

PRZEMYSŁAW GAŚIOREK

ORCID 0000-0001-9611-8975

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPÓŁECZNE DETERMINANTY ROZWOJU TWÓRCZEJ WYOBRAŹNI W UJĘCIU KULTUROWO-HISTORYCZNYM - WYBRANE ASPEKTY

ABSTRACT. Gąsiorek Przemysław, *Spoleczne determinanty rozwoju twórczej wyobraźni w ujęciu kulturowo-historycznym – wybrane aspekty* [Social Determinants of Creative Imagination Development in a Cultural and Historical Perspective – Selected Aspects]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 121-136. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.7

In this article, I analyze the social determinants of the development of creative imagination. Due to its importance, this phenomenon is one of the main areas of research in pedagogy and psychology, which, however, despite numerous analyzes, has not been sufficiently explained. One interpretation of the understanding of imagination as a social mental activity is outlined here. This approach is presented mainly in the works of L.S. Vygotski and his students. Their analyses go beyond the mechanical understanding of the imagination and the dualistic division of the imagined and real worlds. The cultural-historical theory of the development of creative imagination describes it as an internalized system of social relations. The development of this form of imagination, according to Vygotsky, is the main goal of human development. The most effective way to achieve it is education, which “nurtures” in the child all manifestations of a socially creative imagination.

Key words: imagination, creativity, social context of development, mental functions

Wprowadzenie

Współcześnie wiele dyskutuje się na temat konieczności rozwijania twórczych kompetencji dzieci i młodzieży. W związku z tym nie dziwi narastająca w geometrycznym tempie liczba publikacji odnośnie tego problemu, a nawet próba powołania odrębnej dyscypliny naukowej temu poświęconej – kreatologii. Ma ona z założenia, jak twierdzi jej promotor I. Magyari-Beck, integrować

różnorodne, swoiste podejścia w rozważaniach i badaniach nad procesem twórczym, wytworem twórczości, osobą twórcy oraz uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, w jakich przebiega ta aktywność (...) nie pozwalając na przesadną atomizację i rozszczepienie ogólnego fenomenu badawczego na czynniki partykularne¹.

Powyższy opis pokazuje, jak wielodyscyplinarne jest to zjawisko i jak wiele elementów w sobie zawiera. Przegląd tego zagadnienia w polskich publikacjach ukazuje na przykład K.J. Szmidt². Mimo ogromnej liczby badań i perspektyw teoretycznych, z jakich dokonuje się analiz wyobraźni twórczej, nadal pozostaje to zjawisko tajemnicze, co jest szczególnie widoczne w zdziwieniu, kiedy słyszymy o odkryciach naukowych, nowych projektach architektonicznych i przemysłowych, czy wreszcie o dziełach sztuki. To zadziwienie pokazuje, że ciągle tak mało wiemy o wyobraźni. Wcale nie więcej niż pod koniec XIX wieku, kiedy H. Micheaux starał się już wyjaśnić jej tajemniczość i ujął to w następujący sposób:

Swobodna jej natura zdaje się unikać wszelkiego przymusu i uchodzić nawet przed zbyt ciekawym spojrzeniem. Kochająca i różnokształtna, przybiera ona wszystkie formy; zawsze obecna, choć nie zawsze widzialna, bywa wtedy najpotężniejszą, gdy się ukrywa. Już to słaba, już to wszechmocna (...) Drwi ona z naszych wysiłków jej ujęcia, a jednak ona-to – w tej właśnie chwili poddaje mi niewyraźne obrazy, które mi chce ją malować³.

Jeżeli można mówić o zasadzie nieoznaczoności Heisenberga w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, to najbardziej staje się ona widoczna w wysiłkach czynionych w obszarze badań nad wyobraźnią. Dlaczego tak jest? Na to pytanie spróbuję odpowiedzieć w niniejszym tekście, wykorzystując założenia perspektywy kulturowo-historycznej.

Analiza podjęta w tym tekście będzie jedynie próbą uchwycenia społecznych determinant rozwoju twórczej wyobraźni z jednej tylko kulturowo-historycznej perspektywy teoretycznej. Tekst ten w szczególności poświęcony będzie związkom wyobraźni z rzeczywistością, jej rozwojowi jako wyższej funkcji psychicznej i szczególnemu charakterowi społecznego środowiska rozwoju w tym procesie.

Na wstępie należy odpowiedzieć na pytanie: czy ukazanie tego podejścia do rozwoju twórczej wyobraźni jest potrzebne? Sama perspektywa kulturowo-historyczna jest niezwykle interesująca poznawczo i inspirująca w działaniach praktycznych. Mimo że elementy tego podejścia są już obecne

¹ I. Magyari-Beck, *An Introduction to the Framework of Creatology*, Journal of Creative Behavior, 1990, 24, 3, s. 151-160; *Creatology: Brief Notes on a Possible New Science of Creativity*, Budapest 2011.

² K.J. Szmidt, *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 2018, 7, 2, s. 8-43.

³ N. Michaux, *O wyobraźni. Studium psychologiczne*, Warszawa 1896, s. V.

w polskiej literaturze, choćby w znakomitej książce poświęconej wyobraźni W. Limont⁴, czy w pracach S.L. Popka⁵, Autorzy ci przedstawiają jednak wybrane elementy z prac L.S. Wygotskiego i S.L. Rubinsztejna. Kwestie związane z wyobraźnią są pośrednio obecne w publikacjach A.I. Brzezińskiej⁶, B. Smykowskiego⁷, T. Czuba⁸, E. Filipiak⁹, ogólnie opisuje je D.M. Jankowska¹⁰, ale brak ich w pracach E. Nęcki¹¹, A. Tokarz¹², czy K.J. Szmidta¹³.

Udział kwestii społecznych w rozwoju twórczości również pojawiają się w polskiej literaturze poświęconej twórczości. Na przykład, pedagogika dostrzega istotność takich elementów i procesów, jak warunki materialne, dostęp do instytucji kultury, tworzenie warunków ekspozycji społecznej wytworów dzieci i młodzieży¹⁴. Natomiast, psychologia behawioralno-poznawcza podkreśla istotność stymulacji procesów twórczych przez zewnętrzne bodźce i częstotliwość powtórzeń twórczych działań (np. w postaci treningów twórczości)¹⁵. Najobszerniej tę kwestię wydaje się poruszać w obszarze psychologii S. Popek.

⁴ W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, Toruń 1996, s. 18 i 20.

⁵ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003; *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.

⁶ A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] *Wygotski i z Wygotskim w tle*, tom 6 – *Nieobecne dyskursy*, red. A. Brzezińska, Toruń 2000, s. 105-126.

⁷ B. Smykowski, P. Kleka, *Skala-Spontaniczność Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2017, XXII, 1, s. 116-138.

⁸ T. Czub, *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 270-294.

⁹ E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 17-34; „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, *Forum Oświatowe*, 2012, 1(46), s. 159-184; E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2015, s. 39-66.

¹⁰ D.M. Jankowska, *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2015, 1, s. 288-289.

¹¹ Na przykład: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005; *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków 1998.

¹² A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.

¹³ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

¹⁴ Tamże; *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*; M. Franc, *Pedagogika twórczości w kontekście inkontrologii*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2018, 247, 1, s. 141-162; T. Giza, *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 2000, 13, s. 147-164; A. Nałaskowski, *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1998; M. Kocór, *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczyciela*, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 2013, LXVI, s. 89-104.

¹⁵ Wyjątkiem wydaje się tutaj S. Popek, którego refleksje na temat rozwoju twórczości bliższe są poglądom zawartym w pracach nurtu kulturowo-historycznego: S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, s. 153-178.

Nie sama kwestia ogólnego opisu stanowi jednak motyw napisania tegoż tekstu, lecz szczególne rozumienie relacji interpersonalnej jako determinanty rozwoju wyobraźni, która jest albo całkowicie niedostrzegana lub niedowartościowana w powyższych ujęciach. Dla podejścia kulturowo-historycznego w procesie rozwoju twórczej wyobraźni ma ona najistotniejsze znaczenie.

Twórcza wyobraźnia jako działalność społeczna

L.S. Wygotski rozpoczynając analizę znaczenia wyobraźni i twórczości w okresie dorastania, przywołuje badania E. Cassirera. Jeden z obserwowanych przez niego mężczyzn mógł opisywać tylko realne sytuacje, które były zgodne z tym co widzi. Nie był w stanie na przykład przy słonecznej pogodzie powtórzyć zdania: „Dzisiaj pogoda jest brzydka i deszczowa” czy „czarny śnieg”. Kolejny obserwowany, który był prawostronnie sparaliżowany, nie potrafił, jak podaje Wygotski, powtórzyć zdania: „Potrafię dobrze pisać prawą ręką”. Inna osoba nie mogła na polecenie nalać sobie szklanki wody, jednak radziła sobie z tym bardzo dobrze, kiedy sama czuła pragnienie. Osoby te nie potrafiły powtórzyć „zdania zawierającego w sobie nieprawdziwe z punktu widzenia konkretnego spostrzeżenia stwierdzenie”. Natomiast w sytuacji, kiedy mogą działać dowolnie i twórczo „proszą – jak pisze Wygotski – żeby im wskazać, co mają zrobić czy powiedzieć”. Wykazują tym samym nie tylko brak świadomości własnych intencji, ale też i zdolności samoregulacyjnych¹⁶.

Poprzez te dwa opisy Wygotski stara się ukazać istotę wyobraźni i podstawowe determinanty jej rozwoju. Podkreśla zależność jej rozwoju od uwarunkowań neurologicznych (uszkodzenie mózgu) i psychologicznych (wyższe funkcje psychiczne). Dla pedagoga przytoczone opisy wydawać się mogą z pozoru mało istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, wydaje się logiczne, że jeżeli ktoś ma uszkodzone struktury nerwowe, będzie mieć w konsekwencji kłopoty intelektualne. Takie przypadki wydają się ze swej natury nieistotne pedagogicznie, ze względu na ograniczone w tym obszarze możliwości działania edukacyjnego. Następnie Wygotski zwraca uwagę na to, że osoby te mają „skomplikowane zaburzenia wyższych funkcji psychicznych”. W szczególności sposób, jak podkreśla, odnoszą się one do „mowy i myślenia pojęciowego”. Wskazuje to z kolei na powiązanie tych zaburzeń z funkcjami psychicznymi, co również, jak można wnioskować, ogranicza możliwości działania edukacyjnego, ponieważ są to typowe problemy psychologiczne.

¹⁶ L.S. Wygotski, *Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 305-307.

Powszechnie jednak wiadomo, że głównym prawem rozwoju wyższych funkcji psychicznych, do których należy wyobraźnia twórcza, nie są uwarunkowania biologiczne, tak jak u Piageta, u którego „nauczanie wlecze się za rozwojem”, lecz przeciwnie – to nauczanie kształtuje rozwój, jak pisze sam Wygotski: „dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany”¹⁷. Z perspektywy kulturowo-historycznej zdeterminowane biologicznie i względnie trwałe są przede wszystkim procesy neurologiczne powiązane z niższymi funkcjami psychicznymi. Struktury neurologiczne związane z wyższymi funkcjami psychicznymi nie mają pochodzenia biologicznego, lecz społeczne i są formowane w procesie edukacji. Teoria Wygotskiego nie jest więc żadną neurodydaktyką, będącą swoistą pedagogiczną odsłoną socjobiologii. Rozwój twórczej wyobraźni nie dokonuje się przez ćwiczenia neurologiczne ukierunkowane na powstawanie i wzmacnianie połączeń między synapsami. Perspektywa kulturowo-historyczna skutecznie broni pedagogikę przed zakusami E. Wilsona, który uważa, że „socjologia i nauki społeczne, a także pozostałe nauki humanistyczne są ostatnimi gałęziami biologii oczekującymi na włączenie do nowoczesnej syntezy”¹⁸. Socjobiologia, jak też jej psychologiczna pochodna, którą jest psychologia ewolucyjna, mimo wielu ciekawych i doniosłych spostrzeżeń, w żaden sposób nie potrafi sobie poradzić z odpowiedzią na problem istnienia twórczej wyobraźni i jej produktów w nauce, sztuce i kulturze¹⁹. Na podstawie analizy neurologicznej więc nie jesteśmy w stanie zrekonstruować ani procesu powstawania twórczej wyobraźni, ani też jej społecznych uwarunkowań.

Rozwój twórczej wyobraźni nie zachodzi również przez przyswojenie myślenia i mowy, traktowanych jak swoiste „tabletki”, które po wchłonięciu uaktywnią wyższe funkcje psychiczne. W tym przypadku człowiek przypominałby swoistą „czarną skrzynkę”, gromadzącą w sobie kompetencje czy funkcje psychiczne, w celu uzyskania jak największego stopnia samoświadomości, samokontroli, a na końcu był samowystarczalny. Pogląd ten dość często jest obecny w podejściach psychologicznych i choć nie wyklucza obecności kontekstu społecznego, traktuje jednak relacje z drugim człowiekiem mechanicznie i instrumentalnie. Jeżeli jednak relacja społeczna według Wygotskiego rozwija człowieka, to dlaczego miałby on dążyć do samodzielności, samokontroli, samorealizacji albo samowystarczalności. Konsekwentnie w ten sposób odciąłby się od źródeł swojego rozwoju. W bardzo obrazowy

¹⁷ L. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, Warszawa 1971, s. 532 i 534.

¹⁸ E.O. Wilson, *Socjobiologia*, Poznań 2000, s. 15.

¹⁹ S. Pinker, *Jak działa umysł*, Warszawa 2002, s. 565-568; D.M. Buss, *Psychologia ewolucyjna*, Gdańsk 2003, s. 429; Ł. Jach, *Homo sapiens a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 2016, 9, s. 88.

sposób przedstawia to S.L. Popek, podejmując społeczne uwarunkowania twórczości, kiedy odnosi się do wypowiedzi telewizyjnej F. Starowieyskiego. Na pytanie dziennikarki dotyczące tego, komu słynny artysta plastyk zawdzięcza swoje wybitne osiągnięcia, Starowieyski odpowiada: „jedynie sobie”. S.L. Popek komentuje to w niezwykle trafny sposób: „gdyby pozbawić F. Starowieyskiego – niewątpliwie wybitnego twórcę – wpływu rodziny, szkoły, rówieśników, studiów w ASP, a także spontanicznych kontaktów społecznych i medialnego przekazu informacyjnego – to F. Starowieyski mógłby przed mikrofonem zawyć lub zaszczekać”²⁰.

Zgodnie z prawem genetycznym Wygotskiego, to relacja społeczna rozwija wyższe funkcje psychiczne, to relacja z drugim człowiekiem rozwija więc twórczą wyobraźnię. Celem rozwoju wyższych funkcji psychicznych i wyobraźni nie jest więc samoregulacja sama w sobie czy samowystarczalność, lecz przeciwnie – pogłębienie i poszerzenie relacji społecznych. Czym zatem są wyższe funkcje psychiczne? Czym jest zgodnie z tym poglądem twórcza wyobraźnia?

Wyższe funkcje psychiczne jako psychologiczna obecność

Tym, co łatwo pominąć we wspomnianym fragmencie „Wyobraźni i twórczości w okresie dorastania” jest sposób opisu badań przywoływanych przez Wygotskiego. W każdym z przypadków, kiedy pojawia się kwestia braku wyobraźni, rozumianej jako zdolność do oderwania się od pola wzrokowego, czyli od konkretnych uwarunkowań sytuacyjnych, Wygotski podkreśla brak zdolności powtarzania „nierzeczywistych” stwierdzeń za drugą osobą. Ów brak zdolności doświadczenia obecności, przeżywania obecności drugiego człowieka, identyfikacji z nim, przyjęcia jego perspektywy poznawczej stanowi główny problem opisywanych osób. Te psychopatologiczne przykłady mają zwrócić uwagę czytelnika na ten najważniejszy z momentów w rozwoju wyobraźni, jakim jest związek z drugim człowiekiem. Wyobraźnia, tak jak wszystkie wyższe funkcje psychiczne, nie rozwija się samoistnie, można nawet powiedzieć, że nie rozwija się wcale, jeżeli jest zerwany albo osłabiony związek z drugim człowiekiem. To dzięki temu, co dzisiaj nazywa się w literaturze polem wspólnej uwagi, lub myśleniem społecznie rekurencyjnym²¹, człowiek rozwija wyobraźnię, czyli zaczyna tworzyć „nierzeczywistą rzeczywistość”. Dlatego, dla Wygotskiego najistotniejszym elementem rozwoju jest „jedność”²². Mowa stanowi sposób budowania jedności psychicznej. Jest najważniejszym narzędziem, jakie kiedykolwiek człowiek posiadał, ponieważ

²⁰ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, s. 153.

²¹ M. Tomasello, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków 2015.

²² Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, Ижевск 1996.

jest instrumentem do przenoszenia myśli. Nawet najbardziej zaawansowane technologicznie urządzenia: komputery, telefony i wiele innych, działają dzięki istniejącej w nich mowie w postaci „języków programowania”. Przenoszenie informacji w nurcie kulturowo-historycznym ma jednak zgoła inne cele, aniżeli w informatyce czy kognitywistyce, gdzie istotne jest mechaniczne oddziaływanie, wpływ lub kontrola. Język i mowa nie są narzędziem psychologicznego myślenia w takim sensie, w jakim język programowania jest narzędziem posługiwania się komputerem. Wygotski zakłada, że mowa, choć ma funkcje regulujące, jest to przede wszystkim sposób rozwijania organicznej jedności między ludźmi, związków międzyludzkich, dzięki którym i w których człowiek żyje i rozwija się²³.

Mowa to narzędzie doświadczania i przeżywania obecności drugiego człowieka, szczególnie kiedy go nie ma, a osobliwie go potrzebujemy. Przykładem tego jest użycie mowy, tak niefortunnie określane za Piagetem jako „mowa egocentryczna”. Nie ma w sobie ona nic z egocentryzmu, lecz przeciwnie – jest przykładem takiego właśnie psychologicznego przypomnienia sobie obecności w sytuacjach trudnych, kiedy bardzo potrzebujemy pomocy drugiego człowieka. Myślenie w tym sensie jest rozumiane przez Wygotskiego jako wewnętrzne przeżywanie obecności drugiego człowieka i wewnętrzne oglądanie rzeczywistości jego oczami. Myślenie to próba zmiany perspektywy poznawczej, czy inaczej decentracja, szczególnie wtedy, gdy pojawia się w życiu człowieka trudna sytuacja, na rzecz perspektywy drugiego człowieka.

Dlatego Wygotski zwraca uwagę w powyżej wspomnianym tekście o braku zdolności osób badanych do powtarzania za drugą osobą zdań „oderwanych od rzeczywistości”. Nie były one w stanie porzucić swojej perspektywy poznawczej, tej konkretnej sytuacji widzianej ich oczami, aby przyjąć perspektywę drugiej osoby, która mówi podczas pięknego słonecznego dnia, że „pada dziś deszcz”. Nie chodzi więc o zaburzenia mowy i myślenia w sensie „języka programowania”, lecz o problem braku związku z drugim człowiekiem, braku „jedności”, używając pojęcia z koncepcji kulturowo-historycznej.

Wyobraźnia jako psychologiczna obecność

Prawo genetyczne rozwoju wyższych funkcji psychicznych mówi przede wszystkim o tym, że myślenie werbalne może się pojawić tylko i wyłącznie wówczas, kiedy najpierw stanie się doświadczeniem społecznym. Widać na podstawie powyższego, że tym co rozwija wyższe funkcje psychiczne jest nie sama tylko relacja społeczna, ale też efekt tej relacji, czyli oderwanie od

²³ A.V. Brushlinskii, *The Activity Approach and Psychology*, Journal of Russian & East European Psychology, 2004, 42, 2, s. 69-81.

własnej perspektywy w postaci właśnie wyobraźni. Dlatego Wygotski tak wiele poświęca jej uwagi, opisując osiągnięcia okresu przedszkolnego i istotność rozwoju zabawy. To więzi społeczne w zabawie rozwijają wyobraźnię, a ta z kolei jako uwewnętrzniona relacja społeczna jest podstawą wszelkich wyższych funkcji psychicznych. Bez wyobraźni nie ma możliwości rozwoju intelektualnego, ponieważ intelekt to operowanie różnymi aspektami rzeczywistości w przestrzeni wyobraźni. To dzięki wyobraźni, ukształtowanej w relacji z drugim człowiekiem, w jedności z nim, dziecko jest w stanie funkcjonować w dwóch perspektywach zabawy jednocześnie, płakać oraz zawodzić w zabawie i cieszyć się, że się bawi²⁴.

Istotnym rozróżnieniem między człowiekiem i komputerem, który też tworzy obrazy rzeczywistości w systemie kodów, jest to, że człowiek przede wszystkim w wyobraźni nie myśli o czymś, ale o kimś, przeżywa czyjąś obecność i patrzy na świat jego oczami. Myśli, czyli wyobraża sobie. Człowiek wyobraża sobie coś, myśli o czymś, ale zawsze w kontekście kogoś, ponieważ myślenie jest zawsze wyobrażeniowym patrzeniem na rzeczywistość oczami drugiego człowieka. Wyobraźnia twórcza, w odróżnieniu od wyobraźni odtwórczej, to myślenie oczami drugiej osoby. Ta niezwykła zdolność sprawia, że widzimy rzeczy i sprawy, których nie widzimy swoimi oczami. Wyobrażenia, w świetle podejścia kulturowo-historycznego, rozwija się zawsze i tylko w psychologicznej obecności drugiego człowieka i dzięki psychologicznej „jedności” z drugim człowiekiem.

Owa psychologiczna obecność jest nazywana przez Wygotskiego terminem „przeżywanie”, rozumiane jako współ-przeżywanie²⁵. Nie ma ono nic wspólnego z behawioralno-poznawczym mechanicznym i odtwórczym odbiciem rzeczywistości, czyli bodźców w zmysłach. Każde doświadczenie, doznanie wywołuje w człowieku nie tylko reakcję własną, ale też reakcję psychologicznie obecnych we mnie innych osób. W podejściu kulturowo-historycznym bodźce są interpretowane w sposób sygnałowy²⁶. Termin refleks jest bowiem dwuznaczny: oznacza z jednej strony reakcję odruchową, ale też odbicie, które dokonuje się przez refrakcję sygnału w pryzmacie osobowości. Jak pisze Rubinsztejn: „działania każdej rzeczy na inną ulegają załamaniu we właściwościach tej rzeczy, «rzeczy odzwierciedlają się» wzajemnie”²⁷. Stąd

²⁴ D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.

²⁵ Przypomina to epizody wspólnego zaangażowania, opisane między innymi w następujących publikacjach: H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 150-188; E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*; „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum; S. Jabłoński, *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, Forum Oświatowe, 2001, 25, 2, s. 43-59.

²⁶ I.M. Sieczenow, *Odruchy mózgowe*, Warszawa 1986.

²⁷ S.L. Rubinsztejn, *Byt i świadomość*, Warszawa 1961, s. 12-16 i 238.

każdy bodziec nie jest rozpatrywany mechanicznie, ale organicznie, nie wywołuje reakcji, lecz zawsze jest współ-reakcją, współdziałaniem.

To dlatego tak trudne jest przewidzenie reakcji człowieka, który będąc w tej samej sytuacji z innymi ludźmi, może w zupełnie odmienny sposób się zachować. Nigdy nie wiemy, czyja perspektywa będzie uaktywniona, czyje głosy aktywuje mój głos, czyj głos odpowiadzi odpowie, czyj głos zinterpretuje to, co dotrze do człowieka. „Przeżywanie” jest uwewnętrznionym społecznym kontekstem rozwoju²⁸, jak pisze Wygotski, pryzmatem²⁹, który dokonuje refrakcji tego, co do człowieka dociera.

To dlatego nie potrafimy zrozumieć wyobraźni, ponieważ nie jest to jednostka rozumiana jako „hardware”, ani też kod rozumiany jako „software”, lecz świat współ-przeżywany, często pełen obecności psychologicznych wielu znaczących osób z biografii człowieka. To dlatego też wyobraźnia jest tak trudna do zbadania, bo sam badacz wywołuje odmienne działanie wyobraźni. Podczas jej analizy do złudzenia można odnieść wrażenie ujawniania się zasady nieoznaczoności Heisenberga, która mówi, że owa nieokreśloność nie wynika z niedoskonałości metod ani instrumentów pomiaru, lecz z samej natury rzeczywistości. Wyobraźnia nie jest bowiem mechanicznym elementem psychiki, lecz kulturowo-historyczną biografią konkretnego człowieka.

Przykładem różnicy między spojrzeniem na tę samą sytuację z perspektywy bodźca w ujęciu behawiorystycznym i bodźca w rozumieniu sygnału jest opis eksperymentu L.S. Wygotskiego, gdzie dziecko ma za zadanie odkryć, pod którą z dwóch misek znajduje się orzech. Miska, która zawiera orzech została przez eksperymentatora pomalowana na zewnątrz szarą farbą³⁰.

Realizacja tego zadania może przebiegać poprzez odkrycie bodźca, którym jest ślad na misce, ale znacząco będzie się różnić od tej, która jest sensem tego zadania w podejściu kulturowo-historycznym. Myślenie z niższych funkcji psychicznych to odkrycie tego, że orzech jest pod pomalowaną miską. Przyjęte w kulturowo-historycznym podejściu założenie jedności dziecka i dorosłego, który przekazuje przez znaki swoje myśli, wytycza

²⁸ A.N. Leontiev, *Study of the environment in the pedagogical works of LS Vygotsky: a critical study*, Journal of Russian & East European Psychology, 2005, 43, 4, s. 8-28; L.I. Bozhovich, *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4, s. 59-86.

²⁹ L.S. Wygotski definiuje przeżywanie jako pryzmat, który indywidualizuje odbiór rzeczywistości. Wskazuje je jako centralny element osobowości: Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, s. 80-82; N.N. Veresov, *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, Cultural-Historical Psychology, 2016, 12, 3, s. 129-148; A. Blunden, *Translating perezhivanie into English*, Mind, Culture, and Activity, 2016, 23, 4, s. 274-283.

³⁰ Л.С. Выготский, *История развития высших психических функций*, [w:] *Проблемы развития психики*, том 3, ред. А.М. Матюшкин, Москва 1983.

inny kierunek poszukiwania drogi rozwiązania tego zadania. Dziecko jest przede wszystkim zainteresowane jednością z drugim człowiekiem i dlatego dąży do poznania jego świata przeżyć i myśli, znaczeń, którymi operuje dorosły, a które są jemu niedostępne. Pragnie więc odkryć zamysł dorosłego, który jest twórcą „sygnału” dla niego. Odkrywa, że dorosły pomalował miskę, dając znak, że tam jest orzech. Dziecko odkrywa myśl dorosłego, który stawia dla niego znak łączący świat dziecka z zamysłem dorosłego (znaczenie). Dorosły w ten sposób kieruje światem myśli dziecka, kieruje jego uwagę na znaczące elementy rzeczywistości i wyprowadza dziecko ze świata bodźców oraz przypadkowości do świata znaczeń nadawanych i tworzonych przez ludzi³¹. Wiedza, jej odkrywanie poprzez wyobrażanie myśli drugiej osoby ma więc z perspektywy kulturowo-historycznej zawsze charakter zhumanizowany i interpersonalny. Wyobraźnia jest więc „wcielona” w psychikę człowieka rzeczywistością społeczną. Mamy też jednak do czynienia z procesem odwrotnym, kiedy to rzeczywistość społeczna staje się „zmaterializowaną” wyobraźnią społeczną.

Rzeczywistość społeczna jako „wcielona” wyobraźnia

Wspomniano już powyżej, że istotnym elementem kulturowo-historycznej analizy rozwoju nie są mechaniczne i zmysłowe bodźce, ale znaki, które mimo swojej mniejszej intensywności oddziałują znacznie mocniej na człowieka aniżeli bodźce zmysłowe. Szeptem wypowiedziane ważne dla kogoś słowo czy banknot pieniężny w postaci papieru wywołuje znacznie więcej emocji niż hałas i reflektor. Cała rzeczywistość społeczna jest nie tyle systemem bodźców, ile znaków myśli drugiej osoby, innych ludzi, które możliwe są do odczytania jedynie dzięki wyobraźni.

Tylko dzięki wyobraźni możliwy jest fakt, że głodny człowiek odgania od siebie zwierzynę, jednocześnie ciesząc się, w wyobraźni, smakiem ciepłego posiłku. Bez wyobraźni nadal ludzie próbowaliby złapać dużo szybsze od siebie antylopy i byłiby głodni. Tylko wyobraźnia sprawiła, że tak nagle człowiek znacząco zaczął się wewnątrz i zewnątrz odróżniać od naczelnych, które będąc zdeterminowane tylko wyłącznie tym, co widzą zmysłami, bez wyobraźni, ciągle próbują złapać szybsze od siebie zwierzęta. Tylko w wyobraźni można było łącznie zbudować obraz wspólnego posiłku, możliwy, kiedy podzielimy się zadaniami (podział pracy, synergia), które z pozoru (czyli z perspektywy zmysłów) wydają się całkowicie nie mieć sensu, jak od-

³¹ P. Gąsiorek, B. Zamorska, *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją. Problem motywacji i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2, s. 118.

ganiecie od siebie zwierzęcia na polowaniu³². To dzięki współ-przeżywanej wyobraźni można podzielić się zadaniami, obowiązkami uzyskując dzięki temu efekt synergii w osiągniętych zyskach. Dzięki wyobraźni dla człowieka świat owych „pozorów” staje się bardziej realny, niż świat widziany bezpośrednio oczami. Owa oderwana od rzeczywistości „współ-wyobrażona rzeczywistość” staje się z kolei zmaterializowana, wcielona. Słowo przestaje być dźwiękiem, a kolor falą świetlną³³.

W tym sensie – jak pisze Wygotski – absolutnie wszystko, co nas otacza i co zostało stworzone ręką człowieka, cały świat kultury, w odróżnieniu od świata przyrody, wszystko to jest produktem ludzkiej wyobraźni i twórczości, oparte jest na tej wyobraźni³⁴.

Charakterystyczne dla ludzkiej wyobraźni jest ponadto jej przede wszystkim twórczy charakter. Odtwórczość sprawiałaby, że człowiek byłby ukierunkowany „tylko na przeszłość i umiałby dostosować się do przyszłości tylko, o ile odtwarza ona przeszłość”. Wyobraźnia człowieka ma zawsze twórczy, bo syntezujący charakter, organicznie łączący wyjątkowych ludzi i specyficzne okoliczności w nowe formy. Człowiek posługujący się wyobraźnią przypomina artystę, który „kroi ubranie na klienta”. Odtwórczość przypominałaby raczej proces odwrotny mechaniczny, a nie organiczny, „krojenie klienta do ubrania”. Twórcza wyobraźnia ma zawsze charakter organiczny i stanowi podstawowe źródło rozwoju psychicznego i społecznego człowieka:

twórcza działalność człowieka – jak pisze Wygotski – czyni go stworzeniem ukierunkowanym na przyszłość, tworzącym siebie samego i przekształcającym własną teraźniejszość. (...) Całą przyszłość człowiek rozumie dzięki twórczej wyobraźni; orientacja na przyszłość, zachowanie oparte na przyszłości i wychodzące z tej przyszłości to są główne funkcje wyobraźni³⁵.

Zakończenie

Celem niniejszego tekstu była próba przybliżenia podstawowych założeń kulturowo-historycznej koncepcji rozwoju wyobraźni twórczej. Ukazany został fundamentalny wpływ relacji społecznych na jej pojawienie się, kształt i jakość. W innych koncepcjach każdy z tych elementów – czy to wyobraźnia, czy twórczość, czy też kontekst społeczny – ukazywany jest w mniej

³² A. Leontiev, *O rozwoju psychiki*, Warszawa 1962, s. 70.

³³ A.N. Leontiev, *Study of the environment in the pedological works of LS Vygotsky*, s. 19.

³⁴ Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, Просвещение, Москва b.d., 3. wyd., s. 5.

³⁵ Tamże, s. 78.

lub bardziej mechaniczny i zewnętrzny sposób. Przybierają wówczas formę „klocków” czy „pudełek”, z których próbuje się skonstruować tę niezwykłą kompetencję. Jedni układają te klocki jeden na drugi, a inni umieszczają jedne wewnątrz drugiego, na wzór rosyjskiej matryoski. Dla jednych będzie bardziej istotna twórczość i wtedy ona zawiera w sobie wyobraźnię oraz kontekst społeczny, a dla innych z kolei naczelną wydaje się wyobraźnia i ją uznają za swoisty *spiritus movens*.

Wspomniane wyżej ujęcia psychiki nie uwzględniają głębokich organicznych stosunków między nimi. Zajmowanie się jednym z tych obszarów w izolacji od innych prowadzi w konsekwencji do szczególnego błędu metodologicznego, typowego dla mechanistycznych form analizy tak złożonych zjawisk. Wskazuje się ów najważniejszy element, „serce” całego procesu, i z jego perspektywy dokonuje się opisu pozostałych. Przez uznanie „serca” za centrum życia i wyekstrahowanie go z organizmu nie dojdziemy jednak do otrzymania odpowiedzi na najważniejsze pytania dotyczące źródła życia, ponieważ serce poza organizmem przestaje bić. Podobnie jest w przypadku badań nad twórczością, wyobraźnią i ich społecznymi uwarunkowaniami. Dlatego, zdaniem Wygotskiego, należy unikać redukcjonizmu i mechanistycznego sposobu badania tak złożonych fenomenów, ponieważ nie jest to wówczas analiza, lecz ich rozkład. E. Illienkov pisze: „Osoba odłączona od splotu relacji społecznych, w ramach których i poprzez które nawiązuje kontakt ludzki z naturą (tj. jest z nią w jedności), myśli tak mało, jak mózg wyjęty z ludzkiego ciała”. Stwierdzenie to oddaje ogólną metodologię badań procesów psychicznych w nurcie kulturowo-historycznym, w tym wyobraźni. Parafrazując, możemy powiedzieć, że wyobraźnia odłączona od splotu relacji społecznych wyobraża tak mało, jak mało wyobraża mózg wyjęty z ludzkiego ciała.

Procesy psychologiczne nie mają natury mechanicznej, lecz organiczną, a to wymaga zmiany metodologii badań nad twórczą wyobraźnią. Dlatego należy szukać takich jednostek analizy, które umożliwiają uchwycenie całego procesu w najprostszej postaci. Tą jednostką w przypadku wyobraźni oraz jej twórczych możliwości jest relacja społeczna i szczególna funkcja mowy, jako sposobu tworzenia w wyobraźni psychologicznej obecności i psychologicznej jedności „nierzeczywistych rzeczywistości”.

Sztuka – jak pisze Wygotski w pierwszej ze swoich prac – jest tym, co w człowieku społeczne (...). Aspekt społeczny pojawia się również tam, gdzie istnieje tylko jeden człowiek i jego przeżycia osobiste³⁶.

³⁶ L.S. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Kraków 1980.

W całym procesie rozwoju twórczej wyobraźni szczególną rolę, zdaniem L.S. Wygotskiego, odgrywa edukacja, której zadaniem jest przygotowanie dzieci do ich przyszłego życia. Dlatego, jego zdaniem, kształtowanie wyobraźni twórczej ma dużo istotniejsze znaczenie aniżeli wyobraźni odtwórczej. Edukacja ma

pielęgnować twórczość (...) rozwój i ćwiczenie wyobraźni jest jedną z głównych sił w procesie realizacji tego celu. Ukształtowanie twórczej osobowości, skierowanej ku przyszłości, przygotowywane jest przez twórczą wyobraźnię, która ucieleśnia się w terażniejszości³⁷.

Wygotski świadomie używa tu kategorii „pielęgnowanie twórczości”, ponieważ ma ona w jego ujęciu naturę organiczną. Nie da się jej zaprojektować i zbudować. Jest jak roślina i jej wielkość oraz kształt zależą od siły organicznej, a więc i wyjątkowej relacji, jaka połączy ją z jej środowiskiem. Im bardziej się na nią naciska czy pociąga, im bardziej próbuje powielić schemat, tym trudniej się ona rozwija. Wyobraźnia i jej twórcza kompetencja to procesy tożsame z samą istotą procesu życia, a utrata zdolności twórczej oznacza dla Wygotskiego upośledzenie całego rozwoju³⁸.

Rozwój wyobraźni to istota życia ludzkiego i należy w nim

przestrzegać zasady wolności, która jest z reguły niezbędnym warunkiem wszelkiej twórczości. Oznacza to, że twórcze zajęcia dzieci nie mogą być obowiązkowe, ani nie mogą dzieci uczyć się na nie pod przymusem, powinny wynikać jedynie z dziecięcych zainteresowań³⁹.

Presja wywierana na proces twórczy przypomina raczej usilne staranie się o zapadnięcie w sen, które tym bardziej staje się niemożliwe, im bardziej staramy się je wywołać.

Nie powinny to też być epizodyczne zajęcia twórczego myślenia, bądź treningi twórczości, które przypominają „ciągnięcie rośliny w górę” w celu przyspieszenia jej wzrostu. Tym, co jest optymalnym rozwiązaniem to twórczo ukierunkowany społeczny kontekst rozwoju dziecka w codziennym życiu rodzinnym i szkolnym, ponieważ to, co wpływa na rozwój rośliny to przede wszystkim sprzyjające jej warunki. Wyobraźnia wraz z jej twórczym potencjałem to przede wszystkim efekt relacji z twórczymi ludźmi, a nie zaprogramowane ćwiczenia, psychotechniki, czy też socjotechniki. Może

³⁷ Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, s. 79.

³⁸ Л.С. Выготский, *Проблема возраста*, [w:] *Детская психология*, tom 4, red. Д.Б. Эльконин, Москва 1984.

³⁹ Л.С. Выготский, *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, s. 74.

dlatego Wygotski mimo ogromnego zaangażowania w badania psychologiczne stworzył pod koniec swojego życia nową dyscyplinę pedagogiczną pod nazwą „pedologia”⁴⁰, a nie „psychoedukacja”. To rodzic, wychowawca, nauczyciel jako ważny dla dziecka człowiek, wspólnie wyobrażając z dzieckiem, uczy go wyobraźni, a łącząc jego i swoje wyobrażenia, wprowadza go w świat twórczości.

BIBLIOGRAFIA

- Blunden A., *Translating perezhivanie into English*, Mind, Culture, and Activity, 2016, 23, 4.
- Bozhovich L.I., *The social situation of child development*, Journal of Russian & East European Psychology, 2009, 47, 4.
- Brushlinskii A.V., *The Activity Approach and Psychology*, Journal of Russian & East European Psychology, 2004, 42, 2.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, [w:] Wygotski i z Wygotskim w tle, tom 6 – Nieobecne dyskursy, red. A. Brzezińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Buss D.M., *Psychologia ewolucyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Czub T., *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*, [w:] Dziecko w zabawie i świecie języka, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Filipiak E., *„Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Forum Oświatowe, 2012, 1(46).
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, [w:] Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce, red. E. Filipiak, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015.
- Franc M., *Pedagogika twórczości w kontekście inkontrologii*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2018, 247, 1.
- Gąsiorek P., Zamorska B., *Nauczyciel i uczeń w zagrożeniu zombifikacją. Problem motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej*, Edukacja, 2019, 149, 2.
- Giza T., *Konteksty rozważań nad twórczością w pedagogice*, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, 2000, 13.
- Holowinsky I.Z., *Vygotsky and the History of Pedology*, School Psychology International, 1988, 9, 2.
- Jabłoński S., *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, Forum Oświatowe, 2001, 25, 2.

⁴⁰ Л.С. Выготский, *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*; I.Z. Holowinsky, *Vygotsky and the History of Pedology*, School Psychology International, 1988, 9, 2, s. 123-128; B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, *Vygotsky's „Lectures and articles on pedology”. An interpretative adventure*, Tätigkeitstheorie, 2011, 4, s. 37-52.

- Jach Ł., *Homo sapiens a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica, 2016, 9.
- Jankowska D.M., *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, Przegląd Pedagogiczny, 2015, 1.
- Kocór M., *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczyciela*, Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych, 2013, LXVI.
- Leontiev A.N., *Study of the environment in the pedagogical works of LS Vygotsky: a critical study*, Journal of Russian & East European Psychology, 2005, 43, 4.
- Leontiev A., *O rozwoju psychiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Magyari-Beck I., *An Introduction to the Framework of Creatology.*, Journal of Creative Behavior, 1990, 24, 3.
- Magyari-Beck I., *Creatology: Brief Notes on a Possible New Science of Creativity*, Corvinus University of Budapest, Budapest 2011.
- Michaux N., *O wyobraźni. Studium psychologiczne*, Nakład i druk S. Lewentala, Warszawa 1896.
- Nalaskowski A., *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nęcka E., *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Pinker S., *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rubinsztein S.L., *Byt i świadomość*, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Schneuwly B., Leopoldoff Martin I., *Vygotsky's „Lectures and articles on pedology”. An interpretative adventure*, Tätigkeitstheorie, 2011, 4.
- Siechenow I.M., *Odruchy mózgowie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Smykowski B., Kleka P., *Skala-Spontaniczność Reaktywność (S-RS): podstawowe założenia i badania*, Polskie Forum Psychologiczne, 2017, XXII, 1.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 2018, 7, 2.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Tomasello M., *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Copernicus Center Press, Kraków 2015.
- Veresov N.N., *Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations*, Cultural-Historical Psychology, 2016, 12, 3.
- Wilson E.O., *Socjobiologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Wygotski L., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980.
- Wygotski L.S., *Wyobraźnia i twórczość w okresie dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

- Выготский Л.С., *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Книга для учителя*, Просвещение, Москва b.d., 3. wyd.
- Выготский Л.С., *История развития высших психических функций*, [w:] *Проблемы развития психики*, tom 3, red. А.М. Матюшкин, Педагогика, Москва 1983.
- Выготский Л.С., *Проблема возраста*, [w:] *Детская психология*, red. Д.Б. Эльконин, Педагогика, tom 4, Москва 1984.
- Выготский Л.С., *Лекции по педологии, 1933-1934 гг.*, Издательство Удмуртского университета, Ижевск 1996.