

PIOTR KOPROWSKI

Uniwersytet Gdański

Twórcza postawa nauczyciela akademickiego i jej konsekwencje dydaktyczne

Wprowadzenie

Truizmem jest stwierdzenie, że ciągle wzrasta w Polsce liczba wypowiedzi traktujących o nauczaniu przedmiotów humanistycznych na uczelni wyższej. Wiele wskazuje na to, że istota tych wewnętrznie zróżnicowanych propozycji sprowadza się do odpowiedzi na pytanie: czego i w jaki sposób uczyć, by absolwenci uniwersytetów byli osobami wszechstronnie rozwiniętymi, mądrymi, twórczymi, wykazującymi się wrażliwością moralną¹. Część autorów uwag tego typu wyraża wątpliwości w odniesieniu do metod kształcenia², do realizowanych na zajęciach treści, związków pomiędzy różnymi zagadnieniami, problemami, dylematami. Wiele uwag dotyczy również funkcji nauczyciela akademickiego we współczesnej szkole wyższej oraz w istniejących realiach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych³. Panuje raczej zgoda co do tego, że uczelnia przyszłości stawia nowe zadania kadrze wykładowców. Nie sposób nie uwzględnić funkcji, jakie ci ostatni

¹ Zdaniem większości nauczycieli, dobry dydaktyk nie musi zbytnio „wykraczać poza zakres swych obowiązków”, „nie musi aktywnie czynić dobra, wystarczy mu powstrzymywanie się od czynów szkodliwych i odwaga w przeciwstawianiu się wszelkim formom zła” (Szewczyk 1998, s. 15). Jeśli nauczyciel będzie postępował w ten sposób, uczeń pójdzie w jego ślady, łącząc własne interesy życiowe z realizacją określonych wartości (Szczęsny 2007, s. 281).

² Metodę kształcenia rozumiem – za F. Bereźnickim (2004, s. 256) – jako „sposób pracy nauczyciela (metody nauczania) i sposób pracy uczniów (metody uczenia się), stosowany świadomie i systematycznie oraz wielokrotnie w określonej sytuacji w danym działaniu”. Takie rozumienie metody kształcenia sugeruje aktywny udział uczniów w procesie nauczania – uczenia się.

³ Są to więc – innymi słowy – pytania o jakość i specyfikę tzw. kultury pedagogicznej; zob. Okoń (2001, s. 199).

spełniać muszą w zmieniających się warunkach. Obserwacja przeszłości oraz projektowanie przyszłości dostarcza bowiem wymownych dowodów na to, że funkcje zawodowe akademików zmieniają się zależnie od ewoluującej rzeczywistości realnego „tu i teraz”. Jednym z najistotniejszych celów kształcenia akademickiego staje się zaś wyrabianie nawyku działania. Realizacja tego celu wymaga od nauczyciela m.in. „budowania” w sposób oryginalny, innowacyjny własnej pracy, wymaga odpowiednio twórczej postawy. O ile wątpliwości zdaje się nie budzić to, że niektóre elementy twórczego działania są wykształcalne, o tyle istota twórczej postawy akademika jest przedmiotem dyskusji, polemik, a nawet sporów. Moim zamiarem jest przybliżenie kilku refleksji z tego zakresu, ustalenie, co może współtworzyć wspomnianą postawę i jakie są jej następstwa dydaktyczne. Pragnę podać niektóre cechy modelu twórczego nauczyciela wyższej uczelni, a więc – innymi słowy – uwypuklić świadome postawy i działania tej osoby, zmierzające do wyzyskania określonej wiedzy naukowej w pracy ze studentami.

Z problematyką twórczej postawy nauczyciela ściśle wiąże się zagadnienie osobowości, współtworzone przez takie elementy, jak chociażby: talent dydaktyczny, określone, specyficzne predyspozycje i zdolności, niezbędne w pracy z młodymi ludźmi, poziom i zakres wykształcenia dyscyplinarnego i tzw. ogólnego. Poddając to wszystko skrupulatnej analizie, otrzymujemy sądy związane z temperamentem, zainteresowaniami, strukturami umysłowymi i charakterem nauczyciela. Stosując określone techniki psychologiczne, przybliżamy się do prawdy o związku postawy twórczej z wykształceniem, inteligencją, wiekiem, poznajemy cechy nauczycieli twórczych (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz 1979; Wojtasik 1997; Duraj-Nowakowa 2000).

Kolejny obszar wiedzy z tego zakresu odsłaniają badania o proveniencji socjologiczno-kulturowej. Pojawiają się więc konstatacje o świecie zawodowym akademika, o przemianach w strukturze funkcji zawodu nauczycielskiego, o procesach identyfikacji zawodowej, o sytuacji życiowej dydaktyków. Można więc – innymi słowy – poznać społeczno-kulturowe uwarunkowania postawy twórczej, czynniki środowiskowe, determinujące działalność nauczycieli, sytuację akademików w kręgu zawodowo-środowiskowym oraz specyfikę ich wkładu w tworzenie *novum* w różnych dziedzinach życia społecznego⁴.

Nie sposób nie wspomnieć również o związku osoby nauczyciela akademickiego z organizowanym przezeń procesem dydaktycznym. W tym kontekście najistotniejsze są: organizacja pracy nauczyciela i jej efekty oraz zależności między osobą akademika, stosowanymi przez niego metodami a sprawnością i efektywnością procesu nauczania (zob. m.in. Okoń 1961, 1987; Fleming 1974; Kocór 2006). Uwzględnić trzeba ponadto problem oceny pracy nauczyciela, nie tylko przez jego przełożonych, ale i – a może nawet przede wszystkim – przez studentów.

⁴ Rola elit intelektualnych, w skład których wchodzi również nauczyciele akademicy, „polega na sublimowaniu energii psychicznej, której społeczeństwo nie zdołało wyczerpać w pełni w codziennej walce o byt, drogą pobudzenia do zdobywania wiedzy obiektywnej, a także do introwersji, introspekcji, kontemplacji i refleksji” (Mannheim 1974, s. 120, zob. także Zajac 1995).

Umiejscowienie zagadnień związanych z twórczą postawą nauczyciela akademickiego i jej dydaktycznymi konsekwencjami na trzech, powyżej zaledwie zarysowanych, płaszczyznach, pomaga w sformułowaniu dwóch ogólnych spostrzeżeń. Po pierwsze, w miarę pełne przybliżenie rzeczonych zagadnień i próbę rozwiązania określonych problemów może przynieść przede wszystkim „opcja” interdyscyplinarna (m.in. socjologia, psychologia, teoria nauczania, prakseologia; zob. Przetacznikowa, Włodarski 1983; Szewczuk 1984; Poplucz 1978; Pieter 1970; Macnamara 1993; Potulicka 2008; Stępień 2001). Wyjaśnienie kwestii szczegółowych wymaga, po drugie, uwzględnienia również problemów pokrewnych, nawet jeśli skądinąd ich rola ma charakter pomocniczy. Nie pretenduję w tym miejscu do przedstawienia syntezy elementów zawartych w obydwu stwierdzeniach. Zaprezentuję jedynie kilka uwag. Będą to uwagi autorstwa akademika-humanisty, oddającego się od czasu do czasu namysłowi nad własną pracą dydaktyczną i nie tracącego wiary w jej sens i wartość⁵.

1. Twórczy akademik

Reprezentanci wielu zawodów szukają optymalnych rozwiązań, mających na celu udoskonalenie działalności na niwie zawodowej. Jest tak również w przypadku nauczycieli. Z samej istoty zawodu nauczycielskiego wypływa obowiązek ciągłego doskonalenia pracy, twórczego podejścia do rzeczywistości dydaktycznej oraz przekształcania jej, modyfikowania adekwatnie do postawionych celów i realiów społeczno-kulturowych (Krawcewicz 1968; Gajda 2000; Dewey 1967). Tego rodzaju postawa jest konstytuowana przez cechy odmienne od wyróżników tzw. „czystej twórczości”, którą spotyka się chociażby w pracach wynalazców, artystów, a więc osób przyczyniających się do powstania wytworów dotychczas nieznanych, a jednocześnie pod wieloma względami wartościowych. Twórczość związana ze sferą dydaktyki akademickiej (i nie tylko) jest tym, czego nie sposób określić statystycznie. Jej nazywaniu służą określone sformułowania, m.in. takie jak: „twórczość akademicka”, „aktywna postawa w działaniu dydaktycznym”, „twórcza praca dydaktyczna”, „twórczy akademik”. Zakres tych pojęć jest różny, ale mimo to przypisuje się im podobne znaczenie. Kluczowe wydaje się wyjaśnienie tego, co rozumie się przez słowo „twórczość” czy też przez „twórczą postawę”. Określenia „twórczość”, „twórcza postawa” mogą zostać potraktowane synonimicznie i „umieszczone” w konkretnym przedziale, zamkniętym w ramach psychologii, socjologii, prakseologii, logiki.

⁵ Autor niniejszych refleksji jest od 2006 r. adiunktem w Instytucie Historii na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Gdańskiego i prowadzi zajęcia m.in. ze studentami historii, logopedii, wiedzy o teatrze i roszjawnawstwa.

W badaniach psychologicznych na polskim gruncie już od kilkudziesięciu lat traktuje się pracę twórców *sensu stricto* na równi z tą wykonywaną przez nauczycieli; w zawodzie nauczycielskim obecność elementów twórczych jest niezbędna z punktu widzenia właściwej realizacji określonych zadań (Strzałecki 1969, s. 35–37). Właściwa realizacja określonych zadań jest w tym przypadku równoznaczna z odrzuceniem wszelkiego rodzaju szablonowości, rutyny, biernego naśladownictwa i „postawieniem” na czynności oryginalne, nowe, przyczyniające się do zmiany rzeczywistości dydaktycznej na bardziej „żywą”, mieniącą się wieloma kolorami⁶. Nie sposób nie wspomnieć również o określeniu „konsekwencje dydaktyczne”. Wiadomo bowiem, że nie tylko w sposobie wykonywania przez akademików tych samych obowiązków zachodzą często dosyć daleko idące różnice. Te ostatnie dostrzec też można w odniesieniu do rozumienia istoty celów ich pracy ze studentami. Zasadniczym celem jest, oczywiście, poszerzenie horyzontów intelektualnych młodych ludzi, ale celem może być także rozwijanie ich zdolności twórczych, wiążące się z otwarciem na różnorodność, na wielokierunkowe poszukiwania.

Kiedy mówi się o twórczym nauczycielu akademickim, trzeba mieć również świadomość tego, że jego działanie zawiera się w określonym „przedziale”, którego jedną granicę stanowi przejście od zwykłego naśladownictwa do samodzielnej pracy, natomiast druga granica zbliża się do optymalnego określenia oryginalnej działalności. Innymi słowy: o nasileniu cech twórczych w procesie dydaktycznym decyduje – mniejszy lub większy – stopień naśladownictwa. Nie sposób abstrahować też w tym kontekście od aspektów psychologicznych. Warto uwypuklić wielokierunkowość badań poświęconych twórczości, m.in. twórczą działalność człowieka, proces twórczy, osobę samego twórcy, związki między twórczością a czynnikami zewnętrznymi (zob. m.in. Roine 1994; Pankowska 1997; Pielasińska 1984; Obuchowski 1985).

Pragnąc ukazać istotę twórczej postawy akademika, trzeba uwzględnić podjęte przezeń konkretne działania dydaktyczne. Zakładając, że owa postawa przynosi wytwory dotąd nieznane i zarazem społecznie wartościowe, to w odniesieniu do pracy dydaktycznej wypada uwzględnić również inne elementy. Jednym z nich jest nowe podejście do określonego problemu, zadania, dylematu. Biorąc pod uwagę rzeczywistość dydaktyczną wyższej uczelni, za *novum* analityczno-interpretacyjne można już uznać sytuację, kiedy student „samodzielnie dochodzi do rozwiązania już wcześniej przez kogoś znalezionej lub nawet zastosowanego w praktyce” (Pietrański 1970, s. 9). Zarówno edukujący, jak i edukowany powinien legitymować się również określonym talentem. W odniesieniu do nauczyciela talent może być uznany za potencjalną stronę twórczej postawy, zaś w przypadku studenta należy, jak się wydaje, postrzegać go jako urzeczywistnienie zamiaru aktywności na zajęciach.

⁶ Akademika można uznać za osobę dysponującą określoną władzą. Jeśli przyjmiemy, że „władza jest ogólną zdolnością aktora do wykonywania uwieńczonych sukcesem występów” (Scott 2006, s. 7), to w przypadku nauczyciela wyższej uczelni sceną jest sala dydaktyczna, a interakcja z publiką (ze studentami) powinna być wyjątkowo żywa.

Warto również zastanowić się nad próbą definicji „twórczości dydaktycznej”. Mogłaby ona brzmieć następująco: „Każde udoskonalenie procesu nauczania [...] polegające na pełniejszym, lepszym dostosowaniu go do odkrytych przez nauki pedagogiczne prawidłowości” (Kaczmarek 1960, s. 8). W powyższej definicji został uwzględniony istotny czynnik, wpływający na powstawanie rozwiązań twórczych. Jest nim znajomość prawidłowości odkrytych przez nauki pedagogiczne. Działalność akademika musi więc ściśle wiązać się z samokształceniem. To ostatnie może spełniać rolę swoistego bodźca stymulującego powstawanie rozwiązań twórczych. Zresztą nie tylko ów element ma takie znaczenie. Szukanie – podkreśla L. Bandura – doskonalszych środków nauczania powinno być oparte na założeniach pozwalających z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć osiągnięcie lepszych niż dotychczas wyników nauczania. Weryfikacja doświadczenia dydaktycznego może, jego zdaniem, doprowadzić do ulepszenia i udoskonalenia tego, co już wprowadzono do dydaktyki (Bandura 1968). Z kolei W. Okoń (1962, s. 24–25) dodaje: „Pierwsza istotna właściwość twórczości [...] kryje się w stosunku nauczyciela do niepowodzeń. Niepowodzeń tych nie uniknie nawet nauczyciel najdoskonalszy. Polegają one na udaremnieniu jego wysiłków [...] dydaktycznych” (zob. także Kupisiewicz 1972).

Uwzględniając powyższe opinie znawców przedmiotu (obok, oczywiście, bardzo wielu innych) oraz własne refleksje związane z edukacją studentów, można skonstatować, że szczególnie cenne są stosowane przez nauczycieli humanistów rozwiązania przeciwstawiające się stereotypom, a mające na celu podniesienie jakości, efektywności i sprawności procesu nauczania. O twórczej postawie akademika można więc mówić wówczas, kiedy jego działania polegają na zastosowaniu zupełnego *novum*, jakości powstałej przez stworzenie nowej struktury ze znanych elementów albo znanego układu z nowym, ważnym elementem. Owe udoskonalone rozwiązania powinny charakteryzować się takimi cechami jak: ważność, oryginalność, użyteczność oraz zgodność z ogólnymi prawidłowościami nauk pedagogicznych i nauk współdziałających z pedagogiką. Twórcza postawa nauczyciela to jednak – o czym nie można zapominać – coś więcej niż twórcze działanie dydaktyczne, a więc nauczanie z wyzyskaniem nowych rozwiązań.

„Twórcza postawa wobec pracy pedagogicznej [...] to – według J. Banasiaka – tendencja do rozwiązywania problemów zawodowych w sposób polegający na produktywnym poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, ich weryfikacji możliwie naukowymi metodami oraz na instrumentalnym potraktowaniu wyników tej weryfikacji” (Banasiak 1975a, s. 97). Mówiąc o postawie twórczej, nie sposób abstrahować od istoty i specyfiki trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego i behawioralnego. W pojęciu twórczego działania dydaktycznego zaznaczony jest natomiast przede wszystkim komponent behawioralny. Za pomocą tego komponentu analizuje się bowiem konkretne działania, zachowania nauczyciela. Jeśli w odniesieniu do pracy dydaktycznej akademika uwzględni się jednakże tylko jeden element postawy (komponent behawioralny), to nie ulegnie spłyceniu badany problem. Badanie reakcji emocjonalnych i przekonań o istocie twórczości to odrębne zagadnienie, wymagające zastosowania określonych me-

tod badawczych⁷. Bez popełnienia błędu można przeto podkreślić, że określenie „twórcza postawa nauczyciela”, w niektórych koncepcjach jest synonimiczne do pojęcia działania twórczego tegoż nauczyciela. „Kształcenie twórczych nauczycieli [...] wymaga rozwijania [...] cech twórczego działania.[...] Jeżeli [...] pokierujemy [naszymi – P.K.] działaniami [...] tak, aby było ono twórcze, to [...] wystąpi [...] transfer kształtowanej postawy na [...] działalność zawodową” (Banasiak 1975b, s. 65–66).

2. Twórcze kształtowanie dydaktyki

W ujmowaniu istoty twórczej postawy nauczyciela zarysować można, jak się wydaje, dwa zasadnicze stanowiska. W myśl pierwszego z nich, da się wskazać takie cechy nauczyciela, które są bliskie cechom artysty i jednocześnie ująć działalność dydaktyczną w ramach twórczości artystycznej. Dobra, przemyślana praca pedagogiczna może być postrzegana, w takim ujęciu, jako sztuka uzależniona od indywidualnych predyspozycji nauczyciela. Zdaniem niektórych, nawet umiejętne posługiwanie się słowem, tak ważne w pracy nauczycielskiej, jest już pewnego rodzaju sztuką, wymagającą specyficznego wyważenia, umiaru, taktu (por. Charbonnier 2000, s. 142). I. Wojnar podkreśla, że nauczyciel-artysta to ten, który tworzy *novum* „na styku” własnych działań i zewnętrznego świata. Wartości te stanowią wytwór wspólny, wyznaczony zarówno charakterem i jakością określonego tworzywa, jak i jakością pracy pedagogicznej. Podobnie jak twórczość artysty, twórczość pedagogiczna narażona jest na nieprzewidziane opory kapryśnego, emanującego różnorodnością tworzywa, wymaga konfrontacji ze swoim czasem oraz z potrzebami przyszłości (Wojnar 1968). Podobnie rzecz całą ujmuje M. Malicka (1975, s. 13–14):

Można by porównać pedagoga z artystą. Malarz i rzeźbiarz widzi w wyobraźni zarys przyszłego dzieła, wychowawca zaś ideał wychowanka. Artysta i wychowawca realizuje swoją ideę w określonym materiale, który równocześnie ogranicza i ukierunkowuje ich działanie. Efekty mogą okazać się w każdym przypadku wspaniałe, jeśli tylko artysta będzie w czasie pracy pamiętał, jak zachowuje się dany materiał.

W związku z takim ujęciem relacji: działalność dydaktyczna – twórczość artystyczna, nietrudno wymienić najistotniejsze wyróżniki tejże działalności. Należać do nich będzie m.in. związek działania twórczego z talentem i jego uwarunkowa-

⁷ Zdaniem piszącego te słowa, inaczej będzie – przykładowo – postrzegał istotę postawy twórczej akademika nauczyciel-teoretyk, a inaczej dydaktyk będący sam również pisarzem, poetą itp. Ten ostatni będzie w większym stopniu starać się ukierunkować studencką wyobraźnię, owego „rajskiego ptaka, co nie mając nóg nie może nigdy spocząć” (Koprowski 2015, s. 25), na twórczą praktykę, zachęcać, motywować do sięgnięcia po pióro.

nie przez obiekt oddziaływań oraz określony cel podejmowanych czynności. Tego rodzaju rozumienie działalności dydaktycznej warunkuje jej trwanie, przebieg w zależności od wrodzonych predyspozycji i autorytetu nauczyciela, aktywności poszczególnych studentów i całej grupy⁸.

Można jednak – i będzie to drugie stanowisko – mówić również o akademiku-racjonalizatorze, swego rodzaju technologu, w związku z czym inne cechy posiadałaby też działalność dydaktyczna. Podłożem kształtowania się postawy twórczej staje się w tym przypadku nie tylko wiedza naukowa (niezbędna również w poprzednim), lecz również – a może nawet przede wszystkim – staranne opanowanie wielu procedur zawodowych i kierowanie się w pracy nauczycielskiej ich literą. Można więc mówić o swoistej „technologii kształcenia”, zbliżającej działalność dydaktyczną do czynności o charakterze produkcyjnym. „Nikt – podkreśla J. Banasiak – już nie wątpi, że przynajmniej niektóre elementy twórczego działania są wyuczalne. Sprzyjają temu różnego rodzaju kursy, treningi, na których pobudza się inwencję twórczą i to w odniesieniu do bardzo różnych dziedzin” (Banasiak 1975a, s. 85)⁹.

Na początku XXI w., w coraz bardziej złożonych realiach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, działalność dydaktyczna podejmowana przez nauczycieli akademickich w Polsce łączy twórcze działania artystyczne z elementami pracy technicznej. Efektywność ich działań w sferze edukacji uniwersyteckiej zależy więc nie tylko od gruntownej wiedzy i opanowanych umiejętności, lecz także od sposobu i jakości oddziaływań artystycznych. Akademik doceniający wagę i znaczenie tych ostatnich, jeśli nie od razu osiąga status Mistrza, to z pewnością może się do niego zbliżyć.

Mistrz zaś nie tylko urzeka głębią swojej wiedzy, oryginalną, dojrzałą osobowością oraz otwartym stosunkiem do człowieka i świata. Dąży ponadto do ustanowienia mechanizmu (kręgu) fascynacji lub innymi słowy – uwiedzenia, uwiedzenia swoich studentów.

Bibliografia

- Banasiak J. (1975a), *Twórcza praktyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 85–99.
Banasiak J. (1975b), *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 62–71.
Bandura L. (1968), *Twórczość w zawodzie nauczycielskim*, „Życie Szkoły”, nr 11.
Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

⁸ Nauczyciel akademicki musi być autorytetem dla studiującej młodzieży, swoistym Mistrzem. Potoczne skojarzenie z Mistrzem oznacza tego, kto jest najlepszy, kto opanował „mistrzostwo” w jakiejś dyscyplinie. W przypadku akademika niezwykle ważne są kompetencje merytoryczne, a więc miarodajność w kwestiach dyscyplinarnej wiedzy i umiejętności.

⁹ W „technologicznym” wariacie kształcenia nauczyciel jest, jak się wydaje, w sposób szczególny kojarzony z tym, kto ma zawsze rację i którego zdanie liczy się szczególnie, niemalże apriorycznie.

- Charbonnier G. (2000), *Rozmowy z Claude Levi-Straussem*, Czytelnik, Warszawa.
- Dewey J. (1967), *Wybór pism pedagogicznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Dudzikowa M. (red.) (2003), *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Mediator, Kielce.
- Fleming E. (1974), *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gajda J. (2000), *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kaczmarek S. (1960), *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela*, Ossolineum, Wrocław.
- Kocór M. (2006), *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Koprowski P. (2015), *W rytmie ciszy*, Wydawnictwo Św. Macieja Apostoła, Lubliniec.
- Krawciewicz S. (1968), *Nauczyciel i środowisko*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa.
- Macnamara J. (1993), *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, PWN, Warszawa.
- Malicka M. (1975), *O kontakcie wychowawczym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.
- Mannheim K. (1974), *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, PWN, Warszawa.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Okoń W. (1961), *Proces nauczania*, Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego, Warszawa.
- Okoń W. (red.) (1962), *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Pankowska E. (1997), *Edukacja przez dramę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pielasińska W. (1984), *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pieter J. (1970), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Pietrański Z. (1970), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa.
- Poplucz J. (1978), *Organizacja czynności nauczycielskich. Zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Potulicka E. (2008), *Wychowanie obywatelskie – porównania międzynarodowe*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1983), *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa.
- Roine E. (1994), *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo Kontakt, Opole.
- Scott J. (2006), *Władza*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Stępień J. (2001), *Socjologia pracy i zawodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1979), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Strzałecki A. (1969), *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, PWN, Warszawa.
- Szczepeńska M. (red.) (2001), *Elitaryzm mistrz w edukacji*, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk.
- Szczęsny W. W. (2007), *Edukacja moralna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szewczuk W. (1984), *Psychologia zapamiętywania*, PWN, Warszawa.
- Szewczyk K. (1998), *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa.
- Wojnar J. (1968), *Nauczyciel artysta*, „Życie Szkoły”, nr 11.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zajac A. (1995), *Oświata w nowej rzeczywistości*, Wydawnictwo PWSW, Przemyśl.