasadniczy na stosunek tych osób do przedmiotu postawy [por. T. Newcomb i in., 1970]. Układ i specyfika struktury postaw centralnych implikuje oczywiście charakter orientacji życiowych jednostki, do czego będę wielokrotnie powracać w swojej refleksji.

## 2.1. Pojęcie postawy twórczej

Zagadnienie postaw jest szeroko opisywane w literaturze przedmiotu [por. np. M. Marody, 1976; T. Mądrzycki, 1977; S. Mika, 1987; S. Nowak, 1973; W. Soborski, 1987; T. Sołtysiak, 1993; J. Pluta, 2002 i in.]. Skoncentruję się zatem na szczególnym jego przypadku, jakim są postawy twórcze. Jest to złożona struktura, która poza komponentami charakterystycznymi dla postaw jako takich, wykazuje jeszcze szereg właściwości specyficznych. Jedną z nich jest zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji, czy też dużej dynamiki procesów psychicznych. Pozwala to na szybkie i łatwe przeorganizowanie obrazu świata. Natomiast dynamika tego zjawiska jest prawdopodobnie zależna od czynników osobowościowych i zewnętrznych. Podkreśla się także istotny wpływ ogólnego charakteru emocjonalnego jednostki na poziom zdynamizowania psychicznego [E. Fromm, 1959, 1999a; R. J. May, 1994]. Przyjmuje się przy tym, że pogodny nastrój wywala wysoki poziom tej cechy, gdyż motywacja jednostki do działań, także twórczych, opiera się na emocjach dodatnich: zainteresowaniach, ciekawości i pasji. Lęk natomiast może paraliżować podejmowanie kreatywnych działań, chociaż poziom jego destrukcyjnego wpływu jest oczywiście różny. Być może więc zdolność do twórczego działania wiąże się z ogólnym przekonaniem, że świat jest przyjazny i bezpieczny. Przeświadczenie to jest zapewne sumą wszystkich doświadczeń życiowych jednostki, także, a może przede wszystkim tych

najwcześniejszych. Działania twórcze, podobnie zresztą jak wszystkie inne wynikają ze stosunku do siebie, ale także implikują określoną postawę wobec własnej osoby. W tym właśnie kontekście w literaturze psychologicznej podkreśla się znaczenie posiadania przez jednostkę poczucia własnej wartości i kompetencji, co oczywiście nie wyklucza krytycyzmu wobec własnych działań i ich rezultatów. Piszą o tym między innymi E. Nęcka [1987, 1994], D. Turska [1994], M. Malicka [1989], J. Koziński [1997]. Takie poczucie szacunku dla samego siebie rodzi się wówczas, kiedy zostają zaspokojone potrzeby kontaktu i miłości, co zazwyczaj ma miejsce w rodzinie [A.H. Maslow, 1991]. Czynnikiem implikującym wyzwalanie się twórczych postaw jest także autonomia jednostki. Składają się na nią co najmniej dwa rodzaje niezależności, uwolnienie się, jako wyzwolenie: od własnych lęków, kompleksów i uprzedzeń, a także od presji otoczenia. Zauważmy, że możemy tu mówić o rzeczywistej autonomii jednostki, w sensie obiektywistycznym oraz o poczuciu autonomii, które ze swej istoty ma wymiar subiektywistyczny. Jego sens lokuje w intersubiektywnej przestrzeni aksjologicznej człowieka, kiedy to poczucie niezależności nie jest, albo przynajmniej nie musi być, konsekwencją zewnętrznych uwarunkowań jednostkowego doświadczenia. Wypływa raczej z identyfikacji z obranym systemem wartości, oraz jego internalizacji (uwewnętrznienia).

W postawie twórczej, tak jak w każdej innej, niezwykle ważną rolę odgrywają skłonności emocjonalne jednostki i to w związku dialektycznym. Z jednej strony emocje i uczucia konstruują treść pojęcia postawy, a jednocześnie pozostają jednym z jego istotnych komponentów. Z drugiej zaś kreatywna postawa wiąże się z pewną emocjonalną tendencją do zaburzania równowagi wewnętrznej – „pozytywnej dezintegracji emocjonalnej” [K. Dąbrowski, 1964]. Umożliwia ona wielokrotne rozbiwanie i ponowne składanie obrazu świata, wynikające często z nadmiernej ogólnej wrażliwości na bodźce. Gwarantuje to jednocześnie otwartość na nowe doświadczenia, umożliwia ich włączanie w dotychczasowy obraz świata, nawet za cenę rozbicia utrwalonych, bezpiecznych sposobów widzenia rzeczywistości. Przywołanie w tym kontekście kategorii dwoistości świata i ludzkiej natury wyeksponowanej przez L. Witkowskiego [2000b] wydaje się jak najbardziej uzasadnione. Ta swoista ambiwalencja rzeczywistości oznacza splatanie się w nierozzerwalnym związku szans i zagrożeń, integracji i dezintegracji, wyzwolenia i zniewolenia, poczucie sensu i jego brak. Być może wyróżnikiem twórczej postawy jest właśnie akceptowanie tej dwoistości i nie tylko większa na nią

tolerancja, ale także umiejętność potencjalizacji własnych możliwości rozwojowych. Rzecz jasna wymaga to niezwykłego „hartu ducha”, jak pisze K. Dąbrowski, by to balansowanie pomiędzy dwoistościami przynosiło pozytywne dla jednostki rozstrzygnięcia w sferze budowania obrazu samego siebie i świata.

Polisemiczność samego pojęcia twórczości, o którym była już mowa, brak uznanej przez wszystkich badaczy koncepcji procesu twórczego i nierzadko polaryzacja poglądów na temat twórczego myślenia i działania w psychologii twórczości nie sprzyja określaniu uwarunkowań zaistnienia postaw twórczych. Próby, które są w tym zakresie podejmowane przyjmowane są z ostrożnością. Wymagania towarzyszące twórczym postawom M. Malicka [1989] formułuje jako:

- istnienie sprzecznych dyspozycji,
- otwartość na świat,
- umiejętność wyłączenia się, gdy urzeczywistniają się własne wizje,
- szczególna wrażliwość, która pozwala różne rzeczy widzieć lepiej i głębiej, ale pociąga za sobą szybkie wyczerpywanie się psychiczne,
- poszukiwanie napięć, niepokoju i ryzyka,
- zgoda na siebie, nieustanne zaburzanie równowagi wewnętrznej,
- stawianie sobie wysokich wymagań,
- uwalnianie się od presji wewnętrznych i zewnętrznych.

Trudno tym kategoriom odmówić słuszności, ale warto też zauważyć, że w każdej z nich ukrywa się jakaś doza względności, która dopuszcza różne ich interpretowanie.

## **2.2. Postawa twórcza w perspektywie humanistycznej**

Pojęcie postawy twórczej, jako zespołu dyspozycji poznawczych, emocjonalno-uczuciowych i sprawczych, które umożliwiają człowiekowi odkrywanie lub konstruowanie czegoś dla niego nowego i pożytecznego, jest na tyle szerokie, że mieści w sobie wiele różnych dyspozycji, cech, umiejętności i zdolności. W perspektywie edukacyjnej szczególnie istotna jest taka refleksja teleologiczna, która kształtowanie postaw ujmuje jako istotny cel rozwoju osoby ludzkiej, element jej zdrowia psychicznego [A.H.Maslow, 1990], satysfakcjonującego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej. To rozumienie sytuuje postawy w szerszym kontekście, niesprowadzającym się jedynie do aktywnego

uczestnictwa w kulturze. W obszarze problematyki psychoedukacji twórczości wyróżnia się szereg cech, umiejętności i zdolności, które należy rozwijać w procesie kształtowania postaw twórczych, jak również służące temu metody i środki dydaktyczne. Zagadnienia te są reprezentowane w literaturze przedmiotu, między innymi w pracach K. Szmidta [1998], czy E. Nęcki [1994, 1995].

Termin „postawa twórcza” wywodzi się z prac przedstawicieli psychologii humanistycznej A. H. Masłowa, E. Fromma i R. Mayo, którzy podkreślają niezależność twórczych uzdolnień od osobowości, wskazują jednak na bezpośrednią zależność między osobowością jednostki a twórczymi tendencjami do samorealizacji. Występują one potencjalnie u każdego człowieka i dodatkowo korelują ze zdrowiem psychicznym [za: D. Turska, 1994]. E. Fromm wyodrębnił dwa znaczenia twórczości: pierwsze, jako tworzenie czegoś nowego i drugie właśnie, jako postawę, która jest predyspozycją do każdej kreacji w znaczeniu pierwszym, ale może także istnieć wtedy, gdy jednostka nie stworzy nic nowego w świecie rzeczy. Postawa twórcza przedstawia się więc jako pewna umiejętność widzenia i rozumienia oraz reagowania. Takie jej humanistyczne ujęcie jest konstytutywne dla rozumienia tej kategorii w koncepcji twórczych orientacji życiowych.

„Być twórczym oznacza uważać cały proces życia za proces narodzin i nie brać żadnej jego fazy za końcową” twierdzi E. Fromm [1959, s. 69]. Kategoria „wiedzieć i odpowiadać”, być wrażliwym na to, czego ktoś Inny jest świadom, wydaje się niezmiernie potrzebna w pracy nauczyciela. Bez tych umiejętności twórczość pedagogiczna może być tylko pozorna. Procesy edukacyjne, w tym głównie postawy nauczycieli, często powodują, że pierwotna, dziecięca zdolność zachwytu i zdziwienia zanika. Zdaniem E. Fromma wiedzieć drugiego człowieka w sposób twórczy, to znaczy widzieć go bez projekcji i zniekształceń. Warunkiem zaistnienia postawy twórczej jest ciekawość – zdolność, którą w sposób naturalny posiadają dzieci. Łatwo je zaintrygować, kierują się ku nieznanemu, zachwycają się zjawiskami otaczającego świata i reagują twórczo. Zdaniem cytowanego autora, edukacja często niweczy te zdolności. Człowiek wykształcony chce przede wszystkim „wiedzieć”, a zdumienie i zaintrygowanie traktuje jako przejaw ignorancji. Tymczasem jakakolwiek twórczość, w sztuce czy w nauce, czy w codziennym doświadczeniu, musi być poprzedzona zaciekawieniem (o wzbudzaniu ciekawości, jej stymulatorach, inhibitorach i związkach z motywacją poznawczą pisze A. Tokarz, 1989a, 1989b). Wielu odkryć

naukowych dokonano właśnie dzięki zdziwieniu i zaciekawieniu wobec czegoś, co inni oglądali wiele razy, niczemu się nie dziwiąc. Niezwykle trafnie sformułował tę myśl M. Proust: „prawdziwe odkrywanie nie polega na odnajdywaniu nowych łądów lecz na patrzeniu nowymi oczami” [za J. Canfield i in., 1998].

Istotnym warunkiem zaistnienia postawy twórczej, w prezentowanej koncepcji, jest także zdolność koncentrowania się na teraźniejszości, która oznacza taki stan, gdzie ani przeszłość, ani przyszłość nie może być realnie doświadczana. Autentyczna koncentracja oznacza, że rzecz, którą właśnie czynię jest dla mnie w danej chwili najważniejsza, nie można więc mówić o prawdziwej świadomości poza tu i teraz, poza postawą pełnego zaangażowania. Istotną przesłanką postawy twórczej jest, zdaniem E. Fromma, „doświadczanie ja” i „doświadczanie jaźni”, gdzie „...poczucie jaźni oznacza, że doświadczam siebie jako prawdziwego centrum swego świata, jako prawdziwego źródła swych działań. To właśnie znaczy być oryginalnym” [E. Fromm, 1989, s. 65]. Oryginalność nie oznacza więc tutaj odkrywania czegoś nowego, ale takie doświadczanie, które ma źródło w sobie samym. To poczucie tożsamości bywa różne, zależnie od struktury społecznej czy kultury, w której żyjemy. Stanowisko to jest zbieżne z poglądami prezentowanymi w wielu psychologicznych koncepcjach twórczości, wypowiadających się na temat znaczenia oryginalności w procesie twórczym. Zdaniem E. Fromma, o możliwości bycia twórczym decyduje właśnie poczucie jaźni, które określa on, jako „twórcze doświadczanie samego siebie, jako tego, kto jest źródłem własnych działań”. Odbywa się to poprzez odniesienie do Innych, nie oznacza więc egocentryzmu czy narcyzmu. Nie chodzi przy tym, o takie doświadczanie jaźni, według którego człowiek jest tym co posiada, bo wtedy staje się więźniem samego siebie. Prawdziwe poczucie jaźni, zdaniem E. Fromma, to wyzwalanie się ze swojej osoby, doświadczanie siebie, jako kogoś, kto jest zdolny do twórczego oddźwięku.

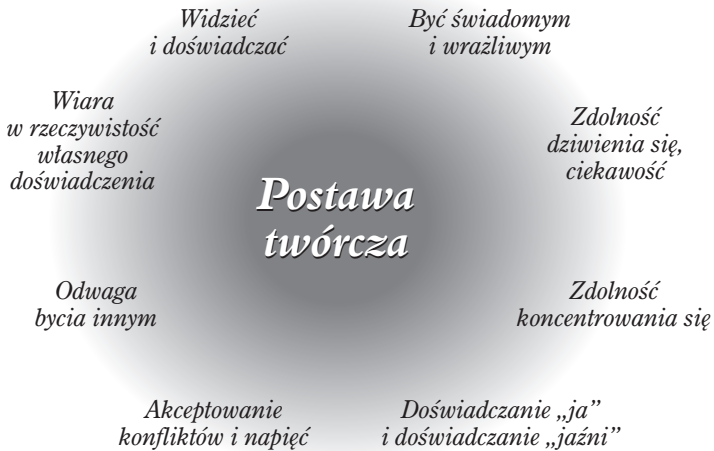
Kwestia ta dotyczy ważnego w koncepcji autora UCIECZKI OD WOLNOŚCI, rozróżnienia orientacji „być” i „mieć”. Z pedagogicznego punktu widzenia istotnym warunkiem postawy twórczej jest umiejętność akceptowania konfliktów i napięć, które wynikają z rozmaitych przeciwieństw. Tymczasem edukacja współczesna jest nastawiona na usuwanie konfliktów z pola doświadczeń dziecka, w przekonaniu, że są one szkodliwe. Według E. Fromma zaś, konflikty są źródłem ciekawości i rozwoju sił, są głęboko zakorzenione w ludzkiej egzystencji. Zaprze-

czanie konfliktom prowadzi do powierzchowności doświadczeń. Ludzie redukują przeciwieństwa w imię fałszywie pojętej równości, sprowadzając je do pojęcia identyczności i upodobnienia się. Autentyczna równość oznacza jednak coś innego, że każdy z nas ma tę samą ludzką godność, pomimo że jesteśmy różni. Przyjęcie tej tezy prowadzi w dalszej konsekwencji do respektowania prawa do rozwoju czyjejś odmienności i zasadę, że nikt nie może wykorzystywać różnic w celu eksploataowania Innych. E. Fromm pisze, że „Być twórczym oznacza uważać cały proces życia za proces narodzin i nie brać żadnej jego fazy za końcową. Większość ludzi umiera zanim się w pełni narodzi. Być twórczym oznacza narodzić się zanim się umrze” [1959, s. 68].

Prezentowana tu opcja teoretyczna w opisywaniu postawy twórczej eksponuje różnorodność umiejętności, istotne w jej rozwoju. Wskazuje to na możliwość kształtowania ich w procesie edukacyjnym. Frommowskie ujęcie postawy twórczej akcentuje także potrzebę „odwagi i wiary”. Odwagi bycia Innym, angażowania się w prawdę, nie tylko prawdę myśli, ale i prawdę uczuć. Zachowanie twórczej postawy w życiu nie jest możliwe bez wiary, która jest tu rozumiana jako pewność rzeczywistości własnego doświadczenia myślowego i uczuciowego, umiejętność zaufania mu i polegania na nim (*rysunek 3*).

Tak rozumiana postawa twórcza wpisuje się w pojęcie stylu życia i wiąże się z twórczością codzienną, ale we współczesnej humanistyce postawa twórcza jest określana bardzo różnie i trzeba przyznać, że jednocześnie dość dowolnie. Utożsamia się ją z otwartością ku światu, rzeczom i ludziom, wiąże się z ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą czyli gotowością działania przeobrażeniowego. Takie określenie postawy twórczej proponowane przez I. Wojnar [1976] koresponduje także z rozumieniem tej kategorii w koncepcji twórczych orientacji życiowych. Postawa twórcza jest wiązana z ingerencją człowieka w rzeczywistość, gdy jednostka własnym życiem – przez siebie ukształtowanym, własną osobowością – przez siebie stworzoną, oddziałuje na innych, jednocześnie wyrażając siebie [M. Gołaszewska, 1977]. Przyjęcie w autorskiej koncepcji szerokiego rozumienia kreatywnej postawy jednostki wydaje się wysoce uzasadnione wobec traktowania twórczych orientacji życiowych jako zaangażowane doświadczenie świata, kreatywne przeżywanie i twórcze budowanie codzienności, wzbogacanie jej w nowe sensory i jakości w obszarze osobistym i społecznym. Znaczące w tym kontekście jest też rozumienie postawy twórczej jako działania związanego z wyższymi oraz innymi, niż

**RYСУNEK 3. ELEMENTY POSTAWY TWÓRCZEJ W KONCEPCJI E. FROMMA**



Źródło: opracowanie własne.

u większości ludzi uzdolnieniami, wnoszącymi do kultury nowe wartości [M. Gołaszewska, 1983]. Oczywiście uznanie jednostki za kreatora swego życia i swojej osobowości ma w tym ujęciu charakter umowny. Faktem bezspornym pozostaje bowiem udział innych ludzi, szczególnie osób znaczących, a także szerszego środowiska człowieka, w kształtowaniu się jego postaw.

W prezentowanym podejściu teoretycznym eksponowana jest aktywizacja oraz integracja różnych sfer życia jednostki, a także jej zaangażowany stosunek do świata, ludzi i siebie samej [A. Trojanowska-Kaczmarek, 1971]. Zaangażowanie jako stały element konstruowania znaczeń postawy twórczej, pojawia się w sposób znaczący w opisie tej kategorii przez E. Fromma i występuje niemal we wszystkich próbach dookreślenia tej kategorii. Różnorodne ujęcia postawy twórczej mają też jeszcze jedną cechę wspólną, zakładają bowiem zgodnie, że postawa twórcza jest immanentną treścią i składnikiem osobowości człowieka. W bogatej literaturze, dotyczącej postaw twórczych jednostki, na uwagę



zasługuje koncepcja S. Popka. Autor ten określa postawę twórczą jako aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego „ja” [S. Popek, 1990]. Poznanie rzeczywistości i siebie można ujmować w kategoriach wypracowywania w świadomości podmiotu, standardów określających stan normalny, rzeczywisty oraz idealny, dotyczący otoczenia i samego siebie. O tym, czy dany stan zostanie uznany za normalny decyduje jego powtarzalność w jednostkowym doświadczeniu, zdobytym przez aktywność własną osoby [M. Tyszkowa, 1988]. Stan rzeczywisty budowany jest z informacji aktualnie napływających z otoczenia lub od samego podmiotu. Jednak w przypadku działań twórczych o wiele istotniejsza wydaje się zdolność do tworzenia standardów stanu idealnego [por. W. Łukaszewski, 1974; J. Reykowski, 1975; S. Siek, 1986; E. Nęcka, 1987b; W. Panek, 1989]. Przy czym zdolność tę uznaje się za cechę wspólną dla wszystkich ludzi. Nie dla każdego jednak staje się ona wartością i regulatorem działania, ale jednostki twórcze starają się realizować swoje wizje idealne. Postawa twórcza jako składnik osobowości człowieka podlega zmianom w toku jego życia, może być przez jednostkę i jej otoczenie rozwijana, bądź niszczone, może też pozostawać w ukryciu, będąc nieuświadomioną siłą, która mogłaby kształtować indywidualną biografię, gdyby się ujawniła.

### 2.3. Spontaniczna ekspresja twórcza

W funkcjonowaniu jednostki i jej osobistej kreacji, w realizowaniu przez nią twórczej postawy, niezwykle ważne znaczenie posiada spontaniczna aktywność twórcza, tak oczywista i powszechna wśród dzieci. C. Freinet uczynił z niej nawet podstawę swojej koncepcji pedagogicznej, a jego myśl rozwijają pedagodzy, praktycy wychowania skupieni w Nowoczesnej Szkole Francuskiej Technik C. Freineta [H. Semenowicz, 1993]. Ta spontaniczna aktywność twórcza obejmuje zwykle różne formy dziecięcej aktywności artystycznej i nie zawsze jest uświadomiona. W literaturze przedmiotu najszerszą reprezentację znajduje twórczość plastyczna. Przy czym szczególne znaczenie przypisuje się jej funkcji ekspresyjnej. Pierwsze próby plastyczne dziecka nie podlegają świadomej ani intuicyjnej kontroli, dostarczają zadowolenia z samego ruchu narzędzia. Źródłem pomysłów plastycznych staje się otaczający świat, często ztraca się granica między rzeczywistością a wyobrażeniami,

fikcją. Dziecko ożywia, animuje, personifikuje przyrodę i przedmioty martwe. Nierzadko, twórczość ta spełnia rolę terapeutyczną, gdy stanowi dla dziecka jedyną możliwą formę wyrazu jego przeżyć i doznań, także traumatycznych [E. Hurlock, 1985]. W młodszym wieku szkolnym, kiedy działalność plastyczna wciąż pozostaje formą spontanicznej ekspresji, ujawniającą osobowość dziecka, doskonali się proces i czynność spostrzegania, wzrasta znaczenie uwagi dowolnej, nad wyobraźnią twórczą zaczyna dominować rozwój pamięci i myślenia, ale uczucia i emocje nadal sterują procesami spostrzegania [S. Popek, 1978]. Mniej więcej od dziesiątego, jedenastego roku życia obserwuje się stopniowy zanik swobodnej ekspresji plastycznej na rzecz kopiowania i stereotypowości wypowiedzi artystycznych. W przebiegu procesu twórczości zaznaczają się wyraźne zahamowania i odczuwanie trudności w wyrażeniu swoich stanów emocjonalnych.

Dziecięca twórczość artystyczna w każdej formie, nie tylko plastycznej, posiada dużą wartość ogólnorozwojową: stymuluje procesy poznawcze i emocjonalne, jest formą terapii psychicznej. Istnieje bez pełnego uświadomienia postawy twórczej, aczkolwiek zaczątków świadomej motywacji twórczej można dopatrywać się w wielokrotnym opracowaniu tego samego tematu, na przykład plastycznego, pojawiające się w młodszym wieku szkolnym [S. Popek, 1978]. W wieku dorastania dochodzi czasami do świadomego rozwoju możliwości twórczych jednostki. Opanowanie i rozwój myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego sprzyja tworzeniu samodzielnego obrazu świata. W okresie adolescencji dominują zmiany związane z własną tożsamością i odrębnością, w wyniku czego ma miejsce wypracowanie aktywnej postawy wobec siebie i Innych. Wskazują na to, między innymi: J. Piaget, C. G. Jung, G. W. Allport, B. Zazzo, D. B. Elkonin, A. E. Leontiew [za: D. Turska, 1994], a także E. Erikson [L. Witkowski, 2000]\*. Jest to więc także okres kształtowania się twórczych postaw wobec życia, siebie i innych ludzi. Typowe dla młodzieńczej fazy kreatywności jest podejmowanie wielkich zadań naprawy świata lub samego siebie [por. K. Obuchowski, 1985; J. Piaget, 1981]. Kształtuje się w tym okresie ja – idealne i rodzi się świadomość potencjalnego lub rzeczywistego wpływu na

---

\* Zagadnienia te opisują też: A. Gołąb [1973], M. Żebrowska [1975], T. Kocowski [1978], A. Jawłowska i B. Gotowski [1977], M. Chłopkiewicz [1980], M. Porębska [1982], Z. Włodarski i A. Matczak [1986], M. Tyszkowa [1988], H. Oleszkiewicz [1988].

własny rozwój. Wypełnia się intersubiektywna przestrzeń aksjologiczna jednostki. Uznawane ideały i wartości wyznaczają strategię życia i określają kierunek rozwoju osobowości. Na kształtujące się w tym czasie postawy kreatywne wpływają, obok czynników osobowościowych, także zewnętrzne, środowiskowe uwarunkowania życia jednostki. W psychologii twórczości i myśli społecznej ostatnich lat dostrzega się ich wielkie znaczenie dla konstruowania modelu własnej orientacji życiowej jednostki. Będą one przedmiotem rozważań w kolejnym rozdziale pracy.

### Rozdział III

## **KONCEPCJA TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH**

Koncepcja twórczych orientacji życiowych trafnie oddaje, w moim przekonaniu, potrzeby i oczekiwania współczesnych społeczeństw. Wydaje się istotnie wpisywać w utopię zarysowaną przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku, by świat zmierzał do pełnego wzajemnego zrozumienia, zwiększenia poczucia solidarności i odpowiedzialności poprzez akceptację odmienności duchowych i kulturowych, przez próbę ich zrozumienia. Orientacje twórcze są kategorią złożoną, wieloczynnikową i dynamiczną. W konstruowaniu ich sensu i znaczenia szczególnie istotna wydaje się transgresyjna koncepcja człowieka i kultury, proces samorealizacji oraz wyobraźnia jednostki. Krótkiemu oglądowi tych aspektów poświęcam kolejne strony pracy.

### **1. Transgresyjna perspektywa w opisie twórczych orientacji**

Człowiek prezentujący twórcze orientacje życiowe zawsze w jakiś sposób wykracza poza siebie, poza to, co jest dane i zastane. Wydaje się, że to „wykraczanie” jest istotą rozwoju, a więc także generowania twórczego stosunku do życia. Budując własny świat w zgodzie z sobą, realizuje swój twórczy potencjał, dokonując transgresji. Twórcze orientacje życiowe postrzegam jako ewolucyjną, dynamiczną całość, w której dokonuje się nieustanne rozwojowe przechodzenie od transgresji do transcendencji. O szansach ludzkiego rozwoju w dużej mierze decyduje umiejętność przewidywania przyszłości, a ponieważ jest ona zmienna i w znacznej mierze nieprzewidywalna twórczy stosunek do życia wydaje

się istotnym wsparciem człowieka. Rozwój dokonuje się bowiem poprzez aktywne, twórcze formowanie własnej przyszłości [K. Obuchowski, 1985]. Zgodnie z Frommowskim paradygmatem twórczość oznacza formowanie nowej, własnej i zarazem owocnej wizji świata [E. Fromm, 1959]. Wykraczanie poza to, co znane, stanowi czynność innowacyjną, jest poszukiwaniem nowych rozwiązań w przestrzeni problemowej umysłu, posiada więc wymiar symboliczny i autokreacyjny. Procesy transgresyjne pojawiają się dzięki motywacji heterostatycznej, występującej w dwóch formach: hubrystycznej i poznawczej. W transgresyjnej koncepcji proces twórczy regulowany jest zmianami motywacyjnymi oraz intelektualnymi. Przy tym twórczość polega tu na swoistej ekspansji intelektualnej, czyli wychodzeniu poza dostarczone informacje [J. Kozielecki, 1997]. Wyodrębnienie „ja aktualnego” i „ja możliwego” sytuuje transgresję w dwóch światach: istniejącym i możliwym.

Twórcze transgresje są, zdaniem J. Kozieleckiego, zjawiskiem naturalnym i powszechnym, występowały w każdej epoce historycznej, w każdym kręgu kulturowym i w biografiami wielu ludzi. Akty twórcze są, w tym ujęciu, powszechne wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Obecne są także wśród ludzi chorych psychicznie, potwierdzają to tworzone przez nich systemy parafilozoficzne i malarstwo schizofreników [A. Kępiński, 1972]. W zróżnicowanych podejściach do twórczych działań jednostki spotykamy się także z ich typologizacją i stopniowaniem. J. Kozielecki [1997] wymienia twórczość niższego rzędu (P), w której tworzone wytwory materialne i symboliczne są oryginalne i cenne dla określonej osoby, oraz twórczość o najwyższej randze (H), kiedy powstają dzieła nowe i ważne dla ludzkości lub narodu, posiadają znaczenie historyczne. Oba typy twórczości (P i H) nie są jednak antagonizowane, uzupełniają się wzajemnie. Powstaje jednak kwestia kryteriów selekcyjnych działalności twórczą. Indywidualne i społeczne oceny twórczości mogą być bowiem bardzo różne, przy tym niekoniecznie trafne i wiarygodne. Zgodnie z paradoksem Perkinsa [za: J. Kozielecki, 1997, s.90] „ludzie są lepszymi krytykami niż twórcami”. Wiedza deklaratywna i proceduralna krytyka nie jest wystarczająca do kreowania przez niego nowych idei. Sprawa ta, jak dotychczas nie znalazła satysfakcjonującego rozstrzygnięcia. J. Kozielecki w transgresyjnej koncepcji człowieka wyodrębnił dwa elementy procesu twórczego, co zasadniczo zgodne jest z wieloma tendencjami ujmowania tego zjawiska w psychologii twórczości. Generator pomysłów i ich ewaluator odpowiadają procesom wytwarzania rozwiązań

i ich ocenie. W tym ujęciu w procesie twórczym podstawową rolę odgrywa materiał myślowy, czyli wiedza zakodowana w pamięci trwałej oraz informacje napływające z otoczenia. Ale kreatywny charakter posiadają też mity, iluzje i struktury urojeniowe, poszerzające świat wartości człowieka. Tak więc w twórczości nic nie jest do końca przesądzone, niczego nie można wykluczyć. Tym bardziej, że podczas twórczych transgresji zachodzą sytuacje nieoczekiwane, a proces twórczy sam nieuchronnie zmienia „świadomość twórcy” [J.Kozielecki, 1997]. W transgresyjnej koncepcji człowieka podkreśla się znaczenie zjawiska intencjonalności i działania zaangażowanego oraz celowego, które są także istotnymi walorami twórczych orientacji życiowych. Odgrywają one zasadniczą rolę w przetwarzaniu rzeczywistości, w emergencji nowych form i stanów rzeczy. Dzięki nim człowiek może dokonywać odkryć naukowych i kreować oryginalne dzieła.

### 1.1. Wymiary transgresyjnych działań

W transgresyjnej koncepcji kultury opisuje się dwa typy jednostek, różniących się podejmowaniem celowych i zaangażowanych działań, są to: „telicy” i „protelicy” [J.Kozielecki, 1997]. Ci pierwsi stanowią znacznie liczniejszą zbiorowość, gdyż zasada celowości jest bardziej powszechna i uniwersalna niż zasada zaangażowania. Typ drugi czyli „protelicy”, to grupa ludzi wyróżniających się zaangażowaniem w jakąś działalność. Wymagane są tu szczególne cechy intelektu i charakteru oraz przychylne środowisko stymulujące aktywność. Protelik czerpie satysfakcję z samego procesu poszukiwania nowych rozwiązań, czy stanów rzeczy. Możemy zauważyć zbieżność sposobu działania jednostki twórczej i wyróżnionego przez J.Kozieleckiego, „protelika”. Działania twórcze, w przyjętej w tej pracy optyce widzenia, wpisują się w szeroko pojęte transgresje, które w znacznym stopniu uwarunkowane są czynnikami podmiotowymi takimi jak: potrzeba poznawcza, ciekawość, zdziwienie, dążenie do doskonałości, czy duma z możliwości przekraczania granic, których nikt do tej pory nie przekroczył. Transgresja z natury swej zorientowana jest na zmianę społeczną czy też kulturową, na przekształcanie rzeczywistości, tworzenie jej nowych form i struktur. Rozpatruje się ją raczej w kategoriach możliwości niż konieczności, a większości działań transgresyjnych nie da się przewidzieć.

J. Kozielecki (1997) transgresyjność rozważa w kontekście

psychologicznym i historycznym, postrzegając ją jako walor zarówno działań transgresyjnych jak i zbiorowych w wymiarze konstruktywnym i destruktywnym, w obszarze czterech światów ekspansji człowieka: świat materialny („ku rzeczom”), świat społeczny („ku ludziom”), świat symboliczny („ku symbolom”) i świat wewnętrzny („ku sobie”). Zasadne wydaje się jednak zwrócenie uwagi na fakt, że transgresja nie zawsze musi być kojarzona z ekspansją, przynajmniej w najbardziej oczywistym rozumieniu tego pojęcia, gdzie łacińskie *expansio* znaczy tyle co rozszerzanie się, rozprzestrzenianie się, zajmowanie jakiegoś obszaru. Różnorodność odmian i wymiarów transgresji może implikować także „cofanie się w głąb siebie”, do źródła własnej siły, duchowego potencjału, na przykład w sytuacjach przewycięzania różnych ograniczeń losu. Wiele takich sytuacji opisuje T. Borowska [1998], której „bohaterowie” dokonują w swoim życiu niewątpliwie swoistych transgresji, sięgając do pokładów osobistych wartości i samorefleksji. W wielu opisywanych tu przypadkach odnajdujemy dowód na to, że tylko pokłady osobistych wartości i sięganie do noetycznej sfery człowieka umożliwiają odnalezienie sensu istnienia. Chociaż nie jest wykluczone, że ten rodzaj działań transgresyjnych jest niejako milcząco wpisywany, przez autora koncepcji, w obszar znaczeniowy pojęcia ekspansji. Wydaje się jednak, że takie założenie warto w tym miejscu także wyeksponować. Ukazuje ono bowiem, ogromne zróżnicowanie sytuacji, w których twórczy stosunek do życia jest podstawowym atrybutem rozwoju.

Swoistą odmianą transgresji jest też niewątpliwie twórczość, jako zjawisko naturalne i powszechne, występujące w każdej epoce historycznej, we wszystkich kręgach kulturowych i w biografii wielu jednostek. Autor wskazuje na zanik, powszechnej w wieku przedszkolnym twórczości na skutek oddziaływania szkoły. Zauważmy jednak, że zdolność tworzenia nie zanika w takim samym stopniu u wszystkich dorosłych, którzy uczestniczą w procesie szkolnej edukacji. Może więc wiele racji tkwi w spostrzeżeniu E. Nęcki [1995], który sformułował tezę o prawdopodobieństwie naturalnego zanikania twórczości ekspresyjnej, charakterystycznej dla wczesnego dzieciństwa. Wyjaśnia to właściwymi i typowymi mechanizmami rozwojowymi. Oczywiście nie możemy wykluczyć hamującego oddziaływania szkoły na rozwój twórczego potencjału jednostki, znajdującego potwierdzenie w różnych badaniach i analizach tego problemu. Zważywszy jednak na odmienne interpretacje tego zagadnienia, determinizm w tym względzie nie jest

wskazany. Twórczość psychologiczną J. Koziellecki sytuuje w obszarze kreatywności niższego rzędu. Wytwory materialne oraz symboliczne powstałe w jej wyniku są oryginalne i cenne tylko dla określonej osoby. Natomiast dzieła nowe i ważne dla ludzkości powstają tylko w wymiarze historycznym, co zapewne wynika z obiektywizacji dzieł twórczych w czasie. Nie do końca jasna jest sprawa kryteriów odróżniających jeden typ twórczości od drugiego. W pewnym sensie staje się to możliwe dopiero w perspektywie temporalnej. Sam zresztą autor wspomina o tak zwanym paradoksie Perkinsa [op. cit.], który mówi, że ludzie są lepszymi krytykami niż twórcami, dodajmy jeszcze inną znaną prawidłowość psychologiczną, że ten kto krytykuje wydaje się mądrzejszy. Jeżeli jednak jednostka posiada dostateczną wiedzę, aby krytycznie oceniać wynik twórczego procesu innej osoby, to teoretycznie przynajmniej powinna umieć sama stworzyć, tak się jednak nie dzieje, przynajmniej w większości przypadków. Być może więc indywidualne i społeczne oceny twórczości nie są ani wiarygodne, ani uprawnione.

Zjawiska, w których zachodzi twórczy proces zawierają z reguły sporą dawkę niejednoznaczności. Kwestią nie do końca czytelną wydaje się stosowanie pojęcia „twórczego problemu” [J. Koziellecki, 1997] na oznaczenie takiej niedookreśloności problemów, z jaką mamy do czynienia w sytuacji kreatywnej aktywności. To podmiot podejmuje trud rozwiązania problemu i może to uczynić twórczo lub nie. Wydaje się więc, że mówienie o „twórczym problemie” jest niewłaściwym usytuowaniem źródeł samej kreacji, pozostającej zdolnością transgresyjną człowieka. Podstawową rolę w procesie twórczym odgrywa „materiał myślenia”, czyli przetwarzane tworzywo. Składa się nań wiedza zakodowana w pamięci trwałej oraz aktualne informacje płynące ze środowiska ekosocjokulturowego. J. Koziellecki dał temu wyraz w swojej koncepcji „funkcjonalnego systemu pamięci twórczej w pamięci roboczej”, czyli takiej, w której wiedza jest przetwarzana, gdzie zachodzą podstawowe procesy poznawcze: spostrzeganie, myślenie, podejmowanie decyzji [1966]. Dane empiryczne wskazują na możliwość wyróżnienia w myśleniu twórczym dwóch poziomów [por. E. Nęcka, 1995]: strategicznego i wykonawczego. Pierwszy steruje drugim, decyduje o ukierunkowaniu i kontroli czynności. Podstawową rolę odgrywają tu heurystyki, tzn. reguły i zasady poszukiwania twórczych rozwiązań problemów, które jednak bywają zawodne. Czynności wykonawcze w procesie twórczym mają swoje specyficzne właściwości, chociaż operacje umysłowe zachodzące w ich trakcie są podobne do wszystkich rodzajów myślenia,



aczkolwiek analogie są bardziej zaskakujące, skojarzenia bardziej odległe, często szokujące, metafory oryginalne, a transformacje wyobrażeniowe nieprawdopodobne [J. Koziński, 1997].

Aktywność twórcza wymaga zaangażowania, silnej i trwałej motywacji, nakładów energii i czasu, koncentracji uwagi na trudnym problemie. W wyniku kreatywnej aktywności powstają także skutki uboczne, takie jak na przykład: zmiany świadomości twórcy, poczucia czasu, przede wszystkim subiektywnego, identyfikacja z dziełem. To ostatnie zjawisko ma swoje zalety i wady, w krańcowych przypadkach może bowiem prowadzić do rozmycia tożsamości jednostki. Tworzeniu może też towarzyszyć wyobcowanie ze środowiska, korzystne do pewnego stopnia, gdyż umożliwia skupienie się na trudnym problemie i lepsze wykorzystanie twórczego potencjału. Może mieć też ono swoje wady, gdy twórca traci poczucie realizmu i kontakt ze światem.

## 1.2. Twórcze istnienie w kulturze

W perspektywie kształtowania orientacji życiowych jednostki w ich twórczym wymiarze szczególnie istotne wydają się socjokulturowe warunki funkcjonowania człowieka, które mogą stymulować lub/i hamować wybory życiowe. Przy czym rola ich nie jest jasno określona. Te same czynniki bywają korzystne w pewnym obszarze działalności człowieka i jednocześnie okazują się niekorzystne w innym. Zróżnicowanie to nie musi być tylko przedmiotowe, może mieć ono także charakter podmiotowy, kiedy element będący stymulatorem zachowań transgresyjnych dla jednej osoby, dla innej będzie istotnym utrudnieniem. Okazuje się na przykład, że stres, który u większości ludzi hamuje reakcje transgresyjne (więc także twórcze), u niektórych wręcz je stymuluje [J. Koziński, 1997]. Wielokrotnie przywoływanym czynnikiem pobudzającym działania innowacyjne jest życie w środowisku zróżnicowanym kulturowo, co stanowi istotną przesłankę dla kształtowania twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji. Implikuje bowiem potrzebę dostarczania w tym procesie wielorakich doświadczeń w różnorodnej kulturowo przestrzeni „wielopodmiotowego dialogu” [U. Ostrowska, 2000]. Przypuszcza się, że życie w wielokulturowej społeczności, wśród różnych, często sprzecznych systemów wartości, obcowanie z wieloma religiami i językami kształtuje otwartość umysłu, umożliwia dostrzeżenie nowych problemów, stymuluje działania niekonwencjonalne

i twórcze. Ta sama wielokulturowość może być jednak także hamulcem twórczej postawy, kiedy pozbawia jednostkę zakorzenienia w świecie i poczucia tożsamości. Wydaje się więc, że dopiero sposób przeżywania danego jednostce doświadczenia wielokulturowego i ambiwalencji aksjologicznej stwarza szanse urzeczywistnienia jej twórczego potencjału, chociaż trudno byłoby w zasadzie przecenić rolę środowiska socjokulturowego w tej mierze.

W jednej z interesujących koncepcji kultury współczesnej zaproponowanej przez M. Bachtina [1970, 1982, 1983, 1986] podstawowym walorem konstruowania sensów i znaczeń jest właśnie kategoria „polifonicznego pogranicza”. Granica może bowiem w kulturze nie tylko się przesuwac, ale też tracic na ostrości, a to co się dzieje na granicach może rozstrzygac o żywotności poszczególnych jej obszarów. Według M. Bachtina kultura estetyczna jest przede wszystkim kulturą granic, co więcej cała dziedzina kultury sytuuje się na granicach [op.cit]. Przebiegają one wszędzie, przecinają każdy punkt. Dopiero wzajemne rozumienie się wieków, narodów i kultur gwarantuje złożoną jedność całej ludzkości. Jedność ta jest gwarantowana dopiero przez uniwersalność graniczenia, bowiem ustanawia ono minimum kontaktu umożliwiającego rozumienie, jako niezdytansowane, choć i niewspółobecne przyglądanie się sobie z afirmacją odrębności. Najciekawsze zjawiska zachodzą na pograniczu odmiennych całości kulturowych, na styku różnych stylów myślenia i działania, różnych wizji świata i człowieka, leżących u podstaw poszczególnych kultur. Jak twierdzi M. Bachtin [1986], autentyczne życie kultury jakiejś społeczności toczy się nie w odosobnieniu lecz w twórczym kontakcie z cudzymi kulturami, a życie całej kultury ludzkiej koncentruje się w owych punktach przecięcia, na obszarach pogranicza.

Swoją orientację życiową jednostka buduje właśnie poprzez twórcze istnienie w kulturze, poprzez współbicie z Innymi, właśnie w obszarach pogranicznych, to one wydają się w sposób szczególny stymulować do autokreacji, poprzez akceptację własnej odmienności kulturowej i czerpanie z doświadczeń Innych. Życie w wielokulturowości, oferującej różnorodne modele, style, myślenia działania, postrzegania siebie i świata łączy się w sposób zasadniczy z koniecznością, ale i możliwością wyboru, jako immanentnym składnikiem twórczego aktu. Te zaś prowadzą do wolności wyboru, jako koniecznej dla jego zaistnienia. Wolność wyboru rodzi potencjalną twórczość [J. Kozielecki, 1997]. Zależność ta jest jednak bardziej skomplikowana, niż

mogłoby się wydawać, bowiem brak wolności wyboru nie musi niweczyć wszystkich twórczych aktów. Silna motywacja wewnętrzna, będąca istotnym składnikiem twórczego działania, może w pewnym zakresie niwelować, łagodzić, wygaszać naciski i wpływy zewnętrzne, lub przynajmniej pozbawiać je ich mocy dyskryminacyjnej. Często jednak osoby twórcze płacą za tę zdolność wyobcowaniem i samotnością. Taki rodzaj działań twórczych J. Koziński [op. cit] nazywa „transgresją emocjonalną”.

W świetle transgresyjnej koncepcji kultury istotnym uwikłaniem funkcjonowania jednostek, także twórczych, jest wpisanie ich działań w strukturę jakiejś instytucji. Współczesna socjologia wyróżnia między innymi dwa ich rodzaje, istotne w naszych rozważaniach: instytucje reaktywne i proaktywne [por. S. Morawski, 1988]. Celem instytucji reaktywnych jest trwanie i obrona dotychczasowego stanu posiadania. Pracownicy pełnią w nich określone role ograniczające ich samodzielność. Brak jest zachęt do działalności innowacyjnej i nagród za nią. Instytucje te blokują działania twórcze jednostek. Natomiast instytucje proaktywne nastawione są na rozwój, ciągłe „stawanie się”, zmianę istniejącego stanu rzeczy. Innowacje są niejako wbudowane w ich strukturę, pożądane i nagradzane. Pracownicy są zachęceni do działań niekonwencjonalnych, różne formy rywalizacji motywują do osiągnięć, dopuszcza się niepowodzenia, jako ryzyko wkalkulowane w działania twórcze. W związku z tym, w tych instytucjach innowacyjne rozwiązania są powszechne i mają wiele źródeł: nieoczekiwany sukces, jak i niepowodzenia, rozbieżność między aktualnym a pożądanym stanem rzeczy, przyrost wiedzy naukowej i potocznej, procesy demograficzne, zmiany w percepcji, nastrojach i systemach wartości ludzi [por. P. Drucker, 1985; J. Koziński, 1997]. Tworzą one klimat dla twórczych działań jednostek i zespołów, co przygotowuje do poszukiwania nowych i wartościowych rozwiązań problemów.

Psychologii twórczości nieobcy jest pogląd o potrzebie wcześniejszego przygotowania umysłu do niespodziewanego i „przypadkowego” odkrycia. Takie doświadczenia zdarzają się najczęściej tym, którzy umieją poszukiwać rzeczy niezwykłych. Zdaniem wielu badaczy odkrywanie problemów jest wyższym rodzajem twórczości niż ich rozwiązywanie. Badania potwierdzają pozytywną relację pomiędzy liczbą wytworów a ich jakością. Im więcej dzieł wyda twórca, tym bardziej prawdopodobne, że znajdą się wśród nich prace wybitne, a bogatej twórczości z reguły towarzyszy różnorodność form i stylów. Einstein

napisał 248 prac, Freud aż 330, Edison opatentował przeszło 1000 wynalazków, a dzieła Bacha wydano w 46 tomach [J. Koziński, 1997]. Transgresje twórcze, które spełniają warunek historycznej nowości, ponadindywidualnej wartości i trwałości są transgresjami kulturowymi, gdyż wyrastają z kultury i wrastają w nią [op. cit.].

## 2. Twórcze orientacje życiowe w kontekście samorealizacji

Hermeneutyczna perspektywa w analizowaniu twórczości szczególną rangę nadaje procesowi samorealizacji. Posiada on walor podstawowy dla konstruowania znaczeń koncepcji twórczych orientacji życiowych, najpełniej wyraża się w nim kreatywny stosunek jednostki do codzienności. Podstawą rozwijania koncepcji samorealizacji w odniesieniu do orientacji życiowych jednostki jest proces twórczy i zakorzenienie kreatywności w jej świadomości aksjologicznej. W perspektywie interpretacyjnej psychologii humanistycznej istotnym wymiarem urzeczywistniania twórczego stosunku jednostki do siebie i świata jest właśnie proces autokreacji. Niezależnie bowiem od tego, w jakiej rzeczywistości przyjdzie żyć współczesnemu człowiekowi to wartość samorealizacji, jako procesu dochodzenia do siebie, poznawania i odkrywania swoich możliwości oraz podejmowania prób ich realizowania, zawsze pozostanie jedną z podstawowych jakości życia. Nie zmieni się to nawet wtedy, gdy urzeczywistni się era nanotechnologii, jak chce tego K. E. Drexler [E. Regis, 2001], twórca tej idei. Bo kiedy już człowiek będzie umiał stworzyć dowolną rzecz z niczego, manipulując pojedynczymi atomami, bez nakładu pracy i bez wydatkowania energii, to i tak stanie przed nim, w całej swej skomplikowanej materii, kwestia realizacji własnego potencjału rozwojowego.

Potrzeba znalezienia nowych form ekspresji oraz ich spełnienia będzie wręcz sprawą priorytetową, ze względu chociażby na odciążenie człowieka od zabiegania o podstawowe dobra materialne, które nanotechnologia zaoferuje każdemu, niemal bez ograniczeń. Biolog G. Hardin zajmujący się ewolucją wskazuje w tym kontekście na bezwzględną wartość podmiotowej aktywności, bez niej ludzie popełniają szaleństwa. Dziesięć milionów bezrobotnych z dala od tego trzyma tylko telewizja, odwracająca uwagę od codzienności [op. cit.]. Zamieszki wywołują najczęściej ci, którzy posiadają dobra materialne, ale brakuje im

zainteresowania życiem i pożytecznie ukierunkowanej aktywności. Czy to nie jest wyzwanie dla edukacji? C. Bateson, antropolog kultury wskazuje, że już dziś wielu ludzi staje się bezrobotnymi z powodu rozwoju techniki, a dla człowieka bardzo ważne jest, by był produktywny, wiedział, że robi coś ważnego, tworzy jakąś wartość [op. cit.]. Czy wizja nanotechnologii bardziej więc przeraża, czy stymuluje do poszukiwania nowych rozwiązań? Obok wspomnianych tu obaw spotyka się i takie opinie, jakie głosi między innymi P. D. Kramer, psychiatra „Chciałbym w swoim życiu zobaczyć wpływ przeogromnej obfitości na moją produktywność. Jest to ryzyko, które chętnie bym podjął” [op. cit., s. 329] i prawdopodobnie nie on jeden. Uzasadniony wydaje się pogląd, że tak w jednostkach, jak i w całych społecznościach, tkwią ogromne pokłady kreatywności, a jednym z najistotniejszych i podstawowych obszarów jej urzeczywistniania jest zapewne samorealizacja. Tym bardziej, że nanotechnologiczna wizja przyszłości może się realizować na wiele sposobów i co więcej może nas dotyczyć szybciej niż się tego spodziewamy. Wiele racji wydaje się tkwić bowiem w twierdzeniu A. Kaya, że „Najlepszym sposobem na przewidzenie przyszłości jest ją stworzyć” [op. cit., s. 336]. Najgłębszy sens samorealizacji zawiera się w dążeniu do urzeczywistnienia siebie, którego jeszcze nie ma, który dopiero się staje i nigdy nie osiąga stanu skończonego, to stawanie się więc jest permanentne.

## 2.1. Rozważania wokół pojęcia autokreacji

Pojęcie samorealizacji nie jest kategorią nową, lecz w pewnym sensie odczytaną dopiero we współczesnej naukowej myśli społecznej. Pojawiło się już co prawda u starożytnych filozofów, ale dopiero w wieku XIX stało się kategorią badawczą w ich naukowych dociekaniach, a w ślad za tym zagościło na stałe w refleksji psychologów i pedagogów. Rozróżnia się przy tym samorealizację prawdziwą i pseudosamorealizację, kiedy to wykorzystuje się potencjalne zdolności do czynienia zła. Na miano autentycznej samorealizacji zasługuje tylko czynienie dobra na drodze do aktualizacji potencjalnych możliwości człowieka [J. Górniewicz, 1997]. Ten aspekt etyczny był już w pracy podnoszony jako niezwykle istotny dla rozumienia kreatywności w ogóle, a dla koncepcji twórczych orientacji w szczególności. Zaakcentowanie aksjologicznego i etycznego waloru twórczej postawy jednostki jest konieczne dla wspierania jej kreatywności w codziennym doświadcze-

niu, także edukacyjnym, które w coraz większym wymiarze staje się udziałem współczesnego człowieka.

Społeczny aspekt samorealizacji, jako zaangażowanej w czynienie dobra nie jest tu także bez znaczenia. Jawi się bowiem ona jako swoista odpowiedź na potrzeby ludzi, żyjących w społeczeństwie nieograniczonych wręcz możliwości rozwoju, ale też licznych jego zagrożeń. Samorealizację można więc postrzegać jako poszukiwanie możliwości urzeczywistnienia własnego potencjału rozwoju, a w niniejszych rozważaniach posiada ona dodatkowo walor interesującego przedmiotu analiz teoretycznych, wpisując się w treść kategorii twórczych orientacji życiowych. Samorealizacja, jako proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągnięcia przez niego poczucia szczęścia, nie ma więc granic i wiąże się z subiektywnie odczuwanym przez jednostkę zadowoleniem z życia. Jest też wyrazem najgłębszych pragnień człowieka i potencjalnych zdolności twórczych, tkwiących w każdej jednostce [J. Górniewicz, 1997]. Polega na progresywnym budowaniu idealnego, a zarazem całościowego obrazu samego siebie i dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia [R. Schulz, 1990]. Wpisuje się tym samym w koncepcję twórczych orientacji, łącząc w sobie element kreacji, ustawicznego uczenia się i wzbogacania kultury życia społecznego.

W tak rozumianej autokreacji wyraża się aktywne, podmiotowe podejście jednostki do egzystencji, chęć rozwijania i kształtowania własnej osobowości, zgodnie z przyjętym światopoglądem, filozofią życia, aprobowanym systemem wartości. Pomiedzy kategorią orientacji twórczych a samorealizacją zachodzi dialektyczny związek. Autokreacja wpisuje się w ten typ orientacji, a ona z kolei stymuluje procesy samorealizacji. Jedną z konstytutywnych cech człowieka wydaje się być zdolność sterowania własnym życiem. Kierowanie sobą tkwi bowiem potencjalnie w naturze jego psychicznego funkcjonowania na poziomie świadomościowym [W. Szewczuk, 1982]. Problem autokreacji jest też kojarzony z potrzebą sensu życia, gdy w toku urzeczywistnienia odległych ideałów rozwija się osobowość człowieka [K. Obuchowski, 1983]. Kierowanie własnym rozwojem Z. Pietraśiński [1977] określa, jako wszelkie świadome działania człowieka, które przyczyniają się do korzystniejszego ukształtowania jego osobowości i drogi życiowej. Pojęcie samorealizacji do opisu twórczego rozwoju osobowości człowieka, stosuje także W. Łukaszewski [1984]. Wyróżnia on trzy możliwe sposoby rozumienia samorealizacji:

- jako proces rozwojowy, aktualizujący możliwości jednostki;

- jako proces stałego doskonalenia siebie, na miarę własnego ideału;
- jako rezultat działalności skierowanej na przekształcanie świata.

Właśnie w tej trzeciej koncepcji rozwój osobowości nie jest ani celem, ani środkiem działania, jest jedynie jego „produktem ubocznym”, efektem zaangażowania człowieka w przekształcanie świata.

Pojęcie autokreacji jest także ważne w rozważaniach filozoficznych. M. Szyszkowska [1985] stwierdza, że człowiek zdrowy psychicznie podlega ciągłemu, autentycznemu rozwojowi. Źródłem procesu stwarzania siebie są określone trudności, wymagania i problemy, jakie pojawiają się w życiu. Niektóre z nich, to: niedostatek samowiedzy, uległość wobec automatyzmów życia codziennego, depersonalizacja i brak autentyzmu, statyczny obraz własnej osobowości. W perspektywie poznawczej koncepcji twórczych orientacji, tak rozumiane samostwarzanie się zachodzi poprzez pokonywanie trudności i dokonuje się w działaniu, w czynnym zanurzeniu w życie. Realizując wartości człowiek zmierza, niezależnie od zaistniałych problemów, do osiągnięcia twórczego zadowolenia z życia [op. cit.]. W planowaniu i realizacji pracy nad sobą mamy do czynienia z autentycznym wysiłkiem twórczym. Umiejętność kierowania własnym rozwojem jest, zdaniem Z. Pietrańskiego [1977], miarą mądrości człowieka, jedną z dróg uniezależnienia się od losu i jednocześnie twórczym przymiotem osobowości. Wysiłek autokreacyjny ma zapewne swoje bezpośrednie źródła psychologiczne, ale nie mniej ważne są też jego społeczne inspiracje. W tym obszarze problemowym mieści się ujęcie samorealizacji w koncepcji J. Deweya [1972], F. Znanieckiego [1974], czy B. Suchodolskiego [1993], gdzie traktuje się ją jako zaangażowanie na rzecz przekształcania świata społecznego.

## 2.2. Wymiary samorealizacji

Chociaż kategoria samorealizacji pojawia się już w przemyśleniach starożytnych filozofów (na przykład Sokratesa, epikurejczyków, Seneki), to dopiero egzystencjalizm S. Kierkegaarda [1982] zaproponował konkretną teorię samorealizacji. Przedstawia się ona jako antidotum na nieuchronną konieczność śmierci (zejścia z tego świata), rodzącą lęk i bojaźń człowieka przed nieuniknionym. W tym ujęciu samorealizacja posiada wymiar egzystencjalny, podczas gdy w koncepcjach materia-

listycznych traktowana jest jako psychologiczny skutek aktywności społecznej, swoisty mechanizm samowzmocnienia człowieka w jego zakorzenieniu w materialnym świecie. Ujmuje się ją tutaj jako jeden z wymiarów poczucia sensu życia [W. Łukaszewicz, 1984] i podkreśla jej społeczny kontekst. Wydaje się, że te dwa ujęcia samorealizacji: jako kategorii egzystencjalnej i jako społecznej płaszczyzny funkcjonowania jednostki nie są w zasadniczy sposób sobie przeciwstawne, a mogą być w pewnym sensie komplementarne. Konstruowanie różnorodnych programów własnego życia, przeciwstawiające się sile upływającego czasu nie wyklucza przecież spełnienia się w jakiejś działalności i pojawienia się poczucia satysfakcji z życia w wyniku oceny innych osób. Życie ludzkie wydaje się być dostatecznie różnorodne i jednocześnie na tyle wielorako uwarunkowane, by mogły w nim zaistnieć różne (czasem teoretycznie odmienne) formy samorealizacji, zarówno w „bojaźni i drzeniu” człowieka przed egzystencjalnym unicestwieniem [S. Kierkegaard, 1982], jak i w relacjach społecznych. Mimo że samorealizacja jest potrzebą indywidualną, to przecież często spełnia się poprzez innych i dzięki nim. Posiada też jeszcze inny wymiar, który ujawnia się wtedy, gdy traktowana jest, jako mechanizm psychologiczny regulujący proces kierowania sobą przez udział w odtwarzaniu i tworzeniu kultury [H. Marcus, 1991]. Właśnie Frankfurcka Szkoła Krytyczna w filozofii akcentuje dorastanie człowieka w świecie wartości określonej kultury oraz próbę jego wyzwania się ze swoistego osaczenia kulturowego, poprzez twórczy akt skierowany ku przyszłości. To odkrywanie siebie w kulturze i zaznaczanie w niej własnego śladu określa się samorealizacją. Istotnym walorem tego procesu jest więc krytyczny stosunek do rzeczywistości społecznej i kulturowej [J. Górniewicz, 1997]. Wypada zauważyć, że to ujęcie istoty procesu samorealizacyjnego nie jest antagonistyczne do zaprezentowanych poprzednio. Wskazuje natomiast na nowe, ważne obszary urzeczywistniania się tego fenomenu. Samorealizacja bowiem, podobnie jak twórczość, niejedno ma imię i nie mieści się w ściśle wyznaczonych granicach. Przebiega we wszystkich możliwych obszarach ludzkiej egzystencji, posiadając zarówno wymiar ontologiczny, psychologiczny jak i społeczny, ale także wymiar duchowy.

Akcentowany jest on przez personalizm chrześcijański traktujący samorealizację, jako ekspresję ducha człowieka w świat materialny [J. Majka, 1988; B. Stokłosa, 1994]. Doskonalenie swojego charakteru i zdolności, jako podstawa refleksji antropologicznej stanowi tu o istocie bycia człowieka na ziemi, którego celem jest zasłużenie na



życie wieczne (w raju). Podstawowe przesłanie tej idei wyraża się w tezie, że aby czynić dobro trzeba dążyć do bycia dobrym przez samodoskonalenie, które dokonuje się według wskazań religii i przykładu Chrystusa. Samorealizacja w tym ujęciu to również, wspomiana już, potencjalizacja i urzeczywistnianie własnych możliwości rozwojowych, ale środki i cele tych działań wskazuje religia, więc życie zgodne z jej zasadami prowadzi do samorealizacji.

Zasygnalizowane tu obszary problematyki samorealizacji jednostki w wymiarach: antytanatocycznym (od greckiego *thanatos* – śmierć), społecznej aktywności człowieka i zakorzenienia w świecie materialnym, kreacji nowych wartości osobistych i kulturowych oraz spirytualistycznym, wysiłku duchowego przewyciężającego świat materii, podejmowane są także przez psychologię i pedagogikę. We wszystkich tych wymiarach realizuje się bowiem twórczy stosunek jednostki do siebie i świata, poprzez podejmowanie wysiłków samorealizacji i samodoskonalenia. W koncepcjach psychoanalitycznych (freudyzm i postfreudyzm) oraz aktywistycznych samorealizacja jest jednym z atrybutów aktywności człowieka. Szczególnie ważne, dla koncepcji twórczych orientacji jest postrzeganie tej kategorii przez psychologię humanistyczną. Aspekt ten fragmentarycznie poruszaliśmy już we wcześniejszych rozważaniach. Jego walorem jest próba przekroczenia w analizach wizji człowieka nakreślonej zarówno przez behawioryzm jak i psychoanalizę. Dokonuje się to poprzez zaakcentowanie istoty człowieka, jako wolnej, myślącej, twórczej i obdarzonej godnością.

Na gruncie tej orientacji istnieje jednak szereg różnych ujęć procesu samorealizacji. W nurcie organizmicznym podkreśla się rolę aktualizacji zdolności jednostki w jej społecznym funkcjonowaniu [J. Górniewicz, 1997], podczas gdy w podejściu egzystencjalnym akcentuje się związek samorealizacji człowieka z jego nastawieniem transcendentnym. Takie postrzeganie samorealizacji wiąże się z, prezentowanym w pracy, charakterem twórczości, jako zjawiska, procesu i fenomenu ewoluującego od transgresji do transcendencji w życiu człowieka. Pozostająca w tym nurcie koncepcja V. Frankla [1984] mówi o dwóch generalnych orientacjach w rozwoju jednostki: horyzontalnej, związanej z budowaniem prestiżu społecznego, dążeniem do życia w świecie rzeczy, oraz wertykalnej, gdy jednostka nie dąży za wszelką cenę do zdobycia jak największej ilości dóbr materialnych i znaczenia. W tej właśnie wertykalnej orientacji ludzie nastawieni są głównie na kształtowanie siebie, a cele samorozwoju nakreślone są przez jednostkę, a nie przez innych

ludzi czy warunki zewnętrzne. Autorska koncepcja twórczych orientacji życiowych bliska jest takiej właśnie wertykalnej postawie jednostki, akcentującej siłę transcendentalne w urzeczywistnianiu jej potencjału rozwojowego. Przyjmuję jednak nieco odmienny punkt widzenia na „współdziałal” innych, szczególnie osób znaczących, w konstruowaniu przez jednostkę jej osobistego planu życiowego. Uznaję bowiem, że inni ludzie, ich działanie, współbicie i współodczuwanie mogą być istotnym impulsem wyzwalającym aktywność jednostki w procesie samorealizacji. Człowiek sam stawia przed sobą idee, ku którym dąży, co nie wyklucza roli mediacyjnej, lub inspirującej innych osób. Jednak od podmiotu działającego zależy to, czy te zewnętrzne uwarunkowania będą go budować na drodze samorealizacji, czy staną się siłą podporządkowującą sobie te działania. W tym drugim przypadku mówilibyśmy o pseudorealizacji jednostki, a więc swoistym zaprzeczeniu istoty tego najbardziej chyba podmiotowego procesu. Samorealizacja w wertykalnym ujęciu zaproponowanym przez V. Frankla jest właśnie efektem wysiłku włożonego przez człowieka w pracę nad samym sobą. Dostrzega on jego zdolność przekraczania tego, co dane z natury. Proces samorealizacji najpełniej zachodzi wówczas, gdy zdolność samotranscendencji jest w człowieku dominująca.

### 2.3. Samorealizacja i twórczość

Szczególnie istotne w ujęciu procesu samorealizacji przez psychologię humanistyczną jest łączenie jej z twórczością [na przykład C. Rogersa, 1981]. Wpisanie samorealizacji jednostki w treść znaczeń koncepcji twórczych orientacji, posiada walor podstawowy w procesie urzeczywistniania się fenomenu twórczości intra- oraz interpersonalnej. Wiele miejsca problemowi samorealizacji w takim ujęciu poświęcił A.H. Maslow [1986, 1990]. Fenomen tego zjawiska rozpatruje on w trojkiej perspektywie. Z punktu widzenia mechanizmu motywacyjnego człowieka samorealizacja znajduje się na samym szczycie hierarchii struktury potrzeb. Jest więc niejako oczywistym, że dążenia samorealizacyjne jednostki będą w istotny sposób kształtowały jej orientację życiową w perspektywie twórczej. Jeżeli zaś spojrzymy na samorealizację z punktu widzenia teorii osobowości, to przedstawia się ona jako jeden z mechanizmów regulujących funkcjonowanie wszystkich struktur psychicznych człowieka, nie dziwi więc w tym

kontekście wpisanie jej w podstawowy konstrukt tworzący twórcze orientacje życiowe. Trzecie ujęcie samorealizacji u A.H.Maslowa wiąże się z, akcentowanym już wcześniej, egzystencjalnym postrzeganiem tego procesu, jako jednego z warunków, a jednocześnie skutków miłości i szczęścia duchowego człowieka.

Autor ten opisuje także cechy osobowości człowieka, które jego zdaniem są symptomatyczne dla zachodzenia procesów samorealizacyjnych. Wiele z tych warunków jest zbieżnych z tymi, które już były wskazywane, jako predyktory postawy twórczej jednostki. Krótki katalog cech wymienionych przez A.H.Maslowa przedstawia się następująco: sprawna percepcja rzeczywistości; akceptacja siebie i innych; spontaniczność i prostota wyrażania uczuć; zdolność absolutnej koncentracji na problemie; umiejętność dystansowania się od otoczenia; świeżość ocen rzeczywistości; przeżywanie doświadczeń mistycznych; poczucie wspólnoty z innymi ludźmi; głębokie związki interpersonalne; umiejętność rozróżniania dobra od zła; filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru; spontaniczna ekspresja twórcza; przeżywanie skrajnych nastrojów; holistyczne funkcjonowanie i nie dzielenie swego życia na pracę i przyjemności [A.H.Maslow, 1990, s.217-238]. Wystąpienie większości tych czynników ich autor traktuje jako empiryczny wskaźnik procesu samorealizacji. A.H.Maslow, próbując przewyciężyć ograniczenia licznych, cząstkowych teorii samorealizacji, obecnych w różnych dyscyplinach naukowych, podjął próbę stworzenia holistycznego ujęcia procesu samorealizacji. Tworzy swoisty pomost między scjentyistyczną psychologią, badającą zjawiska psychiczne na wzór nauk przyrodniczych a intuicyjnymi odczuciami mistyków Wschodu, artystów oraz tak zwanych zwykłych ludzi. Swoją teorię nazwał „psychologią stawania się człowiekiem pełnym, psychologią samorealizacji i miłości”. Zapoczątkował też ruch społeczny nazwany „Ruchem ludzi samorealizujących się” [J.Górniewicz, 1997]. Przy tym pojęcie samorealizacji jest otwarte i niedookreślone, niejednokrotnie podziela też los „twórczości”, jako ozdobnika dla uatrakcyjnienia tekstów i nadania im współczesnego, modnego brzmienia, bez głębszych odniesień i refleksji co do natury tego fenomenu. Abstrahując od tych terminologicznych zawilóści wydaje się ważne podkreślenie dwoistości kategorii samorealizacji, jej dwubiegunowości. Z jednej strony ma ona niezaprzeczalny wymiar indywidualny, to człowiek zawsze jest jej podmiotem, z drugiej strony może on realizować się w pełni tylko wtedy, gdy czyni dobro wobec innych. Tak więc, silnie akcentowana przez nową filozofię człowieka,

„filozofię żyjącą” [H. Skolimowski, 1993] kategoria „wspólnego dobra”, buduje sens jednostkowych działań samorealizacyjnych.

Szczególnie istotne dla rozważanego tu fenomenu samorealizacji w kontekście twórczych orientacji życiowych jest jej aksjologiczny sens i wymiar. Orientacje życiowe realizują się między innymi poprzez wartości, stanowiące niejako trzon konstrukcyjny tej kategorii, wokół którego dobudowywane są inne jej atrybuty, opisujące istotę kreatywnego stosunku człowieka do świata. Samorealizacja jako jeden z tych nośnych, konstrukcyjnych elementów budowli, jaką są orientacje życiowe człowieka, także nie przebiega w próżni aksjologicznej. Występuje w określonym kontekście etycznym, a jednocześnie związana jest z powoływaniem do istnienia wartości, z ich realizowaniem. Ma przez to głęboki sens nie tylko filozoficzny czy psychologiczny, ale także edukacyjny. Wartość czynienia dobra stanowi motyw działania człowieka, ale ocenie moralnej podlega także sam proces samorealizacji, staje się on wówczas wartością samą w sobie. W pedagogice humanistycznej, zainspirowanej teoriami filozoficznymi i psychologicznymi, samorealizację traktuje się jako jeden z celów w procesie edukacji. Może być też ona środkiem w procesie kształcenia i wychowania, urzeczywistniając bowiem w procesach samorealizacyjnych idee „wspólnego dobra” umożliwia jednocześnie osiąganie innych celów wychowawczych.

W literaturze pedagogicznej często zamiennie używa się i utożsamia terminy: samorealizacja, samorozwój, samourzeczywistnianie czy samokierowanie. Określają one świadome dążenie do spełnienia siebie, poprzez ujawnianie swoich twórczych możliwości [J. Górniewicz, 1997]. Proces ten może wyrażać się oczywiście w różnych formach: artystycznych, naukowych, pracy, zabawy, etc. Z pojęciem samorealizacji, w pedagogicznym wymiarze, wiąże się indywidualizacja i podmiotowość w procesie kształcząco-wychowawczym. Akcentuje się tu świadomość podmiotu, dokonującego wyboru kierunku własnej aktywności w określonych, danych jej uwarunkowaniach społecznych. Samorealizacja w tym kontekście bywa niekiedy kategorią szerszą, nadrzędną wobec samourzeczywistnienia, kiedy to drugie jest rozumiane, jako odblokowanie tych zdolności człowieka, które służą subiektywnie pojmowanej pomyślności w życiu. Zawsze jednak samorealizacja i samorozwój oznaczają wyzwalamie się z ograniczeń wewnętrznych i zewnętrznych oraz wykorzystywanie własnego potencjału kreatywnego do budowania swego miejsca w świecie. Procesy te posiadają

więc walor transgresyjno-transcendentalny, czyli wyzwala się „od” i ewoluowania „do”. Samorozwój bywa określany jako wszelkie impulsy wewnętrzne jednostki skierowane na aktualizowanie jej potencjalnych sił psychicznych. Termin samorealizacji kojarzony jest częściej z ukierunkowaniem aktywności na tworzenie i przeżywanie wartości [J. Górniewicz, 1997].

Wydaje się jednak, że te kategorie w dużej mierze są zbieżne, a ostre rozgraniczenia mogą być jedynie zabiegiem sztucznym i stwarzać niebezpieczeństwo przekłamania w postrzeganiu sensu i znaczenia tych pojęć dla człowieka. Korzystniejszym zabiegiem interpretacyjnym może więc okazać się wskazywanie ich cech wspólnych, czy też punktów stycznych konstruujących te narracje. Wpisana jest w nie bowiem określona postawa jednostki wobec siebie i świata, którą określam postawą twórczą (szerzej opisuję to zagadnienie w rozdziale 2). Nie mniej istotne jest świadome działanie w kierunku określonym przez uznawane i cenione wartości. Posiada ono wymiar transgresyjno – transcendentalny, przy czym kategorie te są zakorzenione nie tylko w płaszczyźnie egzystencjalnej, ale także w społecznym kontekście życia człowieka. Wreszcie wspólnym elementem jest także przedrostek „samo -”, podkreślający, że człowiek jako byt autonomiczny sam decyduje o własnym rozwoju.

#### **2.4. W twórczym niedopełnieniu**

W koncepcji samorealizacji jedność życia twórczego jawi się jako dana i zadana jednocześnie, a przy tym nieustannie domagająca się odkrywania. Nie wydaje się możliwa do zdobycia przez ogarnięcie tego, co nazwane lecz bardziej przez odnajdywanie tego, co nieznanne i nieogarnięte, na zaspokajaniu jeszcze – nie – istnienia. Życie twórcze wydaje się realizować wtedy, gdy wszelka wartość stanowi dla człowieka zadanie. Jest więc ono życiem wiecznie niezaspokojonym, skierowanym w przyszłość, nigdy nieidentycznym ze swym aktualnym obliczem, jak twierdzi M. Bachtin w swojej antropologii filozoficznej [por. 1970, 1983, 1982, 1986]. Szczególnie interesujące w tym myśleniu filozoficznym, w kontekście koncepcji twórczych orientacji, jest postrzeganie życia jako wiecznie niedopełnionego, co stanowi zarazem podstawowy warunek jego trwania w kreatywnym wymiarze. Życie takie wymaga ciągłego otwarcia na siebie, we wszystkich okolicznościach i w każdym istotnym momencie „...żąda byśmy dochodzili do swej

wartości nie poprzestając na tym co już osiągnięte”, pisze M. Bachtin [cytuje za: L. Witkowski, 2000b, s.120]. Ujęcie to można więc ulokować w transgresyjnej narracji zarysowanej w niniejszej pracy, jako istotną dla koncepcji twórczych orientacji życiowych. Odwołuje się ona bowiem do przekraczania granic swoich możliwości. Samookreślenie nigdy nie jest tu odpowiedzią, ale ciągłym poszukiwaniem. Nie zamyka człowieka w jakimś, z góry założonym, skończonym modelu egzystencji. Samorealizacja oznacza tu, być może nieco paradoksalnie, pochwałę aksjologicznej ambiwalencji, rozumianej jako zdolność otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania.

W swoiście Bachtinowskim ujęciu życia chodzi o odróżnienie obecności fabuły od fabularności. Ta ostatnia bowiem niczego nie zwiędza, wszystko pozostawia otwarte, podczas gdy fabuła jest konkretna, wyraźnie zarysowana. Życie może nieść ze sobą fabularyczność, a jednocześnie nie mieć fabuły. Wiąże się ona bowiem z sekwencją zdarzeń, fabularyczność odpowiada natomiast sekwencji wartości. Taka fabularyczność, jako sekwencja utrwalonych wartości, dokonań życiowych, określony rozwój życia, pojawia się dopiero wtedy, gdy proces życiowy zostanie rozpoznany jako wartość i wypełniony treścią. W tak rozumianą fabularyczność wpisuje się właśnie życie zorientowane na twórcze myślenie i działanie, osiąganie wartości i kreację siebie. Życie takie najpełniej wydaje się realizować w polifonicznej przestrzeni pogranicza. „Okres przejścia i pogranicza światów usuwa z oferty społecznej wobec jednostki szanse na biografię, fabułę i rytm życia, albo wręcz rozstrzyga o każdym z tych rodzajów istnienia, skazując na bycie – w – sobie a nie bycie – dla – siebie, które realizowałyby się w ciągłym niespełnieniu i otwarciu” [L. Witkowski, 2000b, s. 121]. Wydaje się, że ze swoistym rodzajem pogranicza mamy właśnie dziś do czynienia, gdzie współczesny człowiek jest skazany na fabularyczną otwartość i niedopełnienie, na ciągłe bycie „pomiędzy”. Świat pełen jest ambiwalencji, jak konstatuje L. Witkowski [2000 c] i stwarza swoistą przestrzeń dla jednostkowego i społecznego istnienia, nieredukowalną żadną granicą, te bowiem są płynne. „Otwarcie na pogranicza” jest, w moim przekonaniu, istotnym przesłaniem antropologii filozoficznej M. Bachtina. Inspiruje do postrzegania twórczych orientacji życiowych, jako kategorii wpisującej się w doświadczenie pogranicza.

Idea samorealizacji wymaga także pedagogicznego odczytania, ze swej istoty jest bowiem nasycona wychowawczym sensem, a jej treść i rozumienie zdaje się w znacznej mierze współtworzyć współczesną

pedagogikę. Pedagogika humanistyczna, która rozwija ideę samorealizacji, próbuje przezwyciężyć ograniczenia trzech podstawowych strategii w myśleniu o wychowaniu, podkreślając właśnie znaczenie samorealizacji, apelując do ludzkich uczuć i wrażliwości moralnej. Zgodnie z klasyfikacją L. Kohlberga [L. Kohlberg, R. Meyer, 1993], pierwsza z tych strategii nazywana jest adaptacyjną i traktuje wychowanie jako transmisję wartości kultury zastanej. Strategia romantyczna akcentuje wartość podmiotowości oraz indywidualności w wychowaniu, wskazując na potrzebę wspierania rozwoju dziecka poprzez usuwanie wszelkich barier zewnętrznych, a rozwój pojmuje jako dojrzewanie wewnętrznych sił jednostki. Ostatni nurt reprezentuje strategia progresywistyczna, rozumiejąca wychowanie jako stymulację osobowości i uznająca interwencje pedagogiczne tylko w sytuacjach koniecznych.

Humanistycznie zorientowana myśl pedagogiczna dostrzega wartości w każdym z tych podejść pedagogicznych, zarówno w transmisji kulturowej, koniecznej dla zachowania narodowej tożsamości, jak i w progresywidzie, dającym szansę autonomicznego rozwoju jednostki i urzeczywistnienia jej twórczego potencjału. Wydaje się, że nie są one sprzeczne, a raczej komplementarne. Urzeczywistnianie autentycznych wartości w procesie wychowania, możliwości samorealizacji jednostki także w procesie edukacji, wymaga zapewne szczególnego zrównoważenia tych podejść teoretycznych. Przyjęte w narracji holistyczne pojmowanie procesu wychowania w paradygmacie humanistycznym, gdzie możliwe staje się urzeczywistnianie potencjalnych zdolności jednostki w świecie materialnym, społecznym i duchowym, jest najgłębszym wyrazem twórczej postawy wobec życia. Autorska koncepcja twórczych orientacji życiowych wydaje się istotnie wpisywać w dyskurs pedagogiki humanistycznej, czerpiąc jednocześnie inspiracje z nowego myślenia ekofilozoficznego. Urzeczywistnienie się idei samorealizacji wymaga określonych warunków społecznych i kulturowych, a także uobecnienia w programach edukacyjnych. W polskiej pedagogice współczesnej hasło samorealizacji, podobnie zresztą jak i twórczości jest bardziej obecne w teoretycznych kontekstach niż w codziennej praktyce edukacyjnej, co jednak w żadnym wypadku nie odbiera tej idei waloru cenności. Stąd przywoływanie jej w kontekście prowadzonych refleksji wydaje się uzasadnione, nawet jeśli wciąż nie ma warunków do jej realizacji.

### 3. Wyobraźnia w konstruowaniu osobistego doświadczenia

Wyobraźnia jest jednym ze źródeł twórczego stosunku człowieka do rzeczywistości i do samego siebie. Postrzegam ją, jako inspirację i źródło transgresyjnych działań człowieka. Pełni ona rolę swobodnego mediatora pomiędzy tym co było, a tym co będzie, doświadczanie przeszłości jest niezbędne w tworzeniu przyszłości. Nie ma więc sprzeczności w wymiarach: zachowawcze – twórcze, w rozwoju człowieka oba te procesy są znaczące, choć w różnym zakresie i nasileniu u poszczególnych jednostek. Wyobraźnia jest w tym procesie fenomenem, bez którego nie mogłoby dokonywać się budowanie przez człowieka jego własnej tożsamości i uzyskiwanie podmiotowości w codziennym doświadczeniu.

Proces wywoływania obrazów umysłowych, z którym utożsamia się wyobrażanie, ma charakter dynamiczny. „Obrazowanie” oznacza przedstawienie w świadomości jakiegoś fragmentu rzeczywistości, albo realnie istniejącej, albo wymyślonej. Wyobraźnia jest w literaturze naukowej określana jako zdolność człowieka do kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu oryginalności [J. Górniewicz, 1997]. Różne operacje na doświadczeniu, przemiany ciągów zdarzeń obrazów, dekonstruowanie całości, rozrywanie jej na części i tworzenie nowych jakości zachodzą nieustannie dopóki człowiek żyje. Jednak istnieje też niebezpieczeństwo życia w wyobraźni i utraty kontaktu z realnym światem. Skutkiem tego może być zjawisko, które E. H. Erikson [L. Witkowski, 2000a] w swojej koncepcji epigenetycznego cyklu życia nazywa „residuum niedojrzałej tożsamości”, kiedy jednostka nie czyni wysiłku poszukiwania swojego miejsca w świecie, swojej niszy. Wyobraźnia jest niezwykle istotną dyspozycją psychiczną człowieka, ważną z punktu widzenia konstruowania tożsamości, niezbędną w codziennym działaniu, podejmowaniu trudu budowania własnej orientacji życiowej. Im bardziej oryginalne obrazy umysłowe przywołuje wyobraźnia tym większa szansa na ciekawe, niestandardowe, twórcze rozwiązania życiowych problemów, jako zadań realizowanych na drodze własnego rozwoju. Pełni też ona istotną rolę w procesie twórczego zaangażowania w codzienność.

W okresach dynamicznych przemian społecznych, z jakimi mamy dziś do czynienia, szczególnego znaczenia nabiera zdolność i gotowość do filozoficznego namysłu nad sensem dokonujących się zdarzeń. Wizjonerskie prace na temat przyszłych losów ludzkości [F. Fukuyama, 1996;



M. Kaku, 2000] w znacznej mierze opierają się na wyobraźni. Metoda ekstrapolacji – wnioskowanie o przyszłości na podstawie przeszłości – jest dziś mało przydatna ze względu na ogromne przyspieszenie cywilizacyjne, w rozwoju światowego społeczeństwa. Mówi się o dziesięciokrotnie większym tempie wzrostu we wszystkich sferach ludzkiej aktywności w stosunku do wieków minionych [K. Denek, 1997; J. Nabbitt, 1997]. Nowoczesne media kreują nowy typ rzeczywistości, sztucznie wygenerowanej, upozorowanej, fragmentarycznej. Wyobraźnia staje się wysoce pożądaną dyspozycją zarówno wtedy, gdy traktujemy ją jako źródło koncepcji naprawy świata pogrążonego w kryzysie [H. Skolimowski, 1993; L. Michnowski, 1999] jak i wówczas, kiedy jest podstawowym atrybutem konstruowania wizji przyszłości.

Odwoływanie się do wyobraźni w takich projektach sytuuje ją w obszarze zainteresowań edukacyjnych i traktuje, jako dyspozycję podlegającą kształceniu. Kiedy A. Peccei pisał swoją książkę pod znanym tytułem PRZYSZŁOŚĆ JEST W NASZYCH RĘKACH [1987], to odwoływał się właśnie do wyobraźni, lokując w edukacji nadzieje na zahamowanie regresu humanistycznego rozwoju współczesnych społeczeństw. Do tej wyobraźni apelują dziś sygnatariusze Międzynarodowego Raportu dla UNESCO [EDUKACJA. JEST W NIEJ UKRYTY SKARB..., 1998], konstruując zasadę edukacji ustawicznej, jako swoistego antidotum na globalne zagrożenia w świecie. Inną kwestią jest, czy rzeczywiście edukacja może te nadzieje spełnić, wszak większość z tych zagrożeń ma swoje źródło poza edukacją. Jeden z wybitnych komparatystów oświatowych XX wieku M. Sadler twierdzi, że to co się dzieje poza szkołą jest znacznie ważniejsze dla oświaty, niż to się dzieje w samej szkole [R. Pachociński, 1998]. Ani „wszystkoizm”, ani redukcjonizm edukacyjny nie wydaje się być właściwym tropem poszukiwań w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów współczesności. Może jednak kształtowanie i rozbudzanie wyobraźni moralnej na drodze edukacji, w perspektywie wyznaczonej przez nową filozofię „żyjącą” [H. Skolimowski, 1993] z jej podstawową kategorią twórczego rozwoju człowieka w imię „wspólnego dobra”, jest szansą dla konstruowania nowych znaczeń i jakości humanistycznego rozwoju, aby o społeczeństwach XXI wieku można było powiedzieć nie tylko, że są społeczeństwami kognitywnymi, ale także „oświeconymi” [J. Szczepański, 1989].

### 3.1. Pedagogiczne analizy wyobraźni

Problematyka wyobraźni jest od dawna obecna w refleksji społecznej i pedagogicznej, jest dość dobrze rozpoznaną kategorią teoretyczną i empiryczną na gruncie nauk filozoficznych i psychologicznych. Chociaż nie ma jednej, uznanej teorii wyobraźni podkreśla się jej funkcje poznawcze, kreatywne i kompensacyjne. W pedagogicznych analizach tego zjawiska sięgano najczęściej do asocjacyjnej (psychologicznej) teorii wyobraźni, jak na przykład u J. F. Herbarta, bądź do teorii funkcjonalnej, na przykład u E. Claparede'a [za: J. Górniewicz, 1997]. W praktyce edukacyjnej pojawiła się także koncepcja wyobraźni J. Deweya [1975, 1991], która wywarła istotny wpływ na teorię pedagogiczną. W jego ujęciu wyobraźnia obecna jest wszędzie tam, gdzie to, co jest znane, nabiera cech nowości, staje się zagadkowe oraz intrygujące. W takiej charakterystyce nieczytelne jest niestety rozróżnienie między wyobraźnią i twórczością, a nie ma w tradycji naukowej uzasadnienia dla utożsamiania tych pojęć. W praktyce jest rzeczywiście trudno jednoznacznie rozdzielić te dwa zjawiska. Jako dyspozycje psychiczne pozostają zapewne w dialektycznym związku, tworzenie wymaga wyobraźni, ta zaś rozwija się także pod wpływem twórczych działań jednostki. Jednak w myśli naukowej i społecznej przyznaje się twórczości wyraźnie szerszy niż wyobraźni zakres znaczeniowy, jest ona immanentną cechą ludzkiej osobowości, wartością i procesem.

W analizach pedagogicznych, wyobraźnia funkcjonuje niejako na dwóch poziomach. Z jednej strony jest możliwą do rozwijania w toku kształcenia i wychowania, ważną dla człowieka dyspozycją psychiczną, przyczyniającą się do poszerzania, wzbogacania ludzkiego doświadczenia (na przykład w procesie wychowania przez sztukę). Z drugiej strony wyobraźnia jest niezbędna przy tworzeniu programów i planów pracy pedagogicznej. Jest więc w sposób fundamentalny wpisana we współczesną dydaktykę, na wszystkich poziomach nauczania i w odniesieniu do wszystkich przedmiotów szkolnych i akademickich. Wyobraźnia zapisana w naszym codziennym doświadczeniu i współtworząca to doświadczenie jest niezbędnym atrybutem działań edukacyjnych i z pewnością nie tylko takich. Integruje ona różne procesy psychiczne. Pomiedzy obrazami odtwórczymi i twórczymi, generowanymi przez wyobraźnię, istnieje dynamiczna zależność. Strukturalizuje bodźce w nowe jakości, zapełnia miejsca niedookreślone. Bywa sytuowana między rozumem a zmysłami, jak ma to miejsce w koncepcji św. Tomasza z Akwinu [1933], gdzie

rozum kontroluje wytwory wyobraźni (podobnie jak u kontynuatora tej koncepcji gnoseologicznej J. Martaina).

W pedagogicznym ujęciu tej problematyki spotykamy się z trojakiim podejściem do wyobraźni. Postrzega się ją jako przedmiot oddziaływań edukacyjnych, zgodnie z tezą, że można ją rozwijać w procesie kształcenia i wychowania, za istotne narzędzie tego procesu uznaje się sztukę. Wyobraźnia staje się wówczas ważnym celem edukacyjnym. W niektórych koncepcjach traktowana jest jako źródło inwencji pedagogicznej, niezbędne w preparacji i realizacji działań. W innych ujęciach stanowi inspirację dla przemian organizacyjnych oświaty, traktuje się ją jako atrybut samorealizacji człowieka, akcentując jej znaczenie w procesie zdobywania tożsamości [R. Łukaszewicz, 1988, 1990]. Wydaje się jednak, że nie ma istotnych przesłanek, aby te trzy koncepcje wyobraźni w naukach o wychowaniu nie mogły być traktowane komplementarnie, jako wzajemnie uzupełniające się podejścia do analizy jej fenomenu. Postrzeganie wyobraźni jako celu, stymulatora działań edukacyjnych, a jednocześnie waloru procesu samorealizacji jednostki jest uzasadnione charakterem tej dyspozycji psychicznej, jej wymiarem ontologicznym, psychologicznym i socjologicznym oraz fundamentalnym znaczeniu dla funkcjonowania człowieka i jego rozwoju, w ciągu całego życia.

*Educational imagination* w pedagogicznej koncepcji E. W. Eisnera [1979], bliska idei wyobraźni moralnej, także postrzegana jest jako dyspozycja podlegająca procesowi kształtowania i wyzwiania. I. Wojnar [1968, 1984a, 1984b] proponuje całościową koncepcję jej rozwijania w szkole poprzez sztukę, którą traktuje jako źródło, narzędzie i wartość w rozbudzaniu wyobraźni dziecka i jego wrażliwości moralnej. Stymulatorem w kształceniu tej dyspozycji mogą być nie tylko różne dziedziny sztuki: plastyka, muzyka, literatura, teatr, taniec, ale także czynniki pozaartystyczne, różnego rodzaju techniki heurystyczne, takie jak na przykład „burza mózgów”, czy synektyka W. J. J. Gordona, [opisuje je między innymi W. Limont, 1994, 1996]. Do wyobraźni, podobnie jak do każdej innej formy pedagogicznego oddziaływania stosuje się zasada, że rozwijać ją u innych może tylko ten, kto sam posiada wyobraźnię [H. Hamer, 1994].

### **3.2. Społeczno-filozoficzny aspekt wyobraźni**

Wyobraźnia ma szczególne znaczenie w społecznym funkcjonowaniu człowieka. Ten aspekt zjawiska akcentowany jest w antropologii, filozofii

społecznej i socjologii. Wyobraźnia społeczna pozwala człowiekowi przewidywać reakcje innych ludzi na jego zachowanie. Nabiera ona wówczas także sensu etycznego. Jest pomostem między rzeczywistością idealną i realną, posiadając przy tym znaczenie konstruktywne i kreatywne. Na gruncie psychoanalizy podnoszona jest funkcja kompensacyjna wyobraźni, z którą bezpośrednio wiąże się jej rola inspirująca w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów życiowych. Pobudzanie wyobraźni posiada więc pozytywny walor rozwojowy, jej stymulowanie powinno być przedmiotem troski i odpowiednich działań, realizowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wszystkich jego szczeblach. Fakt ten podkreślany jest w psychologicznych i pedagogicznych analizach tego zjawiska. Zagadnienie rozwijania wyobraźni obecne było już w koncepcjach nauczania Sokratesa, Platona czy Arystotelesa, jako uboczny skutek ich aktywności kształcąco – wychowawczej [J. Górniewicz, 1997]. Tymczasem, jakby na przekór tym pięknym początkom, właśnie w edukacji upatruje się głównych czynników blokujących rozwój wyobraźni i promowanie w procesie nauczania uległości, konformizmu, zachowań adaptacyjnych i zrutynizowanych [A. Gurycka, 1986]. Edukacja odbywająca się w poczuciu zagrożenia uniemożliwia rozwój twórczych możliwości i wyobraźni jednostki.

Potwierdzają to badania wielu autorów, obserwacja praktyki edukacyjnej, analizy jej efektywności, a także międzynarodowe raporty oświatowe\*. Wyobraźnia społeczna pozwala antycypować skutki działań innych ludzi i konsekwencje własnego postępowania. Przewidywań tych człowiek dokonuje na podstawie własnego doświadczenia, wiedzy, wrażliwości i uznawanych wartości. Wyobraźnia moralna stanowi więc swego rodzaju pomost między przeszłością a przyszłością, jest nie tylko zdolnością uprzedzania następstw podejmowanych działań, ale także brania za nie odpowiedzialności. W sposób immanentny wpisana jest w świadomość aksjologiczną człowieka. Od zakorzenionych tu wartości, cenionych i przestrzeganych w życiu zależy etyczna ocena czynów

---

\* Tytułem przykładu podaję kilka prac z tego zakresu: Łukaszewicz R.: *Procesy alienacji wykształcenia*. Warszawa, 1990; Trzebiński J.: *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, 1985; Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, 1987; Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław, 1985; *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku. Pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. Warszawa, 1998.

cudzych i własnych. Choć, jako kategoria naukowa wyobraźnia silnie związana jest z filozofią, a szczególnie z etyką, nie można pominąć jej znaczenia w pedagogice czy psychologii, socjologii i teleologii wychowania.

W tradycji filozoficznej wyróżnia się trzy perspektywy w ujmowaniu problematyki wyobraźni: jest ona źródłem twórczości – czymś, co dokonuje się w wyobraźni (*in imagination*), obszarem autorefleksji, stanem samoświadomości (*supposal imagination*) i jest wyobraźnią moralną [J. Górniewicz, 1997]. Źródła refleksji nad wyobraźnią moralną tkwią w filozoficznym intuicjonizmie i w psychologii kognitywnej, gdzie wyobraźnia postrzegana jest jako źródło poznania i tworzenia. Będąc przedmiotem refleksji socjologicznej wyobraźnia jest jednym z podstawowych czynników uwrażliwienia jednostki na relacje społeczne z innymi ludźmi. Społeczny wymiar zyskuje ona w koncepcjach pedagogicznych, gdzie bywa zresztą różnie interpretowana. S. Kowalski, nawiązując do teorii ludzkiego doświadczenia J. Deweya, wyobraźnię społeczną traktował wąsko, jako pewną dyspozycję umożliwiającą przewidywanie zachowań innych ludzi, w oparciu o znane już podmiotowi doświadczenie. Odrzucał psychologiczne rozumienie wyobraźni, przyznając jej tylko filozoficzny sens i nie wiązał jej z twórczością, co stanowi o swoistym ograniczeniu tego ujęcia [J. Górniewicz, 1997]. Związek wyobraźni z kreatywnością akcentował natomiast B. Suchodolski [1968, 1974]. Teorie wyobraźni społecznej wyprowadzał z teorii rozwoju kultury, traktując ją jako zjawisko umożliwiające przyswajanie dorobku kultury, który jest treścią życia społecznego i edukacji. Wyobraźnia jest tu narzędziem tworzenia nowych wartości. Podobnie, jak we wcześniejszych prezentacjach, wrażliwość moralna jednostki, wyrażająca się w jej wyobraźni, traktowana jest, jako istotny regulator społecznych interakcji. Dotyczy to szczególnie tych obszarów życia, w których nie ma wyraźnych norm, określających treść i kierunek międzyludzkich relacji.

### 3.3. Wyobraźnia jako źródło kreacji

Wyobraźnia, w każdym z analizowanych aspektów, posiada podstawowe znaczenie dla człowieka, w kreowaniu własnej biografii, w urzeczywistnianiu twórczej orientacji życiowej. W tym rozumieniu zyskuje szczególny wymiar, jako kategoria związana z twórczością, w jej filozoficznym i psychologicznym sensie. Wyobraźnia jest źródłem

twórczości, ta z kolei, w sensie podmiotowym, rozwija ją, wzbogaca, inspiruje wykraczanie poza kulturę, nadając ewolucji transgresyjno-transcendentalny głęboko humanistyczny wymiar, gdy człowiek realizuje się poprzez etyczną kategorię „wspólnego dobra”. Podstawowe idee prospektywnego, pozytywnego myślenia odwołują się do wyobraźni moralnej człowieka. Jest to uzasadnione wobec potrzeby kształtowania nowego paradygmatu kulturowego, budowania nowoczesnego społeczeństwa nie tylko w aspekcie kognitywnym. Niemniej ważne jest staranie o to, by było to społeczeństwo „zdolne do przetrwania”, a w perspektywie bliższej mi refleksji pedagogicznej, także „społeczeństwo twórcze”, zdolne do rozwoju. Wyobraźnia moralna nie jest jedynie aktem kreacji. Jej swoistość polega bowiem na łączeniu tego, co dane i znane z przeszłości z wyobrażonym, z tym, co może być, co się staje w procesie swoistej transgresji. Wyobraźnia zdobywa wtedy sens kulturotwórczy, włącza do społecznej świadomości nowe jakości, poszerza ją o nowe sposoby rozwiązywania problemów społecznych.

W polskiej myśli pedagogicznej, inspirowanej refleksją filozoficzną, psychologiczną i socjologiczną, zagadnienie wyobraźni moralnej ma wielkie znaczenie i w szerszym aspekcie wpisane jest w teorię wychowania estetycznego, rozwijaną między innymi przez I. Wojnar (w przywoływanych już publikacjach). Z idei społecznego doświadczenia, umysłu otwartego, psychologicznej teorii twórczości, współczesnych koncepcji etycznych, teorii ewaluacji oraz idei innowatyki pedagogicznej swoją koncepcję wyobraźni moralnej wyprowadza J. Górniewicz [1997]. Rozumiem ją, jako zdolność człowieka do przewidywania następstw aktualnie podejmowanych działań i brania za nie odpowiedzialności. W takim dynamicznym ujęciu wyobraźnia moralna jest umiejętnością kreowania nowych treści i obrazów, których źródłem jest doświadczenie podmiotu. Łączą się więc tu aspekty, które tworzą substancję znaczeniową pojęcia wyobraźni w tradycji filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej, zaś kategoria odpowiedzialności wydaje się mieć szczególne znaczenie w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej. Odpowiedzialność w narracji pedagogicznej jest rozpatrywana przede wszystkim w odniesieniu do nauczyciela, jako współuczestnika wielopodmiotowego dialogu edukacyjnego [U. Ostrowska, 2000]. Jest on odpowiedzialny za treść budującą doświadczenia uczniów, za współtworzenie przestrzeni aksjologicznej dialogu, a także podejmowanie prób interpretacji tego doświadczenia, z pozycji tłumacza a nie prawodawcy [Z. Bauman, 1998].

Refleksja nad wyobraźnią wskazuje także na jej związki z kategorią zaangażowania podmiotu w codzienne doświadczenia, z tolerancją rozumianą, jako postawa wobec innych, a nie jako wartość absolutna czy bezwzględna. Wyobraźnia moralna nakreśla jej granice i konstruuje treść. W tym ujęciu, zgodnie z liberalistyczną doktryną etyczną, granicą tolerancji jest nietolerancja innych. Nie sposób też sensu wyobraźni moralnej oddzielić od intuicji, empatii, czy wrażliwości na drugiego człowieka. Żyjemy w czasach, w których coraz bardziej potrzebne, a nawet konieczne jest wykroczenie poza tę perspektywę w postrzeganiu wyobraźni. W dobie wielkich zagrożeń cywilizacji i kultury zasadne wydaje się odnoszenie tej kategorii moralnej nie tylko do relacji z drugim człowiekiem, ale także z całym środowiskiem jego życia. Wiąże się więc ona z uwrażliwianiem na rzeczywistość społeczną, kulturową, ale także przyrodniczą, gdyż od jej trwania zależy przecież możliwość realizowania się człowieka we wszystkich innych przestrzeniach.

Proponowane w tej publikacji szerokie, procesualne i dynamiczne ujęcie wyobraźni wiąże się z jej zakorzeniem w świadomości aksjologicznej człowieka i w pojęciu samorealizacji. Obecność tej kategorii w społecznej przestrzeni funkcjonowania jednostki, czyni ją ważną także w perspektywie etycznej (dobra i zła) i estetycznej. Stanowi to o jej niezwyklej randze w edukacji, gdzie wciąż jest ona otwartym terenem eksploracji. Wyobraźnia jest niejako podwójnie zapisana w ludzkim doświadczeniu, z jednej strony konstruuje jego treść, a z drugiej – sama jest przez nie kreowana. Podlega ciągłej ewolucji, a jednocześnie wyznacza jej kierunek. W obliczu wieloznaczności zjawisk współczesnego świata, ich zmienności i aksjologicznej dyferencyjności, wobec procesów transformacyjnych, wielorakich uwikłań i ambiwalencji, przed którymi staje człowiek XXI wieku, wyobraźnia moralna jest pożądaną kategorią w rozważaniach filozoficznych, a jednocześnie niezbędną dyspozycją wpływającą na rozwój człowieka.

Zasygnalizowane tu zagadnienie wyobraźni w narracji koncepcji twórczych orientacji życiowych pozostaje wciąż problemem otwartym. Interdyscyplinarny charakter tego pojęcia, każe jego sens filozoficzny, socjologiczny i psychologiczny traktować jako fundament dla budowania rangi wyobraźni w pedagogice. Edukacyjny wymiar rozwijania wyobraźni moralnej czyni jej obecność niezwykle potrzebną w procesie kształcenia.

#### 4. Twórcze orientacje życiowe – wpisywanie znaczeń

Koncepcję twórczych orientacji życiowych wyprowadzam z filozoficznych i psychologicznych koncepcji procesu twórczego oraz ze sformułowanej wcześniej koncepcji orientacji życiowych jednostki, w wymiarze aksjologicznym [A.Cudowska, 1997]. Podstawową kategorią jest więc tutaj twórczość, jako proces, zjawisko i wartość. Wiąże się z tym zagadnienia postaw i twórczych zachowań oraz rola motywacji poznawczej w ich generowaniu. Ważną kwestią są bariery hamujące rozwój twórczych orientacji życiowych oraz czynniki, które go stymulują. Zagadnienia te rozpatrywane w kontekście zdeterminowanym przez edukację rzeczywistą i możliwą stanowią istotny element koncepcji twórczych orientacji życiowych.

Przyjęłam także założenie o przydatności integracyjnego oraz interakcyjnego ujęcia procesu twórczego [E.Nęcka, 1995] dla wyjaśnienia i opisu kategorii „twórczych orientacji życiowych” w wymiarze empirycznym. „Partnerami” interakcji są tutaj: cel, czyli to, co człowiek pragnie osiągnąć nowego i wartościowego oraz struktury próbne, czyli pomysły i wszelkie produkty wytworzone w odpowiedzi na wymagania celu. To ujęcie, w moim przekonaniu, współbrzmi z kategorią orientacji życiowych, traktowaną jako swoista struktura, na którą składają się poglądy, postawy, preferowane wartości, aspiracje jednostki i wzajemne zależności między tymi elementami. Wielu inspiracji w obszarze tej problematyki dostarcza jej odczytanie w perspektywie antropologii filozoficznej M.Bachtina, gdzie człowiek twórczo postrzegający siebie i swój świat, funkcjonuje w otwartej, „polifonicznej” przestrzeni pogranicza. Dąży do rozumienia innej kultury przez etyczną postawę „niewspółobecności” i realizuje siebie w dialogicznym współbyciu z Innymi, w ciągłym procesie stawania się, w niedokończeniu, poszukiwaniu siebie z przyszłości.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych konstruuję w układzie trzech płaszczyzn odniesienia. W płaszczyźnie ontologicznej wpisuje się ona w pewną wizję człowieka współczesnego, którą odczytuję jako ideę „człowieka poszukującego” (*searchman*). W moim przekonaniu, trafnie oddaje ona specyfikę bytowania człowieka w kulturze. Ta idea wyraźnie akcentuje aktywną, podmiotową rolę jednostki i świadome podejmowanie decyzji oraz odpowiedzialność za nie. Wydaje się przekroczeniem Baumanowskiej metafory, człowieka, jako tego, który



„jest w drodze”. Przyjęcie wizji *searchman* oznacza uświadomienie sobie wielu możliwych obszarów aktywności twórczej jednostki. To „poszukiwanie” może być skierowane na zewnątrz (endogenne), jak i do wewnątrz (egzogenne). Oznacza permanentną, toczącą się zmianę, dokonywanie wyborów, ocenianie wątplenie w swoje oceny, poszukiwanie nowych uzasadnień. Ideę „człowieka poszukującego” lokuję w świecie możliwym.

Przyjęcie jakiejś jednej, swoistej cechy ludzkiej istoty za determinant określający ideę, wizję człowieka najbardziej uprawnioną dla danej artykulacji kondycji ludzkiej, danego etapu historycznego, posiada w literaturze przedmiotu swoją znaczącą reprezentację. Znane są koncepcje opisujące człowieka, jako *homo faber*, *homo aestheticus*, *oeconomicus*, *homo ludens*, *homo creator* [por. B. Suchodolskiego, 1982]. T. Borowska [1998], proponuje określenie istoty ludzkiej przez kategorię *homo construens*. Ta wizja człowieka budującego, sprawcy, radzącego sobie z różnymi ograniczeniami losu, implikuje, w moim przekonaniu, także uznanie człowieka za istotę burzącą i niszczącą. Działania destrukcyjne pojawiają się w historii ludzkości i są silnie powiązane z dziełem tworzenia. Niezależnie od tego, jaki atrybut człowieczeństwa wyznaczy kategorię opisu osoby ludzkiej, to w każdym z tych wymiarów jest jakaś prawda o człowieku współczesnym, a istotnym jej elementem pozostaje fakt, że w każdym z tych aspektów człowiek jest „istotą poszukującą”. Traktuję więc tę kategorię jako dopełnienie, poszerzenie zakresu, znaczenia i logiki bycia człowieka we współczesnym świecie. Można ją też zapewne sytuować w niektórych obszarach transgresyjnej koncepcji człowieka i kultury J. Kozielskiego [1998]. Takiej logice bycia człowieka w świecie bliższy jest Frommowski paradygmat twórczości [E. Fromm, 1959], jako „widzenie i doświadczenie”, „bycie świadomym tego, czego ktoś inny jest świadom”. Warunkami zaistnienia postawy twórczej są, w tym ujęciu: ciekawość, koncentracja, zaangażowanie, doświadczenie „ja”, akceptowanie konfliktów i przeciwieństw, wiara w rzeczywistość własnego doświadczenia.

Dla ontologicznego sensu rozważanej koncepcji istotna jest zmiana jaka dokonała się w filozoficznym myśleniu drugiej połowy XX wieku. Człowiek jako podmiot sam dla siebie stał się przedmiotem refleksji [por. L. Ostasz, 1994]. Ten poziom podmiotowości epistemologicznej polega na tym, że człowiek postrzega siebie z poziomu epistemicznego, czyli takiego, w którym jego aktywność ukierunko-

wana jest na otaczającą rzeczywistość. Człowiek postrzega więc siebie myślącego, poznającego i przekształcającego rzeczywistość, doświadcza swojej ontycznej aktywności [M. Siemek, 1978]. Tylko na tym poziomie możliwe wydaje się być generowanie i rozwijanie twórczych orientacji życiowych, gdyż tu człowiek zdobywa świadomość swojej kreatywnej roli, a ta umożliwia mu „umyślną twórczość” [M. K. Stasiak, 2000]. To epistemologiczne myślenie pozwala rozszerzyć nasze postrzeganie rzeczy, zjawisk i procesów na czas przeszły (perspektywę historyczną), teraźniejszy i przyszły. W kategorii „umyślnej twórczości” zaakcentowany jest niezwykle ważny aspekt koncepcji twórczych orientacji życiowych, gdyż podstawową rolę w ich kształtowaniu się odgrywa właśnie świadomość, a jeszcze ściślej mówiąc samoświadomość, która umożliwia samostanowienie. Obie te dyspozycje otwierają szansę na zamierzone wzbogacanie siebie, a w konsekwencji twórcze realizacje i kreowanie własnego, niepowtarzalnego stylu życia.

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 wreszcie czynników środowiskowych. Orientacje życiowe są więc siłą rzeczy zmienne i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych. Globalne ujęcie tej problematyki wydaje się szczególnie ważne wobec uwikłania człowieka w niełatwą rzeczywistość przełomu wieków.

Spójrzmy więc na orientacje życiowe w prezentowanej koncepcji jak na zjawisko charakteryzujące się określonymi walorami. Pozostają one swoiste, specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Zakorzenione są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej E. Husserla [1967] jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. 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. Ze swej istoty pozostają więc permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, ewoluowaniem „od” i dążeniem „do”. Podstawowym imperatywem ich powstawania jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są wreszcie aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane. Do znaczeń konstruujących tę kategorię pojęciową powrócę w kolejnych rozdziałach rysując jej antropologiczno-filozoficzny kontekst.

#### **4.1. Kreowanie siebie i swego świata – codzienne doświadczenia**

Duże zróżnicowanie kategorii twórczości w naukach społecznych utrudnia jednoznaczne rozstrzygnięcia także w obszarze terminologicznym twórczych orientacji życiowych. Psychologia, która od lat zajmuje się zagadnieniem twórczości nie zdołała wypracować jasnego stanowiska określającego to pojęcie, ani teorii opisującej proces twórczy. Nie ma także zgody co do czynników (tak osobowościowych, jak i środowiskowych) determinujących twórczą postawę jednostki, a dane empiryczne nierzadko doprowadzają do odmiennych wniosków. Pedagogika, zajmując się problematyką twórczości, nader często czyni to w wymiarze instrumentalnym (w postaci na przykład psychodydaktyki twórczości), co także nie przynosi istotnych rozstrzygnięć dla filozofii edukacji, ogranicza bowiem twórczość do ćwiczenia sprawności twórczego rozwiązywania problemów, z nadzieją, że sprawność ta przeniesie się także na inne sfery życia. Tymczasem nie musi ona przekładać się w sposób bezpośredni i oczywisty na twórczą postawę w życiu. Metaforycznie myśl tę wyraża A. de Saint-Exupery: jeżeli chcesz zbudować statek, nie gromadź ludzi, by zbierali drewno i rozdzielali obowiązki, ale wzbudź w nich tęsknotę za rozległym i niekończącym się morzem.

Bliskie jest mi ujęcie twórczości zaproponowane przez psychologów humanistycznych, którzy twórczość wiążą nie tyle z wytworem, ile ze stylem życia. Podobny punkt widzenia spotykamy w rozważaniach E. Fromma i jego koncepcji postawy twórczej, jako wieloczynnikowego konstruktów, omówionej szerzej w rozdziale ósmym. W takim ujęciu twórczy potencjał jest przypisywany każdej jednostce, ale jego rozwój

wymaga sprzyjających warunków, stąd proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Z punktu widzenia koncepcji twórczych orientacji życiowych, bardzo istotne jest także opisywanie twórczości w psychologii kultury. Analizuje ona funkcjonowanie twórcy w określonym środowisku, uwzględniając proces tworzenia, osobowość kreatywną i wytwór. Twórczość jest tu indywidualnym wyborem, interpretacją i restrukturyzacją pojmowania świata w taki sposób, że wiąże się to z codziennym doświadczeniem jednostki. Ta opcja poznawcza istotnie współbrzmi z koncepcją twórczych orientacji życiowych, sytuuje bowiem twórczość w jej codziennym doświadczeniu. Jeżeli twórczość jest stylem życia, cechującym się permanentnym rozwojem osobowości, to tendencje do rozwoju są immanentnym składnikiem natury ludzkiej. Każdy jest więc potencjalnie twórczy, tylko nie w takim samym stopniu i nie w taki sam sposób. Niebagatelną rolę spełniają tu warunki, które umożliwiają zaistnienie twórczości, lub utrudniają ten proces (szerzej na ten temat pisałam w rozdziale dziewiątym i dziesiątym). W tym kontekście centralną kategorią procesu twórczego staje się „samorealizacja”. Analiza zaprezentowana w rozdziale jedenastym umożliwia jej określenie jako tendencji do ciągłego rozwoju, której celem jest pełna integracja osobowości, harmonijna koegzystencja wszystkich jej cech, czyli samourzeczywistnienie.

Twórcze orientacje życiowe, sytuowane w nakreślonej tu przestrzeni problemowej będą więc specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je też zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań. W tego typu orientacji ważne jest też wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Związana jest z nią także celowa, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności. Kreatywność nie zawsze oznacza świadome tworzenie. Liczne jej koncepcje określają twórczym także tego, kto tworzy nie zdając sobie z tego sprawy, na przykład dziecko, dla którego twórczość jest naturalną formą ekspresji; czy też osoba chora psychicznie [J. Kozielecki, 2001]. Odmienne jednak rzecz się ma w przypadku twórczych orientacji życiowych, są one zawsze konsekwencją świadomego wyboru. Twórcza orientacja życiowa, nie musi przejawiać się, w moim przekonaniu, w formie wytwórczej, to znaczy, że jej miarą nie jest wytwór (nowy i oryginalny), chociaż oczywiście może być on jej

istotnym elementem. Przypuszczam, że osoby charakteryzujące się twórczą orientacją życiową są lepiej przygotowane do funkcjonowania w rzeczywistości hipermedialnej, w społeczeństwie otwartym. To, co nowe i nieznanne wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Osoby takie, charakteryzuje autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych wrażeń i doświadczeń w istotny sposób ukierunkowuje działanie. Niejako z założenia akceptują one zmianę jako coś naturalnego, ponieważ same nieustannie się zmieniają, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Podstawowym atrybutem twórczego typu orientacji życiowej jest także, w moim przekonaniu, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki. Silnie rozwinięty system wartości sprzyja nadawaniu znaczenia wartościom ze względu na nie same, a nie dlatego, że wymagają tego jakieś autorytety.

Jedną z podstawowych kategorii w koncepcji twórczych orientacji życiowych staje się więc aktualizacja własnego potencjału rozwojowego, a także potrzeba kreowania siebie i swego świata. W świetle ustaleń psychologii humanistycznej, dotyczących osobowości twórczych (analizowane w rozdziale piątym), uzasadnione wydaje się twierdzenie, iż osoby odznaczające się orientacją kreatywną sprawniej spostrzegają rzeczywistość, dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, ale i uogólniania czy abstrahowania, umiejętności klasyfikowania, ale także świeżości spojrzenia. Są także zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. Opisany jest on przez A. H. Masłowa [1991] za pośrednictwem zestawu cech: przeszłość i przyszłość nie istnieje, liczy się tylko teraźniejszość; zanika poczucie obowiązku pojawia się natomiast poczucie dziecięcej niewinności; zawęża się świadomość, znika obawa zahamowanie, postawy obronne, pojawia się poczucie siły, akceptacji siebie; otwarcie się na procesy pierwotne; ujawnia się ekspresywność i spontaniczność. Oczywiście przydatność tych cech do wyjaśniania kategorii orientacji kreatywnych jest w znacznym stopniu ograniczona, ale niewykluczone, że okresowe zaistnienie przynajmniej kilku z nich jest istotne dla twórczego stosunku jednostki do życia. Nie dotyczą one zapewne wszystkich sytuacji życiowych, a ich nasilenie także jest różne i wieloczynnikowo uwarunkowane.

Zaprezentowane tu rozumienie kategorii twórczych orientacji życiowych nie odnosi się więc do jakiegoś szczególnego rodzaju twórczości,

związanego z działalnością profesjonalną, ale do tak zwanej „twórczości pierwotnej” człowieka [A.H.Maslow, 1991]. Wpisanie potrzeby samorealizacji w autorską koncepcję wydaje się uzasadnione również, wobec wyrażonego przez C.R. Rogersa [1981] przekonania, że jest ona czymś więcej niż tylko jedną z potrzeb ludzkich, staje się wręcz atrybutem materii. Jest więc tym samym osadzona nie tylko w naturze człowieka, ale także w naturze wszechświata, a to z kolei czyni, nie tylko możliwym, ale i koniecznym odwołanie się do niej w procesie wychowania. Strukturalizacja jako właściwość materii u człowieka przybiera formę dążenia do rozwoju, doskonalenia się, stawania się coraz pełniej funkcjonującą osobą. Jednym zaś z istotnych warunków tendencji do aktualizacji twórczego potencjału jednostki jest rozbudowana sfera ego, pozostawiająca w osobowości człowieka niewiele miejsca nieświadomości. Warunkiem osiągnięcia takiego stanu rzeczy, zdaniem C.R. Rogersa, A.H.Maslowa czy E.Fromma, jest żywość i świeżość percepcji, otwarcie się na doświadczenia, tolerancja na niejednoznaczność oraz minimalizacja mechanizmów obronnych, a także umiejętność bawienia się pomysłami. Zdaniem E.Morina [1977] przyczyna osiągnięć człowieka mieści się we wzajemnej wymianie i porozumieniu między logiką a uczuciem, tym co spekulatywne i tym, co egzystencjalne.

#### **4.2. Fenomenologiczne przeżycie i doświadczanie codzienności**

Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się tak zwany „fenomen wolności” [W.Stróżewski, 1983]. Pojmowany jest on jako wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego. Aby mogła się ona zrealizować trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. W Heglowskiej tradycji tego nurtu uznaje się, że wiedza pojawia się w świadomości i posiada swoje wewnętrzne uzasadnienie. Konstruuje ją fenomeny, czyli to, co jest „wyniesione na światło”, „umieszczone w jasności”, „objawiające się”. Poznanie wymaga więc sięgnięcia do tego wewnętrznego doświadczenia, ale jednocześnie porzucenia wstępnych założeń, które E.Husserl [1982] nazywa „epoche”. Uznaje się tutaj zasadniczą wartość powrotu do Ja, by odkryć naturę oraz istotę rzeczy samych w sobie. Świadomość,

stanowiąca istotny składnik w interpretowaniu kategorii twórczych orientacji życiowych, jest w tradycji fenomenologicznej początkiem zdobywania wiedzy, odkrywania jej esencji. Zdaniem E. Husserla to właśnie ten sens jest najważniejszy. Fenomenologiczne ujęcie poznania siebie i świata podkreśla znaczenie intencjonalności, która jest przecież tak ważna w odczytaniu istoty kreatywnych orientacji życiowych. Akt intencjonalny jest postrzeganiem czegoś, na przykład jakiejś rzeczy. To „ukierunkowanie” na obiekt, niekoniecznie rzeczywisty, wydaje się być istotną przesłanką fenomenologicznego oglądu świata. Akt intencjonalny w tej perspektywie filozoficznej składa się z „noematu” i „noezy”. Ten pierwszy jest fenomenem, a nie rzeczywistym obiektem, zmienia się w naszej percepcji zależnie od tego: kiedy go spostrzegamy, pod jakim kątem, na tle jakich przeżyć, chęci, potrzeb. Każdemu „noematowi” odpowiada jakaś „noeza”, czyli „samouzasadnienie”, „doskonała rzeczywistość” [E. Husserl, 1982]. Postrzeganie „noematyczne” oznacza odkrywanie i objaśnianie, rozwijanie się i stawanie się czymś odrębnym, a więc jest to twórcze przetwarzanie fenomenów, czyli aktualnych prezentacji w świadomości. Natomiast wyjaśnianie „noetyczne” koncentruje się na samych procesach intencjonalnych. Dochodzi w nich do zaistnienia wzajemnych relacji „noematu” i „noezy” oraz wyprowadzenie z nich sensu. „Noematyczny” wymiar przeżycia w koncepcji E. Husserla nazywa się „teksturalnym”, a „noetyczny” – „strukturalnym”. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że oba te aspekty przeżycia osobistego doświadczenia są podstawowe dla jego twórczych transformacji. Ten fenomenologiczny ogląd relacji człowieka ze światem, ze sobą i z Innym wydaje się istotnie konstruować treść odczytań orientacji twórczych. Kreatywny potencjał tego podejścia filozoficznego z pewnością wymaga szerszego rozwinięcia niż uczyniłam to w tym fragmencie, wykracza jednak poza ramy prezentowanych tu analiz. Pozostajmy więc na razie przy konstatacji jego znaczenia w koncepcji orientacji życiowych. Zdolność widzenia inaczej, wskazywana w fenomenologicznym oglądzie, należy do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie podejmuje wyzwania i poddaje się konieczności działania. Staje więc na drodze osiągania osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać. Dochodzi co prawda do afirmacji aktualnego stanu rzeczy, odmawia się mu jednak

ostatecznej akceptacji. Im głębsze jest rozumienie tego, co postrzegamy, tym bardziej staje się ono indywidualne, swoiste, jednostkowe. Wierność sobie, akcentowana w fenomenologicznym ujęciu bycia i stawania się człowieka, pozostaje więc także ważną kwestią w realizowaniu twórczych orientacji życiowych. Jest ona jednocześnie istotnym czynnikiem oryginalności myślenia i działania we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności odchodzenie od siebie, oznacza odcinanie się od własnego źródłowego „Ja” i najczęściej przyznanie koncesji na rzecz innych „źródeł”. W fenomenologicznym myśleniu oznaczałoby też odejście od prawdy i wiedzy. W procesie kształtowania się orientacji życiowej może to mieć niekorzystne konsekwencje w postaci realizowania cudzego modelu, sposobu na życie, przyjmowanie obcych standardów, celów i aspiracji, co nierzadko kończy się frustracją, niespełnieniem i zahamowaniem rozwoju. J. Szczepański pisał, że „społeczeństwo oświecone” urzeczywistnia się wtedy, kiedy ludzie potrafią stawiać sobie cele życiowe i realizować je, oczywiście nie szkodząc innym osobom [1989]. Wydaje się, że takiego społeczeństwa nie można budować bez osobistego zaangażowania, twórczego rozumienia i doświadczenia, bez kreatywnego stosunku do siebie i świata.





## Rozdział IV

# PRZESTRZEŃ KSZTAŁTOWANIA ORIENTACJI ŻYCIOWYCH

Środowisko życia człowieka ma istotne znaczenie dla generowania orientacji życiowych. Jest ono szczególnie ważne w początkowych fazach rozwoju człowieka, kiedy to wielką rolę w postrzeganiu siebie i świata odgrywają znaczący Inni. Proponowanej tu konwencji teoretyczno-metodologicznej bliskie jest podmiotowe ujęcie wpływu środowiska na funkcjonowanie człowieka, które lansują w ostatnich latach między innymi: T. Tomaszewski, K. Obuchowski, X. Gliszczyńska, K. Korzeniowski, Z. Ratajczak, Z. Uchnast. Praktyczne przejawy funkcjonowania człowieka ujmuje formuła zadanie – wynik, co oznacza, że najistotniejsze procesy psychiczne są ukierunkowane na czynne kształtowanie przyszłości. Jest to istotny, z punktu widzenia twórczych orientacji życiowych, element koncepcji podmiotowej. Implikuje on bowiem przekonanie, że reaktywne procesy psychiczne i takie zachowania podporządkowane są proaktywnym, poprzedzają je i stanowią przygotowanie do nich. Najwyżej zorganizowaną formą proaktywnej regulacji jest działanie świadome, sterowane przez jasno określone cele. Koncepcja podmiotowa akcentuje naturalną tendencję człowieka do podejmowania aktywności sprawczej. Aktywność tę może on jednak zarzucić w określonych sytuacjach, na przykład pod wpływem socjalizacji. Istnieją także różnice inter-indywidualne w spostrzeganej i realizowanej podmiotowości, oraz intra-indywidualna zmienność w tym obszarze. Przyjęcie orientacji podmiotowej w interpretacji relacji człowiek – świat pozwala traktować środowisko jako całkowity układ bodźców, stymulujących lub hamujących rozwój twórczych zachowań.

## 1. Środowiskowe uwarunkowania twórczych zachowań

Klimat rozważań poprzedniego rozdziału nawiązuje jednocześnie do treści, które chciałabym poruszyć w tym fragmencie pracy, bowiem obok czynników osobowościowych, konstruujących narracje twórczych orientacji, zewnętrzne ich determinanty wydają się niemniej istotne. Wyjaśnienia mechanizmów kierujących rozwojem człowieka i jego zachowaniem już w starożytności poszukiwano nie tylko w nim samym, ale także w środowisku, w którym dana osoba żyje [T. Tomaszewski, 1986]. Postawienie tezy o społecznym charakterze twórczości oznacza konieczność dostrzegania dwojakiego jej sensu. Z jednej strony twórczość jest zjawiskiem społecznym ponieważ pozostaje w genetycznych i funkcjonalnych powiązaniach z kulturą danej zbiorowości, wyrasta z określonych doświadczeń życia zbiorowego i wzbogaca je o nowe elementy. Z drugiej zaś strony społeczny charakter twórczości egzemplifikuje się w fakcie, że przebiega ona w społeczeństwie i podlega wielorakim oddziaływaniom środowiskowym [R. Schulz, 1990]. Aby twórczość była w ogóle możliwa muszą być spełnione określone założenia ontologiczne odnoszące się do świata. Nie jest on całością zamkniętą i dopełnioną (przybywa mu lub ubywa elementów). Świat w każdym momencie swojego istnienia, pisze W. Stróżewski [1983], dany jest zawsze jako ten sam, równocześnie jednak, jako podlegający zmianom, które jednak nie niweczą jego tożsamości. Dynamika świata wynika między innymi z zachodzących w nim procesów przyczynowo-skutkowych, jedne zmiany generują inne. Kolejnym, istotnym dla możliwości konstruowania twórczych orientacji życiowych założeniem jest to, że człowiek może wpływać na niektóre zmiany zachodzące w świecie. Nie wszystkie jednak dokonują się w takim samym stopniu i w tym samym czasie, chociaż nierzadko nakładają się na siebie. Zdaniem W. Stróżewskiego „Świat jest systemem układów względnie izolowanych: naruszenie jednego powoduje określone zmiany w innych, istnieją jednak granice, poza które zaczęty w ten sposób proces zmian nie wychodzi” [1983, s. 184]. Szczególnie istotną przesłanką ontologiczną, w analizowanym obszarze jest teza o aksjologicznym wymiarze świata. W każdym swoim stanie jest on nosicielem różnorodnych wartości. To, co pojawia się w wyniku zmiany zawsze ma jakiś znak, jest lepsze, gorsze lub obojętne wobec stanu

poprzedniego. Posiada także aksjologiczny sens w dialogu między kreatywnym podmiotem a światem. Relacja dialogiczna nie odbywa się w próżni, czynniki sytuacyjne w znacznym stopniu determinują, pozytywnie lub negatywnie, poszczególne fazy działania.

Warunki generowania i rozwijania twórczych orientacji życiowych są zawsze określone w sensie społecznym i historycznym. Dają się one również opisywać na różnych poziomach ogólności i organizacji środowiska społecznego. Podlegają także zmianom w czasie. Kreowanie więc własnej drogi życiowej przebiega nie tylko w danym kontekście, ale także podlega jego wpływom, w różnym zakresie i z różną siłą, w odniesieniu do wszystkich wymiarów budowania twórczej orientacji. Chociaż należy także zauważyć, że te zewnętrzne uwarunkowania działają na podmiot w ścisłym powiązaniu z wewnętrznymi, psychologicznymi warunkami twórczości. Na społeczne czynniki urzeczywistniania przez jednostkę jej kreatywnego potencjału życiowego będziemy dalej patrzeć w dwojakiej perspektywie poznawczej, z jednej strony analizując warunki sprzyjające budowaniu twórczej orientacji życiowej, z drugiej zaś wskazując na bariery w tym procesie. W obu tych przypadkach jednak podstawowe, dla rozumienia i charakterystyki tych zjawisk, jest ujęcie interakcyjne, akcentujące relacje między twórczością a środowiskiem.

Rozwój twórczych postaw i zachowań we współczesnych społeczeństwach wydaje się dokonywać zarówno na skutek zmian zachodzących w środowisku życia człowieka, jak i w następstwie kształtowania się nowoczesnego systemu norm, stwarzających dobry klimat dla działalności twórczej. Do zasadniczych składników tego systemu R. Schulz [1990] zalicza: orientację przyszłościową, innowacyjną, intelektualizm, indywidualizm i aktywizm. Oczywiście poza tym, ogromne znaczenie mają też inne zjawiska, które najbardziej lapidarnie można określić jako rozwój nauki, zaawansowanej technologii, ekonomiki i luźnej struktury społecznej, gdzie wzajemna zależność tych czynników jest faktem oczywistym.

Samo zjawisko wpływu środowiskowych uwarunkowań życia jednostki na jej zachowanie rozpatrywane w dymensji twórcze – zachowawcze nie jest ani proste ani jednoznaczne. Analiza tego zagadnienia wymaga, w moim przekonaniu podejścia całościowego, ale także systemowego, ze względu na wielowątkowość i złożoność problematyki. Konieczne więc byłoby na wstępie określenie elementów strukturalnych środowiska życia człowieka, a w dalszej kolejności poddanie ich analizie, uwzględnienie wzajemnych relacji między nimi

(wpływów i zależności). Z punktu widzenia współczesnej teorii organizacji należałoby uwzględnić w analizach strukturę statyczną i dynamiczną zjawiska środowiskowych uwarunkowań generowania i rozwijania twórczych orientacji życiowych. Szczegółowa analiza tego zagadnienia wykracza znacznie poza ramy pracy, jej teoretyczny kontekst i nie stanowi elementu koniecznego w sensie logicznym dla charakterystyki koncepcji twórczych orientacji. Niemniej jednak, w uznaniu ważności tych zagadnień, w niniejszym rozdziale podejmuję próbę wskazania niektórych środowiskowych uwarunkowań kształtowania kreatywnego stosunku jednostki do siebie i świata.

Przestrzeń życiowa współczesnego człowieka komplikuje się znacznie wraz z postępem naukowo-technicznym, przyrostem wiedzy (jej zasoby podwajają się co dwa lata, a co sześć lat dewaluują się), zwiększaniem się możliwości przetwarzania i przesyłania danych przez nowoczesne hipermedia (podwajają się one co 12/18 miesięcy) [por. J. Nasbitt, 1997; K. Denek, 2000]. Obszar życia człowieka staje się coraz bardziej wielowymiarowy i niedookreślony, wywołuje to swoisty lęk przed przyszłością. Niepokoję wzbudza wykorzystanie wiedzy naukowej i techniki przeciw ludzkości, czego wydatnym przykładem było użycie broni nuklearnej, a obecnie wciąż doświadczanym jest dewastacja naturalnego środowiska człowieka. Konsekwencje, jakie pociąga za sobą rozwój cywilizacji przemysłowej, coraz dalej idące eksperymenty, wzbudzające obiekcje natury moralnej, jak chociażby ingerencja w kod genetyczny człowieka, czy klonowanie, implikują pytania, o sens dalszego postępu.

Wizje przyszłości przestały już być pozytywnymi utopiami niosącymi nadzieje i stały się bardziej spekulacjami pełnymi obaw [na przykład M. Kaku, 2000]. Zmieniają się we współczesnym społeczeństwie rodzaje zagrożeń życia i zdrowia człowieka, jego obszary i natężenie. Wiek XX przyniósł terroryzm światowy, nietolerancję, indoktrynację religijną i polityczną. Zjawiska, które zdawałoby się, powinny prowadzić do rozwoju światowej wspólnoty, takie jak globalizacja czy integracja, przynoszą szereg pejoratywnych zjawisk, obok możliwości rozwoju, implikują one wiele niebezpieczeństw. J. Kovanagh z waszyngtońskiego Instytutu Badań Politycznych pisze, że globalizacja stworzyła bardzo bogatym większe możliwości jeszcze szybszego robienia pieniędzy, dzięki wykorzystaniu najnowszych technologii. Ta sama technika nie ma jednak wpływu na życie najbiedniejszych mieszkańców świata [za: Z. Bauman, 2000]. Globalizacja przyczynia się więc do utrwalania nie-

równości współczesnego świata, jego ukrzyżowania, jak konstatował A. Peccei [1985], przynosi wielkie korzyści nielicznym, a wyklucza i marginalizuje dwie trzecie jego ludności. Tę polaryzację dobrze ilustrują wskaźniki statystyczne, przywoływane między innymi w HUMAN DEVELOPMENT RAPORT [1999]. Wynika z nich, że majątek najbogatszych 358 miliarderów wynosi tyle, ile łączne dochody 45 procent ludności świata. Tylko 22 procent światowego majątku należy do tak zwanych krajów rozwijających się, w których mieszka 80 procent ludności ziemi.

### **1.1. W perspektywie „społeczeństwa oświeconego”**

Wspólną cechą psychologicznego i pedagogicznego podejścia do problematyki środowiskowych uwarunkowań życia człowieka jest zainteresowanie nie tyle jego charakterem (co jest zapewne bardziej domeną socjologii) ile jego wpływem na jednostkę, w różnych aspektach i wymiarach. W koncepcjach psychologicznych zagadnienie identyfikacji środowiskowych czynników rozwoju jednostki oraz wzajemnego ich powiązania i znaczenia dla kształtowania psychiki człowieka, próbowano rozstrzygać w obrębie dwóch przeciwstawnych paradygmatów: natywistycznego i socjologicznego. Dzisiaj mają już one jedynie wartość historyczną [J. Koziński, 1987]. Przyznawały prymat jednej określonej klasie czynników rozwojowych, przy całkowitym pomijaniu innych. Oczywiście takie stawianie kwestii wzbudza zawsze szereg kontrowersji ze względu na jednostronność i ograniczoność w ujmowaniu eksplorowanego obszaru. Obecnie dominuje model interakcji w opisywaniu tego zagadnienia. W bliskim, prezentowanym rozważaniu, paradygmacie holistycznym sytuuje się ujęcie problematyki środowiskowej z perspektywy poznawczej psychologii interakcyjnej, podkreślającej wzajemne powiązanie czynników rozwojowych w procesie ich wpływu na człowieka. W tym kontekście istotna wydaje się teza, że generowaniu i rozwojowi twórczych orientacji życiowych sprzyja środowisko „otwarte” i społeczeństwo o wysokim stanie oświecenia [J. Szczepański, 1982], które w dalszej części rozważań będzie próbowała dookreślić.

Społeczeństwo, w którym lawinowo przyrasta zasób informacji, w szybkim tempie zwiększają się możliwości elektronicznych środków przekazu, wcale nie osiągnęło tym samym, niejako automatycznie,

wysokiego „stanu oświecenia”. Jednocześnie bowiem ponad połowa jego obywateli cechuje się wtórnym i funkcjonalnym analfabetyzmem, znaczny procent żyje w warunkach nędzy i społecznej patologii, nierzadkie są konflikty na tle religijnym, rasowym, czy nierówności społecznych. Dostęp do wiedzy posiadają coraz węższe elity, a wiara w to, że edukacja będzie instrumentem wyrównywania szans rozwoju i drogą awansu społecznego oraz skutecznym sposobem walki z marginalizacją i wykluczeniem, okazała się bardzo naiwna i bezpodstawna. Tymczasem stan oświecenia społeczeństwa to stan, w którym ludzie umieją ustalać sobie realne cele życiowe i osiągać je, są zdolni do twórczego działania. Jest on „mierzony” zasobem rzeczywiście posiadanej wiedzy naukowej przez członków społeczeństwa (to znaczy tym, na ile wykorzystują oni tę wiedzę do rozwiązywania swoich problemów, osobistych zawodowych, społecznych), ale także wiedzy filozoficznej, praktycznej i potocznej [J. Szczepeński, 1989]. Tak więc udział szkoły w kształtowaniu tego stanu jest istotny, ale nie jedyny i z pewnością niewystarczający. Nie jest też ten stan tożsamy z liczbą ludzi posiadających dyplomy szkół wyższych, a jego źródła należy poszukiwać bardziej w indywidualnym świecie każdego człowieka niż w osobowości uspołecznionej [op. cit.]. Głęboko osobisty sposób istnienia człowieka w rzeczywistości przyrodniczej i kulturowej wyznacza charakter i w znacznej mierze buduje poziom społecznego oświecenia. Funkcjonowanie tego stanu zaczyna się od jego urzeczywistnienia w szkole, a nawet jeszcze wcześniej, w procesie socjalizacji pierwotnej w rodzinie i w środowisku lokalnym. Składają się na niego: postawa praktyczna (tj. użyteczność i operatywność wiedzy), ekonomiczne skutki nauki szkolnej dla absolwenta, a także konsekwencje moralne i społeczne [op. cit.].

W społeczeństwach współczesnych poziom wykształcenia jest czynnikiem określającym miejsce w porządku zatrudnienia i współwyznacza zajmowanie stanowisk. Swoistą przeszkodą w urzeczywistnianiu się określonego stanu oświecenia jest miejsce wiedzy wyznaczone przez społeczeństwo oraz relacje między oświatą i polityką, a te są nader często ambiwalentne. Ostateczny więc wynik działania oświaty, przejawiający się w określonym stanie oświecenia społeczeństwa, jest wypadkową starcia się sił tkwiących w samej edukacji, jak i sił działających w społeczeństwie, jako złożonej dynamicznej całości. Edukacja ma w tym względzie do odegrania rolę podstawową i choć nie jest panaceum na wszelkie niesprawiedliwości społeczne, bo ich źródło leży najczęściej poza nią, to jednak poprzez wpływ na stan oświecenia społeczeństwa

może partycypować w poszukiwaniu ich rozwiązań. Wydaje się też, że powinna antycypować różne zjawiska i problemy, aby przygotowywać ludzi do ich rozwiązywania w przyszłości, umożliwiając jednostce nie tylko satysfakcjonujące funkcjonowanie w świecie, ale także jego kreowanie.

Budowanie określonego stanu oświecenia społeczeństwa nie jest aktem jednorazowym, lecz procesem, który nigdy się nie kończy i ze swej istoty jest adresowany do wszystkich podmiotów „społecznego teatru życia”. Immanentną bowiem cechą tego stanu jest wpisany weń rozwój każdego człowieka, a ten nie ma granic. Istotę tego rozwoju odczytuję przez ideę samorealizacji i urzeczywistniania twórczego potencjału jednostek w ciągu całego życia. W międzynarodowych raportach, między innymi w BIAŁEJ KSIĘDZE KOMISJI EUROPEJSKIEJ, wyraża się on poprzez „edukację bez granic” oznaczającą, że każdy, bez względu na swoje położenie materialne, wyznawaną religię, rasę, płeć, czy wiek, ma prawo określić własną ścieżkę kształcenia od dziecka po późną starość i to prawo realizować bez ograniczeń ze strony państwa [1997]. Stan oświecenia społeczeństwa budowany jest bowiem przez wszystkich jego członków i co więcej na drodze permanentnego kształcenia, które stało się obecnie podstawową zasadą pedagogiki XXI wieku. Lifelong Learning wyraża się w potrzebie ciągłego podnoszenia i doskonalenia ludzkich kwalifikacji oraz rozwijania własnej osobowości w następstwie przeobrażeń społeczno-kulturowych [R. Wroczyński, 1973]. Edukacja ustawiczna jest swoistym fenomenem współczesności. Wydaje się też, że dzisiaj, określanie jej istoty jako: kształcenia zdolności nadążania za postęпом oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji jest już dalece niewystarczające. Człowiek współczesny nie tylko i nie tyle powinien nadążać za rozwojem cywilizacji technicznej, ile rozumieć mechanizmy ją konstruujące, stawiać pytania o jej sens i posiadać umiejętność intelektualnej i moralnej oceny oraz wartościowania postępu. Ważna wydaje się zdolność antycypowania zmian w środowisku przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Edukację ustawiczną należy więc wiązać z twórczą działalnością człowieka i urzeczywistnianiem przez niego, w toku całego życia, kreatywnego potencjału osobowego.

W opinii międzynarodowych ekspertów, edukacja ustawiczna jest ciągłym, trwającym całe życie, kształtowaniem osoby ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, jej zdolności osądu i działania [EDUKACJA. JEST W NIEJ UKRYTY SKARB..., 1998]. Realizuje ponadto kształcenie dla znajdowania sensu własnego życia i dla zrozumienia Innych, przekazuje żywą wiedzę



o świecie, od dzieciństwa po starość [J. Półturzycki, 1999]. Edukacja dorosłych jest więc tu wyraźnie wpisana w nową filozofię oświaty, w Polsce inspirowaną już dawno ideą „społeczeństwa wychowującego” B. Suchodolskiego, czy S. Hessena koncepcją ciągłego kształcenia się jako podróży w świecie kultury ludzkiej [T. Wujek, 1992]. Przy tym, edukacja permanentna nie może być kolejnym „kluczem” otwierającym wszystkie drzwi i oferującym rozwiązanie problemów globalnych. Jednak to, że pojawia się ich coraz więcej, przemawia dobitnie za potrzebą ciągłego uczenia się, rozumianego jako rozwój osobowości, osiąganym poprzez urzeczywistnianie twórczego potencjału jednostki dla wspólnego dobra. Edukacja całożyciowa, adresowana do wszystkich grup społecznych, może być istotnym, choć na pewno nie wystarczającym argumentem w walce z wykluczeniem, marginalizacją, ubóstwem, przemocą, niezrozumieniem. Jak pokazują doświadczenia krajów Unii Europejskiej, ludzie o wysokim stopniu wykształcenia stanowią siłę napędową gospodarki i kultury. W Polsce ich udział w zasobach pracy jest o 1/3 niższy niż przeciętna dla krajów wspólnoty. Wciąż słabo rozwinięta sieć placówek edukacji ustawicznej z interesującymi programami adresowanymi do osób dorosłych sprawia, że wiele wcześniej nabytych umiejętności nie rozwija się. Wykształcenia średniego w Polsce nie posiada ponad połowa ludności aktywnej zawodowo, tym samym nie mając dostępu do studiów wyższych. Ogranicza to znacznie uczestnictwo tej grupy w dynamicznych przemianach procesu pracy, przejawia się pasywnością i marginalizacją w życiu społecznym i zawodowym. W edukacji dorosłych w naszym kraju partycypuje jedynie około 14 procent tej populacji, co daleko odbiega od europejskich standardów. W tej sytuacji urzeczywistnianie idei edukacji permanentnej bywa utrudnione, ale nie jest niemożliwe. Współczesne jej rozumienie oznacza bowiem każdą formę kształcenia i rozwoju, niezależnie od przyjętej drogi realizacji. Wydaje się niewystarczające traktowanie jej dziś jako ucieczki od bezrobocia czy marginalizacji społecznej, chociaż i ten aspekt jest bardzo ważny. Badania struktury polskich bezrobotnych według poziomu wykształcenia ujawniają prawidłowość, w myśl której osoby z wyższym wykształceniem są mniej narażone na brak pracy, niż osoby z niższym poziomem wykształcenia.

Przekształcenia w społecznych, demograficznych i ekonomicznych uwarunkowaniach pracy, bezrobocia i kwalifikacji, zmiany wymagań wymuszone wprowadzaniem coraz bardziej zaawansowanych technologii w procesie pracy, przeobrażenia jego jakości i czasu, zwiększanie się

zatrudnienia kobiet i osób z wyższym wykształceniem, tworzą nowy klimat dla edukacji ciągłej. Generują wręcz potrzebę rozwoju tej formy urzeczywistniania oświaty, wymagają nowego, innego przygotowania edukacyjnego nie tylko od osób młodych, ale także tych, które już wiele lat funkcjonują w strukturze zatrudnienia. W BIAŁEJ KSIĘDZE KOMISJI EUROPEJSKIEJ i RAPORCIE DLA UNESCO, przygotowanym pod przewodnictwem J. Delorsa, podkreśla się potrzebę uznawania kwalifikacji i autentycznych umiejętności zdobytych poza tradycyjnym systemem szkolnym, ale nie potwierdzonych dyplomami czy certyfikatami, a jedynie sprawnością i skutecznością działania. Istnieją więc realne przesłanki, dla których edukacja ustawiczna, dotycząca wszystkich ludzi, może stawać się źródłem awansu społecznego. Wiąże się ją także, nie bez przyczyny, z kategorią jakości życia, szczególnie w odniesieniu do pokolenia trzeciego wieku. Tymczasem w Polsce istnieją poważne bariery urzeczywistniania takiej edukacji „bez granic”. Należą do nich przeszkody o charakterze subiektywnym: mentalne i (lub) socjalne, oraz obiektywne, takie jak na przykład dystans do środków kształcenia lub ich realny brak. W naszym kraju obserwuje się silne przyzwyczajenie do starych sposobów traktowania edukacji, co jakiś czas ujawnia się brak przygotowania ludzi do obsługi programów z funduszy Unii Europejskiej, mimo olbrzymich potrzeb w tym zakresie [J. Auleytner, 2001].

## 1.2. W relacji ze światem

Funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie otwartym implikuje niewątpliwie ciągły rozwój osobowy, doskonalenie się, dążenie do zdobywania wiedzy, nowych umiejętności, kwalifikacji. Procesy te wymagają akceptacji jednostki, jej świata myśli i przeżyć, minimalizację presji grupy, poczucie bezpieczeństwa, bogactwa doznań i doświadczeń budujących wewnętrzną i zewnętrzną przestrzeń życia. Relacje człowieka ze światem prezentowane są odmiennie w różnych ujęciach psychologicznych. Podstawowe znaczenie odgrywa tu bowiem podejście teoretyczne i metodologiczne określonych nurtów poznawczych. Behawiorysty zwracają szczególną uwagę na dominację środowiska życia człowieka i jego zachowania reaktywne. Podstawowym wyznacznikiem opisu tych relacji jest stosunek bodziec (S) – reakcja (R). Oczywiście stanowisko takie jest bardzo uproszczone, stąd w odpowiedzi na jego krytykę uwzględniono czynnik pośredniczący S-O-R. Poglądy na jego

charakter i znaczenie są dwojakiego rodzaju. Redukcjonizm traktuje go, jako strukturę anatomiczno-fizjologiczną, konstruktywizm, jako psychologiczny mechanizm regulacyjny. Choć inne klasyczne kierunki psychologiczne, takie jak: psychologia postaci, psychoanaliza czy psychologia humanistyczna nie akcentowały, tak jak behawioryzm, znaczenia zewnętrznego środowiska życia człowieka dla jego osobowego rozwoju, to jednak w swym neurofizjologicznym ujęciu psychoanaliza wskazuje na środowisko, jako źródło stymulacji dla układu nerwowego człowieka [D. Turska, 1994]. Psychologowie humanistyczni dostrzegają możliwość represyjnego charakteru środowiskowych oddziaływań na jednostkę.

Wydaje się, że preferowane przez pedagogów ujęcie problematyki wpływu uwarunkowań zewnętrznych na rozwój człowieka, mieści się w kanonie neobehawiorystycznym, gdzie ujmowany jest on najczęściej w kategoriach endo- i egzogennych przyczyn procesu stawania się. Pedagogiczne ujęcie tej kwestii wydaje się być w ostatnich latach zdeterminowane psychologiczną koncepcją podmiotowości, rozwijaną między innymi przez takich autorów jak T. Tomaszewski [1977], K. Obuchowski [1977, 1985], X. Gliszczyńska [1983], K. Korzeniowski [1983], Z. Ratajczak [1987], czy Z. Uchnast [1990]. Praktyczne przejawy funkcjonowania człowieka ujmuje tu formuła zadanie – wynik, co oznacza, że najważniejsze procesy psychiczne ukierunkowane są na czynne kształtowanie przyszłości. Najwyżej zorganizowaną formą proaktywnej regulacji jest działanie świadome, kierowane przez jasno określone cele. W tej orientacji teoriopoznawczej podkreśla się naturalną tendencję człowieka do przejawiania aktywności sprawczej. Może być ona jednak zarzucona, właśnie pod wpływem zewnętrznych sytuacji socjalizacyjnych, w wyniku których dochodzi do wytworzenia się orientacji defensywnej [D. Doliński, 1993]. W tym ujęciu akcentuje się istnienie różnic interindywidualnych w spostrzeganej i realizowanej podmiotowości, oraz zmienność intraindywidualną w tym obszarze. Przyjęcie orientacji podmiotowej w interpretacji człowiek – świat przynosi szereg interesujących rozstrzygnięć dla pedagogicznego ujęcia tej relacji.

W autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych posiada ono walor podstawowy i współwyznacza istotne pola jej narracji. Przy tym bliska jest tej konwencji transgresyjna koncepcja człowieka i kultury J. Kozielleckiego [1987, 1997]. Wskazuje ona na pewną, istotną dla prowadzonych tu rozważań, dwoistość wpływów tego środowiska, a także ich względną zależność od sił podmiotowych. Jego rola bowiem wyraźnie

maleje w przypadku działań twórczych, w ich transgresyjnym wymiarze, kiedy to człowiek, jako podmiot tworzący i doświadczający twórczości Innych przekracza ograniczenia wewnętrzne i zewnętrzne. To „wykraczanie poza” ma w koncepcji twórczych orientacji życiowych wyraźnie sens ewolucyjny, ponieważ ukierunkowuje aktywność podmiotu na interakcyjne postrzeganie charakteru środowiskowych uwarunkowań życia oraz ich systemowe ujęcie, posiada więc w tej koncepcji szczególnie walor [W.J.Paluchowski, 1981]. Przyjęcie założenia o dynamicznym charakterze środowiska, prowadzi do uznania jego mocy stymulującej bądź hamującej rozwój twórczych orientacji. Takiemu ujęciu bliskie jest postrzeganie uwarunkowań zewnętrznych, jako pewnej całości posiadającej swoją strukturę statyczną i dynamiczną. Stanowi ona względnie trwałe układy elementów społecznych i fizycznych, przestrzennych i czasowych, ważnych dla życia człowieka i jego zachowania się [T.Tomaszewski, 1975]. Tworzy ją także wzajemna relacja i współzależność między elementami. Koniunkcja „człowiek i środowisko” rozpatrywana w ujęciu dynamicznym określa człowieka, jako integralną część środowiska. Poddając więc analizie kategorię życiowych orientacji w sensie ontologicznym, psychologicznym i pedagogicznym nie sposób abstrahować od rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Jednocześnie, postrzeganie człowieka jako twórcy, implikuje potrzebę eksponowania jego wpływu na środowisko.

Znamienne dla pedagogicznego ujęcia tej problematyki jest dostrzeżenie wychowawczej roli środowiska, a także wyróżnienie w jego obszarze pewnych układów o właściwym tylko dla nich charakterze i jakości relacji, w jakie wchodzi człowiek. Należą do nich: środowisko przyrodnicze (naturalne), fizyczne, społeczne i kulturowe. Zapewne specyfika pedagogicznego i psychologicznego oglądu tego problemu zawiera się w podkreślanu wielkiego znaczenia społecznego środowiska życia dla rozwoju psychicznego człowieka, a więc także kształtowania dyspozycji, konstruujących treść twórczych orientacji życiowych, takich na przykład jak: myślenie twórcze, samorealizacja, wyobraźnia etyczna, postawy, osąd moralny, wartościowanie. Psychologia interakcyjna charakteryzuje środowisko społeczne, jako sferę najbardziej bezpośredniego wpływu na jednostkę, co akcentuje się szczególnie w koncepcji mikrosystemu U.Bronfenbrenera [za: D.Turska, 1994]. W interakcyjnym ujęciu podkreśla się znaczenie kontekstu społecznego dla rozwoju postaw twórczych u młodzieży, czynią tak między innymi F.Mönks, T.J.Ferguson i J.Freeman [za: D.Turska, 1994].

W okresie adolescencji, kiedy człowiek staje się uczestnikiem wielu mikrosystemów społecznych, intensyfikuje się znaczenie doświadczeń pozarodzinnych, w tym także nabywanych w środowisku szkolnym [B. Stokłosa, 1987; M. Tyszkowa, 1990]. Są one istotną przesłanką kształtowania się schematów poznawczo-wykonawczych i współwyznaczają funkcjonowanie jednostki także w innych układach rzeczywistości [por. E. Dryll, 1989].

Polska szkoła mimo zmian i wdrażania kolejnej reformy, rozpoczętej w 1999 roku, wciąż jest bardziej instytucją reaktywną niż proaktywną, silnie nastawioną tylko na realizację programu nauczania, a nie na twórczy rozwój wychowanków, wciąż częściej zapisuje w doświadczeniach uczniów wymagania dydaktyczne [A. Gurycka, 1986, 1989] niż kompetencje samorealizacyjne, o rozwoju wyobraźni w ogóle nie wspominając, bo nawet nie ma programu kształcenia w tym zakresie [J. Górniewicz, 1997]. Nazbyt często też spełnienie wymagań dydaktycznych stoi w jawnej sprzeczności z procesem rozwoju jednostki, w wymiarze intra- oraz interindywidualnym, w aspekcie potencjalizacji jej osobowych możliwości twórczych. Oddziaływanie środowiska szkolnego często prowadzi do wzrostu uległości wobec zewnętrznego sterowania. Jest to zjawisko szczególnie niekorzystne ze względu na fakt, że dziecko wcześniej poddane takim negatywnym wpływom, nie uświadamia sobie ich mocy regulacyjnej i sterującej jego zachowaniem. Może więc dochodzić do wyuczania pewnych algorytmicznych zachowań, niekorzystnie zapisujących się w podmiotowym doświadczeniu. Szkoła unifikując i standaryzując poczynania uczniów, samodzielność i niesterowalną aktywność uznaje za coś nagannego, niwelując możliwości przejawiania zaciekawienia, zadziwienia, stawianie pytań [R. Łukaszewicz, 1980; J. Trzebiński, 1978]. Twórczym zachowaniom nie sprzyja także rywalizacja, w rozumieniu narzuconym przez szkołę [E. Nęcka, 1987b, A. Tokarz, 1985]. Źródłem zadań realizowanych przez ucznia w szkole jest najczęściej jakiś element sytuacji zewnętrznej, kryteria oceny poziomu ich wykonania są także wobec niego zewnętrzne. Nierzadko wywołuje to bierność i wyuczoną bezradność [A. Gurycka, 1986]. Zgodnie z behawiorystycznym schematem, w model tradycyjnej szkoły wpisany jest reaktywny stosunek do ucznia, tak sprzeczny z orientacją podmiotową, a nawet z hasłami zawartymi w programach szkolnych czy raportach oświatowych [by wymienić dla przykładu: E. Faurea, 1975; J. Botkina, 1982; Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej, 1989; Raport dla UNESCO, 1998].

Literatura światowa, od wczesnych lat pięćdziesiątych, donosi

o negatywnym wpływie treningu szkolnego na twórczy potencjał uczniów i dotyczy to wszystkich poziomów edukacji [D.Lewis, 1988]. Konformizm i standaryzacja jako immanentne składniki szkolnego życia w opinii wielu autorów, między innymi C.R.Rogersa, J.W.Getzelsa, P.W.Jacksona, L.Burta, C.A.Parkera, M.A.Wallacha i N.Kogana [za: D. Turska, 1994], powodują stopniowe zanikanie zainteresowań, zaciekania, zainteresowań i myślenia dywergencyjnego. Podkreśla się także problem informacyjnego przeciążenia uczniów, niesprzyjający twórczemu działaniu. Szkoła wydaje się stwarzać istotne bariery w kształtowaniu twórczych postaw uczniów ze względu na sztywną strukturę organizacyjną, tradycyjne, zachowawcze normy i standardy pełnienia ról oraz silne zbiurokratyzowanie instytucji oświatowych. Ciekawą propozycję przewyciężenia tego zjawiska zaproponowali R. Gloton i C. Clero [1976] formułując nową wizję modelu szkoły, w oparciu o tezę „funkcjonalnej pedagogiki twórczej aktywności”. Inspiracją są tutaj idee ruchu Nowego Wychowania i amerykańskiej psychologii twórczości. W polskim piśmiennictwie problematyka ta zaistniała w latach siedemdziesiątych, na fali krytycznej diagnozy małej efektywności nauczania i wychowania szkolnego [por. J. Szczepański, 1973].

W literaturze pedeutologicznej wiele miejsca poświęca się możliwościom kształtowania przez nauczycieli twórczych postaw uczniów, na przykład Z. Marciniak [1972], M. Grzywak-Kaczyńska, H. Ostrowska [1973], J. Banasiak [1975], S. Popek [1980], D. Russakowska [1986], W. Panek [1989]. Mimo upływu lat, wciąż aktualny jest problem braku specjalnie projektowanych działań dydaktyczno-wychowawczych dla dzieci szczególnie uzdolnionych i twórczych [L. Bandura, 1974; I. Borzym, 1979; T. Lewowicki, 1980; B. Czerwińska, 1984; M. Wosiński, 1985, M. Tyszkowa, 1990; W. Limont, 2002, i in.]. Wiele analiz badawczych wskazuje na to, że uczeń przejawiający w szkole własną inwencję twórczą, cechujący się dywergencyjnym myśleniem i refleksyjnością spotyka się nierzadko z negatywną oceną nauczycieli [między innymi: J. Trzebiński, 1978; I. Borzym, A. Matczak, 1989; A. Matczak, 1987; A. Gurycka, 1986; A. Jurkowski, 1989]. Daleka jestem jednak od generalizacji tego zagadnienia, ma ono zapewne szereg wymiarów, w narracji skoncentrowałam się tylko na jednym, szczególnie ważnym w procesie kształcenia twórczych orientacji życiowych. Z pewnością, niejedną negatywną opinię na temat funkcjonowania szkoły, w kontekście rozwijania przez nią twórczych zachowań uczniów, dałoby się z powodzeniem uzasadnić. Jednocześnie praktyka oświatowa dostarcza dowodów na to,

że w naszych szkołach pracuje wielu kreatywnych nauczycieli, którzy stwarzają warunki dla twórczego rozwoju wychowanków, mimo królującej bylejakości i ogólnej mizერი edukacyjnej.

Próba przewyciężenia negatywnie zdeterminowanego spojrzenia na edukację, wymaga kreowania nowej wizji funkcjonowania i rozwoju współczesnego człowieka. Niezbędne i możliwe wydaje się wpisanie w nią transgresyjnej koncepcji człowieka i kultury J. Kozieleckiego [1987, 1997], modelu orientacji podmiotowej M. Kofty [1989], koncepcji człowieka intencjonalnego K. Obuchowskiego [1989], czy „filozofii żyjącej” H. Skolimowskiego [1993]. Ten ostatni ekofilozoficzny aspekt w szczególności kształtuje, także edukacyjne, narracje współczesności. Uwzględnić należy także fakt, że efektywność oddziaływań kształtująco-wychowawczych, w ich twórczym wymiarze, jest uwarunkowana wieloma czynnikami, takimi jak na przykład: organizacja systemu szkolnego, struktura szkoły, postawa, wiedza, kompetencje nauczyciela, ale także określone programy nauczania i uobecnienie twórczości w wymiarze teleologicznym, aksjologicznym oraz etycznym. Oczywiście istotne znaczenie ma swoiste uwikłanie edukacji w polityczny, gospodarczy, społeczny i kulturowy kontekst jej funkcjonowania. Akceptacja dla rozwiązań twórczych w edukacji wydaje się niezbędnym warunkiem budowania klimatu zapewniającego możliwości rozwoju twórczego potencjału uczestników wielopodmiotowego dialogu. Środowisko szkolne posiada istotne znaczenie dla konstruowania narracji w obszarze twórczych orientacji. Do zagadnienia tego powrócę zresztą, w szerszym wymiarze, w dalszej części pracy.

Przemiany współczesnych społeczeństw, wiążące się z urbanizacją i modernizacją, oraz zmianami procesu pracy implikują także przekształcenia w mechanizmach rządzących ludzkim zachowaniem. Życie w miastach wymaga innej dyscypliny niż życie wiejskie. Jego znamioną cechą jest biurokratyzacja większości sfer ludzkiej aktywności, bezosobowy charakter stosunków społecznych, kontrola oparta na ocenie wykonywanych zadań, a nie na zajmowanej pozycji w społeczności. Przynależność do wielu, różnych grup społecznych, kulturowa heterogeniczność mieszkańców, większa złożoność pełnionych ról, coraz bardziej nieokreślonych, wymagających wąskich kwalifikacji w jednej dziedzinie, a jednocześnie ogólnych i szerokich kompetencji w innej. Zachodzi też konieczność samodzielnego definiowania standardów ról, co wymaga wyższego poziomu umiejętności poznawczych i społecznych [R. Schulz, 1990]. Rozszerzający się udział człowieka

w życiu społecznym pociąga także za sobą jakościowe zmiany w jego statusie i zachowaniu. Wielość ról społecznych pełnionych przez jednostkę oraz mechanizm społecznej dyferencjacji, powodują naturalne osłabienie więzi z poszczególnymi grupami. Wydaje się, że jedną z bardziej charakterystycznych cech środowiska współczesnego człowieka jest jego przejściowość, u której podstaw leży dynamika struktury społecznej i zmienność wzorów życia.

Przyspieszenie zmian społecznych i nakładanie się ich na siebie wywołuje poczucie nietrwałości i przelotności zdarzeń [A. Tofler, 1974]. Sytuacja ta wymaga oczywiście nowego typu zachowania. Mamy do czynienia ze zjawiskiem „akceleracji decyzji” [op. cit.], coraz częstszym poszukiwaniem nowości, rozwijaniem niespotykanych dotychczas wzorów zachowań. Behavior społeczny staje się w coraz szerszym zakresie innowacyjny i twórczy [R. Schulz, 1990]. Implikuje to również wyodrębnianie się swoistego rodzaju, czy też typu twórczości. Staje się ona pewnym sposobem zachowania w złożonym i zmiennym środowisku, staje się reakcją człowieka na nowe warunki i sytuacje. Ten jej sens jest wpisany w treść znaczeń konstytuujących koncepcję twórczych orientacji życiowych. Efektem tego rodzaju twórczości nie są innowacje, jako odrębne od podmiotu wytwory jego aktywności, ale zachowania, które określamy jako twórcze odpowiedzi na sytuacje i warunki społeczne. Aktywność twórcza człowieka przejawia się tu w umiejętności rozwijania nowych i lepszych, wzbogacających zasoby kultury. Takie sytuowanie twórczości na terenie życia społecznego jednostki, w obszarze jej zachowań, pełnienia ról społecznych, reagowania na procesy zmiany w środowisku życia, R. Schulz [1990] nazywa „ekologiczną” koncepcją twórczości. W jej ujęciu kreatywność ma miejsce wszędzie tam, gdzie podmiot funkcjonuje w zmiennym i złożonym środowisku, gdzie zachodzi konieczność poszukiwania nowych dróg i metod działania, a innowacyjny behavior społeczny wnosi coś lepszego do ustalonego repertuaru wzorów zachowania społecznego, implikuje rozwój kultury życia społecznego. Takie właśnie, bliskie autorskiej koncepcji twórczych orientacji, sytuowanie jednostkowej twórczości w społecznym teatrze życia, implikuje postrzeganie jej nie tylko jako potrzeby, czy alternatywy, ale przede wszystkim jako konieczności. Społeczeństwo ponowoczesne, swym charakterem niejako wymusza twórczość, stawia człowieka wobec sytuacji, w których kreatywne myślenie i działanie staje się gwarantem rozwoju osobniczego i społecznego.



### 1.3. Wpływ środowiska społecznego na twórcze orientacje

Zrozumienie twórczości wymaga analizy nie tylko procesów poznawczych, emocji, motywacji i cech osobowości, ale także czynników społecznych, które mogą twórczości sprzyjać lub ją hamować, prawdopodobnie w interakcji z czynnikami natury psychologicznej. Twórcza aktywność jednostki odbywa się z natury w kontekście społecznym, a wartość dzieła jest uznawana na drodze społecznej oceny. Poglądy na temat wpływu środowiska na jednostkę w interesującym mnie obszarze są bardzo zróżnicowane. Nie ma zgodności co do tego, jakie postawy otoczenia sprzyjają rozwojowi jej potencjału twórczego. Badacze zagadnienia zwracają uwagę na wprost proporcjonalną zależność między sytuacją ekonomiczną a działalnością twórczą, na związek między kulturowo określonymi możliwościami działań a zdolnością jednostki do twórczej aktywności [J. Sołowiej, 1997]. W świetle wyników badań istotny okazał się także wpływ nagrody na działanie twórcze. Badania oparte na analizach danych biograficznych wybitnych twórców wykazały pozytywny wpływ nagród (w formie awansów, odznaczeń, uznania krytyki, nadawania tytułów, nagród materialnych, itp.) na efekty pracy twórczej [op. cit.]. Nie uzyskano natomiast jednoznacznych rozstrzygnięć w analizach związku twórczości ze społecznym stresem. D. K. Simonton [za: J. Sołowiej, 1997], na podstawie analizy statystycznej ustalił, że liczba twórców w dyscyplinach dyskursywnych, wymagających linearnego myślenia, takich jak na przykład nauka, twórczość literacka, jest w danej generacji funkcją niepokojów społecznych występujących w poprzedniej generacji. Natomiast powyższa prawidłowość nie występuje w przypadku dyscyplin wymagających wyobraźni wzrokowej i przestrzennej, na przykład sztuk plastycznych, architektury. Częstym zjawiskiem jest natomiast rozkwit tych sztuk po okresie zamieszek i niepokojów społecznych. W zakresie twórczości filozoficznej działa prawo polaryzacji, widoczne w generacji twórców, których dzieciństwo przypadło na okres wzmożonego stresu o wymiarze makrospołecznym. Z kolei oryginalność w dziedzinie twórczości muzycznej jest pozytywną funkcją społecznego stresu.

Badania prowadzone przez psychologię twórczości nie przynoszą więc jednoznacznych ustaleń w kwestii społecznych uwarunkowań procesu twórczego. Jedno wszakże jest pewne, że szczególna rola przypada w tej dziedzinie osobom profesjonalnie zajmującym się kształceniem i wychowaniem. Chociaż nie do końca precyzyjnie możemy określić

elementy pożądanej w tym wypadku postawy, to jednak wydaje się, że największe szanse na zainicjowanie procesu aktualizacji kreatywnego potencjału dziecka, ma osoba o twórczej orientacji. Kreatywna postawa nauczyciela wydaje się być warunkiem koniecznym do twórczego rozwoju uczniów, posiada on bowiem najwięcej atrybutów predestynujących go do umożliwienia uczniom samorozwoju. W literaturze psychologicznej podkreśla się istotne znaczenie takich cech dorosłego wychowawcy, jak: tolerowanie fascynacji zdolnych uczniów, akceptacja ich zainteresowań i pozostawienie pewnej swobody w ich realizacji. Rola nauczyciela – mentora polega głównie na rozbudzaniu motywacji ucznia do działalności twórczej i ograniczaniu jego obaw przed pełnym zaangażowaniem się w rozwój potencjału twórczego. Istotne jest także uczenie jednostki kierowania się własną wizją realizacji swoich możliwości i pełnego wykorzystania zdolności.

W tym kontekście szczególnie ważne wydaje się kształtowanie autonomicznej motywacji ucznia, umożliwiającej realizację twórczych działań. Występuje ona wówczas, gdy aktywność poznawcza nie jest podporządkowana żadnemu praktycznemu celowi, lecz wywołana jest przez ciekawość i pragnienie nowych wrażeń [A. Tokarz, 1985]. Autonomiczna motywacja poznawcza ukierunkowuje aktywność jednostki na wzbogacanie doświadczenia i rozwój osobowości, dostarczając satysfakcji sama z siebie. Pełni ona ważną rolę w ontogenetycznym rozwoju jednostki, przejawia się potrzebą orientacji w otoczeniu, kumulowaniem indywidualnego doświadczenia. Podobnie jak motywacja instrumentalna, pozostaje ona immanentnym składnikiem ontogenetycznego rozwoju człowieka, pełni więc znaczącą rolę w generowaniu twórczych orientacji. Wynika z tego, że jest dostępna potencjalnie dla wszystkich ludzi, chociaż zapewne nie w takim samym zakresie, może być zatem pobudzana, aby stymulować twórczy rozwój jednostki. Jednym z istotnych czynników pobudzających rozwój twórczej motywacji poznawczej jest nowość, zmiana, różnorodność, sprzeczność, sytuacje problemowe [A. Tokarz, 1985]. Specyficznymi bodźcami rozwojowymi dla autonomicznej motywacji poznawczej są: brak nacisku innych potrzeb oraz zaciekawienie o dodatnim znaku emocjonalnym. Autonomiczna motywacja poznawcza, realizując się w toku swobodnej i wielostronnej eksploracji zewnętrznej oraz wewnętrznej, jest bardzo istotnym elementem w kształtowaniu twórczych orientacji życiowych. Niemniej ważne w tym procesie są cechy osób znaczących, akcentowane przez psychologię humanistyczną, takie jak: akceptacja i empatyczne zrozumienie,

a także autentyczność (kongruencja czy szczerłość), tzn. okazywanie swoich stanów emocjonalnych i zgodność zachowania z odczuciami.

#### **1.4. Rodzina i szkoła w procesie stymulowania twórczości**

Edukacja jako element środowiska społecznego człowieka odgrywa podstawową i znaczącą rolę w kształtowaniu kreatywnych orientacji. Eksponują to szczególnie nowoczesne ujęcia procesów oświatowych, w których posiadają one walor ustawiczności. Zgodnie z propozycją Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku [1998] przyjmują cztery podstawowe wyznaczniki takiej edukacji: uczyć się, aby wiedzieć (głównie, jak się uczyć); uczyć się, aby działać (aby zdobyć kompetencje pracy w różnych społecznych kontekstach i doświadczeniach); uczyć się, aby żyć wspólnie (lepiej rozumieć innego, realizować wspólne projekty, szanować różnice) i uczyć się, aby być, w którym najpełniej wyraża się koncepcja twórczych orientacji życiowych. Specyfika tego ostatniego paradygmatu jest określana poprzez osiąganie pełnego rozwoju osobowości, zwiększanie zdolności autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności. W tym kontekście bardzo ważne wydaje się stwierdzenie Komisji, zwracające uwagę na potrzeby wyjścia poza systemy edukacji formalnej i rozpatrywanie jej całościowo. Ze szkołą wiąże się niestety instytucjonalna taksonomia zdolności twórczych, która już w początkach edukacji szkolnej może wpływać niekorzystnie na aktualizację potencjału twórczego dziecka. System szkolny kategoryzuje zdolności w oparciu o czynności psychoruchowe, są więc wśród nich: matematyczne, muzyczne, plastyczne, lingwistyczne, etc. Nie mówi się natomiast o zdolnościach altruistycznych czy moralnych. Takie dyscyplinujące spojrzenie na twórczość dziecka niewątpliwie ogranicza jej przejawy w życiu szkolnym, a później także w innych sferach działalności, już w dorosłości.

Wydaje się, że szkoła nie sprzyja twórczości przede wszystkim dlatego, że uczy konformizmu, (ujednolica sposób myślenia i zachowanie uczniów) i stara się przekazać jak najwięcej wiedzy, w niewielkim stopniu stymulując myślenie, wyobraźnię, wrażliwość, dociekliwość i samodzielność intelektualną [E. Nęcka, 2002]. Nie sprzyja twórczości także charakter samego przekazu wiedzy, polegający na naśladowaniu „idealnego” wzorca podręcznika akademickiego, a także ubogi w analogie, metafory i porównania, język przekazu [E. Nęcka, 1995]. Oczywiście

szkoła nie zawsze jest środowiskiem antytwórczym, dysponuje odpowiednimi zasobami (biblioteki, pracownie), daje szansę na konfrontację różnych koncepcji i stylów myślenia, nauczyciele mogą spełniać rolę mentora, opiekuna, wzorca osobowego i to właśnie ich postawy decydują przede wszystkim o możliwości realizacji twórczego potencjału rozwojowego dziecka w szkole. Niezwykle trafnym wydaje się więc twierdzenie sformułowane przez E. Nęcę [2002], że szkoła nie szkodzi twórczości z samej swej natury, lecz w wyniku swoistej inercji działania instytucji oświatowych. Coraz częściej do szkoły wprowadza się innowacje w zakresie programów nauczania [np. W. Limont, 1994, 1996], zajęcia rozwijające twórcze myślenie, a przede wszystkim różne formy pracy z nauczycielami [np. treningi twórczości, techniki twórczego rozwiązywania problemów; por. E. Nęca, 1998, 2002].

Przyjmując założenie o istotnym wpływie społecznych uwarunkowań życia jednostki na rozwój jej twórczego potencjału uznaję, że warunki środowiskowe mogą być facylitatorem bądź inhibitorem rozwoju twórczych orientacji życiowych, ułatwiają lub utrudniają proces tworzenia, nie są jednak jego przyczyną. Rozwój orientacji życiowych odbywa się zarówno w układzie generacyjnym jak i międzygeneracyjnym. W ich współtworzeniu ważną rolę odgrywa proces wartościowania, uczenia się, identyfikacji z osobami znaczącymi, internalizacja kulturowych wzorów życia. Przypuszczam, że proces kształtowania się twórczego stosunku do życia, podobnie jak proces kreacji jest inicjowany wewnątrznie, natomiast warunki środowiskowe mogą tej inicjacji sprzyjać bądź ją hamować. Do czynników sprzyjających generowaniu twórczych orientacji życiowych można zaliczyć zapewne ogólne warunki środowiskowe sprzyjające działalności twórczej [S. Arieti, 1976]:

- otwartość na szeroko rozumianą problematykę kulturalną, przejawiającą się na przykład w dyskusjach na tematy artystyczne i naukowe w mediach;
- wysoka ranga procesu samorealizacji i rozwoju osobowego w społecznym systemie wartości;
- wolny dostęp do instytucji oświatowych, wszelkiego rodzaju informacji i dzieł;
- różnorodność bodźców kulturowych (typowa dla krajów mieszanych etnicznie i grup zróżnicowanych kulturowo); akceptacja wielokulturowości i dążenie do urzeczywistnienia się międzykulturowości;
- tolerancja dla różnych stylów zachowania i poglądów; służących idei „wspólnego dobra”;
- współdziałanie osób wybitnych i społeczne uznanie dla twórczości i twórcy.

Warto zauważyć, że wiele z tych uwarunkowań należy do obszaru znajdującego się poza samą edukacją i mieści się raczej w działaniach szeroko pojętej polityki społecznej państwa, której istotnymi elementami są kultura i oświata.

Badacze zagadnienia twórczości akcentują wielką rangę środowiska rodzinnego w generowaniu kreatywnych postaw jednostki. Choćby wyniki analiz w tym obszarze eksploracji nie są jednoznaczne wskazuje się na wpływ atmosfery domu rodzinnego na rozwój twórczego potencjału dzieci. Wydaje się, że atmosferę tę kształtują przede wszystkim: system wartości w rodzinie, cechy osobowe rodziców, wzajemne relacje członków rodziny i styl wychowania. Badania nad tymi czynnikami potwierdzają istotne znaczenie klimatu charakterystycznego dla rodzin profesjonalistów, spotykanego zresztą w rodzinach o różnym pochodzeniu społecznym. W rodzinach przyszłych wybitnych twórców dość często występują wydarzenia traumatyczne, takie jak przedwczesna śmierć jednego z rodziców, choroba, także konflikty, napięcia [D.H.Feldman, 1999]. Nie oznacza to rzecz jasna, że tego rodzaju wydarzenia są warunkiem rozwoju twórczości. Twórczy rozwój człowieka może dokonywać się także w klimacie bezpieczeństwa, ciepła emocjonalnego i wsparcia ze strony rodziców [M.Csikszentmihalyi, 1996]. Model rozwoju twórczości wskutek traumy jest tylko jednym z możliwych, a sama trauma nie gwarantuje przyszłych osiągnięć twórczych. Nie ma zgody wśród psychologów co do tego, w jaki sposób negatywne doświadczenia przkładają się na wybitne osiągnięcia twórcze. W wyjaśnianiu tego zjawiska przywołuje się różne mechanizmy: a) „ucieczki w twórczość”, czyli intensywne zainteresowanie jakąś dziedziną nauki lub sztuki, aby zapomnieć o trudnej, bolesnej rzeczywistości [E.Nęcka, 2002]; b) rozwój twórczości dzięki zwiększonej wrażliwości dziecka, poddanego negatywnym doświadczeniom życiowym [op. cit.]; c) twórcze „przywracanie równowagi” emocjonalnej i poznawczej, zachwianej traumatycznym wydarzeniem [D. H. Feldman, 1999]. Badania nad klimatem wychowawczym w rodzinie i postawami rodziców przyszłych twórców [D.W.MacKinnon, 1962; za: E.Nęcka, 2002] wykazały, że z jednej strony okazywano dziecku w domu szacunek i zaufanie, z drugiej nie kultywowano bliskości emocjonalnej, zaś oboje rodzice byli aktywni zawodowo i zajmowali się własnymi sprawami. Z badań T.M.Amabile [1996] wynika też, że rodzice przyszłych twórców cechują się niskim poziomem postaw autorytarnych, niechęcią do stosowania nakazów jak i wyrażania pozytywnych emocji wobec

dziecka. W analizach rodzinnych uwarunkowań twórczości podnosi się doniosłą rolę kolejności narodzin. Czasem w grupie wybitnych osób stwierdza się nadreprezentację jedynaków i pierwszych dzieci w rodzinie, a nierzadko też mówi się o braku istotnego wpływu kolejności urodzin na twórczą aktywność jednostki. Natomiast S.J.Sulloway (1999) twierdzi, że bardziej twórcze są osoby urodzone później, jako kolejne dzieci w rodzinie. Muszą one wywalczyć sobie własne miejsce w licznej niekiedy rodzinie, nierzadko przez pilęgnowanie ukrytego talentu, który pozwala wygrywać rywalizację z rodzeństwem. Badania potwierdzają też znaczenie stymulacji intelektualnej w okresie dzieciństwa dla rozwoju postawy twórczej jednostki [J.Sołowiej, 1997]. Można więc przypuszczać, że obcowanie od najwcześniejszych lat życia dziecka z osobami wykazującymi postawę twórczą może wpływać korzystnie na kształtowanie się u niego twórczych mechanizmów samorealizacji. Na kształtowanie się twórczych orientacji, tak jak na rozwój kreatywności, istotny wpływ ma jasno sprecyzowany system wartości domu rodzinnego. Wyniki analiz biograficznych uwydatniają szczególnie znaczenie takiej atmosfery domu rodzinnego, którą można lapidarnie określić jako „samotne, ale ciepłe” dzieciństwo.

## **2. Bariery generowania orientacji twórczych**

W przestrzeni naszkicowanej tytułem rozdziału należy, moim zdaniem, poczynić dwa założenia. Po pierwsze, czynniki utrudniające proces tworzenia są jednocześnie barierami w procesie generowania orientacji kreatywnych. Twórczość, jako wartość, proces i zjawisko jest immanentną cechą tych orientacji, elementem konstruującym podstawowe obszary znaczenia. Drugie założenie dotyczy natury samych barier, które mają względny charakter. W zależności od różnych uwarunkowań dane zjawisko może stanowić przeszkodę w kreacji, być jej stymulatorem, lub tylko nie przeszkadzać w procesie twórczym. Trudność bowiem nie leży w samym charakterze czynnika, ale w formule jego przekładu na procesy psychiczne i zachowanie jednostki [por. E. Nęcka, 1995]. W jakichś szczególnych przypadkach określona transmisja sytuacji zewnętrznej na sposób działania i procesy psychiczne podmiotu może doprowadzić do przejawiania twórczych zachowań w sytuacji zasadniczo niesprzyjającej, albo do zaniku twórczości w warunkach potencjalnie jej sprzyjających. Formuły te są zresztą zróżnicowane inter- oraz

intraindywidualnie. Przeszkody w procesie generowania twórczych postaw, zachowań jednostki, twórczego stylu życia mają oczywiście charakter zewnętrzny i wewnętrzny. Te pierwsze eksponowane były przy charakterystyce środowiskowych uwarunkowań procesu kształtowania się twórczych orientacji życiowych. W tym miejscu nieco uwagi poświęcę więc zagadnieniu przeszkód wewnątrzpsychicznych.

## 2.1. Czynniki utrudniające działania twórcze

W psychologii określane są one mianem procesów psychicznych antagonistycznych wobec twórczości. Należą do nich takie, które zapobiegają procesom twórczym, przedwcześnie je przerywają lub ograniczają. Dochodzi do tego na drodze zakłócania swobodnego przebiegu interakcji twórczej i pozbawienie jej potencjalnie pożytecznych kierunków rozwoju [E.Nęcka, 1995]. Do zjawisk z pierwszej grupy zalicza się na ogół: antykreatywne ideologie, oraz przekonania związane z subiektywnym przeświadczeniem podmiotu, typu „ja i tak nie jestem twórczy”, lub podziwem dla arcydzieła i zrzucenie odpowiedzialności na autorytet. Analiza tego zjawiska w szerszym kontekście wiąże się z przekonaniem, zakorzenionym w społeczeństwie, na przykład etyka pracy w tradycyjnych społecznościach protestanckich ujemnie wartościuje niektóre działania związane z procesem twórczym, takie jak fantazjowanie, czy zabawę. Przeszkodą w kreatywnym stosunku jednostki do życia może być też przekonanie, że twórczość nie należy do pełnionej przez nią roli społecznej. Wydaje się, że ta blokada jest istotna w przypadku nauczycieli. Wiedza studentów kierunków nauczycielskich na temat twórczych zachowań profesjonalnych jest niewielka, a możliwości jej wykorzystania w pracy pedagogicznej są jeszcze mniejsze [por. badania T. Giza, 1999]. Z łatwością przenosi się to na uczniów i wyraża przekonaniem, że człowiek musi najpierw wiele się nauczyć zanim będzie mógł realizować swoje pomysły. To receptywne spojrzenie na własną rolę społeczną czyni z czasem nauczycieli rzeczywiście niezdolnymi do twórczości, nieodczuwającymi jej potrzeby i sensu. Zapewne przyczyny tego faktu leżą już w procesie ich przygotowywania do tego zawodu, w praktyce kształcenia akademickiego wciąż wydaje się królować model technologiczny, a nie funkcjonalny. W większości szkół wyższych brak jest treści związanych z pedagogiką twórczości i takich form zajęć, które umożliwiłyby przyszłemu nauczycielowi kreatywne

spojrzenie na własną rolę zawodową i społeczną już teraz, w czasie przygotowywania się do jej pełnienia.

Dodatkowych uzasadnień nie wymaga fakt, że wspomniane tu czynniki utrudniają lub wręcz uniemożliwiają generowanie twórczych orientacji życiowych podmiotów edukacyjnego dialogu. Aby było to w ogóle możliwe, wskazane jest także podejmowanie działań na rzecz obniżenia emocjonalnych kosztów twórczych działań. W wymiarze społecznym oznaczają one brak poparcia i zrozumienia ze strony innych ludzi, w wymiarze poznawczym wykonywanie jakichś operacji intelektualnych po raz pierwszy. Emocjonalnym kosztem działań twórczych jest również konieczność ponoszenia ryzyka, możliwość porażki, a także lęk przed oceną. Szczególnie, że krytyka i ocenianie w świadomości społecznej kojarzy się z prestiżem i władzą, podczas gdy wytwarzanie pomysłów z pozycją ucznia, a więc kogoś gorszej kategorii. Osoby wydające surowe oceny są spostrzegane jako bardziej inteligentne, niż te, które wytwarzają i wymyślają coś nowego [E. Nęcka, 1995]. Próba niwelowania tego typu barier afektywnych w procesie edukacji może obejmować:

- desensybilizację, czyli przeżycie sytuacji budzącej negatywne emocje w bezpiecznym, akceptującym otoczeniu społecznym,
- dostarczanie nagród przeważających w bilansie poniesione straty,
- przekształcenie kosztów w zyski, na przykład poprzez ukazanie pociągającej strony ryzyka intelektualnego.

Te emocjonalne trudności procesu tworzenia są w dużej mierze względne, zależą bowiem od specyficznych, czy raczej niespecyficznych cech struktury osobowościowej jednostki [op. cit.]. Istotną przeszkodą w rozwijaniu twórczych postaw i zachowań, współwyznaczających twórczy stosunek do życia, jest kolizja celów i związana z nią konkurencja motywów, na przykład wysoka pozycja społeczna nie zawsze idzie w parze z dobrą sytuacją ekonomiczną. Potrzeby afiliatywne (na przykład przynależności, nie czynienia nikomu kłopotu) mogą być sprzeczne z motywacją do twórczości. W opozycji do kreatywności może sytuować się także zaangażowanie polityczne.

Sama edukacja, w tradycyjnym jej rozumieniu, przekazując wiedzę w postaci zamkniętego systemu znaczeń, z istoty swej zresztą błędną, niszczy zdolność wyszukiwania problemów, stawiania pytań i osiągania mądrości. Typowe w naszej kulturze instytucje oświatowe przekazują najczęściej wiedzę, która umożliwia zdawanie egzaminów, ale nie ułatwia



twórczości, często ją uniemożliwia, pozbawiając jednostkę aktywnej roli w najważniejszym momencie – formułowania celów. Charakterystyczną cechą szkolnej wiedzy, niekorzystną z punktu widzenia osobistej kreatywności jednostki, jest jej „oznajmujący” charakter, mówi się o tym, co już odkryto, a prawie nic na temat tego, co jeszcze trzeba odkryć, gdy tymczasem właśnie to nieznanie najbardziej pobudza do uczenia. Nie rozdziela się hipotez i teorii od empirycznych faktów je potwierdzających, skutkiem czego teorie uznaje się za nienaruszalne. Wiedza taka tworzy ahistoryczny obraz, w którym nie uwzględnia się kontekstu kulturowego. Nie implikuje wyciągania wniosków poza dane dostarczone w wyuczonym materiale. Tymczasem to właśnie wychodzenie „poza dostarczone informacje” [J.S. Bruner, 1978] jest bardzo ważne dla twórczego myślenia. Szkolna wiedza wyrażana jest mało kreatywnym, ścisłym i jednoznacznym językiem, co błędnie sugeruje, że to o czym się mówi jest sprawdzone i oczywiste, a naprawdę są to tylko hipotezy. Słowa mają często działanie magiczne, wydaje się, że wystarczy coś nazwać, żeby to poznać i zrozumieć. Nazbyt często aktywność intelektualna w szkole zatrzymuje się na słowach i od nich się zaczyna. To oczywiście znacznie utrudnia kształtowanie twórczego stosunku do świata, orientacji na ciągłe stawianie się i rozwój.

## **2.2. Czynniki prowadzące do przerwania tworzenia**

Przedwczesne przerwanie procesu twórczego zachodzi wtedy, gdy na skutek zaniechania rozpoczętych czynności dzieło nie powstanie, a także wtedy, gdy stworzone dzieło nie wyczerpuje wszystkich możliwości kryjących się w interakcji twórczej. Proces twórczy uznaje się za niedokończony nie wtedy gdy ktokolwiek, kiedykolwiek mógłby go kontynuować, ale wtedy gdy mógłby to uczynić człowiek (lub zespół), który ten proces zainicjował. Nie jest on bowiem abstrakcją, lecz zjawiskiem przyporządkowanym konkretnemu podmiotowi. W ujęciu interakcyjnej koncepcji procesu twórczego E. Nęcki [1994], spełnienie procesu twórczego ma miejsce wówczas, gdy wyczerpuje on istniejące obiektywnie, ale ograniczone do konkretnego podmiotu, znajdującego się w konkretnej sytuacji psychologicznej, możliwości wzajemnego oddziaływania celu i struktur próbnych. Przeszkodami utrudniającymi kreację mogą być także: niecierpliwość, dogmatyzm, konserwatyzm, egocentryzm, konformizm, rywalizacja, szczególnie, gdy

stają się ważniejsze od samego dzieła. Cechy te ograniczają i zamykają perspektywę poznawczą jednostki, a dodatkowo także pociągają za sobą niezwykle koszty emocjonalne i społeczne.

Szczególny wymiar edukacyjny w tym kontekście posiada warunkowanie sprawcze, jako kategoria potencjalnie utrudniająca rozwój twórczego potencjału jednostki. Badania eksperymentalne Maltzman, Glover, Garry'ego, Belchera, Morrisa i Evansa, Landreneau i Halpina [przytaczam za: E. Nęcka, 1995] dowodzą, iż jest ono formą zakłóceń wielu twórczych działań. W procesie edukacji, jak to wskazywaliśmy, mamy do czynienia ze swego rodzaju nagradzaniem działań nietwórczych i adaptacyjnych. Dochodzi nierzadko do karania zachowań kreatywnych, jeśli są one niewygodne, z punktu widzenia szkolnego rygoru i rytuału. Niedokończenie twórczego dzieła czy procesu jest w tej sytuacji zrozumiałe, a negatywne konsekwencje tego faktu są niejako oczywiste. O ile w testach twórczości dzieci pięcioletnie uzyskują wysokie wyniki w 80 procentach badanych przypadków, o tyle wśród dorosłych, w testach typu Guilfordowskiego, jest to tylko 5 procent przypadków. Wynik taki utrzymuje się zresztą we wszystkich grupach wiekowych powyżej 7 lat [op. cit.]. Nie jest jednak wykluczone, że ta niekorzystna zmiana w zdolnościach twórczych jest naturalną konsekwencją rozwojową. Czy wówczas jednak, fakt istnienia wielu dorosłych twórców i wybitnych innowatorów w nauce, sztuce, technice, można uznać tylko za wyjątek, potwierdzający regułę? Takie stanowisko byłoby zapewne wielkim uproszczeniem.

Uzasadnione wydaje się również przekonanie, że mamy do czynienia z tłumiącym działaniem szkoły. Badania psychologiczne [op. cit.] wskazują, że twórczość w szkole jest „wygaszana” ze względu na nią samą, jej specyfikę i brak twórczych kompetencji nauczyciela. Nieliczne są bowiem przypadki jej zaniku spowodowane dyscyplinowaniem nieprzystosowanych uczniów, nie wszyscy kreatywni uczniowie zachowują się przecież niezgodnie z przyjętymi normami społecznymi. Istotną przyczyną takiego stanu rzeczy może być także specyfika ról nauczyciela i ucznia, sposób ich odczytania oraz interpretacji, nie tylko przez samych zainteresowanych, ale także przez dane społeczeństwo. Dziecko jest zwykle bardziej twórcze niż nauczyciel, ale to nauczyciel jest „ważniejszy” w szkolnej hierarchii, to on ocenia, krytykuje, poprawia, uczeń jest podporządkowany. Dochodzi więc nierzadko do warunkowania sprawczego, polegającego na wygaszaniu zachowań twórczych oraz nagradzaniu działań standardowych i schematycznych. Te ostatnie

są wygodne dla nauczyciela, bo nie deprecjonują uprawomocnień jego społecznego statusu, nie negują jego uprzywilejowanej pozycji w przetrzeniu wiedzy – władzy. Brak twórczych kompetencji pedagogicznych często też uniemożliwia zdiagnozowanie kreatywnych zachowań uczniów i odróżnienia ich od nagannego zachowania.

### 2.3. Ograniczenia twórczego funkcjonowania jednostki

Jedną z form ograniczeń kreatywnego procesu jest pozbawianie twórczej interakcji pożytecznych kierunków rozwoju lub wartościowych informacji do przetwarzania. Wśród implikujących ją zjawisk wymienia się działanie tabu, inercji mentalnej, schematu, jednostronności nadmiernej wiedzy i zjawisko twórczej indolencji ekspertów. Tabu to zakaz wykonywania pewnych czynności lub poruszania określonych tematów (szczególnie publicznie). Niejednokrotnie pełni on ważną rolę społeczną, chroniąc wartości i zapobiegając niepożądanym sposobom zachowania się członków społeczności. Stąd wzajemne relacje między takimi zakazami a działaniami twórczymi nie zawsze są proste i oczywiste. Najbardziej znanym przykładem inercji intelektualnej jest tak zwany „efekt nastawienia” [E. Nęcka, 1995] opisywany, jako bezmyślna mechanizacja w rozwiązywaniu problemów, która jest podstawową tendencją ludzkiego umysłu, niezależnie od zmiennych kulturowych i biograficznych. Jedną z jej przyczyn może być spostrzeganie pewnych zadań jako identycznych, niezależnie od ich rzeczywistego podobieństwa. Ciekawym sposobem zabezpieczania się przed tego typu przeszkodą w twórczym myśleniu i działaniu jest wprowadzanie do programu nauczania zasady wielokrotnego rozwiązywania tych samych problemów różnymi metodami. Także praca grupowa może wspomagać przewyżczenie sztywności myślenia. Chociaż, jak to w twórczości bywa i tu nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć. Czasem właśnie grupy wykazują skłonność do sztywnego myślenia [op. cit.]. Z drugiej strony całkowity brak nawyków intelektualnych może grozić stosowaniem tylko metody prób i błędów. Najkorzystniejsze, dla procesu generowania twórczych orientacji życiowych już w szkole jest więc stosowanie różnego rodzaju heurystyk, chociaż oczywiście nie może być to jedyna recepta na sukces w tej dziedzinie.

Barierą w twórczym procesie bywa też system pojęć obowiązujący w danej epoce, gdyż kategorie pojęciowe sterują obserwacjami,

utrudniając dostrzeganie tego, czego one nie przewidują. Ale taki schematyczny paradygmat może także stanowić punkt odniesienia do zmian, wszak gdyby go nie było, nie można byłoby przeciw niemu występować. Jednostronność myślenia, spostrzegania i działania stanowi istotną przeszkodę na drodze twórczego rozwiązywania zadań i problemów życiowych. Kiedy jakiś obiekt zostanie zaklasyfikowany do jednej kategorii, wygasa szeroka klasa informacji na jego temat, wydaje nam się, że wiemy, czym dana rzecz jest, a czym nie jest. Alternatywą dla schematyzmów myślenia jest rozbudzanie twórczego myślenia i kształtowanie umiejętności kreatywnego działania, przez wielokrotne definiowanie tych samych obiektów i tworzenie wzajemnie zależnych siatek pojęciowych. W psychologii twórczości wskazuje się także na hamujące proces twórczy działanie zbyt dużej wiedzy specjalistycznej. Niektórzy twierdzą, że trzeba wiedzieć wszystko, inni, że należy wiedzieć jak najmniej, bo „odkryć nie robią eksperci” [Kaufmann, za: E. Nęcka, 1995]. Obecnie ugruntowało się przekonanie pośrednie o potrzebie posiadania przez jednostkę dostatecznej wiedzy na temat przedmiotu poznania. Problemem bowiem nie jest ilość, a jakość wiedzy, oraz nastawienie podmiotu do niej [op. cit.]. Zasygnalizowana na wstępie rozważań względność barier twórczego procesu wydaje się znajdować pełne potwierdzenie na ich zakończeniu. Ale koniec to specyficzny, bo zwieńczony wielokropkiem, sugerującym otwarty i niedokończony charakter dyskusji w tym obszarze.



Rozdział V

## PRÓBA EMPIRYCZNEJ EGZEMPLIFIKACJI KONCEPCJI

Próby poszukiwania empirycznej egzemplifikacji koncepcji twórczych orientacji życiowych od początku natrafiały na duże trudności. Przyczyn tego stanu rzeczy jest oczywiście wiele. Podstawowa trudność zdaje się wynikać z tego, że orientacje życiowe są kategorią sytuującą się na pograniczach. Obszar ich narracji przebiega niejako w poprzek wielu różnych przestrzeni funkcjonowania jednostki, a przekraczając ich granice zdobywa nowy wymiar, zaczyna funkcjonować pomiędzy granicami w swoistej dla siebie nieterytorialnej przestrzeni pogranicza. Podstawowe znaczenie zdobywa wtedy dylemat człowieka, pomiędzy orientacją na „życie rytmem”, jak formułuje to M. Bachtin [1970, 1982], a orientacją kreatywną. Ta pierwsza ma miejsce wtedy, gdy człowiek decyduje się na konsekwencje płynące z przynależności do wspólnoty obyczajowej, ustrojowej, narodowej, państwowej i nie dostrzega niebezpieczeństwa podporządkowania się jej rytmowi (uległości). W konsekwencji powoduje to etyczną bierność jednostki lub co najmniej pozbawia ją podmiotowości w wartościowaniu. Oceny są niejako z góry przez ten rytm przesądzone, co wykorzenia człowieka z jego świadomych wyborów.

Orientacja twórcza jest kreowana przez samorealizujący się podmiot. „Aksjologiczne centrum samookreślenia” człowieka przesuwają się tu w przyszłość, bowiem człowiek chce być w istocie czymś więcej niż jest i co więcej rzeczywiście nie może uchwycić tego, jaki jest obecnie, ponieważ jego samookreślenie tkwi w przyszłości. Bachtinowski ujęcie jest istotne w rozważaniach na temat twórczych orientacji, rysuje filozoficzny kontekst, którego istotę zdaje się kształtować ciągle, nieustanne stawanie się człowieka. Nigdy więc do końca nie

wiemy, jakie te orientacje życiowe są, gdyż dostępny naszemu poznaniu jest pewien ich stan, ale ten nieustannie się zmienia, nigdy nie jest taki sam. Możemy jedynie domniemywać, że określone preferencje – zawsze deklaratywne – składają się na dany sposób układania się jednostki ze światem, a także myślenia o sobie. Człowiek pozostaje jednak bytem niedopełnionym, niepoznawalnym i nieprzejrzystym, „prawda o nim jest zawsze niewysłowiona” [L. Witkowski, 2000b]. Powstaje więc swoista trudność w empirycznym uchwyceniu tej nieprzejrzystości, w swoistej próbie „zatrzymania w kadrze” czegoś, co ze swej istoty jest ciągle w ruchu, *in statu nascendi*. Orientacje życiowe ujmowane w dymensji twórcze *versus* zachowawcze są dynamiczne, postrzegamy je zawsze w jakimś momencie podmiotowej kreacji. Jeżeli zaś człowiek „przywiąże się” do siebie i do życia według ustalonego rytmu aksjologicznego, to przestaje być twórczy.

Bliskie jest mi Bachtinowskie ujęcie antropologiczne, według którego człowiek wciąż czeka na siebie. Samookreślenie rozumiane jest tutaj nie w kategoriach bytu temporalnego, ale „jeszcze – nie – bytu”. Próba rozpoznania zagadnienia orientacji życiowej w jej twórczym wymiarze w tej właśnie perspektywie przedstawia szczególną trudność. Jednocześnie wydaje się ona (ta perspektywa) niezmiernie trafna w odniesieniu do prezentowanych w pracy rozważań o życiu twórczym, przemawia do mnie swoją aksjologiczną dojrzałością i swoistą logiką procesu permanentnego stawania się. Idea twórczego życia, autokreacji i samorealizacji wydaje się znajdować w tym ujęciu swoje pełne urzeczywistnienie, odkrywając właściwy sobie sens, nigdy się nie spełniając, albo przekornie spełniając się w niedokończeniu. Podjęcie więc próby empirycznego rozpoznania orientacji życiowych w ujęciu twórcze *versus* zachowawcze jest wciąż poszukiwaniem możliwości zbliżenia się do uchwycenia istoty tego fenomenu. Próba ta, w moim odczuciu, nie może być skończona, to co najlepsze w tej mierze zapewne jeszcze czeka na odkrycie. Jednocześnie jest kontynuacją pewnego tropu zapoczątkowanego w moich wcześniejszych analizach orientacji życiowych [por. A. Cudowska, 1997, 1999], gdzie właśnie anonimowe badania metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem Skali Preferencji Orientacji Życiowych jako narzędzia pomiaru zaowocowały empiryczną weryfikacją teoretycznych typów orientacji życiowych młodzieży tamtego okresu. Podjęta dzisiaj próba analizy wciąż jest poszukiwaniem empirycznej egzemplifikacji pewnego zamysłu, tego jak można najtrafniej (choć w sposób z pewnością nie jedyny) ująć to, co

istotne w pewnym szczególnym ukierunkowaniu jednostki na kreowanie swego świata i siebie.

Trudność w empirycznym rozpoznaniu problematyki orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze nie wynika tylko z opisywanego tu uwikłania, ale także z faktu, że sama ta kategoria, od jej elementów począwszy, a na syntezie skończywszy, jest polisemiczna. Jej odczytanie w tej pracy jest zapewne zdeterminowane określonym podejściem analitycznym, poszukiwaniem jej wątków w wielu dyscyplinach społecznych. Nie bez znaczenia pozostaje tu także jej aksjologiczne i etyczne nasycenie. Ogląd tego zjawiska nie może być wyjąłowany z moralnych aspektów funkcjonowania człowieka w świecie, w relacjach z innymi ludźmi, w przestrzeni idei i wartości. Twórcze orientacje życiowe spełniają się bowiem w przestrzeni polifonicznej, wielu „cudzych głosów”, które rozstrzygają o jakości przestrzeni aksjologicznej kształtującej człowieka, tworzącej ośrodek twórczego oddziaływania na niego, miejsce jego autokreacji.

## 1. Metodologia badań

Wiele kategorii składa się na wizję twórczych orientacji życiowych. Należą do nich przede wszystkim pojęcie twórczości i jego wymiary, a także samorealizacja, wyobraźnia, osobowość twórcza. Wobec potrzeby – wyzwania przełożenia tej wielości sensów i znaczeń na kategorię empiryczną, siłą rzeczy dokonuje się swoiste zawężenie elementów konstruujących empiryczny model orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze. Zgodnie z prezentowanym ujęciem teoretycznym przyjąłam, że szczególnie istotne w tym modelu są następujące predyktory: wartości (twórczość jako wartość), określony sposób myślenia (giętkość, elastyczność, oryginalność), nowe sytuacje i nowe wytwory (także jako idee, czy zachowania). W zakresie tych czterech wymiarów badani określają swoje preferencje, deklarują gotowość do określonych zachowań, wygłaszają własne opinie i poglądy na temat ilustrujących je twierdzeń. Na tej podstawie można oczywiście jedynie pośrednio i z dużą ostrożnością wnioskować o skłonnościach do przejawiania pewnych typów orientacji, określonych jako twórcze bądź zachowawcze. Zbudowana w oparciu o te cztery wymiary Skala Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (dalej w skrócie nazywana TOŻ) jest tylko pierwszym krokiem na drodze empirycznej analizy



tego bardzo złożonego zjawiska, samej autorce od początku wydaje się niedoskonała, stąd opisane tu próby jej modyfikacji po badaniach pilotażowych. Choć jednak niewystarczająca, daje początek poszukiwaniom, być może bardziej adekwatnych sposobów, analizy problemu, sygnalizuje obecność pewnych predyspozycji w kierunku twórczych zachowań w życiu, osiągania nowych jakości poprzez kreatywne myślenie i działanie. W prezentowanym ujęciu twórczych orientacji szczególne znaczenie posiada, opisywana w rozdziale I, koncepcja „Twórczego stylu zachowania” A. Strzałeckiego [1989], która eksponuje w twórczej aktywności jednostki wzajemne współdziałanie trzech systemów: poznawczego, osobowościowego i aksjologicznego.

### 1.1. Przedmiot i cel badań

W przyjętej koncepcji metodologicznej przedmiotem badań są preferencje jednostki w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze. Podmiotem analiz empirycznych są natomiast studenci kierunków pedagogicznych trzech uczelni wyższych: Uniwersytetu w Białymstoku, Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim oraz Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku. Stanowią oni grupę zróżnicowaną pod względem cech socjodemograficznych (charakterystyka badanej populacji znajduje się w dalszej części tego rozdziału).

Badania podjęłam w celu oglądu (diagnozy) sytuacji w zakresie preferowanych przez młodzież akademicką orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze. Dokonywany jest on jedynie w obszarze diagnozy tych preferencji, nie wnika w ich przyczyny czy konsekwencje, nie rozpatruje ich w kontekście uwarunkowań endo – i egzogennych. Sprawy te są niewątpliwie bardzo ważne dla analizy problematyki, ale w pewnym sensie drugoplanowe, bowiem ich empiryczna analiza wymaga najpierw poznania, zbadania preferencji młodzieży wobec twórczych i zachowawczych modeli orientacji życiowych. Przyjęty cel badań można określić, zgodnie z metodologiczną koncepcją nauk społecznych, jako cel poznawczy i diagnostyczny [por. np. J. Brzeziński, 1997; K. Konarzewski, 2000; M. Łobocki, 2000; S. Nowak, 1985; T. Pilch, 1995; J. Sztumski, 1995].

## 1.2. Problem badawczy i hipotezy

Problemem badawczym jest pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie [m.in. J.Brzeziński, 1997]. Istotnym problemem badawczym jest więc w tym wypadku odpowiedź na pytanie: jaki jest stan preferencji badanej młodzieży w zakresie twórczych orientacji życiowych jako kategorii empirycznej?

Intelektualizacja tego problemu badawczego doprowadziła do wyłonienia hipotetycznego wariantu rozkładu preferencji w badanej populacji. Przeprowadziłam ją na podstawie wiedzy o wynikach dotychczasowych badań dotyczących zagadnień merytorycznie zbliżonych do analizowanego problemu, choć z nim nietożsamych, oraz wieloletniej obserwacji uczestniczącej grup młodzieży akademickiej, pod kątem prezentowanych przez nią zachowań twórczych, przejawów kreatywnego myślenia, wykonywanych prac, związanych ze zdobywaniem wiedzy i nabywaniem kompetencji pedagogicznych. Przypuszczam, że większość badanej populacji będzie deklarowała preferencje dla zachowawczego modelu orientacji życiowych, mniejszość zaś dla modelu twórczego. Przy takim ambiwalentnym układzie za wskazane uznałam wyróżnienie kategorii pośredniej, obejmującej tych respondentów, którzy usytuują się „pomiędzy” kategoriami w miarę jednoznacznie przypisującymi deklaracje badanych do dwóch granicznych typów orientacji życiowych. Zasadność tego posunięcia ujawniła się już podczas badań pilotażowych. Grupę tę określiłam jako „Ambiwalentni”, która to nazwa wydaje się dobrze oddawać ich niezdecydowanie. Wyrażało się ono w dwojaki sposób: częstym wyborem kategorii pośredniego ustosunkowania się „a – trochę do mnie pasuje” i „b – trochę do mnie nie pasuje”, albo równie częstym skłanianiem się w kierunku obu skrajnych decyzji „A – pasuje do mnie” i „B – nie pasuje do mnie”, bez wyraźnej przewagi którejkolwiek z nich.

## 1.3. Zmienne i wskaźniki w badaniu

Zastosowanie procedury badań ilościowych w eksploracji problematyki twórczych orientacji życiowych obligeuje też do określenia zmiennych i wskaźników. Zgodnie z koncepcjami metodologicznymi prezentowanymi w literaturze przedmiotu w swoich badaniach przyjął

zmienną zależną, którą jest typ orientacji życiowych respondentów określany w dymensji twórczy *versus* zachowawczy. Do istotnych zmiennych niezależnych należą w tym wypadku niektóre czynniki socjodemograficzne, takie jak: płeć badanych, kierunek i rodzaj studiów (stacjonarne i zaoczne), uczelnia, pochodzenie środowiskowe. W celu określenia zmiennych przyjęłam dwa rodzaje wskaźników: empiryczne dla zmiennych niezależnych oraz inferencyjne dla zmiennej zależnej. O preferencjach w zakresie określonego modelu empirycznego orientacji życiowych wnioskuję z deklaracji badanych osób.

#### 1.4. Metoda i narzędzia badawcze

Badania prowadziłam metodą sondażu diagnostycznego, co umożliwiło z jednej strony objęcie badaniami stosunkowo dużej grupy populacji młodzieży akademickiej, z drugiej natomiast bezpośredni kontakt z respondentami. Przyjęcie takiego modelu badań było istotne także ze względu na prowadzenie ich w różnych uczelniach.

W badaniach zastosowałam technikę ankiety audytoryjnej, której zalety jak i ograniczenia szeroko opisywane są w literaturze metodologicznej [m.in. M. Łobocki, 2000; T. Pilch, 1995; E. Babbie, 2003]. W analizach empirycznych wykorzystałam trzy rodzaje narzędzi badawczych: kwestionariusz autorskiej Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ), kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka [1990], oraz kwestionariusz Zagrożeń Globalnych WPQ Z. Chlewińskiego [1995, za: Z. Kwieciński, 2000].

Autorska skala Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych zawiera 48 kategorii – twierdzeń odnoszących się do ważnych, w aspekcie twórczości codziennej, obszarów funkcjonowania człowieka. Wyeksponowałam przede wszystkim trzy walory: nowości, oryginalności i wartościowości, które niezależnie od przyjętych koncepcji twórczości, inspiracji teoretycznych i ujęć metodologicznych powtarzają się niemal we wszystkich charakterystykach tego fenomenu, zarówno w aspekcie statycznym jak i dynamicznym. Walory te podkreślane są również w filozoficznych i socjologicznych podejściach do tego zagadnienia. Kategorią immanentnie związaną z kreatywnością, a więc także ważną w empirycznym modelu twórczych orientacji życiowych, jest „nowość”, wielokrotnie wskazywałam na nią przy analizach twórczości, procesu twórczego i osobowości twórczej. W Skali Preferencji TOŻ znajduje

ona odzwierciedlenie w dwóch kategoriach analitycznych „Nowe sytuacje” i „Nowe wytwory”. Każda z nich obejmuje 12 twierdzeń, do których badani ustosunkowują się przez zakreślenie właściwego symbolu literowego. Wyrażenie akceptacji dla sześciu z tych twierdzeń wskazuje na preferencję twórczych orientacji życiowych. Jednocześnie brak dla nich takiej akceptacji przemawia za preferowaniem orientacji zachowawczej. Analogicznie przedstawia się sytuacja w przypadku pozostałych sześciu twierdzeń. Poparcie dla nich oznacza preferencję dla zachowawczego modelu orientacji życiowej, zaś jego brak skłonność do przejawiania twórczej orientacji w życiu. Tak więc za każdym określonym typem orientacji zawsze przemawia ustosunkowanie się do 12 twierdzeń, decydujący jest natomiast znak tego ustosunkowania się. Taki układ dotyczy też dwóch pozostałych kategorii zastosowanych do opisu orientacji życiowych w ujęciu empirycznym. Uwzględniłam istotny wyznacznik twórczych preferencji jednostki, jakim jest „Elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia” oraz „Twórczość jako wartość”. Pełny zapis narzędzia badawczego w dwóch wersjach (pilotażowej i rozszerzonej) znajduje się w aneksach. Ostateczny kształt kwestionariusza Skali Preferencji TOŻ został opracowany po badaniach pilotażowych, w których zastosowano pierwszą wersję skali, składającą się z 24 twierdzeń.

W prowadzonych tu analizach operuję pojęciem modelu i typu empirycznego, gdyż w Skali Preferencji wyrażone są tylko niektóre elementy konstruujące model teoretyczny orientacji życiowych i nie wyczerpują one merytorycznie jego zawartości. Empiryczny model orientacji życiowych ujęty w wymiarze twórczy – zachowawczy nie jest więc tożsamy z teoretycznym konstruktem budującym koncepcję twórczych orientacji życiowych. Wyjaśnienie to, choć może jest banalne, wydaje się zasadne ze względów terminologicznych, gdyż operuję tą samą nazwą modelu w przypadku jego teoretycznej jak i empirycznej prezentacji.

Przedziały przy analizie wyników ustaliłam w oparciu o realny rozrzut wyników, zgodnie z zasadą równoważnej reprezentacji, z dbałością o to, by były one rozłączne i miały ten sam zakres. Przedziałom przyporządkowałam normy stenowe, odpowiadające określonym preferencjom w skali. Aby ustalić normy stenowe w sposób rzetelny i metodologicznie uzasadniony, obliczyłam średnią arytmetyczną dla realnego rozrzutu wyników w Skali Preferencji TOŻ, wynosi ona 10. Sześć wartości punktowych powyżej tej średniej i sześć poniżej wyznacza przedział

TABELA 1. POZIOMY PREFERENCJI W ZAKRESIE ORIENTACJI ŻYCIOWYCH

Przedziały liczbowe wyników skali	Poziomy preferencji orientacji	Normy stenowe
(-31) : (-25)	Twórcze Orientacje Życiowe	1
(-24) : (-18)		2
(-17) : (-11)	Ambiwalencja	3
(-10) : (-4)		4
(-3) : (+3)	Zachowawcze Orientacje Życiowe	5
(+4) : (+10)		6
(+10) : (+16)		7

Źródło: koncepcja własna.

ambiwalencji, któremu odpowiada sten 3 i 4, natomiast normy stenowe 1 i 2 określają preferencję w kierunku twórczych orientacji życiowych, zaś normy stenowe 5, 6 i 7 oznaczają tu akceptację dla zachowawczego modelu orientacji życiowej (tabela 1).

Różnica między wynikami w czterech podskalach określających Preferencje dla Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ) i w czterech podskalach określających preferencje dla orientacji zachowawczych (ZOŻ) jest podstawą wyznaczenia przedziałów. W tym celu policzyłam średnią arytmetyczną wszystkich wartości liczbowych otrzymanych różnic, oznaczmy ją umownie „x”. Zgodnie z opisaną już procedurą przyjąłm sześciopunktową rozpiętość przedziałów, ich charakter rozłączny i równoważną reprezentację. Tak więc 6 punktów powyżej średniej wartości „x” i 6 punktów poniżej tej wartości określa dwa przedziały odpowiadające orientacjom ambiwalentnym, czyli brakowi preferencji dla jednego z typów orientacji (A). Symbolami można to wyrazić w sposób następujący:  $(x - 6 \text{ pkt})$  i  $(x + 6 \text{ pkt})$ . Odpowiadają im dwie normy stenowe: 3 i 4. Przedziały tworzone są w oparciu o realny rozrzut wyników, stąd przedziały od maksymalnej różnicy, nazwijmy ją umownie „y”, do przedziału wyrażonego przez  $(x + 6 \text{ pkt})$  określają preferencję do twórczych orientacji życiowych, w myśl zasady, że im większa różnica na minus, tym silniejsza preferencja w kierunku orientacji twórczej. Odpowiadają jej dwie normy stenowe: 1 i 2. Całość

możemy wyrazić symbolami:  $y - (x + 6 \text{ pkt}) = \text{TOŻ}$ , gdzie TOŻ oznacza preferencję dla twórczych orientacji życiowych. Natomiast przedziały od minimalnej różnicy, nazwijmy ją umownie „z”, do przedziału  $(x - 6 \text{ pkt})$  określają preferencję dla zachowawczego typu orientacji życiowej i odpowiadają im normy stenowe 5, 6 i 7. Symbolami możemy to wyrazić następująco:  $z - (x - 6 \text{ pkt}) = \text{ZOŻ}$ , gdzie ZOŻ oznacza preferencję zachowawczego typu orientacji życiowych.

Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka (1990) bada twórczą postawę jednostki, jest więc zbliżony do tego, co jest przedmiotem badania Skalą Preferencji, choć oczywiście nie jest z nią tożsamy. Na postawę twórczą w tym ujęciu składają się dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza wiąże się z wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu, w przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych, za sprawą wyobraźni intuicji i myślenia dywergencyjnego. Sferę tę S. Popka [op.cit] określił jako zachowanie heurystyczne, a cechy przeciwstawne wyznaczają zachowanie algorytmiczne. Zespół cech charakterologicznych został tu określony przez nonkonformizm i konformizm, a osobowość uznana jest za nadrzędną w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych. Twórcza postawa jednostki w KANH jest wypadkową wyników uzyskanych przez respondenta w podskali konformizmu (K), nonkonformizmu (N), myślenia heurystycznego (H) oraz myślenia algorytmicznego. Charakterystyka kwestionariusza oraz technika obliczania wyników znajduje się w przywoływanej pracy S. Popka (1990), toteż szczegółowe prezentowanie tego problemu wydaje się zbędne.

Kwestionariusz Zagrożeń Globalnych Z. Chlewińskiego [1995, przytaczam za: Z. Kwieciński, 2000] pozwala określić stosunek jednostki do zagrożeń współczesnego świata, nakreślić swoistą mapę subiektywnego poczucia zagrożenia. Jego zastosowanie wynika z przekonania, posiadającego uzasadnienie w literaturze przedmiotu, o istotnym znaczeniu postrzegania rzeczywistości i zlokalizowania poczucia kontroli dla preferencji w obszarze twórczego bądź zachowawczego ustosunkowania do życia [por. badania E. J. Langer i J. Rodin, a także J. B. Rottera, za: R. R. Hock, 2003]. Zawiera on listę 32 zagrożeń życia, cywilizacji i kultury na ziemi w następującej kolejności: wojna nuklearna, problemy demograficzne, skażenie środowiska naturalnego, nowotwory, choroby cywilizacyjne, nowe nieznane choroby, kłęski żywiołowe, choroby psychiczne, przesady i uprzedzenia, konflikty religijne, poczucie wyobcowania, bezrobocie, kryzys rodziny, rozpowszechnianie

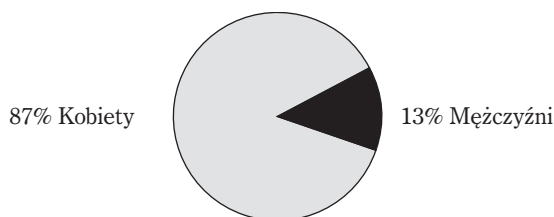
narkotyków, eksploatacja zasobów naturalnych, manipulowanie ludźmi, alkoholizm, rozkład kontaktów międzyludzkich, konflikty między krajami biednymi i bogatymi, różnice w poziomie życia, społeczne role kobiet, łamanie prawa i przestępczość, rozkład kultury i moralny, bierność i konformizm ludzi, odpady przemysłowe i nuklearne, choroby zawodowe, zanik kultury ludowej i folkloru, nacjonalizm i konflikty etniczne, brak wykształcenia i ciemnota, AIDS, laicyzacja, odchodzenie od religii, przemoc i terroryzm. Badany ocenia prawdopodobieństwo wystąpienia każdego z tych zagrożeń w perspektywie pięćdziesięciu lat, na skali pesymizmu – optymizmu.

## **2. Wyniki badań**

### **2.1. Ogólna charakterystyka badanej populacji**

Eksploatacja ta jest pierwszą próbą przełożenia autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych na język empirycznych dociekań. To w znacznej mierze zapis swoistych poszukiwań właściwego wyrazu empirycznego dla pewnego teoretycznego modelu, a jednocześnie próba konstruowania takiego narzędzia badawczego, które pozwalałoby określić preferencje jednostki w tym zakresie. Młodzież akademicka jako podmiot w tych analizach wydaje się populacją najbardziej właściwą ze względu na swój potencjał intelektualny, społeczną dojrzałość, aspiracje realizowane poprzez podjęcie trudu studiowania i przewidywane, z racji jej miejsca i sytuacji edukacyjnej, zdolności do samookreślenia stosunku do życia. Świadomość w tym zakresie wydaje się wśród studentów wyższa niż w innych grupach młodzieży. Założenie to wydaje się posiadać szerokie uzasadnienie w wiedzy psychologicznej i socjologicznej na temat tej grupy społecznej (szerzej na temat młodzieży jako grupy społecznej piszę w rozdziale siódmym). Dodatkowym walorem tej populacji jest fakt, że badani studenci kształcą się w zakresie specjalności nauczycielskiej i pedagogicznej, możemy więc przypuszczać, że przynajmniej jakaś ich część będzie wychowawcami i pedagogami. Ich przyszła rola zawodowa wymaga więc twórczych postaw i twórczego stosunku do życia, w rozumieniu zarysowanym w tej pracy. Populacja badana została dobrana celowo, jest reprezentatywna ze względu na cechy socjodemograficzne charakteryzujące tę grupę społeczną [por. S.Nowak, 1985].

WYKRES 1. PŁEĆ BADANYCH STUDENTÓW



Źródło: badania własne

Badania prowadziłam w trzech grupach studentów, na różnych kierunkach pedagogicznych (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, kulturoznawcza i wczesnoszkolna), na przestrzeni dwóch lat pracy uniwersyteckiej (w roku akademickim 2000/2001 oraz 2001/2002). Przebiegały one w kilku etapach, w trzech szkołach wyższych: w Uniwersytecie w Białymstoku, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, na Wydziale Pedagogiki oraz w Wyższej Szkole Humanistycznej w Pułtusk. Badaniami objęłam ogółem 354 osoby, uczące się w systemie studiów dziennych i zaocznych. Zasady ustalania przedziałów, norm stenowych i formy graficznej prezentacji wyników są wspólne dla całej populacji badanej.

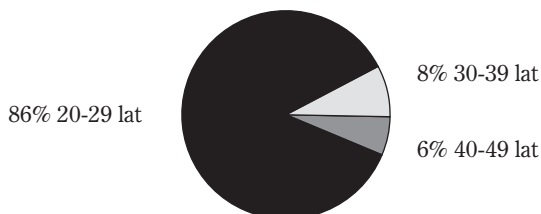
Wśród badanych studentów dominują kobiety, co zdeterminowane jest kierunkiem i charakterem studiów, a jednocześnie jest wyrazem utrwalającej się od lat tendencji, określanej jako feminizacja zawodu nauczycielskiego. Szczególnie silnie zaznaczona jest ona na kierunkach pedagogicznych, w zakresie specjalności, z których rekrutują się respondenci.

W badanej populacji kobiety stanowią zdecydowaną większość (86,9%) we wszystkich grupach wiekowych i w obu typach studiów, zarówno stacjonarnych, jak i zaocznych. Mężczyzn jest tutaj tylko 13,1% w całej próbie (*wykres 1*).

Specyfiką współczesnych studiów uniwersyteckich jest duża rozpiętość wieku uczących się związana z różnorodną ofertą edukacyjną uczelni wyższych. W próbie badanej widoczne jest to zróżnicowanie, chociaż zdecydowanie przeważa tu kategoria dwudziestolatków (20-29 lat) stanowią oni 86,4% wszystkich respondentów. Wynika to z tego, że



WYKRES 2. WIEK RESPONDENTÓW

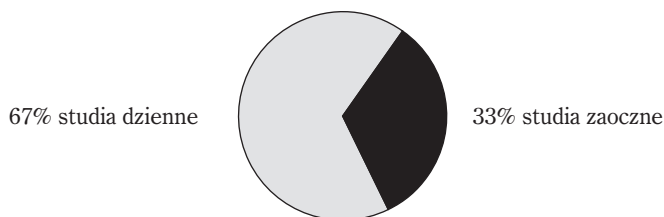


Źródło: badania własne

w próbie badanej dominują wyraźnie osoby uczące się w trybie studiów dziennych, na II i IV roku pedagogiki, dlatego też najczęściej powtarzającym się przedziałem wiekowym jest okres 21-25 lat. Stosunkowo niewiele jest osób studiujących w przedziale wieku 30-39 lat (trzydziestolatki), stanowią oni 8% badanej populacji. Najmniej jest natomiast czterdziestolatków (40-49 lat), tylko 5,6% próby. Osoby zaliczone do tych dwóch kategorii wiekowych studiuje w trybie zaocznym (*wykres 2*).

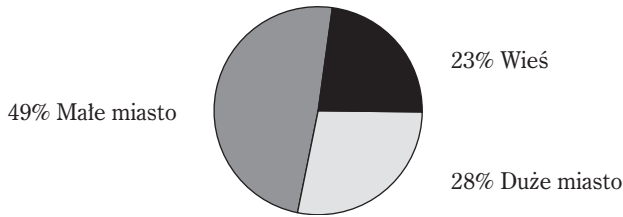
Większość badanej populacji stanowią studenci uczący się w systemie studiów dziennych, stacjonarnych (66,7%), w zakresie trzech różnych specjalności pedagogicznych: pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki wczesnoszkolnej i kulturoznawstwa. Osoby studiujące w trybie zaocznym stanowią 33,3% badanej próby (*wykres 3*).

WYKRES 3. ROZKŁAD BADANEJ POPULACJI ZE WZGLĘDU NA TRYB STUDIÓW



Źródło: badania własne

WYKRES 4. POCHODZENIE ŚRODOWISKOWE BADANYCH STUDENTÓW



Źródło: badania własne

Teren badań prowadzonych na obszarze województw: podlaskiego (Białystok), świętokrzyskiego (Ostrowiec Świętokrzyski) i mazowieckiego (Pułtusk), powoduje także zróżnicowanie studentów ze względu na środowisko, z których pochodzą.

Zdecydowana większość respondentów wywodzi się z miasta (77,2%), przy czym w badanej próbie można wyróżnić dwie kategorie środowiska miejskiego: małe i duże miasto. Ze środowiska małego miasta pochodzi 48,8% tej grupy studentów, a 28,4% z dużego miasta. Najskromniej reprezentowana jest młodzież akademicka pochodząca ze wsi, stanowi ona 22,8% całej populacji badanej. Pochodzenie wiejskie przeważa w grupie osób studiujących zaocznie, na uzupełniających studiach magisterskich w Ostrowcu Świętokrzyskim (WSzB i P). Duże miasto jako środowisko pochodzenia dominuje wśród respondentów studiów dziennych (Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB), małe miasto jest mniej więcej równie często wskazywane jako środowisko pochodzenia zarówno w grupie studentów uczących się w systemie dziennym, jak i zaocznym, co prawdopodobnie jest spowodowane specyfiką obszaru, na którym prowadziłam badania (*wykres 4*).

## 2.2. Weryfikacja narzędzia badawczego – etap I

Badania pilotażowe były nie tylko swoistym poligonem doświadczalnym w poszukiwaniu właściwego wyrazu dla konstruowanego narzędzia, ale także próbą analizy porównawczej wyników autorskiej

Skali Preferencji TOŻ z wynikami w Skali KANH S. Popka, uzyskanymi w tej samej grupie badawczej. Kwestionariusz KANH bada twórczą postawę jednostki, jest więc zbliżony do tego, co jest przedmiotem badania Skalą Preferencji, choć oczywiście nie jest z nią tożsama. W moim zamyśle wyniki analizy porównawczej miały być dodatkową weryfikacją autorskiej Skali i pokazać na ile trafnie mierzy ona to, co ma mierzyć lub ewentualnie na ile tego nie czyni. Twórcza postawa jednostki w KANH jest wypadkową wyników uzyskanych przez respondenta w podskali konformizmu (K), nonkonformizmu (N), myślenia heurystycznego (H) oraz myślenia algorytmicznego. To porównanie zawiera oczywiście dużą dozę względności, gdyż obie skale mają różną konstrukcję, zbieżna jest natomiast liczba kategorii badanych oraz przedmiot, postawy twórcze są bowiem podstawowym elementem konstruującym narrację twórczych orientacji życiowych.

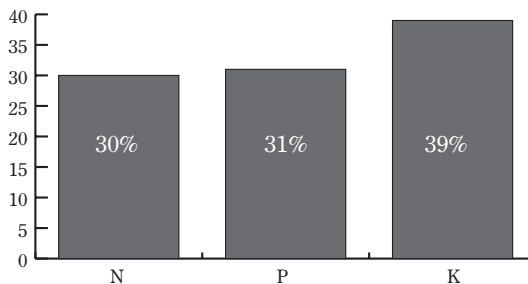
Badania pilotażowe prowadzone były w grupie 157 osób, studentów II roku Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, wiosną 2000 roku. W pilotażowej wersji Skali Preferencji, w każdej z czterech podskal znajdowało się sześć twierdzeń. Do każdego z nich badani ustosunkowywali się przez zaznaczenie odpowiedniego symbolu literowego (A a b B), którym przyporządkowana została określona liczba punktów od 0 do 3. W każdej grupie sześciu twierdzeń trzy z nich dotyczyły preferencji w kierunku twórczego wymiaru orientacji i także trzy preferencji w kierunku jej wymiaru zachowawczego. Chociaż oczywiście interpretacja wyników umożliwia ich łączne rozpatrywanie, jako skłonności w kierunku określonego typu preferencji, bowiem można tu wykorzystać zjawisko odwracalności, kiedy to nieakceptowane twierdzenia dotyczące preferencji zachowawczego modelu orientacji życiowej pośrednio świadczą o preferencjach respondenta dla ich modelu twórczego i oczywiście analogicznie odwrotnie. Różnice w liczbie uzyskanych punktów w podskali preferencji twórczych orientacji życiowych i w podskali preferencji orientacji zachowawczych stanowią podstawę ustalenia przedziałów, którym przyporządkowano normy stenowe określające kierunek i siłę preferencji. Im większa jest różnica o znaku ujemnym tym silniejsza jest w danym przypadku skłonność do akceptacji w życiu twórczego modelu orientacji. Natomiast różnica o znaku dodatnim świadczy o preferencjach w kierunku zachowawczego modelu orientacji. W przypadku istotnego zrównoważenia wyników obu podskal mamy do czynienia z kategorią pośrednią, to znaczy brakiem preferencji w kierunku któregokolwiek wymiaru orientacji życiowej. Poziomy

preferencji, przedziały i normy stenowe ustalano w oparciu o realny rozrzut wyników, przy respektowaniu zasady rozłączności przedziałów i równoważnego zakresu punktacji. Przedziały zostały ustalone co sześć jednostek punktowych, co wydaje się mieć dodatkowo tę zaletę, że każda z czterech podskal obejmuje sześć twierdzeń. Kiedy zaś w późniejszych badaniach w roku 2001 liczba twierdzeń w podskalach została zwiększona do 12, dając razem 48 (rozszerzona wersja Skali Preferencji TOŻ), estetyka tego rozwiązania metodologicznego została zachowana, bowiem ogólna suma twierdzeń, jak i ich liczba w poszczególnych podskalach jest podzielna przez 6.

Badania populacji studentów obiema skalami: KANH i Skalą Preferencji TOŻ pozwoliło na dokonanie pewnych porównań, posiadających oczywiście znacznie ograniczony zasięg ze względu na istotne różnice w charakterze obu skal. Doprowadziło jednak do zaobserwowania znaczącej zgodności wyników uzyskiwanych przez respondentów w obu narzędziach. Na wykresach 5 i 6 przedstawione zostały wyniki w zakresie poparcia badanych dla twierdzeń w poszczególnych podskalach kwestionariusza KANH S. Popka oraz skali autorskiej TOŻ.

Zbliżone liczebnie grupy respondentów deklarowały swoje poparcie dla zachowań nonkonformistycznych w podskali „Konformizm – Nonkonformizm” kwestionariusza KANH S. Popka i dla twórczych orientacji

**WYKRES 5. WYNIKI W PODSKALI „KONFORMIZM – NONKONFORMIZM” KWESTIONARIUSZA KANH S. POPKA**



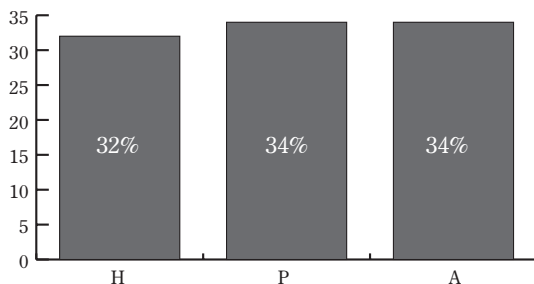
**N** – poparcie dla postaw nonkonformistycznych

**K** – poparcie dla postaw konformistycznych

**P** – pośrednie ustosunkowania

Źródło: badania własne

**WYKRES 6. WYNIKI W PODSKALI „MYŚLENIE HEURYSTYCZNE – MYŚLENIE ALGORYTMICZNE” W KWESTIONARIUSZU KANH S. POPKA**



H – myślenie heurystyczne  
 A – myślenie algorytmiczne  
 P – pośrednie

Źródło: badania własne

życiowych w Skali Preferencji TOŻ. Okazało się także, że akceptacja twórczego stosunku do życia wiąże się też z preferencjami w zakresie myślenia heurystycznego, gdyż w obu skalach grupy badanych w tych obszarach były zbliżone. Zbieżność dotyczy przede wszystkim proporcji w rozkładzie wyników, tzn. najliczniejsze w obu przypadkach są grupy osób preferujące postawy konformistyczne i orientacje zachowawcze.

Zilustrowane wykresami wyniki badania pilotażowego prezentuje zestawienie (tabela 2), akcentujące odpowiadające sobie deklaracje badanych w obu skalach. Wartościom procentowym przedstawiającym akceptację respondentów dla zachowań typu nonkonformistycznego *versus* konformistycznego, oraz dla myślenia typu heurystycznego *versus* algorytmicznego, przyporządkowano określone deklaracje poparcia dla treści wyrażających orientacje życiowe typu twórcze *versus* zachowawcze.

W analizach zaobserwowano jednocześnie, że badania autorską Skalą Preferencji TOŻ bardziej zróżnicowały grupę respondentów pod względem eksplorowanej zmiennej niż miało to miejsce w przypadku KANH. Wydaje się to także przemawiać na rzecz wewnętrznej trafności i rzetelności autorskiego narzędzia badawczego (wykres 7).

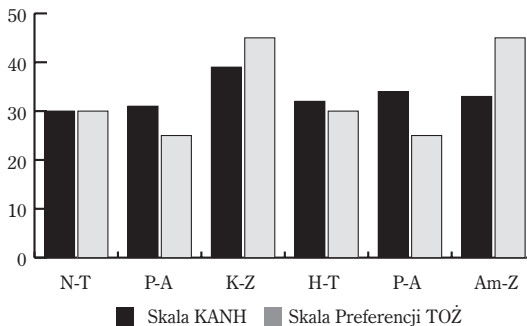
Interpretacja wyników uzyskanych w badaniu Skalą Preferencji nie jest ani prosta ani jednoznaczna. Tego typu badanie niesie ze sobą ograniczenia, stąd dane, mimo wyrażenia ich w liczbach, są raczej

**TABELA 2. WYNIKI W SKALI KANH S. POPKA I SKALI PREFERENCJI TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH**

Preferencje w kierunku zachowań %	%	%	Preferencje w kierunku
nonkonformistycznych (N)	30	30	orientacji twórczych (T)
pośrednich (P)	31	25	orientacji ambiwalentnych (A)
konformistycznych (K)	39	45	orientacji poznawczych (Z)
Preferencje w kierunku myślenia	%	%	Preferencje w kierunku
heurystycznego (H)	32	30	orientacji twórczych (T)
pośredniego (P)	34	25	orientacji ambiwalentnych (A)
algorytmicznego (A)	34	45	orientacji zachowawczych (Z)

Źródło: badania własne

**WYKRES 7. WYNIKI W SKALI KANH S. POPKA I SKALI PREFERENCJI TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH**



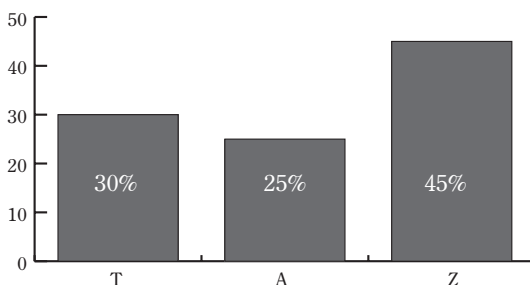
- N – preferencje w kierunku zachowań nonkonformistycznych
- T – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych
- P – preferencje dla zachowań pośrednich
- A – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla T i Z
- K – preferencje dla zachowań konformistycznych
- Z – preferencje dla orientacji zachowawczych
- H – preferencje dla myślenia heurystycznego
- Am – preferencje dla myślenia algorytmicznego

Źródło: badania własne

danymi „miękkimi” i nieostryimi. Skala mierzy jedynie skłonność do pewnych zachowań w życiu, określonego sposobu myślenia o sobie i świecie. Wyniki nie pozwalają więc na wnioskowanie o tym, na ile ujawnione preferencje okażą się znaczącymi regulatorami zachowań w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Związane z tym kolejne ograniczenie interpretacyjne wynika z faktu, że w wyniku zastosowania metody sondażu diagnostycznego, uzasadnionego zresztą wieloma względami, otrzymujemy jedynie deklaracje badanych. Należy więc przyjąć, że w niektórych przynajmniej przypadkach można mieć do czynienia z myśleniem życzeniowym i takim też udzielaniem odpowiedzi. Mimo tych zastrzeżeń można przyjąć, że otrzymane wyniki dają ogólną orientację w charakterze i znaczeniu eksplorowanego zjawiska w badanej populacji młodzieży.

Skala Preferencji TOŻ w istotny sposób różnicuje populację badaną. Przeważają w niej preferencje dla zachowawczego modelu orientacji życiowej, co jest zgodne z przyjętą hipotezą badawczą. Skłonność ta występuje niezależnie od wersji skali, podstawowej czy rozszerzonej. Wyniki w obu próbach badawczych prezentują wykresy 8 i 9.

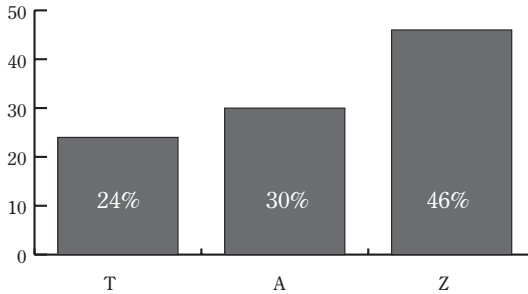
**WYKRES 8. WYNIKI BADANIA PODSTAWOWA WERSJA SKALI PREFERENCJI TOŻ**



**T** – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych (TOŻ)  
**Z** – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych (ZOŻ)  
**A** – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla **T** i dla **Z**

Źródło: badania własne

**WYKRES 9. WYNIKI BADANIA ROZSZERZONĄ WERSJĄ  
SKALI PREFERENCJI TOŻ**



T – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych  
 Z – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych  
 A – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla T i dla Z

Źródło: badania własne

Mimo znacznego podobieństwa w rozkładzie wyników w obu pomiarach okazało się, że rozszerzona Skala Preferencji nieco silniej różnicuje badaną populację niż skala w wersji podstawowej, co stanowi niewątpliwie korzystny empirycznie fakt na jej rzecz.

W pomiarach dwiema wersjami Skali Preferencji deklaracje akceptacji dla zachowawczego modelu orientacji życiowej okazały się najwyższe w stosunku do modelu twórczego i ambiwalentnego, w obu przypadkach oscylowały wokół 50% wskazań.

Inaczej natomiast w obu pomiarach rozkładają się preferencje dla twórczego modelu orientacji życiowej. W podstawowej wersji narzędzia więcej osób (niemal 30%) niż przy badaniu jego wersją rozszerzoną (niespełna 24%) deklarowało swoje poparcie dla tez ilustrujących ten typ orientacji. W obu przypadkach wywołało to istotne zmiany liczebności tej grupy osób, która nie wykazała się dostatecznym zdecydowaniem w określeniu swoich preferencji życiowych. W modelu empirycznym to grupa zaklasyfikowana jako ambiwalentni. W wersji podstawowej Skali Preferencji TOŻ zaliczono do niej niemal 25% respondentów, natomiast w skali rozszerzonej 30% badanych nie określiło swojej akceptacji dla żadnego z dwóch modeli orientacji.

Obserwowane różnice wyników w obu pomiarach mogą być skutkiem zastosowania różnych wersji narzędzia. Raz jest to Skala



Preferencji w wersji podstawowej, a drugi raz jej wersja rozszerzona, z dwukrotnie większą liczbą kategorii, przy zachowaniu niezmiennych innych parametrów narzędzia (sposobie odpowiedzi, liczenia wyników). Konieczne wydaje się jednak także uwzględnienie faktu, że w badaniach obiema wersjami Skali Preferencji uczestniczyły różne grupy studentów, choć zawsze tego samego rocznika i tej samej uczelni. Wynikało to z rozpiętości czasowej dokonywania pomiarów, ze względu na dopracowywanie narzędzia po jego pierwszym, pilotażowym zastosowaniu. Obu badaniom towarzyszyły też zapewne nieco inne warunki zewnętrzne, od klimatycznych począwszy, na sytuacji osobistej respondentów skończywszy, co mogło, choć niekoniecznie musiało modyfikować stosunek badanych do prezentowanych treści. Uzyskane w badaniu wyniki potwierdzają więc w znacznej mierze wstępne przypuszczenia, zawarte w hipotezie badawczej.

Prezentowane wyniki badań nie uprawniają do czynienia jakichś szerszych uogólnień w zakresie preferencji młodzieży dla twórczego bądź zachowawczego modelu orientacji życiowej w ich wymiarze empirycznym. Jednak wyniki takie, uzyskane w celowo dobranej do badań populacji, reprezentującej młodzież akademicką, przygotowującą się do pełnienia w przyszłości szczególnej roli zawodowej – nauczycieli, wychowawców, pedagogów, skłaniają do refleksji nad ich wymową i znaczeniem.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że badani studenci kierunków pedagogicznych w znaczącej większości albo preferują zachowawczy model orientacji życiowej, albo nie posiadają dostatecznie sprecyzowanego zdania w tej mierze. Można więc przypuszczać, że podejmując w przyszłości role zawodowe wydatnie przyczynią się do utrwalenia takiego modelu funkcjonowania polskiej szkoły, w którym bardziej ceni się tych, którzy krytykują i oceniają, niż tych, którzy tworzą i mają kreatywny stosunek do życia w ogóle, a do zadań szkolnych w szczególności. Rozkład wyników jest niepokojący również dlatego, że respondenci mieli w czasie badania możliwość wyrażenia swojego intelektualnego stosunku do prezentowanych treści. Jeżeli tak silna jest bariera mentalnościowa przed przyzwoleniem i sobie, i innym na kreatywne myślenie i twórcze zachowania, na tworzenie nowych rzeczy i otaczanie szczególną estymą tego, co się z kreacją w sensie pozytywnym wiąże, to można przypuszczać, że w konkretnych sytuacjach życiowych, gdy w zajęciu określonej postawy obok przekonań brać będzie udział także sfera emocjonalna, wolicjonalna, motywacje

i zdolność działania, jeszcze częściej spotkamy się z postępowaniem zachowawczym, z konwencjonalnymi czy też konformistycznymi wyborami życiowymi, niż ma to miejsce w odniesieniu do deklaracji składanych w sytuacji wygenerowanej przez badacza w sali seminaryjnej w murach uczelni. Tego rodzaju przypuszczenia mają rzecz jasną ograniczoną moc wyjaśniającą, niemniej jednak z pewnością zawierają istotny wątek, chociażby ze względu na obserwowaną w praktyce życia codziennego niską kreatywność nauczycieli oraz tłumienie twórczości samych uczniów. Przy czym, w moim przekonaniu, wynika to nie ze złej woli i świadomego wyboru ile z niewiedzy, braku twórczych preferencji nauczycieli, wadliwie działającego systemu oceny tak jednych jak i drugich aktorów sceny edukacyjnej. Przyczyn tych oczywiście jest znacznie więcej, a obszerność listy, na której chcielibyśmy je wpiisywać zależy w dużej mierze od kryterium wyboru. Nie jest moim zamierzeniem dokonywanie tego typu zabiegów, jedynie zasygnalizowanie problemu. Taki stan rzeczy potwierdzają również od wielu już lat badania psychologów twórczości, obserwacje praktyków prowadzących z nauczycielami różnego rodzaju zajęcia warsztatowe i treningowe [por. K.J.Szmidt, 2001].

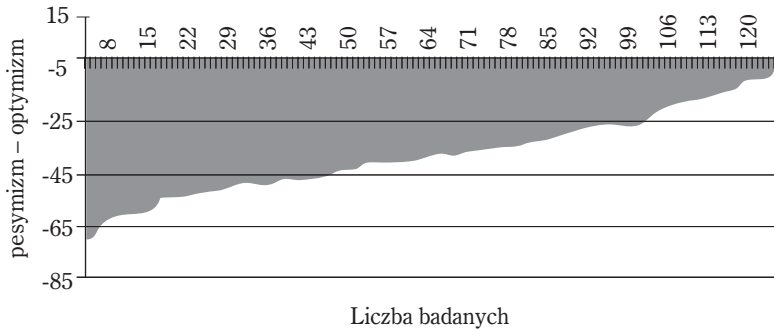
W przywoływanej także w niniejszej pracy idei twórczości pedagogicznej jako „pomocy w rozwoju” K. Kornilowicza, czy H. Radlińskiej możliwe jest kształtowanie i rozwijanie podstawowej cechy twórczej osobowości, jaką jest „zdolność tworzenia”. Ta dyspozycja psychiczna nie jest zależna wyłącznie od szczególnych uzdolnień wrodzonych i może ujawniać się pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i psychicznych. Same jednak uzdolnienia, nawet wybitne, nie wystarczą do bycia twórczym, gdyż kreatywność człowieka jest silnie aksjologicznie nasycona. Potrzebna jest wiara w celowość i wartościowość samego procesu, jak i twórczego wytworu, by potencjał kreatywny jednostki mógł się rozwinąć. Idea pomocy w rozwoju akcentuje też dążenie do utrzymania stałej, silnej motywacji wewnętrznej, ukierunkowanej na ciągły rozwój. Kornilowicz nazywa ją „dynamiczną kierunkowością wewnętrzną” [1976, s.137], orientującą procesy poznawcze, uczucia i myśli na osiąganie twórczych rezultatów. Pedagog, niosąc pomoc w rozwoju, musi działać na rzecz podniesienia tego wewnętrznego napięcia. A więc sam musi takie wewnętrzne napięcie posiadać i to wydaje się rzecz godna zauważenia w świetle prezentowanych wyników empirycznych analiz.

### 2.3. Poczucie bezpieczeństwa a preferencje modelu życia – etap II

Jeden z etapów dokonywanej eksploracji empirycznej dotyczył także, ważnej z punktu widzenia orientacji życiowych, kwestii poczucia bezpieczeństwa respondentów, stopnia odczuwanego przez nich stanu zagrożenia zjawiskami globalnymi i wydarzeniami zachodzącymi na świecie. W badaniach prowadzonych w roku 2001 wzięli udział studenci pedagogiki, uczący się w systemie studiów zaocznych Uniwersytetu w Białymstoku oraz Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim. Przyszłym pedagogom, a także czynnym obecnie nauczycielom i wychowawcom – studentom Wydziału Pedagogiki UwB i WSBiP, przedstawiłam Kwestionariusz Zagrożeń Globalnych WPQ Z. Chlewińskiego [Z. Kwieciński, 2000], prosząc ich o ustosunkowanie się do 32 grup zagrożeń życia, kultury i cywilizacji na ziemi. Badani oceniali prawdopodobieństwo wystąpienia każdego w perspektywie 50 lat, na skali optymizmu – pesymizmu, przez przyporządkowywanie im określonej liczby punktów, od -100 do +100, gdzie -100 oznacza największe prawdopodobieństwo wystąpienia danego zagrożenia, a +100 najmniejsze prawdopodobieństwo jego wystąpienia. W badaniach tych celowo skoncentrowałam się na ilustracji pewnego zjawiska, jakim jest obecność w świadomości pedagogów niebezpieczeństw i poczucia zagrożenia uznając jego znaczenie dla ogólnych preferencji do twórczego lub zachowawczego modelu funkcjonowania w rzeczywistości społecznej. *Wykres 10* ilustruje stosunek badanych studentów do zagrożeń globalnych.

W 125 osobowej próbie średnia na skali pesymizmu – optymizmu wyniosła -38,6 co wskazuje na duże poczucie zagrożenia i wysoki pesymizm nauczycieli i przyszłych pedagogów. Wyniki te pozytywnie korelują z tymi, które otrzymał Z. Kwieciński [2000], badając w roku 1996 studentów pedagogiki tym samym kwestionariuszem. Do kategorii, które uzyskały najwyższe ujemne wskazania na skali pesymizmu, świadczące o dużym prawdopodobieństwie wystąpienia w ocenie badanego, należą „skażenie środowiska naturalnego”, „rozpowszechnianie narkotyków”, „bezrobocie”, „przemoc i terroryzm” oraz „różnice w poziomie życia”. Średnie wskazań dla tych zjawisk mieszczą się w przedziale od -67,8 do -51,5. W stosunku do wcześniejszych badań Z. Kwiecińskiego, znacznie wyżej na skali pesymizmu uplasowały się „bezrobocie”, „różnice w poziomie życia” i „rozpowszechnianie narkotyków”. Natomiast

WYKRES 10. WYNIKI BADANIA KWESTIONARIUSZEM ZAGROŻEŃ  
GLOBALNYCH WPQ Z. CHLEWIŃSKIEGO



Źródło: badania własne

„odpady przemysłowe”, „nowotwory” i „choroby cywilizacyjne”, które wzbudzały największe obawy przed pięcioma laty, badani przeze mnie studenci sytuowali na drugim miejscu, średnia wskazań dla tych kategorii wyniosła od -50,3 do -48,3. Świadczy to i tak o wysokim poczuciu zagrożenia tymi zjawiskami. Istotne dla różnic w odczuwaniu niebezpieczeństwa mogą być wydarzenia ostatnich lat, takie jak chociażby jednocześnie wdrażanie reform strukturalnych w bardzo znaczących obszarach życia (oświata, służba zdrowia) bez społecznego dla nich poparcia, ich negatywne konsekwencje i duże koszty społeczne, a także spadek tempa rozwoju gospodarczego, wzrost bezrobocia i niepokoje społeczne.

Najwięcej optymizmu badani wykazali z kolei w ocenie takich zagrożeń jak: „społeczne role kobiet”, „przesady i uprzedzenia” oraz „brak wykształcenia i ciemnota”. Kategorie te uzyskały najwyższe średnie wskazań od +2,5 do +23,9. Tymczasem są to zjawiska, które posiadają znaczenie podstawowe dla wystąpienia wielu innych zagrożeń, między innymi tych, które wzbudzają poczucie lęku u badanych. Zjawiskiem niepokojącym jest to, że badani nauczyciele nie mają świadomości zagrożeń konstytutywnych dla jakości życia ludzi, ich bezpieczeństwa i rozwoju. Nie rokuje to wielkich nadziei na możliwość krytycznego i twórczego przygotowania ich obecnych i przyszłych wychowanków do odbioru rzeczywistości społecznej i jej kreowania. Ujawniła się tutaj niezdolność pedagogów do rozumienia przyczyn wielu zagrożeń

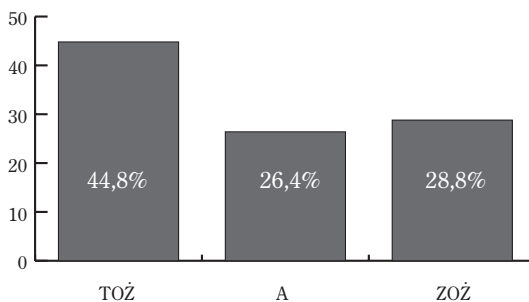
współczesnego świata. W znacznej mierze więc oczekiwania, jakie zgłaszają także ustawodawcy nowej reformy oświatowej, aby nauczyciele byli swoistymi przewodnikami odsłaniającymi mechanizmy manipulacji i „ukryte programy pseudoedukacji” [Z. Kwieciński, 2000] są bezpodstawne. Wydaje się, iż pedagodzy sami są w znacznym stopniu zniewoleni i odbierają świat przez pryzmat narzuconych i bezrefleksyjnie przyjmowanych przekazów mass mediów, których dekonstrukcja, jak dowodzi V. Leitch [A. Cudowska, 1999] jest bardzo trudna z racji silnych reakcji afektywnych jakie one wywołują u odbiorcy. Być może więc to, co wzbudza największe obawy i poczucie zagrożenia badanych jest kreacją mediów, które bazując na sensacji, codziennie nagłaśniają akty przemocy i agresji, epatują wizją chorej cywilizacji – wytwarzając u bezrefleksyjnego odbiorcy fragmentaryczny, płaski i płytki obraz świata. Jednocześnie czynią go niezdolnym do realnej oceny zdarzeń, biernym i zależnym od szklanego ekranu, w jego własnej (być może tylko pozornie) niszy „ciemnoty”, której sam uwięziony oczywiście nie dostrzega.

Interesujące wydało się w tym kontekście porównanie deklaracji respondentów dotyczących niebezpieczeństw globalnych współczesnego świata z preferencjami dla określonego typu orientacji życiowych, w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze. Obie te kategorie mają bowiem, w moim odczuciu, podstawowe znaczenie dla funkcjonowania jednostek w ich rolach społecznych jako pedagogów i nauczycieli. Wyniki pomiaru eksplorowanej cechy w badanej populacji prezentuje *wykres 11*.

Analiza średnich wyników zagrożeń globalnych przeprowadzona dla preferencji poszczególnych wymiarów empirycznych modeli orientacji życiowych wskazuje na związek między deklaracjami akceptacji dla określonego typu orientacji a sytuowaniem się badanych na skali optymizm *versus* pesymizm w kwestionariuszu WPQ Z. Chlewińskiego (*wykres 12*).

Najwięcej pesymizmu, a więc też najwyższe poczucie zagrożenia prezentują osoby, które preferują zachowawczy model orientacji życiowej. Natomiast badani studenci deklarujący swoją akceptację dla tez przedstawiających twórczy model orientacji życiowych reprezentują także najniższy, spośród uzyskanych wyników, poziom poczucia zagrożenia zjawiskami globalnymi, chociaż i w tym wypadku średnia zagrożeń jest znaczna. Niewielka jest także różnica pomiędzy wynikami respondentów na skali pesymizmu – optymizmu u osób deklarujących preferencje dla twórczych orientacji życiowych, a tych które nie

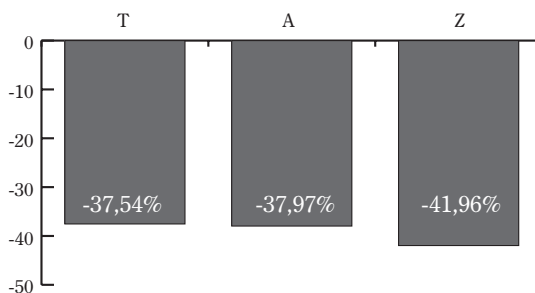
**WYKRES 11. WYNIKI BADANIA SKALĄ PREFERENCJI TOŻ W GRUPIE OSÓB WYPOWIADAJĄCYCH SIĘ NA TEMAT GLOBALNYCH ZAGROŻEŃ ŚWIATA**



**T** – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych  
**Z** – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych  
**A** – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla **T** i dla **Z**

Źródło: badania własne

**WYKRES 12. ŚREDNIE WARTOŚCI ZAGROŻEŃ GLOBALNYCH DLA PREFERENCJI W OBSZARZE EMPIRYCZNYCH MODELI ORIENTACJI ŻYCIOWYCH**



**T** – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych  
**Z** – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych  
**A** – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla **T** i dla **Z**

Źródło: badania własne

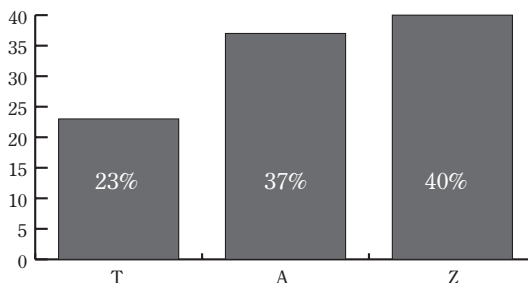
wyrażają swojej akceptacji ani dla zachowawczego, ani dla twórczego modelu orientacji życiowych. Grupa badanych mieszcząca się w tak zwanej kategorii ambiwalentnych tylko o niespełna 0,5% w swoich wskazaniach jest bardziej pesymistyczna w ocenie zagrożeń współczesnego świata, niż studenci zorientowani na twórczy model orientacji życiowych. W sensie statystycznym jest to różnica nieistotna, pozostaje jednak faktem i jako taka jest ważna dla ogólnego oglądu tego zjawiska i jego interpretacji. W obu przypadkach mamy bowiem do czynienia jedynie z deklaracjami badanych, a dodatkowo jeszcze z uśrednieniem wyników, stąd można przypuszczać, że w rzeczywistości zjawisko zaobserwowanych różnic może mieć znaczenie i służyć wsparciem przy projektowaniu działań na rzecz stymulowania i rozwijania kreatywnego stosunku jednostki do życia, w tym także do własnej pracy zawodowej, co pozostaje szczególnie ważne w przypadku nauczycieli, wychowawców, pedagogów. Niemniej jednak statystyczna analiza danych nie pozwala na wnioskowanie o jakichś szczególnie istotnych związkach między średnimi wartościami zagrożeń globalnych a preferencjami badanych w obszarze przyjętych typów orientacji życiowych. Rozpiętość wyników mieści się w niespełna 5 punktach procentowych między najwyższą a najniższą średnią wartością uzyskaną przez respondentów na skali pesymizmu – optymizmu w Kwestionariuszu Zagrożeń Globalnych WPQ Z. Chlewińskiego.

#### **2.4. Młodzi pedagodzy – autookreślenie – etap III**

Opisane dotychczas, empiryczne próby diagnozy w obszarze twórczych orientacji życiowych jednostki obejmowały dwa etapy badań. Pierwsze zostały określone jako pilotażowe, wykonano je podstawową wersją Skali Preferencji TOŻ oraz Kwestionariuszem KANH S. Popka, dotyczącym postaw twórczych. Te analizy doprowadziły między innymi do rozbudowania autorskiego narzędzia w następstwie czego przeprowadziłam badania Skalą Preferencji rozszerzoną o dodatkową liczbę kategorii. W fazie drugiej natomiast połączono analizy preferencji w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze z badaniami poczucia zagrożenia Kwestionariuszem Zagrożeń Globalnych WPQ Z. Chlewińskiego, sytuującym respondentów na skali pesymizmu – optymizmu.

W ostatnim stadium analizy materiału empirycznego dokonam

**WYKRES 13. WYNIKI BADANIA SKALĄ PREFERENCJI TOŻ DLA CAŁEJ POPULACJI BADANEJ**



**T** – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych  
**Z** – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych  
**A** – ambiwalencja, czyli brak preferencji dla **T** i dla **Z**

Źródło: badania własne

swoistego podsumowania wszystkich wyników uzyskanych we wcześniejszych próbach, w zakresie deklaracji preferencji empirycznego modelu orientacji życiowych w ich wymiarze twórcze – zachowawcze. Łącznie badaniami w tym obszarze objęto 354 osoby, studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku, Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim oraz Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku\*. Zaprezentowane na wykresie 13 wyniki tych analiz przedstawiają rozkład danych w przeważającej części zgodny z tendencją obserwowaną na pierwszym i drugim etapie.

Wśród respondentów wyraźnie przeważa poparcie dla zachowawczego modelu orientacji życiowych. Najmniej liczna jest grupa osób lokujących swoje preferencje w empirycznym modelu orientacji twórczych. Znacząca liczebnie jest także populacja studentów niezdecydowanych co do konkretnego modelu, którzy nie są skłonni popierać żadnego z nich. Wyrażone więc wcześniej, w niniejszej analizie obawy

---

\* W tej uczelni badaniami autorską Skalą Preferencji TOŻ, objęto 74 studentów pedagogiki, przeprowadził je doktor Jacek Górniewicz, któremu w tym miejscu dziękuję za pomoc i trud włożony w badania.



co do reprezentowania przez przyszłych pedagogów kreatywnej postawy w życiu i w pracy zawodowej, obie zresztą są nierozzerwalnie ze sobą związane, są nadal uzasadnione wynikami podsumowującymi dotychczasowe analizy. Niespełna jedna czwarta respondentów wyraźnie deklarujących swoją akceptację dla orientacji twórczych, wydaje się niedostateczną liczbą, jak na ludzi, którzy w przyszłości własną postawą i osobistym przykładem winni, w myśl współczesnej filozofii edukacyjnej, wspierać innych w rozwoju, w samorealizacji, w twórczym stawaniu się.

Przypuszczam, że zagadnienie empirycznej egzemplifikacji koncepcji twórczych orientacji życiowych może i powinno podlegać dalszemu rozpoznaniu. Dostrzegam potrzebę poszukiwania nowych sposobów badania tego zjawiska, które w moim odczuciu jest dziś bardzo ważne, a w przyszłości będzie jeszcze nabierać znaczenia, wobec wyzwań cywilizacyjnych i kulturowego przełomu. Dotychczasowym próbom w tej mierze, jak i przyszłym zamierzeniom towarzyszy świadomość, że nie ma przecież „niewinnej metody”, jak pisze P. Ricoeur „każda zakłada jakąś teorię sensu, która sama przez się nie jest czymś gotowym, ale zgoła czymś problematycznym” [1985, s. 327]. Podjęty w tej pracy trop analizy nie jest z pewnością jedyny i nie powinien takim pozostać. Każda teoria posiada przecież własną aksjomatykę, jest nasycona określoną treścią, która implikuje swoiste podejście operacyjne, takie a nie inne cięcia, wiązania, odrzucenia, zestawienia. Jest więc być może w jakimś sensie sztuką tego co można, w myśl danej koncepcji teoretycznej, pominąć milczeniem. Niezwykle trafne wydaje mi się więc hermeneutyczne przesłanie P. Ricoeura: „Kto stosuje jedną tylko metodę, dostrzeże zawsze i powie zawsze jedynie to, co w jego polu się pojawia, czemu ta siatka metodologiczna daje wolny wstęp” [1985, s. 328]. I tak też jest w przypadku prowadzonych tu analiz, gdzie nieustannie podejmowana próba krytycznego oglądu uzyskanych wyników inspirowana jest świadomością granic danej opcji teoretyczno – metodologicznej. Stąd też szczególna czujność na pograniczu zastosowanej metody i sygnalizowanie potrzeby sięgania do innych tropów, zwrócenia uwagi na inne ślady. Interesujące byłyby zapewne próby jakościowego oglądu zjawiska orientacji życiowych w wymiarze twórcze – zachowawcze, na przykład zgodnie z koncepcją zaproponowaną przez M. B. Milea i A. M. Hubermana [2000]. Wydaje się także, że istnieją możliwości zastosowania dialogu w poznawaniu tego obszaru. W pedagogicznym badaniu jakościowym wykorzystuje go U. Ostrowska [2000]. Niemniej

inspirujące byłoby zastosowanie fenomenologicznego oglądu, proponowanego przez C. Moustakasa [2001].

Z hermeneutycznego punktu widzenia niezwykle cenne może okazać się tworzenie swoistej mapy orientacji życiowych w dymensji twórcze – zachowawcze, usiłowanie zrozumienia go, próba interpretacji na przecięciu się różnych metod, w punktach zmiany, w swoistej przestrzeni pogranicza różnych orientacji metodologicznych.

Podjęte dotychczas próby empirycznego oglądu zagadnienia twórczych orientacji życiowych służą w moim odczuciu nie tylko poznaniu zjawiska, o którym tak naprawdę mało wiemy, ale także odczarowaniu twórczości, jako swoiście ludzkiej formy organizacji życia, zachowania się, myślenia o świecie, jego eksploracji. A wydaje się to sprawą pierwszorzędnej wagi wobec zmienności i dynamiki współczesnego świata, jego skomplikowania i złożoności. Zaprezentowana w pracy empiryczna egzemplifikacja koncepcji twórczych orientacji życiowych, to jedynie propozycja, ale mam nadzieję także inspiracja w poszukiwaniu adekwatnego teoretycznego wyrazu modelu orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze, gdzie te oba jej wymiary wzajemnie współlistnieją i uzupełniają się, tworząc nieskończoną liczbę odcieni.



Rozdział VI

**EDUKACYJNE KONSEKWENCJE  
TWÓRCZEGO PARADYGMATU MYŚLENIA**

Świat współczesny jest tak dynamiczny w swych ciągłych, toczących się zmianach, że wywołuje to specyficzną potrzebę autokreacji poprzez tworzenie. Człowiek funkcjonuje na pograniczu przystosowania się do świata [B. Suchodolski, 1983], a zarazem przetwarzania go. Stąd wydaje się uzasadniona teza o potrzebie swoistego „zakorzenia” człowieka w zmianie, który to stan w autorskiej koncepcji traktowany jest jako immanentna cecha doświadczanej rzeczywistości. Wiele wskazuje na to, że właśnie kreatywna postawa, twórcza orientacja życiowa może takie „zakorzenie” człowiekowi zapewnić, by nie tylko nadążał on za zmianami, ale przede wszystkim antycypował je, przewyżając poczucie alienacji i wykluczenia. W proponowanym w tekście ujęciu, „twórczość” i „zachowawczość” nie są antagonistyczne, lecz stanowią dwa bieguny kontinuum: trwania i zmiany. W kreowaniu takiej wizji towarzyszyło mi przekonanie, że satysfakcjonujące bycie człowieka w świecie i jego rozwój zależą od zrównoważenia tych dwóch biegunów; trwania i zmiany, a zrównoważenie daje szansę na „zakorzenie” w świecie zmienności i zróżnicowań. Twórczość przejawia się zarówno tam, gdzie człowiek broni swojego status quo, rozwiązując problemy zagrażające jego stabilizacji i tam, gdzie rozwija nowe formy indywidualnego i społecznego bytu.

## 1. Kreatywność jako cecha „społeczeństwa oświeconego”

Wydaje się, że zaakceptowanie znaczenia twórczości, jako wartości „intersubiektywnej” [H. Skolimowski, 1993] w świadomości aksjologicznej człowieka oraz postrzeganie jej, jako kategorii ewoluującej, dążącej do zrównoważenia na kontinuum twórcze *versus* zachowawcze są istotnymi warunkami kształtowania twórczych orientacji życiowych jednostki, aby umożliwić jej trwanie i rozwój. Zachodzi więc, w moim przekonaniu konieczność (a co najmniej istnieje taka potrzeba) włączenia tej problematyki do obszarów zainteresowań współczesnej edukacji, która poprzez działalność oświatową jest ukierunkowana na rozwijanie (generowanie i kształtowanie) określonego „stanu oświecenia społeczeństwa” [J. Szczepański, 1989]. Ten stan, to nie tylko określona wiedza naukowa i umiejętność jej zastosowania w rozwiązywaniu problemów osobistych, zawodowych, społecznych, to także realizacja w życiu określonych wartości, działanie ukierunkowane wartościami, kreatywny potencjał jednostki, twórczy stosunek do życia orientujący człowieka na rozwój. Każdy proces poznawczy, pisze T. Tomaszewski [1986, s. 182], zależy od stanu uprzedniej gotowości poznawczej, różnie określanej, jako „nastawienia”, „oczekiwania”, „antycypacja”, a także „odruch orientacyjny”. Każdą zmianę społeczną należałoby rozpoczynać od wbudowania w psychikę ludzi postawy innowacyjnej oraz umiejętności trafnego odczytywania logiki jej rozwoju [K. Kruszewski, 1987]. Realizacja takiego postulatu wymaga w praktyce podejmowania konkretnych działań edukacyjnych na rzecz generowania i rozwijania twórczego potencjału jednostek, w celu kształtowania twórczych orientacji życiowych, w sensie, który prezentuję w tekście.

Myślę, że w pewnym zakresie możemy już mówić o próbach działań zorientowanych na kształtowanie twórczych zdolności człowieka. Prowadzona przez badaczy z kręgu warszawskiego, szkoła twórczości, zainspirowana przez A. Góralskiego, przygotowuje pedagogów twórczości. Ich zadaniem jest rozwijanie w praktyce twórczych zdolności uczniów [T. Giza, 1999]. Cenną propozycją jest także koncepcja W. Andrukowicza [1999] budowania „integralnej dydaktyki protwórczej”. Potrzeba jej tworzenia wynika między innymi ze zmiany ról przypisywanych od dawna szkole, nauczycielowi i uczniowi. Ich ewoluowania z przedmiotów transformacji kulturowej społeczeństwa w kierunku podmiotów także współtworzących tę kulturę. H. A. Giroux

[1991] za szczególnie ważne uznaje przejście od społecznej reprodukcji do podmiotowej produkcji (kreatcji), a P.L. McLaren [przytaczam za: W. Andrukowicz, 1999] lansuje koncepcję „upełnomocnienia”, w której uczeń może wyjść poza prostą adaptację do istniejącego porządku społecznego w kierunku jego przekształcania. W. Andrukowicz formułuje zasady sprzyjające twórczości w procesie edukacyjnym, takie jak: zasada pomocniczości, autoderminacji, autokreacji, czy stymulowania zdolności. Wydaje się, że realizowane w procesie kształcenia i wychowania mogą one wydatnie przyczynić się także do rozwijania twórczych orientacji życiowych uczniów. Zapewne można by dodać tu jeszcze inne zasady – ważne, z punktu widzenia szerszego procesu przygotowania do twórczego życia, także poza tradycyjnie rozumianą oświatą, takie jak na przykład: zasada akceptacji (w tym też samoakceptacji), stawiania wymagań, odpowiedzialności. Szczególnie cenna w świetle niniejszych rozważań wydaje się propozycja postrzegania metody kształcenia, jako „odtwórczo – twórczego continuum” [W. Andrukowicz, 1999 s.164], co jest bliskie ujęciu twórczości w koncepcji kreatywnych orientacji życiowych.

Aktywność twórcza, dawniej będąca jedynie marginesem działalności społecznej, dziś staje się zjawiskiem koniecznym i zatacza coraz szersze kręgi. Upodmiotowienie pracy, poszerzanie się czasu wolnego, dynamiczne zmiany rzeczywistości społecznej, nowe wyzwania sprawiają, że bycie twórczym jest co najmniej ważne. Twórczość coraz częściej nabiera istotnego znaczenia w życiu zawodowym i prywatnym, choć nie zawsze bywa postrzegana jako wartość. Zapewne w życiu społecznym kategoria ta będzie w najbliższej przyszłości ewoluowała. Wydaje się wskazane podjęcie starań, szczególnie w obszarze szeroko pojętej edukacji, na rzecz lepszego zrozumienia sensu i znaczenia twórczości dla współczesnego człowieka. Powinna ona znaleźć miejsce w jego świadomości aksjologicznej, aby był zdolny w sposób zrównoważony kreować humanistyczny rozwój i trwanie cywilizacji oraz naturalnego środowiska życia człowieka.

Wydaje się, że dla zaistnienia takiego stanu rzeczy potrzebne jest spełnienie co najmniej kilku warunków. Przypuszczam, że ich wstępna i otwarta propozycja mogłaby obejmować:

- obecność twórczych metod pracy w procesie kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji – dopuszczenie stosowania heurystyk, zamiast rozwiązań algorytmicznych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i zasadne;

- akceptowanie i stymulowanie twórczych zachowań wszystkich uczestników edukacyjnego procesu, w wymiarze intra- oraz interpersonalnym;
- obecność „twórczych nauczycieli” na wszystkich szczeblach edukacji;
- wysoka ranga twórczości w opinii społecznej, jej obecność w środkach masowego przekazu, promowanie ludzi kreatywnych i twórczych rozwiązań w różnych dziedzinach, kojarzenie twórczości z działaniem dla wspólnego dobra;
- poparcie dla twórczych postaw i zachowań w społeczeństwie i przyzwolenie opinii społecznej dla „twórczej edukacji”, ostatecznie bowiem, to społeczeństwo w znacznej mierze determinuje realizację określonych działań edukacyjnych.

E. Fromm w REWOLUCJI NADZIEI [2000] przekonuje, że ludzie poszukują nowej orientacji, nowej filozofii, która preferowałaby życie, rozbudzenie jednostki, odzyskanie przez nią kontroli nad systemem społecznym i ucłowieczenie technologii. Piszę więc te słowa z nadzieją, że poruszone tu kwestie i zasygnalizowane problemy aksjologiczne, w sposób istotny przyczynią się do rozwinięcia dyskusji wokół orientacji życia, czyniąc z twórczości ważny element nowego podejścia w pedagogice współczesnej i w działaniach edukacyjnych.

## **2. Badania nad społecznymi uwarunkowaniami twórczości**

Badania nad środowiskiem i jego rolą w twórczości zostały zainspirowane nierównomierną częstotliwością pojawiania się jednostek genialnych w czasie, na przestrzeni dziejów. W tym względzie, podobnie jak w wielu innych obszarach kreatywności, wyróżniają się prace psychologów. Podkreśla się w nich między innymi rolę motywacji w procesie tworzenia, na przykład w okresie powstawania nowej szkoły czy stylu w teorii naukowej, sztuce. Dla wielu badaczy istotnym terenem eksploracji jest oznaczenie zbieżności zamierzeń twórcy z oczekiwaniami społecznymi. Od ich wycucia, w dużej mierze, zależy uznanie twórcy przez otoczenie. Badania M. Csikszentmihalyi [1996] doprowadziły do konkluzji, że twórczość jest rodzajem powiązania między kulturowo określonymi możliwościami działania a zdolnościami jednostki w tym zakresie. Jest to zdaniem tego badacza właściwość zmienna na przestrzeni życia

(szerzej na temat tej koncepcji piszę w rozdziale I).

W badaniach nad twórczością podejmowano także próby określenia znaczenia czynników makrospołecznych i kulturowych, a w szczególności poszukiwano odpowiedzi na pytanie o istnienie „kreatogennego” społeczeństwa [S. Arieti, 1976; za E. Nęcka, 2002] promującego twórczość. Analizy dokonywane w tym zakresie, poszukują wyjaśnienia faktu pojawiania się w określonym miejscu i czasie, w danym społeczeństwie dużej liczby jednostek wybitnych, w splocie czynników historycznych społecznych, ekonomicznych i kulturowych [S. Arieti, 1976; D. K. Simonton, 1988; M. Csikszentmihalyi, 1996]. Okazało się, że twórczość rozkwita w warunkach dobrobytu, rozumianego jako siła nabywczą pieniądza lub nadwyżki dochodów bieżących w stosunku do wydatków. Dobra sytuacja ekonomiczna stwarza popyt na twórcze dzieła, a jednocześnie stwarza możliwości sponsorowania twórców przez inne osoby lub przez instytucje. W wyniku analiz stwierdzono również, że twórczość rozwija się w warunkach wolności osobistej, szczególnie wtedy, gdy nastąpi osłabienie rygorów lub upadek jakiegś dyktatury. Twórczości sprzyja także różnorodność kulturowa lub etniczna, uwidaczniająca się w społecznościach żyjących na pograniczach kultur lub przyciągających przedstawicieli różnych nacji, które swoją odmiennością wzbogacają społeczność przyjmującą. W społecznościach, w których ceni się wybitne dzieła i ich autorów także powstają warunki dla rozwoju twórczości. Znaczący jest w tym wypadku pewien klimat społecznego szacunku dla aktywności intelektualnej czy artystycznej, w którym istotny jest przede wszystkim ogólnie akceptowany system wartości wysoko ceniący twórczość. Nagrody mają wówczas mniejsze znaczenie chociaż są niewątpliwie wynikiem społecznego uznania dla twórcy i jego pracy.

Zagadnieniem ważnym w tym kontekście jest także społeczny odbiór twórczości, w którym szczególną rolę odgrywają osoby dokonujące, w imieniu całej społeczności, oceny i selekcji twórczych dzieł, idei, koncepcji (tzw. pośrednicy). W tym aspekcie dobrze poznany wydaje się paradoks Perkinsona [J. Koziński, 1997] zwracający uwagę na dysonans między umiejętnością oceny twórczego dzieła a zdolnością do jego wytworzenia. Ujawniono także brak korelacji między zdolnościami twórczymi jednostki a umiejętnością trafnej oceny wartości dzieła – ocena autora rzadko pokrywa się z oceną społeczną [E. Nęcka, 2002]. Nie ma jednoznacznych wyników w zakresie badań dotyczących związku między zdolnościami twórczymi i ewaluatywnymi. Nie



do końca zbadany jest też wpływ ocen zewnętrznych na przebieg i wyniki aktywności twórczej. W wielu eksperymentach wykazano, że jest to wpływ negatywny [T.M. Amabile, 1996; A. Łukasik, 1999]. Z kolei w innych badaniach, prowadzonych z udziałem czynnych twórców, ujawnił się pozytywny wpływ ocen zewnętrznych na chęć do pracy i produktywność twórczą [T.M. Amabile, 1996; M. Csikszentmihalyi, 1996; A. Tokarz, 1996]. Z analiz prowadzonych w obszarze społecznych uwarunkowań twórczości wynika, że twórczość wymaga wewnętrznych standardów oceny dzieła, wewnętrznego umiejscowienia kontroli, a także braku natychmiastowej oceny przebiegu procesu twórczego [E. Nęcka, 2002]. Doświadczenia z grupami twórczego myślenia wskazują na bardzo negatywne skutki dla procesu twórczego impulsywnych, natychmiastowych ocen nowych pomysłów, są to tzw. „zabójcy pomysłów” [E. Nęcka]. W wyniku ich działania dochodzi nierzadko do odrzucenia pomysłu, a także zniechęcenia autora do kolejnych prób.

W badaniach nad społecznymi aspektami twórczości podejmuje się także zagadnienia związane z wpływem innych osób na powstanie dzieł twórczych. Efekt facylitacji społecznej, polegający na wzroście poziomu wykonania zadania w obecności innych ludzi, ujawnia się zazwyczaj w odniesieniu do prostych, dobrze opanowanych czynności [E. Nęcka, 2002]. Analizy prowadzone w tym obszarze [np. T.M. Amabile, 1996] sugerują, że czynnikiem zakłócającym procesy twórcze jest nie tyle sama obecność innych ludzi, ile konieczność (spostrzegana lub rzeczywista) podjęcia z nimi rywalizacji. Na szkodliwość rywalizacji w twórczej aktywności wskazuje m.in. A. Tokarz [1985]. Rywalizacja międzygrupowa może, w określonych sytuacjach i w zależności od cech grupy i osobowości jej członków, wpłynąć na twórczość pozytywnie. Natomiast rywalizacja wewnątrzgrupowa prawie zawsze wpływa negatywnie na twórczość i jej wyniki [por. E. Nęcka, 2002]. Jednak sama rywalizacja nie tłumaczy hamującego wpływu warunków społecznych na twórczość. Zagadnienia te wymagają zapewne jeszcze wielu analiz empirycznych i dalszego rozpoznania.

Warunki społeczne mogą być więc facylitatorem bądź inhibitorem twórczych działań. Mogą ułatwiać lub utrudniać proces tworzenia, nie mogą być natomiast jego przyczyną, jest to bowiem proces inicjowany wewnętrznie. Szczególne znaczenie w badaniach nad społecznymi aspektami twórczości posiada eksploracja środowiska rodzinnego i szkolnego. Są to bowiem obszary najwcześniejszych, najbardziej znaczących i najdłuższej oddziaływujących na dziecko układów rzeczywistości.

Środowisko rodzinne nie jest łatwym terenem eksploracji, w kontekście kreatywności. Dane o jego wpływie na rozwój twórczości dzieci uzyskuje się na ogół z trzech źródeł. Biograficzne, często dostarczają materiału badawczego, uznawanego za fragmentaryczny i niepewny. Analizy retrospekcyjne współczesnych twórców posiadają co prawda większą zawartość informacyjną, ale upływ czasu może zniekształcać fakty. Najbardziej miarodajnym źródłem, choć dalekim od doskonałości, jest więc bezpośrednio badanie rodzin dzieci o wysokim stopniu rozwoju twórczego potencjału. Najczęściej używa się wtedy różnego typu testów twórczości (na przykład J. P. Guilforda), ale nawet przy założeniu ich wysokiego stopnia trafności, trzeba mieć świadomość, że mierzą one tylko twórczy potencjał zdolności jednostki, koncentrując się na czynnikach poznawczych, pomijają natomiast aspekty osobowościowe, tak istotne dla twórczości. Przy tym dzieci te wciąż podlegają procesowi rozwojowemu i przewidywania, co do jego efektu końcowego, będą zawsze tylko probabilistyczne. Niezależnie jednak od trudności związanych z empiryczną eksploracją tego obszaru, faktem bezspornym pozostaje wielkie znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju twórczego potencjału dziecka. Wśród jego elementów szczególnie istotna wydaje się być atmosfera życia rodzinnego, na którą składają się: system wartości w rodzinie, specyficzne cechy osobowościowe rodziców, wzajemne relacje członków wspólnoty i styl wychowania. Problematykę tę w świetle badań empirycznych, prezentuję w rozdziale IV, p. 1.4. [RODZINA I SZKOŁA W PROCESIE STYMULOWANIA TWÓRCZOŚCI].

Znaczącym, obok środowiska rodzinnego, obszarem badań problematyki społecznych uwarunkowań twórczości jest analiza szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego. Analizy empiryczne w tym zakresie doprowadziły między innymi do wniosku, że wśród wybitnych twórców nader często zdarzały się niepowodzenia szkolne. Taki stan rzeczy nie wynikał przy tym z niechęci do nauki, lecz do panującego w szkole systemu nauczania. Osoby kreatywne poświęcały znacznie więcej czasu na samodzielne studiowanie niż na szkolne obowiązki. Cechą charakterystyczną twórczo uzdolnionych uczniów jest koncentracja na problemie. Ponad dwudziestoletnie badania podłużne nad ludźmi o wysokim potencjale twórczym doprowadziły do wyodrębnienia trzech grup typologicznych, w zależności od stopnia realizacji twórczego potencjału w wieku 30 lat. Pierwszą grupę charakteryzował równomierny i ciągły rozwój kreatywnych zdolności, osoby te określono jako dobrze zapowiadających się twórczych profesjonalistów. Drugą grupę stano-

wili ci, których wysoki potencjał twórczy pozostawał ukryty w szkole podstawowej i średniej, a ujawnił się dopiero w uczelni wyższej. Takie osoby najczęściej wyrażają swoją kreatywność poprzez styl życia. Jest to istotna, w autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych, przesłanka uzasadniająca adresowanie analiz empirycznych w tym obszarze do młodzieży akademickiej. Trzecią grupę stanowią osoby, których uzdolnienia twórcze zanikły (często nie ukończyły one nawet szkoły średniej), na co miały wpływ niekorzystne warunki życia [J. Sołowiej, 1997]. Zagadnienia, związane z wpływem szkoły na twórczą aktywność jednostki, przede wszystkim w aspekcie zachowań konformistycznych oraz sposobu przekazywania wiedzy, przedstawiam w rozdziale IV, p. 1.4).

Dane empiryczne przemawiają za tezą o istotnym związku między postawą nauczyciela i atmosferą domu rodzinnego a twórczym potencjałem dziecka. Proces formowania się kreatywnych uzdolnień rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa i trwa prawdopodobnie przez całe życie. A im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniami twórczymi. W miarę dojrzewania jednostki, prawdopodobieństwo przejścia z samoregulacji typu nietwórczego na typ twórczy jest coraz mniejsze [T. Żuk, 1986].

Twórczość jednostki immanentnie wpisana jest w kontekst społeczny. Jego wpływ na aktywność twórczą jest złożony i zróżnicowany. Był też przedmiotem wielu badań, których wyniki nie zawsze są jednoznaczne. Czynniki społeczne mogą sprzyjać twórczości lub ją blokować, w zależności od układu wielu procesów: poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych i osobowościowych, decydujących o tym, czy człowiek podejmuje aktywność twórczą i z jakim skutkiem. Analizy społecznego kontekstu twórczości obejmują zarówno czynniki mikrospołeczne, takie jak środowisko rodzinne i szkolne, jak i czynniki makrospołeczne, związane z „kreatogennym” społeczeństwem i społecznym odbiorem twórczości. O recepcji dzieł będących wynikiem twórczej aktywności jednostki decyduje otoczenie społeczne, a szczególną rolę odgrywają w nim tzw. pośrednicy (np. recenzenci, wydawcy, krytycy). Problematyka zarysowana w tym fragmencie pracy posiada więc szczególne znaczenie w analizach twórczych orientacji, realizujących się przecież w szeroko pojętym kontekście społecznym życia jednostki.

## 2.1. Idea szkoły twórczej

Naturalnym wzbogaceniem i dopełnieniem refleksji nad kreatywnością jednostki jest koncepcja twórczości organizacyjnej. Procesy zmienności współczesnego świata wydają się w sposób dostateczny uzasadniać potrzebę konstruowania wizji szkoły przyszłości, jako szkoły twórczej [por. B. Suchodolski, 1968]. Zresztą cechą wspólną wszystkich koncepcji przyszłej edukacji jest eksponowanie potrzeby, a nawet konieczności ukierunkowania pracy dydaktycznej na to, co ma dopiero nastąpić [Cz. Kupisiewicz, 1994]. Co prawda, uczenie się z przeszłości nie traci przez to racji bytu, bowiem nigdy do końca nie wiadomo ile trzeba „doświadczyć starego, żeby wykreować nowe”. Tym bardziej, że tempo zmian oraz nakładanie się tych zmian na siebie prowadzi do ogromnych trudności lub braku możliwości przewidzenia ich skutków [J. O. Green, 1999]. W wielu pomysłach, na zmianę tradycyjnego modelu szkoły, akcentuje się potrzebę kreatywnego charakteru działań kształcąco – wychowawczych. Jedną z propozycji w tym obszarze jest „dydaktyka protwórcza” W. Andrukowicza [1999]. W swojej koncepcji wskazuje on na wyzwania, przed którymi staje współczesna edukacja oraz na konieczność wypracowania nowego podejścia w nauczaniu. Potrzeba jej tworzenia wynika między innymi ze zmiany ról przypisywanych od dawna szkole, nauczycielowi i uczniowi. Ewolucja w tym obszarze dokonuje się od przedmiotów transformacji kulturowej społeczeństwa do podmiotów, także współtworzących tę kulturę. W. Andrukowicz formułuje zasady sprzyjające twórczości w procesie edukacyjnym, takie jak: zasada pomocniczości, autoderminacji, autokreacji, czy stymulowania zdolności. Istotnym wsparciem w szkolnej edukacji w kierunku urzeczywistniania i potencjalizacji twórczych możliwości człowieka mogą być też hipermedia (problematykę tę szerzej poruszam w kilku tekstach [A. Cudowska, 2001a, 2001b, 2001c])

Kreatywność, jako cel i środek działania we współczesnych społeczeństwach, jest akcentowana przez gremia międzynarodowe, wypowiadające się na temat edukacji. Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI Wieku, pisząc o wielu nierozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdza, że to nie brak zasobów intelektualnych czy też gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami technologicznymi [1998]. W wielu

raportach oświatowych, między innymi E. Faure'a: UCZYĆ SIĘ ABY BYĆ [1975], Raporcie Klubu Rzymskiego: UCZYĆ SIĘ – BEZ GRANIC [1982], w Raporcie Ekspertów BIE: „BLISKIE I DALEKIE CELE WYCHOWANIA” [1987], w Raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI Wieku: EDUKACJA. JEST W NIEJ UKRYTY SKARB [1998], podkreśla się ogromne znaczenie wychowania człowieka twórczego. *Homo creator* jest wzorem wychowawczym w wielu krajach na świecie. Kształcenie zhumanizowane, postrzegane jako permanentne, wymaga ze swej istoty twórczego stosunku do życia, do siebie i świata. Powszechnie przyjmuje się w edukacji cele związane z twórczością, które niestety najczęściej nie są urzeczywistniane w praktyce szkolnej. Nauczyciele traktują twórczość jako hasło, które ginie w natłoku innych pilniejszych zadań programowych [Z. Pietrasiński, 1980]. Tymczasem wiele wskazuje na to, że to właśnie przygotowanie do aktywności twórczej i autokreacji powinno być nadrzędnym celem wychowania, a także istotnym środkiem dydaktycznym [por. na przykład E. Nęcka, 1994].

Szkoła, jako organizacja twórcza sama jest bardziej podatna na zmiany, a jednocześnie bardziej sprzyja kreatywności uczniów i nauczycieli. Wydaje się, że cechą znaną struktury organizacyjnej takiej szkoły jest zrównoważenie wpływów tego, co dane z tym, co przewidywane, przeszłości z przyszłością, kontynuacji i zmiany. Idea szkoły twórczej w teorii i praktyce edukacyjnej pojawiła się już na początku XX wieku, w koncepcji H. Rowida [1929]. Cele tej szkoły wypływały z filozofii J. Hoene-Wrońskiego i B. Trentowskiego i zostały sformułowane jako „stwarzanie się” własne człowieka. Określano je też w kategoriach umiejętności doskonalenia własnego „ja”, rozwijania inicjatywy, samokształcenia zdolności twórczych. W późniejszych, bardziej nam współczesnych, koncepcjach „szkoły twórczej”, między innymi R. Schulza [1994a] akcentuje się twórczość szkoły w wymiarze instytucjonalnym, a samo pojęcie rozumie się przede wszystkim w kategoriach zmiany, rozwoju szkoły i jej działalności kulturotwórczej. Wcześniej eksponowano raczej twórczość w szkole i definiowano ją w kategoriach aktywnej, produktywnej i jakościowo wysokiej pracy nauczyciela i uczniów.

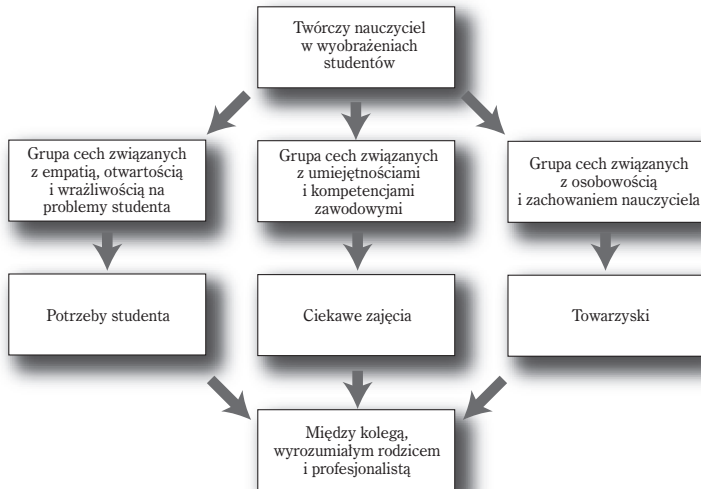
Przykładem szkół twórczych realizowanych w praktyce edukacyjnej są placówki skupione wokół ruchu Towarzystwa Szkół Twórczych, inspirowanego i kierowanego przez D. Nakoneczną. Także szkoły niezrzeszone w tym ruchu realizują wiele twórczych doświadczeń. W obszarze działań innowacyjnych wyróżniają się prace ośrodka łódzkiego [B. Śliwerski, 1993]. Swoją koncepcję szkoły twórczej jako „banalnie

zwyczajnej” realizuje też w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu A. Nalaskowski. Jego zdaniem szkoła kreatywna to szkoła zwyczajna, w której uczeń stara się zdobywać jak największą wiedzę, a w konsekwencji mądrość. Nauczyciel zaś zdobywa prawdę o wykładanym przedmiocie i obaj ciągle poszukują tego, co lepsze lub ciekawsze, albo chociaż inne. Taka szkoła uczy pracy i wysiłku. Oczywistym faktem jest, że nie może ona zaszcześcić twórczych predyspozycji, gdyż te są wynikiem działania wielu uwarunkowań (wewnętrznych i zewnętrznych) rozwoju człowieka [A. Nalaskowski, 1994]. W praktyce edukacyjnej pojmowanie szkoły twórczej jest bardzo niejasne. Często sami nauczyciele pracujący w twórczych szkołach nie potrafią opisać specyfiki swojego pedagogicznego doświadczenia [op. cit].

Studenci II roku pedagogiki studiów dziennych Uniwersytetu w Białymstoku pytani przeze mnie o to, jak wyobrażają sobie „twórczego nauczyciela” wymieniali szereg cech. Badania prowadziłam na progu nowego wieku, w roku akademickim 2000/2001, w grupie 74 studentów. Do zebrania materiału empirycznego posłużyłam się testem zdań niedokończonych, którego wyniki poddałam następnie analizie jakościowej. Zadaniem respondentów było dokończenie twierdzenia: „Moim zdaniem twórczy nauczyciel to [...]”. Wypowiedzi młodzieży skatalogowałam w trzy grupy cech, które pojawiały się w większości opisów. Pierwsza grupa atrybutów twórczego nauczyciela, to jego otwartość na problemy studentów, drugą stanowią cechy związane z kompetencjami i umiejętnościami zawodowymi nauczyciela, trzecią zaś tworzą określone walory osobowości nauczyciela i jego zachowanie. Redukcja danych zgodnie z metodologiczną propozycją M. B. Milesa i A. M. Hubermana [2000], analiz w badaniach jakościowych, doprowadziła do wyodrębnienia w każdej grupie cech przypisywanych twórczemu nauczycielowi, takiej która jest kluczowa i pozwala skwantyfikować wypowiedzi respondentów w tym obszarze. W wyobrażeniach studentów twórczy nauczyciel jest zorientowany na potrzeby studenta jako człowieka, a nie tylko te wynikające z roli, przeprowadza ciekawe zajęcia dzięki wysokim kompetencjom zawodowym, a ponadto jest osobą towarzyską, łatwo nawiązującą kontakty z ludźmi (*rysunek 4*). W sumie więc twórczy nauczyciel jest kimś pomiędzy kolegą, wyrozumiałym rodzicem a profesjonalistą [A. Cudowska, 2001a].

Przypuszczam, że szkoła twórcza powinna łączyć w sobie pozytywne cechy organizacji instytucjonalnego kształcenia i wychowania z rozwiązaniami twórczymi. Za szczególnie ważne uważam uobecnienie

**RYСУNEK 4. WYOBRAŻENIA BADANYCH STUDENTÓW  
O TWÓRCZYM NAUCZYCIELU**



Źródło: badania własne

twórczości, jako wartości, w pedagogicznym myśleniu i działaniu. Wydaje się też, że szkoła w sposób szczególny powinna równoważyć rozwój na continuum trwania i zmiany, dążyć do harmonii pomiędzy myśleniem konwergencyjnym i dywergencyjnym [M. Debesse, 1988].

Wpisanie twórczego myślenia i twórczych działań w proces kształcenia i wychowania szkolnego nie jest sprawą prostą, obok szans przynosi także zagrożenia. Jednym z nich może być właśnie niedookreśloność pojęcia twórczości w ogóle, a w działaniach pedagogicznych w szczególności. Łatwo jest wówczas o niezrozumienie i zatarcie granicy między twórczością a samowolą pedagogiczną, tworzeniem nowych jakości w działaniu a jego bylejakością, wreszcie między byciem z drugim człowiekiem (ucznem) poprzez twórczą akceptację jego odmienności a tolerowaniem Innego i narzucaniem mu swojej woli i swojej wizji świata. Dlatego też tak ważne wydaje się przyjęcie w edukacji hermeneutyczno-fenomenologicznej perspektywy w postrzeganiu i doświadczaniu procesów kształcenia i wychowania.

## 2.2. W hermeneutyčno-fenomenologicznej perspektywie

Hermeneutyčna perspektywa w myśleniu pedagogicznym wydaje się tym ważniejsza, że twórczość ztraca się w edukacji, ginie w wielości testów, standardów, ogólnie wyznaczonych norm i nakazów. Tak, jakby osobiste doświadczenie, nabywane w procesie kształcenia i wychowania, można było zamknąć w „klatce” obiektywnych mierników jego jakości. Tymczasem „...wszelkie doświadczenie jest pierwotnie związane ze świadomością i świadomość daje mu wiarygodność”, pisze W. Dilthey [za: C. Moustakas, 2001]. Nauka hermeneutyčna, polegająca na sztuce czytania tekstu, dostarcza szeregu inspiracji dla budowania dialogu edukacyjnego. Interpretacja zdarzeń i zachowań, w myśl analizy hermeneutycznej, demaskuje to, co jest skryte poza ich widocznym wymiarem (przedstawiającym się naszej naoczności). Zdaniem H. G. Gadamera interpretacja nie stanowi oddzielnej czynności, ale jest zasadniczą strukturą przeżycia [op. cit.].

Proces hermeneutyczny w tym ujęciu stanowi koło zrozumienia naukowego. Dzięki niemu pozbywamy się uprzedzeń przy interpretacji tekstu, oraz w procesie rozumienia Innego, odmiennej świadomości. Hermeneutyčna analiza w ujęciu P. Ricoeura zawiera cztery kryteria analizy: 1) ustalanie znaczenia, 2) odejście w pewnej chwili od intencji myślowej podmiotu (autora), 3) konieczność interpretacji tekstów jako całości, wzajemnie powiązanych znaczeń, 4) uniwersalnego zakresu odniesienia, czyli podatności na liczne interpretacje [op. cit.]. Określone odczytanie sensu i znaczenia zjawiska, w tej perspektywie poznawczej, nigdy nie jest jedyne. Zdaniem P. Titelmana może być, co najwyżej, pomostem między jego wyjaśnieniem a interpretacją. Hermeneutyčna analiza doświadczenia wiąże się z jego fenomenologicznym ujęciem, w którym zrozumienie wymaga swoistego powrotu do „Ja”, czyli do źródła wiedzy, wewnętrznych jej uzasadnień. W fenomenologicznej koncepcji filozoficznej E. Husserla [1967] wiedza oparta na intuicji oraz istocie poprzedza wiedzę empiryczną.

Wewnętrzne uzasadnienie wiedzy odbywa się w świadomości podmiotu, a to, co się w niej objawia jest fenomenem. Oznacza on „wyniesienie na światło”, „umieszczenie w jasności”, „objawienie się”. Fenomeny są więc podstawą ludzkiej wiedzy, elementami ją konstruującymi. Podstawową cechą podejścia fenomenologicz-



nego jest „powrót do rzeczy samych”, odkrywanie sensów i esencji wiedzy. Przekształcenie indywidualnego, empirycznego przeżycia w doświadczenie istoty odbywa się dzięki procesowi „ideacji”, jak określa to E. Husserl. Obiekt który pojawia się w świadomości przenika się z obiektem w naturze i w taki sposób rodzi się sens i poszerza wiedza. W procesie fenomenologicznego poznania zachodzi więc relacja między tym, co istnieje w świadomości, a tym co jest w świecie [op.cit.]. Ten sposób widzenia zjawisk wydaje się posiadać istotne znaczenie w budowaniu pedagogicznego doświadczenia, w procesie jego interpretacji. Subiektywne doświadczenie i przeżycie nauczyciela i ucznia nie może być deprecjonowane, przeciwnie, to z niego ostatecznie wydobywa się sens i wiedza. W tej perspektywie ontologicznej, w świadomości podmiotu poszukuje się uprawomocnień dla określonej interpretacji rzeczywistości.

Jednym z aspektów przyjęcia takiego horyzontu w refleksji jest swoistość postawy wychowawczej. Szczególnego znaczenia w relacjach nabiera tu odpowiedzialność. Człowiek podejmując się wychowania bierze na siebie odpowiedzialność, działa w sposób odpowiedzialny i może być z racji swoich czynów pociągnięty do odpowiedzialności. Wychowawca jest rozpatrywany w tej perspektywie jako osoba doświadczająca, ale jednocześnie organizująca doświadczenia wychowanka, jest jednocześnie odpowiedzialny za te doświadczenia i za wypływającą z nich refleksję [K. Ablewicz, 1994]. Wychowawca jest więc niejako zobowiązany do uczestniczenia w nowych doświadczeniach wzbogacających jego wiedzę, ale także do podejmowania ryzyka wychowawczego i odwagi bycia w sytuacjach trudnych do przewidzenia. Oczekiwanie od wychowawcy gotowości do przyjmowania tego, co nowe i nieoczekiwane, zdolności do rewizji własnych poglądów, nawyków i przesądów, w sposób oczywisty wpisuje działania pedagogiczne w kontekst twórczych orientacji życiowych. Tolerancja na niejednoznaczność w sytuacjach zadaniowych, odwaga bycia sobą, ciekawość i zaangażowanie w poznawaniu świata, jako istotne elementy kreatywności, pozostają jednocześnie atrybutami pedagogicznego doświadczenia.

Hermeneutyczna perspektywa w refleksji nad pracą wychowawczą i edukacją w kontekście kształtowania twórczych orientacji życiowych w wielopodmiotowym dialogu edukacyjnym jest też uzasadniona tym, że rozumienie zdarzeń, kontekstu i drugiego człowieka jest immanentnie wpisane w pedagogiczne doświadczenie. Musi to być jednak rozumienie krytyczne [K. Ablewicz, 1994] rozwijające się w rozumienie twórcze

[por. M. Bachtin, 1986], które inspiruje wychowawcę do poznawania wychowanka, kreowania sytuacji wychowawczych oraz ich interpretowania.

W obszarze problemowym prezentowanego tematu, szczególnie cenna dla analiz wydaje się hermeneutyka „syfonowa” [Z. Bauman, 1998]. Interpretacje są w niej ujmowane jako proces twórczy, w którego toku znaczenie dopiero powstaje i nabiera kształtu [op. cit.]. Równie ważne, co interpretowany tekst, zdarzenie czy doświadczenie jest sam interpretator (na przykład pedagog w przypadku działań wychowawczych). Wieloznaczność interpretacji jest tu symptomem postępu myśli ludzkiej. Celem hermeneutyki staje się więc nie redukcja sensu lecz odkrywanie i współtworzenie coraz to nowych znaczeń, nie tyle pewność, ile umiejętność życia z brakiem pewności i gotowość do wykorzystania szans jakie niesie życie, także tych jakie stwarza dla edukacji era globalizacji. W kontekście pedagogicznym istotny wydaje się pogląd kwestionujący zasadność obaw, że brak jednoznacznie określonych fundamentów pewności nie da się pogodzić z dążeniem do wiedzy lepszej, pełniejszej, a tym samym bardziej adekwatnej praktyki, także wychowawczej. Z braku fundamentów, jak pisze Z. Bauman [op. cit.] nie wynika wcale, że „wszystko można” i że wszystkie opinie i działania są równouprawnione. „Z braku fundamentów tyle tylko wynika, że wbrew Platonowi ...szukać wypada źródeł wszelkich znaczeń do odczytania, jak i rękoma ich poprawnej interpretacji, wewnątrz – a nie na zewnątrz – «jaskini» ludzkiego bycia;” [op. cit., s. 266]. Szczególnego znaczenia w takim hermeneutycznym postrzeganiu rzeczywistości wychowawczej nabiera zaangażowanie w codzienność, oznaczające także jej twórcze przeżywanie i dostrzeganie niezwykłości tam, gdzie inni widzą tylko zwyczajność. Oryginalność, osobliwość rzeczy, leży bowiem nie tylko w ich naturze, ale także w sposobie patrzenia na nie.

W świetle dotychczasowych refleksji moglibyśmy zapewne określić edukację twórczą, jako działalność, która przygotowuje do takiego właśnie, pełnego zaangażowania doświadczenia i przeżywania rzeczywistości, a także przekształcania jej w myśl zasady wspólnego dobra człowieka i natury. Wykracza ona poza dostarczone informacje w kierunku postrzegania rzeczy i zjawisk, jako fenomenów oraz ich różnych interpretacji. Drzewo można wtedy widzieć jako fenomen, którego forma bywa zmienna, w zależności od miejsca, czasu jego doświadczenia oraz sytuacji podmiotu. Hermeneutyczny horyzont w postrzeganiu procesów wychowawczych implikuje także pewien sposób intelektualnego zaangażowania nieprawodawczego, które

jeśli już czegoś uczy, to przede wszystkim odpowiedzialności za wybór, także wtedy, gdy dotyczy on układu odniesienia dla własnego konformizmu. Stanowienie praw przestaje być więc głównym atrybutem działań kształtąco-wychowawczych, staje się nim raczej wyjaśnianie, tłumaczenie czyli interpretowanie świata. Poszerzający się zakres możliwości, niesłusznie często utożsamianych z wolnością, powoduje wzrost nieprzewidywalności konsekwencji działań i odpowiedzialności za nie. Wraz ze zmianą roli intelektualistów nieuchronnie zmieniać się musi także rola pedagoga, z prawodawcy na tłumacza, posługującego się w procesie kształcenia i wychowania strategiami interpretacyjnymi, a nie prawodawczymi. Sytuacja wychowawcza dotyczy tak samo wychowawcy i wychowanka, chociaż oczywiście nie w taki sam sposób. To głównie rolą wychowawcy jest dokonywanie refleksji nad wspólnym doświadczeniem tak, by wyłowić sens zdarzeń, wpisać je w horyzont dalszej interpretacji i budować kolejne rozumienia ze świadomością, że to odczytanie nigdy nie jest ani jedyne, ani ostateczne. Rozumienie natomiast postępując od elementarnego do coraz wyższego nabiera charakteru rozumienia krytycznego, a dalej przez możliwość rozumienia różnych horyzontów staje się twórczym, wzbogacającym interpretację zdarzenia i samo doświadczenie o nowy sens. Wydaje się, że wpisanie twórczości w świadomość aksjologiczną nauczyciela, przyjęcie przez niego hermeneutycznej perspektywy w przeżywaniu wychowawczego doświadczenia oraz stosowanie strategii interpretacyjnych podczas towarzyszenia uczniowi w zdobywaniu mądrości są istotnymi warunkami urzeczywistniania wizji twórczej szkoły jako szkoły przyszłości.

### **3. Idea twórczego wychowania**

Kreatywność, jako cel i środek działania we współczesnych społeczeństwach, jest akcentowana przez gremia międzynarodowe, wypowiadające się na temat edukacji. Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI Wieku, pisząc o wielu nierozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdza, że to nie brak zasobów intelektualnych czy też gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami technologicznymi [1998]. Tymczasem edukacja opiera się prawie niezmiennie na zasadach wypływających z wyobrażeń dawnych epok. Szkoła nazbyt często zapisuje w doświadczeniach uczniów

wymagania dydaktyczne [A. Gurycka, 1989], a ich spełnienie często stoi w jawnej sprzeczności z procesem rozwoju jednostki, jej indywidualnością i twórczością. Oddziaływanie środowiska szkolnego odbywa się w znacznej mierze poprzez manipulację nagrodami i karami, prowadząc do wzrostu uległości wobec sterowania zewnętrznego. Wydaje się, iż szczególnie niekorzystny dla rozwoju twórczego potencjału jednostki jest fakt, że nie zdaje ona sobie jeszcze sprawy z tych zewnętrznych wpływów, sterujących jej postrzeganiem świata, siebie i innych ludzi. Unifikacja i standaryzacja zachowania uczniów, rywalizacja narzucana przez system szkolnych wymagań, nie sprzyjają twórczym zachowaniom. Zewnętrzne kryteria oceny poziomu wykonania zadań szkolnych mogą wywoływać bierność, wyuczoną bezradność, obniżenie poziomu aktywności, co nie sprzyja aktualizacji twórczego potencjału. Istnieje więc potrzeba tworzenia nowego modelu edukacji, opartego na myśleniu holistycznym, synergetycznym i twórczym, który w swojej utopii proponował R. B. Fuller [Z. Melosik, 1988].

Koncepcja kreatywnych orientacji życiowych wpisuje się w ideę wychowania twórczego. Chociaż w naszej literaturze funkcjonuje termin „wychowania dla twórczości”, „edukacji dla twórczości”, to jednak unikam go w tej narracji świadomie, pisząc o edukacji twórczej. Nie jest bowiem bez znaczenia, w jaki sposób nazywamy problemy, które poddajemy analizie. Zgodnie z koncepcją „relatywizmu językowego” Sapira – Whorfa, przychylnie przyjmowaną dziś przez wielu badaczy, nasza percepcja rzeczywistości i obraz świata zależą od struktury języka, w którego ramach ona się dokonuje. Istotna jest w tej teorii teza, że myślenie jest zawsze werbalne i staje się rzeczywistością za pomocą języka [B. L. Whorf, 1982]. Podobną myśl spotykamy zresztą już w wieku XIX u W. von Humboldta, który głosił, że myślimy tak jak mówimy, ale jednocześnie mówimy tak jak myślimy [A. Schaff, 1982]. Etnolingwistyczne hipotezy antropologiczne rozwijał B. L. Whorf (uczeń Sapira) na podstawie badań języka Indian Hopi, Meksykanów i hieroglifów Majów. W znacznej mierze wydają się więc one empirycznie uzasadnione. Podjął się on weryfikacji dwóch podstawowych tez koncepcji „relatywizmu językowego”. Pierwsza głosi, że język jest tworem społecznym. Wychowujemy się w nim i myślimy od dzieciństwa, kształtuje więc nasz sposób postrzegania świata. Teza druga jest logiczną konsekwencją pierwszej i mówi o tym, że ludzie myślący w różnych językach odmiennie postrzegają świat. Zdaniem B. L. Whorfa [1982] dokonujemy segmentacji natury zgodnie z zasadami rodzimego języka. Rzeczywistość jawi nam

się jako kalejdoskopowy strumień wrażeń, któremu strukturę nadają systemy językowe tkwiące w naszych umysłach. Porządkujemy świat przy pomocy pojęć, przypisujemy mu określone znaczenie w myśl umowy obowiązującej w całej naszej społeczności językowej. Myślenie w tym ujęciu jest zawsze myśleniem w jakimś języku, a język jest obszernym systemem stereotypów, które nieuświadomione przez człowieka kontrolują sposób jego myślenia i zachowania. Nabywanie więc świadomości działania tych mechanizmów wydaje się być istotnym elementem rozumienia rzeczywistości, rozumienia innego.

Tezy te mają wielkie znaczenie we współczesnej nauce, uświadamiają bowiem, że nie potrafimy opisywać rzeczywistości całkowicie bezstronnie. Punkt widzenia Innego, tak samo jak nasz jest więc ważny, równoprawny i poszerza nasze rozumienie świata. Zgodnie z implikacją płynącą z koncepcji B. L. Whorfa nie możemy więc zamykać się na odmienne odczytania rzeczywistości, bowiem wzbogacają one o nowy sens i wymiar nasze rozumienie świata. Pojęcia, którymi określamy rzeczywistość konstruują jej rozumienie i sposób odczytania. Wpisywanie idei twórczego wychowania w narrację „edukacji dla twórczości” sugeruje podejmowanie jakichś działań zorientowanych na stan przyszły, bliżej nieokreślony, gdzieś poza edukacją. Nadaje jej to jednocześnie pozory autentyczności, jakby przed-wstęp do prawdziwego twórczego działania. Tymczasem, wiele wskazuje na to, że nie można oczekiwać twórczych działań i postaw jednostki, jeżeli nie są one obecne już w procesie jej edukacji. Im wcześniej dziecko styka się z twórczymi postawami Innych, tym większa jest szansa na rozwinięcie się jego twórczego potencjału i aktualizowanie go w codziennym doświadczeniu.

Twórczość powinna być stałym elementem wbudowanym w proces kształcenia i wychowania. Najbardziej efektywne wydaje się wpisanie jej w klimat codziennej pracy oświatowej, a nie w okazjonalnie podejmowaną działalność. Dane empiryczne przemawiają za tezą o istotnym związku między postawą nauczyciela i atmosferą domu rodzinnego a twórczym potencjałem dziecka. Proces formowania się uzdolnień twórczych rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa i trwa prawdopodobnie przez całe życie. A im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniami twórczymi. W miarę dojrzewania jednostki możliwość przejścia z samoregulacji typu nietwórczego na typ twórczy jest coraz mniejsze [T. Żuk, 1986]. Polemizując z ujęciem problematyki

twórczości w pedagogice i jej transmisji na edukację [por. R. Schulz, 1992a], podstawowe jej idee przedstawiłabym jako:

- wychowanie przez działalność kulturotwórczą, a nie „wychowanie dla działalności kulturotwórczej”, jak proponuje R. Schulz;
- wychowanie przez twórczą pracę, zarówno w szkole, jak i poza nią, a nie „wychowanie dla twórczej pracy”, według propozycji wspomnianego autora;
- wychowanie przez zmianę, a nie „wychowanie dla zmiany społecznej, czyli kreowanie siebie w obliczu zmian i kreowania zmian w obliczu nowych potrzeb i możliwości rozwojowych społeczeństw;
- wychowanie przez samorozwój i autokreację, a nie „wychowanie dla samorozwoju”.

Teoria i odzwierciedlająca ją praktyka „wychowania dla twórczości” może powodować wytworzenie się niebezpiecznej sytuacji, kiedy to w ferworze usilnych zabiegów wychowawczych „dla” twórczości zostanie zagubiona sama twórczość, której sens mieści się przecież w twórczym akcie, w twórczym działaniu, a nie w mówieniu o nim.

### 3.1. Kreatywna orientacja nauczycieli

W pedagogice od wielu lat obecny jest problem twórczości, przede wszystkim w odniesieniu do pracy nauczyciela. W tym obszarze szeroko znane są prace W. Okonia [1970], M. Maciaszka [1963], R. Schulza [1989], B. Suchodolskiego [1976], a także wielu innych autorów, na przykład L. Bandury, J. Poplucza, T. Petera, Z. Ratajczaka, H. Gąsiora, K. Polaka, J. Legowicza, H. Muszyńskiego, S. Popka, J. Rutkowiak, J. Nowackiego, J. Nowaka. Dostępność tych prac zwalnia niejako autorkę z prezentacji ich przesłania.

W pedeutologicznym ujęciu tej problematyki na pierwszym planie sytuuję bycie twórczą osobą, a dopiero później posiadanie sprawności z zakresu twórczego wykonywania przepisów roli zawodowej. Oczywiście instrumentalny aspekt tego zagadnienia (nauczyciel jako twórczy pracownik) nic nie traci przez to na znaczeniu. Jednak, w moim przekonaniu, jest zasadniczo wtórny w stosunku do sytuowania twórczości w sferze ontologicznej, aksjologicznej i psychologicznej osobowości nauczyciela, która w świetle współczesnej epistemologii mieści się w wymiarze transformatywnego intelektualisty. Wpisanie twórczości w ten obszar w sensie o jakim mowa jest w książce, umożliwia nauczycielowi przekraczanie także tej metafory. Bycie twórczym

człowiekiem, a dalej także twórczym nauczycielem to coś więcej niż zdobycie umiejętności stosowania niektórych technik twórczego rozwiązywania problemów, chociaż jest to sprawność ważna w pracy pedagogicznej. Ale wyuczenie jej, wyposażenie w nią nauczyciela, który nie posiada w swojej świadomości aksjologicznej przekonania o tym, że twórczość jest wartością w jego życiu nie tylko zawodowym, z wielu względów jest nieefektywne. Nie będzie on bowiem odczuwał potrzeby ciągłego samorozwoju, potrzeby stosowania kreatywnych rozwiązań w swojej pracy, nie będzie więc mógł inspirować swoich uczniów do pracy nad własną postawą wobec świata i siebie.

Truizmem jest już twierdzenie, że kształtować i rozwijać w drugim człowieku wyobraźnię, postawę samorealizacji, kreatywności, może tylko ten, kto sam to czyni w stosunku do siebie. Mimo to jednak bardzo brakuje we współczesnej edukacji codziennej realizacji tej zasady. Nauczyciel postrzegający swoją twórczość tylko w instrumentalnym wymiarze współtworzy niestety szkołę reaktywną a nie proaktywną, a taka szkoła nie wspomaga ucznia w twórczych poszukiwaniach własnej tożsamości. Wydaje się, że współczesny nauczyciel, aby mógł spełniać swoje zadania staje przed koniecznością przekroczenia takiego paradygmatu w kierunku budowania twórczej filozofii własnego życia, z której dopiero wyłania się potrzeba twórczego rozwoju zawodowego. Twórczość pedagogiczna jest najczęściej wpisywana w koncepcję postawy innowacyjnej nauczyciela, co jest ze wszech miar zrozumiałe i uzasadnione. Położenie jednak głównego akcentu na doskonalenie roli zawodowej sytuuje ją jedynie w sferze określonych sprawności i profesjonalnych kompetencji. Znacznie zawęża to sens twórczości jednostkowej, sprowadzając go do środka dydaktycznego.

W ujęciu, które rysuje autorska koncepcja twórczych orientacji życiowych, kreatywność postrzegana jest jako wartość. Oznacza to, że najpierw musi urzeczywistnić się ontologiczny osobisty i fenomenologiczny wymiar twórczości i dopiero wtedy można zasadnie mówić o stawaniu się twórczym nauczycielem. Odwrócenie tej kolejności kończy się niepowodzeniem procesu przygotowania nauczycieli do twórczej, innowacyjnej pracy pedagogicznej. Wydaje się, że bycie twórczym, to nie to samo, co zdobycie umiejętności stosowania niektórych technik twórczego rozwiązywania problemów. W każdym razie, to z pewnością nie wystarczy. Postrzeganie twórczości jedynie jako składnika instrumentalium roli zawodowej nauczyciela jest jednocześnie zgodą na wąskie pojmowanie roli szkoły w procesie edukacji. Nauczyciel sam będzie

poszukiwał możliwości rozwijania takich umiejętności, jeżeli kreatywność będzie ontologicznym elementem jego osobowości i jako wartość zostanie „wpisana” w świadomość intersubiektywną. Obligatoryjne wysłanie nauczyciela na trening umiejętności twórczych nie czyni go automatycznie świadomym, kreatywnym podmiotem, chociaż może zwiększać jego technologiczną sprawność w jakiejś dziedzinie.

Urzeczywistnienie idei twórczego wychowania realizuje się przede wszystkim poprzez twórczą działalność nauczycieli w codziennej pracy, przez ich ciągły rozwój, myślenie nieadaptacyjne. Twórczość, w takim ujęciu jest nie tylko celem kształcenia i wychowania, ale także środkiem (podobnie rzecz ujmują A. Góralski, czy E. Nęcka). Wydaje się, że nie można realizować go inaczej, jak poprzez twórczą działalność, twórcze postawy i zachowania nauczyciela i ucznia. Kreatywność, odnosząca się w tym ujęciu do stylu bycia i wyrażająca się w twórczych orientacjach jest, w moim odczuciu istotnym elementem współczesnej edukacji. W każdym człowieku istnieje bowiem „pragnienie bycia sobą [...], to znaczy mieć odwagę do przyznania się do swych błędów i słabości, ale także to pragnienie nakreślenia własnego projektu życia; to odwaga do formułowania własnych sądów, własnego spojrzenia na otaczający świat, więcej – do zachowania w sobie tego co inne, co nie poddaje się stereotypom masowości”, jak pisze B. Skarga [1998]. Przypuszczam, że kategoria twórczych orientacji życiowych, posiadając ze swej istoty charakter interdyscyplinarny, może łączyć wiele nurtów refleksji różnych dyscyplin społecznych, w celu wypracowania adekwatnego do współczesności i przyszłości, modelu funkcjonowania jednostki w społeczeństwach ponowoczesnych.

Istotę twórczości pedagogicznej często ujmuje się jako zmianę i rozwój, prowadzące do kształtowania nowych wzorów zachowania w odpowiedzi na zmienne wymogi otoczenia [R. Schulz, 1989]. Zauważmy jednak, że twórczość pedagogiczna w takim ujęciu ma wymiar adaptacyjny, jej kreacyjność zostaje zamknięta i ograniczona do wymiaru określonego przez warunki otoczenia. Pedagog więc nie tyle „tworzy”, co dostosowuje się do sytuacji, która jest mu niejako dana, jego kreatywność jest więc pozorna, jak pozorna jest wolność zwierzęcia umieszczonego w klatce, bo jest to tylko swoboda w poruszaniu się po jej powierzchni. Może on co prawda zmieniać swoje zachowanie, i mogą to być nawet zmiany w pewnym sensie rozwojowe, ale tylko w granicach wyznaczonych ścianami „klatki”. Nie zachodzi tu więc transgresja, która by miała szansę ewoluować w kierunku transcendencji. Utożsamianie



twórczości, jakiegokolwiek zresztą, nie tylko pedagogicznej, ze zmianą wydaje się być dalece niewystarczające. O zmianie tej mówi się jeszcze, że jest ona planowa i polega na wprowadzeniu do praktyki edukacyjnej nowych, lepszych rozwiązań, innowacyjnych. Zawęża się więc tutaj sens twórczości pedagogicznej do „czynności doskonalenia przez nauczyciela własnej praktyki” [op. cit., s. 46]. Dość symptomatyczne dla tego nurtu myślenia jest stwierdzenie, że „Z takiego rozumienia twórczości pedagogicznej wynika szerszy jej obraz, którego zasadniczymi składnikami są: proces twórczy, podmiot twórczy, wytwór twórczy, oraz warunki twórczości” [op. cit., s. 46]. Publikacja ta w istotnej mierze stanowi polemikę z takim stanowiskiem. W prezentowanym ujęciu twórczość, jako proces, zjawisko i wartość jest pierwotna w stosunku do działalności pedagogicznej. Ontologicznie uzasadnione jest więc wpisanie w nią treści tej działalności, nie zaś wyprowadzanie jej obrazu z twórczości pedagogicznej, jak proponuje przywoływany autor. Kreatywność jako atrybut jakiegokolwiek roli zawodowej jest wtórna wobec fenomenu twórczości jako takiej. Dopiero w świetle jego antropologiczno-filozoficznego sensu kreatywna działalność pedagogiczna zyskuje rangę i znaczenie.

W obszarze analitycznym „psychodydaktyki kreatywności” [W. Dobrowolowicz, 1995], twórczość pedagogiczną sprowadza się najczęściej do systemu wiadomości teoretycznych i praktycznych umiejętności umożliwiających nauczycielowi „bycie twórczym” w pracy zawodowej, czyli organizowanie w sposób nieszablonowy procesu dydaktyczno-wychowawczego, w celu kształtowania umiejętności i postaw twórczych wychowanków. Istotą tej wiedzy nauczyciela ma być integracja dotychczasowej dydaktyki i wiedzy o twórczości. Należy jednak wątpić w to, czy algorytmy stosowane w tradycyjnej dydaktyce, przynajmniej w swej większości, skojarzone z wiedzą o twórczości, wykreują nauczyciela o twórczej postawie. Pozostaje pytaniem nierozstrzygniętym, na ile wyposażenie nauczyciela w pewien – uznany za twórczy – zestaw metod dydaktycznych i określonej liczby informacji, wpłynie na ukształtowanie jego osobowości, jako twórczej, zdolnej do samorozwoju. Istotą jej wydaje się być bowiem pewien sposób myślenia, filozofia życiowa, w której umiejętności są pochodną, a nie ostatecznym efektem rozwoju.

Dostrzegam potrzebę szerszego oglądu tego zjawiska, szczególnie zaś ujęcia go w perspektywie filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej oraz łączenia twórczości nauczyciela z jego orientacją życiową

w wymiarze kreatywnym. W „psychoedukacji twórczości” [K.J. Szmidt, 1998], jako subdyscyplinie sytuującej się niejako na styku pedagogiki i psychologii proponuje się ujęcie twórczości pedagogicznej jako „pomocy w rozwoju twórczym”. Interesujący charakter takiego postrzegania zagadnienia inspiruje do zastanowienia się nad kategorią „twórczego rozwoju”, sugerującą, że nie każdy rozwój jest twórczy, lub też nie każda twórczość jest rozwojem. Rozstrzygnięcie tej kwestii nie jest chyba możliwe, ani nawet konieczne w sensie bezwzględnym. Mogą jednak istnieć różne stanowiska w tej kwestii, bo też zależy to od tego, jak rozstrzygniemy problem operacjonalizacji pojęć składowych, czyli jakie rozumienie twórczości i rozwoju przyjmiemy. Uzasadnione jednak wydaje się odniesienie do tej kwestii, chociażby w tym względzie, w jakim może być ważne stanowisko autorki wobec ujawnionego dylematu. Poglądy tu prezentowane bowiem sugerują w istotny sposób koniunkcję i komplementarność pojęcia twórczości i rozwoju, mimo ich zasadniczej polisemiczności. Widoczne jest zarówno w rozważaniach o aksjologicznym wymiarze kreatywności, jak i w łączących się z nimi refleksjach nad samorozwojem, samorealizacją, jako kreacją siebie, a także w istotnych odwołaniach do problematyki wyobraźni, wreszcie w rozpatrywaniu zagadnień w pedagogicznym wymiarze, gdzie idea twórczego wychowania immanentnie wpisuje się w kategorię rozwoju, w odniesieniu do wszystkich aktorów sceny edukacyjnej. Zarówno twórczość jak i rozwój pozostają tu w dialektycznym związku. Generowanie twórczej orientacji życiowej jednostki jawi się jako źródło i konsekwencja rozwoju. On sam dokonuje się dzięki kreacji i jednocześnie jest jej skutkiem.

### **3.2. Twórczość pedagogiczna jako pomoc w rozwoju**

Przypuszczam, że szczególne znaczenie dla narracji toczącej się wokół pedagogicznych aspektów twórczości może mieć postrzeganie tej problematyki przez pryzmat koncepcji K. Kornilowicza. Twórcze wychowanie konstruuje tu „idea pomocy w rozwoju”. Wydaje się ona godna przywołania również dlatego, że nieczęsto przypomina się o rodowodzie idei twórczego wychowania. A została ona sformułowana w Polsce znacznie wcześniej niż na zachodzie Europy. Jeszcze przed drugą wojną światową, na długo przed pojawieniem się koncepcji E. Fromma, A.H. Masłowa, czy C.R. Rogersa, psychopedagogiczne postulaty wspierania twórczości formułowali w swoich pismach H. Ro-

wid, K. Kornilowicz i H. Radlińska. Postawę twórczą rozumieli już wtedy jako stałe ustosunkowanie się człowieka do stojących przed nim problemów. Podjęli też próby wstępnego określenia takich pojęć, jak „zdolność tworzenia”, czy „twórczość dnia codziennego”, które na stałe weszły do teorii twórczości. Wychowanie do twórczości K. Kornilowicz traktował jako pomoc w tworzeniu [1976], dostrzegał potrzebę rozbudzania kreatywnego potencjału jednostek, by nie zadowalały się one rolą konsumentów kultury. Postuluje więc prowadzenie takiej pracy oświatowej, której rezultatem byłoby „wzmoczenie własnej oryginalnej twórczości danej grupy społecznej, wciągnięcie do udziału w procesie twórczym możliwie dużej liczby indywidualnych członków tej grupy” [1976, s. 134]. Pracę oświatowo-kulturalną rozumiał nie tylko jako szerzenie wartości kultury i ułatwianie dostępu do nich, ale także jako pomoc w tworzeniu. K. Kornilowicz używa pojęcia „pola twórczości” i wprowadza je do polskiej pedagogiki, pisząc, że nie można ograniczyć jej do jakiegoś jednego rodzaju działalności, na przykład artystycznej czy naukowej. Przejawiać się ona może nawet w drobnych codziennych sprawach, w stosunku człowieka do samego siebie. Myśl ta czyni koncepcję K. Kornilowicza bardzo bliską przesłaniu autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych [A. Cudowska, 2000, 2001b]. Twórczość jest w niej bowiem traktowana jako proces samorealizacji, jako codzienne doświadczenia jednostki, jako sposób jej odczuwania i przeżywania świata.

W kontekście rozważań wokół idei twórczego wychowania niezwykle cenne wydają się uwagi K. Kornilowicza o możliwości kształtowania podstawowej cechy twórczej osobowości, jaką jest według niego „zdolność tworzenia”. Ta dyspozycja psychiczna nie jest zależna wyłącznie od szczególnych uzdolnień wrodzonych i może ujawniać się pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i psychicznych. Same jednak uzdolnienia, nawet wybitne, nie wystarczą do bycia twórczym, gdyż kreatywność człowieka jest silnie aksjologicznie nasycona. Potrzebna jest wiara w celowość i wartościowość samego procesu, jak i twórczego wytworu, by potencjał kreatywny jednostki mógł się rozwinąć. Idea pomocy w rozwoju akcentuje też dążenie do utrzymania stałej, silnej motywacji wewnętrznej, ukierunkowanej na ciągły rozwój. K. Kornilowicz nazywa ją „dynamiczną kierunkowością wewnętrzną” [1976, s. 137], orientującą procesy poznawcze, uczucia i myśli na osiągnięcie twórczych rezultatów. Pedagog, niosąc pomoc w rozwoju, musi działać na rzecz podniesienia tego wewnętrznego napięcia. Idea pomocy w rozwoju K. Kornilowicza wpisana w przestrzeń pogranicza wydaje

się zdobywać dziś szczególne znaczenie. Kiedy nasz świat konstruuje coraz więcej pograniczy, a granice zmieniają swoją naturę i charakter, zyskując nowy wymiar, jako kategorie filozoficzne, twórcze istnienie człowieka w świecie niezredukowanym, wydaje się być warunkiem *sine qua non* humanizacji współczesnej cywilizacji. Technokratyczny dyskurs i retoryka rynku oraz transmisja zasad nieograniczonego zysku na edukację znacznie redukują i trywializują obszary kreacji człowieka. Odczytanie na nowo myśli K. Kornilowicza czy H. Radlińskiej może być inspirujące dla organizowania działalności wychowawczej i przypomnienia, że w edukacji nie o zarządzanie, wydajność czy zysk chodzi, ale o mądrość, która rodzi się w człowieku, w spotkaniu z Innym, z jego aksjologicznym uniwersum. Pomoc w rozwoju jest tu jednocześnie wspieraniem w tworzeniu siebie i świata kultury. H. Radlińska podkreśla w tym kontekście znaczenie zaangażowania jednostki w proces twórczego stawania się każdego dnia, jak czynią to wiele lat później psycholodzy humanistyczni, między innymi A. H. Maslow [1991], C. R. Rogers [1969], E. Fromm [1999a, 1999b, 2000]. „Nie masa wchłanianych biernie przeżyć lecz czynny stosunek do nich, umiejętność wyciągnięcia z nich wniosków życiowych, zdolność do zużycia ich jako materiału do świadomego budowania siebie – to czynniki wewnętrznego wzrostu” [H. Radlińska, 1979 s. 68].

Z koncepcji K. Kornilowicza, a także z osiągnięć psychologii humanistycznej wypływa optymistyczna refleksja dla edukacji. Z wychowawczego punktu widzenia istotnym jest bowiem przesłanie, że twórczość człowieka jest wartością autonomiczną. Kreatywna postawa umożliwia samorealizację rozumianą jako urzeczywistnianie swojego potencjału rozwojowego zgodnie z zasadą „wspólnego dobra” [por. H. Skolimowski, 1993]. Twórczość konstruuje pedagogiczne narracje ma przede wszystkim wzbogacać duchowo samego twórcę, a ponieważ każdy człowiek posiada zdolność tworzenia, więc postawę twórczą można kształtować i rozwijać. Idea pomocy w tworzeniu K. Kornilowicza okazała się bardzo inspirująca dla teoretycznej refleksji na gruncie pedagogiki społecznej. Często bywa ona określana teorią pracy kulturalno-oświatowej. W tej perspektywie postrzegają ją A. Kamiński [1976], J. Badura [1988], D. Jankowski [1988], czy J. Kargul [1995]. Dla pedagogicznych odczytań fenomenu twórczości ważny jest więc pełen optymizmu klimat koncepcji K. Kornilowicza, gdzie proces pobudzania i rozwoju zdolności tworzenia postrzega się jako taki, który może podlegać planowemu i systematycznemu oddziaływaniu wychowawczemu.

Fenomenu twórczości nie da się co prawda precyzyjnie zdefiniować, ani ostatecznie poznać, ale w pedagogicznej pracy nie o to przecież chodzi, aby wychowywać twórców, lecz by inspirować ludzi do ciągłego poszukiwania, rozwoju, stawania się od nowa. Z teoretycznych inspiracji ideą pomocy w tworzeniu powstało wiele programów rozwoju twórczości. Syntetyzując, można wyróżnić dwa ich rodzaje [K.J. Szmidt, 2001]. Do pierwszej grupy należą te, które koncentrują się na eliminowaniu przeszkód, drugą stanowią programy czynnie zachęcające do tworzenia. W przywołanej tu fragmentarycznej koncepcji K. Kornilowicza oba te elementy są obecne. Podstawą programów pierwszego typu jest „the barrier model”, czyli model eliminowania inhibitorów twórczości [R. E. Ripple, 1999]. Drugi typ programów opiera się na „the deficit model”, czyli modelu stymulowania zdolności twórczych. Służą temu określone procedury i techniki, wiele z nich ma charakter kształcących zabaw. W niektórych praktycznych formach treningu twórczości podejścia te traktuje się komplementarnie. Ujęcie integrujące oba modele W. Dobrołowicz nazywa „abarietyką” [1995]. Jest to ogół sposobów postępowania praktycznego zmierzającego do przewyciężenia barier psychicznych i psychospołecznych, utrudniających proces twórczy oraz dyfuzję nowości. Z jednej strony, w treningu abarietycznym przewycięża się bariery psychiczne, z drugiej zaś wykonuje się specjalne ćwiczenia, rozwijające określone cechy osobowości twórczej. W Polsce takie zintegrowane podejście do wsparcia w tworzeniu prezentują między innymi A. Góralski [1989] i E. Nęcka [1998].

Oczywiście idea twórczego wychowania może realizować się na wiele różnych sposobów, jej opis – ze względu na specyfikę konstruujących ją kategorii – pozostaje wielowątkowy. W tym miejscu zarysowałam jedynie wybrane aspekty tej problematyki, rozważania nasze mają charakter otwarty i niedopełniony. Myśl K. Kornilowicza skoncentrowana jest na niesieniu profesjonalnej pomocy w tworzeniu, a pomoc tę może oferować tylko taki pedagog, nauczyciel, który sam tworzy, sam się rozwija [H. Hamer, 1994].

### **3.3. Twórczość w edukacyjnym dyskursie**

Przełom dwóch stuleci, którego jesteśmy świadkami i uczestnikami implikuje podejmowanie problematyki społecznej tożsamości, formułowanie nowych koncepcji naukowego jej oglądu, co nie pozostaje bez

znaczenia dla orientacji życiowej jednostki, która w tę tożsamość jakoś musi się wpisać. Pojawiają się publikacje podsumowujące czas miniony i prognozujące tendencje przyszłych zmian (na przykład J. Czapiński, T. Panek *DIAGNOZA SPOŁECZNA 2000*). Prawdopodobnie w najbliższej przyszłości w jakiejś mierze będą kontynuowane zjawiska zapoczątkowane w latach dziewięćdziesiątych, chociaż zapewne będą one także podlegać fluktuacjom wobec nowych zdarzeń i warunków, których dziś jeszcze nie jesteśmy w stanie przewidzieć. W latach dziewięćdziesiątych, w naszym kraju można zaobserwować współwystępowanie dwóch przeciwstawnych dyskursów edukacyjnych, mieszczących się w obrębie określonych kontekstów politycznych i kulturowych. Te „narodowocentryczne” i „europocentryczne” [Z. Melosik, 1998] obszary dialogu toczone się na płaszczyźnie politycznej, społecznej i kulturalnej mają swoje istotne reperkusje w obszarze edukacyjnych narracji, a tym samym nie pozostają bez wpływu na kształtowanie się orientacji życiowych młodzieży i przewartościowań, jakie dokonują się w tych orientacjach w pokoleniu dorosłych.

W obszarze nurtu narodowocentrycznego przywołuje się istnienie i rangę tak zwanych specyficznie polskich wartości, wyróżniających nasz naród spośród innych, eksponuje się pojęcie państwa, poszukuje się przesłanek odrębności narodu polskiego, na przykład katolicyzm, czy historia Polski. Problematyka edukacyjna jest w tej opcji traktowana instrumentalnie, jako teren kształtowania się archetypu tak zwanego „prawdziwego Polaka”, który żyje według „pożądanych” norm i preferuje „właściwe” wartości. W pełni uzasadniona wydaje się więc sugestia Z. Melosika, że może to prowadzić do kształtowania w procesie edukacji postaw „zamkniętych” na bogactwo i różnorodność rzeczywistości społecznej, kulturowej i politycznej. Skutkiem tego może być ukształtowanie człowieka „niezdolnego do negocjacji swoich własnych założeń i wartości” [1998, s. 57], a jednocześnie nieakceptującego innych wyborów i dyskursów. Innego postrzega w sposób zniekształcony, przez pryzmat „statusu przypisanego” (na przykład „człowiek z mojej partii”, „wyznawca mojej religii”, czyli „swój człowiek”). Rzeczywistość widziana jest wówczas przez pryzmat stereotypów, a człowiek dąży do narzucania innym swoich własnych („jedynie słusznych”) poglądów. W narracji pedagogicznej, kształtowanej w takim klimacie społecznym, uznaje się jedynie obiektywistyczną koncepcję aksjologiczną, w której przyjmuje się, że tak zwane „prawdziwe” wartości nie mogą być przedmiotem dyskusji.

Europocentryzm z kolei zorientowany jest na przekraczanie ograniczeń wąsko rozumianego obywatelstwa i nacjonalizmu. Istotną kategorią europocentrycznie zorientowanej pedagogiki jest „społeczeństwo uczestniczące”. Jego podstawowymi atrybutami są: poczucie odpowiedzialności jednostek za losy społeczności lokalnej i losy całego świata, możliwość wpływania na wydarzenia, rezygnacja z idei państwowocentrycznej na rzecz idei kontynentu jako „spotkania” różnych grup kulturowych i narodów. Istotne znaczenie ma w tym ujęciu „świadomość globalna”, wyrażająca się w postrzeganiu państwa jako integralnej części Europy. Edukacja ma tu sens podmiotowy, jest czynnikiem kształtowania człowieka „otwartego” [Z. Melosik, 1998]. Być może pedagogika europocentryczna przedkładając to, co uniwersalne, nad to, co partykularne, a globalne ponadnarodowe także ogranicza i niebezpiecznie upraszcza rzeczywistość, przenosi jedne racje ponad inne i stanowi jakąś formę przymusu, czy „przemocy symbolicznej”, jak określa to H. Giroux [za: L. Witkowski, 2000 c]. Podobnie jak poprzednia orientacja narzuca jakąś „nową prawdę” o świecie i wprowadza własne „założenia” o naturze zjawisk. Dopuszcza do głosu inne dyskursy, ale tylko o tyle, o ile potwierdzają one przewagę globalizmu nad innymi formami narracji.

W kontekście generowania i rozwijania twórczych orientacji życiowych, w prezentowanym tu rozumieniu, ani wizja „narodowocentryczna”, ani „europocentryzm” nie są miejscem wpisania znaczeń konstruujących te orientacje. Każda z tych wizji w jakimś stopniu totalizuje świat, ogranicza, upraszcza i zawęża pole widzenia koncentrując się na jednym elemencie rzeczywistości. Dochodzi więc do swoistego przekłamania w odbiorze świata. Rozwijanie twórczych orientacji życiowych wymaga klimatu poszukiwania, otwartości demaskowania ograniczeń w prezentowanych nam oficjalnie listach wyborów wartości i dopominania się o możliwości, których te listy nie zawierają. Zarówno jedna jak i druga orientacja niesie ze sobą określone jakości, które mogą przyczynić się do rozwoju konstruktywnych postaw wobec rzeczywistości społecznej. Idea globalizacji wpisana w „europocentryczną” wizję świata może przyczyniać się do przewyciężania takich niekorzystnych zjawisk, jak na przykład: postrzeganie wszystkiego przez pryzmat stereotypów, pasywizm i dążenia eskapistyczne, negatywizm, oczekiwanie natychmiastowej gratyfikacji i niemożność działania dla przyszłości [por. Z. Melosik, 1998]. Korzyści płynące z realizacji idei globalizacji nie powinny, w moim przekonaniu, przesłonić faktu, że jest

to tylko jedna z propozycji i nie może stać się kolejną „jedynie słuszną drogą”, szczególnie jeżeli zostaje uproszczona i strywializowana w wersji „amerykanizacji” życia publicznego i kultury. Pozytywne, z określonego punktu widzenia, wartości może też realizować wizja „narodowocentryczna”, kiedy akcentuje znaczenie i potrzebę zakorzenienia człowieka w małych, afiliatywnych grupach społecznych, rozwijanie regionalnej kultury, kultywowanie tradycji charakterystycznych dla danego narodu, budowanie poczucia przynależności i bezpieczeństwa.

Wydaje się, że twórcze inspiracje wypływają z prób łączenia a nie przeciwstawiania tych różnych podejść do kreowania świata życia współczesnego człowieka. Logika ideałów „narodowocentrycznych” i „europocentrycznych”, choć w swojej warstwie treściowej tak od siebie odmiennych mieści się w obszarze postmodernistycznej epistemologii. Zasadne wydaje się więc przekraczanie jej ograniczeń, szczególnie w perspektywie edukacyjnej. Pytaniem wciąż otwartym pozostaje to, czy epistemologia postmodernizmu eksponująca kategorię różnicy i zasadę dekonstrukcji J. Derridy [A. Miś, 1995], skutecznie wykluczająca możliwość tworzenia wspólnych praw i racjonalności, negująca zasadność budowania metateorii, może być przestrzenią narracji współczesnej edukacji. Wydaje się jednak, że przynajmniej uwrażliwia na istnienie niejednoznaczności i różnorodności w świecie, otwiera nowe pola pedagogicznych interpretacji, być może więc wspomaga twórcze doświadczanie rzeczywistości. Oczywiście nie rozstrzyga to niczego na rzecz postmodernistycznego, czy modernistycznego dyskursu epistemologicznego, a jedynie sygnalizuje jego znaczenia dla omawianych tu zagadnień. Kreatywna orientacja życiowa, w prezentowanym dyskursie wydaje się także znajdować swoje uzasadnienie. Stawia bowiem pytanie o jakość bycia człowieka w świecie masowej kultury upozorowania, *symulaków*, propagandy sukcesu i kultu młodości, by wymienić tylko niektóre z jej licznych określeń. Jej produktem jest człowiek, o którym R. Kapuściński [1995] pisze, że umysł człowieka kultury masowej to jest inny umysł niż umysł intelektualisty. Jest to różnica nie stopnia a gatunku, jest to odmienność struktur mentalnych. Do cech umysłu konsumenta masowej kultury autor ten zalicza między innymi: brak ciekawości świata, obojętność, pasywność i myślową drzemkę, ślepię wiarę w stereotypy i mity. Tymczasem przestrzeń życiowa współczesnego człowieka wykracza poza środowisko życia. Jest kategorią rozciągłą na przeszłość i przyszłość. Jeżeli ta przestrzeń zamyka się w „teraźniejszości” i „natychmiastowości” kreowanej przez multimedia



to następuje swoiste „uwięźnienie” w jakimś jednym jej punkcie, zatrzymanie w czasie, w drodze poszukiwania tożsamości, może dochodzić do tego, co E. H. Erikson nazywa „obciążeniem residuum emocjonalnej niedojrzałości” [L. Witkowski, 2000a, s. 84]. Rzeczywistość współczesna jest coraz bardziej medialna, a jednocześnie coraz częściej media stają się rzeczywistością dla wielu ludzi. Zaprzestają oni wówczas trudu budowania własnej tożsamości na rzecz jej pozorów, przedłużając ponad miarę „moratorium rozwojowe” [op. cit.].

Rozdział VII  
**WOKÓŁ IDEI  
CZŁOWIEKA POSZUKUJĄCEGO**

W swoich wcześniejszych rozważaniach na temat orientacji życiowych jednostki\* akcentowałam stan realny w tym zakresie, ukierunkowując narrację na diagnozę preferowanych przez młodzież typów orientacji życiowych. Refleksje zawarte w tej pracy bardziej skoncentrowane są natomiast na stanie możliwym. Więcej jest w tym obszarze zapewne pytań niż odpowiedzi, stąd poszukiwanie niektórych z nich zaowocowało tekstem otwartym, w którym próbom wpisywania znaczeń i odczytywania ich sensu towarzyszy świadomość niespełnienia. Wydaje się jednak, że uzasadnień takiego ukierunkowania analiz dostarcza wciąż niedopełnione, niedookreślone życie współczesnego człowieka. Tak znamienne dla współczesności metafora Z. Bauman'a człowieka, jako tego, który „jest w drodze” zdaje się oddawać wielką złożoność istnienia człowieka w świecie, a także wielość światów człowieka, ontologiczną nierozstrzygalność, jako życiowego doświadczenia. Niesie ze sobą niepewność i niepokój w najbardziej fundamentalnych sferach ludzkiej egzystencji: wartościach, normach, wzorach społecznych, postawach, celach życiowych i sposobach ich realizacji. Różnorodność w ich obszarze wydaje się niejednokrotnie implikować konflikty, stwarzać zagrożenia z jednej strony, ale jednocześnie nowe możliwości, szanse i nadzieje. Dlatego dziś mniejsze znaczenie wydaje się posiadać pytanie o to, czy orientacje życiowe młodych ludzi są bardziej rodzinne, czy zawodowe, społeczne czy indywidualistyczne, lista taka w gruncie rzeczy

---

\* Cudowska A.: *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok, 1997; *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*. Białystok, 1999.

jest zawsze otwarta. Ważniejsza jest chyba próba określenia kondycji człowieka w wymiarze jego twórczego potencjału.

## **1. Młodość jako grupa społeczna wobec kreatywności**

Młodość jest szczególnym okresem dla procesu kształtowania się tożsamości i rozwijania orientacji życiowej. Jej doświadczanie i przeżywanie uwikłane jest w kontekst społeczno-polityczny i kulturowy życia człowieka. Jest ona apoteozowana przez współczesną kulturę medialną. Młodość, a raczej jej atrybuty, stały się dziś jak nigdy przedtem wartością pożądaną i cenioną przez wszystkich, co niewątpliwie stanowi widomy znak osiągnięcia przez współczesne społeczeństwa „postfiguratywnego” [M. Mead] etapu w rozwoju kultury.

W perspektywie koncepcji „epigenetycznego cyklu życia” E. H. Eriksona młodość jest czasem doświadczania i eksperymentowania rolami, bez ponoszenia dożgonnej odpowiedzialności za dokonywane wówczas wybory. Jest to okres tak zwanego „moratorium rozwojowego” [L. Witkowski, 2000a]. Rozwój potencjału jednostki w istotny sposób zależy od tego, czy w pewnym okresie życia będzie dane jej moratorium psychospołeczne, jako moment odroczenia, wyhamowania, a nawet regresu. Moratorium to oddala przyjęcie odpowiedzialnej postawy wobec życia, uniemożliwia szybkie określenie ostatecznego miejsca w świecie. Szkoła jest tu postrzegana jako niezbędne odroczenie, jako miejsce wypełniania się moratorium rozwojowego w sensie pozytywnym i koniecznym. Jest to czas na eksperymentowanie rolami za pośrednictwem regresywnych powtórzeń, czy okresowych antycypacji, uwikłanych niejednokrotnie w skrajne alternatywy [op. cit., s. 78]. Moratorium jest traktowane jako usankcjonowany przez społeczeństwo, instytucjonalny sposób opóźnienia odpowiedzialnego podjęcia przez młodzież ról dorosłych. Według E. H. Eriksona, każde społeczeństwo i każda kultura instytucjonalizuje pewne moratoria dla większości dorastających jednostek, często w formie przedłużania nauczania szkolnego, próbnego terminowania, służby wojskowej czy praktyk zawodowych. Przy tym moratoria te są historycznie zmienne. Totalitarny charakter społeczeństw ogranicza zakres dopuszczalnych tożsamości, natomiast masowe demokracje, chociaż oferują szeroki wachlarz ról i możliwości eksperymentowania nimi, nie dają czasu ani warunków do poszukiwania

tożsamości. Moratorium może być i często jest okresem głębokiego, choć przejściowego zaangażowania [op.cit., s.81]. Moratoria nie są, zdaniem E. H. Eriksona, świadomie przeżywane jako takie. Jednocześnie, jako autoryzowany okres oczekiwania przed wejściem w dorosłe życie mają pozytywną funkcję rozwojową. Brak takiego moratorium może więc wywoływać negatywne skutki w dorastaniu jednostki, zbyt wczesnym jej wpisywaniu się w to, czym nie chce być i nie jest. Ale prawdziwe moratorium musi się kiedyś kończyć.

Swoiste niebezpieczeństwa powoduje niespełnienie się funkcji moratorium. Może to nastąpić w różnych sytuacjach. Jedną z nich jest przerwanie moratorium przez przymusowe wejście jednostki w życie dorosłe, przed momentem określenia przez nią satysfakcjonującego miejsca w życiu społecznym [op.cit., s.83]. Inną okolicznością, rodzącą niebezpieczeństwa dla rozwoju, jest administracyjne (na przykład sądowe) zafiksowanie okresowej tożsamości negatywnej. Zdaniem E. H. Eriksona duża część przestępczych zachowań nieletnich może być uznana za próbę tworzenia moratorium psychospołecznego i rozpoznanie tego faktu staje się kluczowe dla przyszłych szans rozwojowych jednostki. Przerwanie moratorium w tym czasie przez nieodwracalne wpisanie w środowisko marginesu społecznego grozi usankcjonowaniem na całe życie tożsamości negatywnej, która była tylko próbą usunięcia braku oparcia w świecie.

Kultura współczesna zrodziła zjawisko nieograniczonej konsumpcji, uznając przyjemność za podstawowy czynnik swojej ideologii, w której konsument nie jest nigdy w stanie uzyskać pełni satysfakcji, gdyż to co ona oferuje natychmiast wychodzi z mody i użycia i jest zastępowane czymś innym, równie tymczasowym, fragmentarycznym, zdecentrowanym. Tożsamość młodego człowieka w popularnej kulturze konsumpcyjnej kształtuje także dyskurs ciała [por. Z. Melosik, 1996]. Uosabiają ją różne reprezentacje wizualne zorientowane na ciało. Przy tym znaczenia wpisywane w nie przez współczesną kulturę nie są stabilne, do tego upozorowane, i wystylizowane, kreowane przez reklamę. Ciało staje się jednocześnie celem samym w sobie, tak jak kolejna dieta, która ma zapewnić poczucie społecznej adekwatności. Stawia to oczywiście w nowej roli sens pracy pedagogicznej. Wydaje się, że istotną miarą jej znaczenia jest zdolność, a przede wszystkim gotowość do wpisania się w ten dyskurs. Zamykając się na świat tworzony przez media pedagog odwraca się od młodych ludzi, którzy w nim żyją, odcina się od tych, których powinien wspierać w poszukiwaniu własnej tożsamo-

ści, w rozumieniu mediów, dekonstruowaniu mechanizmów i ukrytych programów manipulacji stosowanych przez media. „Ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” [Z. Melosik, 2001 s.29]. W społeczeństwie, którego narrację konstruują media i kultura popularna, kreowana jest tożsamość typu „supermarket”, którą konsument dowolnie sobie wybiera, jak towar na półce, co ważne bez wysiłku [op.cit.]. Nie ma tu miejsca na pokonywanie kryzysów rozwojowych, poszukiwanie swojej niszy, swojego miejsca w świecie. Ono jest przecież już wyznaczone prawami rynku masowej konsumpcji i popularnych video klipów kultury „instant” [op.cit.], kreującej życie w „natychmiastowości” doznań, użycia i zużycia, komunikacji (telefon komórkowy, e-mail, fax, CNN). Przywoływany autor określa jej egzemplifikację w życiu młodzieży przez zjawisko „zappingu” – nawyku nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych i zdolności jednoczesnego oglądania kilku programów na raz. Inne tego typu odzwierciedlenia to supermarkety, stacja MTV, Internet, czy moda oferująca „tożsamość z szafy” zrównująca oba dyskursy tożsamości i ciała. Zanikają tu różnice między kulturą wysoką i niską, popularną i elitarną, współlistnieją one na równi w naszym codziennym życiu „W tekstach kultury popularnej nieustannie cytuje się kulturę wysoką, a w filharmonii sprzedaje się Coca-colę” [op.cit., s.21].

Zmianie ulega styl życia jednostek i całych społeczeństw. Tożsamość jest płynna i niestabilna, człowiek współczesny zdaje się nie dążyć do harmonii, ale do doświadczania wrażeń, orientuje się na przyjemność i natychmiastową gratyfikację. Świat, w którym żyje współczesna młodzież, zdominowany „logiką” mediów, ich „interensem” tworzy kulturę upozorowania, w której nie ma ani przeszłości, ani teraźniejszości, ani przyszłości, samej rzeczywistości też jakby nie ma. Wytwarzają one coś, co tylko za nią uchodzi, bazują na kopiach bez oryginału (*symulakrach*). Życie społeczne staje się swoistą imitacją „realności” świata mediów, w którym dominują informacje nieprzynoszące żadnego znaczenia, ukazujące rzeczywistość jak w kalejdoskopie, nie ma więc czasu na poszukiwanie sensów i treści. Globalność popularnej kultury masowej często oznacza „amerykanizację” życia, rozpowszechnianie się wzorów kultury amerykańskiej [por. Z. Melosik, 2001]. Dla wielu współczesnych Europejczyków i młodych ludzi na całym świecie Ameryka jest „rajem”, do którego chcą się dostać w nadziei, a może nawet głębokim przekonaniu, że zdobędą tam sławę

i pieniądze, atrybuty życiowego sukcesu. Wydaje się, że mimo wydarzeń z 11 września 2001 roku, mit Ameryki wciąż trwa, a magia miejsca nieograniczonych możliwości dla każdego wciąż działa. W takim świecie człowiek staje się „kolekcjonerem przeżyć” i „zbieraczem wrażeń” [Z. Bauman, 1995]. Pierwsza rola odpowiada kolektywnej, druga sprywatyzowanej metodzie radzenia sobie w świecie. Łatwiej i bezpieczniej jest wpasować się w przyciasny, ale dla wszystkich jednakowy i dostępny świat masowej kultury niż poszukiwać własnej odpowiedzi na jego sfragmentaryzowanie, niepewność, niejednoznaczność. Znacznie trudniej natomiast żyć w świecie kolazu, o którym R. Kapuściński pisał [1995], że różne racjonalne elementy składają się w nim na irracjonalną całość, a kolaz jest być może jedyną metodą opisaną świata w całej jego różnorodności.

### 1.1. Mit pokolenia

Tożsamość współczesnego młodego pokolenia często określa się za L. Grossbergiem [przytaczam za Z. Melosikiem, 2001] pojęciem „globalny nastolatek” (*the global teenager*), akcentuje się tu fakt jej kształtowania w znacznym stopniu, przez kulturę popularną oraz ideologie konsumpcji. Oznacza także pewną uniformizację tożsamości, jej powtarzalność niezależnie od miejsca urzeczywistniania się. Wspomniany autor formułuje tezę, że nastolatki całego świata są bardziej podobne do siebie nawzajem niż do pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna (a w dużej mierze jej zamerykanizowana wersja) tworzy podobne tożsamości jakby w poprzek narodowych, etnicznych, językowych tradycji. Z pewnością jest w tego typu narracji wiele ważnych przesłanek przemawiających za jej racjonalnością. Nie do końca jednak adekwatnie wydaje się ona charakteryzować tożsamość młodego pokolenia, ze względu na to, że jest ono bardzo zróżnicowane i niejednorodne. Istnienie swoistych ambiwalencji w świecie konstruującym dyskurs młodości wydaje się zabezpieczać przed jednym tylko sposobem odczytania i opisu procesów generujących tożsamość. Zastanawia mnie bowiem fakt, że zostało tu niejako *a priori* przyjęte założenie o istnieniu pewnej wspólnoty pokoleniowej tej kategorii społecznej. Tymczasem jest ona szalenie zróżnicowana pod względem poglądów, stylu życia, pozycji społecznej, etc. Czy młodzi ludzie rzeczywiście tworzą dziś grupę na tyle jednorodną, by można było mówić o pokoleniu? Być może nie ma obecnie

wspólnego mianownika pokoleniowego ze względu na ogromne zróżnicowanie tej grupy w kwestii stylu życia i możliwości realizacji marzeń, nawet jeżeli te ostatnie są do siebie podobne. Nie do końca jest pewne, kogo do niej można jeszcze zaliczyć, a kogo już nie. Sprawa ta wydaje się więc wymagać namysłu i refleksji zabezpieczającej przed zbytnim upraszczaniem zagadnienia.

Pojęcie pokolenia obecne w socjologii utrwalalo się pod wpływem idei W. Diltheya, mówiącej o związku między historią a jakościową odrębnością pokoleń. Rozwinął ją później K. Mannheim odnosząc do procesu zmiany. W tej perspektywie istotne jest przekonanie, że pokolenia nie są kategoriami biologicznymi, wyróżnionymi na podstawie wieku, lecz rezultatami procesów społecznych, a określa je nie wspólnota cech psychicznych, lecz pewna specyficzna wspólnota losów, doświadczeń kulturowych i podobna struktura uczestnictwa w życiu społecznym i w kulturze [K. Szafraniec, 2000]. W koncepcjach tych formuluje się także, istotną w perspektywie tych rozważań tezę, że pokolenia mogą decydować o kształcie społeczeństwa. Zaś pokoleniem, które posiada szczególną siłę kreacyjną jest właśnie młodzież, gdyż generacja ta jest chłonna i wrażliwa, odczuwa silną potrzebę identyfikacji z ideałami, ma też poczucie swojej peryferyjności i marginesowości, jednocześnie jest nastawiona krytycznie i refleksyjnie do świata, co implikuje z kolei tezę o konflikcie pokoleń, jako nieuniknionej funkcji procesu społecznej zmiany. Tymczasem wiele wskazuje na to, że w Polsce współczesnej, jak pisze K. Szafraniec [2000], nie ma w zasadzie konfliktu pokoleń. Mielibyśmy do czynienia w tej sytuacji ze zjawiskiem kulturowej ciągłości i społeczną stagnacją na co wskazują badania porównawcze dwóch pokoleń, które prowadzili między innymi A. Jawłowska, B. Gotowski [1977], S. Nowak [1973], W. Adamski [1980], H. Świda-Ziemia [1975, 1987]. Badania typu *longitudinal study* dwóch pokoleń prowadzone w ośrodku toruńskim w latach 1972-1998 także nie dostarczają danych, które mogłyby potwierdzić wartość hipotezy pokoleniowej [por. K. Szafraniec, 2000].

Coraz częściej też w analizach socjologicznych przywołuje się nową kategorię „pokolenie X”, które pojawiło się w reakcji na społeczeństwo konsumpcyjne. Młodzi ludzie należący do tej grupy programowo nie dążą do zawodowego sukcesu i wysokiej pozycji społecznej, świadomie negując zasady ideologiczne współczesnego świata. „Ikisy” nie chcą dorastać i nie przyjmują oferty dorosłych, nie pragną uczestniczyć w wysiłku do kariery, pieniędzy, luksusu. Z kolei nowa generacja młodych

konsumentów określana jest „pokoleniem Y” i obejmuje osoby między 14 a 24 rokiem życia, które są głównym odbiorcą reklamy, szczególnie w zakresie sportu i wolnego czasu, oraz mody i ubioru. To pokolenie skomercjalizowane przez media, ale też przez nie socjalizowane [Z. Melosik, 2001]. To zresztą nie jedyne pomysły na etykietowanie współczesnej młodzieży. Inne, to „pokolenie bez wzorca”, „młodzież z importu”, „dzieci wolnego rynku”, „młodzi nie – gniewni”, „medialni niewolnicy”, czy dobrze oddające prezentowane tu wątpliwości, co do prawdziwości hipotezy pokoleniowej „pokolenie – niepokolenie”. Nie jest moim zamierzeniem rozstrzygnięcie, czy jakieś z tych określeń, których sporo pojawia się przede wszystkim w publicystyce, jest bardziej trafne od pozostałych. Jak zwykle bywa w takich przypadkach wydobywa się na światło dzienne pewien symptom, czy bardziej charakterystyczną cechą, pozostając jednak daleko od adekwatnego do rzeczywistości opisu kategorii młodzieży, jako grupy społecznej, zróżnicowanej i bardzo niejednorodnej. Etykiety osławiają rzeczywistość, nic więc dziwnego, że pojawia się ich wiele, gdy jest ona niejednoznaczna i trudna.

## 1.2. Polska młodzież wobec przemian

Badania problematyki postaw, aspiracji, uznawanych wartości, prezentowanych poglądów i opinii młodzieży wobec ważnych kwestii społecznych mają w polskim piśmiennictwie bogatą i wieloletnią tradycję. Eksploracji w tym obszarze sprzyjają zwykle okresy przełomowe w życiu społeczeństwa. Takim czasem historycznie znaczącym był okres transformacji ustrojowej zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych, kontynuowany w latach dziewięćdziesiątych i właściwie wciąż nie zakończony. W ostatnim okresie wzbogacony został o niełatwe zagadnienia związane z procesami globalizacyjnymi oraz integracją Polski ze strukturami politycznymi i gospodarczymi Unii Europejskiej. Istotną przesłanką analizy sytuacji polskiej młodzieży są zmiany jakie dokonały się w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, opisywane najpierw przy pomocy paradygmatu transformacji, a ostatnio poprzez tezę o imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego. Problematyka postaw, aspiracji, poglądów młodzieży, preferowanych przez nią wartości i przyjmowanych stylów życia zyskuje w tym kontekście wymiar szczególnie także przez fakt, że wiek XX, który miał być wiekiem szczególnej ochrony dzieciństwa, stał się wiekiem młodości, na niespotykaną dotychczas skalę



zawłaszczającą wszystkie niemal obszary tożsamości współczesnych społeczeństw.

Przywoływana tu ideologia konsumpcji społeczeństw medialnych kreuje specyficzną przestrzeń dla konstruowania tożsamości młodzieży, wprowadza kult młodego ciała, jako najwyższej cnoty i obowiązującego kanonu. W Polsce współczesnej, zjawiskiem dodatkowo współtworzącym klimat dla kształtowania się postaw młodzieży, jest transformacja ustrojowa, gospodarcza, społeczna i kulturowa zapoczątkowana w latach osiemdziesiątych\*. Stosunkowo nowym zjawiskiem w Polsce ostatniego dziesięciolecia jest utrwalanie się pewnych symptomów zmian w postawach, poglądach i aspiracjach młodzieży jeszcze z lat dziewięćdziesiątych. Wyrażają się one preferowaniem pracy zawodowej i pozycji materialnej przed innymi wartościami, najczęściej prorodzinnymi. Prasa publicystyczna lansuje wręcz nowe określenie na młodych ludzi, dla których kariera zawodowa i wysoka pozycja materialna stanowi o sensie życia, nazywając ich „pokoleniem szczerów” [J. Amorgos, M. Biegluk, 1998]. Start zaczyna się właściwie już w szkole średniej, często elitarnej, a kończy się na mecie, gdzie czekają prestiżowa praca, sława i pieniądze. Startując w tym wyścigu młodzi ludzie najczęściej nie myślą o konsekwencjach takiego biegu, albo je bagatelizują, z naiwną wiarą, że sukces wynagrodzi wszystko. Taki maraton oparty na ciągłej rywalizacji pociąga za sobą koszty psychiczne i społeczne. Tymczasem nie wszyscy dotrą do mety, ale niewielu z nich planuje coś „w zamian” kariery. Przegrany wyścig może być więc jednocześnie przegraniem swojego życia. Orientacja na sukces jest o tyle efektywna o ile ten sukces się osiąga, wydaje się być jednak orientacją krótkoterminową i nader często zawodną.

Przemiany życia społecznego w Polsce w ostatnim okresie, jego aksjologiczna dyferencjacja, wpływy globalizacyjne oraz integracyjne, dokonujące się zmiany w podejściu do wielu problemów, także w procesie pracy, pozwalają przypuszczać, że zjawisko to będzie się nasilać. Ze względu jednak na bardzo zróżnicowaną strukturę społeczną polskiej młodzieży u progu XXI wieku konieczne wydaje się także uświadomienie sobie faktu, że użyte tu określenie nie dotyczy całego pokolenia,

---

\* Dominujące tendencje i preferencje młodzieży tego okresu w zakresie prezentowanych przez nią typów orientacji życiowych prezentuję w książce Cudowska A.: *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok, 1997.

a jedynie pewnej jego części, niewielkiej stosunkowo grupy młodych ludzi z rodzin dobrze sytuowanych (często z ośrodków takiej czy innej władzy), wpływowych, uprzywilejowanych, z dużych miast, która już na starcie jest w pozycji szczególnej, predestynującej do walki o sukces, a niektórzy nawet są „na ten sukces skazani”, niezależnie od osobistych walorów, czy wkładu pracy.

Czy więc młodzież współczesna w Polsce, jako grupa społeczna, stanowi rzeczywiście jakąś wspólną pokoleniową? Łączy ją zapewne określony przedział wiekowy, jeżeli wyłączymy z naszych rozważań pojęcie wieku młodzieńczego, bo ten, nie ma granic wyznaczonych datą urodzenia. Ale czy istnieje wspólnota doświadczeń? To już budzi wątpliwości. Może więc te same pragnienia, aspiracje, dążenia, poglądy? Ale z badań wynika, że one także są zróżnicowane. Być może więc, jak sugeruje Z. Melosik [2001], wspólnym mianownikiem jest wpływ mediów i ideologii konsumpcji na tożsamość młodego pokolenia? Jednak charakter, jakość i rodzaj tego wpływu jest przecież bardzo zróżnicowany, tak jak różnorodny i wieloznaczny jest przekaz kulturowy, który media oferują i jak niejednorodną grupą są jego adresaci. Wydaje się, że jak mało kiedy w historii społeczeństw współczesne pokolenie młodzieży tworzy bardziej mozaikę grup społecznie zróżnicowanych niż pokolenie. Oczywiście, opisanie jej w kategoriach pokolenia jest kuszące, kryje się tu pewna doza nostalgicznej tęsknoty za czymś wspólnym, w miarę jednorodnym, co da się wyodrębnić i egzemplifikować w postaci jakichś „prawd” o „młodzieży”. Tymczasem wspólne dla ludzi młodych doświadczenia edukacyjne, w ostatnim czasie także bardziej ją różnicują niż spajają [A. Cudowska, 2002]. Edukacja szkolna wydaje się w coraz większym stopniu narzędziem marginalizacji i stygmatyzacji współczesnej młodzieży w Polsce, a nie instrumentem wyrównywania szans rozwoju [por. Z. Kwieciński, 2000]. W Polsce, w ostatnich latach mamy do czynienia ze stratą potencjału edukacyjnego młodzieży. Badania sondażowe, prowadzone na początku 2000 roku [J. Czapiński, T. Panek, 2000] podają, że prawie 2 procent badanych dzieci, które w ostatnich trzech latach ukończyły szkołę podstawową nie kontynuuje nauki. Rodziny, za przyczynę takiego stanu rzeczy podają względy materialne, podjęcie przez dziecko pracy, a także jego niechęć do dalszego kształcenia się. Odsetek dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej w Polsce jest niższy niż 98 procent. Wskaźniki te spadają w odniesieniu do młodzieży w wieku 16-19 lat. Naukę w dowolnym typie szkoły średniej kontynuuje 90 pro-

cent młodych ludzi w miastach i 85 procent na wsi. Zakres korzystania z usług edukacyjnych drastycznie maleje w kolejnej grupie wiekowej 20-24 lata. Uczy się tu tylko 25 procent mieszkańców wsi, oraz 45 procent młodzieży miejskiej. Zdecydowany spadek uczestnictwa w edukacji obserwuje się w grupie wiekowej 25-29 lat. W dużych miastach odsetek uczących się osób nie przekracza 18%, a w małych miastach i na wsi wynosi odpowiednio 8 i 7 procent. Ludność między 30 a 39 rokiem życia trzykrotnie rzadziej, niż poprzednia grupa, korzysta z usług edukacyjnych (co daje około 6 procent w miastach i około 2,5 procent na wsi. Z badań wynika także, że osoby starsze nie przejawiają żadnej aktywności kształceniowej [op. cit.]. Aktywność edukacyjna polskiego społeczeństwa, szczególnie poza okresem prawnie sankcjonowanym obowiązkiem szkolnym, nie wydaje się w istotnym stopniu przybliżać nas do idei społeczeństwa „uczącego się”, jako podstawowej kategorii rozwoju społeczności światowej [por. NAUCZANIE I UCZENIE..., 1997; EDUKACJA. JEST W NIEJ..., 1998].

Jeżeli jednak edukację rozumiemy jako dialog, spotkanie z Innym, wychodzenia poza „głos ucznia” w kierunku „trzeciej przestrzeni” – porozumienia [T. Szkudlarek, 1993], to każda kolejna próba analizy postaw, poglądów, aspiracji, orientacji życiowych młodzieży jest uzasadniona. Jednocześnie publikacje z tego obszaru z konieczności zawsze będą sfragmentaryzowane, częściowe, adekwatne tylko w danym miejscu i czasie, skoncentrowane bardziej na pożądanym niż faktycznym stanie rzeczy. Analizy empiryczne problematyki postaw, poglądów, systemu wartości młodzieży, patologii, przemocy, subkultur młodzieżowych, w kontekście przemian społeczno-politycznych lat dziewięćdziesiątych podejmuje wielu badaczy, by wymienić chociażby prace A. Guryckiej [1994, 1997], H. Świdry-Ziemby [1995], M. Szymańskiego [1995], W. Anasza [1995], J. Mariańskiego [1995, 1998], L. Dyczewskiego [1998], J. Sztumskiego [1998], A. Przecławskiej i L. Rowickiego [1997], T. Hejnickiej-Bezwińskiej [1991], B. Olszak-Krzyżanowskiej [1992], A. Gańczarczyka [1994], B. Fatygi [1999]. Publikacje te są szeroko dostępne, niektóre z zagadnień, szczególnie w aspekcie porównawczym, poruszałam już wcześniejszej w swoich pracach [por. A. Cudowska 1997, 1999], szczegółowa analiza zagadnienia nie wydaje się więc potrzebna. Przywoływane poglądy w tym zakresie posłużą jedynie do interpretacji tego problemu. Pozostaje ona oczywiście tylko jednym z wielu możliwych naszkicowania obrazu, który wydaje się być przede wszystkim kolażem, z całym bogactwem tworzących go sym-

boli i znaczeń. Jak każda tego rodzaju próba, jest ona subiektywnym odczytaniem faktów, zdarzeń, a czasem także wyobrażeń o poruszanych tu zjawiskach. Badania sondażowe, których siłą rzeczy najwięcej jest w przywoływanych tu analizach, nie dostarczają bowiem informacji o rzeczywistym stanie rzeczy badanego problemu, przedstawiają jedynie zestaw deklaracji, preferencji, czasem też projekcji i życzeń młodzieży. Wiele więc w nich założeń, często nieuświadomionych, o naturze eksplorowanego obszaru. Wyniki licznych analiz problematyki młodzieży można ująć w kilku symptomatycznych zjawiskach, co oczywiście grozi uproszczeniem i fragmentarycznością. Nie będzie to jednak generalizacja opinii o młodzieży, a jedynie wskazanie na pewne, często powtarzające się w analizach sugestie rysujące obraz tej grupy społecznej. Jest ona niezbyt skłonna do buntu, podzielona w ocenie rzeczywistości i własnych szans. Pozostaje bardzo zróżnicowana ze względu na wykształcenie, ale w miarę zgodnej co do pragnień, egzemplifikujących się w dwóch kategoriach: „szczęśliwa rodzina” i „kariera zawodowa”. Nie jest przy tym zainteresowana przeszłością, nie odczuwa respektu wobec historii i jej bohaterów. Nie angażuje się w życie polityczne, tolerancyjna, ale jednocześnie nie postrzega siebie jako pokolenia [por. R. Leppert, 2000].

Socjologiczne analizy tej problematyki, często rozległe, szczegółowe i fragmentaryczne, choć nie w sensie znaczenia kwestii społecznych, implikują, w moim przekonaniu, potrzebę podjęcia próby stworzenia pewnego ujęcia modelowego *ex post*, na podstawie istniejących już danych empirycznych i przewidywanych tendencji w rozwoju określonych zjawisk i procesów społecznych. Proponuję więc w tym miejscu taką systematyzację zagadnienia, która pozostaje jednocześnie otwarta na nowe odczytania problemu, w zależności od zmian zachodzących w społecznym kontekście i w samym procesie funkcjonowania młodzieży. Prezentowane tu kategorie typologiczne młodzieży są wewnętrznie zróżnicowane pod względem wielu cech socjodemograficznych, takich jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne i środowiskowe, rodzaj i charakter wykształcenia. Stopień i zakres tej dyferencjacji jest różny także w zakresie potencjału twórczego poszczególnych grup społecznego zróżnicowania i możliwości jego realizacji.

Pierwszym typem w tym modelu jest grupa młodych ludzi, którą określono jako „Dynamiczni”. W życiu zorientowani są na karierę, sukces i pieniądze. Wyścig do zdobycia pożądanych atrybutów władzy i społecznego znaczenia najczęściej rozpoczynają już w szkole

średniej. Jest to placówka elitarna, gwarantująca dostanie się na intratny kierunek studiów, którego ukończenie zapewnia z kolei dobrze płatną pracę i możliwość szybkiego pięcia się po szczeblach kariery zawodowej. Tych młodych ludzi cechuje najczęściej duża pewność siebie, przebojowość, chęć podejmowania decyzji. Mają oni szanse realizowania swoich pomysłów i urzeczywistniania potencjału rozwojowego. Cechuje ich niejednokrotnie twórcze podejście do wykonywanej pracy. Bardziej są jednak zorientowani na wykorzystanie tego kreatywnego zasobu do robienia kariery niż do samorozwoju w sensie osobowościowym i społecznym.

W przeciwieństwie do nich tak zwani „Refleksyjni”, to młodzi ludzie, którzy wolą „być” niż „mieć”. W życiu cenią wierność ideałom i realizację określonych wartości. Dobre wykształcenie jest dla nich ważne, ale bardziej jako atrybut osoby niż synonim społecznego prestiżu. Chętnie też „inwestują w siebie”, ale raczej w celach samorozwojowych, wzbogacenia i wyrażenia swego „wnętrza” przez autokreację, a nie dla kariery i materialnego sukcesu. Są też w znacznym stopniu zorientowani na innych, gotowi do bycia z nimi, współpracy i pomocy w razie potrzeby. Realizują wiele zainteresowań poza podstawowym nurtem działalności. Są też bardziej niż grupa „dynamicznych” wrażliwi na problemy społeczne. Ta grupa młodzieży, podobnie jak poprzednia dysponuje znacznym potencjałem twórczym i możliwościami jego realizacji, w sensie rozwijania własnych zainteresowań, uzdolnień, także tych niedochodowych. Są w znacznej mierze zorientowani na relacje interpersonalne, przepływ myśli i wymianę doświadczeń. O ile „młodzi dynamiczni” są wśród innych ludzi, o tyle „młodzi refleksyjni” są z innymi ludźmi. Ci pierwsi nastawieni są przede wszystkim na rywalizację: zdobyć lepszą pracę, szybciej zrobić karierę, zarobić więcej pieniędzy, mieć lepszy samochód, mieszkanie etc. Wiele wskazuje na to, że w Polsce media lansują taki właśnie obraz przedsiębiorczego młodego człowieka sukcesu, a wyniki analiz socjologicznych świadczą o tym, że grupa ta nie jest wcale taka mała, jak sugerowały prognozy z lat osiemdziesiątych, wciąż akcentujące wysoką rangę wartości afiliatywnych i prorodzinnych wśród badanej młodzieży.

Pomiędzy tymi grupami sytuuje się młodzież, która nie może się określić, nie jest pewna swoich preferencji. To ci, którzy chcieliby i „być” i „mieć”, ale ponieważ w życiu kategorie te często się rozchodzą nie wiedzą na co się zdecydować. Często więc nie podejmują żadnych rozstrzygnięć w ważnych kwestiach i czekają aż zdecydują okoliczności

albo ktoś inny. Ich świadomość aksjologiczna jest niedojrzała. Łatwo poddają się wpływowi zewnętrznemu. O wyborze przez nich drogi życiowej w znacznej mierze decydują okoliczności, sytuacje i grupa odniesienia. Wydaje się, że młodzi „Niezdecydowani” w niewielkim stopniu wykorzystują swoje twórcze możliwości. Raczej nie poszukują nowych rozwiązań, gdyż bardziej liczą na otoczenie niż na siebie, to ktoś powie im, co mają robić i ktoś inny poniesie odpowiedzialność. Prezentują w życiu postawę bierną, wyczekującą na to, co się zdarzy. O własnej przyszłości myślą w sposób życzeniowy, nieprowadzący do podejmowania działań na rzecz urzeczywistnienia tych wizji.

Przemiany społeczne i gospodarcze ostatnich lat, towarzyszące im niepokoje i liczne trudności wydają się uzasadniać w jakiejś mierze wyłanianie się grupy młodych ludzi, pod pewnymi względami bliskiej kategorii trzeciej, którą określiłam mianem „Bezradni”. Nie widzą oni dla siebie perspektyw rozwoju, nie próbują się też wpisać w jakieś ramy czy wzory życiowego sukcesu. Nie wykorzystują swojego potencjału kreatywnego i nie podejmują twórczych działań. Świat postrzegają raczej przez pryzmat zagrożeń, a nie możliwości. Żyją przede wszystkim stanem danym, teraźniejszym i w znacznej mierze określonym przez innych i zorganizowanym na cudzych warunkach. Unikają podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za nie, ponieważ zawsze istnieje ryzyko porażki.

Amerykańskie badania psychologiczne wskazują na to, że problem młodzieży depresyjnej i bezradnej nabiera w ostatnich latach szczególnego znaczenia, niestety w pejoratywnym sensie tego słowa. D. Goleman [1997] wskazuje, że dzieje się tak z różnych względów, na przykład z powodu upadku rodziny, tradycji religijnych, wzrostu zagrożeń globalnych. W ostatnich latach młodzież wykazywała rosnącą skłonność do zamykania się w sobie i nieprzystosowania do wymagań życia społecznego, czemu towarzyszy brak energii, poczucie osamotnienia, nadmierne uzależnienie od innych. W przywołanych tu badaniach notowano także wzrost poczucia lęku, przygnębienia, silną potrzebę perfekcjonizmu, smutek i nerwowość. Towarzyszy temu często nieumiejętność skupienia uwagi, bezmyślne postępowanie, a także włączanie się w grupy przestępcze, kłótniowość, nieposłuszeństwo, napady złego humoru, wybuchowość i skłonności destrukcyjne [D. Goleman, 1997]. Zaprezentowana typologia ma charakter hipotetyczny, inspirowana jest logiką przedstawionych w książce wymiarów twórczości oraz jej znaczeniem dla koncepcji twórczych orientacji życiowych. We wszyst-

kich wyróżnionych grupach typologicznych młodzieży tkwi potencjał twórczy. W dwóch pierwszych ujawnia się on w postawach, podejmowanych działaniach, preferencjach i orientacjach życiowych. W dwóch ostatnich kategoriach jest ukryty i dopiero czeka na wyzwolenie, poprzez uczenie się, zmianę sposobów myślenia, nabywanie kompetencji emocjonalnych i społecznych.

Wobec problematyki młodzieży formułowane są co najmniej dwie przeciwstawne tezy. Pierwsza mówiąca o zerwaniu świadomego stosunku pokoleń i teza druga sugerująca dominację przystosowania młodzieży nad jej dążeniem do zmiany („mała stabilizacja”). Obie znajdują potwierdzenie w wynikach badań empirycznych, a jednocześnie żadna z nich nie wyraża zapewne rzeczywistego stanu w tym zakresie. Kontinuum to wyznacza pewien obszar, w którym postawy, poglądy, aspiracje, orientacje młodzieży oscylują pomiędzy ciągłością i zmianą, zachowawczością i kreatywnością. W świetle tych konstatacji wydaje się uzasadnione przyjrzenie się bliżej zagadnieniu postaw społecznych młodzieży, jako że rysują one pejzaż odniesień także istotny dla zaprezentowanego tu ujęcia modelowego. Badania wskazują między innymi na pewną dwoistość i niespójność poglądów społeczno-politycznych młodzieży [por. A. Przeclawska, L. Rowicki, 1997]. Przekonanie o potrzebie prywatnej własności w gospodarce pojawia się równie często, jak akceptacja upaństwowienia. Prawie tak samo liczne grupy opowiadają się za rozwijaniem różnych form samorządności, jak i silną władzą centralną. Poglądy młodzieży są więc wyraźnie spolaryzowane. Jednocześnie wykazują sporą zgodność w negatywnej ocenie systemu politycznego funkcjonującego w Polsce. W procesie osiągania zamożności młodzi ludzie dostrzegają znaczący udział takich czynników, jak: układy, znajomości, koneksje rodzinne, pochodzenie z bogatego domu, zajmowanie wysokich stanowisk państwowych. Sygnalizowany jest też brak zaufania do najwyższych władz państwowych. Chociaż młodzież wydaje się politycznie wyobcowana, jednocześnie przejawia ogólne zadowolenie z życia i w większości nie chciałaby na stałe wyjeżdżać z kraju. Obserwowana jest też tendencja do zmniejszania się liczby symboli w życiu młodzieży. Te religijne i narodowe funkcjonują często w różnych układach, nadal duże znaczenie przypisuje się rodzinie, jako grupie identyfikacji, a związek polskiej młodzieży z Kościołem ma często charakter formalny i deklaracyjny. W rzeczywistości bowiem poglądy etyczne młodzieży znacznie odbiegają od tych, oficjalnie głoszonych przez Kościół.

Wskazywana wcześniej ogromna rola mass mediów w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia znajduje także potwierdzenie w badaniach uczestnictwa młodzieży w kulturze. Mówi się o swoistym „zawieszeniu” młodych w rzeczywistości wirtualnej, wygenerowanej przez nowoczesne multimedialne środki przekazu. Wyniki badań sugerują, że nie dostrzegają oni możliwości wyjaśniania rzeczywistości przez odwołanie się do historii, nie artykułują też jakichkolwiek potrzeb w tym zakresie. W badaniach toruńskich prowadzonych w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, młodzi ludzie dokonując autocharakterystyk wpisali się w ramy czterech kategorii pojęciowych. Pierwsza to ci, których cechuje silny charakter, ambicje, inicjatywa, inteligencja. W taki sposób określiło się najwięcej badanych (38%), natomiast dwie, niemal równoliczne grupy, to ci, którzy przywiązani są do wartości moralnych (28%), oraz grupa młodych ludzi, którzy twierdzą, że nic ich nie wyróżnia (27%). Najmniejszą zbiorowość stanowią młodzi ludzie przywiązujący wielką wagę do własnego image (ekscentrycznego zachowania, ubioru itp. –7%) [K. Szafraniec, 2000]. Młodzież wydaje się oswojona z rzeczywistością okresu transformacji. Jej stosunek do zmian, dokonujących się w Polsce po 1989 roku, jest w przeważającej mierze, pozytywny. Postrzega je w większości przez pryzmat szans i nowych życiowych możliwości. Jej pragnienia można zdiagnozować krótko: szczęście, pozycja i pieniądze. Trzy czwarte badanych aspiruje do wysokich stanowisk społecznych, a dwie trzecie spośród tej grupy planuje „długie” strategie życiowe, obliczone na ukończenie studiów wyższych. Autorzy badań sygnalizują wpływ ideologii konsumpcyjnej na orientację młodzieży, z wyraźnym wpisaniem w nie kategorii przyjemności, nowości i mody [op. cit.].

Przy tym obserwowane jest, jeszcze mniejsze niż w ubiegłych latach, zaangażowanie w sprawy publiczne i niższy stopień politycznego zorganizowania. Z analiz międzypokoleniowych wynika, że w stosunku do pokolenia dorosłych młodzież jest bardziej lewicująca i moralizująca w sprawach polityki, ale jednocześnie także bardziej prodemokratyczna [op. cit.]. Badania ujawniły też działanie mechanizmów reprodukcji społecznej, gdzie sukces jest zawsze udziałem tych młodych ludzi, których rodzice także są dobrze sytuowani. Chociaż dokonują się zmiany w różnych sferach życia, to jednak nie uruchamiają one kanałów awansu społecznego. Potwierdziły się również fakty, znane z obserwacji rzeczywistości społecznej, że środowisko miejskie jest czynnikiem sprzyjającym akceptacji zmiany, ułatwia mentalną adaptację do niej,



podnosi szanse na sukces i wydłuża możliwy skok pokoleniowy, natomiast fakt zamieszkiwania na wsi ma dokładnie odwrotne konsekwencje: daje gorsze warunki startu życiowego, pomniejsza szanse na sukces i skraca dystans pokoleniowy [op. cit.].

Czy wobec zarysowanych tu niejednoznaczności, dwoistości, spolaryzowania postaw, poglądów, orientacji życiowych młodzieży istnieje coś takiego, jak „świadomość pokoleniowa”? Tymczasem wciąż aktualna wydaje się myśl wygłoszona niegdyś przez nieznanego „filozofa”, że „Mądrość polega na życiu w teraźniejszości, planowaniu przyszłości oraz czerpaniu korzyści z przeszłości” [S. Horn, 1999 s. 95]. Czyżby więc, mimo lawinowego przyrostu informacji, wciąż powiększających się możliwości ich wykorzystania, szalonego wręcz postępu technicznego, którego zwieńczeniem wydaje się być realizacja idei nanotechnologii molekularnej E. Drexlera [E. Regis, 2001], mądrości życiowej jest jakby coraz mniej? Jednocześnie diagnozowanie kondycji współczesnej młodzieży nazbyt często abstrahuje od społecznego kontekstu jej funkcjonowania. Kategoria ta ze względu na swoje peryferyjne usytuowanie w społeczeństwie i typową dla tego wieku wrażliwość jest istotnym wskaźnikiem kondycji całego społeczeństwa [por. K. Szafraniec, 2000]. „Problem z młodzieżą” jest więc nie tyle natury pedagogicznej, co społecznej. Przypisywane młodzieży poczucie zagubienia, wyobcowania, aksjologicznego zawirowania jest bowiem znamienne dla dorosłych i tym samym, a może nawet w sposób szczególny, dla pedagogów. Ich wyobrażenie o wychowawczych powinnościach nie może być już urzeczywistniane według dawnych reguł i algorytmów. Tymczasem nowych nie ma i być może nie będzie.

Wraz ze zmianą roli intelektualistów nieuchronnie zmieniać się musi także rola pedagoga, z prawodawcy na tłumacza, posługującego się w procesie kształcenia i wychowania strategiami interpretacyjnymi a nie prawodawczymi. Sytuacja wychowawcza dotyczy tak samo wychowawcy i wychowanka, chociaż oczywiście nie w taki sam sposób. To głównie rolą wychowawcy jest dokonywanie refleksji nad wspólnym doświadczeniem tak, by wyłowić sens wydarzeń, wpisać je w horyzont dalszej interpretacji i budować kolejne rozumienia ze świadomością, że to odczytanie nigdy nie jest ani jedyne, ani ostateczne. Rozumienie natomiast postępując od elementarnego do coraz wyższego nabiera charakteru rozumienia krytycznego, a dalej przez możliwość rozumienia różnych horyzontów staje się rozumieniem twórczym, wzbogacającym interpretację zdarzenia i samo doświadczenie o nowy sens. Hermeneutyczny

horyzont w postrzeganiu procesów wychowawczych implikuje także pewien sposób intelektualnego zaangażowania nieprawodawczego, które jeśli już czegoś uczy, to przede wszystkim odpowiedzialności za wybór (także za wybór układu odniesienia dla własnego konformizmu). Dochodzi więc tu do swoistego przesunięcia akcentów ze stanowienia praw na ich interpretację, jako reakcja na przeobrażenia świata. Poszerzający się zakres wolności, czy też raczej możliwości, powoduje wzrost nieprzewidywalności konsekwencji działań i wzrost odpowiedzialności za nie.

Zarysowane tu zagadnienia niewątpliwie są w swej istocie fragmentaryczne i nie przedstawiają dokładnej mapy problemu, daleka jednak jestem od narzekań na fakt, iż tego typu analizy dominują we współczesnych rozważaniach o młodzieży [por. R. Leppert, 2000]. Charakter narracji problematyki młodzieży jest zapewne symptomatyczny dla szerszych zjawisk społecznych, oddaje ich zróżnicowanie i ambiwalencje. Pozostaje dla mnie kwestią otwartą na ile próby tworzenia jakiegoś jednego, całościowego obrazu tak złożonej problematyki jest możliwe, a także uzasadnione. Metafora obrazu wydaje się przy tym ciekawą ilustracją zagadnienia. Obraz zawsze jest w pewien sposób zamknięty, mieści się w ramach jakiejś przestrzeni, jest statyczny i niezmienny. Implikuje więc pytania o to, czego na obrazie nie ma, co jest poza nim, a czego on nie pokazuje.

## 2. Idea twórczego życia

Wydaje się, że doszliśmy w rozważaniach do takiego momentu, w którym można dokonać próby przybliżenia, lecz z pewnością nie domknięcia pewnej idei twórczego życia, która leży u podstaw koncepcji twórczych orientacji życiowych. Jak sygnalizowałam to na początku pracy, szczególne znaczenie w tych rozważaniach przypada idei „zakorzenia w zmianie” oraz idei „człowieka poszukującego” (*homo explorens*). Ważnych inspiracji w tej mierze dostarcza antropologia filozoficzna M. Bachtina, w której jednym z istotnych aspektów jest teza o skazaniu człowieka na ciągle poszukiwanie siebie z przyszłości, ciągle nienasycenie i niedokończenie.

W Bachtinowskiej koncepcji antropologicznej człowiek jako podmiot narracji jest przede wszystkim „mówiący”. Odznacza się aktywnością i twórczością, która nie dotyczy tylko i wyłącznie sfery materialnej, a więc przedmiotów, obojętnie czy martwych czy żywych, lecz pozba-

wionych podmiotowości, ale także sfery świadomości i komunikacji międzyludzkiej, świata sensów i wartości. Aktywizm posiada w tym wymiarze charakter humanistyczny, koncentruje się na człowieku, na przejawach jego życia duchowego i społecznego. Jest on bliższy Sokratesowi niż groźnym wcieleniom dziewiętnastego czy dwudziestego wieku [M. Bachtin, 1986]. W tym kontekście bardziej zrozumiałe staje się tak wielkie znaczenie słowa w idei „człowieka mówiącego”. Świat współczesny jest przede wszystkim światem czynu, w kreującej go antynomicznej relacji słowa i czynu, to właśnie czyn jest na pierwszym miejscu, a działanie przed myślą, ideą. Postawienie słowa w centrum antropologicznej koncepcji człowieka ma daleko idące konsekwencje dla edukacji. „Oznacza protest przeciw rozpowszechnionemu kultowi bezdusznych faktów i nieludzkich czynów” [M. Bachtin, 1986 s. 12]. O potrzebie przewyższania technokratycznie i empirycznie zorientowanej filozofii współczesnej wiele też mówi H. Skolimowski [1993].

## 2.1. Proces stawania się w dialogu

Aby dokonać poznania zarówno etycznego jak i estetycznego człowiek musi, zdaniem M. Bachtina, to co przeżyte skierować ku Innemu. Dopiero ponowny powrót do siebie, zajęcie własnego stanowiska, niejako na zewnątrz Innego, pozwala na właściwe rozumienie, umożliwia wzbogacenie siebie. W zetknięciu z odmiennością następuje proces „zwieńczenia”, gdyż tylko Inny umożliwia wiarygodne doświadczenie własnej podmiotowości, odrębności oraz indywidualności. „Ja innego człowieka odczuwam zupełnie inaczej niż własne ja; to ostatnie wchodzi do kategorii innego” [1986, s. 75]. Teza ta jest znacząca nie tylko dla etyki czy estetyki, ale także dla edukacji. W tej ostatniej zachodzi bowiem proces obcowania z Innym na wielu płaszczyznach i w różnych wymiarach, jest ona jakby polem doświadczania Innego, a wynikające z tego procesu umiejętności, wiedza i wzory postępowania będą w późniejszym życiu przenoszone na pozostałe obszary aktywności. Trudno więc w tym kontekście przecenić rolę uświadamiania uczniom (ale nie tylko im) znaczenia odmienności w naszym życiu i umożliwienia doświadczenia jej w taki sposób, by było to przeżycie otwierające na różne rzeczywistości i budujące tożsamość jednostki, która rodzi się w kontakcie z Innym.

Człowiek „mówiący” jest w relacji komunikacyjnej także

podmiotem słuchającym i jako taki zawsze odpowiada w procesie rozumienia. Odpowiedź ta nie musi następować od razu, może być opóźniona i przybierać różną formę, na przykład pisaną, czytaną lub urzeczywistniać się w zachowaniu człowieka. Wszelkie rozumienie jest brzemienne w odpowiedź i ma charakter aktywnie współodpowiadający [1986]. W relacji dialogicznej Inny zawsze odpowiada, zajmuje aktywną pozycję, etycznie i aksjologicznie nasyconą. Konstruują ją też w znacznej mierze „cudze słowa”, „cudze wypowiedzi”, to one – zdaniem M. Bachtina – budują nasze poglądy, przekonania, sądy naukowe. Każda wypowiedź w tej perspektywie jest elementem łańcucha językowego porozumienia. Ma swoje granice ustanowione zmianą podmiotów mowy (mówiący – słuchający), a wewnątrz nich jest podobna do monady Leibniza: odbija proces mowy i cudze wypowiedzi, nie zawsze bezpośrednio poprzedzające je w łańcuchu [1982]. W każdej wypowiedzi pobrzmiewają dialogowe pogłosy, przestrzeń komunikacji jest nimi nasycona, co czyni ją polifoniczną. Ale nie tylko słowa, wypowiedzi, aktywne współodpowiadanie realizuje się w relacjach dialogicznych. Dialogowy charakter w tym ujęciu posiadają również ludzkie uczucia i emocje. Stosunki dialogowe to nie tylko logiczne i lingwistyczne kompozycje, to także wzajemne współlistnienie emocjonalne, współbrzmienie bądź jego brak. Współodpowiadanie jest bowiem emocjonalnie i aksjologicznie nacechowane, wypełnione nie tylko znaczeniem, ale także sensem, bo odniesionym do wartości rozumieniem.

Teza M. Bachtina mówiąca o tym, że relacja dialogowa może zachodzić tylko w przypadku, kiedy jej podmioty dysponują własną prawdą, zajmują ideologicznie nacechowane stanowisko, w naszej narracji posiada istotny walor deskryptywny. Wszelkie porozumienie zachodzi bowiem w swoistej przestrzeni pogranicza, spotkania dwóch świadomości w dialogicznym kontekście kreowanym przez cudze głosy. „Życ – to uczestniczyć w dialogu: pytać, słuchać, ponosić odpowiedzialność, aprobować itp. ” pisze M. Bachtin [1986 s. 453]. Relacje edukacyjne możemy potraktować jako takie właśnie stosunki dialogiczne i wszystko co do tej pory zostało o nich powiedziane odnosi się także, a może przede wszystkim, do tej sfery ludzkiej działalności. Jest ona bowiem zorientowana na upowszechnianie, transmisję wiedzy, wartości, norm etc. Bez autentycznego dialogu ten proces odbywać się przecież nie może. Każdy człowiek w nim partycypuje, przez swoje słowa, swoją myśl, a także milczenie.

## 2.2. Etyka „niewspółobecności” w twórczym rozumieniu

Problematyki twórczych orientacji życiowych nie można wyjałowić z refleksji etycznej. Wszelkim rozważaniom w tym obszarze zawsze towarzyszy kontekst moralny, szczególnie wyraźny w przywoływanych tu poglądach M. Bachtina. Twórcze pojęcie czegoś wymaga zdystansowania się w czasie, przestrzeni i kulturze. Wyraża się swoistą „niewspółobecnością” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on twórczo pojąć. Pogląd ten wydaje się być niezwykle inspirujący dla etycznego kontekstu dialogu edukacyjnego. Zaprzecza niejako oczywistym i *a priori* przyjmowanym założeniom, głoszącym, że zrozumienie wymaga wczucia się w sytuację Innego i przyjęcia jego perspektywy. Empatia nie wyznacza jednak horyzontu rozumienia, może być co najwyżej początkiem, pierwszym krokiem na tej drodze, ale nie może się ona na tym kończyć. Uczestnicy dialogu, w toku którego dochodzi do zainicjowania procesu rozumienia, przystępują do niego z mniej lub bardziej ukształtowanym punktem widzenia, z własnym światopoglądem. Jeśli w dialogowym spotkaniu każda ze stron dostrzega nowe sensy zjawisk, zdobywa samowiedzę i nowy ogląd świata, to zachodzące w jego toku rozumienie jest aktywne i twórcze. W myśl koncepcji polifonii, M. Bachtin występuje przeciw jedności w rozumieniu. Jedność nie wytwarza bowiem znaczeń, potwierdza jedynie słuszność tych, które już istnieją. Wczuwanie się lub identyfikacja z drugą stroną dialogu może pełnić tylko rolę przygotowawczą do autentycznego rozumienia. Ono samo wymaga jednak od podmiotu usytuowania się w odpowiednim kontekście wobec partnera i sytuacji dialogicznej. Wpisanie twórczego rozumienia w plan pedagogicznego doświadczenia nie jest więc prostą adaptacją reguł i kanonów, gdzie wczuwanie się w sytuację wychowanka byłoby najlepszym sposobem na jego zrozumienie. „Stapiając się z Edyphem – pisze M. Bachtin – porzucając swoje stanowisko na zewnątrz niego, nie wzbogacam już zdarzeń jego życia o nowe, twórcze punkty widzenia, które dla niego samego, z zajmowanego przezeń miejsca są niedostępne” [1986, s. 115]. Rozumienie twórcze wymaga więc swego zaangażowania „niewspółobecnego”, gdyż wzbogaca ono już istniejące interpretacje zdarzeń. Wymaga przyjęcia transgresyjnej perspektywy w dialogu, wykroczenie poza to, co jest dane i znane. Znamienne są w tym kontekście pytania sformułowane przez samego M. Bachtina „Co zyskują jeśli ktoś Inny zidentyfikuje się ze mną? Wszak zobaczy on

i rozpozna tylko to, co ja sam widzę i znam...” [1986, s.134].

Relacja „niewspółobecności” wobec podmiotu edukacyjnego dialogu może okazać się bardzo twórczym stosunkiem pedagogicznym. Kreatywne rozumienie w tej perspektywie to akt otwierający i dopełniający a jednocześnie spełniający się w obszarze pogranicza, gdzie stykają się ze sobą różne głosy, racje i poglądy. Postawa etycznej „niewspółobecności” posiada szczególny walor w sytuacjach edukacyjnych, umożliwia poznawanie wychowanka w dialogu i może być istotnym warunkiem niesienia mu pomocy w rozwoju. Pomiędzy empatią a rozumieniem nie ma tu co prawda sprzeczności, ale też nie można postawić między nimi znaku równości. Przywołanie w tym miejscu kategorii pośredniej między wczuwaniem się zatracającym własną perspektywę a rozumieniem niejako z zewnątrz może rozszerzyć pedagogiczną aplikację tego zjawiska. Jest nią, w koncepcji M. Bachtina, „przeżycie”, polegające na tym, że „całym sobą ustosunkowuję się wartościując do przedmiotu nie dostrzegając «pozy» jaką przy tym przybieram” [1986 s. 163]. Autor ten proponuje uczynić „przeżycie” specjalnym obiektem aktywności, abstrahując od tych przedmiotów, celów i wartości, na które się ono kierowało, aby doświadczyć własnego przeżywania jako czegoś konkretnie istniejącego (1986). To przejście od przeżycia do jego oglądu jest i trudne i ważne, szczególnie w sytuacji wychowawczej. Wydaje się jednak, że pedagog powinien posiadać tę umiejętność, by w sposób dojrzały wchodzić w relacje dialogowe, uczestniczyć w sposób świadomy i celowy w fenomenie spotkania z inną osobowością. Zdystansowanie się wobec własnego przeżycia i jego szczególnie uprzedmiotowienie, to swoiste aksjologiczne przestrojenie, wymagające zajęcia pozycji w innym horyzoncie. W procesie twórczego rozumienia dokonuje się więc transgresja, która zapoczątkowuje dążenie do swoistej transcendencji.

Interpretacja koncepcji twórczego rozumienia poprzez wpisanie jej w etykę „niewspółobecności” w wymiarze transgresyjno-transcendentalnym czyni twórczość immanentnym elementem tego ujęcia ontycznego. Wzbogaca jednocześnie jej odczytanie przez narrację pogranicza, gdzie rozgrywa się jej fenomen. Czas przeżywany wewnętrznie zwraca się na zewnątrz, dobiega swego kresu i zaczyna się inne bytowanie [1986]. Bliskość wobec Innego jest tu zawsze zewnętrzna i musi taka być, żeby zobaczyć tę jego odmienność, uszanować ją i nieść pomoc w rozwoju, w sposób otwierający na przeżywanie świata, a nie zamykający w okowach kanonu. Współodczuwanie nie wyklucza „niewspółobecności”. Daje ona bowiem możliwość zachowania własnego

stanowiska w postrzeganiu i rozumieniu sytuacji czy stanu wewnętrznego partnera relacji dialogowej. M. Bachtin w tym kontekście używa znaczącego słowa „przewaga”, na oznaczenie tego, co zachowuje się nie w identyfikacji z Innym, lecz w „niewspółobecności” właśnie. Nie chodzi tu jednak o dominację, ale o przewagę w rozumieniu zachowania własnej perspektywy w postrzeganiu, jako warunku kreatywności twórczej interakcji [L. Witkowski, 2000b]. Ta przewaga dotyczy więc „bycia – poza”, „bycia – inaczej”. Aby wzbogacać byt trzeba znaleźć się poza nim [M. Bachtin, 1986].

W kontekście tych rozważań ważną kwestią jest etyczny wymiar „niewspółobecności” aplikowanej do sytuacji edukacyjnego dialogu. Podnosi go, w swoim odczytaniu M. Bachtina, L. Witkowski [2000b] wskazując na rysującą się w świetle tej koncepcji możliwość pogodzenia etycznego przywiązania do własnej wizji dobra i zła z otwarciem na inność, afirmującym prawo do „niewspółobecności”. Dla M. Bachtina bowiem sens tezy zawartej w przykazaniu „kochaj bliźniego swego jak siebie samego” sprowadza się do tezy „kochaj bliźniego swego jak siebie samego” [L. Witkowski, 2000b s. 153]. Inny jest wówczas postrzegany jako ontyczna częśćka mnie samego, a nie ktoś obcy, kogo mam traktować równie dobrze jak siebie. Taka wizja etyczna nie izoluje inności, ale wręcz ją chroni, jako konstytuującą byt, a nie wymagającą odsunięcia. Wymowa tego stanowiska wydaje się dla edukacji nie do przecenienia, szczególnie wobec roszczeń dominujących religii i kościołów do moralnego wychowania w toku szkolnej, zinstytucjonalizowanej działalności, gdzie niejednokrotnie ma ona wymiar uzurpatorski, zagrażający rozumieniu wiary, jako nieizolującej Innego.

Człowiek w dialogu z sobą i z Innym wręcz staje się tym, kim jest i poprzez otwarty dialog ze światem zdobywa się na przekraczanie tej perspektywy. Poprzez dialog z odmiennością jest bytem niedokończonym, przekraczającym ograniczenia swego losu, wciąż stającym się na nowo, dopełniającym się, a jednocześnie wciąż niedopełnionym.

To rozumienie relacji dialogicznej, zainspirowane wizją życia i filozofią człowieka M. Bachtina, pozwala wpisywać dialog i wynikające z jego logiki twórcze rozumienie w proces samorealizacji jednostki. Logika dialogu, to proces ciągłego dążenia do odkrywania siebie przez otwartość na pogranicze, na niedokończoność i polifoniczność świata. Dialog jest tu zawsze spotkaniem z odmiennością. Fenomen spotkania, szczególnie podniesiony w filozofii dialogicznej M. Bubera [1991] wydaje się wiele

kwestii sytuować także w sferze aksjologicznej i transgresyjnej, życie postrzegając w perspektywie spotkania. W przeżyciu i doświadczeniu spotkania ukazują się podmiotowi niedostępne dotychczas wartości [J. Bukowski, 1987]. W twierdzeniu M. Bubera, że dialog to wyjście indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersalnemu, odnajdujemy klimat i sens rozumienia relacji dialogowej w koncepcji M. Bachtina. W procesie takiego dialogowego rozumienia zawsze powstaje nowa jakość, coś niepowtarzalnego, co wcześniej nie istniało. Nie jest więc tylko odbiciem czy ekspresją tego, co już jest, w gotowej postaci. Przy tym dialog, w toku którego dochodzi do rozumienia i porozumienia się jest zawsze „niezwieńczony”. Dla M. Bachtina pozostaje on jedyną adekwatną formą językowej ekspresji prawdziwego życia człowieka, „żyć – to uczestniczyć w dialogu” [M. Bachtin, 1986]. A dialog ten nie ma granic, wciąż się toczy w polifonicznej przestrzeni wielu głosów, wydobywa te głosy z kontekstu, gdzie nie ma słowa ani pierwszego, ani ostatniego.

### 3. Poszukiwanie tożsamości

Pytanie o pewien sposób życia jednostki, o aksjologiczny i moralny sens jej działań, znaczenie doświadczeń życiowych, siłą rzeczy wpisuje się w zagadnienie tożsamości, samookreślenia. Jest to kategoria wcale niejednoznaczna i bywa różnie rozumiana oraz interpretowana. Mało prawdopodobne jest abyśmy, w odniesieniu do jednostki, mogli mówić o jednej tożsamości, bardziej zasadne wydaje się uznanie wielu jej odmian w różnych okresach życia. Człowiek preferując określony model życia, sposób realizacji swego człowieczeństwa dokonuje swobodnych wyborów w obrębie tożsamości i konstytuujących je narracji. Filozoficzny, społeczny i psychologiczny wymiar tożsamości to zagadnienie na tyle rozległe, że nie jest zapewne możliwe jego systematyczne przedstawienie w tym miejscu. Rozważając zagadnienie twórczości urzeczywistniającej się w codziennym życiu człowieka, w jego świadomym, celowym i zamierzonym wzrastaniu, nie sposób pominąć inspiracji jakich dostarcza ten obszar analiz. Tym bardziej, że jednostkowe tożsamości wydają się historycznie zmienne, ewoluują nawet tożsamości narodowe na skutek dynamicznych procesów globalizacyjnych współczesnego świata. Zderzenie tożsamości tradycyjnych z innymi tożsamościami społecznymi i narodowymi, zacieranie wielu różnic i powstawanie w ich



miejsce nowych podziałów, doprowadza do „rewolucji wartości” i często wywołuje niepokoje o zachowanie tożsamości narodowej (dzieje się tak na przykład w przypadku obaw społeczeństw europejskich wobec „amerykanizacji” życia). Jednocześnie tożsamości narodowe nierzadko „wystawia się na sprzedaż”, w imię tego, żeby się różnić, bo na odmienności (szeroko pojętej) dziś się także zarabia. Gdzieś pomiędzy globalizmem a regionalizmem rodzi się tożsamość współczesnego człowieka, w której jest zapewne miejsce na budowanie kreatywnych relacji ze światem, twórczych orientacji życiowych. Ten twórczy stosunek do siebie i świata może okazać się tym, co umożliwi jednostce satysfakcjonujące bycie w przestrzeni pogranicza, która nie tylko w sensie kulturowym, ale przede wszystkim w wymiarze filozoficznym jest coraz częściej obszarem spełniania się życia człowieka\*.

Zdaniem A. Giddensa [2002] poszukiwanie tożsamości jest problemem nowoczesnym, który pojawił się w posttradycyjnym, „refleksyjnie uporządkowanym” świecie społecznym. Rdzeniem tożsamości jednostki w kulturze indywidualizmu jest autobiografia, rozumiana jako interpretacja przez jednostkę jej własnej historii i „jak każda inna sformalizowana narracja, jest to coś, co musi zostać wypracowane i co naturalną koleją rzeczy wymaga twórczego wkładu” [op. cit., s. 107]. W myśl tezy sformułowanej przez współczesną socjologię wiedzy, tożsamość jednostki jest społecznie konstruowana. Odbywa się to stopniowo, w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej, zgodnie z panującą w danym społeczeństwie, w określonym czasie historycznym, strukturą społeczną [P. L. Berger, T. Luckmann, 1983]. Szczegółowa analiza tego zagadnienia wykracza znacznie poza ramy opracowania, ograniczymy się więc do krótkiej interpretacji tylko jednego przypadku. W wyniku pomyślniej socjalizacji powstaje tożsamość w znacznym stopniu społecznie zdefiniowana i określona. Instytucjonalny porządek w nieskomplikowanym społeczeństwie, w którym zachodzi prosty podział pracy i minimalny podział wiedzy, oddziałuje mniej więcej podobnie na każdą jednostkę. Wytwarza obiektywną rzeczywistość zmierzając do jej internalizacji. Tożsamość jest tu więc wpisana w pewien schemat i dokładnie określona, „każdy wie, kim jest każdy inny i kim jest on sam”

---

\* O znaczeniu fenomenu pogranicza dla orientacji życiowych jednostki w ich twórczym wymiarze piszę obszerniej w tekście Cudowska A.: *Pogranicze jako przestrzeń edukacyjnych narracji*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Suwalsko-Mazurskiej. Suwałki, 2002 nr 6 (s. 59-81).

[op. cit., s. 250]. Nie musi to oczywiście oznaczać zadowolenia ze swojej tożsamości, ale jednostka nie ma możliwości jej zmiany. Pozostaje więc nie tylko tym, kim być powinna, w myśl założeń społecznie konstruowanej rzeczywistości, ale jest tym, w pewien sposób jednolity, monolityczny. Taki stan spotyka się we współczesnych społeczeństwach stosunkowo rzadko, szczególnie w ich stadium wysoko rozwiniętym. W tych społeczeństwach, zdaniem P.L. Bergera i T. Luckmanna, zachodzą procesy niepomysłnej socjalizacji, ze względu na niezgodności między socjalizacją pierwotną i wtórną. Przy tym skutki tego faktu są różne, w zależności od tego, czy dotyczy to pierwszego, czy drugiego typu uspołecznienia. Gdy niezgodne światy pojawiają się w socjalizacji pierwotnej, jednostka może identyfikować się z jednym z nich kosztem pozostałych. Wiąże się to z silnymi reakcjami afektywnymi. Procesom identyfikacji, porzucenia tożsamości i alternacji (czyli zmiany) będzie towarzyszył kryzys emocjonalny, gdyż wszystkie zależą od mediacji, postawy osób znaczących.

Inny stan powstaje, kiedy niezgodności światów jednostka doświadcza we wtórnej socjalizacji. Może ona wówczas internalizować różne rzeczywistości bez identyfikacji z nimi. Człowiek używa wtedy tej nowej rzeczywistości tylko w określonym celu, wcale się z nią nie identyfikuje, zachowuje wobec niej niezależność. „Gdy zjawisko to ulegnie rozszerzeniu, porządek instytucjonalny jako całość zaczyna przyjmować charakter sieci wzajemnych manipulacji”, piszą przywoływani autorzy [op. cit., s.261]. W społeczeństwie, w którym niezgodne ze sobą światy są dostępne na prawach wolnego rynku wytwarza się szczególnie układ subiektywnej rzeczywistości i tożsamości. Wzrasta świadomość relatywności wszelkich światów, także własnego. Postępowanie może być postrzegane w kategoriach roli, odgrywanej z zamiarem celowego wykorzystania. To swoiste „odgrywanie” przez ludzi tego, kim nie powinni być, rozszerza się również na to, kim być powinni. Sytuacja taka jest coraz częstsza we współczesnych społeczeństwach medialnych, w których rzeczywistość w dużej mierze determinowana jest dyskursem wiedzy – władzy [por. M. Foucault, 1977].

Jedną z podstawowych tez teorii społecznego konstruowania rzeczywistości jest przekonanie, że tożsamość jako kluczowy determinant jej subiektywnego wymiaru pozostaje w dialektycznym związku ze społeczeństwem. Kształtują ją, podtrzymują i modyfikują określone procesy i stosunki społeczne. Te zaś determinowane są przez strukturę społeczną, co nie znaczy oczywiście, że inne mechanizmy nie wpły-

wają na kształtowanie się tożsamości. Z kolei tożsamości kreowane przez współdziałanie organizmu, świadomości jednostkowej i struktury społecznej jednocześnie oddziałują na nią, utrzymując ją, a nawet przekształcając. Typy tożsamości tworzone są przez określone, historyczne struktury społeczne. W tym sensie można mówić o tożsamości Amerykanina, Francuza, Polaka, ale także managera, włóczykija, przedsiębiorcy, czy bezdomnego. W dużej mierze od takich typizacji zależą orientacje życiowe i zachowania jednostek. Typy tożsamości możliwe są do obserwacji i weryfikacji w doświadczeniu przedteoretycznym, czyli przednaukowym. Natomiast teoria tożsamości wpisana jest w pewne symboliczne uniwersum, oraz jego teoretyczne uprawomocnienie, a jego zmiana pociąga za sobą zmiany w teorii tożsamości.

Wyróżnienie określonych typów tożsamości dokonuje się zawsze w przestrzeni określonych zjawisk społecznych. Psychologiczny status jednostki jest zależny od społecznych definicji rzeczywistości, ale jednocześnie sam jest społecznie definiowany. Nie byłoby przecież uzasadnione interpretowanie przez psychiatrę problemów przedsiębiorcy z wielkiego miasta w perspektywie społeczno-kulturowej mieszkańca wsi. Konieczność liczenia się ze społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami stanu psychologicznego danej jednostki wydaje się jasno wskazywać na zrelatywizowanie tożsamości wobec społecznych definicji rzeczywistości, jak konstatują P.L. Berger i T. Luckmann. Akcentowany tu związek tożsamości i społecznej struktury rzeczywistości nie może jednak przysłonić nieustannej dialektyki tożsamości i jej podłoża biologicznego. Doświadczenie przez człowieka własnego organizmu bywa niezależne, a nawet przeciwne wobec społecznie uwarunkowanego spostrzegania siebie. Czasem interpretuje się to jako zmaganie między „wyższym” i „niższym ja”, czemu odpowiada tożsamość społeczna i przedspołeczna. W związku między naturą i światem stworzonym społecznie zmienia się także ludzki organizm, na co dowodów dostarczają dziś nauki biologiczne. Tak więc człowiek staje nieodmiennie przed potrzebą kreowania swojej tożsamości w przestrzeni społecznie konstruowanej. Dziś jest ona szczególnie różnorodna, skomplikowana i zmienna.

Twórcze orientacje życiowe niosą ze sobą pewną szansę, a jednocześnie nadzieję na odnalezienie się współczesnego człowieka wobec wielości oferowanych mu tożsamości, dóbr, sensów i znaczeń. Tworzenie się systemów masowej komunikacji i społeczeństwa globalnego zaowocowało powstaniem „przezroczystej tożsamości”, jak

określają to zjawisko Z. Melosik i T. Szkudlarek [1998]. To osobowość bardzo szczególna, odpowiadająca zapotrzebowaniu wielkich międzynarodowych korporacji. Nigdzie nie zakorzeniona, pozbawiona empatii kulturowej, nastawiona na cele i zadania instytucjonalne, w związku z czym często zmienia miejsce pobytu. Właśnie mobilność wydaje się dobrze oddawać istotę tej tożsamości. Podróżując przez różne kultury i światy dostrzega tylko to, co jest dla nich wspólne i podobne, co powstaje w pewnym sensie właśnie dla takich ludzi. Człowiek taki najczęściej nie dostrzega różnic w światach, przez które przejeżdża, chyba że są one na tyle nachalne, że przedostają się przez barierę ochronną takich samych na całym świecie pięciogwiazdkowych hoteli, dobrych restauracji i wielkich sklepów oferujących jednakowe zunifikowane towary. Ludzie o tego typu tożsamości nie tylko unikają zetknięcia z odmiennością, więcej – są na nią zamknięci i jej nie dostrzegają. Mają gotowe schematy poznawcze i prakseologiczne standardy, wiedzą tyle ile potrzebują i nic ponadto. Funkcjonują w różnych kulturach i miejscach nic o nich nie wiedząc, za punkt odniesienia przyjmując europejski albo amerykański standard i styl życia [op. cit]. Tożsamość taka zamknięta jest w swoistej klatce profesjonalizmu i technokracji, w schematach wyuczonego sposobu myślenia, odczuwania i działania w świecie.

Innym typem jest, zdaniem Z. Melosika i T. Szkudlarka [1998], „tożsamość globalna każda”. Od poprzednio przedstawionej odróżnia ją zdolność dostrzegania różnic kulturowych, otwarcia na nie, przeżywanie empatii kulturowej, nawet stapienie się z daną kulturą, pełna jej internalizacja w czasie jej doświadczania. Tu już nie tyle mamy do czynienia z przebywaniem na danym obszarze, ile z zanurzeniem w odmiennej kulturze, z nasiąkaniem klimatem i charakterem miejsca, w którym się aktualnie przebywa. Jest to swoisty stan wszechogarniającego zakorzenienia. O ile w poprzednio przywołanym typie tożsamości różnice są nie dostrzegane przez jednostkę, o tyle tutaj są wręcz apoteozowane, wkomponowywane w tożsamość osoby, wzbogacają ją, a nawet więcej, niejako tworzą ją za każdym razem na nowo. Zobaczymy w dalszych analizach, że chociaż ten sposób doświadczania świata ma wiele cech wspólnych z proponowanym przeze mnie typem tożsamości „poszukującej”, tożsamości „pogranicza”, to jednak zasadniczo różni się od niego. „Tożsamość globalna każda” tak bardzo nasycona jest wielością kulturowych sensów, że tak właściwie nigdzie nie jest zakorzeniona, kulturowa empatia jest jej celem i ostatecznym stanem,

podczas gdy jednostka posiadająca „tożsamość pogranicza” nie rezygnuje z własnego, specyficznego dla niej postrzegania świata, z własnej perspektywy poznawczej, emocjonalnej i kulturowej. Nie „zaprzeda” więc siebie innej kulturze, w której akurat się znajduje, a empatyczne wczuwanie się w jej odmienność jest dla podmiotu jedynie pierwszym krokiem na drodze budowania własnej tożsamości. Różnica jest tutaj oczywiście bardzo ważna, bo to właśnie odmienność Innego pozwala mi odnaleźć siebie. Do tego wątku powrócę jeszcze w dalszych rozważaniach.

Tożsamość „upozorowana” stanowi kolejny typ w klasyfikacji Z. Melosika i T. Szkudlarka [1998], jest swoistym ekwiwalentem zdecentrowanej rzeczywistości i kultury, kształtowanej przez media i ideologię konsumpcji. Różnica traci tu jakiegokolwiek znaczenie, a dominująca logika upozorowania wytwarza nieautentyczność wobec siebie i świata. Brak zaangażowania i powierzchowność powiewa tu dumnie na sztandarach, nierzadko eksplikując nihilistyczną postawę wobec życia. Z tym rodzajem tożsamości związana jest w pewnym sensie tożsamość typu „supermarket” [op. cit.]. W sposób bezpośredni łączy się ona ze społecznym konsumeryzmem lansującym idee możliwości indywidualnego wybierania tożsamości, tak jak to robimy z towarem w sklepie. Tożsamość tę można zmieniać zgodnie z trendami najnowszej mody, a „opakowanie” uznaje się za wartość samą w sobie. Tak jakby tożsamość była do kupienia, wisiała w szafie i wystarczyło włożyć odpowiedni strój, by mieć określoną tożsamość. W ciągu dnia można więc kilkakrotnie ją zmieniać jak ubranie. Przy maksimum pozorów wolności wyboru. Prowadzi to do swoistej fragmentaryzacji osobowości, tożsamość bowiem można nie tylko zmieniać jak rękawiczki, ale także reprezentować różne tożsamości, być jednocześnie każdym i nikim. Stan taki ma też drugą stronę, rodzi zapotrzebowanie na coś niezmiennego, trwałego, na tożsamość jasno określoną i popartą autorytetem. Rodzi więc kolejne złudzenia, konstruuje „tożsamości fundamentalistyczne” w oparciu o jednoznaczne kryterium, na przykład religijne (islam), rasowe (czarny fundamentalizm), czy etniczne. Z. Melosik i T. Szkudlark [1998] ten typ tożsamości nazywają „brzytwą”. Jest ona wyrazem tęsknoty za stabilnym i spójnym obrazem siebie i świata w odpowiedzi na jego nieprzejrzystość i kulturową niepewność. Źródłem tych dążeń mogą być wszelkie ruchy obiecujące jedną Prawdę, słuszne Wartości i właściwą Wiedzę. W przywoływanej pracy za przykład tego typu tożsamości podaje się tożsamość islamską, charakteryzującą się rezygnacją

z prymatu rozumu w procesie poznawania świata i odwołanie się do kategorii objawienia. Innym przykładem może być także tożsamość kreowana przez ideologię niektórych ruchów afroamerykańskich w Stanach Zjednoczonych. Głoszą one zmitologizowane poczucie wyższości nad kulturą białych. Różnica staje się więc tu podstawą konstruowania tożsamości, prowadzi do odrzucania wszystkiego, co do wzorca nie pasuje. Zachodzi więc swoiste zamknięcie tożsamości w klatce spreparowanej z jakiegoś jednego, a więc ze swej istoty ograniczonego sposobu myślenia.

Zaprezentowane tu typy tożsamości należy traktować zapewne jako propozycję, która nie zamyka dalszych możliwości charakteryzowania oraz interpretowania jej fenomenu. Wydaje się także, że przyjęcie innych kryteriów wyróżniania tożsamości zaowocowałyby odmienną ich klasyfikacją. Mimo tych ograniczeń zaproponowany przez autorów trop poszukiwania egzemplifikacji tożsamości ponowoczesnych jest interesujący dla logiki toczącej się w niniejszej pracy narracji. Próba budowania znaczeń koncepcji twórczych orientacji życiowych, która zdominowała pierwszą część książki implikuje w dalszej kolejności potrzebę zarysowania pewnego szerszego tła, w które ten typ orientacji mógłby się wpisywać, kontekstu, w którym mógłby się realizować. Podejmując więc zaprezentowany trop chciałabym zaproponować pewien model tożsamości, którą określam jako „tożsamość poszukującą”, „tożsamość pogranicza”. Wywodzi się on ze specyficznego ujmowania antropologicznej i kulturowej sytuacji współczesnego człowieka, do jej charakteru wielokrotnie odwoływałam się w rozważaniach.

Tożsamość „poszukująca” jest logiczną konsekwencją konstruowania idei „człowieka poszukującego”, jako antropologicznego punktu odniesienia dla budowania znaczeń koncepcji orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze. Orientacje twórcze, w przyjętym rozumieniu, wpisują się w treść tożsamości „pogranicza”. Charakteryzuje się ona prezentowaniem przez jednostkę twórczego stosunku do siebie, świata, innych ludzi w znaczeniu i sensie rozwijanym w pracy. Element kreatywnego wymiaru tożsamości, jako szeroko już reprezentowany nie będzie w tym miejscu rozwijany. Istotne znaczenie dla dalszych analiz problematyki posiada interpretacja kategorii „pogranicza”. Interesuje mnie przede wszystkim jej sens filozoficzny. Oczywiście aspekt kulturowy nie traci tu swego znaczenia, jako że wpisuje się w filozoficzny kontekst tej przestrzeni, w której spełnia się życie współczesnego człowieka. Tożsamość „poszukująca”

charakteryzuje się etycznym i aksjologicznym nasyceniem, ciągłym otwarciem na siebie z przyszłości, siebie którego jeszcze nie ma, który ciągle staje się i wciąż spełnia się w niedokończeniu, w nieustannym dążeniu do doskonałości. Taka postawa niesie ze sobą także otwartość na Innego, na odmienność innej kultury, innego świata. W tym procesie dochodzi do inicjowania fenomenu twórczego rozumienia odmienności. Stąd, sygnalizowane wcześniej, zupełnie różne doświadczanie innej kultury przez człowieka o „tożsamości globalnej każdej” i człowieka o „tożsamości pogranicza”. Ten ostatni wchodzi w kontakt z nią nie tyle z zamiarem wtopienia się w nią, rozplynięcia się w niej, ile z głęboką potrzebą rozumienia odmienności. To rozumienie, jeśli jest twórcze, pozwala także poznawać siebie, przez Innych i dzięki nim. Nie zarzeka się ono samego siebie, nie zamyka się na „polifoniczność” przestrzeni życiowej człowieka, nie ogranicza się do jednostronnego poznania. W procesie takiego rozumienia podmiot odnajduje sens różnicy, przyjmuje ją z szacunkiem i uznaniem. Inaczej niż w „tożsamości globalnej każdej”, różnica nie staje się tu źródłem mnie – każdego, ale wzbogaca mnie samego, nie powodując zatracania mojego własnego spojrzenia na świat i siebie. Zmienia mnie, ale nie neguje, różnica mnie nie wykorzenia, wręcz przeciwnie, pozwala bardziej świadomie zakorzenić się w świecie uniwersalnych wartości moralnych.

### 3.1. Tożsamość w przestrzeni pogranicza

Życie współczesnego człowieka zdaje się spełniać w znacznej mierze w przestrzeni pogranicza, szczególnym obszarze, którego sens filozoficzny i kulturowy ma wyjątkowe znaczenie dla kształtowania się orientacji życiowej jednostki. W tej perspektywie pogranicze ma charakter powszechny, uniwersalny\*. Odkąd w ponowoczesnej myśli filozoficznej J. Derrida nadał kategorii różnicy wartość ontologiczną (żeby być, trzeba się różnić), uczestnictwo każdego z nas w przestrzeni pogranicza stało się bardziej odczuwalne, Inny jest obok, Inny to także ja. Jego rozumienie jest tu więc szczególnie, nie jest to terytorium ale przestrzeń

---

\* Tezę o takim charakterze pogranicza lansuje w Polsce L. Witkowski, por. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. II. Toruń 2000.

filozoficzna i metaforyczna zarazem, jest sposobem przeżywania swojego człowieczeństwa, zaangażowanego bycia z Innymi, z odmiennością, której przejawianie nie ogranicza się do jednego wymiaru, na przykład wąsko pojmowanej kulturowości [A. Muchowicz, 1992]. Swoisty *uniwersalis* kategorii pogranicza wyraża się w byciu człowieka w pewnej nieterytorialnej przestrzeni „pomiędzy”, która jest nacechowana ambiwalencją aksjologiczną, etycznym i estetycznym sensem. Nie może więc to bycie spełniać się bez zaangażowania w nieustanne rozstrzyganie, w dyskurs o niejednoznacznościach. W myśl koncepcji M. Bachtina [1986], nie realizuje się ono poza dialogiem. Bliska idei „stawania się” człowieka w metaforycznej przestrzeni pogranicza, jest także teza W. Biblera o dialogicznym myśleniu [1992] oraz Buberowskie ujęcie życia człowieka jako spotkania, gdzie dopiero relacja z „Ty” pozwala zaistnieć „Ja” [M. Buber, 1991]. Nie ma tu więc miejsca dla autorytarnego, dogmatycznego widzenia świata, bowiem cechą pogranicza jest „polifoniczność” [M. Bachtin, 1986]. Oznacza ona równoważność, równouprawienie i wzajemne współistnienie wielu głosów, różnych wizji świata, odmiennych dyskursów i narracji rzeczywistości, niejednakowo doświadczanej przez ludzi. Te atrybuty czynią fenomen pogranicza kategorią niezwykle inspirującą dla koncepcji twórczych orientacji życiowych.

Jednocześnie procesy globalizacyjne, których doświadczamy na co dzień w istotny sposób wpływają na charakter pograniczny, tworząc swoiste ich rodzaje. B. R. Barber [1997] wyróżnił pogranicze etnocentryczne – „Dzihadowe”, dotyczące obszarów biednych, które tracą na globalizacji, gdzie wręcz paradoksalnie może ona służyć rozwijaniu się postaw nacjonalistycznych, co zresztą obserwujemy w wielu krajach, oraz pogranicze „McŚwiatowe” – kosmopolityczne, gdzie na wielokulturowości przede wszystkim się zarabia. Rynekowy dyskurs jako podstawowa narracja współczesności wpisuje pogranicza w kulturę globalną, w międzynarodowy obieg towarów i usług, a urynkowanie kulturowej odrębności staje się jedynym sposobem jej zachowania, bowiem niezależnie od grupy etnicznej wszyscy konsumują tę samą kulturę i są uczestnikami tej samej kultury popularnej [K. Krzysztofek, 2001].

Tymczasem autentyczne doświadczanie pogranicza wymaga zaangażowania i odpowiedzialności. Konsumpcja uwalnia nas od przeżywania, tworzy więc obszary homofoniczne i etycznie jałowe, gdzie wielokulturowość pełni rolę „kwiatka do kożucha”. Niezwykłą ambiwalencją naszych czasów wydaje się być też fakt, że „polityczna poprawność”



i gloryfikowanie różnicy rodzi masową „produkcję” nisz kulturowych [op.cit.]. W państwach wielonarodowych, takich jak USA, Kanada czy Australia, przybiera ona formę batalii o maksymalizację różnicy. Wyznaczniki ideologii politycznej poprawności nakazują, by o rdzennych mieszkańcach tych terenów mówić „first nations”, a nie „tubyłcy”, czy „autochtoni”. Zmienia się dziś natura państwa i narodu, coraz częściej stają się one ucieleśnieniem wieży Babel, ztraca się w pewnym sensie wspólny kod kulturowy, komunikacyjny, symboliczny, a jednocześnie paradoksalnie pojawia się nowy – kod kultury popularnej, masowej, zrozumiałe dla wszystkich, niezależnie od narodowej, państwowej czy etnicznej przynależności. Wszyscy konsumują te same wytwory technologicznej cywilizacji i masowej produkcji (materialne i symboliczne). Mamy więc do czynienia, z jednej strony z niezaprzeczalnym apoteozowaniem prawa do różnicy i swoistą unifikacją – z drugiej. O tym pierwszym aspekcie wiele się pisze i mówi w oficjalnych dokumentach międzynarodowych (między innymi ONZ, UNESCO, Rady Europy), ten drugi jest po prostu codziennością. Nie kończy się jednak na tym swoistym rozdzieleniu, bowiem obok zasygnalizowanych tu procesów zachodzi jeszcze trzeci, kiedy to zachowaniu ulegają te mikroświaty i enklawy kulturowe, które świadomie i celowo, albo z konieczności są izolowane, lub też same się izolują od zachodniej cywilizacji i masowej konsumpcji. To ci, którzy są pomijani w dostępie do wiedzy, informacji i nowoczesnej techniki. Tymczasem, rodząca się nowa dyscyplina wiedzy, nanotechnologia chce oferować wszystkim bez wyjątku nieograniczoną liczbę dóbr tej samej jakości, co nastąpi wówczas gdy, z grubsza rzecz ujmując będziemy potrafili manipulować pojedynczymi atomami. Już dziś wiadomo, że jest to możliwe, problemem jest tylko transmisja nowej technologii z laboratoriów do hal produkcyjnych. Gdy to się stanie wtedy bez nakładu pracy i wydatkowania energii będziemy mogli stworzyć dowolną rzecz z niczego, pod warunkiem wszakże, że wcześniej ktoś wyprodukuje maszyny, które się tym zajmą [E.Regis, 2001]. Tę nową dyscyplinę, wokół której spór wciąż się toczy w świecie nauki i to nie tylko o empirycznej, ale i humanistycznej proveniencji, wyprorokował już pod koniec lat pięćdziesiątych Richard Feynman, a w latach dziewięćdziesiątych urzeczywistnił E.K.Drexler. Tak więc żyjemy w czasach, w których nie tylko pojawiają się nowe pogranicza, ale zmienia się też ich natura. Przeobraża się charakter granic, co nieodwołalnie pociąga za sobą przekształcanie się pograniczy. Niektóre granice tracą sens i znaczenie, ale w ich miejsce pojawiają się nowe linie demarkacyjne. I

trudno dziś stwierdzić z całą pewnością czy obserwowane przemiany można określić jako „wszystko dla wszystkich”, czy raczej „wszystko dla lepszych”. Nie dają się one w prosty sposób zaklasyfikować, ale tworzą swoisty kontekst dla spełniania się pogranicza jako kategorii filozoficznej i niezaprzeczalnie klimat, w którym kształtują się orientacje życiowe jednostki.

Pogranicze jest już dziś podstawową przestrzenią polifonicznego dialogu, w tym także dialogu edukacyjnego. Rozważanie zagadnień w tym obszarze problemowym posiada przy tym walor interdyscyplinarny. Pogranicze bowiem jest przedmiotem refleksji i badania antropologii, etnologii i etnografii, geografii politycznej i historycznej, ale także socjologii kultury, archeologii, prawa, historii, literaturoznawstwa i językoznawstwa. Kategoria pogranicza osadzona jest w wielu różnych dyscyplinach, a jednocześnie posiada własną ontologię, tożsamość i aksjologię. Pogranicze kulturowe bywa charakteryzowane za pomocą pojęcia „zderzenie kultur”, czy „sąsiedztwo kultur”, wprowadzonego przez A. Kłoskowską [1991]. Opisuje ona kategorię pogranicza jako ludzkie doświadczenie, co jest szczególnie cenne dla rozważań jej znaczenia w aspekcie edukacyjnym. W refleksji nad pograniczem używa się także pojęcia „świadomości kresowej”, w odniesieniu do specyficznej właśnie dla niego mentalności współżyjących tu ludzi i całych zbiorowości [A. Sadowski, 1991]. Choć „kresy” w języku polskim są także nazwą własną dla dawnych, południowo-wschodnich, oraz północno-wschodnich obrzeży wielonarodowej i wielojęzycznej Rzeczypospolitej, to jednak nazwa ta jest silnie nacechowana synonimem pogranicza wschodniego i nie przyjęły się próby jej rozszerzenia na wszelkie pogranicza\*. Jako terytorium wyróżnia je szczególny rodzaj komunikacji, gdzie każda ze stron przyczynia się do zachowania jakiegoś konsensusu, do budowania społeczności i kultury, w których dominuje wzajemna życzliwość i zrozumienie.

Pogranicze ujmuję przede wszystkim jako sferę ludzkich doświadczeń, wspólnotę „wielu w jedność”, implikującą kształtowanie określonych orientacji w życiu, inspirującą do postrzegania rzeczywistości w określonej perspektywie poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Jest to przestrzeń aksjologicznie nasycona, „polifoniczna”,

---

\* Semantyczną i treściową stronę tego pojęcia obszernie analizuje S. Uliasz, *O kategorii pogranicza*. W: *Pogranicze kultur*. Pod red. Cz. Kłaka. Rzeszów 1997.

jak mówi M. Bachtin [1986]. To także sfera ludzkiego przeżywania świata, w której „Ja” kształtuje się poprzez kontakt dialogiczny z „Ty”, gdyż człowiek staje się w dialogu, jak pisze M. Buber [1991], a myślenie człowieka ze swej natury jest dialogowe, zdaniem W. Biblera [1992]. Tutaj „moje” i „cudze” nieustannie przenika się, stwarzając się wzajemnie, a wypowiedź jest zawsze nasycona cudzym słowem, zawsze nacechowana jest odgłosami dialogów. W tym ujęciu pogranicze rozstrzyga o sposobach istnienia człowieka, umożliwia spojrzenie na własną kulturę z dystansu, oczami Innego, kodem odmiennej kultury. Inny nie jest tu obcy, staje się szansą na budowanie postaw tolerancji i wzajemnej akceptacji [J. Nikitorowicz, 1995]. Szczególnie ważne dla edukacyjnego wymiaru pogranicza, jest też to, że stwarza ono możliwość rozbudzania wrażliwości etycznej i aksjologicznej, implikuje supozycję „dobrej woli” Innego i pogląd, według którego racja nie zawsze musi być po mojej stronie.

Można w tym kontekście postawić tezę, że pogranicze daje szansę wzrastania i rozwoju, ale to czy zostanie ona wykorzystana zależy od ludzi. Nie jest więc gwarantem kształtowania otwartych postaw, zdolności uczenia się, wzbogacania własnej świadomości aksjologicznej i kreowania swego życia, ale niewątpliwie posiada w sobie taki potencjał. Pogranicze może łączyć, ale może też dzielić, to która z tych opcji kształtować będzie losy ludzi zależy od nich samych. Stąd edukacja jest istotnym elementem, integralną częścią tej przestrzeni, jednocześnie pogranicze jest też swoistym obszarem edukacyjnych doświadczeń. Dialogowe obcowanie na pograniczu wymaga postawy otwartości, tolerancji, wzajemnej życzliwości i określonych założeń etycznych. Nie uzasadnia natomiast wyzywania się własnych przekonań aksjologicznych, innymi słowy nie ma potrzeby zarzucania czy rezygnowania ze swojej prawdy. Przyjmowanie cudzej perspektywy, wczuwanie się w problemy i sytuację Innego może być użyteczne tylko we wstępnej fazie dialogu kultur, jak twierdzi M. Bachtin [1986]. Później, znacznie cenniejsza jest postawa etyczna „niewspółobecności”, która zdaniem M. Bachtina jest bardzo ważna dla wzajemnego zrozumienia w dialogicznej i polifonicznej przestrzeni pogranicza.

Dialogiczny charakter pogranicza ma szczególne znaczenie w procesie kształtowania się orientacji życiowych jednostki. Realizuje się on zawsze w wielopodmiotowym dialogu. Jego sens urzeczywistnia się we „współodpowiadaniu”, każda wypowiedź jest bowiem nie tylko nasycona cudzym słowem, jak pisze M. Bachtin [1986], ale też jest odpowiedzią na

inną wypowiedź, czasem odległą. Każda relacja dialogowa jest nacechowana współdopowiadaniem, które odbywa się w przestrzeni wypełnionej wieloma różnymi głosami i wszystkie one są równoprawne. Prawda bowiem i mądrość nie są dane raz na zawsze, ale rodzą się w poszukiwaniu, w ścieraniu się i wzajemnym współlistnieniu wielu racji, poglądów, opinii. Nie homofoniczne, ale różnorodne postrzeganie rzeczywistości zbliża nas do pełniejszego jej zrozumienia. W przestrzeni pogranicza mamy do czynienia, z jednej strony z większym poczuciem względności systemów aksjologicznych, z drugiej zaś z większym przywiązaniem do wartości posiadających znaczenie podstawowe, umożliwiających zajęcie określonej pozycji etycznej. Orientacje życiowe człowieka, jak to już powiedzieliśmy wcześniej, są zawsze etycznie i aksjologicznie nasycone.

Szczególnych walorów pogranicza, jako kategorii filozoficznej i kulturowej, upatruję w specyfice warunków, jakie stwarza ono dla procesu stawania się człowieka, w ciągłym niedokończeniu, dążeniu do doskonałości etycznej, budowaniu swoistej wrażliwości estetycznej, osobowości otwartej i wielowymiarowej. Pogranicze posiada jeszcze jeden istotny walor dla koncepcji orientacji życiowych, jest nim swoiste bycie „pomiędzy”, owocujące doświadczeniem aksjologicznej ambiwalencji, współwystępowaniem różnych stanowisk etycznych, kulturowych, odmiennych perspektyw poznawczych i emocjonalnych, implikujących różne interpretacje rzeczywistości. Zabezpiecza to w pewnym sensie przed dogmatyczną wizją świata i kultury. Uwrażliwiając na głos Innego nie dopuszcza niejako do zawłaszczania przestrzeni dialogu przez jedną retorykę. Nie można więc budować przestrzeni spotkania poza tą ambiwalencją. Tym bardziej, że jak pisze M. Bachtin [1986], wszelkie przeżycie rozgrywa się w spotkaniu z innym człowiekiem, „zyskując świadomość siebie i stając się sobą wyłącznie poprzez otwarcie się na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą” [op. cit., s. 443].

W koncepcji filozoficznej M. Bachtina zawiera się teza, podkreślana także w jej odczytaniach dokonanych przez L. Witkowskiego [2000b], że człowiek żyjąc w przestrzeni pogranicza nigdy nie może do końca samookreślić się. Przestrzeń ta jest polifoniczna, aksjologicznie ambiwalentna, a człowiek nie tyle jest, ile się staje i proces ten nigdy się nie kończy. Opuszczenie obszaru pogranicza, nierozstrzygnięcia, niepewności, gdy czas biograficzny upływa bez przesileni i dramatycznych zwrotów, oznacza jednocześnie koniec szans na życie otwarte, zdolne do stawania się. Człowiek wypadając ze sporu ze światem wypada

z życia [M. Bachtin, 1970]. Bycie oznacza tu ciągle czekanie na siebie, a spełnić się i zaprzestać tego czekania to śmierć duchowa [M. Bachtin, 1986]. Człowiek jest więc w tej koncepcji antropologicznej skazany na ciągle poszukiwanie siebie, na nieustanne dążenie do osiągnięcia stanu siebie z przyszłości. To swoiste stawanie się przez niedokończenie i nieprzejrzystość jawi się jako szczególne odkrywanie prawdy o sobie w oczach Innego, to wieczne nienasylenie, skierowanie w przyszłość. W tym wymiarze ontologicznym także mamy do czynienia ze swoistym pograniczem, przekraczaniem granic tego, co dane, zastane, na rzecz kreacji nowego stanu. Niedopełnienie życia jest tu więc podstawowym warunkiem jego trwania, które urzeczywistnia się w aksjologicznej ambiwalencji czyli zdolności do otwarcia na odmienną perspektywę wartościowania [L. Witkowski, 2000b].

Pogranicze „oferuje” więc w naszych rozważań jeszcze jeden bardzo ważny wątek, stwarza możliwość odkrywania prawdy o człowieku, o autentycznej wartości idei poprzez konfrontację z odmiennością. W polifonicznej przestrzeni pogranicza dochodzi do swoistego wystawienia na próbę poglądów, racji, wartości, orientacji życiowej, w zetknięciu z odmiennością możliwe jest doświadczanie granic własnych możliwości. W przestrzeni pogranicza uprawomocnienie zdobywa wiele narracji, żaden głos nie może jednak panować nad innymi, bowiem polifonia respektuje autonomię i podmiotowość głosów. Przestrzeń pogranicza posiada więc sama w sobie walor kreacyjny, sprzyja twórczości niezależnie od tego jak jest ona rozumiana, chociaż jej realizowanie zawsze musi być zgodne z zasadą „wspólnego dobra”, to imperatyw, od którego nie można odstępować. Pytania i problemy, które ewokuje charakter pogranicza i specyfika zachodzących w nim relacji są zacyzmem twórczości, wynikiem zdziwienia i niepokoju poznawczego, pobudzającym do nowych i cennych rozwiązań [K.J. Szmidt, 2001]. Edukacji, w której w znaczącej mierze kształtują się orientacje życiowe człowieka, inspiracja pogranicza wydaje się niezwykle potrzebna. Polska szkoła wciąż bardziej jest zorientowana na opisywanie świata, niż na działanie w nim. Nadal, jak stwierdza K.J. Szmidt, przeważają w niej zwolennicy poglądu, że lepiej być krytykiem niż twórcą. Oczywiście źródła takiego przekonania znajdują się też w społecznym kontekście edukacji, nie tylko w niej samej. Kreatywnej postawy nie można jednak wyjałowić z etycznej refleksji, jest ona bowiem w pewnej mierze implikacją i konsekwencją wrażliwości moralnej i aksjologicznej, otwarcia na wartości, nieodłącznym składnikiem ludzkiej mądrości. Jednocześ-

nie warto zauważyć, że podnoszona w niniejszej narracji edukacyjna wymowa Bachtinowskiej etyki „niewspółobecności”, akcentuje potrzebę zachowania w dialogu własnej pozycji interpretacyjnej, osobistych, zaangażowanych poglądów. Ich świadome uznawanie nie musi automatycznie oznaczać dyskredytowania odmiennych postaw etycznych. Zdaniem M. Bachtina, prawdziwy dialog prowadzi się tylko z tym, kto dysponuje własną prawdą, w otwarciu na to, co obce (ale nie wrogie), na swoistą „niewspółobecność” Innego, który zawsze występuje z własnej perspektywy poznawczej, emocjonalnej, etycznej.

Postulat uwrażliwienia na świat nieredukowalny, może brzmieć dziwnie i nieadekwatnie wobec kultury „technopolu”, w której żyjemy [N. Postman, 2001]. Jej cechą jest bowiem niejednoznaczność, technologiczne nasycenie, szum informacyjny, wchodzenia człowieka w – ontologicznie obcą mu – rzeczywistość wirtualną, wygenerowaną przez komputer. Cechujące ją „zanurzenie”, „interaktywność” oraz „intensywność informacyjna” wywołują swoistą izolację człowieka [R. Pachociński, 1999], w sensie zmysłowym jak też interpersonalnym, o konsekwencjach wciąż nierozpoznanych, ale z pewnością ważnych dla rozwoju człowieka, jako istoty społecznej i etycznej. Mamy dziś do czynienia nie tylko z „migotaniem znaczeń”, jak konstatują Z. Melosik i T. Szkudlarek [1998], ale także z ich swoistym przestawieniem i dewaluacją. Oto bowiem kultura poszukuje sankcji w technice, pisze N. Postman [1995]. Zerwanie związku między wiedzą a wartościami [H. Skolimowski, 1993], między informacją a celem człowieka [N. Postman, 1995] prowadzi do deifikacji (ubóstwiania) techniki [S. J. Ball, 1994] i narzędzi, które ona wytwarza, swoistym bożyszczem jest dziś przecież komputer i sprzężone z nim urządzenia. Technopol czy raczej specyficzna jego filozofia i retoryka deprecjonuje tradycję, moralność, mity, rytuały, religie, politykę i kulturę przede wszystkim, gdyż sam się za taką uważa.

W technopolu dominuje retoryka zarządzania i organizowania ponad dialogiem, spotkaniem z inną tożsamością, z innym uniwersum aksjologiczno-etycznym. Jest on swoistym rządem biurokracji, tej patologicznej formy wszelkiego administrowania [M. Foucault, 1977]. Poszukując możliwości przewyciężenia tego stanu N. Postman zwraca się ku sytuacjom dialogicznym właśnie i twórczym postawom, uznając umiejętność zadawania pytań za najważniejsze narzędzie intelektualne człowieka. I dalej konstatuje „Czy to nie ciekawe zatem, że nie uczy się tego w szkołach” [2001, s. 174]. To pytanie wydaje się być ważne i uzasadnione,

poznawanie bowiem samych odpowiedzi nie jest inspirujące, jeżeli nie wiemy kto i dlaczego sformułował pytanie. Nie przysposabia także do poszukiwania innych odpowiedzi, może lepszych, bo ta, która jest podana wydaje się słuszna i niepodważalna, co dla samego procesu zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego uczniów (i nie tylko) ma zgubne skutki. Może bowiem dochodzić do tego, że mury szkoły opuszczają nie intelektualności, twórczy i otwarci, ale „barbarzyńcy”, jak określa ich J. Ortega y Gasset [1982]. To ludzie, którzy mają duży zasób informacji, ale nie wiedzą jaki jest ich cel, nie znają ich znaczenia, nie łączą wiedzy z wartościami. Na zawsze pozostają w klatce technopolu, pułapce złudnego profesjonalizmu i budowania sensu własnego istnienia w oparciu o stanowisko zajmowane w strukturze władzy i grubość portfela.

Pogranicze jest więc przestrzenią edukacyjnie nasyconą. Wielopodmiotowy dialog edukacyjny, zarówno w swoim wymiarze intencjonalnym, jak i nieintencjonalnym, w obszarze pogranicza zyskuje szczególne znaczenie i sens. Twórczość wydaje się być elementem spajającym różne wymiary i przejawy istnienia człowieka w świecie. Jest tu ona rozumiana, jako ciągły, nieustanny proces stawania się człowieka, jako bytu niedokończonego, *in statu nascendi*, realizującego się w ustawicznym dążeniu do doskonałości moralnej, wrażliwego na etyczne i aksjologiczne problemy świata. Taki twórczy podmiot urzeczywistnia swoją ludzką istotę poprzez codzienne akty kreacji. Lapidarnie rzecz ujmując – edukacja powinna go w tym procesie wspierać. Jako pomoc w rozwoju człowieka była rozumiana od dawna. W Polsce taką ideę lansowali między innymi H. Radlińska, K. Kornilowicz, A. Kamiński, w myśli światowej jest ona wciąż obecna w koncepcjach psychologii humanistycznej, na przykład E. Fromma, A. H. Masłowa, C. R. Rogersa, R. Maya.

Wciąż niewykorzystana, czy też niedoceniana w dyskursie edukacyjnym wydaje się idea pogranicza, jako otwartej przestrzeni dialogu, ambiwalentnej, zdecentrowanej i polifonicznej. Tymczasem wiele wskazuje na to, że umożliwiała ona metadyskurs pedagogiczny, „w którym odmienne punkty widzenia będą ze sobą graniczyły, a przyjmujące je podmioty swój świat będą mogły przynajmniej okresowo i laboratoryjnie oglądać z drugiej strony granicy” [L. Witkowski, 2000b s. 189]. L. Witkowski w wielu swoich odczytaniach M. Bachtina wskazuje na bardzo ważną implikację twórczości tego myśliciela, jaką wciąż pozostaje nieredukowalność świata postaw moralnych. Edukacja w przestrzeni pogranicza nie dopuszcza upraszczania etycznych dylematów, co nie oznacza oczywiście zakazu przyjmowania własnej perspektywy

etycznej i określonego stanowiska aksjologicznego, o czym była mowa w przywołaniach postawy etycznej „niewspółobecności” w twórczym rozumieniu Innego. Budowanie poczucia sensu i odkrywanie znaczeń bez zaangażowania odbywać się nie może. Pogranicze, uwrażliwiający i otwierający na „świat cudzy” sprzyja rozumieniu siebie i własnej kultury. Duży zasób informacji nie jest żadnym gwarantem osiągnięcia mądrości, ich anonimowość, a często i bezcelowość nie tworzy znaczeń. Mądrość rodzi się w wielości i w dialogu, nie rezyduje ona w umyśle tylko jednego człowieka, o czym dawno już przypominał Sokrates\*. Oferta pogranicza ze swoją różnorodnością wydaje się być doskonałą przestrzenią rodzenia się tej mądrości w człowieku. Budując tożsamość „pogranicza” jednostka zyskuje też szansę na życie twórcze, niespełnione, realizujące się w poszukiwaniu prawdy o świecie i sobie samym. To poszukiwanie kreuje nowe sensy i wartości ludzkie w imię zasady „wspólnego dobra”.

### 3.2. *Idea homo explorens*

Wobec skomplikowania współczesnego świata, pełnego ambiwalencji, Baumanowska metafora człowieka, jako „wiecznego tułacza”, „pielgrzyma”, intelektualisty jako „interpretatora” [1998] wydaje się już dziś niewystarczająca. Sam Z. Bauman zresztą stwierdza, że określanie wszystkich żyjących w epoce ponowoczesnej kategorią „nomadzi” jest mylące, gdyż przemilcza głębokie różnice istniejące w ich obrębie [2000]. Co prawda wszyscy jesteśmy w podróży, ale mamy różne możliwości, odmienne doświadczenia. Wszyscy musimy dokonywać wyborów, ale nie wszyscy dysponują środkami do tego. Zhierarchizowane, konsumpcyjne społeczeństwo ponowoczesne dzieli ludzi według stopnia mobilności. Ci, którzy posiadają swobodę wyboru miejsca, w którym żyją, to „turyści”. Pozostali, którzy podróżują, bo nie mają innego wyboru, to „włóczędzy”, nigdzie niechciani, zewsząd przepędzani. Ale jedni i drudzy są konsumentami, a w świecie ponowoczesnym jest to równoznaczne z kolekcjonowaniem przeżyć i zbieraniem wrażeń [op.cit.]. Tylko że i w tym zakresie możliwości obu grup są głęboko

---

\* Myśl tę przywołuję za M. Bachtinem: *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Przekład N. Modzelewska. Warszawa 1970.



spolaryzowane. Włóczęga jest bowiem „konsumentem wybrakowanym” wobec faktu, że największą wartością w społeczeństwie jest bogactwo samo w sobie. Stanowi ono gwarancję zaspokajania konsumpcyjnych kapryśków „turyistów”, a dla „włóczęgów” jest przedmiotem podziwu. Pomiędzy tymi dwiema krańcowymi formami opisującymi kondycję współczesnego człowieka istnieją jeszcze „wędrowcy” i stanowią przeważającą część społeczeństwa konsumentów. Nie należą do żadnego ze światów, ich aktualne położenie jest niepewne i zawsze jako tymczasowe (praca jest okresowa, akcje spadają, kwalifikacje tracą aktualność, a wartości się dewaluują). „Turyści” wpisani są w globalny świat, a „włóczędzy” funkcjonują w jego wymiarze lokalnym. Kultura tych pierwszych może być doświadczeniem twórczym, jak pisze Z. Bauman, ale „kulturalne ubezwłasnowolnienie” tych drugich bywa nim rzadko [2000].

Proponowana w tej publikacji idea „człowieka poszukującego” odkrywa, w moim przekonaniu, nowe obszary tożsamości współczesnego człowieka. Bycie w drodze oznacza bowiem doświadczanie nieustannej zmiany, przemijania, jakby utraty czasu teraźniejszego, gdyż w drodze albo coś już minęliśmy i to już odchodzi w przeszłość, albo do czegoś zmierzamy i to już przyszłość. Wątek ten podnosi w swojej koncepcji naukowej „Dromologii” potmodernistyczny filozof francuski P. Virilio [K. Wilkoszewska, 2000]. Dromologiczna kategoria prędkości (grec. *dromos* – bieg, tor wyścigowy) stanowi tu podstawę filozoficznego myślenia o świecie, które ma charakter krytyczny. Poszukiwanie coraz większych prędkości, które P. Virilio utożsamia także ze zdobywaniem władzy, jest rodzajem przemocy, nie w pełni dotychczas rozpoznanej. Foucaultowskiej parze „wiedzy – władzy” można więc, w myśl tej idei, dopisać Viriliowski tandem „prędkość – władza”. Odkrywa on, że każdemu nowemu środkowi lokomocji towarzyszy nowy rodzaj katastrofy (wynalezienie lokomotywy, to jednocześnie wynalezienie wykolejenia, skonstruowanie samolotu wprowadza automatycznie w życie ludzkie katastrofy lotnicze itd.). Na ludzkie dzieje patrzy jak na historię postępującego przyspieszania w wynajdywaniu mechanizmów zdolnych rozwinąć coraz większą prędkość. Implikuje to oczywiście postrzeganie człowieka, jako pasażera, jako nomady. Dromologiczna perspektywa w oglądzie doświadczenia człowieka dopisuje więc dalszy ciąg Baumanowskiej metafory. Bycie w ruchu, coraz szybszym zresztą jest wyzwaniem w stosunku do zamieszkiwania, zdomowienia. Prędkość pozbawia lokalizacji.

W filozoficznej koncepcji P. Virilio prędkość wyznacza nowe ujęcie przestrzeni i czasu, nowy sposób doświadczania świata. Nie sądzi on co prawda, tak jak P. Baudrillard, że żyjemy w świecie *symulaków*, ale dowodzi, że wraz ze zwiększaniem się prędkości przemieszczamy się z jednej realności do drugiej. W prędkości widzi filozof niebezpieczeństwo dla człowieka, przemoc i agresję, ucieczkę w prędkość uznaje za produkt strachu [op. cit.]. Ludzie podróżują, by podróżować, informacje krążą w szalonym tempie bez celu. Prędkość wywołuje pustkę i zmusza do pośpiechu, a to oznacza śmierć, im szybszy jest ruch tym szybciej biegnie czas, wszystko szybciej przemija i traci na znaczeniu. Tak buduje P. Virilio „estetykę znikania”, wydobywając ulotność zjawisk w analizie pyknolepsji, przypadłości określanej jako chwilowe przerwy w świadomości, gdy zmysły człowieka są przytomne, ale nieczułe na zewnętrzne wrażenia, co najczęściej jest niezauważalne dla otoczenia. Estetyka znikania najpełniej realizuje się w mediach. Coraz większe przyspieszenie w transporcie, podróży, informacji wzmacnia działanie pyknolepsji, im więcej się pojawia tym więcej znika, odciskając swe piętno na naszym postrzeganiu.

Prędkość zmienia także odczuwanie wymiaru przestrzeni i czasu. Zdaniem P. Virilio prędkość zmienia wszystko – kształt świata i nasze jego postrzeganie [op. cit.]. Czy nie implikuje więc ona także ciągłego poszukiwania i powstawania nowego typu umysłowości, tak zwanego „rozumu transwersalnego” W. Welscha [op. cit.]. Mówi się, że jest to rozum nomady przemierzającego przestrzenie. „Rozum kartografa i kolekcjonera, których zbiory nigdy się nie dopełnią” [op. cit., s. 115]. Jest to rozum bardziej ograniczony, ale i bardziej otwarty, umożliwia przejście między różnymi racjonalnościami. Jego działanie jest zarazem horyzontalne i przejściowe, zróżnicowane i cząstkowe, jak mówi W. Welsch, nie dąży do obejmowania całości. Ten nowy typ umysłowości jawi się nowym sposobem pojmowania rozumu, bardziej adekwatnym do pluralizmu, wielości i różnicy konstruującej coraz częściej narrację współczesności. Filozof ten uważa, że tak złożonej jak dziś rzeczywistości sprostać może tylko myślenie estetyczne. Widzi on w nim nie tylko teorię poznania zmysłowego, ale także wiedzę o wszelkiego typu postrzeżeniach – zmysłowych i pozazmysłowych. Konstruuje pojęcie „anestetyki”, która obejmuje zdolność odczuwania, gdy brak jest postrzegania zmysłowego, „od fizycznej głuchoty po duchową ślepotę” [op. cit., s. 116]. „Anestetyka” jest, zdaniem W. Welscha odpowiedzią na konsumpcyjność i medialność

współczesnego społeczeństwa, a tym samym sparaliżowanie jego wrażliwości i niemożność odczuwania. „Anestetyka” stanowi jakby drugą stronę estetyki, nie jest jej zaprzeczeniem, raczej dopełnieniem, bo „nie ma *aisthesis* bez *anaaisthesis*” [op.cit., s.117]. Czy te pomysły, wyrosłe na gruncie postmodernistycznej myśli filozoficznej końca XX wieku mogą mieć jakieś znaczenie dla nowego sposobu konstruowania bycia człowieka w świecie? Myślę, że tak być może, choć oczywiście pytanie to jest w zasadzie retoryczne. Wydaje mi się jednak, że te nowe, niebanalne odczytania rzeczywistości zasługują na refleksję, gdyż wskazują na kształtowanie się odmiennego myślenia człowieka o świecie i o sobie samym, być może będą kształtować w przyszłości – w sposób dziś jeszcze daleko niejasny – orientacje życiowe jednostki.

Człowiek skazany jest na ciągle dokonywanie wyborów, ocenianie ich i wątplenie w swoje oceny, nieustanne poszukiwanie nowych uzasadnień. Czynimy przecież wciąż nowe założenia o naturze oglądanych zjawisk, mijanych „po drodze”, nawet gdy chcemy się od tych założeń uwolnić, to i tak czynimy przedzałożenia o ich istnieniu. W myśl prezentowanych tu refleksji, człowiek pozostaje bytem poszukującym siebie, swego świata, swojego w nim miejsca i spełnia się w tym poszukiwanie. Zaprzestanie tego poszukiwania oznacza koniec rozwoju, koniec procesu stawania się, śmierć duchową. Wydaje się, że twórczość człowieka, także ta zwyczajna, codzienna kończy się wtedy, gdy przestaje on poszukiwać siebie z przyszłości, nowego sposobu opisu świata i jego kreacji. Bo przecież w idei „człowieka poszukującego” mieści się *implicite* także człowiek „nie – poszukujący” i nie jest on tylko jego prostym zaprzeczeniem, ale także, a może przede wszystkim dopełnieniem, razem tworzą materię, która składa się na ontologię jego istnienia.

Odczytywanie istoty bycia człowieka w świecie jako istoty „poszukującej” wpisuje się, w moim odczuciu, w transgresyjną koncepcję człowieka i kultury J.Kozieleckiego [1987, 1997]. Jednak w tym kontekście namysłu wymaga, kategoria ekspansywności, ważna w przywołanej orientacji teoretycznej. W moim ujęciu bowiem, zdolność twórczych eksploracji człowieka wiąże się nie tylko z ekspansją, ale także z pewnego rodzaju pasywnością, choć wiele zależy tu oczywiście od interpretacji tych pojęć. Cofanie się w głąb siebie, by zaakceptować i zrozumieć własne ograniczenia może czasami przynieść więcej cennych jakości niż usilna walka. Ujmując to nieco metaforycznie można by powiedzieć, że „człowiek poszukujący” nie tylko przekracza przeszkody, które spotyka

na swojej drodze, potrafi także się przed nimi zatrzymać, by zastanowić się nad sensem ich istnienia. Odkrywa nowe znaczenia niekoniecznie przez pokonywanie, przekraczanie, zdobywanie, ale także przez zatrzymanie się, autorefleksję, zwolnienie tempa, jakbyśmy mogli powiedzieć za P. Virilio przez kontrolowanie „prędkości”, wzrastanie w świadomości „estetyki znikania”, czy „anestetyki” W. Welscha. Przyjęcie metaforycznej wizji „człowieka poszukującego”, oznacza uświadomienie sobie także wielu obszarów jego aktywności twórczej. To poszukiwanie może być skierowane na różne światy: realny, materialny, duchowy, świat własnych wyobrażeń, ale także wątpliwości i ograniczeń. Wydaje się, że idea ta niesie nadzieję dla człowieka zagubionego w wielości znaczeń, nieograniczonej ofercie dóbr i tożsamości.

Czy permanentność poszukiwań, jako wymiar losu współczesnego człowieka może stać się istotnym wyznacznikiem określenia przez niego swego miejsca w świecie? Czy w idei „człowieka poszukującego” jest jakiś punkt odniesienia dla jego aktywności, ukierunkowujący jego wybory? Przypuszczam, że są nim wartości, idea ta jest bowiem głęboko aksjologicznie nasycona. Wydaje się, że człowiek znajduje oparcie w wartościach, których jednocześnie cały czas poszukuje. Jego orientacje życiowe wyrażają się w twórczym stosunku do siebie, świata i własnej codzienności, konstytuują się jako swoista wielość i różnorodność w jedności, jako otwarte obszary znaczeń i sensów wciąż odkrywanych na nowo, a jednocześnie tworzący całość dzięki wartościom, które ceni i realizuje w życiu. „Człowiek poszukujący” nie tyle wątpi w istnienie racji, ile z ostrożnością podchodzi do jednej jej wersji. Jego odczytania rzeczywistości zawsze nasycone są własną postawą etyczną, świadomą swego wpisania się w przestrzeń „cudzych głosów”. Nie przyjmuje on ani narracji „muzeum”, ani narracji „shopping mallu” [por. Z. Melosik i T. Szkudlarek, 1998]. Poszukuje swojego samookreślenia ponad zamkniętymi obszarami epistemologicznych narracji, sklasyfikowanymi znaczeniami i symbolami oferowanymi przez „muzeum” w postaci ciasnego gorsetu norm i przekonań, oswojonych na obraz i podobieństwo Człowieka Zachodu [op. cit.]. Potrafi znaleźć się wobec wielości i różnorodności oraz relatywizmu oferowanego przez estetykę „shopping mallu”, gdyż poszukiwanie nie oznacza wyzbywania się własnej postawy moralnej, własnego spojrzenia na rzeczywistość. Tylko, nacechowany estetycznie, etycznie i aksjologicznie stosunek do świata daje możliwość także tworzenia go, powoływania do życia nowych jakości, kreowania własnego w nim miejsca. „Człowiek poszukujący” jest niewątpliwie

także bytem „mówiącym” i „słuchającym”, w znaczeniu jakie nadał tym wymiarom podmiotu M. Bachtin, ale pozostaje także istotą „wątpiącą”, czasami nawet w sens własnych poszukiwań.

## ZAKOŃCZENIE

Pytanie o istotę, sens człowieczeństwa, w zmieniającym się świecie, wydaje się zawsze pytaniem pierwotnym w stosunku do tworzenia struktur, które powinny człowiekowi pomagać ów wymiar osiągać. Gdy zaś chodzi o materię tak ważną i delikatną jak orientacje życiowe, to rzecz oczywiście dotyczy organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Edukacja, której doświadczamy, wydaje się być wciąż nieadekwatna do tej logiki bycia człowieka w świecie, którą tu prezentuję. A że krytycznych wypowiedzi na ten temat w literaturze przedmiotu jest pod dostatkiem, niech mi wolno będzie pominąć w tym miejscu ich reprezentację na rzecz krótkiego jedynie przywołania wybranych refleksji w tym zakresie. Ze względu na liczne uwarunkowania i szczególne uwikłania edukacji współczesnej (rozwijać ich tu zresztą nie sposób), wciąż poszukującej swego miejsca w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, założony model jej funkcjonowania daleko i boleśnie odbiega od praktyki oświatowej. Jeżeli zaś stwierdzimy, że w kwestii rozwiązań modelowych i strukturalnych sytuacja jest także niekorzystna, to trudno dziwić się głosom krytycznym.

W Polsce wciąż dominuje „akomodacyjny” i „adaptacyjny” model edukacji. Pierwszy nastawiony jest na przetrwanie, preferowanie *status quo*, drugi nastawiony na strategię zrównoważenia funkcjonalnego, dopuszczającego zmiany o charakterze incydentalnym i drugorzędnym. Proponowana w tej pracy koncepcja twórczych orientacji życiowych wpisuje się przede wszystkim w model „integracyjny”, preferujący rozwój, innowacje i zmiany wewnątrz systemów oświatowych [W.Jacher, 1998]. Jednak realizacja takiego modelu wobec zbiurokratyzowanych struktur edukacyjnych wcale nie jest łatwa, gdyż

wymaga zaangażowania i nasycenia życia szkolnego wartościami, a nie administracyjnymi normami i przepisami. Te zmiany nie mogą zaistnieć, w moim przekonaniu, bez zorientowania na kształcenie i wychowanie twórcze. Jego konsekwencją jest ciągle „nienasycenie poznawcze”, ciekawość, umiejętność odkrywania problemów, podejmowania trudu ich rozwiązywania, zdolność dokonywania świadomych, dojrzałych moralnie wyborów. O tych atrybutach wspominaliśmy wielokrotnie na stronach tej książki, dowodząc wciąż tezy, że „życie i poznanie to jednia”, jak pisze J. Kozielecki. O potrzebie urzeczywistnienia się twórczej edukacji pisał też B. Suchodolski „Trzeba pozwolić, aby się dokonywało samourzeczywistnienie ludzi, aby rozwijali swe uzdolnienia i zamiłowania, aby stawali się właśnie takimi jakimi chcą być, aby podejmowali działalność odważną i twórczą” [1982 s. 161]. To przecież swoiste zaproszenie do ciągłego poszukiwania siebie nieznanego, bo stającego się wciąż na nowo i nienazwanego, bo jakiegokolwiek określenie się domyka sensy i znaczenia, które grozi zaprzestaniem rozwoju.

Idea „człowieka poszukującego” wydaje się zabezpieczać przed takim zamykaniem, posiada ona moc deskryptywną i jednocześnie siłę otwierającą na rozumienie człowieka jako tego, który spełnia się w ciągłym niespełnieniu, w stawaniu się, w niedokończeniu. W pracy tej znajduje się wiele dowodów na liczne inspiracje filozoficzne dla takiego antropologicznego myślenia. Jedną z nich jest także zasada „hermeneutycznego kręgu” M. Heideggera [M. Janion, 1982]. Th. Spoerri powołując się na tą zasadę w pracy na temat struktury egzystencji\* interpretuje stawanie się człowieka wśród napięć między „światem” i „ziemią”, uznając to międzybytowanie za jego istotę. „Człowiek staje się człowiekiem przez to, że zawsze jest w drodze w stosunku do samego siebie. Ale dociera on do siebie w momencie, gdy wychodzi poza siebie. Z tego ruchu wyrasta jego wewnętrzna struktura, powstaje jego zewnętrzny kształt” [Th. Spoerri, cyt. za M. Janion, 1982 s. 41]. W ideę „człowieka poszukującego” wpisana jest więc nieodłącznie transgresyjna perspektywa spełniania się jego człowieczeństwa, ta sama, która kształtuje narracje twórczych orientacji życiowych, gdy człowiek w tworzeniu poszukuje siebie i swego miejsca w świecie.

---

\* Th. Spoerri: *Die struktur der Existenz. Erfahrung in die Kunst der Interpretation*. Zurich, 1951; przytaczam za M. Janion: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa 1982.

Istotnym atrybutem prezentowanych rozważań pozostaje swoista otwartość na nowe odczytania rzeczywistości i kondycję człowieka w zmieniającym się świecie. Pisząc ostatnie słowa w tej książce nie mam wciąż poczucia spełnienia, ani przeświadczenia o zakończeniu i domknięciu tej intelektualnej przygody. Moje zmagania z sensem i znaczeniem zawartych tutaj tez i refleksji będą zapewne trwać nadal, stąd wyraźnie nierozstrzygnięty charakter tych końcowych uwag. Dla niektórych, to być może zakończenie, dla innych początek nowych odczytań, osobistego wpisania się w dialog z „cudzym słowem”. Dla autorki jest jednocześnie jednym i drugim, zakończeniem pewnego etapu pracy nad tekstem i namysłem nad powstałymi w czasie jego pisania, tropami kolejnych poszukiwań.





## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K.: *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków, 1994.
- Adamski W.: *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*. Warszawa, 1980.
- Albert R. S. (ed.): *Genius and eminence: the social psychology of creativity and exceptional achievement*. Oxford, 1983. Pergamon Press
- Altszuler H.: *Algorytm wynalazku*. Warszawa, 1975.
- Amabile T. M.: *The Social Psychology of Creativity*. New York, 1983.
- Amabile T. M.: *Creativity in context*. Boulder, 1996. CO: Westview Press Inc.
- Amorgos J., Biegluk M.: *Cena sukcesu*. „Gracja” 1998, nr 7
- Anasz W.: *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski*. Częstochowa, 1995.
- Andrukowicz W.: *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń, 1999.
- Andrukowicz W.: *Edukacja integralna*. Kraków, 2001.
- Antoszkiewicz J.: *Metody heurystyczne: twórcze rozwiązywanie problemów*. Warszawa, 1990.
- Arieti S.: *Creativity: The magic synthesis*. New York, 1976. Basic Books.
- Auleytner J.: *Edukacja bez granic*. Warszawa, 2001.
- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, 2003.
- Bachtin M.: *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Przekład N. Modzelewska. Warszawa, 1970.
- Bachtin M.: *Problemy literatury i estetyki*. Przekład W. Grajewski. Warszawa, 1982.
- Bachtin M.: *Dialog – język – literatura*. Pod red. E. Czaplejewicza i E. Kasperkiego. Warszawa, 1983.
- Bachtin M.: *Estetyka twórczości słownej*. Przekład D. Ulicka. Warszawa, 1986.
- Badura J.: *Twórczość w pracy kulturalno-oświatowej. W: Dom kultury jako środowisko twórcze*. Pod red. A. W. Nocunia. Warszawa, 1988.
- Ball S. J.: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków, 1994.
- Banasiak J.: *Z rozważań o nauczycielu twórczym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 2.

- Bandura L.: *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa 1974.
- Barber B. R.: Barber B. R.: *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa, 1997.
- Bauman Z.: *Ponowoczesne przygody ciała. W: Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, 1995.
- Bauman Z.: *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa, 1998.
- Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przekład E. Klekot. Warszawa, 2000.
- Berger P. L., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, 1983.
- Bergson H.: *Ewolucja twórcza*. Warszawa, 1957.
- Bibler W.: *Myslenie jako dialog*. Warszawa, 1992.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*. Raport BIE. Warszawa, 1997.
- Borowska T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa, 1998.
- Borzym I.: *Uczniowie zdolni*. Warszawa, 1979.
- Borzym I., Matczak A.: *Proces rozwoju zdolności umysłowych a funkcjonowanie szkolne uczniów. W: Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. T. 3: Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze*. Pod red. A. Guryckiej. Warszawa, 1989.
- Botkin J. i in.: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa, 1982.
- Broclawik K.: *Zadanie, metoda, rozwiązanie: techniki twórczego myślenia*. Warszawa, 1984.
- Bruner J. S.: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, 1978.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, 1997.
- Buber M.: *O Ja i Ty. W: Filozofia dialogu*. Pod red. B. Barana. Kraków, 1991.
- Bukowski J.: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków, 1987.
- Canfield J. i in.: *Balsam dla duszy pracującej*. Poznań, 1998.
- Cattel R. B., Drevdahl J. E.: *A comparison of the personality profile (16 PF) of eminent researches with that of eminent teachers and administrators and of the general population*. „British Journal of Psychology”, 1955.
- Chlewiński Z.: *Postawy a cechy osobowości*. Lublin, 1987.
- Chlewiński Z.: *What do the young people think about the possibility to solve the problems of the contemporary world in the future. An introductory report*. „Journal for Mental Changes” 1995, vol. I, nr 2.
- Chłopkiewicz M.: *Osobowość dzieci i młodzieży*. Warszawa, 1980.
- Csikszentmihalyi M.: *Flow. The Psychology of optimal Experience*. New York, 1991. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi M.: *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, 1996. Harper Collins Publishers.
- Cudowska A.: *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok, 1997.
- Cudowska A.: *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*. Białystok, 1999.
- Cudowska A.: *Twórcze orientacje życiowe – nadzieje wobec edukacji przyszłości. W: Edukacja wobec różnorodności*. Pod red. P. Przybysza. Gdynia, 2001a.
- Cudowska A.: *Twórczość w edukacji – ekofilozoficzne inspiracje i pedagogiczne konsekwencje. W: Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Pod red. B. Śliwerskiego. Kraków, 2001b.

- Cudowska A.: *Bezpieczeństwo w planie rozwoju psychospołecznego jednostki. W: Edukacja do bezpieczeństwa i pokoju w obliczu wyzwań XXI wieku.* Pod red. R. Rosy. Część I i II. Siedlce, 2001c.
- Cudowska A.: *Konteksty współczesnych przemian oświatowych. W: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie.* Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Pod red. E. Malewskiej i B. Śliwerskiego. Kraków, 2002.
- Czerwińska B.: *Postawy nauczycieli w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi.* „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 4.
- Człowiek jako podmiot życia społecznego.* Gliszczyńska X. Pod red.: Wrocław, 1983.
- Daszkiewicz J.: *Wpływ pracy grupowej na wysiłek w realizacji zadań.* Wrocław – Warszawa, 1998.
- Dąbrowski K.: *O dezintegracji pozytywnej. Szkice z teorii rozwoju psychicznego przez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice.* Warszawa, 1964.
- Dąbrowski K.: *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną.* Lublin, 1984.
- Debesse M.: *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję. W: Rozprawy o wychowaniu.* Pod red. M. Debesse’a i G. Milareta. Warszawa, 1988.
- Denek K.: *Edukacja cywilizacji informacyjnej.* „Edukacyjne dyskursy” <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> opublikowano 15. 09. 2000
- Dewey J.: *Demokracja i wychowanie.* Wrocław, 1972.
- Dewey J.: *Sztuka jako doświadczenie.* Wrocław, 1975.
- Dewey J.: *Jak myślimy.* Warszawa, 1991.
- Diagnoza społeczna 2000.* Czapiński J., Panek T. Pod red.: Warszawa, 2001.
- Dobrołowicz W.: *Psychologia twórczości w zarysie.* Kielce, 1982.
- Dobrołowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności.* Warszawa, 1995.
- Doliński D.: *Orientacja defensywna.* Warszawa, 1993.
- Drucker P. F.: *Innovation and entrepreunership: practice and principles.* New York, 1985.
- Drucker P. F.: *Spółczeństwo pokapitalistyczne.* Warszawa, 1999.
- Drwal R. Ż.: *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. W: Materiały do nauczania psychologii.* Pod red. L. Wołoszynowej. seria III, t. 3. Warszawa, 1978.
- Dryll E.: *Podsumowanie. W: Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży.* Pod red. A. Guryckiej. T. 3: *Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze.* Warszawa, 1989.
- Dyczewski L.: *Kultura dnia codziennego i świątecznego.* Lublin, 1998.
- Eisner E. W.: *The Educational Imagination. On the Design and Education of Schools Programs.* New York, 1979.
- Edukacja narodowym priorytetem.* Raport Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. Warszawa, 1989.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb.* Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. Przekład W. Rabczuk. Warszawa, 1998.

- Encyklopedia Psychologii*. Pod red. W. Szerwczuka. Warszawa, 1998.
- Epstein R.: *Cognition, creativity, and behavior: Selected essays*. Westport, 1996. CT: Praeger.
- Erikson E. H.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekład P. Helmej. Poznań, 1997.
- Faure E.: *Uczyć się aby być*. Warszawa, 1975.
- Fatyga B.: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa, 1999.
- Feldman D. H.: *The development of creativity*. In: R. J. Sternberg (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge, 1999. Cambridge University Press.
- Foucault M.: *Archeologia władzy*. Warszawa, 1977.
- Frankl V. E.: *Homo patiens*. Przekład R. Czarnecki, J. Morawski. Warszawa, 1984.
- Frankl V. E.: *Nieuświadomiony Bóg*. Przekład B. Chwedeńczuk. Warszawa, 1978.
- Frankl V. E.: *Psychoterapia dla każdego*. Przekład E. Misiołek. Warszawa, 1978.
- Freud Z.: *Creative writers and day – dreaming*. In: *Creativity*. Ed. E. P. Vernon. Penguin Books, 1970.
- Freud Z.: *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa, 1973.
- Fromm E.: *Creative attitude*. In: Anderson H. H. (ed.): *Creativity and its cultivation*. New York, 1959.
- Fromm E.: *Postawa twórcza*. W: Malicka M.: *Twórczość czyli droga w nieznanie*. Warszawa, 1989.
- Fromm E.: *Mieć czy być*. Przekład J. Karłowski. Poznań, 1999a.
- Fromm E.: *Serce człowieka*. Przekład R. Saciuk. Warszawa-Wrocław, 1999b.
- Fromm E.: *Rewolucja nadziei*. Poznań, 2000.
- Fukuyama F.: *Koniec historii*. Przekład T. Bieroń i M. Wichrowski. Poznań, 1996.
- Gańczarczyk A.: *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice, 1994.
- Gerstman S.: *Postawy jako komponenty wyznaczników zachowania się człowieka*. W: „Przegląd Psychologiczny” 1966, nr 12.
- Gerstman S.: *Osobowość*. Warszawa, 1970.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekład A. Szulżycka. Warszawa, 2002.
- Giroux H. A.: *W kierunku nowej sfery publicznej*. W: *Nieobecne dyskursy*. Pod red. Z. Kwiecińskiego. Toruń, 1991.
- Giza T.: *Przygotowywanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Kielce, 1999.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa, 1976.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań, 1997.
- Gołaszewska M.: *Człowiek w zwierciadle sztuki*. Warszawa, 1977.
- Gołąb A.: *Przejawy rozwoju moralnego jednostki*. W: *Etyka*. Pod red. H. Jankowskiego. Warszawa, 1973.
- Gordon W. I. J.: *Synectics: the development of creative capacity*. New York, 1961.
- Góralski A.: *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa, 1989.

- Góralski A.: *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa, 1990.
- Górniewicz J.: *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni*. Toruń, 1991.
- Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn, 1997.
- Górniewicz J., Rubacha K.: *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*. Warszawa, 1992
- Green J. O.: *Nowa era komunikacji*. Warszawa, 1999.
- Grzywak-Kaczyńska H., Ostrowska H.: *Postawa twórcza ucznia i nauczyciela jako warunek unowocześnienia szkoły*. „Zagadnienia Wychowania a Zdrowie Psychiczne” 1973, nr 5
- Guilford J. P.: *Natura inteligencji człowieka*. Przekład B. Czerniawska, W. Kozłowski i J. Radzicki. Warszawa, 1978.
- Gurycka A.: *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*. „Edukacja” 1986, nr 3.
- Gurycka A. (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T. 1. Warszawa, 1989.
- Gurycka A.: *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży: geneza*. Warszawa, 1994.
- Gurycka A.: *O sztuce wychowania: dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa, 1997.
- Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa, 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz, 1991.
- Hock R. R.: *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*. Gdańsk, 2003.
- Horn S.: *Tongue Fu. Sztuka walki językiem. O rozwiązywaniu konfliktów słownych*. Warszawa, 1999.
- Hornowski B.: *Struktura i kształtowanie postaw*. „Psychologia Wychowawcza” 1972, nr1
- Human Development Report*. New York, Oxford: UNDP, 1999.
- Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*. Przekład B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. T. I i II. Warszawa, 1985.
- Husserl E.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przekład D. Gierulanka, wstęp R. Ingarden. Warszawa, 1967.
- Husserl E.: *Medytacje kartezjańskie, z dodaniem uwag krytycznych R. Ingarden*. Przekład A. Wajs, wstęp A. Póltawska. Warszawa, 1982.
- Jacher W.: *Polityka jakości polskich przedsiębiorstw w dobie integracji europejskiej*. Racibórz – Wiedeń, 1998.
- Jakowicka M.: *Metodologiczne aspekty innowacji edukacyjnej*. W: *Edukacja i rozwój*. Pod red. A. Jopkiewicza. Kielce, 1995.
- Janion M.: *Humanistyka: poznanie i terapia*. Warszawa, 1982.
- Jankowski D.: *Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej*. Poznań, 1988.
- Jawłowska A., Gotowski B.: *Młodzież w procesie przemian*. Warszawa, 1977.
- Jaworowska A.: *Twórczość i inteligencja w świetle poglądów L. Hudsona*. W: *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 8. Pod red. L. Wołoszynowej. Warszawa, 1978.

- Jurkowski A.: *Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcji poznawczych*. W: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Pod red. A. Guryckiej. T. 1. Warszawa, 1989.
- Kaku M.: *Wizje czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Przekład K. Pesz. Warszawa, 2000.
- Kamiński A.: *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*. Warszawa, 1976.
- Kapuściński R.: *Cesarz. Lapidarium II*. Warszawa, 1995.
- Kargul J.: *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Toruń, 1995.
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet A.: *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*. Warszawa, 1975.
- Kępiński A.: *Schizofrenia*. Warszawa, 1972.
- Kierkegaard S.: *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Przekład J. Iwaszkiewicz. Warszawa, 1982.
- Kłosowska A.: *Sąsiedztwo kultur i trening we wzajemności*. „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- Kmiecik K.: *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*. Wrocław, 1983.
- Kocowski T.: *Potrzeby człowieka: koncepcja systemowa*. Wrocław, 1978.
- Kocowski T.: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. Raport OBP Politechniki Wrocławskiej. Wrocław, 1980.
- Kocowski T.: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań, 1991.
- Kofta M.: *Orientacja podmiotowa – zarys modelu*. W: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Pod red. A. Guryckiej. T. 1. Warszawa, 1989.
- Kohlberg L., Meyer R.: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego. Warszawa, 1993.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Metodologia praktyczna. Warszawa, 2000.
- Korniłowicz K.: *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Wstęp i opracowanie O. Czerniawska. Wrocław, 1976.
- Korzeniowski K.: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: Korzeniowski K., Zieliński R., Danecki W.: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych*. Wrocław, 1983.
- Kozielecki J.: *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa, 1966.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa, 1987.
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa, 1997.
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, 2001.
- Kris E.: *Psychoanalytic exploration in art*. New York, 1952. International Universities Press.
- Kruszewski K.: *Zrozumieć szkołę*. Warszawa, 1987.
- Kryzys estetyki?* Pod red.: Gołaszewska M. Warszawa, 1983.

- Krzysztofek K.: *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pograniczy i wielokulturowości*. W: *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*. Pod red. K. Krzysztofka i A. Sadowskiego. Białystok, 2001.
- Kubie L. S.: *Neurotic distortion of the creative process*. New York, 1958. Noonday Press.
- Kuhn T.: *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa, 2001.
- Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa, 1994.
- Kwieciński Z.: *Tropy–ślady–próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań – Olsztyn, 2000.
- Leppert R.: *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku*. W: *Terazniejszość, człowiek, edukacja*. „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”. Wrocław, 2000.
- Lewis D.: *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa, 1988.
- Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa, 1980.
- Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń, 1994.
- Limont W.: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń, 1996.
- Limont W.: *Model wzbogaconego kształcenia ucznia zdolnego*. „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2
- Limont W.: *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Wybór i opracowanie E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka. Kraków, 2003.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, 2000.
- Łukasik A.: *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*. Rzeszów, 1999.
- Łukasiewicz R.: *Szanse człowieka wobec edukacji*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 2
- Łukasiewicz R.: *Nowe wyzwanie edukacji: od inteligencji do wyobraźni*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1988, nr 4-5
- Łukasiewicz R.: *Procesy alienacji wykształcenia*. Warszawa, 1990.
- Łukasiewski W.: *Osobowość: struktura i jej funkcje regulacyjne*. Warszawa, 1974.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, 1984.
- Majka J.: *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*. W: *Wychowanie w rodzinie*. Pod red. F. Adamskiego. Kraków, 1988.
- MacKinnon D. W.: *The nature and nurture of creative talent*. „Americam Psychologist” 1962, nr 17
- MacKinnon D. W.: *Creativity of architects*. In: *The creative Person*. University of California, 1962.
- Malicka M.: *Twórczość czyli droga w nieznanie*. Warszawa, 1989.
- Maltzman I.: *Thinking: from a behavioristic point of view*. „Psychological Review” 1955, nr 62
- Marcus H.: *Człowiek jednowymiarowy*. Warszawa, 1991.
- Mariański J.: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*. Lublin, 1995.
- Mariański J.: *Kościół katolicki w społeczeństwie obywatelskim. Refleksje socjologiczne*. Lublin, 1998.



- Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa, 1976.
- Maslow A. H.: *Creativity in self-actualizing people*. In: H. H. Anderson (ed.): *Creativity and Its Cultivation*. New York, 1959. Harper and Row.
- Maslow A. H.: *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, 1986.
- Maslow A. H.: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, 1991.
- Matczak A.: *Indywidualne zróżnicowanie zdolności*. „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1.
- May R. J.: *The nature of creativity*. In: H. H. Anderson (ed.): *Explorations in Creativity*. New York, 1959. Harper and Row.
- May R. J.: *Odwaga tworzenia*. Poznań, 1994.
- Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa, 1977.
- Mądrzycki T.: *Osobowość a działanie*. „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 2.
- Meacham J. A.: *The loss of wisdom*. In: Sternberg J. (ed.): *Wisdom, Its Nature, origins, and Development*. New York, 1990. Cambridge University Press.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, 1978.
- Mednick S. A., Mednick M. T.: *An associative interpretation of the creative process*. In: C. W. Taylor (ed.): *Widening horizons in creativity*. New York, 1964. Wiley.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań – Toruń, 1996.
- Melosik Z.: *Między humanizmem a manipulacją – R. B. Fullera wizje edukacji przyszłości*. „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 5-6.
- Melosik Z.: *Edukacja a przemiany dla kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki*. W: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Pod red. B. Śliwerskiego. Kraków, 2001.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, 1998.
- Michnowski L.: *Czy regres człowieczeństwa?* Warszawa, 1999.
- Mika S.: *Psychologia społeczna*. Warszawa, 1982.
- Mika S.: *Jak modyfikować własne zachowania*. Warszawa, 1987.
- Miles M. B., Huberman A. M.: *Analiza danych jakościowych*. Przekład S. Zabielski. Białystok, 2000.
- Miś A.: *Filozofia współczesna. Główne nurty*. Warszawa, 1995.
- Morawski S.: *O funkcjach sztuki oraz funkcjach twórczości najnowszej*. W: *Na zakręcie od sztuki do po-sztuki*. Kraków, 1985.
- Morawski S.: *O sytuacji artysty w świecie efemeryd*. „Twórczość” 1988, z. 3
- Morin E.: *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*. Warszawa, 1977.
- Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Przekład i redakcja naukowa S. Zabielski. Białystok, 2001.
- Muchowicz A.: *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*. W: *Nieobecne dyskursy*. Pod red. Z. Kwiecińskiego. Studia kulturowe i edukacyjne. Toruń, 1992

- Nalaskowski A.: *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków, 1994.
- Naisbitt J.: *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań, 1997.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i doskonalenia*. Komisja Europejska 1995. Przekład K. Pachniak, R. Piotrowski. Warszawa, 1997.
- Newcomb T., Turner R., Converse P.: *Psychologia społeczna*. Warszawa, 1970. Newsweek 36/2002
- Nęcka E.: *Cele strategiczne grupowego treningu twórczości*. „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 1.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, 1987.
- Nęcka E.: *Czego nie wiemy o twórczości?* „Przegląd Psychologiczny” 1987a, t. XXX nr 1.
- Nęcka E.: *Myslenie grupowe*. „Problemy” 1988, nr 6
- Nęcka E.: *TRoP...Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków, 1994.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, 1995. Wyd. 2
- Nęcka E.: *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków, 1998
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk, 2002.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok, 1995.
- Nosal Cz. S.: *Twórcze przetwarzanie informacji*. W: *Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze*. Pod red. Cz. S. Nosala. Wrocław, 1992a.
- Nosal Cz. S.: *Diagnoza typów umysłu*. Warszawa, 1992b.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, 1985.
- O kształceniu twórczego nauczyciela*. Pod. red. Marciniak Z. Warszawa, 1972.
- Obuchowski K.: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław, 1977.
- Obuchowski K.: *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa, 1983.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. Warszawa, 1985.
- Obuchowski K.: *W poszukiwaniu właściwości człowieka*. Warszawa, 1989.
- Okoń W.: *O postępie pedagogicznym*. Warszawa, 1970.
- Olejarczyk A.: *Dialogi Platona – dzieło otwarte*. Wrocław, 2001.
- Oleszkiewicz H.: *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Pod red. M. Tyszkowej. Warszawa, 1988.
- Olszak-Krzyżanowska B.: *Młodzież wobec nowych wyzwań*. Zielona Góra, 1992.
- Ortega y Gasset J.: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Warszawa, 1982.
- Ostasz L.: *Byt ludzki. Antropologia filozoficzna*. Kraków, 1994.
- Ostasz L.: *Potencjał ludzki a wychowanie*. Olsztyn, 2001.
- Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków, 2000.
- Pachociński R.: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa, 1998.
- Pachociński R.: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa, 1999.
- Pałuchowski W. J.: *Osobowość a działanie*. Wrocław, 1981.
- Panek W.: *Uczeń zdolny i utalentowany w szkole*. W: *Twórczość, zdolność, wychowanie*. Pod red. S. Popka. T. 3. Lublin, 1989.

- Peccei A.: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Warszawa, 1987.
- Perkins D. N.: *The mind's best work*. Cambridge, 1981. MA: Harvard University Press
- Piaget J.: *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa, 1981.
- Pietrasiniński Z.: *Psychologia sprawnego działania*. Warszawa, 1961.
- Pietrasiniński Z.: *Myslenie twórcze*. Warszawa, 1969.
- Pietrasiniński Z.: *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa, 1977.
- Pietrasiniński Z.: *Przygotowanie do aktywności twórczej*. W: *Psychologia twórczości*. Pod red. Z. Siwka i D. Zarębskiej-Piotrowskiej. Kraków, 1980.
- Pietrasiniński Z.: *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa, 2001.
- Pikus S.: *Filozoficzne refleksje o nowych zadaniach wychowania moralnego*. W: *Filozofia w dydaktyce akademickiej*. Pod red. E. Sajdak-Michnowskiej. Słupsk, 2000.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, 1995.
- Platon: *Dialogi*. T. 1-2. Przełożył oraz wstępem i objaśnieniami opatrzył W. Witwicki. Kęty, 1999.
- Pluta J.: *Spoleczno-kulturowe procesy definiowania postaw*. Wrocław, 2002.
- Porębska M.: *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa, 1982.
- Popek S.: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa, 1978.
- Popek S.: *Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1980, nr 6.
- Popek S.: *Analiza psychologiczna procesu twórczego*. W: *Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży*. Pod red. S. Popka. Lublin, 1989.
- Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin, 1990.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin, 2003.
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa, 1995.
- Postman N.: *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa, 2001.
- Pólturzycki J.: *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń, 1999.
- Prężyna W.: *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*. Lublin, 1981.
- Prince G. M.: *The Practice of Creativity*. New York, 1970.
- Przeclawska A., Rowicki L.: *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa, 1997.
- Psychologia*. Pod red. Tomaszewski T. Warszawa, 1975.
- Pufal-Struzik I.: *Formalne i nieformalne kierowanie a atmosfera pobudzająca aktywność twórczą pracowników w przemyśle*. W: *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*. Pod red. S. Witkowskiego. Wrocław, 1994 T. II
- Puślecki W.: *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*. Kraków, 1999.
- Radlińska H.: *Oświata i kultura wsi polskiej*. Warszawa, 1979.
- Raport Komisji Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa, 1989.
- Ratajczak Z.: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot w teorii i praktyce psychologicznej*. „Nowiny Psychologiczne” 1987, nr 4

- Ray W. S.: *The Experimental Psychology of original Thinking*. New York, 1967. The MacMillan Co.
- Reber A. S.: *Słownik Psychologii*. Warszawa, 2000.
- Regis E.: *Nanotechnologia. Narodziny nowej nauki, czyli świat cząsteczka po cząsteczce*. Warszawa, 2001.
- Reykowski J.: *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*. W: *Psychologia*. Pod red. T. Tomaszewskiego. Warszawa, 1975.
- Ricoeur P.: *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Wybór, opracowanie i wprowadzenie S. Cichowicz. Warszawa, 1985.
- Ripple R. E.: *Teaching Creativity*. In: M. A. Runco, S. Pritzker (ed.): *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, 1999.
- Rogers C. R.: *Towards a Theory of Creativity*. In: H. H. Anderson (ed.): *Creativity and Its Cultivation*. New York, 1959.
- Rogers C. R.: *Freedom to learn*. Ohio, 1969. Columbus.
- Rogers C. R.: *Client centered therapy*. London, 1981.
- Rowid H.: *Szkola twórcza*. Kraków, 1929.
- Rozet I.: *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*. Warszawa, 1982.
- Rudniański J.: *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*. Warszawa, 1981.
- Russakowska D.: *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. Warszawa, 1986.
- Sadowski A.: *Spoleczne problemy wschodniego pogranicza*. Białystok, 1991.
- Schaff A.: *Wstęp do wydania polskiego*. W: Whorf B. L.: *Język myśl i rzeczywistość*. Przekład T. Hołówka. Warszawa, 1982.
- Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa, 1989.
- Schulz R.: *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa, 1990.
- Schulz R.: *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa, 1994.
- Selye H.: *Od marzenia do odkrycia naukowego*. Warszawa, 1967.
- Semenowicz H.: *Celestyn Freinet i jego koncepcja pedagogiczna*. W: *Szkoły dialogu*. Pod red. S. Więckowskiego. Warszawa, 1993.
- Siek S.: *Formowanie osobowości*. Warszawa, 1986.
- Siemek M.: *Drogi współczesnej filozofii*. Warszawa, 1978.
- Simonton D. K.: *Scientific genius: a psychology of science*. New York, 1988. Cambridge University Press
- Skarga B.: *Listy o edukacji*. Pod red. L. Witkowskiego. „Forum oświatowe” 2 (19), 1998
- Skolimowski H.: *Filozofia żyjąca*. Warszawa, 1993.
- Snow C. P.: *Dwie kultury*. Przedmowa S. Colliniego. Warszawa, 1999.
- Soborski W.: *Postawy, ich badanie i kształtowanie*. Kraków, 1987.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk, 1997.
- Sołtysiak T.: *Młodzież o patologii społecznej i jej niektórych zjawiskach (alkoholizm, narkomanii, prostytutce)*. Bydgoszcz, 1993.
- Stasiak M. K.: *Postępowanie twórcze*. Łódź, 1986.
- Stasiak M. K.: *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź, 2000.
- Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. Poznań, 1999.
- Stein W. I.: *Twórczość pod lupą*. Kraków, 1997.
- Sternberg R. J.: *The Nature of Creativity*. (ed.). Cambridge, 1988.

- Sternberg R. J., Lubart T. I.: *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, 1995. The Free Press.
- Sternberg R. J., Lubart T. I.: *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In: R. J. Sternberg (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge, 1999. Cambridge University Press.
- Stokłosa B.: Środowisko rodzinne a lokalizacja kontroli. „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 2.
- Stokłosa B.: *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*. W: *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Pod red. M. Łobockiego. Lublin, 1994.
- Stróżewski W.: *Dialektyka twórczości*. Kraków, 1983.
- Strzałecki A.: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa, 1969.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław, 1989.
- Strzałecki A.: *Czas psychologiczny a prawdopodobieństwo subiektywne osiągnięcia celów życiowych*. „Studia Psychologiczne” 2001, nr 2. Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Suchodolski B.: *Wychowanie do przyszłości*. Warszawa, 1968.
- Suchodolski B.: *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa, 1974.
- Suchodolski B.: *Pedagogika*. Warszawa, 1976.
- Suchodolski B.: *Kształt życia*. Warszawa, 1982.
- Suchodolski B.: *Wychowanie i strategię życia*. Warszawa, 1983.
- Suchodolski B.: *Podmiotowy i przedmiotowy świat człowieka*. W: *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa, 1993.
- Sulloway F. J.: *Birth order*. In: M. A. Runco, S. Pritzker (eds.): *Encyclopedia of creativity*. New York, 1999 t. 1. Academic Press.
- Szafranec K.: *Z perspektywy socjologicznej – nie ma konfliktu pokoleń*. W: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. „Teraźniejszość młodego pokolenia”. Numer specjalny, Wrocław, 2000.
- Szewczuk W.: *Psychologia w służbie życia*. Warszawa, 1982.
- Szczepański J.: *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa, 1973.
- Szczepański J.: *Przedmowa*. W: Osmańczyk E.: *Sprawy Polaków*. Katowice, 1982.
- Szczepański J.: *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa, 1989.
- Szkoły dialogu*. Pod red. Więckowski R. Warszawa, 1993.
- Szkudlarek T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków 1993.
- Szmidt K. J.: *Antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości: „Porządek i przystęp – lekcje twórczości”*. Cz. 1 i 2. Warszawa, 1998.
- Szmidt K. J.: *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków, 2001.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, 1995.
- Sztumski J.: *Problemy edukacyjne i zdrowotne rejonu uprzemysłowionego*. Katowice, 1998.
- Szymański M.: *Życie systemów*. Warszawa, 1995.
- Szymański M.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa, 1998.

- Szyszkowska M.: *Twórcze niepokoje codzienności*. Warszawa, 1985.
- Szyszkowska M.: *W poszukiwaniu sensu życia*. Warszawa, 1998.
- Śliwerski B.: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków, 1993.
- Świda H. (red.): *Młodzież a wartości*. Warszawa, 1975.
- Świda-Ziemia H.: *Przed sierpniem i po grudniu: z badań nad postawami i wartościami*. Warszawa, 1987.
- Świda-Ziemia H.: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa, 1995.
- Tatarkiewicz W.: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa, 1982.
- Teorie postaw*. Pod. red. Nowak S. Warszawa, 1973.
- Tischner J.: *Myslenie według wartości*. Kraków, 1993.
- Toffler A.: *Szok przyszłości*. Warszawa, 1974.
- Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław, 1985.
- Tokarz A.: *O wzbudzaniu ciekawości*. Cz. I. *Charakterystyka zjawiska*. „Przegląd Psychologiczny” 1989a, t. XXXII, nr 3
- Tokarz A.: *O wzbudzaniu ciekawości*. Cz. II. *Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*. „Przegląd Psychologiczny” 1989b, t. XXXII, nr 4
- Tokarz A.: *Wstępna korekta modelu autonomicznej motywacji poznawczej*. „Studia z Psychologii” 1996, t. 7
- Tokarz A.: *Twórczość*. W: *Encyklopedia psychologii*. Pod red. W. Szewczuka. Warszawa, 1998.
- Tomasz z Akwinu: *Summa filozoficzna*. Kraków, 1933.
- Tomaszewski T.: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Pod red. J. Reykowskiego, O. Owczynnikowej i K. Obuchowskiego. Wrocław, 1977.
- Tomaszewski T.: *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa, 1986
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*. Wrocław, 1971.
- Trzebiński J.: *Osobowościowe warunki twórczości*. W: *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Pod red. J. Reykowskiego. Warszawa, 1976.
- Trzebiński J.: *Z badań nad uwarunkowaniami oryginalności myślenia*. Wrocław, 1978.
- Trzebiński J.: *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa, 1981.
- Turska D.: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin, 1994.
- Tyszkowa M.: *Rozwój psychiczny jednostki jako proces stymulacji restrukturalizacji doświadczenia*. W: *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa, 1988.
- Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa, 1990.
- Uchnast Z.: *Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym*. „Przegląd Psychologiczny” 1990, nr 1.
- Uczyć się bez granic*. Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa, 1982.
- Uliasz S.: *O kategorii pogranicza*. W: *Pogranicze kultur*. Pod red. Cz. Kłaka. Rzeszów, 1997.
- Wallas G.: *The art of thought*. New York, 1926.
- Ward T. B., Finke R. A., Smith S. M.: *Creativity and the mind: Discovering the genius within*. New York and London, 1995. Plenum Press.

- Weisberg R. W.: *Problem solving and creativity*. In: R. J. Sternberg (ed.): *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, 1988. Cambridge University Press.
- Weisberg R. W.: *Creativity and knowledge: a challenge to theories*. In: R. J. Sternberg (ed.): *Handbook of creativity*. Cambridge, 1999. Wertheimer M.: *Productive Thinking*. New York, 1945.
- Whorf B. L.: *Język myśl i rzeczywistość*. Przekład T. Hołówka. Warszawa, 1982.
- Wilkoszewska K.: *Wariacje na postmodernizm*. Kraków, 2000.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, 2000a.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń, 2000b. Wydanie II
- Witkowski L.: *Humanistyka i edukacja*. Warszawa, 2000c.
- Włodarski Z., Matczak A.: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa, 1986.
- Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Pod red. Wujek T. Warszawa, 1992.
- Wojciszke K.: *Kochaj i czyń co chcesz*. „Carpe Diem” 1998, nr 5.
- Wojnar I.: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa, 1964.
- Wojnar I.: *Potrzeba wyobraźni*. W: Wojnar I.: *Nauczyciel i wychowanie*. Warszawa, 1968.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa, 1976.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa, 1984a.
- Wojnar I.: *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa, 1984b.
- Wosińska M.: *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw twórczych dzieci i młodzieży*. „Chowanna” 1985, z. 2-3.
- Wroczyński R.: *Potrzeby wychowawcze – ich zaspokajanie. Rozprawy z pedagogiki społecznej*. Wrocław, 1975.
- Wroczyński R.: *Edukacja permanentna*. Warszawa, 1973.
- Zieleniewski J.: *Kierowanie zespołami ludzkimi*. Warszawa, 1982.
- Ziółkowski M.: *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego: teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań, 2000.
- Znanięcki F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa, 1974.
- Żebrowska M.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, 1975.
- Żuk T.: *Uzdolnienia twórcze a osobowość*. Poznań, 1986.

## STRESZCZENIE

Książka przedstawia koncepcję twórczych orientacji życiowych jednostki i próbę jej wpisania w narrację kreatywności. Obejmuje rozważania w obszarze pojęcia twórczości, jego wymiaru antropologiczno-filozoficznego, aksjologicznego i psychologicznego. Analizuje społeczne uwikłania kreatywnych postaw w życiu. Orientację twórczą rozumiem przede wszystkim jako takie myślenie i działanie człowieka, które pozwala mu kreować siebie w codziennym doświadczeniu, tworzyć ludzki świat zgodnie z ideą „wspólnego dobra”. Kreatywny stosunek do życia jest postrzegany jako nieustanne stawanie się człowieka, poszukiwanie własnego miejsca w świecie i tworzenie nowych jego jakości. Prezentowane ujęcie tej problematyki posiada wymiar transgresyjno-transcendentalny. W tym kontekście odczytuję ideę twórczego wychowania, gdzie walor podstawowy ma postrzeganie twórczości pedagogicznej w kategoriach twórczości osoby, a nie składnika roli zawodowej. Edukacyjny dyskurs konstruuje tu koncepcja pomocy w rozwoju. Znaczącym aspektem rozważań jest problematyka młodzieży w kontekście poszukiwania tożsamości i jej uwikłania w procesy społecznych przemian ostatnich lat. W książce prezentuję także empiryczną analizę problematyki twórczych orientacji jednostki. Jest ona próbą harmonijnego współlistnienia ilościowej i jakościowej interpretacji materiału badawczego. Konsekwencją prezentowanych rozważań jest opisanie kondycji współczesnego człowieka przez ideę *homo explorens* jako człowieka poszukującego, który dąży do realizacji siebie w przyszłości, wciąż na nowo doświadcza rzeczywistości, buduje siebie w twórczym do niej stosunku, w relacjach z Innym. Narracja książki pozostaje otwarta i nieopiełniona, zaprasza do nowych odczytań poruszonych w niej problemów.



## ABSTRACT

This book presents the author's conception on creative life orientation of an individual and an attempt at its introduction into the narration of creativity. It also includes considerations in the range of the concept of creativity, its philosophical – anthropologic, axiological and psychological dimensions. It analyses the social embroilments of creative stances in life. The creative orientation here means mostly a specific type of activity and thinking accepted by a person, which enables them to create themselves in everyday experience, create the human world in accordance with the idea of “common good”. I perceive the creative approach to life as a never-ending creation of a human-being, search for their place in this world and creation of their values. The presented approach to this issue has a transgressive and transcendental dimension. In this context I can perceive an idea of creative upbringing, where perception of the pedagogical creativity in the category of the person's creativity is the basic virtue. A concept of development aid constructs here the educational discussion. The issues related to youngsters, in the context of seeking identity and its embroilment in the process of social transformations of the recent years, is a vital aspect of the presented considerations. In this book, the author also presents an empirical analysis of issues related to creative orientation of an individual. It is an attempt at harmonious coexistence of quantitative and qualitative interpretation of the research material. The direct consequence of the presented considerations is description of a condition of an contemporary person through the concept of *homo explorens* as a person seeking their purpose, who aims at fulfilling himself in the future, experiences the reality over and over again, constructs himself in a creative attitude towards its and in relations with others. The narration of the book remains open and incomplete, invites us to seek new interpretations for the issues considered within.

## SPIS RYSUNKÓW, TABEL I WYKRESÓW

RYSUNEK 1.	EWOLUOWANIE POJĘCIA „TWÓRCZOŚCI” W MYŚLI LUDZKIEJ	23
RYSUNEK 2.	MODEL TWÓRCZOŚCI A. STRZAŁECKIEGO	38
RYSUNEK 3.	ELEMENTY POSTAWY TWÓRCZEJ W KONCEPCJI E. FROMMA	95
RYSUNEK 4.	WYOBRAŻENIA BADANYCH STUDENTÓW O TWÓRCZYM NAUCZYCIELU	206
TABELA 1.	POZIOMY PREFERENCJI W ZAKRESIE ORIENTACJI ŻYCIOWYCH	172
TABELA 2.	WYNIKI W SKALI KANH S. POPKA I SKALI PREFERENCJI TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH	181
WYKRES 1.	PŁEĆ BADANYCH STUDENTÓW	175
WYKRES 2.	WIEK RESPONDENTÓW	176
WYKRES 3.	ROZKŁAD BADANEJ POPULACJI ZE WZGLĘDU NA TRYB STUDIÓW	176
WYKRES 4.	POCHODZENIE ŚRODOWISKOWE BADANYCH STUDENTÓW	177
WYKRES 5.	WYNIKI W PODSKALI „KONFORMIZM – NONKONFORMIZM” KWESTIONARIUSZA KANH S. POPKA	179
WYKRES 6.	WYNIKI W PODSKALI „MYŚLENIE HEURYSTYCZNE – MYŚLENIE ALGORYTMICZNE” W KWESTIONARIUSZU KANH S. POPKA	180
WYKRES 7.	WYNIKI W SKALI KANH S. POPKA I SKALI PREFERENCJI TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH	181
WYKRES 8.	WYNIKI BADANIA PODSTAWOWĄ WERSJĄ SKALI PREFERENCJI TOŻ	182
WYKRES 9.	WYNIKI BADANIA ROZSZERZONĄ WERSJĄ SKALI PREFERENCJI TOŻ	183
WYKRES 10.	WYNIKI BADANIA KWESTIONARIUSZEM ZAGROZEŃ GLOBALNYCH WPQ Z. CHLEWIŃSKIEGO	187
WYKRES 11.	WYNIKI BADANIA SKALĄ PREFERENCJI TOŻ W GRUPIE OSÓB WYPOWIADAJĄCYCH SIĘ NA TEMAT GLOBALNYCH ZAGROZEŃ ŚWIATA	189
WYKRES 12.	ŚREDNIE WARTOŚCI ZAGROZEŃ GLOBALNYCH DLA PREFERENCJI W OBSZARZE EMPIRYCZNYCH MODELI ORIENTACJI ŻYCIOWYCH	189
WYKRES 13.	WYNIKI BADANIA SKALĄ PREFERENCJI TOŻ DLA CAŁEJ POPULACJI BADANEJ	191



## ANEKSY

### Skategoryzowana wersja podstawowej (pilotażowej) Skali Preferencji Twórczych orientacji życiowych (TOŻ)

#### „Nowe sytuacje”

1. Zetknięcie z nową, zaskakującą sytuacją wyzwala we mnie energię i pobudza mnie do działania. +
2. Nie lubię sytuacji nowych, na które nie jestem przygotowana (-y). -
3. W sytuacjach trudnych, niepewnych skupiam się przede wszystkim na szukaniu sposobów rozwiązania problemu. +
4. Sytuacje nowe i nieznanne najczęściej wzbudzają we mnie obawy i chęć wycofania się. -
5. Lubię być w centrum wydarzeń i uczestniczyć w ich przebiegu. +
6. Najlepiej czuję się w sytuacjach dobrze znanych, kiedy wiem, że nic mnie nie zaskoczy. -

#### „Nowe wytwory (dzieła, pomysły, zachowania)”

1. Odczuwam silną potrzebę wyrażania swoich myśli, odczuć i przeżyć poprzez aktywność artystyczną (np. malowanie, rzeźbienie, gra na instrumencie, śpiew, taniec, teatr itp.). +
2. Bardzo ważne jest dla mnie przestrzeganie powszechnie uznanych zasad zachowania. -
3. Staram się różne rzeczy robić w sposób niekonwencjonalny i nietypowy. +
4. Nie lubię się wyróżniać, np. przez „wyskakiwanie” z nowymi pomysłami, przez oryginalny strój itp. -
5. U siebie i u innych ludzi najbardziej cenię indywidualność. +
6. Zależy mi na tym, aby przede wszystkim być podobnym do innych, do moich kolegów i koleżanek. -

### **„Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia”**

1. Często zastanawiam się nad tym, czy czegoś co jest zrobione w określony sposób, nie można zrobić inaczej. +
2. Nie przepadam za rozwiązywaniem jakichś problemów, zdecydowanie wolę mniej skomplikowane sytuacje i zadania. –
3. Rozwiązywanie problemów sprawia mi dużą przyjemność. +
4. Kiedy wiem, jak coś zrobić, nie zastanawiam się nad tym, czy są jeszcze jakieś inne rozwiązania. –
5. Na ogół staram się szukać różnych rozwiązań swoich problemów a dopiero potem decyduję się na zastosowanie tego, które wydaje mi się najlepsze w danej sytuacji. +
6. Uważam, że nie ma potrzeby szukania różnych rozwiązań problemów, wystarczy zastosować jeden sposób i nie zastanawiać się „co by było gdyby ?” –

### **„Twórczość jako wartość”**

1. Najbardziej cenię ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne „wizje” nawet wbrew konwenansom i opinii publicznej. +
2. Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni. –
3. Sukces w życiu, to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego. +
4. Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania. –
5. Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych. +
6. Twórczy może być w życiu jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek. –

Znak „+” po twierdzeniu oznacza, że określa ono gotowość jednostki do postrzegania rzeczywistości przez pryzmat twórczego stosunku do niej; natomiast znak „-” określa, iż dane twierdzenie wskazuje na gotowość do zachowawczego ustosunkowania wobec rzeczywistości.

## **Skategoryzowana wersja rozszerzonej Skali Preferencji Twórczych orientacji życiowych (TOŻ).**

### **„Nowe sytuacje”**

1. Zetknięcie z nową, zaskakującą sytuacją wyzwała we mnie energię i pobudza mnie do działania. +
2. Nie lubię sytuacji nowych, na które nie jestem przygotowana (-y). –
3. W sytuacjach trudnych, niepewnych skupiam się przede wszystkim na szukaniu sposobów rozwiązania problemu. +

4. Sytuacje nowe i nieznanne najczęściej wzbudzają we mnie obawy i chęć wycofania się. –
5. Lubię być w centrum wydarzeń i uczestniczyć w ich przebiegu. +
6. Najlepiej czuję się w sytuacjach dobrze znanych, kiedy wiem, że nic mnie nie zaskoczy. –
7. Kiedy stykam się z jakimś problemem poszukuję różnych jego rozwiązań. +
8. Gdy przyzwyczaję się do jakiegoś rozwiązania trudno mi z niego zrezygnować. –
9. Poszukuję nowych rozwiązań starych problemów. +
10. Wolę ulepszać rozwiązania problemu niż rozwiązywać go od nowa. –
11. Nowe i trudne problemy są dla mnie zachętą do działania. +
12. Robię wszystko, by odwlec rozpoczęcie pracy nad trudnym problemem. –

**„Nowe wytwory (dzieła, pomysły, zachowania)”**

1. Odczuwam silną potrzebę wyrażania swoich myśli, odczuć i przeżyć poprzez aktywność artystyczną (np. malowanie, rzeźbienie, gra na instrumencie, śpiew, taniec, teatr itp.). +
2. Bardzo ważne jest dla mnie przestrzeganie powszechnie uznanych zasad zachowania. –
3. Staram się różne rzeczy robić w sposób niekonwencjonalny i nietypowy. +
4. Nie lubię się wyróżniać, np. przez „wyskakiwanie” z nowymi pomysłami, przez oryginalny strój itp. –
5. U siebie i u innych ludzi najbardziej cenię indywidualność. +
6. Zależy mi na tym, aby przede wszystkim być podobnym do innych, do moich kolegów i koleżanek. –
7. Potrafię sprawnie pracować w okresie napięcia. +
8. Trudno mi podjąć decyzję w niejasnej albo konfliktowej sytuacji. –
9. Lubię działać według własnego planu. +
10. Wolę kiedy ktoś wyznacza określone reguły i zasady działania. –
11. Potrafię bronić poglądu nawet wtedy, gdy jest on niepopularny i wymaga przeciwstawienia się naciskom otoczenia. +
12. Odkładam pracę nad rozwiązaniem problemu, jeśli pojawią się przeszkody. –

**„Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia”**

1. Często zastanawiam się nad tym, czy czegoś co jest zrobione w określony sposób, nie można zrobić inaczej. +
2. Nie przepadam za rozwiązywaniem jakichś problemów, wolę mniej skomplikowane sytuacje i zadania. –
3. Rozwiązywanie problemów sprawia mi dużą przyjemność. +
4. Kiedy wiem, jak coś zrobić nie zastanawiam się nad tym, czy są jeszcze jakieś inne rozwiązania. +

5. Na ogół staram się szukać różnych rozwiązań swoich problemów, a dopiero potem decyduję się na zastosowanie tego, które wydaje mi się najlepsze w danej sytuacji. +
6. Uważam, że nie ma potrzeby szukania różnych rozwiązań problemów, wystarczy zastosować jeden sposób i nie zastanawiać się „co by było gdyby?” –
7. Potrafię szybko koncentrować się na problemie. +
8. Często wiele rzeczy przeszkadza mi w wykonywaniu nowych zadań. –
9. Mogę całymi godzinami rozwiązywać jakiś problem. +
10. Nie lubię siedzieć długo nad jednym problemem. –
11. Myśląc o rozwiązywanych problemach wykorzystuję swoją wyobraźnię i sprawia mi to przyjemność. +
12. Źle znoszę stany napięcia, potrzebuję wsparcia ze strony innych przy rozwiązywaniu problemów. –

### **„Twórczość jako wartość”**

1. Najbardziej cenię ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne „wizje” nawet wbrew konwenansom i opinii publicznej. +
2. Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni. –
3. Sukces w życiu, to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego. +
4. Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania. –
5. Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych. +
6. Twórczy może być w życiu jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek. –
7. Prowadzę aktywny tryb życia i wierzę, że wiele jeszcze potrafię zrobić. +
8. Zwykle nie mam ochoty na rozwiązywanie jakichkolwiek problemów. –
9. Duże znaczenie ma dla mnie poszukiwanie w życiu nowości, nowych wrażeń i doświadczeń. +
10. Wolę nie doświadczać w życiu zbyt wielu nowości. –
11. Kiedy rozwiązuję jakiś problem, dbam o jego wewnętrzną estetykę (piękno). +
12. Przy rozwiązywaniu problemu często gubię się w wielości różnych spraw i trudno mi spojrzeć na niego całościowo. –

Znak „+” po twierdzeniu oznacza, że określa ono gotowość jednostki do postrzegania rzeczywistości przez pryzmat twórczego stosunku do niej; natomiast znak „-” określa, iż dane twierdzenie wskazuje na gotowość do zachowawczego ustosunkowania wobec rzeczywistości.

**Wersja podstawowa (pilotażowa) Skali Preferencji TOŻ  
dla respondentów.**

*Zwracam się do Pani/Pana z uprzejmą prośbą o udział w badaniach naukowych, których celem jest poznanie stosunku młodzieży akademickiej do różnych zjawisk, sytuacji i problemów życiowych. Badania są anonimowe. Wszystkie Pani/Pana wypowiedzi są objęte tajemnicą. Szczere wypowiedzi przyczynią się do rzetelności wniosków badawczych.*

*Poniższa skala zawiera symbole literowe, oznaczające: a – pasuje do mnie, a – trochę do mnie pasuje, b – trochę do mnie nie pasuje, B – nie pasuje do mnie. Proszę otoczyć kółkiem tę literę, która najtrafniej oddaje Pani/Pana opinię. Proszę zaznaczyć swoje pierwsze wrażenie i przejść do następnego twierdzenia.*

*Agata Cudowska*

Płeć..... . Wiek.....  
Pochodzenie środowiskowe.....  
Rok, kierunek studiów, uczelnia.....

1. Zetknięcie z nową, zaskakującą sytuacją wyzwala we mnie energię i pobudza mnie do działania.  
A a b B
2. Nie przepadam za rozwiązywaniem jakichś problemów, zdecydowanie wolę mniej skomplikowane sytuacje i zadania.  
A a b B
3. Lubię być w centrum wydarzeń i uczestniczyć w ich przebiegu.  
A a b B
4. Bardzo ważne jest dla mnie przestrzeganie powszechnie uznanych zasad zachowania.  
A a b B
5. Najbardziej cenię ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne „wizje” nawet wbrew konwenansom i opinii publicznej.  
A a b B
6. Zależy mi na tym, aby przede wszystkim być podobnym do innych, do moich kolegów i koleżanek.  
A a b B
7. W sytuacjach trudnych, niepewnych skupiam się przede wszystkim na szukaniu sposobów rozwiązania problemu.  
A a b B
8. Nie lubię się wyróżniać, np. przez „wyskakiwanie” z nowymi pomysłami, czy przez oryginalny strój, itp.  
A a b B
9. Często zastanawiam się nad tym, czy czegoś co jest zrobione w określony sposób, nie można zrobić inaczej.  
A a b B



10. Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni.  
A a b B
11. Staram się różne rzeczy robić w sposób niekonwencjonalny i nietypowy.  
A a b B
12. Nie lubię sytuacji nowych, na które nie jestem przygotowana (-y).  
A a b B
13. Rozwiązywanie problemów sprawia mi dużą przyjemność.  
A a b B
14. Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania.  
A a b B
15. Na ogół staram się szukać różnych rozwiązań swoich problemów, a dopiero potem decyduję się na zastosowanie tego, które wydaje mi się najlepsze w danej sytuacji.  
A a b B
16. Twórczy może być w życiu jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek.  
A a b B
17. Odczuwam silną potrzebę wyrażania swoich myśli, odczuć i przeżyć poprzez aktywność artystyczną (np. malowanie, rzeźbienie, gra na instrumencie, śpiew, taniec, teatr itp. ).  
A a b B
18. Sytuacje nowe i nieznanne najczęściej wzbudzają we mnie obawy i chęć wycofania się.  
A a b B
19. Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych.  
A a b B
20. Uważam, że nie ma potrzeby szukania różnych rozwiązań problemów, wystarczy zastosować jeden sposób i nie zastanawiać się „co by było gdyby ?”  
A a b B
21. U siebie i u innych ludzi najbardziej cenię indywidualność.  
A a b B
22. Najlepiej czuję się w sytuacjach dobrze znanych, kiedy wiem, że nic mnie nie zaskoczy.  
A a b B
23. Sukces w życiu, to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego.  
A a b B
24. Kiedy wiem, jak coś zrobić nie zastanawiam się nad tym, czy są jeszcze jakieś inne rozwiązania.  
A a b B

*Proszę sprawdzić, czy nie opuściliście Państwo żadnego twierdzenia.*

*Dziękuję za współpracę!*



11. Gdy przyzwyczaję się do jakiegoś rozwiązania trudno mi z niego zrezygnować.  
A a b B
12. Lubię działać według własnego planu.  
A a b B
13. Zależy mi na tym, aby przede wszystkim być podobnym do innych, do moich kolegów i koleżanek.  
A a b B
14. Nie lubię siedzieć długo nad jednym problemem.  
A a b B
15. W sytuacjach trudnych, niepewnych skupiam się przede wszystkim na szukaniu sposobów rozwiązania problemu.  
A a b B
16. Lubię być w centrum wydarzeń i uczestniczyć w ich przebiegu.  
A a b B
17. Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni.  
A a b B
18. Sytuacje nowe i nieznanne najczęściej wzbudzają we mnie obawy i chęć wycofania się.  
A a b B
19. Często zastanawiam się nad tym, czy czegoś co jest zrobione w określony sposób, nie można zrobić inaczej.  
A a b B
20. Przy rozwiązywaniu problemu często gubię się w wielości różnych spraw i trudno mi spojrzeć na niego całościowo.  
A a b B
21. Myśląc o rozwiązywanych problemach wykorzystuję swoją wyobraźnię i sprawia mi to przyjemność.  
A a b B
22. Duże znaczenie ma dla mnie poszukiwanie w życiu nowości, nowych wrażeń i doświadczeń.  
A a b B
23. Nie lubię się wyróżniać, np. przez „wyskakiwanie” z nowymi pomysłami, czy przez oryginalny strój, itp.  
A a b B
24. Staram się różne rzeczy robić w sposób niekonwencjonalny i nietypowy.  
A a b B
25. Źle znoszę stany napięcia, potrzebuję wsparcia ze strony innych przy rozwiązywaniu problemów.  
A a b B
26. Nie lubię sytuacji nowych, na które nie jestem przygotowana (-y).  
A a b B

27. Rozwiązywanie problemów sprawia mi dużą przyjemność.  
A a b B
28. Odkładam pracę nad rozwiązaniem problemu, jeśli pojawią się przeszkody.  
A a b B
29. Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania.  
A a b B
30. Na ogół staram się szukać różnych rozwiązań swoich problemów, a dopiero potem decyduję się na zastosowanie tego, które wydaje mi się najlepsze w danej sytuacji.  
A a b B
31. Twórczy może być w życiu jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek.  
A a b B
32. Nowe i trudne problemy są dla mnie zachętą do działania.  
A a b B
33. Odczuwam silną potrzebę wyrażania swoich myśli, odczuć i przeżyć poprzez aktywność artystyczną (np. malowanie, rzeźbienie, gra na instrumencie, śpiew, taniec, teatr itp.).  
A a b B
34. U siebie i u innych ludzi najbardziej cenię indywidualność.  
A a b B
35. Poszukuję nowych rozwiązań starych problemów.  
A a b B
36. Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych.  
A a b B
37. Robię wszystko, by odwlec rozpoczęcie pracy nad trudnym problemem.  
A a b B
38. Uważam, że nie ma potrzeby szukania różnych rozwiązań problemów, wystarczy zastosować jeden sposób i nie zastanawiać się „co by było gdyby?”  
A a b B
39. Trudno mi podjąć decyzję w niejasnej albo konfliktowej sytuacji.  
A a b B
40. Wolę nie doświadczać w życiu zbyt wielu nowości.  
A a b B
41. Potrafię sprawnie pracować w okresie napięcia.  
A a b B
42. Najlepiej czuję się w sytuacjach dobrze znanych, kiedy wiem, że nic mnie nie zaskoczy.  
A a b B
43. Zwykle nie mam ochoty na rozwiązywanie jakichkolwiek problemów.  
A a b B

44. Sukces w życiu, to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego.

A a b B

45. Często wiele rzeczy przeszkadza mi w wykonywaniu nowych zadań.

A a b B

46. Kiedy wiem, jak coś zrobić nie zastanawiam się nad tym, czy są jeszcze jakieś inne rozwiązania.

A a b B

47. Wołę kiedy ktoś wyznacza określone reguły i zasady działania.

A a b B

48. Kiedy rozwiązuję jakiś problem dbam o jego wewnętrzną estetykę (piękno).

A a b B

*Proszę sprawdzić, czy nie opuściliście Państwo żadnego twierdzenia.*

*Dziękuję.*

### Klucz do Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych

Preferencje dla TOŻ		Preferencje dla ZOŻ	
Kategoria	Numery pytań w Skali	Kategoria	Numery pytań w Skali
„Nowe sytuacje” (Ns +)	1, 15, 16, 6, 35, 32	„Nowe sytuacje” (Ns -)	26, 18, 42, 11, 5, 37.
„Nowe wytwory” (Nw +)	33, 24, 34, 41, 12, 4	„Nowe wytwory” (Nw -)	8, 23, 13, 39, 47, 28
„Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia” (E +)	19, 27, 30, 7, 9, 21	„Elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia” (E -)	3, 46, 38, 45, 14, 25
„Twórczość jako wartość” (Tw +)	10, 44, 36, 2, 22, 48,	„Twórczość jako wartość” (Tw -)	17, 29, 31, 43, 40, 20



### Agata Cudowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki aksjologicznej, orientacji życiowych, postaw twórczych i twórczości.

Opublikowała następujące książki: *Orientacje życiowe współczesnych studentów* (1997), *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów* (1999), jest redaktorem monografii *Czynić świat bardziej etycznym* (2003).

Jest autorką ponad pięćdziesięciu prac w materiałach czasopiśmienniczych oraz w publikacjach zbiorowych, w języku polskim i angielskim, m.in. na temat postaw i wartości młodzieży, orientacji życiowych jednostki, twórczości, mediów i edukacji oraz jakości kształcenia w szkole wyższej.

Prowadzi wykłady, konwersatoria i seminaria magisterskie z komparatystyki oświatowej i polityki społecznej.

„Autorka w swojej rozprawie podejmuje tak ważny problem jakim jest zagadnienie edukacji młodych ludzi, kształcenie ich twórczej i poszukującej postawy. (...) W takim kontekście rozprawa Pani dr Agaty Cudowskiej znakomicie wpisuje się w istniejące potrzeby poznawcze i praktyczne. Z tym większą satysfakcją należy przyjąć autorską koncepcję twórczych orientacji życiowych zaproponowanych przez Autorkę pracy. (...) W opracowaniu można znaleźć ważną z punktu widzenia edukacyjnego i społecznego koncepcję oraz szereg informacji, które mogą być przydatne zarówno pedagogom praktykom, jak również badaczom i teoretykom zajmującym się szeroko rozumianą edukacją. (...) Struktura pracy jest bardzo przejrzysta, całość została logicznie podzielona na kolejne rozdziały, w których autorka omawia dobrze przeanalizowane i strukturalizowane koncepcje i teorie. Zaproponowany układ pracy znakomicie ułatwia zarówno czytanie, jak również szukanie odpowiednich, interesujących czytelnika fragmentów rozprawy”.

*Z recenzji prof. dr hab. Wiesławy Limont*

„(...) Lektura pracy pozwala orzekać, że do rąk Czytelników trafi książka wypełniająca lukę w zakresie wiedzy dotyczącej złożonej i ciągle mało rozpowszechnionej problematyki twórczości ludzkiej. (...) Autorka pracy słusznie przyjęła w swoich rozważaniach perspektywę fenomenologiczno-hermeneutyczną, której nadała wymiar transgresyjno-transcendentalny. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt podjęcia przez Panią dr Agatę Cudowską empirycznej analizy problematyki twórczych orientacji jednostki i w rezultacie tegoż naszkicowanie idei homo explorens, człowieka poszukującego, dążącego do realizacji siebie i wciąż na nowo doświadczającego rzeczywistości, osoby budującej samą siebie w twórczym do otaczającego świata stosunku, w relacjach z innymi. Takie autorskie podejście jest znamienym wyjściem naprzeciw istotnej sferze ludzkiego działania (...)”.

*Z recenzji prof. dr hab. Urszuli Ostrowskiej*