

**Krzysztof J. Szmidt**

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0003-3951-4669

Janina Uszyńska-Jarmoc

ORCID: 0000-0002-9078-5096

Pedagogika twórczości – rozwój teorii i praktyk edukacyjnych

Autorzy, reprezentujący (w chwili opracowywania tego tekstu) dwie różne uczelnie oraz dyscypliny pedagogiczne (pedagogika społeczna – pedagogika wczesnoszkolna), podejmują próbę syntetycznego przedstawienia rozwoju pedagogiki twórczości jako nowej i dynamicznie rozwijającej się subdyscypliny nauk o wychowaniu. Charakteryzują krótko rozwój nurtów teoretycznych pedagogiki twórczości, a następnie ewolucję praktyk edukacyjnych związanych z dydaktyką twórczości, rozpatrywaną przez pryzmat typologii paradygmatów dydaktyki Doroty Klus-Stańskiej. Obie części zwieńczone są zwięzłymi wnioskami, w których autorzy sumują dotychczasowe osiągnięcia subdyscypliny i formułują wnioski do przyszłych badań.

Słowa kluczowe: dydaktyka twórczości, pedagogika twórczości, paradygmaty pedagogiki

The pedagogy of creativity – theory development and educational practices

The authors, representing two different universities and pedagogical disciplines (social pedagogy – early school education) attempt to synthetically present the development of pedagogy of creativity as a new and dynamically developing subdiscipline of educational sciences. They briefly characterize the development of theoretical trends in pedagogy of creativity, and then the evolution of educational practices related to the didactics of creativity, considered through the prism of the typology of didactic paradigms by Dorota Klus-Stańska. Both parts are crowned with brief conclusions in which the authors sum up the achievements of the subdiscipline to date and formulate conclusions for future research.

Keywords: didactics of creativity, pedagogy of creativity, pedagogy paradigms

Wprowadzenie

Niemal każdy tekst naukowy z zakresu psychologii i pedagogiki oddziaływań twórczych, zwłaszcza w literaturze anglojęzycznej, datuje początek naukowych rozważań (badań i teoretyzowania) na rok 1950, a więc datę ukazania się referatu Joya P. Guilforda, ówczesego prezydenta American Psychological Association (Guilford, 1950). Autor domagał się w nim zintensyfikowania badań psychologicznych i pedagogicznych nad twórczością i postawami twórczymi osób zaliczanych do wszystkich kategorii wieku oraz nad edukacyjnymi aspektami rozwoju zdolności twórczych. Moment ten uznaje się za kamień milowy w procesie konceptualizacji celów, przedmiotu badań i funkcji psychologii i pedagogiki twórczości, a mówiąc dobitniej, za początek naukowej *kreatologii* – zintegrowanej nauki o fenomenie twórczości i kreatywności, opartej na przesłankach naukowych i badaniach empirycznych (zob. Kettler i in., 2017; Runco, 2014; Sawyer, 2012; Szmidt, 2018a; 2018b).

Można się z tym wnioskiem zgodzić, uznając, iż rozwinięte teoretyzowanie i badania empiryczne nad myśleniem i działaniem twórczym, wykorzystujące dominujące wówczas psychometryczne podejście badawcze, rozpoczęły się wraz z adresem Guilforda. Jednak refleksja naukowa nad twórczością pojawiła się w polskiej pedagogice dużo wcześniej, wraz z publikacjami Henryka Rowiada (1926), Kazimierza Korniłowicza (1926), Heleny Radlińskiej (1961), a potem Bogdana Suchodolskiego (1972; 1975; 1976; 1983; 1999) i wielu innych.

Dzisiaj, po około 45–50 latach intensywnego rozwoju refleksji i badań, można mówić, że pedagogika twórczości stała się ugruntowaną teoretycznie i badawczo subdyscypliną nauk o wychowaniu, mającą swoisty przedmiot zainteresowań, rozwinięte teorie opisujące i wyjaśniające zachowania twórcze człowieka i ich rozwój oraz udane aplikacje praktyczne. Jak zaznaczyła to w rozmowie z jednym z autorów, zmarła w 2018 roku prof. Teresa Bauman, pedagogika twórczości stała się „pedagogiką kompletną”. Nie tylko teoretyzuje i problematyzuje czy bada określone zjawiska, ale stanowi podstawę dobrze zdefiniowanych działań edukacyjnych. Nie jest to takie częste w rodzinie nauk o wychowaniu, jak zaznaczyła nieodżałowana Uczona z Gdańska. Mimo to pedagogika twórczości nadal nie jest reprezentowana w podręcznikach przeglądowych z zakresu pedagogiki akademickiej i pedagogii twórczości, podobnie jak pedagogii sztuki, ciągle muszą zabiegać o dostrzeganie ich dorobku i miejsca w rodzinie nauk o wychowaniu.

Celem niniejszych rozważań jest syntetyczne przedstawienie ewolucji i rozwoju pedagogiki twórczości w ostatnich 40 latach w jej dwóch nurtach: teore-

tyczno-badawczym i aplikacyjno-praktycznym. Z konieczności charakterystyka ta jest skrótowa, gdyż brak tu miejsca na pogłębioną analizę tych zjawisk, poza tym w licznych publikacjach autorzy już zrealizowali takie zadanie (Szmidt, 2009; 2013; 2017; 2018a; 2018b; Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Zacniemy od problemów z samym pojęciem *pedagogiki twórczości*, by przejść następnie do kwestii rozwoju i klaryfikowania się nurtów teoretycznych tej subdyscypliny naukowej.

Problemy z pojęciem

Termin *pedagogika twórczości* bardzo powoli znajduje swoje zasłużone, jak twierdzimy, miejsce w słownikach pedagogicznych i syntezach wiedzy z zakresu nauk o wychowaniu, choć trwało to dosyć długo i wymagało sporego wysiłku pedagogów interesujących się edukacyjnymi uwarunkowaniami rozwoju kreatywności (jako osobowego wymiaru twórczości) i twórczości jako swoistej działalności człowieka, generującego nowe i wartościowe wytwory (zob. Limont, 2010a; Szmidt, 2008a), by problematyka ta została na trwałe włączona do głównego dyskursu współczesnej pedagogiki. Nie ma zgody co do samej nazwy tej subdyscypliny, różni autorzy mówią bowiem o: *pedagogice kreatywnej*, *pedagogice twórczej*, *pedagogice oddziaływań twórczych*, *psychopedagogice kreatywności*, *psychodydaktyce twórczości*, *dydaktyce twórczości*, *psychopedagogice działań twórczych* (zob. przegląd: Szmidt, 2013). Termin *pedagogika twórczości* (*pedagogy of creativity*) coraz częściej pojawia się w literaturze anglojęzycznej, ale jest rozumiany a to jako ogólna refleksja nad działaniami twórczymi dziecka i człowieka dorastającego w kontekście psychoanalizy (Herbert, 2010), a to jako edukacyjna psychologia twórczości (Houtz, 2003), a to jako sztuka nauczania twórczości, czyli dydaktyka twórczości (Kettler i in., 2017). Ci ostatni autorzy mówią o pedagogice twórczej (*creative pedagogy*) jako zintegrowanym systemie wiedzy dydaktycznej, tworząc najbardziej rozbudowaną i uzasadnioną naukowo koncepcję dydaktyki twórczości w dotychczasowej literaturze anglojęzycznej. Autorzy piszą: „Pedagogika twórcza uwzględnia kreatywność na każdym poziomie nauczania; jest to sposób myślenia, który przyjmujemy jako nauczyciele, a następnie rozwijamy u naszych uczniów” (Kettler i in., 2017, s. 228).

Pedagogikę twórczości rozumiemy jako nauką refleksję i badania nad społecznymi, w tym edukacyjnymi, uwarunkowaniami rozwoju kreatywności osób wszystkich generacji wieku. Zasadnicze cele badań, struktura i zadania naukowe tak rozumianej pedagogiki zostały obszernie przedstawione w pracy Krzysztofa J. Szmidta *Pedagogika twórczości* (2013), w tym miejscu – dla syntetyczności rozważań – przypomnimy najbardziej ogólne określenie tej dziedziny wiedzy:

Pedagogika twórczości może być rozumiana jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, której głównym zadaniem jest generowanie wiedzy z zakresu wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych do twórczości oraz pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu i rozwoju postawy twórczej. W jej skład wchodzi: teoria pedagogiki twórczości (aksjologia), koncentrująca się na formułowaniu celów wychowania do twórczości oraz ich uzasadnieniach, metodologia pedagogicznych badań nad twórczością oraz dydaktyka twórczości, której celem jest konstruowanie modeli nauczania twórczości oraz badanie uwarunkowań tego procesu. Pedagogika twórczości za przedmiot swoich rozważań przyjmuje bardziej nauczanie twórczości niż twórcze nauczanie (Szmidt, 2013, s. 73).

Kilkadziesiąt lat rozwoju tej subdyscypliny nauk o wychowaniu pozwala dostrzec ewolucję jej problematyki teoretycznej, badań i aplikacji praktycznych w systemie oświaty i wychowania.

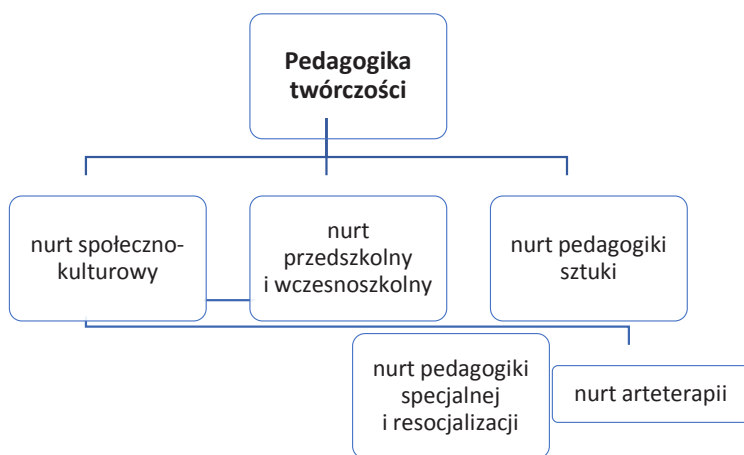
Pedagogika twórczości w perspektywie rozwoju nurtów teoretycznych¹

Jak już zaznaczyliśmy na wstępie, postulaty edukacji twórczej głosili już Henryk Rowid, Kazimierz Kornilowicz, Helena Radlińska, Bogdan Suchodolski, Zbigniew Pietrański, Józef Kozielecki, Mirosław S. Szymański czy Jan Zborowski (zob. Szmidt, 2001b; 2013). Używając jednak metafory Jamesa Kaufmana (2016), można powiedzieć, że wymienieni pedagogowie i psychologowie oraz wielu innych, żyjących w pierwszej połowie XX wieku oraz w latach 60. i 70. tego wieku, głównie *rozmyślali* o twórczości, ale jej nie *badali* naukowo. Innymi słowy, koncepcjom teoretycznym i postulatом edukacyjnym nie towarzyszyły ugruntowane badania empiryczne, może poza badaniami Szymańskiego (1987), których celem było zdiagnozowanie pedagogicznych uwarunkowań rozwoju kreatywności człowieka niezależnie od wieku. Wszystko to zmieniło się w ciągu ostatnich trzydziestu lat – zasadne wydaje się zdanie, iż pedagogika twórczości w jej trzech funkcjach (teoretycznej, badawczej i aplikacyjnej) znajduje się obecnie „w stanie wrzenia”. Powstały zakłady naukowe z pedagogiką twórczości w nazwie (Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości na warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej, Zakład Psychopedagogiki Kreatywności na tej samej uczelni, Zakład Pedagogiki Twórczości na Uniwersytecie Łódzkim, przekształcony w 2018 roku na Katedrę Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości, Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka na Uniwersytecie Śląskim), a badania pedago-

¹ Ta część artykułu oparta jest w dużej mierze na publikacji K.J. Szmidta (2018b).

giczne nad twórczością i jej aplikacją w edukacji niuansują się i rozwijają w różnorodnych nurtach.

Pedagodzy twórczości odpowiedzieli już na szereg pytań dotyczących celów i treści wychowania do twórczości i przez twórczość oraz efektywności metod służących tym celom, uzasadnili też konieczność nauczania umiejętności twórczych w XXI wieku, coraz wnikliwiej badają czynniki wpływające na rozwój zdolności twórczych i same przejawy tych zdolności w działaniach codziennych i odświeżających. Na wiele ważnych pytań nadal poszukują odpowiedzi w toku licznych badań lokowanych w różnych nurtach ilościowych i jakościowych, wzbogacających polską kreatologię o nowe koncepcje teoretyczne i wnioski z diagnoz terenowych. Inspirując się w ciągu 40 ostatnich lat głównie pracami psychologów twórczości, ich koncepcjami teoretycznymi, metodami badań i wnioskowania, odkryli w ostatnich kilku latach, że przedstawiciele tej dyscypliny nauki, głównie w Polsce, przestali dostarczać pedagogom heurystycznie płodnych odkryć i koncepcji objaśniających. Badania pedagogów twórczości ewoluowały w czterech głównych kierunkach, co obrazuje schemat nr 1.



Rysunek 1. Główne kierunki rozwoju pedagogiki twórczości

Źródło: opracowanie własne, K.J. Szmidt.

Nurt społeczno-kulturowy reprezentują ci badacze, którzy traktują twórczość i jej rozwój jako fenomen nie tylko jednostkowy i wewnętrzny, zależny od potencjału człowieka, lecz uwikłany w kontekst społeczny i właściwy dla stanu kultury danej społeczności. Twórczość, również twórczość dzieci i młodzieży, przebiega według nich w określonym środowisku wychowawczym, może być przez to środowisko budzona, wspierana i rozwijana, lecz może też być przez nie tłamszona, hamowana i karana. Ten nurt badań zapoczątkował Kazimierz

Korniłowicz (1926/1976), wskazując na społeczne i kulturowe uwarunkowania kształcenia twórczego młodzieży w placówkach kultury, a rozwijali go następnie pedagodzy społeczni (Helena Radlińska, Aleksander Kamiński) oraz przedstawiciele pedagogiki kultury i pracy kulturalno-oświatowej (Jan Badura, Aleksander Nocuń, Jerzy Szmagański, Mirosław S. Szymański, Dzierżymir Jankowski, Józef Kargul, Janusz Gajda, Dariusz Kubinowski, Jolanta Zwiernik), a najpełniej opisał i sproblematyzował Roman Schulz (1990) w fundamentalnej dla polskiej pedagogiki twórczości pracy *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska* oraz publikacjach z zakresu innowatyki pedagogicznej (Schulz, 1989; 1994; 1996). Dalsze impulsy rozwoju pedagogiki twórczości charakterystyczne dla tego nurtu dały badania i publikacje Krzysztofa J. Szmidta (2001a; 2001b; 2013; 2017) oraz Macieja Karwowskiego (2003). Kluczowymi pojęciami tego kierunku badań są: *postawa twórcza, środowisko kreatogenne, szkoła wspierająca twórczość (szkoła twórcza), klimat dla kreatywności, stymulatory i inhibitory twórczości, pomoc w tworzeniu, twórczość amatorska i codzienna, twórczość profesjonalna*. Pedagodzy społeczni i pedagodzy kultury określili podstawowe warunki środowiska, w jakich odbywa się / powinien przebiegać rozwój twórczości osób w różnym wieku, wskazali też na rodzaj zadań rozwojowych pobudzających zdolności twórcze oraz cechy **środowiska kreatogenne**. Za szczególnie wzbogacające polską pedagogikę twórczości uznać wypada koncepcję pedagogów należących do tego nurtu dotyczące pomocy w tworzeniu (Szmidt, 2001a; 2013), postawy twórczej oraz szkoły twórczej (Galewska-Kustra, 2012; Sajdak, 2008), innowacji w edukacji (Przyborska, 2003; 2013), kultury instytucji i organizacji oświatowych wspierających twórczość użytkowników i klientów (Karwowski, 2009a; Szmidt, 2020).

Kierunek pedagogiki wczesnoszkolnej (pedagogiki dziecka) to dynamicznie rozwijający się aspekt badawczy pedagogiki twórczości, który został zapoczątkowany przez Annę Trojanowską-Kaczmarek (1971), Jana Zborowskiego (1986), Jerzego Kujawińskiego (1990), Władysława Puśleckiego (1998), a jest twórczo rozwijany przez Jolantę Bonar (2008), Ewę Filipiak (1997), Iwonę Czaję-Chudybę (2009; 2013; 2020), Janinę Uszyńską-Jarmoc (2003; 2007), Józefę Bałachowicz i Irenę Adamek (2013; 2017), Marzannę Magdę-Adamowicz (2005; 2012), Dorotę Klus-Stańską (2008a; 2008b), Danutę Czelakowską (1996; 2005), Tatianę Kłosińską (2000; 2013), Elżbietę Płóciennik (2010; 2016a; 2016b; 2016c; 2018) i innych. Pedagodzy twórczości, będący jednocześnie reprezentantami pedagogiki dziecka i pedagogiki wczesnoszkolnej, badają przejawy aktywności dzieci już od okresu niemowlęstwa, analizują właściwości ich wytworów i prawidłowości (cechy wspólne) w poszczególnych latach życia, szczególną uwagę poświęcając roli rodziców, opiekunów i nauczycieli oraz ich umiejętnościom wczesnego wykrywania i stymulowania myślenia i działania twórczego dzieci. Wydaje się też, iż najsilniej spośród wszystkich nurtów pedagogicznych rozwijają

dydaktykę twórczości, poddając analizie istniejące dyskursy w nauczaniu (Dorota Klus-Stańska, Jolanta Bonar, Janina Uszyńska-Jarmoc, Ewa Filipiak, Monika Kin-Wiśniewska, Józefa Bałachowicz, Iwona Czaja-Chudyba, Renata Michalak, Elżbieta Płóciennik) i konstruując innowacyjne systemy ćwiczeń twórczych dla dzieci oraz eksperymentalnie sprawdzając ich efektywność (np. Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Elżbieta Płóciennik, Monika Just, Aleksandra Maj, Witold Ligęza, Janina Uszyńska-Jarmoc, Maria Tomaszewska). Dydaktyka twórczości dzieci najmłodszych wydaje się być w Polsce dziedziną rozwiniętą ponad poziom dydaktyk nauczania uczniów starszych – piszemy o tym więcej w drugiej części artykułu. W nurcie tym ciągle aktualny jest problem statusu twórczości dzieci oraz licznych mitów jej dotyczących, które ciągle wydają się być żywe zarówno wśród nauczycieli, jak i artystów czy rodziców, a swą popularność zawdzięczają romantycznej wizji twórczego dziecka zrodzonej w czasach Nowego Wychowania i pod wpływem psychologii humanistycznej i lewicowych pedagogów francuskich (zob. Szmidt, 2009a; 2019; Wojnar, 2008).

Pedagogika sztuki niejako w sposób naturalny zajmowała się twórczością dzieci, zwłaszcza twórczością artystyczną, widząc w niej ważny czynnik rozwoju, prowadzący do późniejszych, bardziej wysublimowanych form aktywności artystycznej bądź jako swoisty i odrębny okres autentycznej, naturalnej i spontanicznej kreatywności dzieci (Trojanowska-Kaczmarek, 1971). To w tym nurcie zrodziło się pojęcie *sztuki dziecka*, które przez wiele lat dominowało nad pojęciem *twórczość dziecka*. Sztuka dziecka (głównie plastyczna) rozumiana była/jest jako dziedzina swoista, różniąca dziecko od dorosłego, ważna z punktu widzenia rozwoju dziecka. Pedagodzy sztuki (wychowania estetycznego) traktowali twórczość dziecka jako cel wychowania oraz jego środek, akcentując dwa kierunki oddziaływań: wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę (Szuman, 1962; Wojnar, 1984). W pedagogice polskiej XX wieku pedagodzy sztuki, odwołując się najczęściej do koncepcji wychowawczych Herberta Read'a oraz pedagogów francuskich, akcentowali wartość uprawiania sztuki dla samorealizacji jednostki i osiągania dobrostanu psychicznego, w czym dołączali do postulatów psychologów humanistycznych, traktowali sztukę jako czynnik terapeutyczny, korekcyjny i jednocześnie resocjalizacyjny, a tworzenie dóbr sztuki i kultury jako realizację najwyższych potrzeb ekspresji i wyrażania swoich przeżyć poprzez środki estetycznego wyrazu. Pewnym zaniechaniem pedagogiki sztuki była swoista „ślepotą” na koncepcje edukacyjne pedagogów amerykańskich, odwołujących się nie tyle do teorii estetyki, ile do psychologii zdolności i uzdolnień twórczych (Ellis P. Torrance, Elliot Eisner, Joe Khatena i inni). Twórczość dzieci, ale i osób należących do innych kategorii wieku, miała więc dla pedagogów sztuki wieloraki sens – była nie tylko szczytnym celem wychowania, ale także środkiem terapeutycznym i bezpiecznym mechanizmem broniącym człowieka przed komercjalizacją,

infantyлизacją lub homogenizacją kultury (Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Katarzyna Olbrycht, Mirosława Zalewska-Pawlak, Krystyna Pankowska, Urszula Szuścik, Hanna Krauze-Sikorska). Szczególny dorobek pedagogów sztuki widoczny jest w zakresie tworzenia koncepcji wychowania plastycznego i estetycznego (Wiesława Limont, Stanisław Popek, Róża Popek, Urszula Szuścik, Eugeniusz Józefowski, Hanna Krauze-Sikorska, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz), wychowania muzycznego (Maria Przychodzińska-Kaciczak, Wojciech Jankowski, Wiesława Sacher, Anna Pikała, Magdalena Sasin), a zwłaszcza dramy i teatru (Krystyna Pankowska, Alicja Gałązka, Kamila Witerska). Widać też starania o równomierny rozwój dydaktyki twórczości w tych dziedzinach, o czym piszemy poniżej. Tym, co wydaje się koncentrować uwagę przedstawicieli tego nurtu w ostatnich latach, są problemy wyrugowania sztuki ze szkoły i mediów publicznych oraz karnawalizacja, infantyлизacja i brutalizacja kultury i sztuki (Krystyna Pankowska, Mirosława Zalewska-Pawlak, Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz). Bardzo oryginalne podejście do badań zdolności twórczych dzieci rozwija w swych licznych projektach Katarzyna Krasoń (2005; 2013; Krasoń i Mazepa-Domagała, 2004a; 2004b), poszukując interdyscyplinarnych środków ekspresji jako czynnika dynamizującego rozwój twórczości dzieci.

Do dorobku polskiej kreatologii pedagogzy sztuki „dołożyli” rozwinięte refleksje na temat sztuki dziecka, wyniki badań obrazujące określone fazy rozwoju zdolności twórczych i ekspresyjnych (w dziedzinie plastycznej, muzycznej, językowej, ruchowej), jak również pogłębione krytyki ewolucji sztuki i kultury oraz wpływu tej ewolucji na aktywność twórczą wychowanków. Nowym problemem i wyzwaniem badawczym stały się skutki pandemii koronawirusa dla edukacji artystycznej i kulturalnej (Sasin, 2021).

Z pedagogiką sztuki wiąże się następny nurt pedagogiki twórczości, który jest dopiero we wstępnej fazie rozwoju. Myślmy tu o **nurcie pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej**, w ramach których rozpatruje się kwestie twórczości w kontekście pracy korekcyjnej, wspierającej oraz resocjalizacyjnej osób z różnych kategorii wiekowych. Twórczość uprawiana w ramach tych subdyscyplin jest rozpatrywana głównie jako środek oddziaływań wychowawczych, mający za zadanie wspierać proces terapeutyczny lub socjoterapeutyczny, traktowany jako katalizator prowadzący do pozytywnych przemian wewnętrznych i zewnętrznych osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnych, oraz niedostosowanych społecznie. W tym nurcie swoją szczególną obecność i wpływ generatywny na całą dziedzinę zaznaczyła publikacja Marka Konopczyńskiego *Twórcza resocjalizacja* (2006), w której autor na tle krytyki istniejących kierunków oddziaływań resocjalizacyjnych zarysował nowy model tej pracy oparty na celowym i systematycznym wykorzystaniu twórczości jako celu i sposobu poprawy funkcjonowania osobistego i społecznego podopiecznych ośrodków wycho-

wawczych, a nawet osadzonych w zakładach karnych. Ten kierunek resocjalizacji akcentuje wartość aktywności twórczej w odzyskiwaniu lub podbudowywaniu utraconego często poczucia własnej wartości i sprawstwa, niezbędnego w trudnym powrocie do udanego życia w społeczeństwie. Koncepcji teoretycznej twórczej resocjalizacji jak na razie nie towarzyszą rozbudowane badania empiryczne i aplikacje praktyczne, co można uznać za wyzwanie przyszłości.

W omawianym tu kierunku pedagogiki twórczości coraz bardziej widoczne jest stanowisko pedagogów specjalnych, wykorzystujących twórczość jako środek pracy terapeutycznej i rozwojowej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną (Parys, 2013) oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Lubińska-Kościółek i Plutecka, 2011). Po pozytywnym rozwiązaniu dylematu, czy osoby wykazujące się tymi symptomami są zdolne do tworzenia, pedagodzy specjaliści zajmują się obecnie opisami twórczych działań i wytworów twórczości licznych twórców z niepełnosprawnością, stosując studia przypadków oraz analizę wytworów, konstruują też programy pomocy w tworzeniu. Te ostatnie związane są z dynamicznie rozwijającym się nurtem arteterapii, która powoli emancypuje się w kierunku samodzielnej subdyscypliny naukowej (Józefowski, 2012; Józefowski i Florczykiewicz, 2015; Karolak, 2017; 2018; 2021; Rudowski, 2014; Szulc, 2011). Twórczość i jej dziedziny artystyczne, głównie zaś plastyka, gra teatralna, muzyka, twórcze pisanie i taniec, są traktowane przez arteterapeutów (podobnie jak przez pedagogów specjalnych i resocjalizacyjnych) jako środek służący poprawie stanu zdrowia psychicznego i fizycznego, stymulujący rozwój osobisty i pomagający budować trwałe zasoby twórcze, pozwalające na dobre życie (Pikała i Sasin, 2017). Arteterapeuci mają szczególne dokonania w zakresie konstruowania, wdrażania i opisywania projektów twórczych i programów zajęć dla różnych kategorii odbiorców, gorzej natomiast z badaniami weryfikującymi wartości edukacyjne i terapeutyczne tych projektów. Wydaje się jednak, że nurt arteterapeutyczny lata dynamicznego rozwoju ma dopiero przed sobą.

Omawiany nurt pedagogiki twórczości dodał do polskiej kreatologii wiedzę o twórczości osób z niepełnosprawnością i mających problemy z dostosowaniem społecznym, ponadto uzasadnił potrzebę wykorzystania twórczości jako środka terapeutycznego i profilaktycznego oraz rozszerzył samo pojmowanie twórczości jako kategorii egalitarnej.

Konkluzja 1

Pedagogika twórczości w swych licznych kierunkach teoretyczno-badawczych wydaje się być kierunkiem kreatologii najbardziej dynamicznym w nowym tysiącleciu. Liczne zastępy pedagogów wczesnoszkolnych, społecznych, opiekuńczych, kultury i sztuki, resocjalizacji i terapii badają przejawy twórczości ludzi

z wszystkich kategorii wieku, osób zdolnych i niepełnosprawnych, tworząc nowe koncepcje pomocy w tworzeniu dydaktyki twórczości, które podlegają również weryfikacji w starannie przeprowadzonych procesach badawczych. Oto w największym skrócie dotychczasowe dokonania i przyszłe zadania w tej dziedzinie, z punktu widzenia teorii i badań empirycznych:

- Pedagodzy twórczości upowszechnili egalitarne rozumienie twórczości, uzasadnili empirycznie konieczność odkrywania i pobudzania zdolności twórczych już od najmłodszych lat życia człowieka, stosując różnorodne podejścia metodologiczne i refleksyjnie badając własną praktykę badawczą.
- Rośnie samoświadomość metodologiczna pedagogów twórczości i krytyczny ogląd własnej praktyki badawczej (zob. Gralewski, 2022; Karwowski, 2009c; Modrzejewska-Świgulska, 2016; Okraj, 2019; Szmidt, 2009b; Szuścik, 2019; Wiśniewska, 2021).
- Odpowiedziano na wiele pytań dotyczących wychowania do twórczości i problemów związanych z tym procesem, określając kodeksy zasad pedagogicznych i konstruując systemy dydaktyczne (zob. niżej).
- Wydaje się, że pedagogicznym problemem numer jeden polskiej pedagogiki twórczości pozostaje niewielka liczba ugruntowanych naukowo programów nauczania twórczości młodzieży i osób starszych, w porównaniu z dorobkiem kreatologii światowej, oraz dominacja niektórych tylko technik badań zdolności i postaw twórczych związana z niechęcią do tworzenia nowych i oryginalnych, jak również psychometryczny dyktat badawczy preferowany w konkursach na granty badawcze i dominujący w czasopiśmie naukowych, który eliminuje projekty oparte na innych orientacjach empirycznych.
- Przekrojowa analiza ponad 1100 publikacji w pięciu czołowych czasopiśmie poświęconych problematyce twórczości w latach 2003–2012, dokonana przez Haiying Longa (cyt. za: Kettler i in., 2017, s. 247), pokazuje, że 83% wszystkich opublikowanych w nich tekstów opartych było na badaniach ilościowych, a tylko 13% – na badaniach jakościowych i zaledwie 5% – na badaniach mieszanych. Interesujące byłoby dokonanie podobnej analizy publikacji w polskich czasopiśmie i takie wdzięczne zadanie czeka na badaczy. Dane te świadczą o tym, iż tak krytykowany paradygmat ilościowy w badaniach pedagogiki twórczości na świecie ma się całkiem dobrze, a nawet dominuje.
- Na tym tle bardzo oryginalnie rysują się projekty badawcze wykorzystujące podejście systemowe w badaniach twórców profesjonalnych oraz koncepcję pracy twórczej Howarda Grubera (Okraj i Modrzejewska-Świgulska, 2018; Okraj, 2019), jak również dojrzała koncepcja badania twórczości codziennej Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej (2014) i teoria transgresji twórczych

pedagogów Aleksandry Chmielińskiej (2016; 2017)². Swoiste miejsce w badaniach pedagogicznych zajmują penetracje empiryczne Agaty Cudowskiej (2004; 2014; 2017), dotyczące twórczych orientacji życia i dobrostanu człowieka tworzącego.

- Wśród teorii pedagogiki twórczości dużą popularnością w gronie badaczy i teoretyków cieszą się niemal te same koncepcje, które od lat dominują w dyskursie zagranicznym: koncepcja myślenia dywergencyjnego Guilforda, teoria twórczego rozwiązywania problemów, poznawcza teoria interakcji twórczych, teorie heurystyczne. Na stałą uwagę zasługuje oryginalna polska teoria pomocy w tworzeniu, wywodząca się – jak już wiemy – z pedagogiki społecznej. Warto dalej rozwijać tę teorię, podejmując nowe kierunki badań nad aspektami wychowawczymi pomocy w tworzeniu, rodzajami tej pomocy i jej efektami.

Być może rację ma znany badacz twórczości, psycholog interesujący się pedagogicznymi aspektami kreatywności – Mark Runco (2014), który podkreśla, że badania nad twórczością znajdują się w ostatnich latach „w stanie wrzenia”, ich ilość rośnie, podobnie jak periodyków naukowych, które stanowią forum wymiany poglądów³. Jednak ich uważna lektura oraz prac zwartych z zakresu kreatologii, a zwłaszcza szerokich syntez z tej dziedziny, pozwala skonstatować, iż liczba publikacji nie przechodzi w ich jakość. Mają rację krytycy, iż nie powstają nowe i o dużym zasięgu oraz szerokim zakresie teoretycznym koncepcje twórczości, choć partycypacyjna koncepcja twórczości (*participatory creativity*) Edwarda Clappa (2017) i Michaela Hanchett Hansona (2021), improwizacyjna teoria twórczości Keitha Sawyera (2012; 2021) czy koncepcja Zintegrowanej Pedagogiki Twórczości (*Integrated Creative Pedagogy*), będąca częścią Systemu Rozwijania Twórczości w Szkole (*Systematic Development of Creativity in Schools*) Todda Kettlera i współpracowników (2017) mogą stanowić ważne źródła inspiracji dla polskich pedagogów, zarówno zainteresowanych aspektami teoretycznymi, jak i aplikacjami do praktyki edukacyjnej.

² Z kronikarskiego obowiązku warto jeszcze wspomnieć o dwóch publikacjach, mających charakter ważnych epizodów, które jednak nie były rozwijane w późniejszym czasie: Teresy Gیزی *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej* (1998) oraz Anny Sajdak *Edukacja kreatywna* (2008).

³ Do takich „klasycznych” czasopism naukowych poświęconych twórczości, jak *Creativity Research Journal* i *Journal of Creative Behavior*, dołączyły *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, *International Journal of Creativity & Problem Solving* oraz *Empirical Studies of the Arts*. Jak widać, wszystkie te czasopisma mają charakter głównie psychologiczny i bardzo rzadko publikują artykuły oparte na badaniach jakościowych lub narracyjnych oraz jakościowe studia przypadków. Czyni tak międzynarodowe czasopismo *Creativity: Theories – Research – Application*, wydawane przez Janinę Uszyńską-Jarmoc i Macieja Karwowskiego na Uniwersytecie w Białymstoku, zdobywające sobie zasłużoną renomę naukową i publikujące teksty wybitnych badaczy z całego świata.

Pedagogika twórczości rozpatrywana z perspektywy praktyk edukacyjnych

W tej części tekstu dokonamy krótkiego przeglądu dotychczasowych dokonań lokowanych w nurcie aplikacyjnym pedagogiki twórczości. Przedstawimy wyniki analizy rozwoju założeń teoretycznych (naukowych) dydaktyki twórczości (a w jej obrębie postulatów dydaktycznych mieszczących się w różnych paradygmatach). Następnie omówimy kilka kwestii z zakresu praktyki dydaktycznej (proponowanych lub/i stosowanych w praktyce programów edukacyjnych oraz potwierdzonych empirycznie efektów ich realizacji). Jak twierdzi Dorota Klus-Stańska (2018), dydaktyka naukowa i praktyka dydaktyczna mają swoje dla siebie pola zainteresowań, ale także część wspólną, którą według autorów tego tekstu można określić pedagogią. W tekście tym przyjmujemy za Zbigniewem Kwiecińskim (2011, s. 20), że termin *pedagogia* oznacza „względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nienaruszających ich istoty”. Terminu *pedagogia* używa się zarówno do pewnego obszaru refleksji o edukacji, a także edukacyjnej praktyki. Pedagogia pomaga nauczycielom lub wychowawcom w rozpoznawaniu sytuacji problemowej każdego ucznia i udzielaniu mu adekwatnej pomocy, w ścisłej współpracy z nim samym, jego rodzicami, pedagogiem szkolnym oraz innymi specjalistami. Warto tu zauważyć, że pedagogia twórczości jest jedną z najmłodszych dziedzin refleksji nad praktyką edukacji.

Opisywanie tożsamości, kondycji i miejsca dydaktyki twórczości w dydaktyce ogólnej oraz analizowanie dróg jej rozwoju i na tej podstawie wyznaczanie możliwych perspektyw i kierunków zmian w najbliższych latach jest zadaniem niezwykle trudnym, zwłaszcza gdy tekst musi mieć ograniczony zakres⁴. Zatem przedstawiamy tu jedynie syntetycznie wyniki dotychczasowych dokonań dydaktyki twórczości, przyjmując ramy myślenia o dydaktyce ogólnej określone przez Klus-Stańską (2018) – wszak dydaktyka twórczości jest wobec dydaktyki ogólnej semiteorią, a inaczej ujmując, dydaktyką szczegółową. Przyjmując postulat Klus-Stańskiej (2018), aby „myśleć teorią o praktyce” dokonamy analizy dotychczasowych rezultatów w ramach zaproponowanych przez Autorkę kilku

⁴ W podręczniku akademickim *Pedagogika twórczości* Szmidt (2007) opisał rozwój pedagogiki twórczości w Polsce od lat 20. XX wieku do pierwszych lat XXI wieku, wskazał także problemy dydaktyki twórczości. Zatem czytelnika zainteresowanego bardziej szczegółową analizą odsyłamy do wymienionego podręcznika.

paradygmatów dydaktycznych: obiektywistycznych, transformatywnych oraz interpretatywno-konstruktywistycznych.

Rozwój dydaktyki twórczości rozpatrywany z punktu widzenia paradygmatów dydaktycznych

Zanim przystąpimy do opisu rozwoju dydaktyki twórczości dokonanego z perspektywy różnych paradygmatów dydaktycznych, wymienianych przez Klus-Stańską (2018), warto krótko przedstawić ich charakterystykę i przyjąć za wskazaną Autorką stanowisko, aby żadnego z opisywanych paradygmatów nie oceniać jako bardziej lub mniej wartościowego.

Paradygmaty obiektywistyczne

Specyfiką paradygmatów obiektywistycznych (dydaktyki normatywnej, dydaktyki instrukcyjnej i neurodydaktyki) jest przekonanie o możliwości „dotarcia do obiektywnej prawdy o świecie i mierzalności zjawisk społecznych” (Klus-Stańska, 2018, s. 57). Początki myślenia o dydaktyce twórczości⁵ można lokować w dydaktyce normatywnej, zorientowanej prakseologicznie, podpowiadającej nauczycielom, jak powinno być. Pierwsze, cenne publikacje z tego zakresu dotyczyły m.in. zasad postępowania nauczyciela, poprzez popularyzowanie 20 dyrektyw Torrance’a (np. Szymański, 1987). Należy tu podkreślić, że w latach 60. XX wieku twórczość pojmowano dość wąsko, sprowadzając ją najczęściej do pojedynczych właściwości, w szczególności zdolności intelektualnych. Kluczowym pojęciem charakterystycznym dla tego okresu, pojawiającym się w podręcznikach i zbiorach ćwiczeń opracowanych dla nauczycieli, było *myślenie twórcze* (Góralski, 1984; 1990), utożsamiane często z terminem *zdolności twórcze* (Puślecki, 1998), które mogło być rozwijane dzięki podejmowaniu *aktywności twórczej* (Zborowski, 1986; Kujawiński, 1990). Drugim rodzajem zdolności intelektualnych związanych z twórczością była kategoria *wyobraźnia twórcza*, a wskazania adresowane dla rodziców i nauczycieli, jak ją rozwijać, opracował, Józef Górniewicz (1992). Lekcje twórczości uznawane były za podstawową formę nauczania i uczenia się. Autorskie przykłady takich lekcji lub zajęć edukacyjnych w przedszkolu wraz z obudową metodyczną opracował m.in. Jan Zborowski (1986), a zarys metodyki rozwijania aktywności twórczej przedstawił Jerzy Kujawiński (1990). W tym czasie pojawiły się też pierwsze propozycje ćwiczeń pomocnych w rozwijaniu zdolności twórczych (Nęcka, 1992; Puślecki, 1998; Szmidt, 1994).

⁵ Należy podkreślić, że od lat 60. do 90. XX wieku raczej nie używano terminu *dydaktyka twórczości*.

O dydaktyce twórczości rozwijanej w latach późniejszych (począwszy od lat 90. XX wieku) można powiedzieć, że lokuje się ona w dydaktyce instrukcyjnej⁶. Liczni przedstawiciele pedagogiki twórczości i jej twórcy dotykali tylko niektórych jej elementów, na przykład celów, treści, zasad, metod. W publikacji wydanej pod red. Witolda Dobrołowicza i Macieja Karwowskiego (2002) kilka tekstów poświęcono ilustracji przykładów zadań i ćwiczeń rozwijających myślenie twórcze. Ogromnym osiągnięciem w tych latach było opracowanie przez Krzysztofa Szmidta, Barbarę Rakowiecką, Kazimierza Okraszewskiego (1997) całościowego, czteroczęściowego pakietu edukacyjnego (podręcznika, programu i przewodnika metodycznego dla nauczycieli) pod nazwą *Porządek i przygoda*. Rok później pojawił się także w tym duchu napisany pakiet edukacyjny autorstwa Krzysztofa Szmidta i Jolanty Bonar (1998) *Program edukacyjny „Żywioty”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym* oraz program i podręcznik *Przygoda z klasą* (Bonar i in., 2003). Na tym modelu teoretycznym oparty jest również trzyletni projekt nauczania twórczości *Metoda i wyobraźnia. Lekcje twórczości w klasach 1–3*, autorstwa Elżbiety Płóciennik i współpracowniczek (2020). Ważnym krokiem w rozwoju dydaktyki twórczości było wydanie pod redakcją Szmidta (2003) pierwszego podręcznika *Dydaktyka twórczości: koncepcje, problemy, rozwiązania*, w którym naukowcy tworzący tę dziedzinę pedagogiki twórczości⁷ (pedagogię) rozpoczęli dyskusję dotyczącą treści, celów, metod, zasad, klimatu sprzyjającemu aktywności twórczej. Warto także wskazać kilka propozycji praktycznych, które ukazały się już w XXI wieku i które były skierowane do nauczycieli i wychowawców w celu ułatwiania im procesu realizacji rozpoznawania potencjału twórczego dzieci (Bieluga, 2003; Karwowski, 2009c) oraz badania klimatu sprzyjającego kreatywności w szkole (Karwowski, 2009a; 2009b).

Paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne

Do wymienionej grupy paradygmatów Klus-Stańska (2018) zalicza: dydaktykę humanistyczną, konstruktywistyczną, konstruktywistyczno-rozwojową, konstruktywistyczno-kulturową oraz konektywizm dydaktyczny. Wspólnym mianownikiem tych paradygmatów jest przyjęcie tezy, że „poznając rzeczywistość, nadajemy jej zależne kulturowo znaczenia” (Klus-Stańska, 2018, s. 57). W duchu dydaktyki humanistycznej lokują się propozycje autorskich ćwiczeń, które trenerów twórczości, nauczycieli, pedagogów i psychologów mogą inspirować do projektowania scenariuszy edukacyjnych spotkań twórczych w szkole lub poza nią (Szmidt, 2008b; 2016b), także w szkole wyższej (Szmidt, 2005). Twórczość

⁶ Nazwa pochodzi z książki Klus-Stańskiej (2018).

⁷ Wcześniej Dobrołowicz (1995) wydał publikację z pogranicza psychologii i pedagogiki, używając terminu *psychodydaktyka kreatywności*.

w psychologii humanistycznej jest traktowana jako kategoria aksjologiczna, podmiotowa, zakorzeniona w naturze ludzkiej, jest stylem życia i wyraża się w określonym stosunku do świata. Tak ją rozumieją Wiesław Karolak (2006; 2021) wraz z Olgą Handford (np. Karolak i Handford, 2011; Handford i Karolak, 2008; 2009), proponując wiele autorskich ćwiczeń i zadań w swoich kilkunastu książkach poświęconych twórczej terapii i arteterapii przez twórczość. Należy podkreślić, że Karolak w swoich propozycjach zwraca uwagę na rozwój człowieka poprzez twórczość, na podmiotowość w procesie twórczym, akcentuje tym samym humanistyczne podejście w dydaktyce. Ponadto ważną publikację ilustrującą humanistyczne podejście dydaktyczne w rozwijaniu twórczości młodzieży w procesie uczenia się języka obcego (tu: francuskiego) opracowała Elżbieta Jastrzębska (2011). Podobne, podmiotowe, humanistyczne, personologiczne podejście w autorskich propozycjach rozwijania inteligencji intuicyjnej, twórczych postaw człowieka dzięki indywidualnemu lub grupowemu rozwiązywaniu twórczych problemów prezentują autorzy tekstów w książkach pod redakcją Dobrołowicza i Karwowskiego (2002) oraz Szmidta i Ligęzy (2009). Duch humanizmu prezentują także redaktorzy publikacji (Szmidt i Modrzejewska-Świgulska, 2013), lokując twórczość w pedagogice pozytywnej. W tym nurcie mieści się również oryginalna koncepcja twórczych dyskusji Zofii Okraj (2013; 2015), pomyślanych jako metoda podmiotowego kształcenia kompetencji twórczych.

W wielu tekstach odnoszących się do szeroko rozumianego działania pedagogicznego charakteryzuje się wiedzę i umiejętności, lub szerzej rozumiane kompetencje, które pożądane są u nauczycieli i trenerów twórczości (Szmidt, 2016a). Można do tego nurtu zaliczyć pracę Szmidta i Płóciennik (2020), przedstawiającą koncepcję twórczego myślenia pytajnego oraz model nauczania zdolności pytajnych uczniów i krytykującą zaniechanie tego rodzaju kształcenia w szkole polskiej na każdym szczeblu nauczania.

Analizując dotychczasowy dorobek dydaktyki twórczości, można także wskazać przykłady dzieł naukowych lokujących się w paradygmacie konstruktywistycznym. Myślenie w duchu dydaktyki konstruktywistycznej można odnaleźć m.in. w pracach Muszyńskiej (np. 1999), w których autorka poszukuje nowoczesnych metod służących zdobywaniu przez dzieci w młodszym wieku szkolnym kompetencji w zakresie tworzenia i interpretowania figur poetyckich w twórczych narracjach, w tym w metaforach. Analizując dorobek dydaktyki twórczości poprzez pryzmat paradygmatów wskazanych przez Klus-Stańską (2018), trzeba w tym miejscu wskazać na dorobek pedagogiczny powstały w związku z autorską koncepcją edukacji opracowaną przez Ryszarda M. Łukaszewicza (1994; 1996; 2014) i jego współpracowników (Leksicka, 1997), który jest wyrazem myślenia o edukacji twórczej i przez twórczość oraz budowania koncepcji twórczej edukacji adresowanej dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym

(Łukaszewicz i Leksicka, 2005). Wprawdzie wymienieni naukowcy w swoich pracach dość rzadko używają pojęcia *twórczość*, a ponadto nie nawiązują wprost do teorii konstruktywizmu jako podstawy ich myślenia o edukacji, to jednak można ulokować ich autorską koncepcję edukacji realizowaną w ramach Wrocławskiej Szkoły Przyszłości w paradygmacie dydaktyki humanistycznej (ze względu na podkreślanie wolności dziecka w wyborze aktywności, akcentowanie indywidualizmu, roli emocji i uczuć, motywacji wewnętrznej), a ze względu na preferowane sposoby rozwiązywania problemów przez dzieci ulokować w paradygmacie dydaktyki konstruktywizmu kulturowego.

Z perspektywy tego paradygmatu można także analizować propozycje autorskie dotyczące uczniów zdolnych, w tym uczniów twórczych, które od lat publikuje Limont (1996; 2010b), proponując wykorzystanie synektyki, a w jej ramach głównie metafory i analogii w procesie twórczej edukacji. W celu edukacji do twórczości dzieci w wieku przedszkolnym Płóciennik i Dobrakowska (2009) opracowały autorską technikę stymulowania wyobraźni i myślenia twórczego z wykorzystaniem techniki obrazków dynamicznych, inspirujących dziecko do podjęcia twórczej aktywności plastycznej i werbalnej. Skuteczność tej techniki Płóciennik (2010) zweryfikowała w badaniach eksperymentalnych. Warto w tym miejscu także wspomnieć o twórczej „edukacji sztuką” autorstwa Eugeniusza Józefowskiego (2012; 2017; Józefowski i Florczykiewicz, 2015). Autor podkreśla, że jego autorska koncepcja edukacji polega na wspomaganiu rozwoju podmiotowego człowieka, umożliwia poznawanie siebie w działaniu twórczym, a tym samym konstruowanie wiedzy o sobie i o swoim miejscu w świecie. W duchu konstruktywizmu można także ulokować autorską propozycję twórczego poznawania siebie i budowania obrazu Ja w celu podejmowania pierwszych prób autokreacyjnych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym (Uszyńska-Jarmoc, 2005). Obecnie w wielu szkołach w Polsce w duchu konstruktywizmu realizowany jest program rozwijania kreatywności i kompetencji wielokulturowych „Kompas Kreatywności” opracowany przez Dorotę M. Jankowską, Aleksandrę Gajdę i Macieja Karwowskiego (2022).

Paradygmaty transformatywne

Do tej grupy paradygmatów zalicza się dydaktykę krytyczną i dydaktykę libertariańską (Klus-Stańska, 2018, s. 187–259). W ramach dydaktyki krytycznej „preferowane są strategie nauczania i uczenia się nacechowane nasiloną interaktywnością, oparte na wymianie i negocjowaniu znaczeń (w tym dzieleniu się wiedzą) i związku ze środowiskiem (szkoła otwarta). Dydaktyka krytyczna wyrasta z idei debaty” (Klus-Stańska, 2018, s. 212). W ramach uprawiania tak rozumianej dydaktyki podkreśla się ważną rolę nauczyciela jako osoby tworzącej sytuacje do

odkrywania potrzeb nie tylko uczniów, ale także środowisk lokalnych. W ramach tego paradygmatu dominują projekty ujawniające przemoc (w tym symboliczną) i podkreślających konieczność oporu. Ponadto do tego paradygmatu można zaliczyć emancypacyjne i postkrytyczne projekty i koncepcje edukacyjne. Trudno jest jednoznacznie przypisać konkretne propozycje metodyczne, które można byłoby lokować w wymienionym paradygmacie. Być może w jakimś sensie ilustrację tego paradygmatu stanowi seria publikacji poświęconych popularyzacji koncepcji rozwijania mądrości dzieci i młodzieży wywodząca się z teorii inteligencji sukcesu Roberta J. Sternberga. Publikacje te wydała Płociennik (2016a; 2016b; 2016c; 2018), która opracowała wiele autorskich scenariuszy zajęć edukacyjnych oraz podała przykłady sytuacji edukacyjnych, służących rozwijaniu inteligencji analitycznej, twórczej, praktycznej, refleksyjności, myślenia dialogicznego i dialektycznego. Edukacja dla mądrości oparta jest na założeniach nie tylko personalistycznej, ale także emancypacyjnej i krytycznej koncepcji wychowawczej (Czaja-Chudyba, 2020). W scenariuszach zajęć edukacyjnych opracowanych przez Płociennik (2016b; 2016c) dostrzega się duże przywiązanie Autorki do rozwijania systemu wartości dzieci oraz dbałość o szacunek dla ludzkiej godności. W tym nurcie dydaktycznym warto odnotować propozycje filozofów dydaktyków, traktujących twórczość jako jeden z ważnych elementów wyposażenia poznawczego człowieka i jego mądrości (Pobojewska, 2019).

Rekonstrukcja dydaktyki libertariańskiej jest według Klus-Stańskiej (2018, s. 230) dość trudna ze względu na ogromną różnorodność proponowanych w jej obszarze rozwiązań edukacyjnych. Natomiast analiza mocnych stron tej dydaktyki dokonana przez Klus-Stańską (2018, s. 255) upoważnia nas do stwierdzenia, że główne cele dydaktyczne pedagogiki twórczości mogłyby się bardzo dobrze wpisywać w koncepcje alternatywnych szkół, inicjowanych oddolnie, dających możliwość utworzenia oferty odpowiadającej na każde potrzeby indywidualne uczniów; zapewniające im wolność wyboru, rozwój odpowiedzialności i przeżywania życia w szkole na swój sposób. Należy zaznaczyć, że trudno doszukać się w polskiej praktyce edukacyjnej przykładów autorskich propozycji dydaktycznych dotyczących rozwijania twórczości uczniów, które nawiązywałyby bezpośrednio do założeń dydaktyki libertariańskiej, z których jednym z ważnych założeń jest to, że szkoła jest miejscem życia uczniów, a nie miejscem przygotowania uczniów do życia⁸. Poza tym nawiązując do paradygmatu dydaktyki libertariań-

⁸ Dla polskiego czytelnika najbardziej znanym przykładem szkoły funkcjonującej zgodnie z założeniami dydaktyki libertariańskiej jest Szkoła w Sommerhill. Według dyrektora tej szkoły „absolwenci są dobrzy przede wszystkim w konkretnym realizowaniu swoich wyobrażeń. Są ludźmi czynu! Zostają odnoszącymi sukcesy przedsiębiorcami, pisarzami, naukowcami, lekarzami. Wielu z nich decyduje się na kreatywne zawody” (Klus-Stańska, 2018, s. 254). Natomiast w Polsce w podobnym duchu organizowane są przedszkola i szkoły leśne (np. Przedszkole „Puszczyk” w Białymstoku).

skiej, można przypuszczać, że dobrą inspiracją dla polskiej dydaktyki twórczości mogłaby być teoria Richarda Floridy (2010; zob. też Żakowska, 2015) dotycząca twórczej klasy⁹. Jednak trudno na razie doszukać się na rynku wydawniczym opisu koncepcji rozwijania twórczości dzieci i młodzieży, której efektem byłoby tworzenie kreatywnej klasy pracowników.

Jedną z prób powołania szkoły tego typu, której program oparty jest na postulatach pedagogiki twórczości, z jednej strony, i wychowania w wolności, z drugiej, jest Prywatna Szkoła Podstawowa „Pracownia” w Łodzi. Założyciele tej szkoły, twórcy filmowi, podpisali umowę o stałej współpracy metodycznej i naukowej z Katedrą Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości UŁ. Efekty tego eksperymentu są odkrywane w toku badań przez działanie przez Annę Majewską-Owczarek z tej Katedry. Inną próbą powołania szkoły twórczej, opartej na przesłankach nie tyle libertarianskich, ile wolnościowych i emancypacyjnych oraz ekologicznych, jest Prywatna Szkoła Podstawowa „Kangur” w Krakowie, założona przez znanych psychologów twórczości, założycieli Ośrodka Twórczej Edukacji „Kangur” w Krakowie: dr. Witolda Ligęzę oraz dr. Krzysztofa T. Piotrowskiego. Model tej szkoły jest w trakcie tworzenia.

Rozwój pedagogii twórczości rozpatrywany z punktu widzenia stosowanych praktyk edukacyjnych

Przykłady dobrych praktyk edukacyjnych z zakresu różnych dziedzin twórczej aktywności człowieka można odnaleźć w publikacjach autorskich lub zbiorowych (Boguszevska i Niścior, 2015a; 2015b; 2015c; Borzęcki i in., 1997; Czaja-Chudyba, 2009; Czelakowska, 2005; Dyrda, 2004; Jąder, 2005; Karwowski i Gajda, 2010; Limont i Cieślukowska, 2005; Szmidt, 2017; Szmidt i Ligęza, 2009; Szmidt i Modrzejewska-Świgulska, 2005; 2013; Szmidt i Piotrowski, 2002). Pokazano i oceniono także funkcjonowanie tzw. twórczych szkół lub środowisk lokalnych sprzyjających twórczości dzieci i młodzieży (Galewska-Kustra, 2012; Giza, 1998; Nalaskowski, 1998). Ponadto w wielu publikacjach przedstawiono wyniki badań eksperymentalnych dotyczących efektywności stosowania różnych form lub metod rozwijania twórczości i kreatywności dzieci i młodzieży (m.in. Bonar, 2008; Limont, 1994; Płóciennik, 2010; Uszyńska-Jarmoc, 2007; Szuścik, 2018; Wiśniewska, 2021) oraz dorosłych (Wojtczuk-Turek, 2010). Tym samym

⁹ Według Floridy klasę kreatywną tworzą ludzie, których zadaniem jest wymyślanie nowych, znaczących form (2010). Do klasy tej należą zarówno naukowcy i inżynierowie, kadry akademickie, poeci i architekci, jak również „ludzie pracujący w szkolnictwie i rozrywe, artyści i muzycy, czyli ludzie, których funkcją ekonomiczną jest tworzenie nowych idei i pomysłów, nowych technologii i nowych treści kreatywnych” (Florida, 2010, s. 31).

udowodniono edukacyjną „moc” dydaktyki twórczości. Mimo wielu cennych publikacji z zakresu dydaktyki twórczości, adresowanych do nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz trenerów twórczości w praktyce edukacyjnej można zauważyć swoistą inercję i opór nauczycieli wobec wprowadzania zmian w zakresie twórczej edukacji i edukacji do twórczości (Klus-Stańska, 2008a; 2008b; Szmidt, 2011; 2017; Szmidt i Majewska-Owczarek, 2020). Analiza i interpretacja zaprotokołowanych doświadczeń (opisów zdarzeń, wyników obserwacji, dzienników praktyk studenckich) z zakresu edukacji do twórczości wskazała na wiele obszarów ignorowanych, zdeformowanych i/lub zaniedbanych (zob. Ligeza, 2017; Szmidt, 2011; Uszyńska-Jarmoc, 2008; 2011). Należy także wyraźnie zaznaczyć, że praktyki edukacyjne opisywane w literaturze naukowej dotyczą najczęściej dzieci w młodszym wieku szkolnym, natomiast znacznie słabiej rozpoznane są przykłady działań i/lub wyniki tych działań obejmujących młodzież lub osoby dorosłe (kadrę zarządzającą). Analiza wyników wielu badań naukowych prowadzi do wniosku o niskim poziomie kompetencji nauczycieli i przyszłych nauczycieli kształcących się w szkołach wyższych (Bałachowicz i Adamek, 2017; Gralewski, 2016; 2022; Szmidt, 2005).

Konkluzja 2

Analiza publikacji z zakresu dydaktyki twórczości i odniesienie ich do praktyki edukacyjnej prowadzi do wniosku, iż istnieją wyraźne i istotne różnice między postulowanymi a realizowanymi w praktyce edukacyjnej praktykami społecznymi w zakresie stymulowania twórczości. W wyniku takiej analizy można wskazać kilka słabych stron praktyki edukacyjnej w zakresie dydaktyki do twórczości i przez twórczość:

- zbyt płytkie korzystanie przez praktyków edukacji z osiągnięć dydaktyki naukowej;
- oderwanie działań twórczych proponowanych w scenariuszach od kontekstu kulturowo-społecznego;
- preferowanie pozytywistycznych wzorów uprawiania praktyki edukacyjnej;
- zbyt mało ofert aksjologicznych, preferowanie egalitarnego podejścia do twórczości, brak akcentowania konieczności oczekiwania od autorów wartości społecznej ich twórczych dzieł;
- silne zapotrzebowanie nauczycieli i wychowawców na *drogowskazy*, wzorce w postaci gotowych scenariuszy zajęć lub pojedynczych zadań (ćwiczeń); wynika to z braku umiejętności przekładania założeń teoretycznych na konkretne przykłady działań praktycznych.

Analiza zmian zachodzących w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w zakresie pedagogii twórczości pozwala także na zidentyfikowanie pewnych „przesunięć” zarówno w myśleniu o dydaktyce, jak i w uprawianiu dydaktyki twórczości:

- w zakresie przyjmowanych paradygmatów: od *jednoparadygmatyczności* do *wieloparadygmatyczności* (eklektyzmu paradygmatycznego)¹⁰;
- w zakresie charakteru edukacji twórczej: od *twórczego nauczania* do *nauczania twórczości*;
- w zakresie głównego terminu (języka) dydaktyki: od *nauczania* twórczości do *uczenia się*, jak tworzyć, jak stawać się kreatywnym (odkrywanie przez działanie);
- w zakresie organizacji działań edukacyjnych: od *lekcji twórczości* do *twórczych spotkań edukacyjnych, sesji twórczości w klimacie sprzyjającym tworzeniu*;
- w zakresie strategii myślenia dydaktycznego: od strategii *wdrożeniowej* do strategii *krytyczno-wolnościowej*;
- w zakresie źródeł doboru treści i formułowania celów edukacji twórczej: od *didaskalocentryzmu* do *pajdocentryzmu*;
- w zakresie celów: od rozwijania *zdolności twórczych* do rozwijania *kompetencji metatworzenia* (kreacji nowych wizji świata i siebie, czyli autokreacji).
- w zakresie relacji społecznych: od relacji typu *nauczyciel – uczeń*, do relacji typu: *osoba – osoba*; *twórca – twórca*;
- w zakresie badania efektów edukacji twórczej: od koncentracji na *jakości wytworu* twórczości do *koncentracji na procesie tworzenia* w celu rozwijania osobowości twórczej uczniów (orientacja na proces zamiast orientacji na wytwór).

Zakończenie

Zamykając ten siłą rzeczy bardzo krótki przegląd dokonujących się zmian i przesunięć w teorii, badaniach twórczości oraz w praktyce edukacyjnej wychowania do twórczości i przez twórczość, chcemy podkreślić konieczność dokonania w przyszłości bardziej wnikliwej analizy dotychczasowych osiągnięć pedagogiki twórczości, w tym dydaktyki twórczości zgodnie z założeniami autorów *metody przeglądu systematycznego* (Tranfield, Denyer i Smart, 2003), który powinien być bardzo drobiazgowo zaplanowany i czasochłonny (najczęściej trwa nie krócej niż 12 miesięcy). Dokonanie syntezy i sformułowanie całościowej, uogólnionej oceny praktyki edukacyjnej w zakresie stymulowania twórczości dzieci i młodzieży zawsze postawi ich autorów przed ryzykiem i niepewnością. Uniknięcie błędu pomijania niektórych problemów, fragmentaryczności podejmowanych

¹⁰ Zgadza się ze stanowiskiem Klus-Stańskiej (2018, s. 41), że świadome łączenie lub czerpanie pomysłów z różnych paradygmatów może czasami przynieść pozytywne skutki. Ważne jest, aby zdawać sobie sprawę także z pewnych ograniczeń lub niebezpieczeństw takiego działania.

wątków, pozorów całościowości, braku reprezentatywności wymaga dużego wysiłku interpretacyjnego, którego wyniki mogłyby być przedstawione w oddzielnej monografii naukowej. Zatem przygotowanie pełnego opisu zmian zachodzących w pedagogice i dydaktyce twórczości nie jest możliwe w tekście o tak ograniczonej objętości, jakim jest artykuł w czasopiśmie naukowym.

Bibliografia

- Adamek I. i Bałachowicz J. (red.) (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bałachowicz J. i Adamek I. (red.) (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bieluga K. (2003). *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Boguszewska A. i Niścior B. (2015a). *Sztuka i edukacja, Muzyka i sztuki plastyczne*. Lublin: Wydział Artystyczny UMCS.
- Boguszewska A. i Niścior B. (2015b). *Sztuka i edukacja, Sztuki muzyczne*. Lublin: Wydział Artystyczny UMCS.
- Boguszewska A. i Niścior B. (2015c). *Sztuka i edukacja, Sztuki wizualne*. Lublin: Wydział Artystyczny UMCS.
- Bonar i in. (2003). *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej „Przygoda z klasą”*. Warszawa: WSiP.
- Bonar J. (2008). *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borzęcki A., Okraszewski K., Rakowiecka B. i Szmidt K.J. (1997). *Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości. Podręcznik eksperymentalny*. Warszawa: WSiP.
- Czaja-Chudyba I. (2020). *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chmielińska A. (2016). Portret beyonder jako inspiracja do badań biograficznych. W: M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria* (s. 59–69). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chmielińska A. (2017). *Dynamika transgresji twórczych. Studia przypadków pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Clapp E.P. (2017). *Participatory Creativity. Introducing Access and Equity to the Creative Classroom*. New York: Routledge.
- Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Cudowska A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Cudowska A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Czaja-Chudyba I. (2009). *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Czaja-Chudyba I. (2013). Kompetencje krytyczne w twórczej refleksji nauczycieli. W: I. Adamek i J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka* (s. 129–154). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czelakowska D. (1996). *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czelakowska D. (2005). *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Dobrołowicz W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WSPS.
- Dobrołowicz W. i Karwowski M. (red.) (2002). *W stronę kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dyrda B. (red.) (2004). *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak E. (1997). *Edukacja jako działalność twórcza*. Bydgoszcz: [b.w.].
- Florida R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Galewska-Kustra M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Giza T. (1998). *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Góralski A. (1990). *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Góralski A. (red.) (1984). *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Górniewicz J. (1992). *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka. Porady dla rodziców i nauczycieli*. Toruń – Warszawa: Wydawnictwo Praksis.
- Gralewski J. (2016). Teachers' Beliefs About Creativity and the Possibilities of Developing it in Polish High Schools: A Qualitative Study. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 3(2), 292–329.
- Gralewski J. (2022). *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Handford O. i Karolak W. (2008). *Zabawa (z) przedmiotami w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.

- Handford O. i Karolak W. (2009). *Portrety i maski w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Hanson M.H. (2021). *Creativity and Improvised Educations. Case studies for Understanding Impact and Implications*. New York – London: Routledge.
- Herbert A. (2010). *The Pedagogy of Creativity*. New York: Wydawnictwo Routledge.
- Houtz J.C. (red.) (2003). *The educational psychology of creativity*. Cresskill: Hampton Press.
- Jankowska D.M., Gajda A. i Karwowski M. (2022). *Kompas kreatywności. Program rozwijania kreatywności i kompetencji wielokulturowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jastrzębska E. (2011). *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jąder M. (2005). *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Józefowski E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefowski E. i Florczykiewicz J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*. Wrocław: Drukarnia JAKS.
- Józefowski E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*. Warszawa: Difin.
- Karolak W. (2006). *Mapping w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Karolak W. (2017). *Arteterapia. Przygoda i porządek*. Warszawa: Difin.
- Karolak W. (2018). *Arteterapia. Sacrum i profanum*. Warszawa: Difin.
- Karolak W. (2021). *Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze zajęć*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karolak W. i Handford O. (2011). *Collage w twórczym rozwoju i arteterapii*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski M. (2003). *Twórcze przewodzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Przedsiębiorczości i Samorządności.
- Karwowski M. (2009a). *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Warszawa: Difin.
- Karwowski M. (2009b). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski M. (red.) (2009c). *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Karwowski M. i Gajda A. (red.) (2010). *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kaufman J.C. (2016). *Creativity 101*. Second ed. New York: Springer Publishing Company.

- Kettler T., Lamb K.N. i Mullet D.R. (2017). *Developing Creativity in the Classroom. Learning and Innovation for 21st-Century School*. Waco: Prufrock Press.
- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2008a). Twórcze myślenie uczniów – mity, nieporozumienia, możliwości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1.
- Klus-Stańska D. (2008b). Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji. W: E. Szatan i D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej* (s. 57–68). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2018c). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłosińska T. (2000). *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłosińska T. (2013). Postawy nauczycieli wobec twórczości. W: I. Adamek i J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka* (s. 203–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopczyński M. (2006). *Twórcza resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korniłowicz K. (1926/1976). Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej. W: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Wstęp i opracowanie O. Czerniawska. Wrocław: Ossolineum.
- Krasoń K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krasoń K. (2013). *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków: Universitas.
- Krasoń K. i Mazepa-Domagała B. (2004a). *Przestrzenie sztuki dziecka*. Katowice: Oficyna Wydawnicza „Librus”.
- Krasoń K. i Mazepa-Domagała B. (red.) (2004b). *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Katowice: GWSP, Librus.
- Kujawiński J. (red.) (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa: WSiP.
- Kwieciński Z. (2011). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: M. Jaworska-Witkowska i Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii, Naukowe, dyskretnie, odlotowe* (s. 19–33). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leksicka K. (1997). *Próba spełniania marzeń. Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Ligęza W. (2017). *Co dzieci wiedzą o twórczości i tworzeniu?* Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont W. (2010a). *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. (2010b). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W. i Cieślukowska J. (red.) (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lubińska-Kościółek E. i Plutecka K. (red.) (2011). *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukaszewicz R.M. (1994). *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R.M. (1996). *„Leczenie głupoty” i ... czyli Salony Edukacji NATURA-my*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R.M. (2014). *Drożdże dla edukacji – prowokowanie zmian*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R.M. i Leksicka K. (2005). *Inne drogi edukacji*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Magda-Adamowicz M. (2005). *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*. Legnica: Wyższa Szkoła Menedżerska.
- Magda-Adamowicz M. (2012). *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*. Wydawnictwo II zm. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Modrzejewska-Świgulska M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska M. (red.) (2016). *Biograficzne badania nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyńska M. (1999). *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9-10-letnich*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nalaskowski A. (1998). *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: WSiP.
- Nęcka E. (1992). *Trening twórczości*. Olsztyn: PTP.
- Okraj Z. (2013). *Alfabet twórczych dyskusji*. Kielce: Oficyna Wydawnicza „STON2”.
- Okraj Z. (2015). *Twórcze rozwiązywanie problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji. Teoria. Badania. Trening*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Okraj Z. (2019). *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Difin.
- Okraj Z. i Modrzejewska-Świgulska M. (2018). Jedna teoria – dwie inspiracje badawcze. Relacje z badań prowadzonych z wykorzystaniem podejścia teoretyczno-badawczego Howarda E. Grubera. *Nauki o Wychowaniu. Studia In-*

- terdyscyplinarne. Kreatologia – nauka o twórczości i kreatywności jako przestrzeń interdyscyplinarna*, 7, 159–183.
- Parys K. (2013). *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pietrasiniński Z. (1968). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Pikała A. i Sasin M. (2017). *Arteterapia. Scenariusze zajęć*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. (2016a). *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. (2016b). *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. (2016c). *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. (2018). *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Płóciennik E. i Dobrakowska A. (2009). *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Płóciennik E., Just M., Dobrakowska A. i Woźniak J. (2020). *Metoda i wyobrażenia. Podręcznik dla nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie 1, 2 i 3*, Wydawnictwo 2. Warszawa: Difin.
- Pobojewska A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przyborowska B. (2003). *Struktury innowacyjne w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Przyborowska B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Puślecki W. (1998). *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Rowid H. (1926). *Szkoła twórcza*. Kraków: Gebethner i Wolff.
- Rudowski T. (2014). *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*. Warszawa: Difin.
- Runco M.A. (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Second ed., San Diego: Academic Press.
- Sajdak A. (2008). *Edukacja kreatywna*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sasin M. (red.) (2021). *Kultura i twórczość w czasach zarazy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Sawyer R.K. (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Second edition. New York: Oxford University Press.
- Sawyer R.K. (2021). The iterative and improvisational nature of the creative process. *Journal of Creativity*, 31. DOI: 10.1016/j.yjoc.2021.100002.
- Schulz R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
- Schulz R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Schulz R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Suchodolski B. (1972). *Labirynty współczesności*. Warszawa: PIW.
- Suchodolski B. (1975). Twórczość jako styl życia. *Studia Filozoficzne*, 10–11.
- Suchodolski B. (1976). O działalności twórczej. *Studia Pedagogiczne*, 28.
- Suchodolski B. (1983). Twórczość – rzeczywistość, nadziei, wątpliwości. W: tegoż, *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP.
- Suchodolski B. (1999). *Skąd i dokąd idziemy*. Warszawa: MUZA.
- Szmidt K.J. (1994). *Elementarz twórczego życia*. Warszawa: INTRA.
- Szmidt K.J. (2001a). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2001b). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2001c). *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2003a). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich (s. 19–135). W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (red.) (2003b). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (red.) (2005). *Trening twórczości w szkole wyższej*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Szmidt K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2008a). Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości (s. 101–119). W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2008b). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K.J. (2009a). Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji (s. 7–25). W: K.J. Szmidt i W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*. Kraków: OTE „Kangur”.

- Szmidt K.J. (red.) (2009b). *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Szmidt K.J. (2011). Uczeń zdolny w szkole: fakty i mity. *Koniński Kurier Oświatowy. Pismo publicystyczno-informacyjne*, 2(93).
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*, wydanie drugie poszerzone. Gdańsk – Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2016a). Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty (s. 25–41). W: B. Niemierko i K. Szmigiel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. Kraków: PTDE.
- Szmidt K.J. (2016b). *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2018a). Kreatywność – twórczość – postawa twórcza. Próba systematyzacji pojęć i teorii (s. 97–124). W: B. Śliwerski i A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*. Rzeszów – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2018b). Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne. Kreatologia – nauka o twórczości i kreatywności jako przestrzeń interdyscyplinarna*, 7, 8–44.
- Szmidt K.J. (2019). Twórczość dzieci jako przedmiot sporu romantyków z realistami w świetle najnowszych koncepcji kreatologii pedagogicznej (s. 71–83). W: J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin i A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. (2020). Kreatywność. W: D. Kubinowski i U. Lewartowicz (red.), *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie* (s. 57–71). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szmidt K.J. i Bonar J. (1998). *Program edukacyjny „Żywioly”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*. Warszawa: WSiP.
- Szmidt K.J. i Ligęza W. (red.) (2009). *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*. Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”.
- Szmidt K.J. i Majewska-Owczarek A. (2020). Theoretical models of teaching creativity – critical review. *Creativity: Theories – Research – Application*, 7(1), 54–73.
- Szmidt K.J. i Modrzejewska-Świgulska M. (red.) (2005). *Psychopedagogika działań twórczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. i Modrzejewska-Świgulska M. (red.) (2013). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J. i Piotrowski K.T. (red.) (2002). *Nowe teorie twórczości – nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. i Płóciennik E. (2020). *Myslenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Szmidt K.J., Rakowiecka B. i Okraszewski K. (1997). *Porządek i przygoda – lekcje twórczości*. Cz. 1–4. Warszawa: WSiP.
- Szulc W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin.
- Szuman S. (1962). *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa: WSiP.
- Szuścik U. (2019). *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymański M.S. (1987). *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Tranfield D., Denyer D. i Smart P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. DOI: 10.1111/1467-8551.00375.
- Trojanowska-Kaczmarek A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Ossolineum.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005). *Podróże. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*. Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2008). Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Psychologia Rozwojowa*, 13(2), 85–100.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2011). Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane. *Chowanna*, 1(36), 13–24.
- Wiśniewska E.M. (2021). *Efektywność treningu twórczości dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wojnar I. (1984). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (2008). *Pedagogika twórczej aktywności*. W: I. Wojnar, A. Piejka i M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (s. 21–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojtczuk-Turek A. (2010). *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa: SGH Oficyna Wydawnicza.
- Zborowski J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Zwolińska E.A. (red.) (2005). *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Żakowska M. (2015). *Florida: Do diabła z klasą kreatywną*. Zaczepnięte 20 kwietnia 2019. Strona internetowa <https://publica.pl/teksty/florida-do-diabla-z-klasa-kreatywna-53182.html>