

MAŁGORZATA LAZAR-SIEKIERKA

Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Public Affairs, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: ml.malgorzata.lazar@gmail.com

Nauczyciele wobec twórczości edukacyjnej

Teachers Towards Educational Creativity

Abstract. The education of children and youth is based on two non-controversial assumptions. The first is that it relies on communicating the cultural heritage of previous generations. The second is that it is essential to choose from the overall humanity achievements only that which is useful and effective for young people to deal with current challenges. Based on these assumptions, we now see two strategies for action in the field of education. The dominating one relies on the principle that the adult generation decides on the cultural achievements to be absorbed by young people. The second one involves assisting young people in using the achievements of humanity on their own responsibility. The dominant strategy limits the creative work of students and teachers to the field of methods and ways to achieve goals of education established outside of schools by the ideology prevailing in society. The alternative liberates educational creativity at school from this constraint and relieves it to the full extent with the creation of a school education program by teachers and students. The data from an empirical study confirm that the dominating thinking about education among teachers narrows it down to teaching methodology, and in thinking about the value of education what prevails over the autonomy of education is the dependence of the value of education, limited to the utility and benefits obtained from it. The data from the study also suggest that the understanding of educational creativity depends on the way in which education is valued. Based on these findings, realistic plans to emancipate education in the lives and development of individuals and societies can be created.

Key words: education, teachers, educational creativity.

Słowa kluczowe: edukacja, nauczyciele, twórczość edukacyjna.

WPROWADZENIE

Edukacja jest reformowana nieustannie. Każda zmiana społeczna odbija się na instytucjonalnej organizacji edukacji, na jej treściach programowych i na zawodzie nauczyciela, a ostatecznie na uczniach, oraz na rozwoju dzieci i młodzieży. Zmiany stały się cechą nieodłączną społeczeństw nowoczesnych. Zmiana jest na ogół traktowana jako lepsza niż stagnacja. Nawet kryzys ma walory dodatnie, jako szansa na nową i lepszą postać tego, co

załamało się, ponieważ się nie sprawdziło (Ratajczak, 2014). Zarazem w świecie zmian rośnie znaczenie zachowania tożsamości, wierności sobie w kontekście nowych zadań. Odnosi się to do indywidualnych osób i do społecznych organizacji, przedsiębiorstw, instytucji, różnorodnych przedsięwzięć. Jeśli edukacja zachowuje tożsamość mimo zmian, jakim podlega w nowoczesnych społeczeństwach, to każdorazowa jej postać, jakkolwiek różna od każdej innej, reprezentuje ten sam rodzaj działalności. Edukacja jest

dziedzina autonomiczną, niesprowadzalną do żadnej innej dziedziny.

Edukacja w świecie nowych wyzwań musi być twórcza w określeniu wciąż na nowo swoich zadań i tworzeniu nowych rozwiązań dla ich realizacji (Ingelhart, Wenzel, 2005). Pozostaje przy tym sobą, nie przestaje być edukacją. Ma swoją własną organizację instytucjonalną, swoje cele i treści programowe, swoich zawodowo wyspecjalizowanych nauczycieli, powołanych do realizacji zadań w trosce o wykształcenie uczniów. Jednakże autonomia edukacji w społeczeństwie pozostaje w napięciu z heteronomiczną presją wywieraną z różnych stron, aby ją podporządkować polityce, ideologii, ekonomii, religii czy innym dominującym w społeczeństwie siłom zinstytucjonalizowanym, jak sport wyczynowy czy dyscypliny artystycznego mistrzostwa (Bottery, Wright, 2000; Niemczyński, 2014).

Rozwój dzieci i młodzieży celem edukacji

Cele i treści programowe mają szczególną wagę w systemie edukacji, ponieważ one przesądzają o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli, jakie są potrzebne do ich realizacji, a także rzutują na organizację i zarządzanie instytucjami powołanymi do kształcenia młodych. Pomimo utrzymujących się w nowoczesnej myśli pedagogicznej kontrowersji wokół celów edukacji, nikt nie kwestionuje niezbędności korzystania z zasobów kulturowych ludzkości dla wykształcenia młodych pokoleń. Podobnie nikt nie kwestionuje idei wszechstronnej i pełnej realizacji potencjału zdolności każdego dziecka, czemu mają sprzyjać wychowanie i edukacja, tworząc podstawy powodzenia w dalszym biegu życia jednostkowego. Edukacja ma służyć pełnemu rozwojowi uczniów jako indywidualnych osób.

Kłopot w tym, że rychło okazuje się, iż mamy różne koncepcje i teorie rozwoju indywidualnych przedstawicieli rodzaju ludzkiego (Liberska, 2011). Większość z nich wcale nie umieszcza rozwoju w pozycji celu edukacji (Kohlberg, Meyer, 1993; Niemczyński, 1994). Rozwój pojmowany jest jako proces naturalny o biologicznej charakterystyce ontogenezy, który można wspomagać lub zaburzać środkami wychowawczymi i edukacyjnymi, traktowanymi

wówczas tak samo jak wszelkie oddziaływania środowiska na rozwijający się organizm. Mamy różne koncepcje ontogenezy psychiki. Można to zauważyć np. w różnicach między teoriami Erika Eriksona (1997), Burrhusa Frederica Skinnera (1995), Jeana Piageta (1967), z których każda reprezentuje model koncepcyjny leżący u podłoża wielu teorii (Niemczyński, 2011). Wszystkie jednak jasno i wyraźnie sprowadzają funkcje psychiczne do biologicznych relacji organizmu i środowiska. Do tych relacji odwołał się również Stefan Szuman (1959), lecz nie poprzestał na nich. Z czterech czynników kształtujących psychikę dziecka dwa pierwsze nazywa Szuman wewnętrznymi i biologicznymi, a są to: (a) anatomiczne i fizjologiczne wyposażenie oraz rozwojowe kształtowanie się organizmu u dzieci i młodzieży oraz (b) potrzeby, skłonności i dążenia stojące u źródeł aktywności dzieci i młodzieży. Dwa zewnętrzne czynniki nazywa Szuman środowiskowymi i społecznymi, a opisuje je jako: (c) bodźce i wpływy środowiska, warunkujące i aktualizujące rozwój psychiki dzieci i młodzieży oraz (d) umyślne, celowe rozwijanie i kształtowanie przez nauczanie i wychowanie. Ostatni czynnik kieruje wprost uwagę na edukację i wychowanie, a Maria Przetaczniakowa (1973) wyróżnia go wraz z czynnikiem wewnętrznym (b), czyli aktywnością własną dzieci i młodzieży jako kauzalne oddziaływania na rozwój psychiczny. Znaczenie aktywności własnej oraz samowychowania i samokształcenia jeszcze wyraźniej podkreśla Szuman (2014) w odniesieniu do wykraczającego poza młodość kształtowania się i funkcjonowania osobowości i charakteru człowieka. Rola aktywności własnej i działania w rozwoju umysłowym dzieci i młodzieży ustępuje znaczeniu czynów człowieka w dalszym rozwoju. Czyny są ukierunkowane na wartości użytkowe i pragmatyczne w życiu, ale dla osobowości i charakteru centralne znaczenie ma ich orientacja na prawdę, dobro i piękno. Wychowanie i edukacja są niezbędne i kluczowe dla ukształtowania się tego ukierunkowania na wyższe wartości. Podobnie przedstawia Adam Niemczyński (1988, 2007, 2017) rozwój indywidualny człowieka po adolescencji, korzystając też z koncepcji Lwa Wygotskiego (2006) rozwoju wyższych funkcji psychicznych

i akcentując znaczenie przekazu kulturowego, który otwiera nowe drogi naturalnemu rozwojowi dziecka.

Przekaz kulturowy, idący przez kolejne pokolenia, jest fundamentem edukacji. Treść przekazu obejmuje wszystko to, co młodzi powinni opanować, aby sprostać oczekiwaniom społeczeństwa wobec każdego dorosłego. Istotne jest jednak to, jak dobór treści kształcenia dokonuje się, kto o tym decyduje i czym się kieruje (Bottery, 1992, 2016). Program uczenia się w szkole nie powstaje bowiem w szkole jako dzieło bezpośredniej kooperacji uczniów i nauczycieli według rozpoznania aktualnych osiągnięć poszczególnych uczniów. Program tworzy państwo, jest rezultatem procesów legislacji, w których biorą udział rzeczoznawcy, występujący w imieniu zainteresowanych grup interesów, oraz ostatecznie politycy, podejmujący decyzje o programie uczenia się w szkołach. Aparat urzędów państwowych wprowadza go w życie szkół i nadzoruje jego realizację. Uczniowie i nauczyciele mają to – nie przez nich stworzone – dzieło programowe zrealizować w toku własnej aktywności. Z dwóch generalnych stopni swobody, jakimi cieszy się autonomiczne ludzkie działanie (co zrobić i jak to zrobić) pozostaje im jeden – wolność w zakresie tego, jak zrobić to, co jest postanowione do zrobienia mocą decyzji władzy zwierzchniej. Wolnością, niezbędnym warunkiem twórczości, cieszyć się może edukacyjna twórczość nauczycieli w zakresie ograniczonym do metod nauczania. Uczeń ma do wyboru jedynie podążanie za nauczycielem lub zejście z tej drogi. Tylko nauczyciel zna program – chociaż wcale go dla swoich uczniów nie stworzył – i wie zarówno, dokąd prowadzi uczniów, jak i dlaczego właśnie taka droga rzeczywiście zmierza do celu. Dostaje do ręki scenariusz sztuki nauczania i aktorów nieznających scenariusza, którzy jednak swoje produkcje aktorskie mają według tego scenariusza tworzyć pod jego kierunkiem krok po kroku, dzień po dniu, tydzień po tygodniu itd. (Niemiński, 2005–2008).

Nauczyciele i uczniowie mają realizować program nie przez siebie ułożony i nie mają innej możliwości. To program uczenia się gotowej

wiedzy, wypracowanej już umiejętności, obowiązujących sposobów wartościowania zjawisk, a nie uczenia się tego, jak wiedzę się tworzy, niejednokrotnie błędząc przy tym i odrzucając nasuwające się na myśl przypuszczenia i hipotezy. Nie jest to uczenie się tego, jak wytwarza się pomysły na zrobienie czegoś, jak decyduje się, które są dobre, a jak rozpoznaje się chyby lub prowadzące na manowce. Nie jest to uczenie się tego, jak tworzyć adekwatne oceny prawdziwej wartości rzeczy i zjawisk, a jak rozpoznawać pomyłki i błędy oraz jak ich unikać (Niemiński, 2005–2008).

Nie dość na tym, że taki odgórny przekaz kulturowy podaje gotowe odpowiedzi i rozwiązania, których przyswojenie nagradza się w szkole i odpowiednio kary nakłada na wymyślanie innych odpowiedzi niż jedynie słuszne, to jeszcze należy je przyjąć bezdyskusyjnie mocą autorytetu ekspertów, reprezentujących główne siły społeczne, utrzymujące obecny ład i porządek, a nie na podstawie argumentacji za ich wartością i przez wybory spośród ewentualnie lepszych propozycji w świetle przekonujących argumentów (Niemiński, 2005–2008).

Wydaje się, że zachodzi sprzeczność między klimatem nadzwyczaj przychylnym wszelkim innowacjom w nowoczesnym społeczeństwie a niesprzyjającą innowacjom atmosferą edukacji w szkole. Jest to jednak pozór, ponieważ w społeczeństwie nie ma wolnej przestrzeni dla wszelkiej innowacji, a w szkole jest przestrzeń dla innowacji pedagogicznej, chociaż jest to przestrzeń ograniczona. Siły społeczne i polityczne utrzymujące obecny ład kulturowy i porządek instytucjonalny w społeczeństwie określają to, co jest dopuszczalne, a co jest niedopuszczalne w programie nauczania, a pozostawiają wolną drogę innowacjom pedagogicznym w obszarze metod osiągnięcia celów tego programu.

Współczesna kultura innowacji

Od czasu XIX-wiecznej rewolucji przemysłowej naukowe badania i wiedza technologiczna dostarczają społeczeństwu innowacyjnych

rozwiązań w każdej dziedzinie życia. Wiedza zdroworoządkowa, codzienna zaradność i pomysłowość, wolno zmieniające się na lepsze tradycyjne sposoby radzenia sobie z problemami ustępują przed huraganem wynalazków, biorących się z zastosowania wiedzy przyrodniczej, psychologicznej, socjologicznej, kulturoznawczej i wszelkiej humanistycznej, które wprowadzają do każdej dziedziny życia społecznego nowe rozwiązania i przekształcenia tradycyjnego ładu społecznego w nowoczesny porządek naukowy i technologiczny. Dla szkół i edukacji oznacza to zmianę zrównoważonego, przyrodniczo-humanistycznego, szerokiego pasma przekazu kulturowego na przekaz głównie osiągnięć wiedzy naukowej i technologicznej nagromadzonej w poszczególnych dziedzinach z perspektywą do wykorzystania w życiu nowoczesnego społeczeństwa.

Zmieniło się społeczeństwo od czasu rewolucji mieszczańskich pod wpływem niebywałych postępów industrializacji i potężnego rozwoju urbanizacji. Napływ zatrudnianej w przemyśle ludności wiejskiej do miast zrodził gigantyczny popyt na zaspokajanie potrzeb życia miejskiego i rozwój usług świadczonych przez prywatne inicjatywy i publiczne organizacje, urzędy i instytucje dla ludności miejskiej. Prywatna własność przemysłowa i usługowa oraz akumulacja kapitału inwestowanego w rozwój produkcji działają na rzecz rozbudowy instytucji rynku wolnej wymiany towarów i usług. Służący tej wymianie pieniądź i banki, gwarantujące jego wartość oraz obracające nim na rynku finansowym, spełniają główne funkcje regulacyjne nowoczesnego życia społecznego wraz z demokratycznymi instytucjami władzy publicznej za pomocą stanowionego przez państwo prawa. Finansowe środki i prawne oraz administracyjne regulacje umożliwiają działanie wszelkim przedsięwzięciom i organizacjom mniej lub bardziej naśladującym zasady funkcjonowania przedsiębiorstw wolnego rynku. Duch przedsiębiorczości, zarządzania i marketingu przenika też do dziedziny edukacji. Rozwijający się w nowoczesnych społeczeństwach od ponad dwustu lat system edukacji ma przecież za zadanie dostarczyć kolejnych młodych pokoleń, dobrze do tego wykształconych, aby obsadzić

opuszczane przez poprzednie generacje pozycje, funkcje i role, niezbędne do kontynuacji życia społecznego. Pojawia się w tych okolicznościach w naturalny sposób zróżnicowanie na wykształcenie ogólne, podstawowe i ukierunkowane, wyspecjalizowane, przygotowujące do określonych zawodów. Nacisk na wykształcenie użyteczne, przydatne w życiu dorosłym, dające szanse na powodzenie życiowe w nowoczesnym społeczeństwie wysuwa się na plan pierwszy i przykrywa ideę wykształcenia jako dobra samego w sobie. Znaczenie tej idei oraz wartość samorealizacji rośnie w miarę społeczno-ekonomicznych przemian ponowoczesnych (Ingelhart, 1997; Ingelhart, Wenzel, 2005; Ledzińska, 2017).

CEL I HIPOTEZY BADANIA EMPIRYCZNEGO

Badanie empiryczne przeprowadzono z zamiarem zorientowania się, jak nauczyciele, czyli osoby zajmujące się zawodowo kształceniem młodych, w modernizującym się społeczeństwie naszego kraju myślą o znaczeniu wykształcenia w życiu ludzi, o naturze dobra, jakim jest edukacja w jednostkowym i zbiorowym wymiarze ludzkiej egzystencji, a zwłaszcza o twórczym charakterze edukacji i związku innowacyjności edukacyjnej nauczycieli z celem głównym edukacji. Ten zamiar badawczy rodzi się z praktycznego zainteresowania kwestią, w jakim kierunku należy zmieniać szkołę, jej organizację i zarządzanie pracą szkoły oraz nauczycieli, a także uczeniem się uczniów w szkole, mając na uwadze potrzebę rozsądnej i wyważonej decentralizacji w państwie w imię autonomii edukacji oraz edukacyjnej twórczości nauczycieli i uczniów.

Autonomia edukacji

Rozumienie wykształcenia jako dobra samego w sobie nie kłóci się w zasadzie z uznaniem jego praktycznej użyteczności i korzystaniem z niego do stawiania i osiągania godnych człowieka celów w życiu indywidualnym i społecznym.

Można przedstawić ogół kompetencji, jakie każdy członek społeczeństwa nabywa w toku edukacji jako całość powiązanych ze sobą nawzajem pięciu rodzajów kompetencji: a) poznawczych, b) aksjologicznych, c) społecznych, d) interpersonalnych oraz e) dotyczących stosunków z samym sobą (Plymers, 2007; Łuczyński, 2010). Wraz z nabywaniem kompetencji ludzkiego poznania i działania w społeczno-kulturowym świecie ludzkiej cywilizacji kształtuje się indywidualny podmiot aktów umysłowych i działania praktycznego (Niemczyński, 2016). Każdy uczeń staje się w szkole podmiotem poznania świata i podmiotem działania w nim w miarę tego, jak na równi z innymi bierze udział w społecznym, interpersonalnym procesie wykształcenia się wolnego, solidarnego z innymi człowieka. Uczy się wraz z innymi formułowania celów, ich oceny, wyboru oraz realizacji. Angażuje się swoimi pragnieniami i dążeniami według własnego ich rozpoznania. Przez dokonywanie własnych wyborów bierze za nie odpowiedzialność oraz ponosi ją z gotowością zdania z niej sprawy, gdy zostanie pociągnięty do odpowiedzialności (Niemczyński, 2016).

Nie miejsce tutaj na rozważanie wielości koncepcji i teorii występujących w psychologii rozwoju człowieka (Liberska, 2011). Można mieć nadzieję na wyklarowanie się z czasem w miarę spójnego podejścia do rozumienia rozwoju człowieka. Wiązać ją można z postulatem autonomii tej dziedziny i postulatem edukacji służącej autonomicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży (Niemczyński, 2007, 2016, 2017). A to oznacza tworzenie i realizowanie programów edukacji nastawionych na ten cel, kształcenie nauczycieli na fachowców wspierających uczniów w uczestniczeniu w tym procesie oraz organizowanie szkół i zarządzanie nimi dla realizacji takich programów (Łuczyński, 2010).

Emancypacja edukacji

Tymczasem autonomia edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży nie cieszy się uznaniem we współczesnych społeczeństwach. Władza publiczna panuje nad edukacją i poprzez nią inne też ro-

dzaje oddziaływań heteronomicznych uzyskują decydujący wpływ na edukację i rozwój dzieci i młodzieży. Edukacja jest we współczesnych społeczeństwach powszechnie podporządkowana władzy publicznej pod względem programu kształcenia, definicji zawodu nauczyciela, organizacji i zarządzania szkołą (Sayer, 1993; Łuczyński, 2010; Niemczyński, 2016).

Nie tylko w naszym kraju program nauczania ustalany jest przez centralne organy władzy publicznej i jest obowiązującym prawem. Resort edukacji kontroluje jego wykonanie poprzez kuratoria oświaty i centralnie opracowane egzaminy. Nauczyciele przechodzą cykl wykształcenia i rozwoju zawodowego według odgórnie obowiązujących zasad programowych i procedur kwalifikacyjnych. Publiczne i prywatne organy prowadzące szkoły podlegają w swej działalności ogólnie obowiązującym regulacjom prawno-administracyjnym oraz tym samym regułom zatrudnienia nauczycieli, odpowiednio do klasowo-lekcyjnej organizacji pracy z uczniami, która odzwierciedla centralny program w organizacyjnym planie nauczania w każdej szkole. Te same reguły ogólnopaństwowe rządzą zaopatrzeniem materialnym, materiałowym i finansowym szkół oraz rozliczeniami z gospodarowania tymi zasobami.

Postulat emancypacji edukacji nie oznacza odizolowania jej od realnego życia społecznego z jego strukturą władzy, ładem prawnym i administracyjnym, gospodarką, rynkiem towarów i usług, instytucjami i kręgami wiary, nauki, kultury, obyczaju, sportu, rozrywki, rekreacji itd. Oznacza natomiast uzyskanie przez edukację pozycji równorzędnej wobec wspomnianych instytucji i dziedzin życia społecznego. Nie oznacza zamknięcia się szkół, nauczycieli, uczniów we własnym świecie, z dala od zgiełku bieżącego życia społecznego. Oznacza szerokie otwarcie w toku uczenia się w szkole na podejmowanie problemów realnego bieżącego życia społecznego. Nie oznacza odwrócenia od konkretności i skupienia na abstrakcji i ideałach dobra, piękna, prawdy. Oznacza uczenie się konfrontacji ze złem, brzydotą i fałszem w życiu ludzi dla poszukiwania rozwiązań, jak w konkretnych okolicznościach realizować pozytywne wartości w codziennym życiu. Nie

oznacza ucieczki od odpowiedzialności za bieg spraw w świecie pozaszkolnym. Oznacza uczenie się, jak brać i ponosić odpowiedzialność za wkład własny w kształtowanie realnego życia społecznego już w szkole, w definiowanie celów stawianych w szkole i sposobów dochodzenia do nich. Emancypacja oznacza odrzucenie ślepego i bezwolnego posłuszeństwa, wyjście z uzależnienia od dyrektyw, odporność na pokusy unikania odpowiedzialności, nieufność wobec gotowych rozwiązań realnych problemów i niechęć do zamknięcia się na nowość, odmienność, różnorodność, wielość równie dobrych rozwiązań w życiu wspólnym (Łuczyński, 2010; Niemczyński, 2014, 2016).

Twórczość edukacyjna

Nauczyciele są osobami bezpośrednio zaangażowanymi w realizację zadań edukacyjnych z uczniami w szkole. Ich zawodowe zaangażowanie wymaga ustalenia celów uczenia się uczniów, doboru metod postępowania z uczniami (nauczania) dla osiągnięcia tych celów i sprawdzenia, czy zostały osiągnięte. Twórczość edukacyjna jest zespołem poczynań zmierzających do wprowadzenia nowatorskich rozwiązań, odnoszących się do programu nauczania oraz metod i sposobów organizacji pracy w szkole. W takim sensie występuje twórczość edukacyjna w przepisach regulujących innowacje i eksperymenty pedagogiczne w systemie oświaty w Polsce. Rozumienie takie wyrasta z szerszego ujęcia, które implikuje twórczą naturę edukacji jako definicyjną cechę tej działalności. Pedagogiczna teoria wielostronnego wykształcenia Wincentego Okonia (1967) podejmuje tę ideę, a jego uczennica Danuta Nakoneczna (1980) zainicjowała i rozwinęła innowację znaną od kilkudziesięciu lat jako szkoły twórcze, skupiającą się na rozwijaniu zdolności uczniów w rywalizacji o laury w konkursach, zwłaszcza w tak zwanych olimpiadach przedmiotowych.

Znaczenie społecznej roli nauczycieli pochodzi od wartości edukacji w życiu ludzi. Nauczyciel ma zadbać o to, by tą wartością jego uczniowie mogli się cieszyć. Pierwszym warunkiem profesjonalnego (czyli świadomego) celów i środków stosowanych do ich osiągnię-

cia) działania nauczyciela na rzecz wykształcenia ucznia jest świadomość tego, czym jest edukacja i na czym polega jej wartość w życiu ludzi (Łuczyński, 2010). Z tego powodu jednym z trzech pytań, na jakie badanie empiryczne ma przynieść odpowiedź jest kwestia, czy nauczyciele biorą pod uwagę wymiar autonomii i heteronomii edukacji wówczas, gdy uzasadniają swoje wybory, opowiadając się za jednymi, a odrzucając inne działania w obszarze swego zaangażowania profesjonalnego. Pierwsza hipoteza badania empirycznego to przypuszczenie, że większość nauczycieli pojmuje edukację heteronomicznie.

Jak już wspomniano, w realnym świecie społecznym obserwujemy tendencję do podporządkowania edukacji innym, doniosłym w życiu ludzi wartościom i do sprowadzenia jej do roli służebnej. Heteronomiczna eksploatacja edukacji wciąż niestety dominuje nad szacunkiem dla autonomicznego jej statusu. Dla jasności warto dodać, że edukacja może służyć celom pozaedukacyjnym, nie ulegając przy tym uzależnieniu od nich czy podporządkowaniu im. Może nawet dzięki temu zyskiwać na wartości (Mazurkiewicz, 2007). Dzieje się tak wówczas, gdy jej wartość autonomiczna nie doznaje uszczerbku, ponieważ w tych wypadkach wykształcenie znajduje zastosowanie do godnych człowieka celów, a mogą to też być cele ekonomiczne i rynkowe. Warunkiem tego pozostaje jednak zachowanie autonomicznej waloryzacji wykształcenia (Niemczyński, 2014, 2017).

Rozstrzygnięcie problemów, na jakie natrafiają nauczyciele w swojej pracy, jest codziennością w szkole. Problem stanowi wyzwanie, a jego rozwiązanie nie jest dostępne na etapie obecnego stanu posiadanej wiedzy i doświadczenia (Nęcka, 2001). Sytuacja taka wymaga od nauczyciela znalezienia nowego rozwiązania i zdobywania nowej wiedzy profesjonalnej drogą twórczego myślenia.

Twórcze rozwiązywanie problemów jest procesem złożonym i wymagającym od podmiotu szczególnej aktywności. Proces ten zaistnieć może tylko wówczas, gdy nastąpią: zrozumienie istnienia braków w stanie wiedzy, które

utrudniają przezwyciężenie określonej sytuacji, a następnie analiza sytuacji problemowej i wytwarzanie pomysłów rozwiązań w postaci opracowania metody, formułowania hipotez, doboru sposobów działania oraz poddawanie ich niezbędnej weryfikacji, czyli ocenie pod względem przydatności do realizacji określonego celu (Nęcka, 2005). Warto odnotować wzrost zainteresowania psychologów i pedagogów problematyką twórczości w kontekście szkoły i edukacji (Kocowski, Tokarz, 2010; Popek, 2010; Szmidt, 2012), w tym również z odniesieniem do rozwoju dzieci i młodzieży (Turska, 2011; Galewska-Kustra, 2012).

Należy zauważyć, że badane przez psychologów twórcze rozwiązywanie problemów przedstawia się zwykle w kategoriach uniwersalnych, w których abstrahuje się od różnorodności treści zadań angażujących twórcze myślenie podejmujących je osób. Tymczasem potrzebne jest również uwzględnienie treści działalności. Ona bowiem jest tworzywem, w którym kształt przybierają twórcze produkcje. Pomijanie treści rodzi przekonanie o twórczości jako specyficznej formie ludzkiej aktywności, obejmującej ewentualnie tak samo wszelkie treści. Łatwo wówczas o oderwanie dyskursu o twórczości, a także psychologicznego badania twórczości i edukacyjnego praktykowania twórczości, od treści czy materii w rozumieniu Arystotelesa, która różnicuje rodzaje twórczego działania. Nowość i oryginalność rozwiązania problemu sugerują niewątpliwą uniwersalność twórczości w tym sensie, że jej znamiona pojawić się mogą we wszelkich obszarach ludzkiej działalności. Rzecz w tym jednak, że materia zadań i problemów na różnych polach jest różna (Niemczyński, 1980, 2014). Twórczo radzący sobie z zadaniami badawczymi w laboratorium fizyk naukowiec, niekoniecznie poradzi sobie równie twórczo, o ile w ogóle, z zadaniami nauczania studentów fizyki w laboratorium bez opanowania sztuki nauczania. Sztuka prowadzenia badań laboratoryjnych to nie to samo co sztuka nauczania, jak takie badania prowadzić. Potrafiący tworzyć oryginalne obrazy o wartości artystycznej malarz niekoniecznie i nie bez osobnego opanowania sztuki aktorskiej okaże się ewentualnie także

twórczym aktorem, przedstawiającym widzom nowe i oryginalne kreacje o teatralnej wartości artystycznej. Opanowanie warsztatu, metodyki, dyscypliny postępowania następuje wraz z tworzeniem dzieł i niewątpliwie zachodzą transfery między dziedzinami, nigdy przecież nie są jednak ani bezpośrednie, ani bezproblemowe, lecz wymagają przepracowania i dostosowania przenoszonych rozwiązań. Poza tym transfery tylko dlatego są ważne i możliwe jako wtórne pożytki dla innych dziedzin, że autonomiczna jest natura dziedzin. Każda ma też swoje własne ugruntowanie w postaci konstytutywnego dobra unikalnego dla niej i dla jej twórczości. Nie tylko zresztą i nie tyle opanowanie warsztatu wchodzi tutaj w grę, ale też i przede wszystkim oddanie się dobru konstytutywnemu uprawianej dziedziny działalności (Niemczyński, 2014). Warsztat, metodyka, dyscyplina twórczego działania służą oddaniu się dobru danej dziedziny, do tego je powołano, opracowywane są jako własny, oryginalny, autorski, twórczy wyraz poświęcenia się temu dobru w powstających dziełach, produkcjach, realizacjach programów artystycznych w poszczególnych obszarach sztuki, programach poznawczych nauki, programach technologicznych w zakresie aplikacji nauki, w realizacji programów wyznania wiary w praktykowaniu religii, programach nauczania dzieci i młodzieży w dziedzinie edukacji itd. (Niemczyński, 2013–2015).

Pomijanie treści ułatwia również fatalne pominięcie społecznej relacji, niezbędnej do powstania wszelkiej kreacji ludzkiej (Niemczyński, 1980, 2014). Społeczna geneza twórczości dokonuje się najpierw na fundamentalnym poziomie powszechnej edukacji. Z realizacji dobra edukacyjnego na podstawowym, wspólnym dla wszystkich młodych poziomie korzysta każda dziedzina działalności ewentualnie twórczej. Następnie procentuje wykształcenie podstawowe na wyższych poziomach kształcenia wyspecjalizowanego w przygotowaniu młodych do wniesienia w dorosłym życiu własnego wkładu do poszczególnych dziedzin społecznej działalności. Ze społecznych relacji wychowawczych i edukacyjnych rodzą się i kształtują u dziecka na bazie wro-

dzonych przesłanek zdolności do produkcji rozmaitych wytworów. Rodzice, opiekunowie, rówieśnicy, nauczyciele, mistrzowie i mentorzy są naturalnymi partnerami relacji wychowawczych i edukacyjnych. Z tych relacji społecznych czerpie naturalny rozwój umysłu i działania dzieci i młodzieży (Szuman, 1959; Przetaczniakowa, 1973; Schaffer, 2006; Brzezińska, 2007; Czyżowska, 2012; Gurba, 2013). W tych relacjach kształtują się dynamiczne nastawienia i regulacja emocjonalna funkcjonowania dzieci i młodzieży w realnym świecie społeczno-kulturowym (Erikson, 1997, 2002). Dokonujące się za pośrednictwem znaków i wszelkich tworów znaczeniowych interakcje społeczne otwierają dzieciom i młodzieży dostęp do zasobów kulturowych ludzkości i prowadzą do ukształtowania się wyższych funkcji psychicznych (Wygotski, 1971, 2006; Niemczyński, 1988). Nabywają też dzieci i młodzież dzięki tym społecznym relacjom wielorakich zdolności regulacji własnego poznania (Piaget, 1966), przeżywania ludzkich emocji (Harris, 1989), postępowania w zgodzie z normami przyjętymi w społeczności (Skinner, 1995; Bandura, 2007). Wyzwała się stopniowo umysł i działanie dzieci i młodzieży spod ograniczeń zewnętrznych w miarę tego, jak rozwija się dzięki wychowaniu i edukacji całość kompetencji umysłu i charakter indywidualnych osób, leżący u podłoża zdolności podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności w relacjach z innymi we wspólnym świecie społecznym (Niemczyński, 2011, 2016). Warto podkreślić, że dzięki właśnie wychowaniu i edukacji powstaje na podstawie wrodzonych zadatków ludzki umysł i ludzki charakter podmiotu aktywności w ludzkim społeczno-kulturowym świecie.

Wychowanie i edukacja mają naturę swoistej relacji społecznej, w której uczestniczą młodzi i dorośli biorący na siebie role społeczne uczniów i wychowanków oraz nauczycieli i wychowawców. Każde dziecko i młody człowiek wchodzi w role uczniów wychowanków, aby uczestniczyć w kształtowaniu swego umysłu i osobowości z materiału własnych predyspozycji dziedzicznych, wyrażających się we wrodzonych postaciach aktywności i w ich

podatności na przekształcenia powodowane użyciem treści kulturowych w społecznych procesach wychowania i edukacji (Szuman, 1959, 2014). W toku tych procesów wspomagają ich rodzice, wychowawcy, nauczyciele, a także inne wchodzące tu w grę osoby i uczestniczą w tym przygotowaniu do wejścia w dorosłe życie. Tak jak artysta rzeźbiarz korzysta z podatnego na jego akty twórcze materiału – z kawałka drewna lub kamienia – którego nie tworzy, lecz zastaje w świecie, tak też nikt w procesach wychowania i edukacji nie tworzy zdolności ucznia do rozwoju umysłu i osobowości, lecz je zastaje w pewnej postaci, a przede wszystkim korzysta nauczyciel i wychowawca z podatnych na jego działania reakcji i inicjatyw dziecka, które nie jest – rzecz jasna – materiałem do ukształtowania, lecz partnerem do współdziałania w unikatowym wielopodmiotowym procesie twórczym wychowania i edukacji. Nauczyciele mają do odegrania w tym procesie rolę przypisaną im przez kulturę społeczeństwa i instytucje systemu edukacji, który – jak o tym była mowa – podporządkowuje współcześnie edukację dzieci i młodzieży innym wartościom, a naturalne autonomiczne pojmowanie wartości edukacji ulega wobec tego deformacji przez heteronomiczne wartości narzucone szkołom, nauczycielom i ostatecznie uczniom przez państwowy program nauczania. Kurczy się w następstwie tego ograniczenia twórczy charakter działalności nauczycieli i uczniów. Odpada możliwość twórczego ustalania celów wychowania i edukacji. Pozostaje w szkole obszar twórczości okrojony jedynie do metod realizacji narzuconych celów.

I to jest druga hipoteza, dla której sprawdzenia badanie empiryczne dostarcza danych. Można ją sformułować jako twierdzenie, że w interpretacji nauczycieli twórczość edukacyjna rozciąga się na inwencje obejmujące program nauczania z jego celami albo zostaje w tej interpretacji okrojona jedynie do metody realizacji obowiązującego programu, a najczęściej występuje wśród nauczycieli ten drugi sposób myślenia o miejscu twórczości edukacyjnej w szkole. W tej hipotezie nie chodzi o twórczość nauczycieli w toku

wykonywania zawodu ani o to, jak nauczyciele pojmują twórczość. W tym zakresie istnieje bogata i niezwykle wartościowa poznawczo i praktycznie literatura (por. Popek, 2010; Szmidt, 2012). Stawiana hipoteza dotyczy twórczości edukacyjnej w użytych tutaj znaczeniach. Jest ona działalnością zespołową, angażującą pierwotnie dwoje ludzi lub więcej osób, z których co najmniej jedna bierze na siebie społecznie i kulturowo określoną rolę ucznia, a z pozostałych co najmniej jedna bierze na siebie rolę nauczyciela. Obie role są komplementarne wobec siebie i określone. Dzięki wywiązywaniu się z tych ról tworzą uczniowie i nauczyciele proces edukacji i wytwór tego procesu. Z tego powodu można stwierdzić, że twórczy jest proces edukacji i wytwór edukacji. Nie ma innej edukacji, każda jest twórczym procesem i wytworem, które są dziełami uczniów i nauczycieli. Mogą to być dzieła kiepskie, ułomne, wołające o pomstę do nieba, jak wszelkie inne dzieła urągające wartościom sztuki na tym czy innym polu. I tak też jest w dziedzinie edukacji. A mogą to być również dzieła dobre, wspaniałe, zachwycające realizacją w nich wartości wykształcenia uczniów. Hipoteza opiera się na założeniu, że nauczyciele mają przekonanie o tym, jak powinna wyglądać ich działalność zawodowa i dzięki temu angażują się w przyjmowanie jednych, a odrzucanie innych działań zawodowych.

Trzecia hipoteza mówi o zależności sposobu pojmowania twórczości edukacyjnej od wartościowania edukacji. Heteronomiczne wartościowanie edukacji pociąga za sobą rozumienie nauczycielskiej twórczości edukacyjnej jako zamkniętej w kręgu metod transmisji ustalonego poza szkołą, poza nauczycielami i uczniami w niej działającymi, wyboru treści dorobku kulturowego ludzkości, a wybór ten narzucony jest młodemu jako obowiązek do wyegzekwowania przez nauczycieli. Autonomiczne natomiast wartościowanie edukacji wiąże się z odniesieniem twórczości do pełnego cyklu działalności edukacyjnej, obejmującej przede wszystkim tworzenie przez nauczycieli i uczniów w szkole programu oraz tworzenie metod i sposobów realizacji jego celów (Lazar-Siekierka, 2012a).

PLAN I METODA BADANIA

Materiał empiryczny został uzyskany w toku badań prowadzonych w Zakładzie Zarządzania w Oświacie Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 2005–2010. Osobami badanymi byli nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów mieszczących się na terenie Krakowa bądź jego okolic. Instrumentem badawczym był Wywiad o Dylematach Edukacyjnych (WDE) Adama Niemczyńskiego (Lazar-Siekierka, 2012b).

Osoby badane i materiał badawczy

Materiał badawczy uzyskano za pomocą WDE w badaniach 112 kobiet (65%) oraz 60 mężczyzn (35%). Reprezentowane były wszystkie stopnie awansu zawodowego: nauczyciele dyplomowani (57,33%), kontraktowi (52,30%), mianowani (49,28%) oraz stażyści (14,8%). Struktura grupy badanej odzwierciedla pod względem płci i stopnia rozwoju zawodowego ogólną strukturę zbiorowości nauczycieli w Polsce (Główny Urząd Statystyczny, 2007–2008).

Wywiad o Dylematach Edukacyjnych

Zastosowano Wywiad o Dylematach Edukacyjnych do uzyskania materiału badawczego. Są nim zapisy myślenia osób badanych, rozwiązujących konkretne dylematy edukacji w szkole, przedstawione w formie krótkich opowiadań z serią pytań o wybór rozwiązania i jego uzasadnienie. Zapisy tych wyborów i uzasadnień podlegają następnie analizie pod kątem zaliczenia ich do autonomicznego lub heteronomicznego wartościowania edukacji oraz pod względem pełnego ujęcia twórczości edukacyjnej lub ograniczonego do metod pojmowania tej twórczości. Do rozpoznania autonomicznej lub heteronomicznej interpretacji wartości edukacji posłużyły trzy pary wskaźników, każda oddająca inny aspekt tej dymensji. Tak samo zastosowano trzy pary wskaźników pełnego lub ograniczonego ujęcia twórczego charakteru edukacji.

Instrukcja i przebieg badania

W badaniu Wywiadem o Dylematach Edukacyjnych (WDE) zastosowano technikę Piageta

(1966), zwaną przez niego wywiadem klinicznym przez analogię do badania osób cierpiących na zaburzenia umysłowe w celu poznania ich odmiennego widzenia świata. Piaget pragnął bowiem dotrzeć do własnego pojmowania świata przez dzieci, co oznacza stawianie tak pytań przez badacza, aby niczego dzieciom nie sugerować, a jedynie je zachęcić i pobudzić do rozwinięcia własnych myśli. Chodzi o to, aby tylko – jak to określił Piaget – sondować to, co oryginalne w umyśle dziecka i jeszcze pozostało do wypowiedzenia w tym celu, aby zostało wyrażone właśnie w odpowiedzi na pytania sondujące. Taki był cel badania za pomocą WDE, a mianowicie, aby uzyskać dostęp do własnego myślenia badanych nauczycieli o wartości edukacji i do ich własnego pojmowania znaczenia twórczości edukacyjnej w szkole. W instrukcji osoby badane zostały poinformowane, że otrzymają kilka krótkich opowiadań, które stawiają bohaterów w obliczu wyboru postępowania, jaki powinien się dokonać w szkole ze względu na dobrą jakość edukacji i wychowania. Poinstruowano osoby badane również, że ich zadaniem jest podjęcie decyzji, za jakim postępowaniem się opowiadają, i uzasadnienie tego wyboru, dlaczego tak właśnie powinno się działać w tym przypadku. Podkreślono w instrukcji, że szczególnie ważne jest możliwie pełne uzasadnienie, dlaczego tak właśnie powinno się postąpić, jak to wskazała osoba badana.

Osoby badane otrzymywały na kartkach papieru instrukcję, opowiadania oraz pytania i mogły ich treść śledzić w czasie, gdy osoba badająca odczytywała je na głos i prosiła o kolejne odpowiedzi. Osoba badana mogła swobodnie wracać do treści opowiadań i pytań, a także prosić o dodatkowe wyjaśnienia instrukcji w miarę własnych potrzeb. Odpowiadała pisemnie w obecności osoby badającej lub ustnie z nagraniem na magnetofon, jeśli tak wybrała. W obu wypadkach osoba badająca śledziła odpowiedzi i zadawała ewentualnie na bieżąco dodatkowe pytania sondujące. Nagrane na magnetofon odpowiedzi spisane zostały z fotograficzną wiernością i bez żadnych zabiegów redakcyjnych poddane analizie tak samo jak wypowiedzi pisemne.

Dylematy i pytania sondujące

Za przykład niech posłuży jedno z 15 opowiadań i pytania z nim związane. Te same pytania główne i to samo pytanie o uzasadnienie („Dlaczego?”) zadawano każdej osobie badanej za pomocą danego opowiadania. Niekiedy dalsze sondowanie prowadzono za pomocą powtórzenia pytania „Dlaczego?” albo użycia jego parafrazy („Dlaczego to jest ważne?”) lub zachęty rozwinięcia odpowiedzi („Co możesz więcej o tym powiedzieć?”) czy dodatkowego wyjaśnienia („Co przez to rozumiesz?”). W badanej grupie 172 osób zastosowano poszczególne opowiadania do badania od 8 do 18 osób. Przytoczone tu opowiadanie użyto w badaniu 11 osób. Oto ono wraz z pytaniami:

Marek, uczeń II klasy gimnazjum osiąga zadowolające wyniki w nauce z wszystkich przedmiotów, chociaż w opinii nauczycieli mógłby mieć wyższe stopnie. Rodzice Marka trochę niepokoją się tą sytuacją, ale nie podejmują żadnych kroków w tej sprawie. Marek z wyraźnym większym zainteresowaniem zajmuje się pracą w teatrze międzyszkolnym. Ona go pochłania. Ma tam najbliższych przyjaciół oraz Zosię, bliską jego sercu dziewczynę. Jedynie pan Rafał, nauczyciel fizyki, który widzi nieprzeciętne możliwości ucznia w opanowaniu matematyki i przedmiotów przyrodniczych, niepokoi się sytuacją, ponieważ chłopiec za rok powinien dostać się do możliwie dobrego liceum. Pan Rafał zdecydowanie zasugerował Markowi, aby ograniczył swoje zaangażowanie w teatrze i przyłożył się do nauki.

Pytania:

1. Czy Marek powinien skupić się teraz na nauce, wycofując się z teatru?
2. Dlaczego tak uważasz?
3. Pod wpływem rozmowy z panem Rafałem rodzice Marka stanowczo zażądali, by wycofał się z teatru międzyszkolnego. Czy to, co robi Marek w tej sytuacji, jest ważne dla jego przyszłości?
4. Dlaczego tak myślisz?
5. Rodzice i pan Rafał są zdania, że osiągnięcie możliwie wysokich wyników w nauce jest najważniejsze. Czy też jesteś tego zdania?

6. Dlaczego tak uważasz?
7. Marek wyżej ceni swoją pasję teatralną i radość tworzenia spektaklu wraz z innymi niż to, czego uczy się w szkole. Czy zgadzasz się z jego oceną?
8. Dlaczego tak sądzisz?

Analiza protokołu z badania

Celem analizy protokołu z badania WDE jest zakwalifikowanie argumentacji za wskazanym rozwiązaniem dylematu do jednej z dwóch biegunowych interpretacji wartości edukacji, czyli z jednej strony do heteronomii, z drugiej – do autonomii. Również celem tej analizy jest zakwalifikowanie argumentacji za rozwiązaniem dylematu do biegunowych wartości drugiej dimensji, czyli interpretacji znaczenia twórczości edukacyjnej w szkole jako ograniczonej do inwencji w zakresie metod i sposobów osiągania ustalonych celów edukacji albo odnoszącej się do tworzenia celów i programów edukacji w szkole. Procedura analizy protokołu podzielona jest na kilka kolejnych kroków, aby jasno i wyraźnie ukazać etapy dochodzenia do celu, czyli do obu kwalifikacji materiału.

Krok 1. Podział materiału na porcje oraz identyfikacja całości myślowych

Odpowiedzi na każde kolejne dwa pytania to porcje materiału z wywiadu, w jakich należy zidentyfikować wyrażoną w nim całość myślową w rozumieniu Romana Ingardena (1966), czyli kompletną myśl, w której zawiera się istotna treść argumentacji za dokonaniem przez osobę badaną wyborem. Poniżej mamy przykład tego podziału oraz identyfikację całości myślowych w protokole z badania opowiadaniem o Marku nauczyciela kontraktowego ze stażem średniej długości (5–10 lat).

Odpowiedź na pytania 1 i 2:

Jeśli jest coś, co dla ucznia ma duże znaczenie, to należy to uszanować, ponieważ jest to jego prawo. Obowiązkiem jest nauka. Tak rozumując, można by się dopuścić złamania tego prawa, nie jest to dobre rozwiązanie. Trzeba pozwolić uczniowi na jego aktywność, nie można zabijać w nim chęci robienia czegoś z własnej woli, dla własnego zainteresowania. Jednocześnie pomagać, by nie zaniedbywał obowiązków.

Identyfikacja całości myślowej A: „Należy pozwolić uczniowi na własną aktywność (w teatrze), a jednocześnie pomagać, by nie zaniedbywał obowiązków (w nauce), ponieważ nie można zabijać w nim chęci robienia czegoś z własnej woli; nie można złamać jego prawa do robienia tego, co ma dla niego duże znaczenie”.

Odpowiedź na pytania 3 i 4:

Ważne będzie, co zrobi uczeń, ponieważ każda decyzja, jaką się podejmuje, ma swoje konsekwencje w późniejszym czasie. Jeśli chłopiec zrezygnuje pod presją rodziców, może stracić jednocześnie chęć do nauki, co spowoduje jeszcze gorsze stopnie. Zatem uczeń powinien postąpić tak, jak uważa za słuszne, a rodzice powinni pomóc mu, bez względu na to, czy decyzja będzie zgodna z ich życzeniem czy nie.

Identyfikacja całości myślowej B: „Ważne jest to, aby postąpił, jak sam uważa za słuszne, a rodzice mu w tym pomogli, a nie wywierali presji na rzecz rezygnacji z teatru”.

Odpowiedź na pytania 5 i 6:

Osiągnięcie możliwie wysokich stopni jak na danego ucznia jest bardzo ważne, ponieważ to prowadzi do poznania jego możliwości intelektualnych, a poza tym jest źródłem wiedzy dla samego ucznia o tym, jak wysoko stawiać sobie poprzeczkę.

Identyfikacja całości myślowej C: „Osiągnięcie możliwie wysokich stopni jest ważne, ponieważ prowadzi do poznania jego możliwości intelektualnych oraz jest źródłem wiedzy dla samego ucznia, jak wysoko stawiać sobie poprzeczkę”.

Odpowiedź na pytania 7 i 8:

Myślę, że odpowiednie zrównoważenie tych dwóch wartości – nauki i zainteresowania – stanowi źródło budowania odpowiedzialności ucznia za jego przyszłość.

Identyfikacja całości myślowej D: „Myślę, że odpowiednie zrównoważenie tych dwóch wartości – nauki i zainteresowania – stanowi źródło budowania odpowiedzialności ucznia za jego przyszłość”.

Krok 2. Klasyfikacja całości myślowych

Zawartą w całościach myślowych argumentację zalicza się następnie według jednego z trzech wskaźników do odpowiedniej kategorii jednej z dwóch zmiennych. W tym celu używa się każdą całośćką myślową tylko jeden raz. Nie wolno użyć tej samej całości dwa razy – raz do identyfikacji heteronomicznego lub autonomicznego rozumienia wartości edukacji, a drugi raz do zaliczenia pojmowania twórczości edukacyjnej, czy to do ograniczonego do metodyki, czy to do obejmującego cele i program nauczania w szkole. Przyjmując dwubiegunową naturę obu zmiennych, ograniczono się do identyfikacji jakościowej, w stronę którego bieguna dany wskaźnik umiejscawia daną całośćką, nie próbując ilościowego szacowania, jak blisko tego bieguna należy ją umieścić. Każdy wskaźnik ma taką dwubiegunową naturę, z jedną kategorią na jednym, a drugą na drugim krańcu. Treść wskaźników oddaje trzy główne charakterystyki spełniające rolę definicji danej zmiennej.

Trzy pary wskaźników (W1–3) heteronomii (H) lub autonomii edukacji (A):

W1H. Edukacja jest wartością o tyle, o ile służy osiągnięciu innych, zewnętrznych wobec niej celów.

W1A. Edukacja jest wartością samą w sobie i nie wymaga uzasadnienia przez inne, zewnętrzne cele, jakim może służyć.

W2H. Głównym celem edukacji jest międzypokoleniowa transmisja z góry określonego wyboru z dorobku kulturowego ludzkości.

W2A. Głównym celem edukacji jest autonomiczny rozwój każdego ucznia jako indywidualnej osoby.

W3H. Zadaniem nauczyciela jest przekaz wiedzy, umiejętności i postaw oraz ocena stopnia przyswojenia tego przekazu przez ucznia.

W3A. Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie uczniów w rozwoju kompetencji poznawczych, aksjologicznych, społecznych, interpersonalnych oraz radzenia sobie z samym sobą.

Trzy pary wskaźników (W1–3) pojmowania twórczości edukacyjnej jako ograniczonej w szkole do metod nauczania (M) lub obejmującej pełny program uczenia się z ustaleniem jego celów w szkole (C).

W1M. Inwencja w nauczycielskim działaniu skupia się na mobilizowaniu uczniów za pomocą nagród i kar.

W1C. Inwencja w pracy nauczyciela ma sprostować wyzwaniu w postaci zadbania o warunki wystarczające i działania wspierające wykształcenie każdego ucznia.

W2M. Sztuka nauczania sprowadza się do inwencji w realizacji zamówienia na produkt edukacji w szkole.

W2C. Sztuka pedagogiczna nauczycieli polega na wspomaganiu uczniów w braniu odpowiedzialności za własne uczenie się w szkole.

W3M. Nauczanie to sztuka budzenia i nagradzania zainteresowań uczniów obowiązującym w szkole wyborem wiedzy, umiejętności i postaw z dorobku kulturowego ludzkości.

W3C. Praca nauczycieli to sztuka wspomaganie uczniów w czerpaniu z zasobów kulturowych ludzkości zgodnie z własnymi wyborami.

Przykład klasyfikacji całości myślowych A, B, C i D z przytoczonego protokołu z badania.

Całośćka A: „Należy pozwolić uczniowi na własną aktywność (w teatrze), a jednocześnie pomagać, aby nie zaniedbywał obowiązków (w nauce), ponieważ nie można zabijać inwencji ucznia”.

Klasyfikacja do autonomii edukacji za pomocą wskaźnika W2A, ponieważ badany nauczyciel kładzie nacisk na znaczenie w edukacji (wychowaniu) autonomicznej (własnej) aktywności ucznia, postanowień wpływających z jego własnej woli, cieszenia się prawem postępowania według własnej skali wartości.

Całośćka B: „Ważne jest to, aby postąpił, jak sam uważa za słuszne, a żeby rodzice mu w tym pomogli”.

Klasyfikacja do autonomii edukacji za pomocą wskaźnika W2A, ponieważ mamy tu u badanego nauczyciela podkreślenie wagi dla wychowania (edukacji) kierowania się ucznia (wychowanka) własnym przekonaniem o słuszności postępowania i pomagania mu w tym przez

rodziców. To ostatnie też jest zresztą istotnym składnikiem w poprzedniej argumentacji.

Całostka C: „Osiągnięcie możliwie wysokich stopni jest ważne, ponieważ prowadzi do poznania jego możliwości intelektualnych oraz jest źródłem wiedzy dla samego ucznia, jak wysoko stawiać sobie poprzeczkę”.

Klasyfikacja za pomocą wskaźnika W2C do twórczości edukacyjnej obejmującej program z celami edukacji w szkole, ponieważ badany nauczyciel kładzie nacisk na odpowiedzialne i świadome własnych możliwości współtworzenie przez ucznia programu własnego uczenia się.

Całostka D: „Myślę, że odpowiednie zrównoważenie tych dwóch wartości – nauki i zainteresowania – stanowi źródło budowania odpowiedzialności ucznia za jego przyszłość”.

Klasyfikacja za pomocą wskaźnika W2C do twórczości edukacyjnej obejmującej program z celami edukacji w szkole, ponieważ badany nauczyciel skupia się na zrównoważeniu pozostających w napięciu wartości jako drogi zbudowania przez ucznia – ze wspomaganiami nauczyciela – odpowiedzialności za jego własną przyszłość.

Krok 3. Decyzja o zaliczeniu protokołu do odpowiedniej kategorii każdej zmiennej

Po zakwalifikowaniu wszystkich całostek myślowych do odpowiednich kategorii pierwszej i drugiej zmiennej następuje sumowanie liczby przypadków zaliczonych do każdej z kategorii i podjęcie decyzji o zaliczeniu protokołu do jednej z dwu kategorii pierwszej zmiennej oraz do jednej z dwóch kategorii drugiej zmiennej według kryterium przewagi liczby zaliczonych przypadków. Przypomnieć warto, że każda całostka myślowa była użyta tylko jeden raz, czyli liczy się jako jeden przypadek określonego zaklasyfikowania.

W naszym przykładzie mamy 0 przypadków zakwalifikowania do heteronomii i 2 przypadki do autonomii oraz 0 przypadków zakwalifikowania do twórczości pedagogicznej skupionej na metodyce nauczania i 2 przypadki twórczości odnoszącej się do programu wraz z celami edukacji w szkole. Protokół zostaje wobec tego zaliczony do autonomii oraz do koncepcji twór-

czości nauczycielskiej obejmującej program z celami edukacji w szkole. Tym sposobem otrzymujemy dwie dane z badania empirycznego o każdym badanym nauczycielu, jedna o tym, jakie żywi przekonanie o wartości edukacji w szkole, i druga o tym, do czego odnosi twórczość edukacyjną nauczycieli w szkole.

Ocena trafności i rzetelności danych

Kwestia, czy uzyskane dane empiryczne trafnie informują o badanych wymiarach zaangażowanego myślenia nauczycieli o edukacji w aspekcie jej wartości i w aspekcie jej twórczego charakteru, stwarza potrzebę określenia konceptualizacji tych wymiarów oraz oceny jej sprecyzowania przez definicje operacyjne obu zmiennych (Brzeziński, 2009). W tym wypadku mamy ogół wywodów wcześniej przedstawionych za podstawę konceptualizacji zmiennych. Każdy zainteresowany badacz ma dostęp do nich jak i do ewentualnych korekt, jakie mogą wynikać z intersubiektywnego dyskursu. Do oceny rzetelności danych z analizy materiału empirycznego zastosowano metodę porównania niezależnych analiz tego samego materiału empirycznego przez kompetentnych badaczy, zwanych w tej roli sędziami. Tutaj autor WDB i autorka niniejszego artykułu dostarczyli do porównania dane z niezależnych analiz materiału badawczego od 26 osób. Rozbieżności pojawiły się w wypadku protokołów z badania dwóch osób. Po dyskusji sędziów dla rozpoznania źródeł rozbieżności zostały one usunięte przez uzgodnienie między sędziami. Niewątpliwym wzmocnieniem podstaw oceny rzetelności danych byłoby zaangażowanie dodatkowych sędziów kompetentnych. Niemniej uzyskana ocena pozwala posłużyć się danymi z wykonanego badania jako wystarczająco rzetelnymi do pierwszego przynajmniej sprawdzenia sformułowanych hipotez. Proces sprawdzenia hipotez naukowych z natury swojej nigdy nie jest przecież ostatecznie zamknięty.

SPRAWDZENIE HIPOTEZ

Uzyskane dane z badania empirycznego zostały użyte do sprawdzenia hipotez o dominacji wśród nauczycieli heteronomicznego myślenia

o edukacji nad rozumieniem edukacji jako wartości autonomicznej oraz o dominacji redukcji twórczości edukacyjnej do metod i sposobów działania nad pełnym jej rozumieniem jako obejmującej tworzenie programu edukacji w szkole. Poddano sprawdzeniu również hipotezę o zależności myślenia o twórczości edukacyjnej od sposobu rozumienia wartości edukacji w szkole.

Dominacja heteronomii nad autonomią edukacji w myśleniu nauczycieli

Jeśli hipoteza o przewadze heteronomii nad autonomią w uzasadnieniach wartości edukacji jest twierdzeniem adekwatnie oddającym istniejący stan rzeczy w przekonaniach nauczycieli, to analiza materiału z WDE przyniesie dane o tej zmiennej wyraźnie wskazujące na większą liczbę przypadków heteronomii niż autonomii w badanej grupie nauczycieli. W zbiorze uzyskanych danych odnotowano heteronomię w 129 przypadkach na 172 ogółem zbadanych nauczycieli, co stanowi 75% liczby badanych, a w 43 przypadkach na 172, czyli w 25% ogółu zbadanych nauczycieli rozpoznano autonomię interpretacji wartości edukacji w argumentach za rozwiązaniem dylematów szkolnych (por. Tabela 1). Taki rozkład wyników jednoznacznie i wyraźnie przemawia za uznaniem pierwszej hipotezy za prawdziwą.

Dodatkowo za takim wnioskiem przemawiają takie same rozkłady częstości, z jakimi użyte zostały do rozpoznania heteronomii i autonomii trzy pary wskaźników. Mamy dla W1 73%

i 27%, dla W2 72% i 28%, a dla W3 72% i 28% (por. Tabela 2). Ta zbieżność podnosi zaufanie do wiarygodności danych, które zdecydowanie sugerują uznanie za dominujące w szkołach wśród nauczycieli przekonanie o znaczeniu wykształcenia dla człowieka nie za względu na fundamentalną, samą w sobie wartość edukacji w ludzkim życiu, jaką jest cieszenie się możliwie pełnym wykształceniem, podobnie jak radość z możliwie pełnego zdrowia, lecz ze względu na wartość instrumentalną, ograniczoną do przydatności wykształcenia dla realizacji innych celów w praktyce życia społecznego. Cieszenie się możliwie pełnym wykształceniem nie wyklucza, lecz stanowi niezbędny warunek korzystania z wykształcenia w godny człowieka sposób. Podporządkowanie wykształcenia innym celom zagraża ograniczeniem życia ludzi do ułomnej, niegodnej człowieka postaci, w podobnie fundamentalnym wymiarze jak zagrożenie zdrowia albo zagrożenie przestrzegania praw człowieka. Wobec takiego stanu rzeczy tym większe ma znaczenie, że jednak w 25% przypadków, czyli 45 na 172 nauczycieli przywołuje argumenty za rozwiązaniem dylematów edukacyjnych w przekonaniu o statusie autonomicznym dobra edukacyjnego (por. Tabela 1). Mimo że jest to mniejszość, to ewentualna próba zmiany może znaleźć oparcie w tej grupie. Tym bardziej że – jak zobaczymy – większość osób w tej grupie odnosi twórczość edukacyjną do programu wraz z celami edukacji w szkole, a nie tylko do metody nauczania w celu realizacji ustalonych poza szkołą celów uczenia się.

Tabela 1. Twórczość edukacyjna w szkole w zależności od interpretacji wartości edukacji

Twórczość edukacyjna	Wartość edukacji		
	Heteronomiczna	Autonomiczna	Razem
Ograniczona do metodyk	123 (95%) (96%)	7 (5%) (18%)	130 (100%) (74%)
Obejmująca program	6 (14%) (4%)	36 (86%) (82%)	42 (100%) (26%)
Razem	129 (75%) (100%)	43 (25%) (100%)	172 (100%) (100%)

Uwaga: *Pearson chi-square* = 10.2484, *df* = 1, *p* < .01, *Fisher exact* = 0, *df* = 1, *p* < .01.

Dominacja twórczości metodycznej nad obejmującą cele edukacji

Druga hipoteza odnosi się do rozumienia przez nauczycieli twórczości edukacyjnej w szkole. Twierdzi się w niej, że sprowadzenie tej twórczości do inwencji metodycznej dominuje wśród nauczycieli nad odniesieniem jej do całości programu z celami uczenia. Oczekiwano wobec tego w argumentacjach nauczycieli za wyborem postępowania w dylematach szkolnych zdecydowanie większej liczby przypadków odniesienia twórczości jedynie do metodyki aniżeli przypadków odniesienia jej do programu. Uzyskane dane przynoszą 130 przypadków zawężonego rozumienia twórczości edukacyjnej, co stanowi 74% grupy 172 badanych nauczycieli, w przeciwieństwie do 42 przypadków pełnego rozumienia twórczości edukacyjnej w szkole, czyli 26% osób badanych (por. Tabela 1). Olbrzymia przewaga ograniczonego rozumienia twórczości pedagogicznej w szkole przemawia za uznaniem drugiej hipotezy za prawdziwie oddającą istniejący stan rozumienia przez nauczycieli twórczego charakteru swej profesjonalnej działalności.

Za pozytywnym rezultatem sprawdzenia tej hipotezy przemawia również rozkład częstości użycia wskaźników do rozpoznania w całościach myślowych obu kategorii tej zmiennej. Mamy w tym wypadku dla W1 75% i 25%, dla W2 77% i 23%, a dla W3 78% i 22% (por. Tabela 2). Podobieństwo rozkładów danych na obu poziomach kwalifikacji materiału empirycznego do kategorii tej zmiennej wzmacnia zaufanie do

wiarygodności danych. Niewątpliwie daje to mocną podstawę twierdzeniu, że nauczyciele odnoszą twórczy charakter swej działalności raczej do metodyki nauczania niż do pełnego programowania uczenia się uczniów w szkole. 42 nauczycieli na 172 wszystkich badanych stanowi mniejszość równą 26%, która wciąż utrzymuje przekonanie o wadze pełnego wymiaru twórczości edukacyjnej w szkole (por. Tabela 1). Warto podkreślić, że w olbrzymiej większości są to te same osoby, które cenią autonomię edukacji.

Związek pojmowania twórczości edukacyjnej z ujęciem wartości edukacji

Z hipotezy o zależności pojmowania przez nauczycieli twórczości edukacyjnej od interpretacji przez nich wartości edukacji w szkole należy oczekiwać, że dane z naszego badania empirycznego pokażą, że: (1) w większości, o ile nie we wszystkich przypadkach, argumentacji w myśl heteronomii edukacji będzie można odnotować zarazem ograniczenie twórczości do metod nauczania, a (2) w większości, o ile nie we wszystkich przypadkach, opowiadanie się za autonomią edukacji będzie można obserwować zarazem pełne pojmowanie twórczości edukacyjnej, obejmujące program z jego celami. W Tabeli 1 można zauważyć 123 przypadki ograniczenia twórczości do metod nauczania na 129 wszystkich przypadków argumentowania za heteronomią edukacji. Stanowi to przytłaczającą większość (95%) ogółu nauczycieli interpretujących w ten sposób wartość edukacji i zgadza się z pierwszym oczeki-

Tabela 2. Częstość użycia par wskaźników w rozpoznaniu kategorii obu zmiennych.

Częstość użycia par wskaźników	W1		W2		W3		Razem	
	H	A	H	A	H	A	H	A
Wartość edukacji	65 73%	24 27%	67 72%	36 28%	53 72%	21 28%	185 72%	71 28%
Twórczość edukacyjna	M 85 85%	P 15 15%	M 83 87%	P 13 13%	M 87 88%	P 13 12%	M 245 87%	P 38 13%

Uwaga: W1–W3 – pary wskaźników, H – heteronomia, A – autonomia, M – metodyka nauczania zakresem twórczości, P – program z celami zakresem twórczości.

waniem. W związku z drugim oczekiwaniem, możemy odnotować w Tabeli 1 zdecydowaną większość (36 z 42, czyli 86%) przypadków odniesienia twórczości edukacyjnej do pełnego programu uczenia się w szkole. Pokrywa się to z drugim oczekiwaniem z hipotezy trzeciej. Związek między wartościowaniem edukacji a zakresem twórczości edukacyjnej w szkole znajduje w tych danych klarowne oparcie empiryczne. Przemawiają one niedwuznacznie z jednej strony za związkiem autonomii edukacji i pełnego rozumienia twórczości edukacyjnej, a z drugiej za heteronomią edukacji i ograniczonym pojmowaniem tej twórczości. Innymi słowy, jeżeli stwierdzimy, że nauczyciel lub grupa nauczycieli argumentuje za autonomiczną wartością edukacji, to możemy oczekiwać z wysokim prawdopodobieństwem, że opowiedzą się również za pełnym zakresem twórczości edukacyjnej w szkole. Zarazem, jeśli stwierdzimy, że nauczyciel lub grupa nauczycieli uzasadnia wybory edukacyjne heteronomicznie, to z bardzo dużym prawdopodobieństwem możemy oczekiwać ograniczenia zakresu twórczości edukacyjnej do metodyki nauczania z pozostawieniem programu z jego celami poza jego zasięgiem.

Pamiętać należy, iż nasze dane informują o myśleniu zaangażowanym w wybory edukacyjne w toku badania za pomocą realistycznych, lecz wymyślonych opowiadań, a nie o faktycznych wyborach w realnych okolicznościach życia szkoły. Przejście od tego myślenia do działania nie jest ani bezpośrednio, ani łatwe, chociaż nie ma mowy o działaniu realizującym myśl, która obca jest nauczycielowi podejmującemu określone działanie.

PRAKTYCZNE ZNACZENIE REZULTATÓW BADANIA

Teoretyczne wywody pozwoliły sformułować hipotezy, a następnie ułożyć plan badania empirycznego dostosowany do poddania

ich sprawdzeniu. Skoro hipotezy można uznać za twierdzenia prawdziwe, to potwierdzenie zyskują też przesłanki, z jakich one wynikają. Jeżeli uznamy, że należy dążyć do zmiany stanu edukacji w naszym kraju, polegającej na zwiększeniu jej autonomii, a zmniejszeniu heteronomicznej kontroli nad nią, to możemy wyprowadzić kilka wniosków praktycznych dotyczących taktyki takiej transformacji.

Transformacja zarządzania edukacją w szkole

Kierunek, w jakim przekształcenia w imię autonomii edukacji powinny zmierzać w obszarze zarządzania szkołami, jest tyleż oczywisty, co nie do zrealizowania ani łatwo, ani szybko, czyli żadnym jednorazowym aktem reformy edukacji. Z tego powodu tak ważne jest ciągle rozpoznawanie w praktyce, jak autonomię poszerzać w szkołach w pracy nauczycieli z uczniami mimo stałej heteronomicznej presji na szkołę w systemie edukacji. Kluczowe wobec tego jest pytanie, jak łagodzić heteronomiczną presję zewnętrzną na szkoły i nauczycieli. Nie wydaje się bowiem realistyczne oczekiwanie całkowitej emancypacji spod heteronomicznej kontroli nad edukacją przez władze państwowe ani całkowite wyzbycie się heteronomicznego przekonania o wartości edukacji w społeczeństwie, także wśród nauczycieli, uczniów i rodziców. Slogan, że szkoła stoi nauczycielem, oddaje rzeczywisty stan rzeczy i nie nastąpi transformacja bez zmiany zadania nauczycieli w szkole, a przez to zmiany kwalifikacji zawodowych. Potrzebne jest odejście od koncepcji specjalisty od nauczania danego przedmiotu w szkole w stronę fachowca od wspomagania przez edukację pełnego rozwoju uczniów jako indywidualnych osób. Określenie kompetencji takiego fachowca i kształcenie studentów w tym kierunku to zadanie dla wyższych uczelni.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bottery M. (1992), *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Organization*. London: Cassell.
- Bottery M. (2016), *Educational Leadership for a more Sustainable World*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Bottery M., Wright N. (2000), *Teachers and the State: Towards a Directed Profession*. London: Routledge.
- Brzezińska A. (2007), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo Scholar.
- Brzeziński J., Zakrzewska M. (2009), Metodologia. Podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 175–302.
- Czyżowska D. (2012), *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson E. (2002), *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Galewska-Kustra M. (2012), *Szkola wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Główny Urząd Statystyczny (2008). Edukacja i wychowanie w Polsce w roku szkolnym 2007/2008, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/edukacja_i_wychowanie_w_roku_szkol_2007-2008.pdf (2010.05.10)
- Gurba E. (2013), *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harris P.L. (1989), *Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Ingarden R. (1966), *O poznawaniu dzieła literackiego*. Lwów: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ingelhart R. (1997), *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Changes in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Ingelhart R., Wenzel C. (2005), *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kocowski T., Tokarz A. (2010), Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej: W: J.M. Brzeziński, H. Sek (red.), *Stres, potrzeby, twórczość*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 241–274
- Kohlberg L., Meyer R. (1993), Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lazar-Siekierka M. (2012a), *Zarządzanie transformacją szkoły dla twórczości edukacyjnej*. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Rozprawa doktorska.
- Lazar-Siekierka M. (2012b), *Materiały z badań do rozprawy doktorskiej*. Zakład Zarządzania w Edukacji Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ledzińska M. (2017), Nauczyciela akademickiego spojrzenie na rozwój w dobie przemian ogólnowiatowych. *Psychologia Rozwojowa*, 22(1), 9–25.
- Liberska H. (2011), Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuczynski J. (2010), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G. (2007), Odpowiedzialne zarządzanie szkołą. Referat wygłoszony na Konferencji Naukowej z okazji 10-lecia Zakładu Zarządzania w Oświacie UJ.
- Nakoneczna D. (1980), *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2005), *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemczyński, A. (1980). *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Niemczyński A. (1988), Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia indywidualnego. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Niemczyński, A. (1994), O autonomii rozwoju. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2(1), 3–11.
- Niemczyński A. (2005–2008), *Seminarium doktoranckie z zarządzania edukacją*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Materiały niepublikowane.
- Niemczyński A. (2007), Inner Regulatory Device for Adult Development. *Polish Psychological Bulletin*, 38(3), 133–139.
- Niemczyński A. (2011), Praktyczne implikacje wiedzy o rozwoju społeczno-moralnym. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, 364–375. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemczyński A. (2013–2015), *Elektroniczne seminarium na odległość z zarządzania edukacją*. Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Materiały niepublikowane.
- Niemczyński A. (2014), Dylematy wartości na różnych polach przedsiębiorczości. W: Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość czyli pochwała kryzysu*, 321–331. Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfańtego.
- Niemczyński A. (2016), *Rozwój i wychowanie według wartości*. Maszynopis niepublikowany, rozesłany elektronicznie uczestnikom XXV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej. Kraków: Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niemczyński A. (2017), Autonomy of Human Mind and Personality Development. *Polish Psychological Bulletin*, 48, 1, 7–18.
- Okoń W. (1967), *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Piaget, J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Piaget J. (1967), *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Plymers L. (2007), *Implementation of Competency-Based Education*. Konferencja inauguracyjna program „Szkoły Jagiellońskie”, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 29–30 marca 2007 roku. Wykład niepublikowany.
- Popek S.L. (2010), *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Impuls.
- Przetacznikowa, M. (1973), *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ratajczak Z. (red.) (2014), *Przedsiębiorczość czyli pochwała kryzysu*. Katowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfańtego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz.U. Nr 56, poz. 56, 4084–4086.
- Sayer J. (1993), *The Future Governance of Education*. London: Cassell.
- Schaffer R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skinner B.F. (1995), *Zachowanie się organizmów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmidt K.J. (2012), *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szuman S. (1959), O czynnikach kształtujących psychikę dziecka w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 143–158.
- Szuman S. (2014), *Osobowość i charakter*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz A. (2010), Blask i ciemność: antynomie emocjonalne w procesie twórczym. W: M. Cieśla-Korytowska, M. Sokalska M. (red.) (2010), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turska D. (2011), Edukacja jako impuls do pełnego rozwoju? W kręgu jungowskich inspiracji. *Psychologia Rozwojowa*, 16(2), 12–21.
- Wygotki L.(1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotki L. (2006), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.