

Edyta Bartkowiak*

PEDAGOGIKA TWÓRCZOŚCI W TRADYCJI EUROPEJSKIEJ. UJĘCIE RETROSPEKTYWNE

Wprowadzenie

Do natury pedagogiki należy formułowanie postulatów dotyczących procesu wychowania i jego przebiegu. Na rynku oświatowym dostępne są podręczniki i poradniki zawierające strategię postępowania z wychowankiem (wskazania, normy, formy i metody wychowania), zależną od tego kim powinien być, jakie powinien posiadać dyspozycje. Tymczasem proces wychowania broni się przed każdą uniformizacją. Jak dotąd nie udało się wymyślić uniwersalnej recepty na wychowanie, którą można byłoby zastosować wobec każdego indywiduum.

Z historycznego oglądu różnych pomysłów i rozwiązań edukacyjnych wynika, że najczęściej aprobowaną koncepcją pedagogiczną, a przy tym – w gruncie rzeczy – najstarszą jest idea wychowania intelektualnego, wywodząca się z nurtu umysłowego, zwanego intelektualizmem, od łacińskiego *intellectus*. Jak łatwo się domyślić, kierunek ten stawia na pierwszym miejscu kształcenie umysłu, wychodząc z założenia, że człowiek wykształcony intelektualnie jest zarazem typem moralnym w sensie pozytywnym. Prąd ten sięga głębokiej starożytności i nawiązuje do ideologii platońsko-sokratejskiej, do teorii *intelektualizmu etycznego* w czystej postaci. W interpretacji Sokratesa i Platona cała wartość etyczna człowieka sprowadza się wyłącznie do wiedzy, zwanej wtedy mądrością. Co więcej, skoro cnotę zdobywa się na drodze intelektualnej, człowiek postępuje cnotliwie tylko wówczas, gdy rozumie, jak należy postępować. I odwrotnie, jeśli tego nie rozumie, jeśli nie umie odróżnić dobra od zła, wówczas postępuje niemoralnie. W XVIII wieku, głównie za sprawą Jana Jakuba Rousseau intelektualizm

***Edyta Bartkowiak** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Zielonogórski; zainteresowania naukowe: dzieje wychowania i opieki nad dzieckiem z szczególnym uwzględnieniem problemu dzieci niechcianych i aktywności Kościoła katolickiego na rzecz organizacji opieki zastępczej w tradycji polskiej; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5911-493X>; e-mail: E.Bartkowiak@ipp.uz.zgora.pl

etyczny przerodził się w orientację o charakterze bardziej pedagogicznym (*intelektualizm pedagogiczny*). Zgodnie z duchem pedagogiki naturalnej kierunek ten zakładał, że poprzez kształcenie intelektualne rozwija się natura ludzka. Trzecią odmianą intelektualizmu na gruncie wychowania był tzw. *intelektualizm psychologiczny* Jana Fryderyka Herbarta, dla którego kultura rozumu nie była celem wychowania, a za ledwie środkiem do wychowania duchowego, do rozwoju ludzkiej psychiki, na którą składają się jeszcze dwa inne pierwiastki: uczuciowy i wolicjonalny.

Pomimo odległych tradycji, światopogląd intelektualistyczny nie wytrzymał próby czasu w konfrontacji z wymogami życia społecznego i pedagogiką *Nowego Wychowania*, która proponowała niekonwencjonalne rozwiązania zarówno w zakresie organizacji nauczania, jak również pod względem doboru treści i metod kształcenia. Jednym z projektów, który cieszył się szczególnym uznaniem wśród zwolenników nowej szkoły była koncepcja szkoły twórczej i wychowania twórczego, którą w Polsce ambitnie propagował Henryk Rowid (1877-1944).

Wychowanie ludzi twórczych, umiejących kształtować rzeczywistość to jedno z najważniejszych wyzwań teraźniejszości. Kreatywność jako konieczny cel i środek działania we współczesnych społeczeństwach jest akcentowana przez gremia międzynarodowe wypowiadające się na temat edukacji. Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku pisząc o wielu nierozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdziła, że to nie brak zasobów intelektualnych czy też gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami technologicznymi. W wielu raportach oświatowych, m. in. Edgara Faure'a *Uczyć się, aby być* (1972), Raporcie Klubu Rzymskiego *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”* (1982), czy w przywołanym już Raporcie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1998) podkreśla się ogromne znaczenie wychowania człowieka twórczego. *Homo creator* jest wzorcem wychowawczym w wielu krajach na świecie. Kształcenie zhumanizowane, postrzegane jako permanentne wymaga bowiem ze swej istoty twórczego stosunku do życia, do siebie i do świata.

Powszechnie przyjmuje się w edukacji cele związane z twórczością, które niestety najczęściej nie są urzeczywistniane w praktyce (Dudzikowa 2001). Nauczyciele traktują twórczość jako nośne hasło, które ginie w natłoku innych pilniejszych zadań programowych. Tymczasem wiele wskazuje na to, że to właśnie przygotowanie do aktywności twórczej i autokreacji powinno być nadrzędnym celem wychowania, a także istotnym środkiem dydaktycznym. W wychowaniu twórczym chodzi przecież o ukształtowanie postawy

charakteryzującej się kreatywnym nastawieniem do rzeczywistości, otwartością na nowe doświadczenia, akceptowaniem tego, co nowe i nieznane. Wychowanie do twórczości, wychowanie skierowane ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne – to modne dziś hasła pedagogiczne, wyrażające intencje rozwoju nowego człowieka, człowieka, który potrafi odczytać sygnały docierające doń z różnych obszarów rzeczywistości, który nada im nowe znaczenie, który znajdzie zastosowanie dla wielu z pozoru mało istotnych elementów rzeczywistości.

Z uwagi na wielostronne korzyści, tak dla uczniów i nauczycieli, jak i dla samej szkoły, wynikające z realizacji idei wychowania twórczego, a tym samym – w obawie, by wizja szkoły twórczej nie przerosła organizatorów dzisiejszej edukacji, pragnę włączyć się do dyskusji na ten temat z pozycji historyka wychowania. W poszukiwaniu *homo kreatora* jako wzorca wychowawczego dla współczesności, proponuję ujęcie retrospektywne, sięgające źródeł idei wychowania twórczego i szkoły twórczej, które przybliży ogólny sens edukacji twórczej w przeszłości i ewolucję, jaka dokonała się w rozwoju tej kategorii pedagogicznej. Rozpocznę od wyjaśnienia kluczowych pojęć: twórczość, edukacja twórcza i szkoła twórcza.

Kontekst pojęciowy

Słowa *tworzyć* i *twórczość* pochodzą od łacińskiego *creare* i *creatus* oznaczających „robić” lub „produkować”, bądź też „rosnąć” (Szmidt 2007, s. 841). Pojęcie twórczości, mimo powszechnego używania go w mowie potocznej i w tekstach naukowych wielu dyscyplin jest trudne do określenia. Zgodnie z definicją Krzysztofa J. Szmidta zamieszczoną w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, *twórczość* to „działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania, itd.) cechujące się nowością i wartością (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą), mającą takie znaczenie przynajmniej dla podmiotu tworzącego” (Szmidt 2007, s. 841). We współczesnej literaturze pedagogicznej zagadnienie twórczości, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności nauczycielskiej szeroko analizuje też Marzenna Magda-Adamowicz (2015).

Z historycznego punktu widzenia istotna dla rozumienia ewolucji twórczości jest wykładnia filozoficzna, a ściślej – wielowiekowe milczenie filozofii na ten temat. Starożytni przypisywali bogom, a nie ludziom zdolność powoływania do istnienia nowych bytów, idei, wartości. Jedynie artyści mieli rzadki dar konstruowania nowej rzeczywistości słowa, który nazywano niekiedy „boskim szalem”, w domyśle: twórczości. Natomiast artyści sztuk wizualnych, twórcy najbardziej wzniosłych dzieł, uznanych dzisiaj za arcydzieła, traktowani byli przez starożytnych jak rzemieślnicy wytwarzający

według reguł. Dopiero chrześcijaństwo nadało przymioty twórcze Bogu. Mówiono o Bogu jako Stwórcy świata. Bóg stworzył świat z niczego (*creatio et nihilo*) (Górniewicz 1997, s. 77). Tworzenie z niczego to przez całe wieki całkowicie boski atrybut, niesprowadzalny do świata rzeczy zrobionych przez człowieka. Przez całe stulecia w dziejach kultury europejskiej nie wspomniano o twórczości, bo jej nie zauważano, a nie zauważano, bo jej nie ceniono – doskonałość widziano w Bogu. Dopiero w XVII wieku termin twórczość został użyty po raz pierwszy na oznaczenie czynności człowieka, dokładniej poety (Szmidt 2007, s. 841-842). Z kolei określenie *edukacja twórcza* (*creative education*) wywodzi się z języka angielskiego i pojawiło się po raz pierwszy dopiero w 1937 roku w czasie panelu naukowego. Około 1997 roku słowo *twórczość* zostało użyte w tytułach ponad 8450 książek i artykułów naukowych (Szmidt 2007, s. 842).

Podobnie jak w przypadku *twórczości*, trudno doszukać się jednej uznanej definicji *szkoły twórczej*. Hasło to występuje na przykład w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* i w przedwojennym *Podręcznym leksykonie pedagogicznym*. W pierwszym z wymienionych źródeł, *szkoła twórcza* została zdefiniowana w sposób dość ogólny jako „placówka oświatowo-wychowawcza, która realizuje szeroko pojęte innowacje edukacyjne. Zachodzi w niej twórczość organizacyjna, twórczość indywidualna podmiotów ją współtworzących, a także twórczość w przestrzeni społecznej, która wynika ze współdziałania rodziców, nauczycieli, uczniów oraz innych pracowników szkoły na rzecz wspólnego dobra” (Cudowska 2007, s. 298). W ujęciu przedwojennym, dużo bardziej lapidarnym „szkoła pracy (twórcza) oparta jest na metodzie czynnej postawy ucznia wobec nauki” (Króliński 1935, s. 239).

Określenie *szkoła twórcza* i *wychowanie twórcze* do polskiej tradycji edukacyjnej wprowadził Henryk Rowid, który już w 1931 roku w książce pt. *Szkoła twórcza* pisał: „Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tym, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energie psychofizyczne dziecka i umożliwiają ich wyrażenie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego” (Rowid 1931, s. 8).

Zgodnie z logiką Rowida, właściwy sens edukacji twórczej i szkoły twórczej wykracza poza przyjęte zapisy definicyjne, dlatego pojęcia te najlepiej rozumieć i interpretować szeroko, odwołując się do różnych orientacji w pedagogice: do naturalizmu pedagogicznego, do pedagogiki personalistycznej, społecznej, humanistycznej, jak również do innych jej nurtów, jak: aktywizm, pragmatyzm, czy wolunatryzm. Zresztą w podobny sposób pedagogika szkoły twórczej jest klasyfikowana w opracowaniach prezentujących główne systemy i kierunki pedagogiczne, o ile w ogóle jest tam wymienia-

na. Stefan Kunowski wywodzi ideę szkoły twórczej z pedagogii liberalnej, a konkretnie z filozofii pragmatyzmu i osadza ją w realiach amerykańskich, nawiązując do „szkół działania” i „nauczania przez działanie” (*learning by doing*), popularyzowanego przez Johna Dewey’a (1859-1952). Znajduje też analogie w niemieckich „szkołach pracy”, promujących „wychowanie przez sztukę” (Kunowski 1993, s. 109-113). Należy podkreślić, że S. Kunowski nie posługuje się bezpośrednio pojęciem *szkoła twórcza*, jedynie zwraca uwagę na znaczenie samorzutnej twórczości dzieci, którą można rozwijać w szkołach działania. Podobnie Ludwik Chmaj, dokonując przeglądu najważniejszych szkół i kierunków w pedagogice nie koncentruje się na szkole twórczej jako takiej. Píše natomiast o zwolennikach „szkół eksperymentalnych”, opartych na kształceniu przez doświadczanie, których wymienia wśród personalistów, wywodzących się z pedagogiki naturalistyczno-liberalnej oraz pedagogikę szkół pracy Georga Kerschensteinera (Chmaj 1962, s. 155-187, 190-197). Również w innych syntezach przeglądowych pedagogika szkoły twórczej nie została potraktowana w sposób szczególny.

Książd Adam Orczyk przeanalizował różne odmiany pedagogiki *Nowego Wychowania* zorientowane na wychowanie twórcze, jak: „szkoła progresywna”, „szkoła pracy”, „szkoła aktywna”, „szkoła na miarę”, „szkoła dla życia i przez życie”. Akcentował przy tym wyraźnie znaczenie rozwoju aktywności u dzieci, niekoniecznie twórczej (Orczyk 2008, s. 230-260). Pośród współczesnych teorii wychowania, nawiązał do pedagogiki waldorskiej, która w jakimś stopniu odzwierciedlała idee szkoły twórczej.

Z kolei w monografiach pod redakcją Bogusława Śliwerskiego można odnaleźć jeszcze inne współczesne koncepcje, choć częściowo zbieżne z ideologią szkoły twórczej. Są to np. pedagogika niedyrektywna, pedagogika antyautorytarna czy nieautorytarna (Śliwerski 2004, s. 197 i nast.).

Porównując dawne i współczesne rozumienie istoty szkoły twórczej, wynikające z analizy zaproponowanych wcześniej ujęć definicyjnych, warto odnotować, że w odróżnieniu od logiki Rowida, właściwy sens szkoły twórczej we współczesności łączy się przede wszystkim z jej innowacyjnością, również organizacyjną i odnosi się w równym stopniu do wszystkich jej podmiotów: uczniów, nauczycieli i rodziców. Tymczasem Rowid wyraźnie eksponuje waleor duchowy, osobowy wychowania twórczego, które ma poniekąd charakter indywidualny, choć dokonuje się w pracy zespołowej i możliwe jest tylko w specjalnych warunkach, sprzyjających samodzielnemu doświadczaniu i uwalnianiu się ekspresji własnej dziecka.

Oba warianty teoretyczne mieszczą w sobie najważniejsze komponenty szkoły twórczej, do których możemy zaliczyć:

- nastawienie na poznanie dziecka;

- uwzględnianie w nauczaniu naturalnego procesu rozwoju dziecka, jego potencjału, sił fizycznych i duchowych oraz ukrytych czasem zdolności i zainteresowań;
- oparcie nauczania na poznawaniu świata i życia przy pomocy zmysłów;
- aranżowanie otoczenia w sposób sprzyjający ekspresji własnej;
- doświadczanie, eksperymentowanie, działanie i przeżywanie;
- tworzenie atmosfery współdziałania i solidarności z grupą rówieśniczą i z nauczycielem;
- kreowanie siebie i otoczenia, wnoszenie nowych wartości i dóbr.

Jak z powyższego wynika, realizacja idei szkoły twórczej jest możliwa wyłącznie w powiązaniu z wychowaniem twórczym, z kształtowaniem twórczej postawy wobec otoczenia i samego siebie. Tylko człowiek otwarty i twórczy jest zdolny do przekształcania otaczającej go rzeczywistości szkolnej w sposób twórczy, jest w stanie tworzyć i twórczo działać, edukować przez twórczość i dla twórczości.

Kanony wychowania twórczego i szkoły twórczej kształtowały się w ciągu wieków. Z perspektywy historycznej, bogactwo sensów i znaczeń związanych z twórczością, edukacją twórczą i szkołą twórczą jest nieporównywalnie większe od ujęć, jakie znajdujemy najczęściej w literaturze. Analizując powyższe zagadnienia w ujęciu wertykalnym można wyodrębnić co najmniej trzy obszary badawcze, zgodne z ewolucją idei edukacji twórczej jako kategorii pedagogicznej. Co więcej, na kolejnych etapach rozwoju teorii twórczej edukacji można wskazać konkretne rozwiązania odpowiadające aktualnej w danym momencie wizji szkoły twórczej. W dalszej części tekstu rozpatrzę, z konieczności w sposób selektywny, najważniejsze tendencje w rozwoju teorii i praktyki związanej z wychowaniem twórczym, jakie ujawniły się w ogólnej ewolucji pedagogiki.

Biorąc pod uwagę siłę i jakość oddziaływania pedagogicznego, możemy mówić o trzech etapach w historycznym rozwoju edukacji twórczej i szkoły twórczej, które pomimo pewnych odmienności, jednak wzajemnie się przenikały i uzupełniały. Istotne znaczenie dla kształtowania się idei szkoły twórczej miał obowiązujący w danym czasie światopogląd filozoficzny. Przez wiele stuleci, praktycznie aż do współczesności kojarzono edukację twórczą z procesem „stwarzania się” człowieka, jak pisał Bronisław Trentowski, co wynikało z filozofii personalistycznej, sięgającej tradycji chrześcijańskiej, a obecnej w pedagogice już od okresu Odrodzenia. Równoległe wyłoniła się z historii druga orientacja, o nachyleniu zdecydowanie bardziej aktywizującym, która pojmowała wychowanie twórcze jako proces dokonujący się

poprzez aktywność, na drodze działania i poznawania świata. I wreszcie jako trzecia zaistniała szkoła twórcza oparta przede wszystkim na ekspresji twórczej dziecka, na tworzeniu i wychowaniu przez twórczość.

Edukacja jako wspomaganie twórczego samorozwoju, jako „stwarzanie się” człowieka

Taki sposób myślenia o edukacji wynikał nade wszystko z refleksji personalistycznej. Personalizm, pochodny od łacińskiego słowa *persona* (osoba) zaistniał w filozofii od czasów Aniciusa Manliusza Boecjusza (ok. 480-542), który przeniósł pojęcie osoby z Osób Boskich Trójcy Świętej na człowieka. I choć personalizm nie posiada jednego światopoglądowo oblicza, w nurcie pedagogiki personalistycznej wyraźnie i jednoznacznie eksponuje się każdy podmiot osobowy – osobę ludzką (zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania), która postrzegana jest jako istota autonomiczna. Afirmuje się jej godność, rozumność, zdolność do miłości i samoświadomość. Te przymioty stanowią podstawę jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych (Orczyk 2008, s. 338-341).

Dla personalistów pojęcie osoby jest punktem centralnym ogólnej teorii człowieka. W tradycji tomistycznej, od św. Tomasza z Akwinu, człowiek jako osoba jawi się zarazem jako byt samoistny, konkretny, jednostkowy i indywidualny. Osoba to substancja o rozumnej naturze (Kaszyński 2002, s. 56), a zatem natura jest czymś co współistnieje z człowiekiem, czymś niedefiniowalnym, co od dawna frapowało uczonych i myślicieli.

O naturze, w rozumieniu zdolności czy raczej talentów pisali już starożytni. Jak wiadomo, w wychowaniu ateńskim liczył się człowiek i jego talent. Do natury ludzkiej odwoływali się humaniści, którzy coraz częściej omawiali sprawy wychowania w powiązaniu z psychologią człowieka. Interesowali się jego duchowością, jego wewnętrzną głębią, którą nazywano naturą. W naturze dziecka widziano tajemniczą siłę, potencjał, który wymaga szczególnego traktowania. Postulowano, aby postępowanie z dziećmi, metody nauczania i wychowania były dostosowane do natury dzieci i ich możliwości, poznawanych przy pomocy uważnych obserwacji. W Odrodzeniu po raz pierwszy akcentuje się problem wspomagania twórczego rozwoju człowieka. W ten sposób wielcy humaniści, jak na przykład Ludwik Vives (1492-1540) zapoczątkowali narodziny pedagogiki humanistycznej.

Jan Amos Komeński (1592-1670), rozważając o naturze ludzkiej dostrzegł jej nierozdzielny związek z naturą rzeczy. Naturę ludzką traktował jako cel wychowania, a przyrodę jako środek prowadzący do niego. Istota

wychowania według Komeńskiego zawierała się w hasle „wychowywać należy w zgodzie z naturą”, wychowanie musi być zgodne z prawami rozwoju psychicznego i fizycznego (później rozwinie to wiek oświecenia). Z natury (przyrody) wyprowadził porządek i zasady, których radził przestrzegać w wychowaniu i nauczaniu (Źródła do dziejów... 1995, s. 333-341). Teoria nowej metody Komeńskiego – nauczania pogładowego postulowała, by wychowanie budziło i rozwijało naturalną dla człowieka ciekawość świata, by uczyło „dostrzegania rzeczy”.

O wspomaganie naturalnego rozwoju dziecka w procesie autokreacji upominał się też Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827). Zakładał, że w naturze ludzkiej tkwi coś, co jest niezmiennie, wieczne, co sprawia, że każdy posiada swoje fizyczne i duchowe potrzeby i jest wyposażony w siły i predyspozycje, dzięki którym może osiągnąć spełnienie w życiu i urzeczywistnić swoje życiowe cele. Jednak natura ludzka jest tak skonstruowana, że jednostka nie może osiągnąć swojego prawdziwego przeznaczenia, czyli człowieczeństwa bez oddziaływania otaczających go ludzi. Wszystkie działania, które prowadzą do tego celu, Pestalozzi nazywa „sztuką wychowania”, w skrócie sztuką. W jednym z jego dzieł czytamy: „człowiek staje się człowiekiem tylko przez sztukę” (Bruhlmeiner 2011, s. 40). Pestalozzi był optymistą w kwestii „tworzenia” człowieka, rozwoju jego skłonności i zdolności. W *Łabędzim śpiewie*, swym ostatnim wielkim dziele napisał: „Sama przyroda pobudza człowieka do ich ćwiczenia: oko chce patrzeć, ucho – słuchać, nogi – chodzić, a ręka chwycić. Serce pragnie kochać i wierzyć, a umysł myśleć. W każdej skłonności natury ludzkiej, danej nie w postaci gotowej, lecz jedynie zarodka, tkwi przyrodzone dążenie do wyjścia ze stanu martwoty i nieumiejętności i do stania się siłą w pełni rozwiniętą” (Bruhlmeiner 2011, s. 41).

Wyrazicielem prawdziwie naturalistycznych, niemal natywistycznych dążeń w pedagogice, bezwzględnie odpowiadających teorii wspomaganie twórczego rozwoju dziecka, niejako „zakłętego” w jego naturze był francuski pisarz i filozof – Jean Jacques Rousseau (1712-1778). *Emil*, jego najważniejsze dla pedagogiki dzieło, jest opisem fikcyjnego eksperymentu pedagogicznego, polegającego na śledzeniu wyników wzrastania i rozwoju chłopca, wychowywanego na wsi, pod okiem wychowawcy, który nie stosuje wobec niego przymusu ani dyscypliny. Jedynym regulatorem tempa rozwoju dziecka jest jego natura, rozumiana przez Rousseau dwójako: jako wewnętrzne siły dziecka i jako świat przyrody na dziecko oddziałujący. „Życie doskonale to życie zgodne z naturą” – pisał. Emil, tytułowy bohater książki, w pewnym sensie wyalienowany ze społeczeństwa miał swobodnie dorastać na łonie przyrody, samodzielnie poznając jej uroki i niebezpieczeństwa. Uczył się na drodze doświadczenia, nie pouczany przez wychowawcę, na zasadzie prób i błędów.

W sytuacjach niepowodzenia, sam odpowiadał za konsekwencje swoich wyborów (na przykład, gdy spadł z drzewa). Rousseau bezgranicznie zaufał dziecku, uwierzył w jego dobrą naturę i chęci. Rozpatrywał tylko dobrą stronę wychowania, chociaż budował je na tzw. „wychowaniu negatywnym”. Zakładał, że w konsekwencji również złych postępów, można wyzwolić dobrą naturę dziecka. Ufał, że dziecko, bez niczyjej pomocy, będzie chciało i wiedziało, co robić, aby być szczęśliwym. Wierzył, że niejako z natury jest „skazane” na autokreację i jest to dla niego jedyna droga do odkrycia samego siebie i osiągnięcia pełni człowieczeństwa (Źródła do dziejów... 1995, s. 471-474).

Idee J. J. Rousseau podjęła pedagogika liberalna, która ukształtowała się ostatecznie na początku XX wieku w odpowiedzi na wyzwania „nowej szkoły” i *Nowego Wychowania*. Z systemu liberalnego w Polsce międzywojennej wyodrębniła się swoista „pedagogia personalistyczna”, która była w sensie metaforycznym pomostem pomiędzy personalizmem klasycznym a naturalizmem pedagogicznym. Personalisci nowego pokolenia, do których zaliczyć można również wspomnianego wcześniej H. Rowida w sposób dużo bardziej stanowczy domagali się poszanowania natury ludzkiej, która umożliwia kreację człowieka i jest główną siłą napędową jego twórczego rozwoju. Rowid utożsamiał pojęcie natury z osobowością, którą nazywał „jaźnią indywidualną dziecka”, „w której tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe” (Źródła do dziejów 1998a, s. 284). Porównywał ją do „siły wewnętrznej” drzemiącej w duszy dziecka, do „własnego ja”. Ponadto, wprowadził pojęcie *twórcza osobowość* na określenie struktury duchowej człowieka powstałej przez asymilowanie wartości zawartych w dobrach kulturalnych (Chmaj 1962, s. 185). Osobowość jako podmiot jest według Rowida wytworem procesu wyzwalań się energii twórczej na skutek własnych wewnętrznych wysiłków, jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą pewną rolę w życiu społecznym. Wyrasta ona na podłożu dyspozycji wrodzonych (instynkty, popędy, umiejętności), które rozwija. Z pojęcia osobowości wyprowadził Rowid *wychowanie twórcze*, które rozumiał jako wyzwalać energii psychofizycznych dziecka i rozwijanie zdolności wyrażania przez nie własnej osobowości (Źródła do dziejów... 1998a, s. 277). Celem wychowania uczynił budzenie sił drzemiących w duszy dziecka, rozwój inicjatywy w tworzeniu wartości materialnych i duchowych oraz zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, i poszanowanie jego praw (tamże, s. 284). Rowid bronił autonomii pedagogiki jako nauki o rzeczywistości wychowawczej ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość, utożsamiając przy tym (podobnie jak Rousseau) kształ-

cenie z samokształceniem, czyli rozwijaniem twórczej osobowości (Rowid 1946, s. 58). Swoją wizję humanistycznego, ale też w pewnym sensie naturalnego wychowania chciał realizować w „szkole twórczej”. Podstawowym zadaniem tej szkoły było „tworzenie warunków i sytuacji, które sprzyjały wyzwaniu energii psychofizycznych dzieci i umożliwiały im wyrażenie się w różnej postaci, rozwój i ciągle doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 277). Ośrodkiem pracy w szkole twórczej było dziecko-uczeń, jego życie i potrzeby (tamże, s. 276). Zamiast szkół z tradycyjnymi izbami lekcyjnymi, Rowid proponował tworzenie tzw. domów dla dzieci, młodzieży i rodziców (tamże, s. 284). W miejsce klas szkolnych chciał tworzyć grupy, małe zespoły, które pracowałyby pod kierunkiem nauczyciela, według własnego programu (tamże, s. 276). Obowiązywać je miała zasada kooperacji, współdziałania i solidarności (tamże, s. 275). Istota nauczania w szkole twórczej sprowadzała się do aktywności i samodzielności uczniów, a rola nauczyciela ograniczała się do asystowania, doradzania i wspierania dzieci w ich poszukiwaniach. „Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiąganiu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy” (tamże, s. 276) – pisał. To pozorne umniejszenie roli nauczyciela, w praktyce wymagało od niego ogromnej wiedzy i umiejętności. Musiał przede wszystkim poznać uczniów, ich potrzeby, wrodzone skłonności i talenty, by twórczo wykorzystać ten potencjał w powiązaniu z wymogami życia społecznego dla ukształtowania się osobowości dziecka. Pierwszą powinnością nauczyciela było tworzenie warunków dla ujawnienia się natury dziecka we wspólnym obcowaniu, a potem budzenie w nim zainteresowań i umacnianie innych funkcji psychicznych, takich jak: pomysłowość, inicjatywa i kreatywność. Mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka i jego prawo do swobodnego i twórczego rozwoju, nauczyciel miał uwzględniać w swojej pracy wychowawczej zasady indywidualizacji, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, wewnętrznej prawdziwości oraz łączności ze środowiskiem. Ponadto, oprócz talentu, powinien odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, takimi jak; intuicja, takt, inteligencja twórcza i sugestywność (tamże, s. 276). Ponad wszystkimi przymiotami nauczyciela, Rowid stawiał jednak umiejętność dialogu z uczniem, budowania zaufania i tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia. W szkole twórczej uczeń: miał pracować i zdobywać wiedzę samodzielnie; był chętny do współdziałania; czuł się bezpieczny i pewny, bo znajdował się w otoczeniu osób życzliwych, zgodnych i pomocnych; miał poczucie sprawstwa, twórczą moc, którą dyskretnie rozbudził w nim nauczyciel. Rowid w swojej koncepcji szkoły twórczej pragnął powiązać idee *Nowego Wychowania* z pedagogiką kultury oraz postulaty spo-

łecznego wychowania z poszanowaniem osobowości dziecka. W jego wizji nie było mowy o celowym kierowaniu procesem nauczania, liczyła się wyłącznie spontaniczność, swoboda w wyrażaniu myśli, uczuć i dążeń (*pajdocentryzm*).

Edukacja jako proces aktywnego i twórczego działania

W nawiązaniu do tego, co zostało przedstawione wcześniej, nie ulega wątpliwości, że jako pierwszy w ten sposób interpretował wychowanie cytowany wyżej H. Rowid. Niemniej, w tym fragmencie artykułu skoncentrowano się na tych rozwiązaniach edukacyjnych, które znane są w historii jako „szkoły działania” i w odróżnieniu od szkoły twórczej Rowida w znacząco mniejszym stopniu akcentują sens duchowy nauczania szkolnego, eksponując przede wszystkim jego stronę praktyczną. W szkole twórczej Rowida, chodziło o umożliwienie naturalnego rozwoju dziecka na drodze doświadczania, natomiast sens szkół działania sprowadza się do „uczenia się przez działanie” z uwzględnieniem odmienności natury dziecka, ale w celu przystosowania go do życia w społeczeństwie. Szkoła twórcza miała więc wymiar bardziej metafizyczny, a szkoły działania – rzeczowy.

Jak wynika z analizy źródeł, o wychowaniu przez działanie możemy mówić właściwie dopiero od okresu Odrodzenia. Wiemy, że starożytni Rzymianie cenili wykonanie (czyn) bardziej niż teorię w nauczaniu szkolnym, niemniej praca fizyczna nie była w tamtych realiach domeną ludzi wolnych. Również w średniowieczu gardzono pracą fizyczną w kręgach uprzywilejowanych. Pierwsze śmiało postulaty łączenia nauczania z praktyką pozaszkolną i wykorzystywania wiedzy w praktyce, jak również nauczania przez doświadczanie pojawiały się w koncepcji pedagogicznej L. Vivesa. Z kolei Andrzej Frycz Modrzewski był za wprowadzeniem obowiązku pracy w wychowaniu domowym i dworskim.

Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że prekursorem szkoły aktywnej był wspomniany wcześniej Jan Amos Komeński, czeski pedagog i reformator szkolnictwa. Przez analogię do przyrody, Komeński wyprowadził odpowiedni sposób postępowania z dzieckiem, który nazwać można naturalnym. Przyjął zasadę, że natura ludzka jest sama z siebie aktywna, dlatego w wychowaniu nie tyle powinno się tłumić, powstrzymywać określone zachowania, lecz pomagać rozwinąć i ukierunkować wrodzoną aktywność wychowanka. Rozwój aktywności pozostawał w centrum procesu wychowawczego. Nie był to jeszcze wprawdzie aktywizm w ujęciu „nowej szkoły” z przełomu XIX i XX wieku, ale można mówić o metodzie aktywnej lub przynajmniej dużej wrażliwości Komeńskiego na ten aspekt procesu dydaktyczno-wychowawczego (Orczyk 2008, s. 113).

Wraz z rozwojem idei „nowej szkoły” i podejmowaniem przez różnych pedagogów prób jej urzeczywistnienia zrodziła się „szkoła aktywna”, „szkoła progresywna”, „szkoła pracy”. Za wypracowanymi nazwami kryją się określone koncepcje teoretyczne i rozwiązania praktyczne, w których dąży się do nowego ujęcia rzeczywistości kształcenia i wychowania, eksponując nade wszystko problem aktywizowania ucznia w procesie nauczania.

Szkoła progresywna (*Progressive School*), wywodząca się od amerykańskiego progresywizmu była reakcją na rygoryzm, przesadny intelektualizm i formalizm dydaktyczny szkoły tradycyjnej. Jej twórca – wybitny pedagog John Dewey stał na stanowisku, że dziecko powinno stać się podmiotem w procesie nauczania i wychowania, że proces ten musi uwzględniać właściwości psychiczne, indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka, odwoływać się do jego aktywności, dawać mu szansę twórczego działania. I to właśnie szacunek dla indywidualnych różnic jest dla niego punktem wyjścia w procesie nauczania. Jak pisze Dewey, „prawdziwy sens wyrobienia społecznego oznacza skoncentrowanie się na tym, co jest niepowtarzalne w jednostce, ta zaś jako jednostkowa indywidualność jest nią jedynie dzięki czemuś, czego nie mierzy się z nikim wspólną miarą. Przeciwnością tego jest zunifermowana przeciętność” (Źródła do dziejów 1998a, s. 69). Wychodząc od idei indywidualizmu pedagogicznego, Dewey „pragnie uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozwijania zagadnień wyłaniających się z życia” (Źródła do dziejów... 1998b, s. 68). Wychowanie jednak, oprócz zapewnienia jednostkom rozwoju inicjatywy musi także wyposażyć je w „zdolność do przystosowywania się do nowych warunków” (Źródła do dziejów 1998a, s. 69). Dlatego drugą cechą pedagogiki Dewey’a był pragmatyzm, który zakłada, że źródłem prawdziwego poznania, uczenia się jest wyłącznie działanie. Pragmatyści widzieli główną wartość edukacji w jej bezpośrednim związku z życiem. Utrzymywali, że „całe życie jest edukacyjne, a cała edukacja jest życiem” (Kwieciński, Śliwerski 2004, s. 313). Szkoły natomiast są miejscami, gdzie uczniowie powinni się uczyć „poprzez życie”. Dewey opowiadał się za szkołą, która byłaby „wspólnotą życia”, „tak samo rzeczywistą i życiową dla dziecka, jak i to życie, które prowadzi ono w domu, w otoczeniu sąsiedzkim lub na boisku” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 100).

Tego typu wymagania wobec szkoły prowadziły do eksponowania w procesie edukacji uczenia się przez działanie i doświadczenie. Doświadczenie uchodziło za źródło myśli, a myśl stanowiło niejako „narzędzie”, za pomocą którego istota ludzka buduje z osobami i przedmiotami doświadczalne związki (relacje) coraz bardziej skuteczne i przynoszące pożytek. Twier-

dzenie, że każde autentyczne wychowanie opiera się na doświadczeniu nie oznacza jednak, że wszystkie doświadczenia można określić jako *de facto* wychowawcze. Ostatecznie wszystko zależy od jakości doświadczenia. Aby rozpoznać doświadczenie wychowawcze od niewychowawczego, Dewey wskazuje dwa podstawowe kryteria: zasadę ciągłości i współdziałania.

Zgodnie z interpretacją ks. Adama Orczyka zasada ciągłości oznacza, że każde doświadczenie wykonane lub poznane (przeżyte) zmienia tego, który je wykonuje lub tego, który je doznaje. Tym samym doświadczenie to zaznacza swój wpływ na jakość kolejnych doświadczeń. Zasada ciągłości doświadczeń oznacza więc, że każde doświadczenie otrzymuje coś z doświadczeń, które je poprzedziły i wpływa na te doświadczenia, które zaistnieją w przyszłości. Prawdziwym problemem wychowania opartego na doświadczeniu jest – według Dewey’a – wybór takich doświadczeń aktualnych, które będą mogły pozytywnie i twórczo niejako „odżywać” w doświadczeniach przyszłych. Z kolei, z zasady współdziałania wynika, że doświadczenie nie zachodzi jedynie „we wnętrzu” osoby. Każde autentyczne doświadczenie ma wymiar aktywny (czynny), czyli wpływa na zmianę warunków, w jakich się ono dokonuje. Doświadczenie – to swoistego rodzaju „wartość”, która powstaje na zasadzie „transakcji” między jednostką a środowiskiem pojmowanym całościowo jako zbiór uwarunkowań, które niejako „wchodzą w reakcje” z potrzebami, pragnieniami i zdolnościami osobistymi (Orczyk 2008, s. 235).

Według Dewey’a wychowanie to „rekonstrukcja doświadczeń”. Aby wychowanie osiągnęło swoje cele w stosunku do jednostki i społeczeństwa, powinno opierać się na „doświadczeniu życia”. Proces wychowania postrzegany jest w kategoriach ciągłej przemiany, której celem jest wielopłaszczyznowy rozwój wychowanka, a zwłaszcza doskonalenie jego możliwości intelektualnych, wyrażających się umiejętnością krytycznego podejścia do rzeczywistości oraz zdolnością rozwiązywania problemów życiowych. Natomiast szkoła jest „terenem życia”, doświadczenia przez działanie, przez wykonywanie prac fizycznych. Konieczne jest wszechstronne poznanie wychowanka i jego prawdziwych zainteresowań, by opracować właściwe metody pracy twórczej. W 1896 roku Dewey założył szkołę eksperymentalną w Chicago, w której weryfikował swoje teorie. Szkoła ta obejmowała uczniów od 4 do 13 lat i starała się realizować niektóre zasady pedagogiki Friedricha Froebela: 1) uczenie wychowanków współpracy; 2) uwzględnianie przekonania, że główne źródło każdej czynności leży w sferze działań impulsywnych i instynktownych dziecka; 3) przyjęcie zasady, że trwała wiedza to ta, do której dochodzi się przez aktywne i kreatywne zaangażowanie twórcze samego ucznia. Choć szkoła ta istniała krótko, stała się wzorcem dla podobnych placówek, zorganizowanych w duchu *Nowego Wychowania*.

Szkoła tworzenia, wychowania do twórczości i przez twórczość

Istnienie tego typu szkół to niewątpliwie jedno z ważniejszych wyzwań teraźniejszości. We współczesnej pedagogice występuje wiele udanych przedsięwzięć praktycznych w realizacji różnych koncepcji wychowania do twórczości. Kontestatorzy współczesnej pedagogiki nawiązują do idei wychowania niedyrektywnego, antyautorytarnego, wychowania do wolności, do idei głoszonych przez Rudolfa Steinera, Marię Montessori, przywołuje się poglądy Aleksandra Neilla czy francuskich pedagogów Roberta Glotona i Cleuda Clero. Każdy z tych autorów sugerował swobodę w wychowaniu, każdy doceniał sztukę, każdy upominał się o dowartościowanie różnych form ekspresji dziecka, każdy mówił o akceptacji dziecka i jego prawie do własnych potrzeb duchowych.

Wiek XX wyznaczył nowy etap w dziejach pedagogiki, który można by nazwać triumfem pedagogiki twórczej aktywności. Bez wątpienia było to związane nie tylko z rozwojem filozofii pragmatyzmu, o czym była mowa wcześniej, ale też z osiągnięciami psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Wystarczy tu wymienić chociażby takich uczonych, jak Stanley Hall (1844-1924), Alfred Binet (1857-1911), Edward Claparede (1873-1940) czy Ovide Decroly (1871-1932), których nazwiska stały się już niemal symboliczne. Sztandarowym hasłem *pedagogiki funkcjonalnej* E. Claparede'a było twierdzenie, iż „dziecko nie musi zawsze robić tego co chce, ale zawsze powinno chcieć tego, co robi” (Źródła do dziejów 1998a, s. 164). Na takich podstawach kształtowała się idea szkoły twórczej pozwalającej dziecku na zdobywanie i rozszerzanie swoich doświadczeń, zgodnie z sformułowanym nieco wcześniej poglądem Dewey'a, że „proces i cel kształcenia są rzeczą jedną i tą samą” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 71).

Idee nowego wychowania z natury rzeczy eksponowały rolę aktywności typu artystycznego, rolę ekspresji twórczej, stanowiącej niejako istotę samego aktu ekspresyjnego. Sądzono, iż potrzeba ekspresji i tworzenia właściwa jest wszystkim dzieciom. Adolphe Ferriere (1879-1960), szwajcarski pedagog, współtwórca tzw. „szkoły aktywnej” pisał; „Jeżeli zostanie uszanowana dziecięca skłonność do tworzenia, jeżeli wychowawca ograniczy się do dostarczenia dziecku materiałów potrzebnych do jego pracy twórczej i usunięcia tego, co może spowodować atmosferę rozproszenia, jeżeli zrezygnuje ze zbędnej interwencji z zewnątrz, to okaże się, w jaki sposób dziecko urzeczywistnia w rzeczach swoje najbardziej ukryte idee, wciela w nie swoje marzenia i wyobrażenia” (Gloton, Clero 1985, s. 9).

Z kolei, Célestin Freinet (1896-1966), inicjator szkoły nowoczesnej we Francji (*ecole moderne*), negując anachroniczność szkoły w stosunku do wymagań nowoczesnego życia w swoich szkołach organizował działalność

dzieci w taki sposób, aby zapewnić im maksymalną swobodę indywidualnego rozwoju, pobudzać aktywność i ekspresję. Twórczość dziecięca była dla niego czynnikiem kształcenia umysłowego. Wielką wagę przywiązywał do „doświadczeń poszukujących” (Źródła do dziejów... 1998a, s. 297), które rozwijały indywidualność i samodzielność dziecka

Dla R. Glotona i C. Clero, francuskich oponentów wychowania biernego, „pedagogika twórczości” jest nie tylko zespołem poglądów na wychowanie, ale określoną ideologią walki o nowego człowieka, o nowe oblicze społeczeństwa. To właśnie na murach Sorbony pod koniec lat 60-tych wśród wielu innych haseł znalazły się przeciwieństwa: „*Imagination au pouvoir*” (władza dla wyobraźni), „*Creer ou mourir*” (tworzyć lub umrzeć). Również we Francji sformułowano po raz pierwszy wyrażenie „sztuka życia” (*art de vivre*) po to, aby sztuka przestała być wyłącznie „sztuką piękną”, ozdobą, luksusem czy rozrywką, a stała się podstawą sztuki życia. W książce pt. „*Twórcza aktywność dziecka*” R. Gloton i C. Clero formułują tezę „funkcjonalnej pedagogiki twórczej aktywności”, opartej na zaufaniu do twórczych sił dziecka, która ma zastąpić procesy receptywności i biernego wchłaniania wiedzy – dynamiką wyobraźni, ekspresji, żywym doświadczeniem. Konkretyzują pedagogikę twórczej aktywności jako proces wychowania przez sztukę: plastyczną, muzyczną, słowną. Sztuka staje się dla nich środkiem, a nie celem wychowania. Celem jest człowiek: pełna, twórcza osobowość, kształtowana w warunkach swobodnych, w pełnym porozumieniu z wychowawcami, rówieśnikami, w stymulującym otoczeniu.

Maria Montessori formułowała niegdyś cel wychowania za pomocą słów: „pomóż mi zrobić to samemu”, tymczasem francuscy autorzy dopełniają go w taki sposób: „Dopomóc w kształtowaniu istoty harmonijnej, swobodnej, zdealienowanej, ale zdolnej do życia we wspólnocie, istoty w pełni odpowiedzialnej, umiejącej odkryć sztukę życia” (Gloton, Clero 1985, s. 22). W ten sposób pedagogika francuska w symboliczny sposób scala historię ze współczesnością, łącząc mistycyzm z pragmatyzmem i aktywizmem.

Podsumowanie

Zamiast zakończenia, proponuję kilka uwag dotyczących pedagogiki niedyrektywnej, ponieważ właśnie jej wskazania wydają się najlepszą punktą przy analizowaniu zagadnień edukacji twórczej w perspektywie przeszłości i teraźniejszości.

Pedagogika niedyrektywna Carla Rogersa (1902-1987) nie rezygnuje z poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy i dlaczego wychowanie? – jako charakterystycznego dla wszystkich dotychczasowych prądów i kierunków pedagogiki. Zastanawia się nad możliwością niedyrektywnego wychowania

jako najbardziej humanistyczną kategorią aktów pedagogicznych. Dlatego stawia pytania: jakiego rodzaju inny sposób obcowania z drugim człowiekiem pozwala na uwolnienie się od jednostronnej czy wzajemnej konieczności odwoływania się do postulowanego stanu rozwoju osobowości? Jaka forma stosunków międzyludzkich pozwala na pełne respektowanie ludzkiej suwerenności, podmiotowości praw, a przez to i ludzkiej godności? I wreszcie: jaki inny typ relacji pedagogicznych najbardziej sprzyja wychowaniu twórczemu, otwartemu na wyzwania współczesności i jednostkowe potrzeby?

Pedagogika niedyrektywna proponuje porzucenie pedagogiki przymusu na rzecz tego, by proces wychowania oraz uczenia się dzieci i dorosłych opierał się na wzajemnej niezależności oraz braku kierowania. Chodzi o budowanie takiego rodzaju nowych relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, które nie ograniczałyby w żaden sposób rozwoju dziecka, ale sprzyjałyby twórczemu dorastaniu. Na odmienną pedagogikę niedyrektywną składają się następujące komponenty:

- a) autentyczność, czyli to, by każdy był sobą, by poszukiwał coraz lepszych warunków do własnego rozwoju, by nie odgrywał przypisanego mu przez innych ról społecznych;
- b) gotowość, czyli czujność do udzielania dziecku stosownej do jego potrzeb pomocy, do udzielania odpowiedzi na jego pytania, do zaspokajania jego zainteresowań, do dzielenia się własnym doświadczeniem;
- c) empatia – jako szczególna wrażliwość na cudze uczucia, motywy, postawy, wartości i uświadamianie ich sobie;
- d) twórczość – zdolność do zmiany, elastyczności i oryginalności w rozwiązywaniu problemów (Śliwerski 2004, s. 120).

Podstawą wszelkich zmian i rozwoju człowieka w pedagogice niedyrektywną jest tworzenie warunków, klimatu do wyzwalań się potencjału osobowego każdego człowieka. Niedyrektywna postawa oznacza przede wszystkim nienarzucanie innej osobie wzorów osobowych czy zachowań do naśladowania, programów, czynności nawet drogą perswazji czy bezpośredniego ich komunikowania. Znamionuje zatem swobodę w wyrażaniu siebie, w działaniu, w twórczym kreowaniu rzeczywistości, ułatwia autokreację.

Literatura

- BRUHLMEINER A. (2011), *Kształcenie człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- CHMAJ L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa.
- CUDOWSKA A. (2007), *Szkoła twórcza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. E. Różycka, tom VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- DELORS J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Tł. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- DUDZIKOWA M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- FAURE E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Tł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa.
- GLOTON R., CLERO C. (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- GÓRNIOWICZ J. (1997), *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobraźnia*, WSP, Olsztyn.
- KASZYŃSKI K. (2002), *Wybrane elementy filozofii człowieka*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- KRÓLIŃSKI K. (1935), *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Wydawnictwo „Przyjaciel szkoły”, Poznań.
- KUNOWSKI S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (2004), *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- MAGDA-ADAMOWICZ M. (2015), *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- ORCZYK A. (2008), *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ROWID H. (1931), *Szkoła twórcza*, Wydawnictwo Gebethner i Wolff, Kraków.
- ROWID H. (1946), *Podstawy i zasady wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- SZMIDT K. (2007), *Twórczość*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. E. Różycka, tom VI, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

ŚLIWERSKI B. (2004), Współczesne teorie i nurty wychowania, Impuls, Kraków.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1995), t. 1: Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1998a), t. 3, ks. 1: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

ŹRÓDŁA do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej (1998b), t. 3, ks. 2: Myśl pedagogiczna w XX stuleciu, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

Edyta Bartkowiak

PEDAGOGY OF CREATIVITY IN EUROPEAN TRADITION. RETROSPECTIVE APPROACH

Keywords: creative education, creative school, raising a creative child.

The essence of creative education and schools consists in creating opportunities and situations in the child's environment that foster the release of the child's potential and in enabling the child to develop spontaneously through activity and independent effort. The basis of creative education is the recognition and inclusion of the child's innate abilities and interests, whereas the basis of the work in creative schools is the rule of experiencing and cooperating.

The canons of creative education and creative school have been evolving over the centuries together with the development of child pedagogy and philosophy for children. For many centuries, creative education was synonymous with inner auto-creation, following the premises of the philosophy of personality. In Polish tradition, the vision of creative school and education is based on the ideas of active experience, learning, and teaching through action. Modern creative pedagogy is based the child's creative expression, on creating and raising to creativity.

Edyta Bartkowiak

**PEDAGOGIKA TWÓRCZOŚCI W TRADYCJI EUROPEJSKIEJ.
UJĘCIE RETROSPEKTYWNE**

Słowa kluczowe: edukacja twórcza, szkoła twórcza, wychowanie twórcze.

Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tworzeniu w środowisku dziecka warunków i sytuacji sprzyjających wyzwalamu naturalnych sił tkwiących w dziecku i umożliwieniu mu samoradnego rozwoju poprzez aktywność i samodzielny wysiłek. Podstawą wychowania twórczego jest poznanie i uwzględnianie wrodzonych uzdolnień i zainteresowań dziecka. Natomiast praca w szkole twórczej opiera się na zasadzie doświadczenia i współdziałania.

Kanony wychowania twórczego i szkoły twórczej kształtowały się w ciągu wieków w powiązaniu z rozwojem filozofii i psychologii dziecka. Przez wiele stuleci edukacja twórcza utożsamiana była z autokreacją wewnętrzną w myśl założeń filozofii personalistycznej. W tradycji polskiej przyjęła się wizja szkoły i wychowania twórczego opartego na aktywnym doświadczeniu, uczeniu się i nauczaniu przez działanie. Współczesna pedagogika twórczości bazuje na ekspresji twórczej dziecka, na tworzeniu i wychowaniu do twórczości.