

Małgorzata Franc

Staropolska Szkoła Wyższa w Warszawie

Pedagogika twórczości w kontekście inkontrologii

Summary

PEDAGOGY OF CREATIVITY IN THE CONTEXT OF INCONTROLOGY

It is a conceptual article. It can, however, contribute to the development of research within the creative influences (the creative impact of interactions) on the shape and quality of life of a pupil/student – cross-sectional studies, stretched in time, the research of a phenomenological nature and for the establishment of a category of reciprocity and its verification.

Incontrology concepts seem to coincide with the idea of pedagogy of creativity, which emphasises the balanced, interdisciplinary progress of the pupil. The pedagogy of creative output is particularly focused on the possibilities of the development and education of the creative dispositions of the pupil, as well as forming the creative posture, creative lifestyle, a transgressive, innovative man, who is willing to undertake creative tasks within the individual, social and global dimensions.

Incontrology as a theory of meeting, for example, of a human being with another human being, a tutor with a pupil, seems to have a precise view on the creative pedagogy vision, including the creativity education and relations functioning within it. It also allows identification of some shortcomings within the pedagogy of creativity and its practice.

The value of this article is the analysis of selected coinciding ideas of incontrology and pedagogy of creativity and showing the shortcomings of creativity education.

Key words: incontrology, pedagogy of creativity, creativity education

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Inkontrologia to termin wprowadzony przez Andrzeja Nowickiego, założony na fundamentach filozofii kultury, a rozumiany jako filozofia spotkań – swoistych relacji, jakie zawiązują się między człowiekiem a przedmiotem.

Inkontrologia stała się częścią współczesnego nurtu pedagogiki humanistycznej. Stanowi otwarty system wiedzy o możliwościach i efektach dialogowych spotkań między wychowawcą a wychowankiem. Nurt ten zapoczątkowała w Polsce Jadwiga Bińczycka, choć echa partnerstwa wychowawczego, które mogą w sposób znaczący wpłynąć na jakość wychowania, zwłaszcza w obszarze podmiotowości partnerów wychowania, słyszalne są u innych pedagogów.

Bińczycka (1999) uznaje wychowanie za spotkanie. Przyjmuje, że spotkanie jest zdarzeniem losowym, dotyczącym „spotkania z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie za sobą, ukaże sens pracy nad sobą” (Kunowski 1981: 199). Uznaje także możliwość spotkania się z człowiekiem w jego dziełach. Spotkanie, o jakie zabiega inkontrologia pedagogiczna ma zaspokoić zapotrzebowanie na wzór, które istnieje w młodym, rozwijającym się człowieku. Nie ma w spotkaniu zachęty do bezmyślnego naśladownictwa, a „raczej sugestia wartości nie deklarowanych tylko, ale zweryfikowanych w jednostkowym życiu, jest sugestia, w którym kierunku iść” (Bińczycka 1999: 52).

Zasadnicze skierowanie pedagogiki twórczości „wyraża się dążeniem do wychowania jednostek zdolnych do podejmowania i realizowania działań twórczych” (Łaszczyk 1999: 29). Zadanie to realizowane jest poprzez oddziaływania na sferę:

- instrumentalną w formie rozwijania umiejętności i sprawności niezbędnych lub pomocnych w twórczym rozwiązywaniu problemów, dostarczania modeli rozwiązywania problemów;
- emocjonalno-motywacyjną prowadzącą do wzrostu aktywności i świadomości podmiotu;
- aksjologiczną przez uwrażliwienie na szanse przeżycia i uczestnictwa w tworzeniu humanistycznych wartości;
- osobowościową zmierzającą do kształtowania autonomii jednostki, budowania poczucia podmiotowości zmierzającego do podejmowania działań autokreacyjnych (Łaszczyk 1998: 24–26).

Wizje wychowania do twórczości splatają się z ideami inkontrologii, jednocześnie pewne przedsięwzięcia pedagogiki twórczości „nie dotrzymują kroku”

zamierzeniom inkontrologicznym. Wykazanie wspólnych dla obu doniosłych pedagogik oddziaływań i niedostatków pedagogiki twórczości w świetle wskazań inkontrologii stanowi zasadniczy cel niniejszego artykułu. Inkontrologia jako teoria spotkania człowieka z przedmiotem – dziełem sztuki oraz jako teoria spotkania człowieka z człowiekiem – wychowawcy z wychowankiem pozwala dogodniej przejrzeć się edukacji do twórczości i funkcjonującym wewnątrz niej relacjom.

Dwie idee: pedagogika twórczości, inkontrologia

Fakt rozszerzenia pojęcia twórczości, który nastąpił w czasach współczesnych, spowodował, że „w pedagogice rozwija się i umacnia tendencja do świadomego przedsięwzięcia działań nastawionych na kształtowanie i rozwijanie tych dyspozycji ludzkich, które są pomocne w urzeczywistnianiu twórczości nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale w wymiarze powszechnym” (Łaszczuk 1999: 29).

Pedagogika twórczości przyjmuje, iż człowieka uwzniośla twórczość – działanie przekształcające rzeczywistość stosownie do ludzkich potrzeb i jednocześnie przekształcające człowieka – jego osobowość i indywidualność w toku praktyki życia i działania. Człowiek jest twórcą i tworem kultury (Suchodolski 1974).

Dla pedagogiki twórczości wychowanie jednostek twórczych stanowi więc esencję formowania człowieka przyszłości, który z pasją przewycięża wciąż w nowy sposób ograniczenia, jakie nakłada na niego wieloobszarowa rzeczywistość (Suchodolski 1974).

Pedagogika twórczości, podejmująca problematykę wartości, jakości życia człowieka, swoje realizacje lokalizuje w trzech wymiarach: jednostkowym, społecznym i globalnym (Łaszczuk 1999).

W wymiarze jednostkowym podstawowym warunkiem twórczości czyni się wolność człowieka. Wolność ta – jak autor podkreśla – jest szczególna, bowiem wiąże się z pewną dozą odwagi, a mianowicie z gotowością i umiejętnością odejścia od schematów myślenia i działania. Wolność ta jednocześnie pociąga za sobą poczucie odpowiedzialności „za dokonywane wybory i podejmowane lub zaniechane działania” (tamże: 29). Nadto twórczość w wymiarze jednostkowym „wymaga stałej i wytężonej pracy podmiotu, podejmowania zadań przekraczających aktualne własne możliwości. [...] Kroczenie tą drogą kieruje człowieka ku nowości, angażuje go do tworzenia własnej biografii, rozpoczynania życia jak gdyby na nowo” (tamże: 29–30).

Spółeczny wymiar twórczości „odnosi się do społecznego przyzwolenia na budowanie indywidualnych karier prowadzące do wyłaniania się elit” (tamże: 30). Równie istotnym składnikiem społecznego wymiaru twórczości jest tolerancja na inność. Inność nie zawsze jest akceptowana, prowadzi bowiem do oryginalnych zachowań, do zerwania z ustalonymi wzorami, w tym także wzorami wypełniania ról społecznych.

W wymiarze globalnym pedagogika twórczości porusza problem wychowania młodych do innowacji i jednocześnie do tradycji. Młodzi ludzie muszą być twórczymi, by zaistnieć w przyszłości, muszą także swoją postawą innowacyjną „nie zrywać ciągłości przekazu cywilizacyjnego” (tamże: 30). Innym problemem staje się konieczność pogodzenia demokratycznego społeczeństwa, a więc prymatu interesu zbiorowego z wielością indywidualności, z różnorodnością predyspozycji i uzdolnień, którym pedagogika twórczości służy.

Józef Kozielecki (1996) proponuje ideę kształcenia człowieka innowacyjnego. Zasadniczym jej celem jest formowanie postawy badawczej człowieka wyrażającej się tendencją do poszukiwania i samodzielnego przezwycięzania problemów. Wraz z formowaniem postawy badawczej umacnia się orientacja prospektywna rozumiana przez autora jako przygotowanie człowieka do przyszłości, która z racji swojej nieokreśloności wymaga kreatywności, tzn. myślenia dywergencyjnego, probabilistycznego, globalnego, pobudzonej motywacji, rozwiniętego procesu decyzyjnego, wytrwałości w realizacji, samokształcenia i samodoskonalenia.

Z tej perspektywy kształcenie jednostek innowacyjnych, zdolnych do działań transgresyjnych, wydaje się poważnym przedsięwzięciem. Transgresje mają bowiem pozwolić uczniowi przekroczyć granice jego własnych osiągnięć w obszarze techniki, nauki i społecznym, a na tej drodze rozwinąć poszczególne sfery osobowości: poznawczą, motywacyjną, emocjonalną, osobistą i instrumentalną.

Koncepcja człowieka innowacyjnego czyni go podmiotem. Uczeń staje się sprawcą, a nie biernym, reprodukującym skostniałą wiedzę odbiorcą, partnerem w relacjach z nauczycielem, wychowankiem dialogu. Radość z dokonywania odpowiedzialnych wyborów, ustanawiania wiedzy osobistej prowadzi do zadowolenia z życia.

Zbigniew Pietrasiński (1971, 1977) kreśląc ideę twórczego stylu życia przyjmuje, że twórczy styl życia równoważny jest pokonywaniu przez człowieka rutyny w dowolnej jego aktywności, a na tej drodze wzbogacaniu siebie i świata. Wzbogacenie siebie to doskonalenie własnej osobowości, nabywanie przymiotów, cech i umiejętności twórczych. Jedynie twórczość jest bowiem w stanie wypełnić człowieka dogłębnie, dać mu siłę poszukiwania wartości, ini-

cjatywę i zapał do aktywności. Bo twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe.

Najlepszą metodą, która spełniałaby cele edukacyjne kształcenia osobowości twórczej, na tej podstawie formowanie postawy twórczej, jest metoda poszukiwania nowych rozwiązań problemów, dodajmy – problemów zarówno ćwiczebnych, jak i autentycznych. Tylko pełne zaangażowanie się ucznia w problem może dać mu wymierne korzyści: wykształcić osobowość twórczą, ukształtować otwarty umysł, uformować postawę twórczą i ukształtować twórczy styl życia. Sprzyjać temu mają analizy rozwiązań, obserwacje, lektury, uczenie innych, słuchanie, prowadzenie wywiadów.

Tak wykształcony i wychowany do twórczości uczeń z pewnością podejmie działania innowacyjne we wszelkich dziedzinach aktywności człowieka: w sferze artystycznej, technicznej, społecznej, samorządowej. Tak przygotowany do twórczego stylu życia uczeń podejmie wyzwania samokształcenia, ciągłego przekraczania granic rutyny i schematów.

Idee kształcenia kreatywnego: rozwijania twórczej wyobraźni, kształcenia myślenia twórczego, rozwijania twórczych zainteresowań, rozwijania uzdolnień twórczych, kształtowania postaw twórczych są znaczące i dostrzegalne na polu pedagogiki, ale, jak twierdzi Witold Dobrołowicz (1995) – twórca psychodidaktyki kreatywności, „jak dotąd, w małym stopniu znajdują potwierdzenie w praktyce” (tamże: 25).

Proces kształcenia winien być wedle autora nastawiony w większym stopniu niż dotychczas na „takie procesy (czynności) poznawcze, jak wyobrażenia twórcza oraz niekonwencjonalne czynności myślenia – w pierwszym rzędzie – myślenie dywergencyjne oraz intuicyjne; jak również «dopuszczać do głosu» tzw. zmienione stany świadomości i emocje wyższe” (tamże: 87).

Oferta Dobrołowicza wydaje się niewątpliwie cenną, łączy się bowiem z doniosłymi postulatami, wielokrotnie już przez innych autorów przedkładanymi, a mianowicie: twórczość należy do najważniejszych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych współczesności oraz współczesna szkoła nie przygotowuje uczniów do tych wyzwań.

W ramach pedagogiki twórczości Krzysztof J. Szmida (2003) opracował model specjalistycznych zajęć pobudzających i wspierających twórczość dzieci i młodzieży. Autor przyznał istotną rolę procesowi twórczemu powodując jednocześnie, że znacząco zostało osłabione znaczenie wytworu.

Pomoc w tworzeniu, zdaniem Szmida, to działania mające charakter inspirowania potencjalnych zdolności twórczych wychowanków, usuwania barier, bloków, przeszkód hamujących twórczą aktywność oraz rozwijania za pomocą

specjalistycznych zabiegów wychowawczych (zadań twórczych) wiedzy i umiejętności niezbędnych w twórczym myśleniu i działaniu. Pomoc w tworzeniu to przejaw kształtowania postawy twórczej, jednego z podstawowych składników osobowości twórczej. Składnikami postawy twórczej Szmidt czyni: szczególny sposób postrzegania świata, otwartość umysłu i tolerancję na dwuznaczności, niezależność i odwagę, brak obawy przed nieznanym, spontaniczność i ekspresyjność, zdolność koncentracji i fascynację zadaniem, życzliwe poczucie humoru, uspołecznienie i chęć działania dla innych i z innymi.

Nauczanie twórczości, jak zauważa Szmidt, może odbywać się poprzez wzbogacenie oferty programowej o treści związane z twórczością i umiejętnościami twórczymi lub poprzez specjalnie do tego celu wyodrębnione jednostki lekcyjne, mające charakter bardziej zajęć psychoedukacyjnych niż lekcji przedmiotowych. Koncepcja pomocy w tworzeniu poprzez lekcje twórczości Szmidta należy do nauczania twórczości za pośrednictwem wyodrębnionego, specjalistycznego, nowego „przedmiotu” kształcenia.

Współczesna pedagogika przesiąknięta jest humanizmem i troską o kondycję człowieka. Współczesna pedagogika częstokroć odwołuje się do filozofii dialogu i spotkania.

Termin *dialog* pochodzi z języka greckiego i oznacza rozmowę. Dialog jest wymianą myśli poprzez wzajemną prezentację poglądów i postaw. Uczestnikom rozmowy zależy przede wszystkim na wzajemnym poznaniu się i przekazaniu posiadanych wartości intelektualnych i moralnych. Celem dialogu jest wspólne zbliżenie się do prawdy lub wspólne działanie (Podsiad, Więckowski 1983: 68). Dialog jest czymś innym niż polemiką lub bezpośrednią i jednostronną próbą nawrócenia. Zakłada, że obydwie strony oczekują i chcą nauczyć się czegoś od siebie nawzajem (Rahner, Vorgrimler 1987: 82). Józef Tischner twierdzi, że nie każda rozmowa człowieka z człowiekiem jest rzetelnym dialogiem. Rzetelny dialog odsłania prawdę: „przywraca rzeczom i sprawom ich właściwy wygląd” (Tischner 1981: 17). Siłą dialogu jest nie tylko możliwość dania i otrzymania od drugiej osoby czegoś: lepszej informacji o postawach i praktykach partnera, lecz przekazanie doświadczeń, których brakuje jednej ze stron.

Filozofia dialogu:

- przeciwstawia się koncentracji na podmiocie, na „Ja”;
- punktem wyjścia czyni pierwotne doświadczenie ludzkie: relację „Ja–Ty”;
- za istotne uważa doświadczenie Ty, bo to ono konstytuuje Ja;
- doświadczenie Ty buduje wspólnotę, jedność inności/różnicy, jedność w wielości;

- doświadczenie, przeżywanie nie wyklucza aktywności rozumu, spekulacji myślowych – wręcz przeciwnie: dochodzi do głębszego rozumienia Ty i jego znaczenia dla formowania Ja;
- postuluje skupienie uwagi na dialogu, spotkaniu osób (filozofia spotkania, filozofia innego).

Zagadnienie dialogu powiązane jest ściśle z kategorią spotkania, świadomie jednak należy te dwie rzeczywistości rozdzielać (Ryk 2006). Tylko autentyczny dialog warunkuje zaistnienie spotkania, nadaje mu głębszy, egzystencjalny sens.

Jerzy Bukowski (1987) uznaje spotkanie za wydarzenie, nadto ważne, wykraczające poza codzienność, powszechność, normalność. Spotkanie to nagłe, nieredukowalne, wzajemne, emocjonalne, niedyskursywne, bezpośrednie otwarcie się na siebie dwóch osób; odczuwają one łączność, przejawiającą się poczuciem niezastępowalności drugiej osoby (Ryk 2006). W spotkaniu ujawniają się niedostępne dotąd wartości, niejednokrotnie w akcie poświęcenia. Spotkanie angażuje całkowicie, jest niezwykłym pobudzeniem psychiki poprzez silne bodźce emocjonalne i intelektualne.

Tadeusz Gadacz (2003) spotkanie czyni wydarzeniem niezwykle rzadkim – komunikując się ze sobą pozostajemy tak naprawdę sami. Tylko autentyczne doświadczenie spotkania pozwala przetrwać samotność. Jest to niemal ontologiczna konieczność człowieka, jako że on ze swej natury jest dialogiczny.

Filozofia spotkania:

- spotkanie nazywa wydarzeniem wyjątkowym, niecodziennym;
- spotkanie wydarza się tylko między osobami;
- oparte jest ono na wzajemności, nie wymianie;
- wymaga poświęcenia;
- angażuje całkowicie;
- jest niezwykłym pobudzeniem psychiki poprzez silne bodźce emocjonalne i intelektualne;
- w spotkaniu przenikają się wartości;
- spotkanie formuje partnerów, zmienia percepcję własnego życia i świata;
- jest niezwykle rzadkie;
- ma swój czas i przestrzeń.

Współczesnym nurtem pedagogiki humanistycznej, nawiązującym do filozofii spotkań, dialogu lub intersubiektywności jest inkontrologia. Określana jest ona jako otwarty system wiedzy o możliwościach i efektach dialogowych spotkań między wychowawcą a wychowankiem. Podstawy dla inkontrologii pedagogicznej ustanowił Nowicki (1991). Inkontrologię rozumiał jako swoistą relację

jaka zawiązuje się między człowiekiem a przedmiotem. To świat dzieł nadaje sens ludzkiemu życiu.

Nowicki ustanowił akt „wdzielowstąpienia”, którego istotą jest przeniesienie cząstek świata wewnętrznego w przedmiot. Rezultatem dokonania się aktu „wdzielowstąpienia” jest przypisanie dziełom podmiotowości i aktywności twórcy, które wynikają z jego realnej obecności w dziele. Rezultat „wdzielowstąpienia” opisuje koncepcja ergantropii (koncepcja tworzenia przedmiotowego świata kultury, dzięki któremu człowiek nadaje sobie istnienie na zewnątrz siebie, w rzeczach będących jego dziełami). Ergantropia – zdaniem Nowickiego – ujawnia się w dwóch płaszczyznach:

- eksterioryzacji, będącej spotkaniem poprzez rzeczy,
- interioryzacji, będącej spotkaniem w rzeczach.

W trakcie eksterioryzacji dochodzi do pobudzenia aktywności myślowej, twórczej odbiorcy. Odbiorca „wchodzi” w dzieło dzięki pustym przestrzeniom, wypełnia je w swoisty dla siebie sposób. W „spotkaniu poprzez rzeczy” nie chodzi o powtarzanie, reprodukowanie cudzych myśli, ale o ich rozwijanie, poprawianie, nadawanie nowych treści i sensów. Te puste pola dają każdemu odbiorcy szansę bycia współtwórcą dzieła. Recepcji dzieła jest tyle, ilu odbiorców, a każda z nich zależna jest od pytań, jakie odbiorca stawia dziełu (Łukaszyński 1997).

Interioryzacja polega na stworzeniu przez odbiorcę nowego dzieła. Jest to możliwe dzięki przestrzeni miejsc niedookreślonych. Rzeczywisty twórca dzieła „wkłada” w nie swój bagaż doświadczeń, pozostawia jednak miejsca niedookreślone, czekające na aktywność odbiorcy. Bez aktywności odbiorcy, bez wypełniania miejsc niedookreślonych przez odbiorcę dzieło pozostało by martwe. W interioryzacji idzie o wypełnianie luk nowymi znaczeniami, będącymi przyczynkiem do własnej dalszej aktywności twórczej.

Zdaniem Nowickiego każde „stworzone” przez odbiorcę dzieło stwarza, buduje, konstytuuje „nowego człowieka”, aktywnego w sferze intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej.

Inkontrologia dała podstawy myśli filozoficznej o wychowaniu. Nowicki przeciwstawia się w niej tradycyjnej filozofii dialogu, opartej na personalistycznym przeciwstawieniu sobie: „świata osób” i „świata rzeczy” jako martwej, bezdusznej materii. Dialogiem dla Nowickiego jest wspólne, wielopodmiotowe działanie, zmierzające do:

- pojawienia się rzeczy, rzeczy cennej dla partnerów dialogu;
- poszukiwania wartości wzbogacających dzięki naturalnym metodom poznania, wzbogacaniu „mas apercepcyjnych”, poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu aktywności, atmosferze otwartości.

Autor zaznacza nadto, że całkowita zgodność partnerów dialogu nie jest konieczna, jako że nie wszystko jest do zaakceptowania i nie wszystko zgoła do odrzucenia. Nie chodzi o wzajemne przekonywanie się, co do słuszności własnych idei, własnych stanowisk, poglądów, lecz o wytworzenie jakiegoś cennego przedmiotu dialogu (Nowicki 1968).

Postać dialogu zyskuje relacja: nauczyciel–uczeń. „W tej relacji skazani jesteśmy na wspólną egzystencję. Chodzi o to, by ta «sfera pomiędzy» nami nie miała cech zimnego obojętnego obokistnienia, by nie była znaczone fałszem czy nieszczerością, ale by była terenem autentycznego dialogu” (Bińczycka 1999: 64). Dialog zakłada obopólny szacunek i równość partnerów. Osiągnięcie takiego poziomu relacji wymaga:

- z jednej strony, od nauczyciela:
 - opanowania sztuki cierpliwego, uważnego słuchania (tamże: 49);
 - nie stosowania „przemocy symbolicznej” – przekazywania „wzorów, zachowań, symboli i zakazów zastanej kultury z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji” (tamże: 35), choć „każde działanie pedagogiczne jest obiektywnie przemocą symboliczną (legalnym uprawnieniem do nadawania znaczeń)” (Kwieciński 1995: 125);
 - zezwolenia wychowankom na samowychowanie, błędzenie i radosne dążenie do naprawy, bo to „radosne dążenie do naprawy jest istotą samowychowania. Radość daje osiągnięcie sukcesów, pokonywanie własnej słabości, poczucie wzrostu” (Bińczycka 1999: 42);
 - bycia spolegliwym opiekunem;
 - bycia mistrzem – „który nie tylko nie ukryje mapy, nie tylko delikatnie zwróci uwagę na podejmowane wybory, ale również sam jest uosobieniem pewnych wartości i cnót – ma walor «poglądowego uczenia się tych cnót»” (tamże: 52);
- z drugiej – emancypacji młodych (tamże: 64), wykształcenia i opanowania przez nich kompetencji emancypacyjnych, czyli szczególnej właściwości podmiotu indywidualnego, wyrażającej się „w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiągnięciu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (Czerepaniak-Walczak 1992: 74).

Spotkanie w edukacji jest możliwe dzięki relacji „z”. W autentycznym spotkaniu nie ma bowiem miejsca na układ nadrzędności między nauczycielem a uczniem, gdzie nauczyciel ma władzę nad uczniem, a uczniowi przypada

rola podporządkowanego; nie ma też miejsca na układ podrzędności, w którym to uczeń zajmuje silniejszą pozycję niż nauczyciel, i w którym to przede wszystkim liczą się jego kaprysy i potrzeby; nie ma także miejsca na układ „obok”, w którym nauczyciel i uczeń, przez charakter instytucji, zmuszone są do bycia „pod jednym dachem” (Bińczycka 1999: 8). W autentycznym spotkaniu mamy do czynienia z relacją „nauczyciel–z–uczeń”, którzy konstytuują się w „sferze współdziałania”.

Spotkanie urzeczywistni się, gdy nauczyciel będzie mistrzem. Od przymiotów, umiejętności i dyspozycji nauczyciela–mistrza zależy bowiem rezultat oddziaływania edukacyjnego – stopień gotowości ucznia do poddania się owemu oddziaływaniu.

Pedagogika twórczości w świetle teorii spotkania

Edukacja do twórczości (wychowanie i kształcenie do twórczości) jawi się jako „inkontrolowane” *spotkanie dwojga osób*.

Celem tego spotkania jest:

- podmiotowość wychowanka uzyskiwana przez niego w drodze dorabiania się autonomii, poprzez przekraczanie kolejno etapów anomii i heteronomii.

Edukacja do twórczości jest sztuką „pewnego szczególnego wychowania, tego mianowicie, które skierowane jest na harmonijną i wszechstronną realizację potencjału twórczego wychowanka” (Góralski 1996b: 7). Edukacja do twórczości nastawiona jest na stymulowanie twórczej aktywności podmiotowej wychowanka:

- wychowania *homo creator*, człowieka transgresyjnego, innowacyjnego, człowieka podejmującego się realizacji zadań twórczych,
- formowania twórczego stylu życia, wszelkich przymiotów sprzyjających twórczości,
- kształcenia kreatywnego, postawy twórczej, osobowości twórczej, kształcenia do innowacji,
- pomocy w tworzeniu.

Treścią spotkania wedle inkontrolologii wydają się być:

- wartości.

Wartością w edukacji do twórczości jest sama twórczość i jej oddziaływanie na członków społeczeństw. Twórczość zmieniła swoje oblicze na przestrzeni wieków – czym innym była w społeczeństwach tradycyjnych, a czym innym jest

w społeczeństwach nowoczesnych. W społeczeństwach tradycyjnych twórczość obejmowała węższy obszar działalności kulturowej, występowała w nauce, częściowo w technice, a jej tempo było stosunkowo niewielkie. Dostęp do dóbr twórczości był ograniczony, a zatem samowiedza członków społeczności tradycyjnej, czyli wiedza o tym, jaki wpływ twórczość wywiera na nich, a społeczność na twórczość, była znikoma. W społeczeństwie nowoczesnym dość że działalność twórcza ulega ciągłemu zróżnicowaniu i przybiera na dynamice, dość że występuje nie tylko w dziedzinach wzbogacających dorobek kultury, ale i w sferze nowoczesnej pracy, w nowoczesnych dziedzinach życia społecznego, to jeszcze wyraża się w dążeniach autokreacyjnych ludzi. Ponadto wysoki stopień samowiedzy znacząco wpływa na ich postawy i zachowania, którym dodatkowo sprzyjają warunki upowszechniania tych postaw i zachowań (Schulz 1990).

Twórczość jawi się jako świadomy, celowy lub paracelowy akt transgresyjny, polegający na przekraczaniu granic materialnych, symbolicznych i społecznych, który to akt rozszerza sferę ludzkich możliwości (Kozielecki 1996). Dzięki tym transgresjom człowiek przekształca rzeczywistość, dokonuje odkryć, buduje unikatowe instytucje publiczne. Akt transgresyjny jest aktem tworzenia i myślenia nowych światów.

Spotkaniu w ujęciu inkontrologii przyświecają zasady:

- budowania w trakcie spotkania wspólnoty, „sfery pomiędzy” dla wydarzenia/pojawienia/ujawnienia się wartości;
- kształtowania relacji Ja–Ty, nauczyciela i ucznia („nauczyciel–z–uczeń”), partnerstwa, unikania „obokistnienia”;
- dążenia przez wychowawcę do harmonijnego rozwoju wychowanka na drodze wolności (nie narzucania wzorów i interpretacji) i swobody (ograniczonej odpowiedzialnością za nie przekraczanie granic wolności innego), wyzwala twórczości, kształtowania kompetencji emancypacyjnych;
- kreowania wzajemności, zaangażowania, szacunku.

Nauczyciel, wychowawca twórczości umiejętnie realizuje relację uczeń–mistrz, a w szczególności głęboko i prawdziwie rozumie innych, jest ich przyjacielem, opiekunem, przewodnikiem. Ponadto daje, ale i przyjmuje to wszystko, co mu jest ofiarowane, a w szczególności umie być uczniem swych uczniów, najlepiej pierwszym (Góralski 1998).

Nauczyciel, wychowawca twórczości jest mistrzem, daje bowiem „świadectwo osiągalności wizji i zmiany świata, [...] działa twórczo, w zgodzie z daną mu miarą konieczności i możliwości, [...] osiągnął wybitną sprawność dokonań, [...] jest wzorem spełnionego człowieczeństwa i czyimś nauczycielem” (tamże: 70).

Przedkładaną metodą jest dialog, w którym dochodzi do porozumienia, zrozumienia drugiego. „Zrozumienie drugiego” w edukacji do twórczości wyraża się w trosce o:

- kształtowanie przekonania o wartościach tkwiących w działaniu twórczym,
- budowanie przekonania o potrzebie poszukiwania i określania właściwego stopnia autonomii i samosterowności podmiotu wychowania,
- wskazywanie wielorakości motywów poznawczych i działaniowych oraz kształtowanie kompetencji do ich urzeczywistniania,
- udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu i realizacji fenomenów buntu młodzieńczego, dojrzewania i budowania osoby,
- utwierdzanie w przeżyciu powołania i powinności,
- utwierdzanie w potrzebie budowania odporności na przeszkody i brak wsparcia, kształtowanie umiejętności przełamywania przeszkód i osiągnięcia założonych celów (Góralski 1996c: 140).

Środkiem urzeczywistniania dialogu jest język – język przeżyć, emocji; język pozbawiony dualności.

W pedagogice twórczości język uznaje się za podstawowy środek do racjonalnego poznawania, rozumienia, wyjaśniania i komunikowania rzeczywistości (Góralski 1996a: 16). „Trzeba ćwiczyć oba rodzaje języka, zarówno ten, który związany jest z intelektem i którego teorią jest na przykład semiotyka i logika formalna, jak i ten, którego opoką jest intuicja, a zaczątkiem teorii – myśl o roli metafory, analogii, achronii, ujęć całościowych, wnikania w istotę rzeczy itp.” (tamże: 36). Trzeba nadto uwzględnić indywidualności – „[...] prawie każdy człowiek ma własną «siatkę pojęciową», odmienne rodzaje wyczuć, inną wrażliwość na dany typ argumentacji, odmienne dominanty typowych skojarzeń itp.” (tamże: 36–37).

Organizacja spotkania podporządkowana jest:

- „wolności od...”: przemocy strukturalnej, przemocy symbolicznej, swobody negatywnej;
- „wolności do...”: swobody pozytywnej, emancypacji.

W edukacji do twórczości spotkanie podporządkowane jest „klimatowi twórczemu”, „twórczej atmosferze”. Zwraca się uwagę na poczucie bezpieczeństwa, niedyrektywne przywództwo, otwartość i zaufanie (Karwowski 2003), atmosferę twórczej zabawy, autonomicznej motywacji poznawczej, spontanicznej ciekawości poznawczej, żywego zainteresowania przedmiotem działania w warunkach swobody wyboru tematu oraz kierunku poszukiwań (Szmidt 2003: 105).

Wychowanie w inkontrologii jest także *spotkaniem z dziełem i twórcą odbijającym się w tym dziele jak w zwierciadle*.

Celem tego spotkania jest:

- eksterioryzacja – wytworzenie w wychowanku potrzeby obcowania z arcydziełami i pobudzenie go do własnej aktywności myślowej;
- interioryzacja – dyscyplinowanie wychowanka do tworzenia i działania twórczego.

Edukując do twórczości, Pietrasini (1969, 1980, 2000) – nakazuje przyglądać się biografiami twórców godnych naśladowania, Dobrołowicz (1995) – proponuje zapoznać się z faktami z zakresu historii odkryć i wynalazków, choćby dla lepszego i pełniejszego zrozumienia istoty procesu twórczego, Andrzej Góralski – nie zrywać z tradycją, bo twórczość jest „środkiem nie tylko i nie tyle do przekraczania granic, co głównym czynnikiem każdego urzeczywistnionego trwania” (Góralski 1998: 32). W procesie edukacji do twórczości, jednocześnie konieczne jest rozwiewanie lęku przed doskonałością arcydzieł, by formować postawę twórczą pozwalającą wyjść poza poziom łatwej konsumpcji, taniej ludyczności i podejmować działania, które mają wartość samą w sobie – obiektywną wartość społeczną, niezależną od podmiotowych interesów samego twórcy.

Treścią spotkania staje się:

- świat dzieł,
- wytworzenie czegoś nowego i wartościowego.

W pedagogice twórczości „świat dzieł” zapełniają liczne przykłady odkryć, wynalazków, innowacji.

Przykładami tymi są również dokonania twórcze uczniów, choć zasadniczo w edukacji do twórczości akcent pada na proces twórczy nie zaś na wytwór. Jednakże gdyby nie popierać zwyczaju pełnej realizacji i weryfikacji pomysłów trudno byłoby stwierdzić czy dokonał się proces twórczy. Dzieło jest nieodłączną częścią twórczości. „Aktywność twórcy byłaby bezwartościową, gdyby nie prowadziła do wytworu. Można mieć wiele zamysłów i idei, ale są one bez wartości dopóki nie nabiorą kształtu konkretnego wytworu materialnego” (Olczak 2009: 38).

Spotkanie „poprzez rzeczy” i „w rzeczach” kształtują zasady:

- humanizmu, uniwersalizmu, pluralizmu;
- partnerskich relacji Ja–Ty (dzieło) poprzez odpowiedni dobór dzieł do poziomu rozwoju wychowanka, jego potrzeb i zainteresowań;
- aktywności wychowawcy wyzwalające w wychowanku potrzebę kontaktu z dziełem i spekulacji myślowych.

Edukacja do twórczości hołduje podobnym zasadom, gdyż nastawiona jest na:

- „formowanie indywidualności wyrażające się kształtowaniem u człowieka jego «ja» indywidualnego, jednostki niezależnej i autonomicznej. Obejmuje ono działania nastawione na poznawanie i rozumienie siebie, poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jaki jestem, jak oceniam świat i innych ludzi oraz jak jestem postrzegany przez innych. Odpowiedzi te stanowią podstawę dla budowania własnej podmiotowości kształconych, prowadzącego w efekcie do twórczego przekształcania samego siebie” (Łaszczuk 1998: 25);
- kształtowanie twórczego stylu bycia. „Zadań pedagogiki twórczości nie można zawęzić do dostarczania człowiekowi efektywnych sposobów rozwiązywania problemów, kształtowania umiejętności nowatorskiego pokonywania trudności czy sprawności wytwarzania oryginalnych pomysłów” (tamże: 25–26). Przed pedagogiką twórczości stoi także zadanie formowania planów i strategii życiowych jednostki. Funkcjonowanie jednostki winno charakteryzować się stałym dążeniem czynienia inaczej i lepiej niż dotychczas.

Metodą przewodnią spotkania z dziełem i jego twórcą jest:

- dialog, w którym dochodzi do porozumienia, zrozumienia drugiego w dziele, środkiem zaś:
- język – język przeżyć, emocji; język pozbawiony dualności; język, którym mówi twórca dzieła.

W pedagogice twórczości zaleca się więc wyrabiać tolerancyjny stosunek do nowych idei twórców i pojęć wytworzonych przez uczących się, nauczać sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu, rozwijać konstruktywny krytycyzm.

Organizacja spotkania podporządkowana jest:

- „wolności od...”: schematów, konieczności powtarzania, reprodukcja cudzych myśli;
- „wolności do...”: rozwijania, poprawiania, nadawania nowych treści i sensów poprzez uzupełnianie miejsc niedookreślonych; „stwarzanie” dzieła, które buduje, konstytuuje „nowego człowieka”, aktywnego w sferze intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej.

Edukacja do twórczości nastawiona jest na unikanie nauczania sztywnych schematów i jednostronnej rutyny w sytuacjach, gdzie istnieje wiele sposobów postępowania, popiera i ceni inicjatywę uczniów w procesie nauczania, stwarza sytuacje wymagające twórczego myślenia – stawia problemy o trudności dostosowanej do możliwości uczniów, od czasu do czasu zaintryguje zadaniem wymagającym maksymalnego napięcia, nastawiona jest na stawianie uczniom zaskakujących pytań.

Podsumowanie – uwagi krytyczne o pedagogice twórczości w świetle inkontrologii

Analizę kategorii spotkania i relacji wychowawca/nauczyciel twórczości/mistrz – wychowanek/uczeń oparto na typologicznym podejściu do spotkania.

Spotkanie w inkontrologii pedagogicznej ujmowane jest jako:

- wydarzenie, gdyż „Spotkać, znaczy coś więcej i coś innego, niż zobaczyć, usłyszeć, podać rękę” (Tischner 1982: 487);
- nadto – wydarzenie wyjątkowe, nadzwyczajne, jako że nastawione jest na nawiązanie kontaktu bardziej trwałego, sięgającego głębszych przeżyć uczestników spotkania, pozostawiających w ich egzystencji trwałe ślady, bo spotkanie „zdolne jest radykalnie zmienić stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości” (Tischner 1980: 142).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że to oto „spotkanie” w wychowaniu do twórczości nie spełnia kryteriów spotkania „inkontrologicznego”. Co prawda, w tak rozumianym wychowaniu dochodzi do spotkania rozumianego jako wydarzenie, można również przyjąć, że jest to wydarzenie wyjątkowe, nadzwyczajne, bo – po pierwsze – edukacja do twórczości stawia na wychowanie *homo creator*, człowieka transgresyjnego, innowacyjnego, człowieka podejmującego się realizacji zadań twórczych, formowanie twórczego stylu życia, wszelkich przymiotów sprzyjających twórczości, kształcenie postawy twórczej, osobowości twórczej, kształcenie do innowacji wychowanka/ucznia, po drugie – edukacja do twórczości kreuje swoisty klimat swobody, nieskrępowania, ludyczności inicjujący i podtrzymujący proces twórczy wychowanka/ucznia, to jednak trudno doszukać się w tym spotkaniu-wydarzeniu „bardziej trwałego kontaktu, sięgającego głębszych przeżyć uczestników spotkania, pozostawiających w ich egzystencji trwałe ślady”.

Niedostatkami edukacji do twórczości jest bowiem brak (czy też znikoma ilość) badań w obrębie wpływu oddziaływań twórczych na kształt i jakość życia wychowanka/ucznia – badań przekrojowych, rozciągniętych w czasie, badań o charakterze fenomenologicznym. Pedagogika twórczości dysponuje co najwyżej badaniami z obszaru biografii znanych i uznanych twórców, artystów.

Za znaczący niedostatek można uznać również brak pełnego, spójnego systemu edukacyjnego w zakresie oddziaływań twórczych. To, czym dysponuje dzisiaj edukacja do twórczości, to zaledwie pojedyncze akcje, warsztaty, treningi,

laboratoria twórcze – nawet dość licznie reprezentowane, bądź program „Żywioły” i „Porządek i przygoda” Szmidta – nie przez wszystkich zainteresowanych wychowawców/nauczycieli twórczości podjęty. Nie dość, że brak takiego systemu edukacji do twórczości dla dzieci i młodzieży szkolnej, to nie obejmuje on osób studiujących. Współczesność i przyszłość wymaga formowania elit, które dysponować będą wysokimi kompetencjami w zakresie wybranej specjalizacji i rozwiniętymi dyspozycjami twórczymi.

Niedostatkim edukacji do twórczości zdają się być również sensu stricto oddziaływanie, najczęściej proponowane w formie treningów. Najczęściej proponowane w ramach edukacji do twórczości treningi stawiają na doraźność oddziaływań, znikoma ich część zakrojona jest na wiele lat. Nadto skuteczność „doraźnych” treningów na szerszą skalę jest niewielka (Giza 1999: 34).

Przyjmując kryterium: „podmiot–przedmiot uczestniczący w spotkaniu” (Ostrowska 2007: 6) daje się w inkontrologii pedagogicznej zauważyć spotkanie:

- z samym sobą – intrapersonalne,
- z innym – interpersonalne,
- „w rzeczach”,
- metafizyczne.

Edukacja do twórczości nastawiona jest na proces twórczy, nie zaś na wytwór. On to bowiem stanowi esencję oddziaływań. W obecnej edukacji do twórczości zdaje się nie być miejsca na spotkanie „z samym sobą” czy spotkanie „w rzeczach”.

Maksyma: „ważne jest by tworzyć”, „cokolwiek stworzę i tak będzie dobre” zapewne jest trafną, gdy idzie o dzieci i rozbudzenie w nich sił twórczych. Brak wymagań, refleksji i krytyki w stosunku do dokonań (nazwijmy je: twórczych) młodzieży zdaje się być nieodpowiedzialnym zabiegiem. Młodzież nabiera przekonania, że twórczość to „radosna twórczość”, „rekreacja”, beztroska. Przeniesienie akcentu na proces twórczy otwiera drogę antyintelektualnym tendencjom, takim ideologiom w edukacji, które proponują uczniom ofertę bardziej rekreacyjną niż kształcącą (Giza 1999: 33).

Niedostatkim edukacji do twórczości zdaje się być „spotkanie z innym”. Praca w grupie jest czymś innym niż praca zespołowa. Zespół, a nie grupa, ma swoją dynamikę, tworzy złożoną sieć motywacji i powinności, sprzyja wysiłkowi indywidualnemu. „Istotna jest także zbiorowa mądrość zespołu” (Góralski 1996a: 15). W zespole „ja” indywidualne spotyka się z „ja” innym, w zespole dochodzi do organizacyjnej kultury dialogu. „Kontrakty” zawierające powszechnie akceptowane zasady społecznego zachowania się i współuczestnictwa podpisys-

wane przez uczniów, nie gwarantują spotkania „z innym”. Regulują co najwyżej społeczne relacje. Należało by zatem zająć się poważnie zasadami pracy twórczej w zespole.

W edukacji do twórczości trudno odnaleźć przykłady spotkania „metafizycznego”.

Uznając kryterium zaangażowania uczestników w świetle inkontrologii pedagogicznej można wyodrębnić kolejne typy spotkań (Ostrowska 2007: 9):

- spontaniczne, nieplanowane, niespodziewane wydarzenie,
- przygotowane, zainicjowane, kreowane,
- kombinacja obu typów spotkań.

Przedsięwzięcia edukacji do twórczości są spotkaniami „przygotowanymi, zainicjowanymi i kreowanymi”. Nie może być inaczej, gdyż „odbiorcą” oddziaływań edukacyjnych jest wychowanek/uczeń. Świadomy i odpowiedzialny wychowawca/nauczyciel twórczości ma przed sobą wyraźnie określony cel: harmonijny i wszechstronny rozwój wychowanka/ucznia, wychowanie jednostek zdolnych do podejmowania i realizowania działań twórczych, kształtowanie i rozwijanie tych dyspozycji ludzkich, które są pomocne w urzeczywistnianiu twórczości. Do spotkań „spontanicznych, niezaplanowanych, niespodziewanych” co najwyżej dochodzi w ramach, niejako wewnątrz, spotkań „przygotowanych, zainicjowanych i kreowanych”. Wychowawca/nauczyciel dopuszcza w ramach spotkań „stawanie się” procesu twórczego, jest otwarty i gotowy na pojawianie się czegoś nowego i wartościowego. Można rzec, że dochodzi do „kombinacji obu typów spotkań”.

Jednakże „przygotowane, zainicjowane, kreowane” spotkania skrywają pewien niedostatek. Schemat tych spotkań nie zakłada etapu pogłębienia rozumienia wybranego przez wychowawcę/nauczyciela tematu – „spróbuj inaczej”, który umożliwia prześledzenie drogi twórczego dokonania wychowanka/ucznia przez – choćby – niego samego. Tym samym zostaje ugruntowane przekonanie – wcześniej wspomniane – że „cokolwiek zrobię będzie dobre i twórcze”. Wytrwałość, cierpliwość, głęboki namysł, zmaganie się z sobą, materia, konkretnymi warunkami równie charakterystyczne dla pracy twórczej, co oryginalność, zapał, wyobraźnia, intuicja itd. zostają zatracone.

Wśród różnorodnych spotkań, w których uczestniczy człowiek, na podstawie inkontrologii pedagogicznej dają się wyłonić ze względu na „ważność/rangę/ skutek” spotkania (Ostrowska 2007: 9):

- egzystencjalnie znaczące, doniosłe, pozytywnie oddziałujące na osobowość,
- bez specjalnego znaczenia dla egzystencji, jedno z wielu przemijających,
- szkodliwe, deprawujące, destrukcyjnie oddziałujące na osobowość.

Teoretyczne rozważania prowadzone w ramach pedagogiki twórczości pozwalają mieć nadzieję, że spotkania są „egzystencjalnie znaczące, doniosłe, pozytywnie oddziałujące na osobowość”. Praktyka edukacyjna sugeruje, że może być zgoła inaczej. „Wystarczy przejrzeć ogłoszenia, jakie zwykle z początkiem roku szkolnego pojawiają się na tablicach ogłoszeń. Coraz częściej i nauczyciele otrzymują materiały reklamowe i oferty dydaktyczne opatrzone przymiotnikiem «twórcze», mające być panaceum na bolączki oświaty” (Giza 1999: 33). Nadto „«Twórczość» stała się elementem pedagogicznej eklektyki. «Miesza się» więc z różnymi treningami (komunikowania, asertywności), terapiami (alkoholową, dla narkomanów) i warsztatami (dla przyszłości). Twórcza może być resocjalizacja i twórcze życie w rodzinie, twórcze zarządzanie firmą i twórcze życie w ogóle. W zalewie publicystyki o różnych twórczych supermożliwościach młodzi ludzie nabierają przekonania, że wiedza i umiejętności są do zdobycia na drodze «twórczych działań», tylko nie intensywnej nauki i pracy” (tamże: 32). Oznacza to, że może dochodzić do spotkań „bez specjalnego znaczenia dla egzystencji, jednych z wielu przemijających”, a nawet „szkodliwych, deprawujących, destrukcyjnie oddziałujących na osobowość”.

Wychowawca/nauczyciel, który świadomie i odpowiedzialnie oddziałując na wychowanka, sprzyja jego pełnemu, harmonijnemu rozwojowi, wydobywa jego pełni sił twórczych, każdą sytuację spotkania opiera na dialogu.

Dialogiczność zakłada spotkanie partnerów, nie wrogów; konstytuuje relację „Ja–Ty”, układ „nauczyciel–z–uczeń”, wyklucza „obokistnienie”; uznaje autonomię obu partnerów; podkreśla relacyjność: mogę dać, bo chcesz wziąć.

Wychowawca/nauczyciel twórczości nastawiony jest na orientację podmiotową – na aktywność sprawczą wychowanka, obejmującą:

- generatywność, czyli skłonność do spontanicznej emisji zachowań oraz tendencję do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania;
- optymizm, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, oczekiwanie sukcesu, powodzenia;
- zaufanie do siebie, manifestujące się w stosunku do własnych preferencji i możliwości, pomysłów i inteligencji;
- selektywność, wyrażająca się jasnym, zdecydowanym wartościowaniem, odbiorem i przetwarzaniem informacji;
- poszukiwanie przyczynowości, nastawione na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, zwłaszcza między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami (Kofta 1989: 38–39).

Doświadczenie dialogu buduje wspólnotę, jedność inności/różnicy. W edukacji do twórczości pomimo wiążącej wychowanka/ucznia i wychowawcę/nau-

czyciela twórczości relacji niesymetrycznej możliwe jest osiągnięcie wspólnoty, współlistnienia.

Trudno jednak ocenić na ile, i o jakich własnościach jakościowych budowana jest dialogiczność w edukacji do twórczości, niezwykle bowiem kłopotliwym jest określenie kategorii wzajemności (czy należy ją ujmować jak starożytna formuła: *do ut des* – „daję ci, byś ty mi dał”, czy jak przykazanie: „kochaj bliźniego swego, jak siebie samego”, czy jak nakazuje konwencja wymiany społecznej, np. Marcela Maussa, Alvina W. Gouldnera, Clauda Lévi-Straussa), a tym bardziej jej „zmierzenie”. Pozostaje mieć nadzieję, że ten niedostatek zostanie zapełniony przyszłymi badaniami. Pomoże on bowiem zapełnić lukę w zasadach funkcjonowania podmiotów w edukacji do twórczości.

Wychowawca/nauczyciel, będąc odpowiednio przygotowanym do dialogu z wychowankiem, reprezentując wysoki poziom intelektualny, wyobraźni pedagogicznej, talentu pedagogicznego, kultury osobistej, staje się mistrzem, który:

- kreuje atmosferę wolności, dając „możliwość snucia rozważań na temat wolnego wyboru i podejmowania decyzji, (stwierdzając), że niektóre decyzje i wybory są lepsze, (pozwalając) znaleźć drogę, ale (nie ukrywając) mapy, która ukazywałaby właściwy kierunek” (Nouwen 1993: 11);
- przyznaje wychowaniu i kształceniu twórczemu właściwość: procesualność – wychowanek/uczeń i wychowawca/nauczyciel twórczości są „w ruchu”, zmieniają się pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie;
- jednocześnie zgadza się, że spotkanie w wychowaniu i kształceniu twórczym jest zawsze aktualne – wychowanek/uczeń i wychowawca/nauczyciel twórczości jest „tu i teraz”;
- jest przy tym autentyczny: wyrozumiały – dla wychowanka/ucznia i siebie, jednocześnie krytyczny: „wymagam najpierw od siebie, potem od ciebie”; „W każdym autentycznym stosunku między mistrzem a uczniem obie strony są świadome, że ten stosunek jest wprost bezcenny i że dla każdej z nich w całkiem inny sposób stanowi przywilej” (Illich 1994: 29);
- przyznaje, że „Mistrz jest pierwszym uczniem swego ucznia”, że łączy ich wzajemność: „daję, ale też biorę od ciebie”;
- otwiera się na wychowanka.

Na potrzebę kształcenia wychowawców/nauczycieli twórczości wskazywali i Pietrasiński, i Dobrołowicz czy Góralski. Dobitnie fakt braku „fachowców” w zakresie wychowania i kształcenia do twórczości podkreślali Łaszczyk czy Teresa Giza. Pozostaje oczekiwać, że przygotowanie wychowawców/nauczycieli twórczości nie będzie jedynie postulatem. Zapotrzebowanie na wychowawców/nauczycieli twórczości wzrasta, choćby z tego względu, że: „Osobą pytającą jest

[...] nauczyciel, to do niego należy swoisty przywilej posługiwania się tą kategorią poznawczą, uczeń zaś wydaje się pełnić funkcję osoby odpowiadającej. Nie żąda się wobec tego od ucznia, by formułował dobre, dociekliwe, a może nawet odkrywcze pytania, a jedynie by formułował wyczerpujące, dobrze skonstruowane odpowiedzi. Teza ta stanie się tym jaśniejsza, im lepiej uzmysłowimy sobie fakt, iż przeciętnie nauczyciel w ciągu jednego dnia zadaje uczniom około 300 pytań [...]. Z prowadzonych przeze mnie badań w klasach I–II wynika, iż nauczycielki zadawały średnio ok. 25 pytań w ciągu 45 minut, przy czym większość pytań można zaliczyć do pytań o zrozumienie treści lub zasady gramatycznej czy matematycznej” (Szmidt 2003: 35).

Profesjonalny, dobrze wykształcony i przygotowany do prowadzenia twórczych działań edukacyjnych wychowawca/nauczyciel twórczy nie będzie „podmiotem pytającym”, uczeń zaś – „odpowiadającym”. Nie będzie też kreował modelu „szkoły transmisyjnej” (Klus-Stańska 2000: 150), gdzie: „Pytania uczniów dotyczą takich kwestii, jak kolor kredki, której należy użyć, numer strony w zeszyte ćwiczeń lub pozwolenie wyjścia do toalety. Uczeń ma słuchać i odpowiadać. [...] Okazuje się, że im jakiś dorosły zadaje dzieciom więcej pytań, tym rzadziej dopuszcza pytania dziecięce, rzadziej zachęca do szczegółowych, rozbudowanych wypowiedzi i do spontanicznego udziału dzieci w rozmowach. Chciałoby się powiedzieć, że takich nauczycieli bardziej interesują ich własne pytania niż to, co rzeczywiście myślą i czują uczniowie” (tamże: 150). „Konsekwencją takiej praktyki nauczania jest powstanie zdaniem Klus-Stańskiej swoistego paradoksu: nauczyciele wierzą, że uczeń uczy się zadawać pytania, słuchając pytań nauczyciela. «Nauczyciel transmisyjny» wydaje się bardziej cenić rozwiązywanie problemów niż wynajdywanie nowych lub redefiniowanie istniejących problemów, dlatego też poczesne miejsce w dydaktyce zajmuje ta druga faza procesu twórczego. Brak przemyślanych propozycji stymulowania myślenia pytajnego wynika zdaniem Autorki z faktu, iż nauczyciel transmisyjny «bardziej chce sprawdzić, co uczeń wie, niż odkryć, co go ciekawi»” (Szmidt 2003: 36–37).

Bibliografia

- Bińczycka J. 1999. *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bukowski J. 1987. *Zarys filozofii spotkania*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. 1992. *Warunki kształtowania emancypacyjnych kompetencji młodzieży*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 73–81.

- Dobrołowicz W. 1995. *Psychodydaktyka kreatywności*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Gadacz T. 2003. *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Giza T. 1999. *Pedagogika twórczości wobec przemian społecznych, rozwoju nauk pedagogicznych oraz reformy systemu oświaty*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa.
- Góralski A. 1996a. *Reguły treningu twórczości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Góralski A. 1996b. *Pedagogika zdolności*, [w:] *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Góralski A. 1996c. *Pedagogika zdolności – miejsca szczególnej troski*, [w:] *Szkice do pedagogiki zdolności*, red. A. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Góralski A. 1998. *Wzorce twórczości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Illich I. 1994. *Celebrowanie świadomości*, tłum. A. Gomola, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Karwowski M. 2003. *Klimat dla kreatywności*, [w:] *Dydaktyka twórczości*, red. K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus-Stańska D. 2000. *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa.
- Kofta M. red. 1989. *Wychowanek jako podmiot działań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kozielecki J. 1996. *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, red. J. Kozielecki, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kunowski S. 1981. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź.
- Kwieciński Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Łaszczyk J. 1998. *Pedagogika twórczości jako środek wychowania zdolnych*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze*, red. V. Alminderow, J. Łaszczyk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa.
- Łaszczyk J. 1999. *Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Pedagogika czasu przemian*, red. J. Łaszczyk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa.
- Łukaszynski J. 1997. *Inkontrologiczna koncepcja czytania i jej znaczenie: funkcje w filozofii kultury Andrzeja R. Nowickiego*, „Nauki Humanistyczne”, t. 3, nr 752, s. 28–44.
- Nouwen H.J.M. 1993. *Genesse*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Nowicki A. 1968. *Problemy dialogu. Dialogika czy dialektyka?*, „Euhemer. Przegląd religioznawczy”, nr 2, s. 40–46.
- Nowicki A. 1991. *Spotkania w rzeczach*, PWN, Warszawa.
- Olczak M. 2009. *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ostrowska U. 2007. *Fenomen spotkania w wychowaniu*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4, s. 5–19.
- Pietrasiński Z. 1969. *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
- Pietrasiński Z. 1971. *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa.
- Pietrasiński Z. 1977. *Kierowanie własnym rozwojem*, Iskry, Warszawa.
- Pietrasiński Z. 1980. *Przygotowanie do aktywności twórczej*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław.

- Pietrasiński Z. 2000. *Czy dzieci można uczyć mądrości*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Podsiad A., Więckowski Z. 1983. *Mały słownik pojęć i terminów filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Rahner K., Vorgrimler H. 1987. *Mały słownik teologiczny*, tłum. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Ryk A. 2006. *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania: antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Schulz R. 1990. *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa.
- Suchodolski B. 1974. *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szmidt K.J. 2003. *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 21–44.
- Szmidt K.J. red. 2003a. *Dydaktyka twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tischner J. 1980. *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia”, t. 12, s. 137–172.
- Tischner J. 1981. *Etyka solidarności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tischner J. 1982. *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.