

NATALIA RAPA

JÓZEFA KOZIELECKIEGO KONCEPCJA WYCHOWANIA CZŁOWIEKA INNOWACYJNEGO NA TLE PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

Za Martinusem J. Langeveldtem (1905-1989) można wskazać, że człowiek jako *homo (animal) educandus* jest jedyną istotą, która potrzebuje wychowania, co stanowi zarazem podstawę podejmowania tej działalności¹. W perspektywie czasowej wyznaczonej urodzinami i śmiercią, człowiekowi towarzyszy działalność wychowawcza, która jest zróżnicowana i ubogacona aktualnym dla każdego czasu jego obliczem życia zarówno społeczno-gospodarczym, jak i komunikacyjno-kształceniowym oraz aksjologicznym.

Wychowanie jest realizowane według przyjętego systemu oddziaływania dorosłych na młodzież, stąd u jego podstaw znajduje się koncepcja człowieka, zorientowana na realizację konkretnych modeli teoretycznych, do których możemy współcześnie zaliczyć również wychowanie człowieka innowacyjnego.

Celem artykułu jest charakterystyka koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu Józefa Kozielskiego, z usytuowaniem jej w odniesieniu do perspektyw teoretycznych twórczości w kontekście pedagogiki twórczości. Tak sformułowany cel wymaga w pierwszej kolejności dokonania charakterystyki koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu J. Kozielskiego.

Mgr NATALIA RAPA – doktorantka, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: rapanatalia@onet.eu

¹ M. J. L a n g e v e l d, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart: Klett Verlag 1951, s. 147.

1. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE KONCEPCJI WYCHOWANIA CZŁOWIEKA INNOWACYJNEGO W UJĘCIU JÓZEFA KOZIELECKIEGO

Koncepcja wychowania człowieka innowacyjnego J. Kozieleckiego wyrasta z jego naukowych poszukiwań oraz doświadczeń życiowych².

Nowością i oryginalnością tej koncepcji jest dezaktualizacja modeli kształcenia człowieka jednowymiarowego (człowieka o orientacji zachowawczej) zainicjowanych w intelektualnej kulturze oświecenia. Odnoszą się one do wzorca człowieka oświeconego, który zdaniem Kozieleckiego potrafi jedynie przystosować się do istniejących struktur społeczno-instytucjonalnych. Obecnie, ze względu na dynamiczność i intensywność przeobrażeń społeczno-gospodarczych, które znacząco warunkują funkcjonowanie jednostki, koncepcję człowieka oświeceniowego należałoby uznać za niewystarczającą. Kozielecki formułuje zatem własną koncepcję człowieka innowacyjnego (inwencyjnego), którą z czasem poszerza o idee kształcenia transgresyjnego, nawiązując do wizji Johna Deweya (jak to wykazuje między innymi Krzysztof J. Szmidt)³.

Każdy model wychowania może zawierać swe przed założenia między innymi w psychologicznych koncepcjach człowieka, które przybliżają wiedzę o funkcjonowaniu człowieka. W literaturze przedmiotu zauważa się trzy zasadnicze koncepcje psychologiczne człowieka, odmiennie postrzegające i interpretujące zachowanie człowieka:

1) pierwszą z nich jest koncepcja behawiorystyczna, według której człowiek jest układem zewnątrzsterownym (jego zachowanie jest całkowicie kontrolowane przez środowisko zewnętrzne);

2) drugą jest koncepcja psychodynamiczna, zgodnie z którą zachowanie człowieka zależy od wewnętrznych sił dynamicznych, zwanych czasem popędami, potrzebami lub dążeniami;

3) trzecią jest koncepcja poznawcza (kognitywna), zgodnie z którą człowiek jest układem sił przetwarzającym informacje. Zachowanie się w tej koncepcji zależy nie tylko od bieżących informacji, płynących ze świata zewnętrznego, ale również od struktur poznawczych, czyli zakodowanych w pamięci trwałej wiedzy, zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Jako samodzielny podmiot, człowiek jest zdolny nie tylko poznać świat, ale też sensownie go zmieniać⁴.

² Zob. J. K o z i e l e c k i, *Moje wzloty i upadki: autobiografia z psychologią w tle*, Sopot: GWP 2010.

³ K. J. S z m i d t, *Pedagogika twórczości*, wyd. II, Sopot: GWP 2013, s. 379.

⁴ Zob. J. K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. X, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2008, s. 12-13.

Ta ostatnia koncepcja jest dla Kozieleckiego przestrzenią, za pomocą której konstruuje on własną koncepcję wychowania człowieka innowacyjnego. Prekursorzy tej koncepcji (poznawczej): Jerome S. Burner, Herbert A. Simon, Urlic Neisser, David Rumelhart oraz Tadeusz Tomaszewski⁵, za najważniejszą umiejętność jednostki, umożliwiającą jej podejmowanie czynności innowacyjnych uważali ludzką umiejętność generowania informacji oraz wiedzy. Dzięki tym możliwościom generatywnym człowiek może wychodzić poza posiadane informacje i przekraczać granice swojego naturalnego środowiska oraz dokonywać zmian. Dlatego jest on sprawcą, mogącym podejmować wielorakie działania celowe, których przebieg jest regulowany przez wiedzę zakodowaną w umyśle oraz informacje płynące ze środowiska. Te działania pozwalają człowiekowi likwidować deficyt wartości materialnych, społecznych i duchowych, jednocześnie zaspokajając swoje potrzeby. Już te stwierdzenia pokazują, że postępowanie człowieka innowacyjnego jest ukierunkowane na wartości, opiera się również na wartościach i normach społecznych.

Koncepcja poznawcza, poza ukazaniem sposobu funkcjonowania człowieka innowacyjnego, przybliży również podstawową metodę modyfikacji jego zachowań przez wychowanie, rozumiane jako „systematyczne i celowe kształcenie człowieka innowacyjnego na podstawie osiągnięć współczesnej pedagogiki”⁶ oraz autokreacja, „czyli formowanie siebie według własnego projektu”⁷. Konkretyzując te treści, w kontekście podejmowanej problematyki można wskazać, że wychowanie człowieka innowacyjnego obejmuje działalność wychowawczą oraz samowychowanie, które są wobec siebie integralne.

Człowiek innowacyjny jest samodzielnym podmiotem, który ze względu na poznawczą specyfikę funkcjonowania posiada zdolności innowacyjne, będące jego naturalną (antropiczną) cechą. Aby jednak mógł on lepiej te cechy wykorzystać, potrzebuje wychowania, dzięki któremu będzie mógł dokonywać zmian innowacyjnych w sposób dojrzały, a jednocześnie odpowiedzialny.

W tak zarysowanym obszarze funkcjonowania człowieka można dostrzec, że w ujęciu J. Kozieleckiego, człowiek innowacyjny nie jest takim z natury – ma on zdolności innowacyjne, w charakterze raczej jedynie potencjału. Potrzebuje on wychowania, dzięki któremu nabędzie umiejętności podejmowania czynności innowacyjnych. W tym ujęciu, proces wychowania – według

⁵ Wymienia ich nazwiska sam autor w: tamże, s.169.

⁶ Tamże, s. 171.

⁷ Tamże.

Kozielleckiego – można odczytywać jako imperatyw formowania człowieka innowacyjnego.

Zgodnie z podaną wyżej definicją wychowania według Kozielleckiego, specyfikę wychowania wyznaczają zasady, czyli następujące normy postępowania wychowawczego:

a) zasada rozwijania postawy badawczej oraz eksploracyjnej wobec świata u wychowanka – pewnej trwałej tendencji do poszukiwania problemów w świecie i samodzielnego ich rozwiązywania;

b) zasada nauczania produktywnego – czyli kształcenie na podstawie wiedzy deklaratywnej („wiem, że...”) oraz proceduralnej („wiem, jak...”), przez co system wiedzy jednostki staje się produktywny, generujący nowe informacje oraz czyny;

c) zasada strukturalizacji wiedzy – odnosi się do analizy i interpretacji treści nauczania, tzw. strukturalizacja treści programowych. Celem zastosowania tej zasady jest odejście od stereotypowego myślenia na rzecz modeli pozwalających na holistyczne rozumienie rzeczywistości oraz na rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych współczesnego świata;

d) zasada podmiotowości – zakładająca, iż człowiek jest przyczyną a nawet współprzyczyną zdarzeń, sprawcą, a nie odbiorcą informacji. Inicjuje on działania, a dokonując wyboru przyjmuje odpowiedzialność za własne niepowodzenia i klęski. Zasada ta sprzyja niwelowaniu zjawiska „Nil”, oznaczającego „sferę nudy i lęku”, oraz zmienia monolog między nauczycielem a wychowankiem w dialog (to oznacza wychowanie dialogowe);

e) zasada orientacji prospektywnej – zakładająca kształcenie w wychowanku zdolności antycypacyjnych (przewidywania, przypuszczenia)⁸.

Przedstawione przez J. Kozielleckiego zasady wychowania ukazują, że w koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego wszystkie czynniki rozwojowe są istotne. Jest to stanowisko zbliżone do poglądu Stefana Kunowskiego, który uzasadnia, że „na pełny proces wychowawczego rozwoju składają się samorzutne przejawianie się rozwoju, jak też działanie wychowawców, sytuacje bodźcowe oraz wytwory wychowania, które stają się składnikiem dalszego wychowania”⁹.

Cele procesu wychowania zakładają zmiany w wychowanku zarówno o charakterze poznawczo-instrumentalnym (wiążą się one z poznawaniem

⁸ J. K o z i e l e c k i, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1998, s. 38-43.

⁹ S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004, s. 169.

świata i oddziaływaniem nań), jak i motywacyjno-emocjonalnym (w związku z formowaniem stosunku wychowanka do świata i ludzi, jego przekonań, postaw, systemu wartości oraz celu życia), które kształtują się w osobowości wychowanka w postaci poglądów, postaw, nawyków, a także innych cech osobowości w wyniku respektowania odpowiednich metod i środków wychowawczych¹⁰.

Zmiany o charakterze poznawczo-instrumentalnym w analizowanej koncepcji można określić jako umiejętność wykorzystania przez jednostkę wiedzy o zmieniającej się rzeczywistości, umiejętność alternatywnego oraz plastycznego myślenia o środowisku, umiejętność podejmowania działań ryzykownych. Zmiany zaś o charakterze motywacyjno-emocjonalnym mogą obejmować kształcenie ludzi otwartych na nowe problemy i przejawiających postawę aktywną wobec rzeczywistości. Wiążą się one z formowaniem samodzielnych sprawców, kształtowaniem intelektu, zdolnych zaakceptować normy moralne zakorzenione w systemie kultury europejskiej.

Zestawienie wymienionych zmian, jakie pod wpływem wychowania dokonują się w osobowości wychowanka, pozwala wskazać główny cel procesu wychowania w koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego. Jest nim kształcenie osobowości sprawczej jednostki, ukierunkowanej na harmonijne podejmowanie aktywności innowacyjnej na podstawie zasad etyki. Taka jednostka nie tylko potrafi się przystosować do środowiska społecznego, ale też umiejętnie je zmieniać.

Tak rozumiany proces wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu Kozielskiego, powinien być realizowany w środowiskach wychowujących, którymi są: rodzina, szkoła, zakład pracy, instytucje kulturalne oraz środki masowego przekazu¹¹. Pożądane jest, aby pełniły one rolę stymulatorów dla podejmowania i przejawiania działalności innowacyjnej przez jednostkę.

W koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego, w ujęciu J. Kozielskiego, spotykamy się z szerokim rozumieniem wychowania, w którym nie są pomijane również dziedziny wychowania. Można tutaj wskazać między innymi na: wychowanie intelektualne (dzięki niemu wychowanek nabywa umiejętności wyobrażania sobie określonych sytuacji – przewidywania ich, następnie przekształcanie ich przy udziale pamięci i uwagi w wiedzę praktyczną); wychowanie etyczne (dzięki niemu wychowanek nabędzie wiedzy o tym, „jakiej

¹⁰ W. O k o Ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004, s. 58-59.

¹¹ K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, s. 175.

granicy nie może przekroczyć, aby nie działać przeciwko człowiekowi i społeczeństwu”¹²); wychowanie estetyczne (wartości estetyczne w koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego przyczyniają się do podejmowania aktywności innowacyjnej); oraz wychowanie społeczne (wychowanie człowieka innowacyjnego dokonuje się w społeczeństwie oraz dla społeczeństwa, w efekcie czego staje się ono innowacyjne).

Proces wychowania człowieka innowacyjnego powinien wpisywać się w nurt edukacji ustawicznej, dzięki której wychowanek będzie mógł permanentnie kształtować swoje umiejętności, kompetencje oraz motywację.

Ważnym elementem skuteczności tego procesu jest podjęcie przez człowieka innowacyjnego trudu samokształcenia i samodoskonalenia. Stąd dużo racji należy przyznać Beacie Przyborowskiej, która zauważa, że koncepcja wychowania człowieka innowacyjnego Kozielskiego nie ma charakteru egalitarnego. Postulowane kompetencje (umiejętności) powinny się stać udziałem każdego człowieka w różnym stopniu (wieku), aby mógł on być lepiej przygotowany do funkcjonowania w rzeczywistości podlegającej fluktuacji¹³.

Powyższe treści, odnoszące się do analizy struktury procesu wychowania w kontekście koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu Kozielskiego, ukazują, że zakłada ona kształcenie człowieka wielowymiarowego (człowiek – jako sprawca posiadający antycypacyjne umiejętności).

Poczynione uwagi, dotyczące specyfiki koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu Kozielskiego, otwierają drogę do analizowania teoretycznych założeń takiego wychowania w perspektywie podejść teoretyczno-badawczych twórczości w zakresie pedagogiki twórczości.

2. MIEJSCE KONCEPCJI WYCHOWANIA CZŁOWIEKA INNOWACYJNEGO JÓZEFA KOZIELECKIEGO W ODNIESIENIU DO PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

Podejmując zagadnienie koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego Kozielskiego w perspektywie podejść teoretycznych twórczości w zakresie pedagogiki twórczości, warto wydobyć z niej pewne tezy ukazujące jej specyfikę. Syntetycznie można je wyrazić w następujących stwierdzeniach:

¹² J. K o z i e l e c k i, *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004, s. 238.

¹³ B. P r z y b o r o w s k a, *Pedagogika innowacyjności*, Toruń: Wydawnictwo UMK 2013, s. 117.

1. Funkcjonowanie człowieka jest definiowane w świetle psychologicznej koncepcji poznawczej. Zgodnie z nią, zachowanie człowieka zależy zarówno od bieżących informacji płynących do niego ze świata zewnętrznego, jak i od wiedzy trwałej zdobytej w toku oddziaływania wychowawczego na niego.

2. Wychowanie rozumiane jest przez Kozieleckiego jako podstawowa (jedyna) metoda prowadząca do zmiany zachowania wychowanka na drodze własnego doświadczenia. Można je zatem ujmować nie tylko jako możliwość, ale również jako wyzwanie natury ludzkiej.

3. Proces wychowania człowieka innowacyjnego odnosi się zarówno do dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Obejmuje takie dziedziny wychowania, jak: wychowanie intelektualne, wychowanie etyczne, wychowanie estetyczne, wychowanie społeczne.

4. Proces wychowania, angażując wielowymiarowo całą osobowość wychowanka (jego wiedzę, emocje, motywację), sprawia, że głównym celem wychowania jest kształcenie człowieka wielowymiarowego (człowieka sprawcę, mającego zdolności antycypacyjne). Taka interpretacja treściowa wychowania pozwala docenić w analizowanej koncepcji wszystkie dynamizmy wychowania, na które zwrócił uwagę S. Kunowski. Są to: a) *bios* – jako podstawowa siła działająca w wychowaniu oznacza pęd życiowy do naturalnego (psychologicznego) rozwoju organizmu; b) *etos* – czyli „społeczne działanie wychowawców [...] które unormowane jest zwyczajami i obyczajami życia określonego społeczeństwa”; c) *agos* – wychowawcze zbliżenie wychowanka do ideału nowego człowieka; d) *los* – odnosi się do ukształtowania prawidłowej postawy wychowanka wobec nieznanej przyszłości. Wszystkie wymienione tu „siły-dynamizmy” składają się na wychowanie jako długotrwały ciąg zmian, zachodzących w procesie wszechstronnego rozwoju człowieka¹⁴.

5. Ontologia procesu wychowania opiera się na zasadzie podmiotowości. Dwie jego strony, którymi są wychowanek i wychowawca, traktuje się jako podmiot. Ów podmiot jest wolny od wszelkich determinizmów, co pozwala mu świadomie podjąć proces wychowania.

6. Wychowanie człowieka innowacyjnego wymaga oddziaływania zarówno na sferę poznawczo-instrumentalną, jak i emocjonalno-motywacyjną wychowanka. Tego rodzaju oddziaływania powinny harmonijnie stymulować czynności wychowanka ukierunkowane na realizację celów wychowania zakładających wymienione zmiany.

¹⁴ Zob. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 171-181.

7. W koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego wskazuje się, że proces wychowania powinien być realizowany przez zróżnicowane podmioty wychowania: od naturalnych (rodzina) po instytucjonalne (np. szkoła) jak i pozainstytucjonalne (np. instytucje kulturalne). Rozszerzenie tego procesu o instytucje pozainstytucjonalne postuluje, aby analizowany proces rozpatrywać w podejściu systemowym (całościowym).

8. Zdolności innowacyjne, jakie ma człowiek (będące jego naturalną cechą), przyczyniają się do likwidowania deficytu wartości (materialnych, społecznych i duchowych) i pozwalają na ujęcie kategorii „innowacyjności” w perspektywie aksjologicznej – jako wartości nadającej życiu ludzkiemu sens¹⁵.

9. Wychowanek powinien podejmować trud samowychowania, samokształcenia. Taka aktywność wychowanka powinna przybrać formę jego stałej potrzeby życiowej, celem kształcenia ustawicznego.

10. Zasady postępowania wychowawczego wskazują na konieczność korzystania z zasad i metod dydaktyki twórczości w procesie wychowania człowieka innowacyjnego.

Powyższe tezy należy traktować jako konkretne wskazania co do specyfiki wychowania człowieka innowacyjnego w ujęciu Kozielskiego. Ukazanie analizowanej koncepcji w perspektywie podejść teoretycznych twórczości w kontekście pedagogiki twórczości umożliwi dookreślenie jej pedagogicznej specyfiki.

W początkach XXI wieku można już odpowiedzialnie mówić o umocnieniu się pedagogiki twórczości jako subdyscypliny pedagogicznej w tzw. kompleksie nauk o wychowaniu¹⁶. Wpływ na powstanie tej subdyscypliny mieli między innymi: Witold Dobrołowicz¹⁷, Roman Schulz¹⁸, Janina Uszyńska-Jarmoc¹⁹, Stanisław Popek²⁰, Teresa Giza²¹ czy Krzysztof J. Szmidt²².

¹⁵ J. Kozielski, odnosząc się do dionizyjskiej hierarchii wartości, ujmuje innowacyjność jako wartość apollińską, która zwiększa szanse na przetrwanie kultury i cywilizacji (zob. K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, s. 204).

¹⁶ Termin ten do pedagogiki został wprowadzony przez Kazimierza Sośnickiego na określenie subdyscyplin pedagogicznych powstałych wskutek wyodrębniania się szczegółowych ujęć w ramach problematyki wewnętrznej w pedagogice (zob. K. S o ś n i c k i, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław: Ossolineum 1959, s. 27).

¹⁷ Zob. W. D o b r o ł o w i c z, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: WSPS 1995.

¹⁸ Zob. R. S c h u l z, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: PWN 1990.

¹⁹ Zob. J. U s z y Ń s k a - J a r m o c, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok: Trans Humana 2003.

²⁰ Zob. S. P o p e k, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001.

²¹ Zob. T. G i z a, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce: WSP 1998.

Ten sam autor (K. J. Szmidt) podaje, że pedagogikę twórczości można ujmować w: 1) szerokim znaczeniu – jako generowanie wiedzy z zakresu wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych do twórczości, jak również pomoc jednostkom i grupom w tworzeniu oraz rozwoju twórczości; 2) wąskim znaczeniu – jako wychowawcza funkcja aktywności twórczej i teorii oddziaływań twórczych nauczyciela²³.

Celów pedagogiki twórczości należy upatrywać w: a) rozwijaniu i weryfikowaniu teorii opisujących, wyjaśniających i oceniających przejawy twórczej aktywności jednostki; b) tworzeniu oraz weryfikowaniu metod i technik diagnozujących zdolności oraz postawy twórcze wychowanków; c) konstruowaniu i wdrażaniu metodyki oraz dydaktyki, umożliwiającej rozwijanie zdolności i dyspozycji twórczych; oraz w d) badaniu i ocenie wartości różnych innowacji pedagogicznych²⁴.

Przybliżony charakter naukowy pedagogiki twórczości według K. J. Szmidta wykazuje, że jej przedmiotem jest bardziej nauczanie twórczości (*teaching for creativity*), aniżeli twórcze nauczanie (*teaching creatively*). Na tej podstawie cytowany autor ten wskazuje dziedziny pedagogiki twórczości, którymi są: a) teoria pedagogiki twórczości – skupia się na formułowaniu oraz uzasadnianiu celów wychowania do twórczości; b) metodologia pedagogicznych badań nad twórczością; c) dydaktyka twórczości – zajmuje się konstruowaniem modeli nauczania twórczości oraz badaniem uwarunkowań tego procesu²⁵.

Różnorodność ujęć definicyjnych *twórczości*, jak również procesu tworzenia oraz jego źródeł i wytworu(ów), stały się podstawą do wyznaczenia kierunków teoretycznych twórczości. Obejmują one inne teorie wpisujące się w dane podejście teoretyczne twórczości. Należą do nich między innymi: 1) teorie klasyczne twórczości; 2) teorie poznawcze twórczości; 3) teorie systemowe twórczości; 4) teorie humanistyczne twórczości; 5) teorie postaw twórczych; 6) teorie twórczości codziennej²⁶. Dokonam ich bliższej charakterystyki:

²² Zob. S z m i d t, *Pedagogika twórczości*.

²³ Tamże, s. 31-32.

²⁴ Tamże, s. 31.

²⁵ W ramach wydania pierwszego podręcznika (2007) *Pedagogika twórczości*, K. J. Szmidt podaje tylko dwie dziedziny wychowania: dydaktykę (psychodydaktykę) twórczości oraz teorie wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu. Natomiast w drugim wydaniu tego podręcznika (2013) poszerza wspomniane dziedziny o metodologię pedagogicznych badań nad twórczością (por. tamże, s. 24, 73).

²⁶ Zob. tamże, s. 129-277.

Ad 1. Teorie klasyczne twórczości skupiają się na jej podmiotowych uwarunkowaniach. Odnoszą się one do struktury procesu twórczego, czyli do jego budowy, przebiegu oraz zasad go regulujących. Przedstawicielami tej grupy są: Graham Wallas (teorie psychoanalityczne); Sarnoff Mednick, Artur Koestler, Daniel Berlyne (teorie asocjacyjne); Laura Perls, Fritz Perls (teorie postaciowe nazywane *Gestalt*); Richard Epstein (teorie behawioralne). Teorie te wywodzą się z wielkich tradycji i ze szkół myślenia psychologicznego²⁷.

Ad 2. Teorie poznawcze twórczości również skupiają się na podmiotowych uwarunkowaniach twórczości. Poszukują istoty procesów twórczych w operacjach przetwarzania informacji lub rozwiązywania problemów. Wśród przedstawicieli tej grupy należy wymienić: Joya Paula Gilforda (teoria myślenia dywergencyjnego); Johna Deweya (teoria twórczego rozwiązywania problemów); Edwarda Nęcę (teoria interakcji twórczej); Marka A. Runco (teoria procesu twórczego). Wyróżnione koncepcje twórczości ograniczają się często do samego twórcy²⁸.

Ad 3. Teorie systemowe (lub systemowo-kulturowe) twórczości wykraczają poza podmiotowe czynniki procesu tworzenia, poszukując ich społeczno-kulturowych uwarunkowań. Główną tezą teorii systemowych jest ujmowanie twórczości jako zintegrowanego zjawiska, które powstaje wskutek interakcji pomiędzy jednostką tworzącą a środowiskiem zewnętrznym. Jej przedstawiciele to między innymi: Teresa M. Amabile (komponentowa teoria twórczości); Mihály Csíkszentmihályi (teoria systemowa); Michał Stasiakiewicz (teoria interakcyjno-systemowa); Robert J. Sternberg (inwestycyjna teoria twórczości); Klaus K. Urban (teoria komponentowa twórczości); oraz Roman Schulz (teoria ekologiczna), którzy podkreślają ważność kontekstu społeczno-kulturowego w procesie wychowania do twórczości. Przedstawione ujęcie twórczości akcentuje interdyscyplinarny charakter pedagogiki twórczości²⁹.

Ad 4. Teorie humanistyczne twórczości podkreślają aksjologiczny aspekt twórczości. Czołowi jej przedstawiciele: Abraham H. Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm, traktowali twórczość jako wartość nadającą sens ludzkiej egzystencji, która pełni również rolę środka prowadzącego do zachowania zdrowia psychicznego. Takie założenie zaowocowało optymistyczną wizją człowieka jako istoty z natury twórczej. Ta perspektywa teoretyczno-badawcza podkreśla wychowawcze znaczenie twórczości dla wszechstronnego rozwoju wychowan-

²⁷ E. N e c k a, *Psychologia twórczości*, wyd. I, Gdańsk: GWP 2003, s. 35-45.

²⁸ S z m i d t, *Pedagogika twórczości*, s. 158-182.

²⁹ Tamże, s. 182-223.

ka oraz jego samorealizacji, co może mieć szczególne znaczenie dla praktyki edukacyjnej³⁰.

Ad 5. Teorie postaw twórczych upatrują źródeł aktywności twórczej w głębokim wymiarze osobowości, w którym funkcje poznawcze i emocjonalne pozostają w dynamicznej równowadze z podejmowanymi działaniami twórczymi. Postawa twórcza jako zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych, umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i tworzenie „czegoś” dla niej nowego oraz wartościującego³¹. Prekursorzy tej grupy teorii twórczości: Helena Radlińska, Kazimierz Kornilowicz, Roman Schulz, Witold Dobrołowicz czy Stanisław Popek podkreślają, że postawa twórcza jest istotą (rdzeniem) osobowości twórczej.

Ad 6. Teorie twórczości codziennej akcentują podmiotowy charakter aktywności twórczej i jej wartości osobowe (zarówno teorie humanistyczne, jak i teorie postaw twórczych). Jej przedstawicielami są między innymi: Ruth Richards, Mark A. Runco, Anna Craft, którzy postrzegają twórczość jako rodzaj aktywności kreatywnej człowieka, realizowanych w formach codziennych (powszechnych) zachowań, które polegają na generowaniu wytworów oraz zachowań nowych i wartościowych dla działającego podmiotu³².

Ukazane perspektywy teoretyczne pedagogiki twórczości zwracają uwagę na wieloaspektowy charakter podejmowanych przez nią badań naukowych odnoszących się do problematyki twórczości. Istotną kwestią jest brak wyraźnych granic co do teoretyczno-badawczych implikacji kategorii twórczości. To pokazuje, że ze względu na ryzyko błędu redukcjonizmu, problematyki twórczości nie można wyraźnie odnosić do jednej z wybranych teorii twórczości, ale należy mieć na uwadze również inne specyficzne aspekty twórczości prezentowane przez poszczególne teorie twórczości.

Specyfika koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego J. Kozieleckiego w kontekście pedagogiki twórczości, pozwala nam wskazać na jej założenia w obszarze następujących teorii twórczości:

1) teorie poznawcze twórczości – znaczącym czynnikiem w procesie rozwoju zdolności innowacyjnych jednostki jest stymulowanie kreatywnego myślenia, czyli procesu umysłowego angażującego myślenie, uwagę oraz pamięć;

³⁰ M. A d a m s k a - S t a r o Ń, B. Ł u k a s i k, M. P i a s e c k a, *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza 2009 s. 66-70.

³¹ S z m i d t, *Pedagogika twórczości*, s. 234-260.

³² M. M o d r z e j e w s k a - Ś w i g u l s k a, *Teorie twórczości codziennej*, w: *Pedagogika twórczości*, red. K. J. Szmidt, wyd. II, Sopot: GWP 2013, s. 261-275.

2) teorie systemowe twórczości – uwarunkowania oraz rola środowiska wychowawczego są nieodzownym elementem procesu wychowania człowieka. Realizacja koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego Kozielskiego wymaga podejmowania działań systemowych;

3) teorie humanistyczne twórczości – przejawianie zachowań innowacyjnych jest nie tylko ważne dla jednostki (umożliwia jej wszechstronny rozwój), ale również dla społeczeństwa (może stanowić o jego cywilizacyjnym postępie);

4) teorie postaw twórczych – celem procesu wychowania człowieka innowacyjnego jest ukształtowanie w wychowanku aktywnej postawy wobec zastanej rzeczywistości (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym). Tylko tak ukształtowana postawa pozwoli wychowankowi na pełne partycypowanie we współczesnym świecie.

*

Podsumowując powyższe analizy, wskazuje się na założenia teoretyczne koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego (inwencyjnego) J. Kozielskiego w odniesieniu do pedagogiki twórczości, w świetle których człowiek jest zauważany jako jednostka posiadająca w sobie, owszem, określony potencjał innowacyjny, ale wymaga on pobudzania i oddziaływań ze strony wychowania w celu przekształcenia tych innowacyjnych predyspozycji w osobowe kompetencje jednostki, przez co należy rozumieć repertuar zachowań przygotowujących jednostkę do efektywnego i skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Opierając się na takiej podstawie, jaką stanowi wychowanie i jego potencjał, w artykule usiłowano wskazać możliwości oddziaływania na wychowanka, wykorzystując narzędzie teoretyczne u podstaw istniejących teorii twórczości: klasycznych, poznawczych, systemowych, humanistycznych, postaw twórczych i twórczości codziennej, które umożliwiają interpretację twórczości i innowacyjności, wskazując na interdyscyplinarny charakter takich badań.

Niniejszy artykuł podejmując zadanie wprowadzenia podejść teoretycznych twórczości do analiz związanych z wychowaniem człowieka innowacyjnego w ujęciu J. Kozielskiego, zwraca uwagę, że podstaw teoretycznych problematyki wychowania człowieka innowacyjnego w odniesieniu do pedagogiki twórczości należy poszukiwać zwłaszcza w zakresie teorii poznawczych, systemowych (społeczno-kulturowych), humanistycznych i teorii postaw twórczych twórczości, co jednocześnie rodzi konieczność zastosowania tych podejść w praktyce wychowania innowacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- A d a m s k a - S t a r o Ń M., Ł u k a s i k B., P i a s e c k a M.: Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza 2009.
- D o b r o ł o w i c z W.: Psychodydaktyka kreatywności, Warszawa: WSPS 1995.
- G a r a J.: Człowiek i wychowanie, Warszawa: APS 2007.
- G i z a T.: Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej, Kielce: WSP 1998.
- G ó r n i e w i c z J.: Kategorie pedagogiczne, Olsztyn: UWM 2001.
- G ó r s k a L.: Wiedza o wychowaniu. Od różnorodności do jedności, Szczecin: PTE 2008.
- K o z i e l e c k i J.: Człowiek oświecony czy innowacyjny, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1, s. 3-16.
- K o z i e l e c k i J.: Człowiek wielowymiarowy, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1998.
- K o z i e l e c k i J.: Konceptcje psychologiczne człowieka, wyd. X, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2008.
- K o z i e l e c k i J.: Kształcić ludzi oświeconych czy twórczych?, „Kultura” 1971, nr 11, s. 1-11.
- K o z i e l e c k i J.: Mechanizmy działań twórczych, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 11-12.
- K o z i e l e c k i J.: Moje wzloty i upadki: autobiografia z psychologią w tle, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- K o z i e l e c k i J.: Nauka i osobowość, wyd. I, Warszawa: Wiedza Powszechna 1979.
- K o z i e l e c k i J.: O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa: PWN 1988.
- K o z i e l e c k i J.: Rozwój regionów twórczych. Od Aleksandrii, przez Lwów, do San Francisco, „Nauka” 2007, nr 3, s. 7-19.
- K o z i e l e c k i J.: Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004.
- K o z i e l e c k i J.: Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka, w: Humanistyka przełomu wieków, red. J. Kozielecki, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 1999, s. 115-127.
- K u n o w s k i S.: Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2004.
- L a n g e v e l d M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart: Klett Verlag 1951.
- L i m o n t W.: Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości, w: Pedagogika, t. IV, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2010, s. 263-289.
- M o d r z e j e w s k a - Ś w i g u l s k a M.: Teorie twórczości codziennej, w: Pedagogika twórczości, red. K. J. Szmidt, wyd. II, Sopot: GWP 2013, s. 261-275.
- N a w r a t D.: Kształcenie postaw innowacyjnych, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2002, nr 2, s. 63-74.
- N ę c k a E.: Psychologia twórczości, wyd. I, Gdańsk: GWP 2003, s. 35-45.
- N o w a k M.: Konceptcja wychowania – wartość poznawcza praktyki pedagogicznej, w: Filozofia pochylona nad człowiekiem, red. W. Balawajder, A. Jabłoński, J. Szymczyk, Lublin: TN KUL 2004 s. 283-283.
- N o w a k M.: Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012.
- N o w a k M.: Teorie i konceptje wychowania, Warszawa: WAiP 2008.
- O k o Ń W.: Nowy słownik pedagogiczny, wyd. IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2004.

- P o p e k S.: Człowiek jako jednostka twórcza, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001.
- P r z y b o r o w s k a B.: Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką, Toruń: Wydawnictwo UMK 2013.
- R a p a N.: Twórczość jako metoda wychowania do odpowiedzialności społecznej, w: Człowiek – społeczeństwo – gospodarka. Perspektywa odpowiedzialności społecznej, red. K. Sawicki, A. Zadroga, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013 s. 143-155.
- R a t a j c z y k Z.: Człowiek w sytuacji innowacyjnej, Warszawa: PWN 1980.
- S a w y e r R. K.: Explaining creativity. The science of human innovation, New York: Oxford University Press 2012.
- S c h u l z R.: Twórczość – społeczne aspekty zjawiska, Warszawa: PWN 1990.
- S o ś n i c k i K.: Dydaktyka ogólna, Wrocław: Ossolineum 1959.
- S o w i Ń s k i A.: Szkice do teorii wychowania kreatywnego, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2013.
- S z m i d t K. J.: Pedagogika twórczości, wyd. II, Sopot: GWP 2013.
- S z m i d t K. J.: Pedagogika twórczości, Gdańsk: GWP 2007.
- Ś l i w e r s k i B.: Pedagogika ogólna, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2012.
- T r i l l i n g B., F a d e l Ch.: 21st Century Skills: Learning Life in. Our Times, San Francisco: Jossey-Bass 2009.
- U s z y Ń s k a - J a r m o c J.: Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju, Białystok: Trans Humana 2003.

JÓZEFA KOZIELECKIEGO
KONCEPCJA WYCHOWANIA CZŁOWIEKA INNOWACYJNEGO
NA TLE PEDAGOGIKI TWÓRCZOŚCI

S t r e s z c z e n i e

Artykuł przedstawia Józefa Kozieleckiego koncepcję wychowania człowieka innowacyjnego na tle pedagogiki twórczości. Jej założenia teoretyczne są analizowane zarówno w aspektach ogólnych (podstaw) wychowania, jak i w aspektach szczegółowych – przez odniesienie się do pedagogiki twórczości (jako pedagogiki szczegółowej).

Podjęta problematyka ukazuje założenia teoretyczne koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego (inwencyjnego) Kozieleckiego, jak również praktyczne, które mogą być przydatne dla wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych w zakresie zwłaszcza innowacyjności.

Strukturę artykułu wyznaczają dwa podrozdziały: pierwszy zawiera charakterystykę koncepcji wychowania człowieka innowacyjnego, drugi umiejscawia analizowaną koncepcję w zakresie wybranych teorii poświęconych twórczości na gruncie pedagogiki twórczości.

Słowa kluczowe: wychowanie, innowacyjność, człowiek innowacyjny, pedagogika ogólna, pedagogika twórczości.

JÓZEF KOZIELECKI'S
CONCEPT OF INNOVATIVE HUMAN EDUCATION
IN THE PEDAGOGY OF CREATIVITY

S u m m a r y

This article presents the Józef Koziński's concept of innovative human education in the pedagogy of creativity. This concept is analysed in both general aspects (foundations) of pedagogy as well as in particular ones – by referring to the pedagogy of creativity (as subdiscipline).

These issues show theoretical backgrounds of the concept of innovative human education (inventive) by J. Koziński along with the practical ones, which can be useful for the education of children, teenagers, adults especially in innovation.

It is structured around two principal parts: first part contain a characteristic of the concept of innovative human education which is followed by an attempt the location of analyzed concept within selected theories of creativity in field of the pedagogy of creativity.

Key words: education, innovativeness, innovative human, general pedagogy, pedagogy of creativity.