

Wspólnotowość i solidarność w realizowaniu pedagogiki twórczości

Community and solidarity in implementing the pedagogy of creation

DOI 10.25951/4079

Wprowadzenie

Współczesny człowiek bardzo mocno doświadcza potrzeby twórczej zmiany siebie i świata, który jest efektem jego aktywności. W rezultacie wzrasta zainteresowanie pedagogiką przygotowującą do twórczego myślenia i twórczego działania. Pedagogiką, która przygotowuje do mądrej odpowiedzi na kryzys. Odpowiedzi, która związana być musi z twórczą zmianą człowieka konieczną do zdobycia wiedzy, umiejętności i kompetencji, potrzebnych, by pozytywnie wpływać na przestrzeń i środowisko, czyli na otoczenie człowieka. Wyzwanie, jakie staje przed dzisiejszym pedagogiem, wymaga umiejętności tworzenia otwartych wspólnot i korzystania z cennej relacji, jaką jest solidarność. Pedagog może mu sprostać korzystając z wartości uniwersalnych.

Pojęcia *środowisko* i *przestrzeń* akcentują każde inny aspekt otoczenia człowieka. Pierwsze odnosi się do obiektywnego wymiaru tego otoczenia, drugie do jego wymiaru subiektywnego, związanego z wyobrażaniem i postrzeganiem otoczenia, a także do doznawania go poprzez schematy rozumienia i wartościowania. Oba wymiary otoczenia człowieka mają wpływ na to, kim staje się człowiek, i powinny być uwzględniane w działaniach edukacyjnych. Umiejętność wchodzenia w mądre, wzbogacające relacje z otoczeniem jest ważna. Pozwala twórczo spożytkować nawet kryzysy. Jak podpowiada składające się z dwóch znaków chińskie pojęcie *wej-dzi*, kryzys można rozumieć jednocześnie jako „niebezpieczeństwo” i „sposobność” (Capra 1987). Inspiruje on do wprowadzania zmian, do poszukiwania dobrego sposobu, by mądrze odpowiedzieć na zagrożenia, zmieniając trudną teraźniejszość w dobrą przyszłość. Otwiera na przyszłość. Twórcze spotkanie z kryzysem realizujemy dzięki umiejętności korzystania z wartości uniwersalnych.

Pedagogika twórczości współbrzmi z hasłem „edukacja dla przyszłości”, gdy pojawia się ono w kontekście przekonania, że niezbędne są radykalne zmiany systemu, w którym realizujemy swoje bycie (Najder-Stefaniak 2002). Jej celem jest pomóc przygotować się do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. Organizujący sytuacje edukacyjne pedagog twórczości musi uporać się z niezwykle trudnym i pasjonującym wyzwaniem, powinien pomagać zdobywać wiedzę i umiejętności, których czasem sam nie posiada. Sprostanie takiemu wyzwaniu możliwe jest dzięki wartościom uniwersalnym, które są ważne dla trwania każdego systemu. Również tego, który dopiero może być. Pedagogika twórczości może być realizowana tylko we wspólnocie otwartej i musi korzystać, także w procesie edukacji, z relacji solidarności. Wartości uniwersalne konieczne dla zaistnienia wspólnoty otwartej i solidarności pomagają wychodzić poza to, co zostało przez wspólnotę wypracowane, dokonywać twórczej transgresji.

Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne

Potrzeba pedagogiki twórczości

Potrzeba nowej, zmieniającej człowieka edukacji i utrata wiary w „samosteregujący rozwój cywilizacji, którego siłami sprawczymi są nauka i technika” skutkuje zainteresowaniem pedagogów technikami i metodami usprawniającymi twórcze myślenie i twórcze działanie (Łaszczuk 1999). Rozumiemy konieczność zmiany paradygmatu myślenia. Pojawia się nadzieja, że efektem tej zmiany będą twórcze działania, a w rezultacie nowy człowiek i nowy świat człowieka. Kryzys edukacji, która nie nadąża za problemami współczesnego człowieka, inspiruje do poszukiwania nowych sposobów kształcenia i nowych celów kształcenia. Wyzwaniem edukacyjnym staje się przygotowująca do twórczej transgresji pedagogika twórczości.

W XX w. można było doświadczyć załamania się oświeceniowej wiary w rozum człowieka, zrezygnować z przekonania, że oświata, powszechne kształcenie, rozwój wiedzy i możliwości technicznych – muszą spowodować powstanie dostatniego świata i przyjaznych relacji między ludźmi. Odkryliśmy, że „wyrafinowany intelektualizm, artystyczna wirtuozeria i kunszt, znakomitość naukowa mogą aktywnie służyć żądaniom totalitaryzmu, czy chociażby spoglądać obojętnie na szerzący się wokół sadyzm” (Steiner 2004, s. 10), że w racjonalnie zaplanowanych obozach śmierci może rozbrzmiewać wspaniała muzyka wielkich kompozytorów. W dodatku człowiek wymyślający zadziwia-

jące rozwiązania techniczne i odkrywający prawdy pozwalające na ingerencję w skomplikowane procesy natury nie potrafi zatrzymać niszczenia własnego społeczno-przyrodniczego świata. Do opisu XXI w. wciąż przydaje się określenie „cywilizacja śmierci”. Z pewnością potrzebna jest sformułowana odpowiedź na świat, który jest rezultatem aktywności człowieka nie z perspektywy moralności, ale z perspektywy etyki. Taka odpowiedź powinna mieć podstawy w głębokiej refleksji i prawdziwej wiedzy. Żeby była mądra, musi sięgać do filozoficznych korzeni systemów rozumienia.

Obserwujemy dwa sposoby odpowiadania na sytuację, w jakiej znajduje się współczesny człowiek. Jeden polega na wpisaniu się w nią, drugi na twórczym jej przekroczeniu. Przykładem pierwszego typu odpowiedzi człowieka na trudną terażniejszość, z którą źle sobie radzi, jest kultura doraźności. Wybierając tę odpowiedź, wpisujemy się w nowożytny paradygmat myślenia, który doprowadził do wydarzeń nazywanych „katastrofą, jaka przetoczyła się przez cywilizację europejską i słowiańską” (Steiner 2004, s. 9). Przykładem odpowiedzi twórczej jest kultura akcentująca wartość twórczego trwania i proponująca myślenie, dla którego metaforą wiodącą jest metafora ugruntowana w pojęciu ekosystemu, a pojęciem ogniskującym myślenie jest pojęcie życia, rozumianego jako twórcze trwanie. Ważne staje się w kontekście tej odpowiedzi pojęcie twórczej transgresji. Transgresja jest takim przekraczaniem, które zawiera w sobie to, co przekraczane. Nie wiąże się z porzuceniem czegoś, co zostaje poza przekroczoną granicą, ale jest poszerzeniem zajmowanej przestrzeni i czasu. Nie rezygnuje z przeszłości, ale wzbogaca się o nią. Twórcza transgresja jest cechą życia.

Podmiotowość jako warunek twórczego działania i warunek odpowiedzialności

Człowiek jest zdolny do twórczych działań i twórczej transgresji, ponieważ jest podmiotem. Specyfikę podmiotowości pomaga zrozumieć Roman Ingarden, który pisze o ontycznych podstawach odpowiedzialności (Ingarden 1972). Wprowadził on do refleksji dotyczącej odpowiedzialności pojęcie „systemu względnie izolowanego”. Pojęcie to pomaga zastąpić nowożytny schemat podmiot→przedmiot schematem relacji ekosystemowej i podpowiada możliwość wyjścia poza nowożytne pojęcie podmiotowości. Nowe, ekosystemowe pojęcie podmiotowości odsłania związek podmiotowości z wolnością i odpowiedzialnością. Inspiruje do wykorzystywania podmiotowości w procesie kształcenia do twórczego bycia w otoczeniu. Warunkiem podstawowym bycia podmiotem odpowiedzialności jest posiadanie „w sobie centrum działania, które umożliwia (...) uchwycenie inicjatywy” (Ingarden 1972, s. 133).

Osoba będąca podmiotem odpowiedzialności musi też „mieć w swej budowie urzędnia obronne, aby nie przeszkadzano jej w działaniu” (Ingarden 1972, s. 133). Jednocześnie musi być otwarta na otoczenie. Jak pisze Ingarden, osoba odpowiedzialna „musi być tedy »otwarta« i podatna, a zarazem pod innym względem chroniona i niewrażliwa” (Ingarden 1972, s. 133). Zdaniem Ingardena „działająca osoba (pewna całość stanowiąca jedność wraz z ciałem) musi tworzyć system względnie izolowany, i to system całkiem szczególnego rodzaju, który nie jest możliwy u rzeczy martwych, a który także nie u wszystkich istot żywych może się zrealizować” (Ingarden 1972, s. 134).

W przypadku podmiotów możliwe jest zrealizowanie metanoi. Pojęcie *metanoi* było używane w starożytnej Grecji i bardzo ważne dla powstającego chrześcijaństwa. Podpowiada ono możliwość radykalnej zmiany podstaw myślenia, rozumienia, odczuwania i wartościowania. Przypomniał je Leszek Kołakowski, inaugurując VI Sympozjum Międzynarodowego Towarzystwa Uniwersalizmu w 1994 r. Tematem sympozjum było zapobieżenie katastrofie ekologicznej. Pod koniec XX w. w sytuacji ludzkiej bezradności wobec różnych zagrożeń, po raz kolejny okazało się potrzebne, by uświadomić ludziom możliwości wynikające z ich specyfiki. Metanoia jest możliwa dzięki specyfice człowieka, który jest podmiotem i dlatego, że istnieją wartości uniwersalne. Jest szansą na pojawienie się nowego człowieka i nowego świata.

Metanoia dzieje się w trzech wymiarach czasu: w przeszłości, którą pamiętamy i którą chcemy przekroczyć, teraźniejszości, w której doznajemy aktualizacji nowej możliwości bycia sobą, i przyszłości, której oczekujemy jako miejsca spełniania się tego bycia. Współczesny człowiek, żyjący w zatowarowanym czasie kultury doraźności, by dokonać metanoi musi zrealizować swego rodzaju *creatio ex nihilo*, polegające na zaktualizowaniu pełni czasu i uruchomieniu współkonstituowania się przeszłości, przyszłości i teraźniejszości. W zaktualizowaniu pełni czasu pomagają wartości uniwersalne, ukierunkowując i porządkując działania wykraczające poza „tu i teraz”, poza doraźność.

Wartości partykularne i wartości uniwersalne

Wartości są w pedagogice ważne, ponieważ ukierunkowują działania i narzucają porządek aktywności. Pojęcie wartości, które do refleksji filozoficznej wprowadził dopiero uważany za twórcę filozofii wartości Rudolf Herman Lotze, jest trudno definiowalne. (Najder-Stefaniak 2007). W latach sześćdziesiątych XIX w. Lotze, wychodząc od podkreślonej przez Immanuela Kanta różnicy

między bytem (tym, co jest) a powinnością (tym, co być powinno) zauważył, że wartości nie są faktyczne jak rzeczy, które zawierają „treść” i „istnienie”, lecz normatywne – zawierają „treść” i „obowiązywalność”.

Spostrzeżenie to inspiruje do postawienia pytania, z czego wynika obowiązywalność wartości. Wprowadza w perspektywę funkcjonalnych zależności, w której wartości nie są już cechą przedmiotów, nie są też subiektywnym wytworem człowieka ani obiektywnymi bytami idealnymi. Są w pewnym sensie konsekwencją działań. Zostają wyznaczone przez systemy funkcjonalnych zależności będących rezultatem aktywności inicjowanych i realizowanych przez człowieka. Porządkują te systemy i są gwarancją ich trwania. Takie wartości wyznaczone przez określony kontekst praktyki i przestające obowiązywać poza tym kontekstem możemy nazwać partykularnymi.

Nasuwa się tu analogia do uniwersalnych i partykularnych prawd. Z alternatywności dyskursów i partykularyzmów wynika alternatywność takich prawd, które – wykluczając się nawzajem – są tak samo prawdziwe, każda w swoim kontekście wiedzy i praktyki. Uniwersalne są metaprawdy, czyli prawdy formułowane na poziomie metateorii, która potrafi godzić jedność z różnorodnością. Uniwersalne są metawartości, czyli odpowiedniki metaprawd. Odkrywamy je na poziomie swego rodzaju metaprawdy. Takie uniwersalne wartości potrafią porządkować działania człowieka w różniących się systemach działań. Przykładem jest triada: dobro, piękno, prawda. Myślenie porządkowane przez metaforę ekosystemu prowadzi do spostrzeżenia, że prawda, dobro i piękno mają sens jako triada, w której nawzajem konstytuują swoje znaczenie. Prawda jest cenna, bo umożliwia realizowanie dobra. Realizując dobro odkrywamy prawdę. Piękno zyskuje znaczenie w kontekście prawdy i dobra, ponieważ daje szansę wydobycia się poza granice, jakie nakreśliliśmy w wyniku aktywności poznawczej i praktycznej, sprawia, że granice te są zawsze tymczasowe.

Realizowanie wartości, które można nazwać partykularnymi, ponieważ są one ważne dla trwania określonego systemu aktywności, zapewnia bezpieczne trwanie tego systemu i daje poczucie bezpieczeństwa człowiekowi realizującemu w tym systemie aktywność. Wartości partykularne zamykają aktywność człowieka w określonym systemie aktywności. Natomiast wartości uniwersalne dają szansę człowiekowi na takie związanie ze światem, które nie ogranicza i nie zniewala, które nie zamyka w tym, co jest.

Wartości uniwersalne są niezwykle ważne, nie tylko dla trwania każdego systemu, ale także dlatego, że stanowią punkt odniesienia, gdy trzeba twórczo przekroczyć uwarunkowania systemów bycia, w których realizujemy naszą aktywność. Są usprawiedliwieniem oraz punktem odniesienia dla twórczego dzia-

łania i myślenia. Pomagają człowiekowi dokonywać transgresji, przeciwstawiać się zagrożeniom i pokonywać kryzysy. Są też potrzebne, by mogły funkcjonować wspólnoty otwarte i by mogła realizować się solidarność.

Wiodącym pojęciem starożytnej etyki była „troska”. Jak zauważa Michel Foucault, ta etyczna troska jest obowiązkiem i jednocześnie rodzajem „techniki” życia, łączącej perspektywę prawdy i dobra, techniki, której efektem jest „rozwój sztuki istnienia” (Foucault 1995, s. 601). Sztukę istnienia można rozumieć jako umiejętność odkrywania i realizowania wartości. Tej sztuki należy uczyć, gdy chcemy realizować pedagogikę twórczości.

Zauważmy, że wartości, organizując nasze działania mogą sprawiać, że będą one ustatyczniać system świata, jaki stworzyliśmy (wartości partykularne) lub utrwalac życie tego systemu (wartości uniwersalne). Paradygmat myślenia ekosystemowego przyczynia się do tego, że centralnym pojęciem inspirującym i porządkującym dyskurs naukowy jest określone pojęcie życia. W kontekście ekosystemowych zależności nie jest ono postrzegane jako to, co demoniczne i w sposób nieświadomy zmieniające świat, ale jako to, czego specyfiką jest twórcze trwanie, łączące trzy wymiary czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Takie życie jest wiodącą metaforą w paradygmacie myślenia ekosystemowego. Myślenie o zależnościach w schemacie relacji ekosystemowej pomaga zrozumieć, jak możliwe jest twórcze trwanie i transgresja ku przyszłości, którymi charakteryzują się systemy żywe.

Jeśli zrezygnujemy z metafizyki obecności zastępując ją metafizyką potencjalności, to znaczy nie będziemy myśleć o bycie jako o czymś, co jest, lecz jako o czymś, co aktualizuje jakieś swoje możliwości zaistnienia, to możemy postrzegać wartość jako atraktor¹. Zauważać, że ukierunkowuje ona aktywność, ale nie narzuca sztywnego schematu jej realizowania.

Gdy zakładamy dynamikę rzeczywistości, jej bazujące na zmianach „trwanie”, kryzys staje się aspektem zachodzących przeobrażeń. Fritjof Capra zauważa, że dobrze rozumieją głęboki związek między kryzysem i zmianą Chińczycy, którzy „zawsze umieli dynamicznie patrzeć na świat i mieli wyostrzoną wrażliwość historyczną” (Capra 1987). Warto jednak zwrócić uwagę na to, że europejskie pojęcie *twórczość*, wydobywając ten aspekt zmiany, który związany jest z wolnością i odpowiedzialnością człowieka, pozwala zrozumieć możliwość powoływania do istnienia nowych „teraźniejszości”. Teoretyk poezji i poeta

¹ Atraktor (ang. *attract* – przyciągać) jest pojęciem ważnym w teorii chaosu. Atraktor „przyciąga” znajdujące się blisko niego trajektorie, czyli krzywe, które zakreśla w przestrzeni poruszający się obiekt.

Maciej Sarbiewski połączył w XVII w. z aktywnością człowieka pojęcie *creatio ex nihilo*, które pojawiło się w dyskursie europejskim razem z religią chrześcijańską i początkowo odnoszone było wyłącznie do Boga (Tatarkiewicz 1967, s. 360–361). Dzięki temu możemy uświadamiać sobie etyczny wymiar kryzysu, jego związek z wartościami i postrzegać kryzys jako inspirujący do twórczej aktywności, czyli do przekraczania granic zakresu możliwości wyznaczonych przez aktualną rzeczywistość.

Wspólnotowość i solidarność w sytuacji edukacyjnej

W dyskursie na temat aktualnej przestrzeni człowieka bardzo ważne stały się dwa pojęcia: *wspólnotowość* i *solidarność*. Wydają się one niezbędne, gdy chcemy zrozumieć problemy, które rozwiązać musi człowiek w XXI w. Bardzo potrzebne są też w refleksji związanej z projektowaniem i realizowaniem sytuacji edukacyjnych. Są nazwami dla relacji między ludźmi. Solidarność dotyczy sytuacji, gdy szanujemy cele realizowanej przez innych aktywności, które nie są naszymi celami, i wspieramy tę aktywność. Możemy szanować cele aktywności realizowanej przez innych, nawet jeśli różnią się one od naszych partykularnych celów wynikających z funkcjonowania w określonym systemie wspólnotowości, gdy dostrzegamy współbrzmienie tych nie naszych celów z wartościami uniwersalnymi. Z perspektywy wartości uniwersalnych jesteśmy w stanie działać na rzecz realizowania wartości, które nie są bezpośrednio związane z naszą przestrzenią.

Relacja solidarności ma głębsze podstawy niż relacja więzi wytworzonej dzięki podobieństwu doświadczanych w realizowanym systemie bycia wartości, sytuacji czy losów. Odwołuje się do wprowadzonej przez chrześcijaństwo swoistej uniwersalizacji pojęcia bliźniego, który jest w tym nowym rozumieniu naszym bliźnim przez wspólnotę uniwersalnych wartości. Aby mogła zrealizować się relacja solidarności, niezbędne jest zróżnicowanie interesów i wspólny punkt odniesienia, jakim są wartości uniwersalne. Solidarność wskazuje na istnienie innego – człowiek jest zawsze solidarny z kimś, kto jest inny (Tischner 2005, s. 16).

Narzucając jakby z metapoziumu porządek naszej aktywności, wartości uniwersalne pozwalają człowiekowi wyjść poza krąg wspólnotowych interesów i system wartości partykularnych organizujących aktywność konkretnej wspólnoty. Wspólnota przekracza relację międzyosobową ja–ty w kierunku społeczności, w kierunku jakiegoś „my” (Jan Paweł II 1994). Solidarność przekracza granicę wspólnoty.

Celem pedagogiki twórczości jest przygotować także do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. Aby zrealizować ten cel potrzebne są właściwe sytuacje edukacyjne. Ważne jest, by składały się na te sytuacje spotkania w schemacie relacji ekosystemowej (Najder-Stefaniak 2007, s. 25–28), by konkurencję zastąpić w nich podmiotowością, zrezygnować z konsensusu na rzecz dialogu i korzystać ze zjawiska synergii. Takie sytuacje edukacyjne mają szansę zaistnieć we wspólnotach otwartych, na podstawie wartości uniwersalnych i solidarności.

Relacje w paradygmacie solidarności pomagają wychodzić poza to, co zostało przez wspólnotę wypracowane i jest przekazywane w sytuacjach edukacyjnych. Pomagają zarówno wspólnocie, jak i jej członkom żyć, czyli trwać, tworzyć się zmieniając.

Ponieważ porządek sytuacji edukacyjnej może wynikać z wartości uniwersalnych lub wartości partykularnych, w rezultacie mamy różne typy pedagogiki: podporządkowującą i otwierającą. Pedagogika twórczości należy do typu pedagogiki otwartej. Powinna uwzględniać wspólnotowość i solidarność zarówno jako cel, jak i jako element sytuacji edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Capra F. (1987), *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, Warszawa: Wydawnictwo: słowo/obraz terytoria.
- Ingarden R. (1972), *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II (1994), *List do rodzin*, Wrocław: Wydawnictwo TUM.
- Łaszczuk J. (red.) (1999), *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa: Wydawnictwo ZM WSPS.
- Najder-Stefaniak K. (2002), *Pedagogika czasu przemian*, w: E. Białek (red.), *Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości* (s. 119–125), Warszawa: Stowarzyszenie „Edukacja dla Przyszłości”.
- Najder-Stefaniak K. (2007), *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Steiner G. (2004), *Gramatyki tworzenia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Tatarkiewicz W. (1967), *Estetyka nowożytna*, w: W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki* t. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Tischner J. (2005), *Etyka Solidarności*, Kraków: Znak.

STRESZCZENIE

Celem pracy jest zwrócenie uwagi na znaczenie wspólnotowości i solidarności w realizowaniu pedagogiki twórczości oraz na rolę wartości w realizowaniu wspólnotowości i solidarności. Pedagogika twórczości wpisuje się w hasło „edukacja dla przyszłości”. Celem pedagogiki twórczości jest przygotować do bycia w świecie, którego jeszcze nie ma. W rezultacie pojawia się niezwykle trudne i pasjonujące wyzwanie, by pomagać zdobywać wiedzę i umiejętności, których czasem sami nie posiadamy. Realizowanie tak rozumianej pedagogiki twórczości możliwe jest dzięki wartościom uniwersalnym. Odwołuje się ona do tych wartości i dzięki temu może być realizowana we wspólnocie otwartej. Pedagogika twórczości uwzględnia wspólnotowość i solidarność zarówno jako cel, jak i jako element sytuacji edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika twórczości, edukacja dla przyszłości, sytuacja edukacyjna, wartości uniwersalne, wspólnotowość, solidarność

SUMMARY

The aim of the work is to draw attention to the importance of community and solidarity in implementing the pedagogy of creativity, and to the role of values in implementing community and solidarity. The pedagogy of creativity is part of the slogan 'education for the future.' The goal of pedagogy of creativity is to prepare for being in a world that does not yet exist. As a result, there is an extremely difficult and exciting challenge to help acquire knowledge and skills that we sometimes do not have. The pedagogy of creativity understood in this way is possible thanks to universal values. It refers to these values and thus can be implemented in an open community. The pedagogy of creativity includes community and solidarity both as an aim and as part of the educational situation.

KEYWORDS: pedagogy of creativity, education for the future, educational situation, universal values, community, solidarity

KRYSTYNA NAJDER-STEFANIAK – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
e-mail: krystyna_najder_stefaniak@sggw.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji: 26.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 3.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.11.2019