

IWONA PASŁAWSKA-SMĘDER
ANNA WALULIK CSFN

**WYCHOWANIE DO
TWÓRCZEGO ŻYCIA**
**PERSPEKTYWA MŁODYCH
DOROSŁYCH**

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu Ignatianum w Krakowie

KRAKÓW 2024

Spis treści

Wstęp	9
-------	---

ROZDZIAŁ 1

Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter wychowania do twórczego życia	13
1.1. Moderacyjny, mediacyjny i synergiczny charakter twórczości	15
1.1.1. Między twórczością, kreatywnością a innowacyjnością	17
1.1.2. Osoba twórcza <i>vis-à-vis</i> twórcy i artyści	34
1.1.3. Dzieło efektem procesu twórczego	45
1.2. Kategoria twórczości w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej	53
1.2.1. Między pedagogiką twórczości a twórczą edukacją	55
1.2.2. Kształtowanie zachowań twórczych	64
1.2.3. Relacja mistrz–uczeń podstawą twórczej edukacji	72
1.3. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter religijności	82
1.3.1. Między duchowością, religijnością a wiarą	86
1.3.2. Wiara w biegu życia	101
1.3.3. Religijność personalna	105
1.4. Mediacyjny, moderacyjny i synergiczny charakter wczesnej dorosłości	115
1.4.1. Kryzysy rozwojowe	117
1.4.2. Rozwój młodego dorosłego w sferze biologicznej, emocjonalnej i społecznej, poznawczej i moralnej	119
1.4.3. Duchowość i religijność młodego dorosłego	125

ROZDZIAŁ 2

Metodologiczne założenia własnych badań empirycznych dotyczących moderacyjnego, mediacyjnego i synergicznego charakteru wychowania do twórczego życia	131
2.1. Uzasadnienie wyboru problematyki badań	132
2.2. Przedmiot i cele badań	133
2.3. Problematyka i problemy badawcze	134
2.4. Charakterystyka zmiennych	135
2.5. Opis badanej grupy	136
2.6. Procedury przeprowadzania badań	138
2.6.1. Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w pracy	139
2.6.2. Sposoby analizy danych	146
2.7. Zestawienie statystyczne zmiennych badawczych	152

ROZDZIAŁ 3

Wyniki własnych badań empirycznych	155
3.1. Zestawienie różnic pomiędzy wartościami zmiennych dla kryterium płci i kierunku studiów	156
3.1.1. Porównanie wartości podskal Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	156
3.1.2. Porównanie wartości składowych Skali Religijności Personalnej (SRP) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	163
3.1.3. Porównanie wartości komponentów Stylu Twórczego Zachowania (STZ) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	169
3.1.4. Porównanie wartości podskal Wzajemnych Odniesień (SWO) dla kryterium płci i między kierunkami studiów	175
3.1.5. Porównanie wartości podskal kwestionariusza Psychopedagogiczne Aspekty Twórczości (PAT) w odniesieniu do płci i między kierunkami studiów	179
3.2. Uwarunkowania zachowań twórczych	188
3.2.1. Regresja dla zmiennej <i>Zachowania twórcze</i> w grupach badanych kobiet i mężczyzn	189

3.2.2. Regresja dla zmiennej <i>Zachowania twórcze</i> na poszczególnych kierunkach studiów	199
3.2.3. Stopień predykcji uwarunkowań twórczego zachowania	214
3.3. Między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi	227
3.3.1. Struktura mediacji między religijnością personalną a zachowaniami twórczymi	227
3.3.2. Mediacje w grupie kobiet	233
3.3.3. Mediacje na kierunkach studiów	235
3.4. Od moderatora do zachowań twórczych przez religijność personalną	243
3.4.1. Procedura moderacji twórczych zachowań i religijności personalnej	244
3.4.2. Modele z moderatorem jakościowym: płeć/kierunek studiów	249
3.4.3. Modele z moderatorem ilościowym	252

ROZDZIAŁ 4

Modelowanie w wychowaniu do twórczego życia	267
4.1. Modelowanie w pedagogice	268
4.2. Synergie w modelowaniu pedagogicznym	270
4.3. Modelowanie z udziałem oddziaływań bezpośrednich i pośrednich w procesie poszukiwania modelu wychowania do twórczego życia	280
4.4. Od założeń do schematu ideowego oddziaływań twórczych	281
4.5. Synergiczny model wychowania do twórczego życia	289
Zakończenie	303
Bibliografia	307
Spis tabel	327
Spis rycin	331
Summary	335

Wstęp

Pytanie o szczęśliwe życie towarzyszy człowiekowi niemal od zawsze. Jednak i pojęcie szczęścia, tak jak i wiele innych, doświadcza w ponowoczesności dewaluacji znaczeń. W kontekście, jak to określił Zygmunt Bauman, płynnej nowoczesności (ponowoczesności), w której nie funkcjonują stałe zasady organizujące życie jednostki i społeczności, a tożsamość osoby bywa zmienna tak jak wszystko inne¹, z perspektywy pedagogicznej rodzi się pytanie o to, jak wychowywać młodego człowieka, aby jego życie było szczęśliwe w znaczeniu sensowne. To właśnie młodzież często wręcz wykrzykuje: „To wszystko jest bez sensu” i wychowawcy nie mogą pozostać głusi na ten głos. Wydaje się, że zarówno badacze, jak i praktycy coraz bardziej uświadamiają sobie ten problem. Widzą, że młody człowiek, kształtując swoją podmiotowość w rzeczywistości, której cechą konstytutywną i fundamentalną zarazem wydaje się być zmienność, jest wręcz zmuszony do niestannego odnajdywania swojego miejsca w otaczającym go świecie i dookreślenia swojej roli². Cechą społeczeństwa ponowoczesnego staje się brak wizji życia z uporządkowaną hierarchią wartości i celów, brak fundamentalnych punktów odniesienia w zmieniającej się codzienności, co widoczne jest wyraźnie w doświadczeniu młodego człowieka.

Naznaczone sensem, szczęśliwe życie staje się w ponowoczesności wyzwaniem wychowawczym, gdyż nie ma możliwości przygotowania młodych ludzi raz na zawsze do pełnienia określonych zadań w dorosłości, jak to miało miejsce w społeczeństwach tradycyjnych³. Głosząc relatywizację możliwości i prawdy,

¹ Diagnozą zjawisk charakterystycznych dla ponowoczesności zajmował się w swoich badaniach Z. Bauman, m.in. w takich pracach, jak: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, wyd. 2, Warszawa 2000.

² A. Walulik, *Modernityjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków 2011, s. 24–31; E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, fascynacje*, red. A. Wesołowska, Toruń 2001, s. 77–80.

³ E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość*, dz. cyt., s. 80.

postmodernizm zmierza w kierunku anonimowego, masowego społeczeństwa, które mądrość zastępuje racjonalnym pragmatyzmem, a tożsamość zabawą i konsumpcją. W niedookreślonej i nieprzejrzystej rzeczywistości obowiązuje zasada, że wszystko musi być inaczej, niż było do tej pory⁴. Ten ukryty za pluralizmem przymus sprawia, że świat dorosłych jest sterowany, a nawet wręcz manipulowany. Jak zauważa Elżbieta Dubas – człowiek dorosły został „skazany” na poszukiwanie nowych zakresów swej tożsamości i to najczęściej z pominięciem głębi. Jednocześnie rośnie w człowieku potrzeba odkrywania sensu i tęsknota za szczęśliwym życiem⁵, których nie są w stanie spełnić powierzchowne oferty. Można powiedzieć, że pragnienia te są niejako wpisane w naturę człowieka i żadne miraż ponowoczesności nie są w stanie ich zniszczyć, lecz co najwyżej osłabić lub odłożyć na później. W tym kontekście pytanie o to, jak może wyglądać wychowanie do twórczego życia, staje się bardzo aktualne.

Wychowanie jest tematem bliskim każdemu z nas, przynajmniej z trzech powodów – każdy z nas był/jest wychowywany, uczestniczy w wychowywaniu innych, sam siebie wychowuje. Proces ten opiera się na wielokontekstowych relacjach, w których uczestniczymy my sami – w różnych rolach: i jako nauczyciele, i jako uczniowie – oraz w których uczestniczą inni – jako nauczyciele i uczniowie jednocześnie. Role te nie są naprzemienne, ale realizują się równocześnie. Od jakości relacji między nauczycielami zależy jakość wychowania. A wychowanie do twórczego życia w tak gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, bez możliwości przygotowania człowieka raz na zawsze do realizacji wszystkich zadań przyszłości, staje się koniecznością. Poszukiwanie dróg, które ukształtują w ludziach myślenie o potrzebie twórczego życia, wydaje się zatem nieodzowne.

Zarówno analiza literatury, jak i wieloletnia praktyka wychowawcza uzmysławiają, że celem działań wychowawczych nie może być przygotowanie wychowanka do dorosłego życia – przysłowiowe podawanie ryby – lecz rozwijanie takich postaw, które pozwolą mu brać życie w „swoje ręce”, stawać się twórcą życia, a nie tylko jego konsumentem.

Święty Jan Paweł II w liście do artystów⁶ napisał: „Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki” (LdA 2). Skoro życie człowieka jest aktem twórczym, to wychowanie, rozumiane jako wspomaganie człowieka w integralnym rozwoju, ma służyć odkrywaniu

⁴ Por. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków 2012, s. 193.

⁵ Por. E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość...*, dz. cyt., s. 85.

⁶ Jan Paweł II, *List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” Piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/do_artystow_04041999.html. Zgodnie z przyjętą zasadą cytowania dokumentów kościelnych w dalszej części stosowany będzie skrót LdA i zamiast stron podawane będą numery akapitów.

sensu, osiągnięciu szczęścia. Nagłym problemem staje się zatem wychowanie do twórczego życia. Przy czym terminu twórcze życie nie należy ograniczać jedynie do stylu zachowań twórczych⁷. Twórcze życie to rzeczywistość, której towarzyszy kompetencja twórczej aktywności, ale dla człowieka życie jest twórcze, gdy jest piękne, dobre i budowane na prawdzie. W tym kontekście oczywiste jest, że procesu wychowania do twórczego życia nie można zamknąć w jednym – obowiązującym wszystkich – modelu. Trzeba natomiast tworzyć, udoskonalać, poszukiwać i otwierać się na nowe rozumienie procesu wychowania do twórczego życia.

W prezentowanym opracowaniu rozumienie twórczego życia objaśniają kategorie: twórczość, religijność, wczesna dorosłość i związane z nimi wartości, a proces wychowania do twórczego życia kształtują moderacje, mediacje i synergia. Zjawiska te są opisywane zarówno w naukach przyrodniczych, jak i społecznych. Potocznie terminem mediacja określa się sposób rozwiązywania sporów, ale także wszelkie oddziaływania wymagające udziału czynnika pośredniczącego (mediatora). W moderacji, analogicznie jak w mediacji, warunkiem jej zaistnienia jest obecność dwóch kategorii występujących względem siebie w określonej relacji oraz moderatora, który wpływając na jedną ze stron relacji, wzmacnia ją lub osłabia. Z kolei pojęcie synergii w odniesieniu do twórczego życia rozumiane jest jako współdziałanie, w wyniku którego pojawia się nowa jakość⁸.

Do budowania twórczego życia konieczna wydaje się umiejętność refleksyjności, elastyczność i spójność wewnętrzna, ale przede wszystkim jasny, zinternalizowany system wartości. Ten system wartości w dynamicznie zmieniającym się świecie pozwala zachować obrany kurs na życie i w wielu sytuacjach pełni nie tylko funkcję obronną przed zagubieniem się, ale przede wszystkim służy rozwojowi osoby. Tymczasem coraz wyraźniej dostrzec można, że przygotowanie do „wzięcia życia w swoje ręce” nie tylko jest bardzo różne⁹, ale w gruncie rzeczy niemożliwe w obliczu tempa zachodzących zmian i pojawiających się nowości. Być może dlatego obserwuje się nie tylko wzrastającą potrzebę rozwijania własnych możliwości, ale także potrzebę przekraczania granic, transcendencji¹⁰. W ten obszar troski wychowawczej wpisują się wybrane kategorie objaśniające twórcze życie. Tworzą one przestrzeń, w której ujawnia się synergia, a jej skutki

⁷ Style twórczego zachowania można określić np. tak, jak uczynił to Andrzej Strzałecki, por.: A. Strzałecki, *Styl twórczego zachowania. Model i jego walidacja*, w: *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, red. W. Zeidler, Warszawa 2011, s. 190–244. Jest to jednak niemożliwe w odniesieniu do twórczego życia.

⁸ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości...*, dz. cyt., s. 139–144.

⁹ A. Czerkawska, *O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 93.

¹⁰ B. Śliwowski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków 2008, s. 80–81.

wnoszą nową jakość do projektowania działań wychowawczych. Ich celem jest rozwijanie myślenia o potrzebie uznania swojego życia za niepowtarzalne dzieło i kształtowanie umiejętności twórczego rozwiązywania codziennych problemów. Realizację tego ambitnego celu może – w naszym rozumieniu – wspomagać zaproponowany model wychowania do twórczego życia.

Model wychowania do twórczego życia powstał w wyniku analizy danych, których dostarczyli młodzi dorośli, co stanowi wartość dla badacza, umożliwia bowiem realizację założonych celów, ale także jest swoistym darem dla młodszych koleżanek i kolegów. Perspektywa studentów¹¹, którzy niejako „na świeżo” musieli się zderzyć z rzeczywistością świata dorosłych, pozwoliła ukazać osobowościowe i kontekstowe uwarunkowania procesu wychowania do twórczego życia.

¹¹ Uznawani są oni za młodych dorosłych, a rozpoczęcie studiów zwykle ma miejsce w pierwszej fazie wczesnej dorosłości, którą Jeffrey J. Arnett nazywa wchodzeniem w dorosłość. L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 52.