



Dylematy innowacyjności

redakcja

Halina Rarot

MONOGRAFIE

Dylematy innowacyjności

Monografie – Politechnika Lubelska



Politechnika Lubelska
Wydział Podstaw Techniki
ul. Nadbystrzycka 38
20-618 Lublin

Dylematy innowacyjności

redakcja
Halina Rarot



Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej
Lublin 2018

Recenzenci:

dr hab. inż. Dorota Wójcicka-Migasiuk, prof. Politechniki Lubelskiej

dr hab. Franciszka Wanda Wawro, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Publikacja wydana za zgodą Rektora Politechniki Lubelskiej

© Copyright by Politechnika Lubelska 2018

ISBN: 978-83-7947-347-2

Wydawca: Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej

www.biblioteka.pollub.pl/wydawnictwa

ul. Nadbystrzycka 36C, 20-618 Lublin

tel. (81) 538-46-59

Druk: TOP Agencja Reklamowa Agnieszka Łuczak

www.agencjatop.pl

Elektroniczna wersja książki dostępna w Bibliotece Cyfrowej PL www.bc.pollub.pl

Nakład: 50 egz.

Spis treści

Wstęp.....	7
------------	---

CZEŚĆ I

Filozoficzno-aksjologiczna refleksja nad zagadnieniami nowości, kreatywności, innowacyjności i zmiany

Leszek Kopciuch

Wartości związane z nowością – uwagi niesystematyczne.....	11
--	----

Kamil Szymański

Etyczne dylematy kreatywności.....	23
------------------------------------	----

Halina Rarot

Zagadnienie technorealizmu w kontekście ponowoczesnych przemian technologicznych.....	39
---	----

Jadwiga Mizińska

Lawina jako metafora Katastrofy.....	57
--------------------------------------	----

CZEŚĆ II

Innowacje dydaktyczne w szkolnej edukacji patriotycznej

Mariusz Śniadkowski, Alicja Szubartowska

Wychowanie patriotyczne w warunkach globalizacji kulturowej.....	65
--	----

Beata Komorowska

Wychowanie do wartości patriotycznych w edukacji szkolnej. W poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań wykorzystujących narzędzia technologii informacyjnych.....	93
--	----

CZEŚĆ III

Innowacyjność w edukacji akademickiej – wybrane pola analiz teoretycznych i doświadczeń

Roksolana Sz waj

Spoleczne wyzwania edukacyjne w epoce ponowoczesności i dydaktyczne innowacje.....	111
--	-----

Hanna Krasilnikowa, Siergiej Krasilnikow

Rozwój systemu wewnętrznego zapewniania jakości wyższej edukacji w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym.....	123
--	-----

Witalij Cisaruk, Irena Cisaruk

Współczesne metody i formy aktywizacji samodzielnej pracy studentów.....	135
--	-----

Mykoła Kuracz

Humanization of the process of training the future professionals of labor and vocational education.....	149
---	-----

WSTĘP

Żyjemy w okresie bardzo dynamicznego, wręcz przyspieszonego rozwoju nauki i techniki, pojawiania się spektakularnych odkryć i wynalazków nawet w bardzo krótkim okresie czasu. Zmiany w tej dziedzinie, zwanej też technonauką, inicjują od czasów nowożytnych wszelkie inne przemiany społeczno-kulturowe. Jednym ze skutków owych zmian jest niezwykle społeczne zainteresowanie ludzkimi zdolnościami w zakresie kreatywności, tworzenia czegoś nowego i towarzyszący mu zachwyty innowacyjnością uczonych i inżynierów oraz tempem wdrożeniowym ich odkryć.

Owo entuzjastyczne, skądinąd pozytywne zainteresowanie kreatywnością i innowacyjnością nie jest jednak zjawiskiem, które można nazwać właściwym dla wszystkich ludzi. Wdrażanie nowych odkryć i wynalazków wiąże się bowiem ze zmianą społeczno-cywilizacyjną, z przerwaniem pewnej społecznej ciągłości, czyli kryzysem dotychczasowego status quo i różnymi lękami, które mu towarzyszą. W takiej sytuacji pojawiać się może postawa sceptyczna, wręcz pesymistyczna, w której nie próbuje się nawet dostrzec cokolwiek pozytywnego w tak szybkim i owocnym tempie rozwoju technonauki. Są też tacy uczestnicy życia w cywilizacji Zachodu, którzy w obliczu stosowania nowych wynalazków i odkryć naukowych, często bardzo pośpiesznego, doznają poczucia szczególnego rozdwojenia, wręcz intelektualnej ambiwalencji¹. Można różnie określać owo trzecie stanowisko: jako prawdziwie realistyczne, unikające bowiem jednostronności w oglądzie nowych zjawisk, jako techno-realizm, czy wreszcie, szczególnie w dyskursie humanistycznym, jako pozytywną krytykę technologiczną. W ostatnich dekadach przełomu XX i XXI wieku, zdominowanych przez technologie cyfrowe, można mówić o jego nowej specyficznej odmianie w postaci cyberrealizmu, w odróżnieniu od cyberoptymizmu i cyberpesymizmu.

W niniejszej monografii, w duchu takiej właśnie pozytywnej krytyki kulturowej czy technologicznej, rozważa się najpierw, w rozdziale pierwszym, w sposób teoretyczno-filozoficzny, dylematy związane z kreatywnością, innowacyjnością i pojmowaniem nowości oraz zmiany społecznej. W owej debacie biorą udział filozofowie z Instytutu Filozofii UMCS i Politechniki.

Następnie, w rozdziale drugim i trzecim, które mają charakter relacji z różnych twórczych działań praktycznych, przedstawia się innowacyjne rozwiązania stosowane obecnie w edukacji szkolnej i szkolnictwie wyższym.

¹ Pisze o tym W. Łużyński, *Pierwszeństwo etyki przed techniką w świetle encykliki Benedykta XVI Caritas in veritate*, „Colloquia Theologica Ottoniana”, 2013/2, s. 77.

Chodzi zatem najpierw o wychowywanie do patriotyzmu w warunkach globalizacji kulturowej i analizę stosowania innowacyjnych rozwiązań w owej edukacji, wykorzystujących narzędzia technologii informacyjnych i rzeczywistości rozszerzonej. W rozdziale dotyczącym innowacyjnych praktycznych rozwiązań w szkolnictwie wyższym opisuje się najnowszą koncepcję pedagogiczną, zwaną konektywizmem; dokonuje się prezentacji projektu unowocześniania i rozwoju systemu wewnętrznego zapewniania jakości wyższej edukacji w Chmielnickim Narodowym Uniwersytecie na Ukrainie (który jest przykładem dostosowywania się do Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego); przedstawia się współczesne metody i formy aktywizacji samodzielnej pracy studentów, a w końcu ukazuje się problemy humanizacji procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym na Ukrainie, czyli humanizacji kształcenia technicznego (a tym samym – techniki w ogóle). Jako przykład przytacza się edukację przyszłych specjalistów w zakresie pracy i szkolenia zawodowego w Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej im. Tarasa Szewczenki w Krzemieńcu, która dokonuje się przy pomocy wykorzystywania dziedzictwa historycznego i sztuki ludowej.

Prezentowana monografia, zawierająca wypowiedzi polskich i ukraińskich uczonych, jest próbą włączenia się zarówno w lokalne, jak i światowe dyskusje nad rolą kreatywności i innowacyjności w życiu jednostek oraz całych społeczeństw.

Reaktor tomu

Halina Rarot

Część I

**Filozoficzno-aksjologiczna
refleksja nad zagadnieniami
nowości, kreatywności,
innowacyjności i zmiany**

Wartości związane z nowością – uwagi niesystematyczne

Streszczenie

W artykule zajmuję się wybranymi wartościami związanymi z nowością – w kontekście kreatywności i działania kreatywnego. Nowość stanowi konstytutywny atrybut działania kreatywnego. Rodzi to wiele pytań o charakter i rodzaje wartości tego, co nowe, np.: dlaczego cenimy nowość; jakie są rodzaje wartości związanych z nowością; czy każda nowość zasługuje na miano nowości kreatywnej. W szczególności szkicuję dwie kwestie: po pierwsze, możliwość i charakter nowości w kreatywności codziennej, po drugie – naturę powiązania między nowością i użytecznością. Próbuję też w ten sposób uzasadnić pogląd, że typ kreatywności dominujący w ekonomicznych i technologicznych aspektach życia jednostkowego i społecznego eksponuje powiązanie nowości i użyteczności, przez co sugeruje jedynie wąskie rozumienie kreatywności. Tego typu powiązanie, choć wydaje się nieuniknione i pozytywne w odniesieniu do sfery technologiczno-ekonomicznej, przekształca się jednak w szersze i już negatywne ściśle powiązanie nowości, użyteczności i racjonalności. Efektem jest nie tylko zawężone rozumienie samej kreatywności, lecz także kryzys racjonalności, znany jako dominacja rozumu instrumentalnego.

Słowa kluczowe:

kreatywność, działanie kreatywne, kreatywność codzienna, nowość, użyteczność

Warunki kreatywności

Kreatywność i działanie kreatywne nie byłyby w świecie możliwe, gdyby świat nie przyzwalał na nowość². Świat musi być myślany jako struktura otwarta, dopuszczająca pojawianie się rozwiązań, których wcześniej nie było. Musi być też myślany jako struktura istniejąca w czasie, gdyż to właśnie czas sprawia, że zmiana jest w ogóle możliwa, w tym także – co mnie w szczególności w tym miejscu interesuje – zmiana kreatywna, zawierająca coś nowego. To oczywista, ale zarazem warta uwypuklenia zależność, gdyż pokazuje pozytywny charakter bycia czymś czasowym. Czas jest wymiarem, w którym byty docho-

¹ dr hab. Leszek Kopciuch, prof. nadzwyczajny UMCS, Zakład Historii Filozofii Nowożytnej i Współczesnej, Instytut Filozofii UMCS Lublin; historyk filozofii współczesnej, redaktor naczelny czasopisma filozoficznego Instytutu Filozofii UMCS pt. „Kultura i Wartości”.

² W artykule wykorzystuję fragmenty przygotowywanej obecnie książki, opatrzonej roboczym tytułem *Imperatywy kreatywności*.

dążą do swego kresu i przestają istnieć, ale jest też wymiarem, w który byty powstają i mogą się rozwijać, osiągając swoje doskonałości. Wydaje się też, że by kreatywność była możliwa, świat musi być myślany jako struktura, w której stany terażniejsze oraz stany przyszłe nie są ze sobą powiązane w sposób teleologiczno-fatalistyczny. Jak bezsilna była w takim świecie aktywność Edypa! Stany przyszłe w świecie muszą być jednak myślane jako wyznaczone deterministycznie przez stany wcześniejsze. To jednak zależność charakterystyczna nie tylko dla działania kreatywnego, lecz dla działania jako takiego. Jak pisał Nicolai Hartmann, związek przyczynowo-skutkowy nie jest zwykłym przeciwieństwem związku teleologicznego, lecz jego warunkiem³. Gdyby taki przyczynowo-skutkowy związek w świecie nie istniał, działający człowiek nie wiedziałby, który element świata może wykorzystać jako środek do osiągnięcia wytyczonego celu. I wreszcie wydaje się, że wszystkie te warunki muszą być myślane łącznie, gdyż dopiero we wzajemnym współgraniu są w stanie wytworzyć człowiekowi możliwość aktywności kreatywnej.

Kreatywne działanie nie byłoby też możliwe wtedy, gdyby nowość nie była traktowana jako coś wartościowego. Jeżeli rozumieć ludzkie działanie jako aktywność intencjonalną, a nie tylko zdarzenie czysto reaktywne, stanowiące skutek wcześniejszych bodźców, to działanie już jest ze swej istoty odniesione do wartości – chociaż w różny sposób i na różnych swych poziomach.

Powyższe zależności wydają się stanowić rodzaj ważnego apriorycznie fundamentu kreatywności i działania kreatywnego. Wydają się też prawie że oczywiste dla każdego, kto się nad nimi nieco dłużej pochyli w swojej refleksji. Czy bowiem nie jest łatwo zrozumiałe, że żeby móc nadawać światu kierunek, musimy założyć, że świat nie ma własnego, od nas niezależnego i przez to obiektywnego ukierunkowania? Czy nie narzuca się nam łatwa konkluzja, że już istniejący mocny teleologizm jest wrogiem twórczości i kreatywności? Czyż nie jest łatwo pomyśleć, że otwartość świata i jego podatność na twórcze modyfikacje są koniecznym założeniem dla aktywności twórczej?

Odpowiedź na te pytania nie musi być jednak tylko twierdząca. Warunki te są bowiem słuszne w swojej ogólności, ale w świetle analizy różnicującej okazują się nazbyt ogólne. Nie biorąc pod uwagę szczegółowych różnic, łatwo mogą się wyrodzić w błąd poznawczy. Widać to wyraźnie na przykładzie powiązania, które zachodzi pomiędzy zakresem i możliwością działalności kreatywnej a typem uznawanej antropologii. Jeżeli ktoś optuje za wariantem egzystencjalistycznym (w wersji Jeana-Paula Sartre'a), zgodnie z którym nie istnieje ludzka natura (rozumiana jako zbiór konstytutywnych cech definiujących człowieka), to bardzo łatwo może zbudować na takiej podstawie antropologię kreatywną: jeżeli moja natura nie istnieje przed moim działaniem, to wytwarzam ją poprzez to działanie. Życie znaczy wtedy tworzyć siebie. Ale czy kreatywność staje się

³ Por. N. Hartmann, *Der Aufbau der realen Welt. Grundriß der allgemeinen Kategorienlehre*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1940, s. 552–563.

w ogóle czymś niemożliwym w przypadku, gdy uznajemy jakiś rodzaj antropologii esencjalistycznej? Bynajmniej, zmienia się jedynie zasięg tej kreatywności, jej szczegółowy charakter oraz rola, jaką ona pełni w ludzkim życiu i kulturze⁴.

Nowość w kreatywności przez małe k

Powyższe uściślenia są ważne nie tylko w kontekście teoretycznym, tj., gdy próbujemy zbudować siatkę teoretycznych pojęć, która umożliwi nam, na ile to możliwe, rozumienie kreatywności i działania kreatywnego. Są one ważne również w kontekście praktycznym, gdy staramy się sformułować zestaw praktycznych zaleceń, rozwiązań lub programów sugerowanych do realizacji w konkretnych życiowych sytuacjach, pośród konkretnych uwarunkowań. Rzecz bowiem w tym, że *większość ludzi żyje lokalnie*. Nawet jeśli jesteśmy świadkami postępującej globalizacji w coraz to większej liczbie wymiarów życia, to i tak większość ludzi zmagają się z problemami, których zakres nie jest globalny, lecz lokalny, zawężony do tego konkretnego fragmentu świata, w którym żyją. Ten właśnie fakt – lokalność życia – sprawia, że to nasze szczególnie *miejsce* może być traktowane jako czynnik, w relacji do którego z konieczności pozostaje kreatywność. Ale powstaje pytanie, czy każda? Wydaje się, że nie, gdyż są również ludzie lub wymiary życia, których lokalizacja w świecie jest mniej lokalna. Choćby fizyk, który konstruuje nową teorię, przedsiębiorca, który marzy o zdobyciu marki światowego lidera, czy polityk, który śni o światowym przywództwie. Czy wreszcie filozof, który nie zapomniał jeszcze całkowicie dawnego filozoficznego „snu” o uniwersalności.

O tę niejednoznaczność i różnorodność właśnie chodzi. Różnice w formach życia przekładają się na różnice w sensie, randze, znaczeniu i zakresie kreatywności oraz działania kreatywnego. W literaturze na temat kreatywności już prawie standardem stało się odróżnianie kreatywności prymarnej i wtórnej, subiektywnej i obiektywnej, kreatywności na małą i wielką skalę, kreatywności elitarniej i egalitarnej, myślenia twórczego typu P i typu H, kreatywności – by tak rzec – przez małe i duże K⁵. Trudno odmówić takim podziałom racji. Tutaj istotne jest jednak nie to, w czym ostatecznie widzieć zasadne kryterium dla takich

⁴ O tych nieoczywistych zależnościach piszę w artykule *Kreatywność antropologiczna*, który jest obecnie procedowany w czasopiśmie „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

⁵ Por. np.: A. J. Cropley, *Definitions of Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, vol. 1, ed. by M.A. Runco, S. R. Pritzker, Academic Press, San Diego i in. 1999, s. 511–524; J. Koziński, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, X, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 185–197; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 16–24; M. Świągulska, *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. Stanisław Popek i in., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 47–56.

podziałów lub też które nazwy i która typologia jest bardziej właściwa. Tym bardziej, że może być tak, iż w gruncie rzeczy są to tylko definicje projektujące. Ważna jest natomiast okoliczność, że te odróżnienia są powiązane z niekwestionownie różnym usytuowaniem ludzkiego życia, z jego różnymi co do zakresu skalami, z jego mniej lub bardziej lokalnym lub globalnym charakterem. Dlatego jeśli jednym z momentów definiujących działanie kreatywne jest jego nowość, to pytanie o jej charakter i wartość należy postawić nie tylko w odniesieniu do kreatywności jako takiej – choć również wtedy jest to pytanie niezwykle ważne i potrzebne – lecz także w odniesieniu do kreatywności subiektywnej lub kreatywności na małą skalę.

W książce *Kryzysy, kreatywność i wartości* próbowałem wskazać przynajmniej cztery poziomy, na których w działaniu kreatywnym urzeczywistniają się wartości, zarówno jako wartości fundujące, jak i fundowane⁶. W niniejszych rozważaniach sformułuję kilka niesystematycznych uwag na temat wartości powiązanych z nowością. W szczególności będą mnie interesowały dwie kwestie: po pierwsze, pytanie o możliwość i charakter nowości w kreatywności „codziennej”, po drugie – pytanie o to, jaki typ powiązania zachodzi w kreatywności pomiędzy nowością i użytecznością.

We wspomnianej książce podałem kilka możliwych usytuowań tej wartości: 1) nowość występuje po stronie celu działania; 2) nowość pojawia się w samym działaniu rozumianym jako określona procedura postępowania; 3) nowość funkcjonuje w fundowanym przez działanie kreatywne otoczeniu kulturowym; 4) nowość pojawia się po stronie podmiotu, który zmienia się w wyniku działalności kreatywnej⁷. Następnie w obrębie wartości nowego celu wydzieliłem: 1) ogólną wartość celu; 2) wartość nowego celu; 3) nową wartość dawnego celu; 4) wartość innowacyjnej treści celu; 5) wartościowość nowej wartości; 6) wartość samej nowości. W obrębie tej ostatniej można zaś wskazać następujące warianty: 1) wartość nowego jako czegoś innego; 2) wartość nowego jako czegoś różnego od wszystkiego, co było dotąd; 3) wartość nowego jako czegoś lepszego od tego, co istniało dotychczas⁸. Ponadto w innym miejscu, tj. w artykule pt. *Wartość i powinność globalizacji*, próbowałem określić różne typy nowości jakościowej i ilościowej, wyodrębniając: 1) nowość ilościową w czasie; 2) nowość ilościową w przestrzeni (kulturowej); 3) nowość jakościową w czasie; 4) nowość jakościową w przestrzeni (kulturowej); 5) nowość mieszaną⁹.

Te właśnie odróżnienia można wykorzystać do bliższego określenia wielkich i małych, wybitnych i codziennych (zwyczajnych) celów realizowanych w akty-

⁶ L. Kopciuch, *Kryzysy, kreatywność i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 133–180.

⁷ Por. tamże, s. 159–174.

⁸ Por. tamże, s. 149–151, 159–161.

⁹ Por. tenże, *Powinność i wartość globalizacji (z przykładami stanowisk dziewiętnastowiecznych i późniejszych)*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2015, nr 18, s. 133, http://www.khg.uni.wroc.pl/files/10%20KHG_18%20Kopciuch%20t.pdf [dostęp: 3.11.2018].

wności kreatywnej. Gdyby typową dla działania kreatywnego nowość rozumieć tylko jako cechę towarzyszącą działaniom i wytworom, które w sensie ścisłym pojawiają się w kulturze po raz pierwszy, wydaje się, że w ogóle nie moglibyśmy mówić o kreatywności codziennej. Tutaj bowiem mamy do czynienia z używaniem tych rozwiązań i produktów, które już przez kogoś zostały kreatywnie pomyslane i wytworzone. Gdyby zatem jedyną nowością była nowość jakościowa, kreatywność musielibyśmy ograniczyć tylko do takiej aktywności, która wcześniej nie miała treściowego odpowiednika. Sytuacja jednak zmienia się, gdy weźmiemy pod uwagę nowość ilościową, w obu jej formach. Repetycja rozwiązania już istniejącego następuje pośród uwarunkowań, które nigdy nie miały (i prawdopodobnie nigdy nie będą miały) analogonu. Dlatego nawet powrót rozwiązań już przez kogoś wcześniej lub gdzie indziej sformułowanych będzie zawierał moment nowości – usytuowany w splocie konkretnych uwarunkowań, w których działamy. Takie wyjaśnienie dla możliwości kreatywności przez małe k nie wyklucza oczywiście tego, że również mała kreatywność, zachynająca się w miejscu lokalnym i na nienakierowana, może być zarodkiem kreatywności przez duże K.

Kreatywność przez małe k trzeba odróżnić od kreatywności kultury popularnej, nawet jeśli zakresowo nie są one rozłączne, lecz raczej krzyżują się. Człowiek kultury popularnej, jak wykazuje np. John Fiske, nie jest wcale biernym biorcą rozwiązań konstruowanych przez elity – jak sądzono wcześniej w wielu teoriach kultury masowej. Jest ona raczej kimś, kto twórczo i innowacyjnie przekształca wzorce, które znajduje w kulturze¹⁰.

Dlaczego kreatywność przez małe k należy odróżniać od kreatywności popularnej (w rozumieniu, jakie proponuje Fiske)? Dwie sprawy są tu zasadnicze. Po pierwsze, nie każda aktywność z obszaru małego k może być zaliczona do kreatywności popularnej. Po drugie, określenie kreatywność popularna ma bardziej charakter ocenny niż określenie „kreatywność codzienna”.

To nie oznacza, by w tym drugim nie była zawarta waloryzacja. Mówiąc o codzienności możemy mieć na względzie rutynowość, sprawy, które koniecznie trzeba załatwić, żeby żyć; czynności może trochę monotonne, nudne. W tym znaczeniu, większość ludzi będzie myślała o wakacjach czy urlopie jako czasie wyrwanym z monotonnej codzienności. W tym też znaczeniu o codzienności jako obszarze życia nieautentycznego mówił Karl Jaspers, przeciwstawiając jej „sytuacje graniczne”, w których dopiero myślimy o sobie na poważnie. W takim świetle oba określenia – życie codzienne i życie według popularnych wzorców – mają charakter ocenny i wyrażają negatywną waloryzację. Ale w określeniu „życie codzienne” jest jeszcze taki wymiar pozytywny, którego nie ma w określeniu „życie według popularnych wzorców”. Bo przecież życie co-

¹⁰ Pisałem o tym szerzej w książce *Kryzysy, kreatywność i wartości*, w podrozdziale zatytułowanym *W jaki sposób człowiek masowy może być kreatywny?*, dz. cyt., s. 174–180. Por. też J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

dziennie stanowi wymiar, w którym doświadczamy typowo ludzkich uczuć; to ono jest wymiarem, w którym toczy się życie rodzinne, pojawia się zauroczenie drugim człowiekiem, rodzi się miłość we wszystkich swych odmianach. To tylko wybrane przykłady, ale przykłady, które sygnalizują, o co chodzi w pozytywnej stronie codzienności. Jest taki – powiedziałbym – dla filozofa trochę niepokojący późny tekst Władysława Tatarkiewicza zatytułowany *Ciekawość*. Tatarkiewicz stwierdza w nim, że jego żywa ciekawość kieruje się już teraz przede wszystkim na zwykłe ludzkie życiowe sprawy, kosztem filozofii i jej systemów: „Niegdyś lubiłem powieści, sztuki, filmy »problemowe«, »ideowe«; dziś pociągają mnie one tylko wyjątkowo, wolę powieści opisowe, obyczajowe, zwłaszcza przedstawiające zwykłe stosunki między zwykłymi ludźmi. [...] Może można to tak wytłumaczyć; ciekawość nasza obejmuje nie tylko świat ludzi, ale także wielkie problemy, idee, pomysły ludzkie; ciekawość tę zaspokajają filozofia i ta problemowa literatura i sztuka, ale gdy długo z filozofią, literaturą i sztuką obcować, wtedy zaczynają się powtarzać i nużą, podczas gdy pociąga jeszcze portret człowieka [...]”¹¹. Pozytywna strona życia codziennego była też odkrywana i niezwykle wysoko stawiana przez późnego Husserla w idei świata życia codziennego jako prymarnej podstawy wszelkich teorii i interpretacji. I wreszcie waga codzienności ujawnia się we wzmiankowanym już fakcie prymatu lokalności nad globalnością. To wszystko sprawia, że w odniesieniu do życia codziennego pojawiają się takie wymiary pozytywnej waloryzacji, które nie występują w przypadku życia według wzorców popularnych.

Aby rozbudować pierwszy wzgląd – nie każda aktywność przez małe k jest aktywnością popularną – posłużę się następującym przykładem. Załóżmy, że ktoś jest niezwykle zafascynowany twórczością jakiegoś mało znanego kompozytora barokowego, cały swój wolny czas poświęcając poszukiwaniu jakichkolwiek informacji na jego temat. W efekcie ma tych danych już tyle, że konstruuje stronę internetową, na której digitalizuje te dane. Sukces strony jednak nie pojawia się. Ów nieznan kompozytor jest z jednej strony na tyle nieznaczący, że nie wzbudza w ogóle zainteresowania i poważnej uwagi specjalistów, ale z drugiej strony jest na tyle różny w swej muzyce od gustów przeciętnego współczesnego odbiorcy, że również dla niego strona ta nie ma znaczenia. Jedyłą osobą zainteresowaną ciągle tym kompozytorem pozostaje w rezultacie nasz fascynat. Jego aktywność jest kreatywna, ale nie modyfikując w istotny sposób specjalistycznej wiedzy na temat barokowej muzyki, nie należy zarazem do kultury popularnej.

Powyższe uwagi, poprzez zastosowanie w obszarze kreatywności codziennej nowości ilościowej, skupiły się zasadniczo tylko na takim wyróżnionym rozumieniu kreatywności codziennej. Ale przecież jest jeszcze inny typ takiej kreaty-

¹¹ Por. W. Tatarkiewicz, *Ciekawość*, [w:] tenże, *O filozofii i sztuce. W setną rocznicę urodzin*, PWN, Warszawa 1986, s. 441.

wności, w którym mianowicie pojawia się nowość jakościowa, tyle że nie znajduje społecznego uznania. Może być tak dlatego, że jest nieużyteczna.

Czy użyteczność wystarczy?

Stąd kolejna ważna kwestia to powiązanie między nowością i użytecznością. Pytanie o relację, jaka zachodzi w zjawiskach kreatywnych pomiędzy nowością i użytecznością nasuwa się zarówno w kontekście dominującego współcześnie trendu społeczno-kulturowego (eksponującego rolę tego, co praktyczne i użyteczne), jak i w kontekście różnych definicji tej relacji, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu. Podam tylko trzy, ale za to charakterystyczne przykłady. „Klasyczna” badaczka kreatywności, Teresa Amabile powołuje się na dwie koncepcje kreatywności. Pierwsza z nich to definicja konsensualna: "A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced"¹². Druga koncepcja to definicja konceptualna: "A product or response will be judged as creative to the extent that (a) it is both a novel and appropriate, useful, correct or valuable response to the task at hand, and (b) the task is heuristic rather than algorithmic"¹³. Z kolei David H. Cropley, analizując relacje między aktywnością inżynierską a kreatywnością, formułuje teorię 5 P: (osoba [person], wytwór [product], proces [process], środowisko [press], fazy [phases]), a gdy opisuje wytwór, wyraża następujący pogląd: "the Product addresses the output of the creative endeavor. Although it is no surprise that psychologists are interested in the creative person, it is also widely accepted that an essential core of creativity, whether in music and poetry, or engineering and science, is the tangible artifact. In fact, this definition of Product can be extended – any product, process, system, or service that is both novel and useful qualifies as a creative product"¹⁴. Wymagany w przypadku kreatywności związek nowości i użyteczności podkreślają także inni autorzy, między innymi Richard Florida: „Ludzka kreatywność to podstawowy kapitał ekonomiczny. Umiejętność znajdowania nowych pomysłów i lepszych sposobów robienia różnych rzeczy prowadzi do wzrostu wydajności, a więc do podniesienia stopy życiowej”; „Praca kreatywna najwyższego rzędu to produkowanie nowych form czy projektów łatwo zbywalnych i mających szerokie zastosowanie, np. zapro-

¹² T. M. Amabile, *The Social Psychology of Creativity*, Springer-Verlag Inc., New York 1983, s. 31.

¹³ Tamże, s. 33.

¹⁴ D. H. Cropley, *Creativity in Engineering. Novel Solutions to Complex Problems*, Academic Press, Elsevier, Amsterdam 2015, s. 8.

jektowanie produktu, który będzie powszechnie wytwarzany, sprzedawany i wykorzystywany, albo wymyślenie twierdzenia czy strategii, którą można zastosować w wielu przypadkach, albo skomponowanie muzyki, którą można wykonywać raz po raz¹⁵.

Niezależnie od różnic, autorzy przytoczonych fragmentów uwypuklają dwa momenty w kreatywności: nowość oraz użyteczność (w przypadku T. Amabile jest to zawarte w definicji konceptualnej). Rzecz jasna, w odniesieniu do kreatywności w obszarze ekonomiczno-gospodarczym (choć zapewne nie tylko tam) jest to całkowicie uzasadnione. Ale nie jest już uzasadnione, gdy chcemy ująć strukturę kreatywności w ogóle, a więc takiej, która będzie realizowana nie tylko w obszarze ekonomiczno-gospodarczym, lecz także w sferze artystycznej lub estetycznej. Byłoby już czymś tylko stanowiskowym interpretowanie kreatywności w sztuce poprzez koniunkcję nowości i użyteczności. Hasło *Sztuka dla sztuki* pokazuje inny możliwy wariant.

Stąd sądzę, że mniej problemów będzie rodziło inne określenie kreatywności: kreatywne jest to, co jest nowe i wartościowe. W obręb tego, co wartościowe, będzie wchodziło to, co użyteczne, ale także to, co jest wartościowe w innym znaczeniu. W pracy *Resentiment a moralność* Max Scheler wykazywał, że utożsamienie wartości z tym, co użyteczne, jest złudzeniem aksjologicznym szczególnie typowym dla nowożytności¹⁶. Ponadto, zdefiniowanie kreatywności poprzez nowość i wartościowość – a nie poprzez nowość i użyteczność – będzie także rozwiązaniem bardziej oszczędnym, zgodnie z wymaganiem, jakie odnośnie do definicji kreatywności sformułował Marc A. Runco¹⁷.

Wytwarzanie czegoś nowego jako wyróżnik kreatywności jest niewystarczające, ale niewystarczające jest też połączenie nowości i użyteczności. Dojść muszą jeszcze inne wartości, nie mniej ogólne niż wartość nowości i użyteczności, które dopiero nadadzą im wartość pozytywną. Sama w sobie, nowość nie jest ani jedynie pozytywna, ani jedynie negatywna. Może być i taka, i taka, ale czym będzie, zależy od połączenia z innymi wartościami. Pośród nich może być także użyteczność. Pytanie jednak, czy położenie nacisku na połączenie nowości i użyteczności nie może prowadzić do zrównania bardzo różnych działań jako równie kreatywnych? Tego typu sytuacje znane są jak przykłady „złej kreatyw-

¹⁵ Por. R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, tłum. T. Krzyżanowski i M. Penkala, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 9, 83–84.

¹⁶ Por. M. Scheler, *Resentiment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1997, s. 185–215.

¹⁷ Por. M. A. Runco, *Creativity Has No Dark Side*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. H. Cropley i in., Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 16.

ności”¹⁸. Kłopotów tych można uniknąć, przynajmniej na poziomie definicyjnym, gdy posłużymy się określeniem „wartościowy” („wartość”) zamiast „użyteczny” („użyteczność”). W tego typu propozycji nie chodzi, rzecz jasna, o pomniejszenie lub kwestionowanie roli, jaką użyteczność i jej wartość spełniają w działaniu kreatywnym. Na bardzo wielu poziomach życia chodzi, co zrozumiałe, o użyteczne działania kreatywne. W sugerowanej propozycji chodzi natomiast o to, by, po pierwsze, zbudować definicję kreatywności prowadzącą do mniejszej liczby problemów, po drugie – by zbudować definicję, która nie będzie powiązana z preferowaniem użyteczności nieadekwatnym do pozycji tej wartości względem innych wartości, i po trzecie – by poprzez wskazanie właściwego miejsca wartości użyteczności oraz pokazanie jego dezinterpretacji, wytworzyć grunt dla możliwego odróżnienia różnych typów kreatywności i kreatywnych imperatywów¹⁹.

Trudno byłoby oczekiwać, by typ kreatywności dominujący w technologicznych i ekonomicznych aspektach życia jednostkowego i kulturowego nie eksponował powiązania nowości i użyteczności. Ale zarazem jest widoczne, że tym sposobem sugeruje się jedynie wąskie rozumienie kreatywności i działania kreatywnego. Ponadto jeszcze jedno jest ważne i niebezpieczne. Tego typu powiązanie, choć nieuniknione i pozytywne w odniesieniu do sfery technologiczno-ekonomicznej, przekształca się jednak w szersze i już negatywne ścisłe powiązanie nowości, użyteczności i racjonalności. Powstaje tym sposobem, jak sądzę, iluzja do natury kreatywności jako takiej. Niebezpieczeństwo jest od dawna zdiagnozowane, choćby w pismach Maxa Horkheimera²⁰ czy Martina Heideggera. Ten drugi pisał: „Odkrywanie, które panuje we współczesnej technice, ma charakter ustawiania w sensie wyzwania. Wyzwanie to dzieje się tak, że ukryta w przyrodzie energia zostaje udostępniona, już dostępna się przekształca, to, co

¹⁸ Analizuje je np. R. B. McLaren, *Dark Side of Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, vol. 1, dz. cyt., s. 483–491. Por. też A. J. Cropley, *The Dark Side of Creativity: What is it?*; [w:] *The dark side of creativity*, dz. cyt., s. 1–14.

¹⁹ W książce *Kryzysy, kreatywność i wartości* zaproponowałem słabą i mocną wersję imperatywu kreatywistycznego (wzorując się na imperatywie Kantowskim). Wersja mocna: Postępuj zawsze tak, by sposób twojego postępowania zawierał także elementy nowości – zarówno po stronie sposobu działania, jak i celu, ale zarazem tak, by cel twojego postępowania dał się dostatecznie uzasadnić również przez rozum nieinstrumentalny. Wersja słaba: Postępuj jak najczęściej tak, by sposób twojego postępowania zawierał także elementy nowości – zarówno po stronie sposobu działania, jak i celu, ale zarazem tak, by cel twojego postępowania dał się jak najczęściej dostatecznie uzasadnić również przez rozum nieinstrumentalny. Por. L. Kopciuch, *Kryzysy, kreatywność i wartości*, dz. cyt., s. 186.

²⁰ M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

przekształcone – magazynuje, zmagazynowane – znów rozdziela, zaś rozdzielone – ponownie przemienia. Udostępniać, przekształcać, magazynować, rozdzielać, przemieniać – są to sposoby odkrywania”²¹.

Efektom jest wtedy nie tylko zawężone rozumienie samej kreatywności, lecz także kryzys racjonalności, znany od kilkudziesięciu lat jako dominacja rozumu instrumentalnego.

²¹ M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, tłum. K. Wolicki, [w:] tenże, *Budować. Myśleć, mieszkać. Eseje wybrane*, wyb. opr. i wstęp K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 235.

Bibliografia:

- Amabile T. M., *The Social Psychology of Creativity*, Springer-Verlag Inc., New York 1983.
- Cropley A. J., *Definitions of Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, vol. 1, ed. by M. A. Runco, S. R. Pritzker, Academic Press, San Diego i in. 1999.
- Cropley A. J., *The Dark Side of Creativity: What is it?*; [w:] *The dark side of creativity*, red. David H. Cropley i in., Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Cropley D. H., *Creativity in Engineering. Novel Solutions to Complex Problems*, Academic Press, Elsevier, Amsterdam 2015.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, tłum. T. Krzyżanowski i M. Penkala, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Hartmann N., *Der Aufbau der realen Welt. Grundriß der allgemeinen Kategorienlehre*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1940.
- Heidegger M., *Pytanie o technikę*, tłum. Krzysztof Wolicki, [w:] tenże, *Budować. Myśleć, mieszkać. Eseje wybrane*, wyb. opr. i wstęp K. Michalski, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Horkheimer M., *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. Halina Walentowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Kopciuch L., *Krzyżysy, kreatywność i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Kopciuch L., *Powinność i wartość globalizacji (z przykładami stanowisk dziewiętnastowiecznych i późniejszych)*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2015, nr 18, s. 121–137, http://www.khg.uni.wroc.pl/files/10%20KHG_18%20Kopciuch%20t.pdf [dostęp: 3.11.2018].
- Kozielecki J., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, wyd. X, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- McLaren R. B., *Dark Side of Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, vol. 1, ed. by M. A. Runco, Steven R. Pritzker, Academic Press, San Diego i in. 1999.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Runco M. A., *Creativity Has No Dark Side*, [w:] *The Dark Side of Creativity*, red. David H. Cropley i in., Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, tłum. Jan Garewicz, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1997.
- Świągulska M., *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek i in., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Szymański K., *Wątpliwości wokół wartościowania kreatywności*, „Kultura i Wartości” 2017, nr 24; <http://journals.umcs.pl/kw/>; doi: <https://orcid.org/0000-0002-9699-0541>.
- Tatarkiewicz Wł., *Ciekawość*, [w:] tenże, *O filozofii i sztuce. W setną rocznicę urodzin*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Abstract:

“Values connected with novelty – some unsystematical remarks”

The paper deals with some selected values connected with novelty in the context of creativity and creative action. A novelty is a constitutive attribute of the creative activity. It makes lots of questions concerning the nature and kinds of novelty; for instance, why do we appreciate novelty; what kinds of value are connected with novelty; does every novelty deserve the name “a creative novelty”. Particularly two issues are sketched in this paper; one the one hand a possibility and nature of the novelty in everyday creativity and a nature of connection between novelty and utility on the other hand. In this way I also try to justify an opinion that creativity type which dominates in economic and technological aspects of individual and social life underlines the connection between novelty and utility; that is why it suggests a narrow understanding of creativity only. Even if this type of connection seems to be necessary and positive in relation to the economic and technological sphere, it transforms itself into broader and already negative relation between novelty, utility and rationality. A result is not only a narrowed understanding of the creativity itself but a crisis of the rationality as well which is well known as a domination of the instrumental reason.

Key words: creativity, creative action, everyday creativity, novelty, utility

Etyczne dylematy kreatywności

Streszczenie:

W artykule dokonuję przedstawienia wybranych problemów etycznych związanych z fenomenem kreatywności. Wskazuję na problemy związane z przyjmowaniem dotychczasowo obowiązujących definicji. Pokazuję również problemy relatywizacji podczas oceny kreatywności, które po części wynikają z funkcjonowania zbyt szerokich ujęć kreatywności, które nie uwzględniają kwestii etycznych podczas definiowania twórczości. Ponadto poruszam kwestie związane z granicami kreatywności i jej relacją z odpowiedzialnością.

Słowa kluczowe:

kreatywność, twórczość, etyka, odpowiedzialność, dylematy moralne

Wstęp

Kreatywność jest niezwykle ważną dla człowieka zdolnością generowania nowych idei, produktów, wynalazków itd. Objawia się ona poprzez różnego rodzaju działania od setek tysięcy lat, czego przykładem mogą być odkrywane przez archeologów prymitywne narzędzia czy wczesne przejawy aktywności artystycznej, np. w postaci malowideł naskalnych. Dzięki kreatywności człowiek był w stanie wytworzyć kulturę – niejako sztuczny świat, który jest przez człowieka przekształcany i rozwijany. To ludzkie zdolności twórcze doprowadziły do zaistnienia sztuki, techniki, nauki itd. Choć kreatywność związana jest z dążeniem do wytworzenia pewnego novum² w świecie, to twórczość nie zawsze musi prowadzić do wyłącznie „dobrych” rezultatów. Dość kolokwialnym będzie stwierdzenie, że świat ulega ciągłym przemianom, które czynią życie ludzkie z jednej strony „łatwiejszym” i „przyjemniejszym”, z drugiej strony skutkują pojawieniem się wielu negatywnych skutków – przykładowo pojawienie się cyberprzestępczości czy cyber-terroryzmu jest wynikiem rozwijającej się cyfryzacji naszej kultury.

¹ mgr Kamil Szymański, doktorant nauk o poznaniu i komunikacji społecznej w Zakładzie Historii Filozofii Nowożytnej i Współczesnej, Instytut Filozofii UMCS Lublin i doktorant filozofii w Katedrze Metodologii Nauk, Wydział Filozofii KUL. Zajmuje się filozofią techniki, jak i badaniami nad społecznym wymiarem kreatywności. <https://orcid.org/0000-0002-9699-0541>.

² W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983, s. 11–13.

Negatywne skutki kreatywności objawiają się nie tylko w bezpośrednich działaniach osób, których celem jest krzywda wyrządzona innym czy też chęć spowodowania pewnej szkody. Przywołując odbywający się w XX wieku tzw. „wysięg kosmiczny”, który jak sądzę można uznać za jeden z przełomowych momentów dotychczasowej historii ludzkości, wiązał się nierządkiem z koniecznością poświęcenia życia przez wielu astronautów.

Ludzka kreatywność pozwoliła, co prawda, zarówno na wysłanie człowieka w kosmos, jak i ostatecznie lądowanie na Księżycu, okupione było to jednak ogromnym poświęceniem. W niektórych działaniach tego okresu rację brały inne wartości niż ludzkie życie. W styczniu 1986 roku, dzień przed startem *Challenger*, jeden z inżynierów, Roger Boisjoly starał się zatrzymać lot z powodu wykrycia wady w jednej z dwóch rakiet dodatkowych na paliwo stałe. Jedna z osób z kierownictwa powiedziała mu, by „wyszedł z butów inżyniera, a wszedł w buty managera”³. Hierarchia wartości spowodowała, że wizja sukcesu i kalkulacje ekonomiczne przedłożone zostały nad bezpieczeństwo i życie załogi. Podobnego wyboru co do wartości dokonano podczas wprowadzania na rynek Forda Pinto, gdy inżynierowie odkryli niebezpieczeństwo związane z możliwością wybuchu zbiornika paliwa w razie wypadku⁴. Okazało się, że koszt zlikwidowania tej usterki będzie wyższy, niż wypłata odszkodowań potencjalnym ofiarom i ich rodzinom. Ponownie, choć podczas konstruowania tego typu modelu samochodu celem wcale nie była krzywda użytkowników tego samochodu, to jednak świadoma decyzja dotycząca tego a nie innego działania wywołała wiele negatywnych skutków dla użytkowników, jak i firmy.

Kreatywność objawiająca się w działaniach ludzkich jest niezwykle istotną cechą i ludzką zdolnością, która pozwala zmieniać świat i powoływać w nim nowe jakości. W artykule chciałbym jednak wskazać na wybrane etyczne dylematy i problemy dotyczące kreatywności. Dość istotnym problemem są dotychczasowe definicje kreatywności, które nie uwzględniają etycznego wymiaru działania człowieka kreatywnego, jednocześnie nie „sugerując mu”, by wybierał właśnie działania służące realizacji interesów ogółu, a nie indywidualnego, i by były one działaniami w „dobrej wierze”. Właśnie z tego powodu pojawiają się problemy natury aksjologicznej, tj. problemy z wartościowaniem kreatywności. W zależności od skutków działania kreatywnych osób czy wytworów, kreatywność możemy ujmować na różne sposoby – jako dobrą, złą, czy nawet formułowane jest stanowisko mówiące o jej neutralności. Kolejnym problemem, który chciałbym również poruszyć w pracy, jest dylemat związany z istnieniem pewnych „granic” a kreatywnością postrzeganą najczęściej jako aktywność wymagająca swobody. Zanim przejdę do właściwych analiz zarysowanego we wstępie tematu, konieczne jest wprowadzenie pewnej uwagi metodologicznej. Ludzki potencjał do generowania nowych idei/ pomysłów/ wytworów określany jest mianem

³ C. Mitcham, R. S. Duval, *Engineering ethics*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J. 2000, s. 1.

⁴ Tamże, s. 24.

kreatywności, jednak niektórzy badacze jak Edward Nęcka posługują się w tym kontekście terminem twórczość⁵. Terminy te nie są jednak tożsame z innowacyjnością. Przemysław Hałub zauważa, że termin ów najczęściej związany jest ze sferami biznesu i przemysłu⁶, co podkreślane jest również przez Kateryne Novikową i Monikę Wiśniewską⁷. Z kolei termin twórczość, który również analizowany jest przez autorki, występuje najczęściej, ich zdaniem, w kontekście badań z zakresu psychologii⁸. Kreatywność generalnie polega na „wymyślaniu” nowego wytworu, innowacyjność zaś koncentruje się na jego wdrożeniu (np. do produkcji, czy sprzedaży na rynku). W związku z tym można zauważyć, że wymienione procesy są sobie bardzo bliskie, jednak nie są tożsame ze sobą⁹.

Definicje kreatywności

Kreatywność, określana również jako twórczość, nie ma jednej, ugruntowanej naukowo definicji. Przykładowo, psychologowie podejmujący się badań i analiz tego zagadnienia definiują ją na wiele różnych sposobów. Według Roberta Sternberga i Todda Lubharta kreatywność jest zdolnością do generowania „wytworów”, które są zarazem nowe, jak i „właściwe”¹⁰ (*appropriate*). Mark Runco definiuje z kolei kreatywność jako zdolność do generowania produktów lub rozwiązań problemów, które są zarówno nowe, jak i użyteczne¹¹. James Kaufman twierdzi natomiast, że z kreatywnością mamy do czynienia w momencie, kiedy działanie jest zarówno nowe, jak i „adekwatne”¹². Z kolei Theresa Amabile pisze następująco: „produkt lub odpowiedź zostaną uznane jako kreatywne w momencie kiedy (a) są one zarówno nowymi, jak i właściwymi, użytecznymi, poprawnymi lub wartościowymi działaniami zważywszy na określone zadanie, jak i (b) zadanie jest heurystyczne, a nie algorytmiczne”¹³.

⁵ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁶ P. Hałub, *Design thinking jako element rozwoju innowacji społecznych*, „Ekonomia. Wrocław Economic Review”, 2015, nr 21/1, s. 45.

⁷ K. Novikova i M. Wiśniewska, *Twórczość a innowacja w świetle wybranych koncepcji w naukach społecznych i humanistycznych*, „Journal of Modern Science”, 2017, nr 3, s. 60.

⁸ Tamże, s. 64. W języku angielskim w badaniach z zakresu psychologii twórczości badacze najczęściej posługują się terminem „creativity” tj. kreatywnością.

⁹ D. Gmitrowicz i J. Jędrzejczak, *Od kreatywności do innowacji. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu Część 7*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014, s. 11–14.

¹⁰ J. C. Kaufman i R. J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York 2010, s. 3.

¹¹ M. A. Runco, *Divergent thinking*, Special Child Publications, Seattle 1991; M.A. Runco, *Insight for Creativity, Expression for Impact*, „Creativity Research Journal”, 1995, t. 8, nr 4, s. 378–379.

¹² J. C. Kaufman, *Kreatywność*, tłum. M. Godyń, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011, s. 28.

¹³ „A product or response will be judged as creative to the extent that (a) it is both a novel and appropriate, useful, correct or valuable response to the task at hand, and (b) the task is

To, co wspólne w przywołanych definicjach wskazuje, że bez wątpienia kreatywność związana jest z wprowadzaniem pewnej nowości do świata. Władysław Stróżewski przeciwstawia nawet ludzką zdolność do tworzenia temu, co nieistniejące – niebytowi, nicości¹⁴. W prezentowanym przez niego dialektycznym ujęciu twórczości jawi się jako coś zdecydowanie pozytywnego, gdyż brak, czy też nieistnienie ujmowane jest przeważnie jako coś negatywnego. Wydaje się, że według Stróżewskiego twórczość, czy też kreatywność jest zdecydowanie czymś pozytywnym, dążącym do powołania do istnienia „nowego”, np. idei, dzieła sztuki, wynalazku itp. Kreatywność związana jest z pewną nowością. Sama kategoria nowości jednak nie jest wystarczająca do zdefiniowania kreatywności. Wynika to z faktu, że gdy przyjmiemy tego typu ujęcie, każda nowość powinna zostać uznana za przejaw kreatywności. Przywołam przykład Jamesa Kaufmana, który usłyszał od swojej studentki o tym, że w klasie jej córki w przedszkolu zapytano jednego z chłopców „kim chciałby zostać kiedy dorosnie?”. Jego odpowiedź wprawiła nauczycielki w osłupienie, gdyż zamiast usłyszeć jedną z dość powszechnych odpowiedzi, że chciałby zostać policjantem, strażakiem, lekarzem itd., odpowiedział, że chciałby zostać „kanapką”¹⁵. Kaufman zwraca uwagę na to, że odpowiedź chłopca nosi znamiona nowości i oryginalności, jednak w jego ujęciu nie jest ona „adekwatna”, gdyż człowiek nie może zostać kanapką¹⁶. Kaufman przy okazji tego problemu stawia pytanie o granice związane z „adekwatnością”. Choć nie jest w stanie odpowiedzieć na postawione przez siebie pytanie, to jednak stwierdza on, że problem tego typu granic jest dość płynny i niejasny. Istotnym jest jednak zwrócenie uwagi na to, że kreatywność sprowadzona do nowości może skutkować tego rodzaju problemami związanymi z jej definiowaniem, czy przypisywaniem właśnie tej cechy nowym wytworom. Właśnie z powodu przedstawionego tu problemu Robert Sternberg wprowadza rozróżnienie na dzieła, które są albo oryginalne, albo kreatywne. W jego ujęciu oryginalność związana jest wyłącznie z przypisywaniem cechy „nowości” do zaistniałego wytworu. Kreatywność natomiast przypisywana jest wytworowi kiedy „zawiera w sobie” zarówno „nowość”, jak i pewną „jakość” czy też „wpływ” (np. na społeczeństwo)¹⁷.

Pomimo zawężenia ujmowania kreatywności do tego, co „nowe” i „użyteczne” (właściwe, poprawne itd.), definicje które zostały przywołane w dalszym ciągu pozostawiają dość szerokie sposoby jej ujmowania. Jednocześnie definicje pozostawiają w sobie dość istotną możliwość relatywizacji kreatywności, właśnie

heuristic rather than algorithmic." T. Amabile, *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag, New York 1983, s. 33.

¹⁴ W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, dz. cyt., s. 53.

¹⁵ J. C. Kaufman, *Kreatywność*, dz. cyt., s. 28.

¹⁶ Chyba, że uznamy zostanie „kanapką” za pracę jako „maskotka” sieci sprzedających kanapki.

¹⁷ R. J. Sternberg, *The Dark Side of Creativity and How to Combat It*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley i A. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 316, <http://site.ebrary.com/id/10400507>.

ze względu na kategorię użyteczności. Wszak to, co użyteczne jest dla pewnej grupy osób, nie musi być użyteczne dla innej. Kiedy rozciągniemy ten problem na sferę moralną, okazuje się, że kreatywność działająca na rzecz „dobra” jednej grupy społecznej nie musi realizować tego samego „dobra” w stosunku do innej grupy.

Czy kreatywność jest „dobra”?

Aktualnie ujmuje się ludzką zdolność do bycia kreatywnym raczej w pozytywnym świetle. Oczekuje się kreatywności od uczniów, jak i pracowników różnych dziedzin, naukowców, inżynierów, artystów itd. zakładając, że ich twórcze działania przyczynią się do osiągnięcia różnego rodzaju rezultatów¹⁸, np. ekonomicznego zysku. Dodatkowo, coraz częściej możemy usłyszeć albo napotkać na informację związaną z warsztatami kreatywności, które mają za zadanie stymulację jej wśród uczestników, dzięki czemu będą oni korzystać z niej w „codziennym życiu”. Warto wspomnieć o zauważalnym na przestrzeni lat wzroście liczby badań nad tym zagadnieniem w naukach takich jak psychologia¹⁹, filozofia, nauki kognitywne, ekonomia itd. Keith James i Aisha Taylor stwierdzają wręcz, że dotychczasowe dyskusje nad zagadnieniem kreatywności oscylowały wokół założenia, że kreatywność jest czymś społecznie pożądanym²⁰.

Pomimo tego, że kreatywność jest często ujmowana jako pozytywny fenomen, warto jednak pamiętać, że aktywność twórcza człowieka może prowadzić również do negatywnych skutków. Przykładowo, rozwój militarny doprowadził do pojawienia się w świecie broni atomowej czy broni biologicznej, przy czym potencjalne skutki ich użycia w wypadku konfliktu będą tragiczne dla ludzi. Kreatywne zdolności naukowców i ich wiedza, np. w zakresie chemii może prowadzić nie tylko do pozytywnych rezultatów w postaci nowych leków, ale może też prowadzić do zaistnienia nowych rodzajów używek. Kreatywnością cechują się często hakerzy, którzy łamiąc zabezpieczenia mogą, dzięki swym umiejętnościom, okradać konta elektroniczne w bankach swych ofiar, czy dokonywać „ataków” na serwery instytucji państwowych. Z punktu widzenia potencjalnych

¹⁸ Przykładem takiego podejścia może być dzisiaj poszukiwanie punktów wspólnych między naukami humanistycznymi a naukami ścisłymi. Zob. np. *Współdziałanie nauk humanistycznych i nauk ścisłych*, red. H. Rarot, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2017, s. 150; Roksolana Szwał, *Implementacja metod psychologii kreatywności do dydaktyki fizyki*, [w:] *Humanistyka a nauki ścisłe*, red. H. Rarot, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2016, s. 70–86.

¹⁹ Zob. J. C. Kaufman, R. J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity*, dz. cyt., s. 3–4.

²⁰ K. James, A. Taylor, *Positive Creativity and Negative Creativity (and Unintended Consequences)*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 33.

ofiary, kreatywność okazuje się cechą niepożądaną, gdyż jej działania prowadzą do negatywnych skutków w postaci szkody wyrządzanej innym osobom czy instytucjom.

Na negatywne skutki działania kreatywności zwrócił uwagę Robert McLaren. Zauważył on, że kreatywność posiada swoją „ciemną stronę” (*dark side of creativity*)²¹. Może ona objawiać się w różnych dziedzinach życia, zarówno w sztuce, nauce, technice, biznesie, czy w polityce²². Analizy McLaren’a skupiają się raczej na pozaosobowym wymiarze negatywnych skutków działania kreatywności, to znaczy nie na bezpośrednich, indywidualnych działaniach podmiotów. Dotykają one raczej systemowych, kolektywnych przejawów twórczości. Przykładowo, rozwój nauki doprowadził do zaistnienia w świecie broni atomowej²³. Z kolei rewolucja przemysłowa przyniosła poza pozytywnymi skutkami również konieczność podejmowania się często niebezpiecznej pracy, odbywającej się w niezwykle trudnych warunkach, nierzadko od dwunastu do czternastu godzin dziennie²⁴. Przemysł reklamowy natomiast nie dokonuje krytycznej oceny produktów, które ma za zadanie reklamować, przez co informacje o nich mogą trafiać do osób nieuprawnionych do odbioru tego typu treści, np. dzieci²⁵, czy wręcz z chęci zysku reklamowane są produkty, które w ogóle nie powinny być reklamowane.

David H. Cropley, James C. Kaufman i Arthur Cropley uważają, że istnienie „ciemnej strony” kreatywności jest faktem²⁶. Zwracają oni jednak uwagę na to, że twórcze działania mające na celu wywołanie negatywnych skutków mogą być relatywizowane²⁷. Przykładem tego rodzaju działań są działania wojenne – podczas II wojny światowej strony zarówno Aliantów, jak i państw Osi korzystały z doświadczeń swych naukowców i inżynierów w celu opracowywania nowych wynalazków i osiągnięć, pozwalających na skuteczniejszą walkę z wrogami. Kreatywny wymiar pozytywnego, jak i negatywnego działania nie musi być związany wyłącznie ze sferą materialną. Przykładowo, wspomniani autorzy zwracają uwagę na ten fakt, że generałowie uczestniczący w II wojnie światowej starali się opracować innowacyjne techniki i strategie pozwalające na skuteczniejszą walkę z wrogiem (Blitzkrieg), dążąc równocześnie do tego, by życie własnych żołnierzy było w jak najmniejszym stopniu narażane. Korzyści wynikają

²¹ Zob. R. B. McLaren, *The dark side of creativity*, „Creativity Research Journal Creativity Research Journal”, 1993, t. 6, nr 1–2, s. 137–144.

²² Zagadnienie to analizowane jest przeze mnie w innym artykule – zob. K. Szymański, *Wątpliwości wokół wartościowania kreatywności*, „Kultura i Wartości”, 2017, nr 24, s. 89–106, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/kw.2017.24.89>

²³ R. B. McLaren, *The dark side of creativity*, [w:] *Encyclopedia of creativity*, red. S. Pritzker i M. A. Runco, Academic Press, San Diego 1999, s. 487–488.

²⁴ Tamże, s. 489.

²⁵ Tamże, s. 486–487.

²⁶ D. H. Cropley, J. C. Kaufman, i A. J. Cropley, *Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime*, „Creativity Research Journal”, 2008, t. 20, nr 2, s. 106.

²⁷ Tamże.

ce z działania kreatywności okazują się być często subiektywne²⁸, przez co właściwa ocena tego typu twórczych działań staje się utrudniona czy nawet niemożliwa. James i Taylor zwracają uwagę na to, że częściowo związane jest to z samą definicją kreatywności²⁹, co starałem się pokazać à propos definiowania kreatywności. Uznanie, że pewne działanie jest nowe i użyteczne nie zakłada automatycznie, że działanie to ma przynosić pozytywne skutki dla całej ludzkości, czy nawet dla samego twórcy. Przykładowo, może zdarzyć się sytuacja, że wymyśliliśmy nowy sposób na okradanie instytucji, do której przynależymy. Sposób ten jest jednocześnie tak skuteczny, że istnieje niemal stuprocentowa pewność uniknięcia konsekwencji związanymi z tym działaniem. Wtedy ten rodzaj działania z całą pewnością może zostać uznany za kreatywny – jest on zarówno „nowy”, a także niezwykle skuteczny, przez co w pełni realizuje przywołane wcześniej prezentowane definicje badaczy kreatywności. Również nowe sposoby eksterminacji ludzi przez Nazistów podczas II wojny światowej wpisują się w przedstawione definicje kreatywności, co zauważa Sternberg³⁰, choć były one skrajnie złe i nieludzkie.

Okazuje się, że w dotychczasowym ujmowaniu kreatywności nie jesteśmy w stanie uciec od relatywizmu. Nawet wynalezienie broni atomowej, czy nawet zrzućenie bomb atomowych na Hiroszimę i Nagasaki, pomimo ogromnej ilości ofiar, może zostać przedstawione w „pozytywnym” świetle. David K. Hecht przedstawia kilka „pozytywnych” skutków tego ataku: 1) rozwój zbrojeń mógł skutkować zaistnieniem jeszcze bardziej potężnej broni, 2) wśród naukowców i w opinii publicznej pojawia się świadomość destrukcyjnych możliwości oferowanych przez naukę, 3) trwająca dalej wojna konwencjonalna pochłonęłaby większą ilość żyć/istnień żołnierzy po obu stronach, 4) broń ta została poddana międzynarodowej kontroli, 5) uniknięto globalnej wojny atomowej, która mogłaby zaistnieć, gdyby doszło do niej pomiędzy dwoma mocarstwami dysponującymi większą liczbą pocisków, które byłyby bardziej zaawansowane (np. wystrzeliwane z silosów, a nie zrzućane z stosunkowo wolniejszych bombowców)³¹. Prezentowane przez niego stanowisko zakłada dość utylitarne spojrzenie na to, że śmierć setek tysięcy cywili uchroniła potencjalnie o wiele więcej istnień ludzkich, niż gdyby toczono dalszą „konwencjonalną” wojnę pomiędzy mocarstwami. Założenie, że kreatywność jest zawsze „dobra” prowadzi więc do konieczności relatywizowania skutków jej działania w świecie³².

²⁸ Tamże, s. 2016.

²⁹ K. James, A. Taylor, *Positive Creativity and Negative Creativity (and Unintended Consequences)*, dz. cyt., s. 33.

³⁰ R. J. Sternberg, *The Dark Side of Creativity and How to Combat It*, dz. cyt., s. 316.

³¹ Zob. D. K. Hecht, *Imagining the Bomb: Robert Oppenheimer, Nuclear Weapons, and the Assimilation of Technological Innovation*, red. D. H. Cropley et al., „The dark side of creativity”, 2010, s. 74–76.

³² Zob. R. J. Sternberg, *The Dark Side of Creativity and How to Combat It*, dz. cyt., s. 316–317.

Istnieją jednak próby poradzenia sobie z problemem istnienia „złej kreatywności”. Pierwsza z nich zakłada, że kreatywność objawia się wyłącznie wtedy, kiedy pewne działania zmierzają do przyniesienia korzyści ludziom³³. Jednak, ponownie należy zauważyć, że niewiele jest działań (lub nie ma ich wcale), które przynosiłyby pozytywne skutki bez wyjątku wszystkim osobom, których te działania dotyczą, przez co ujęcie to ponownie styka się z problemem relatywizmu. Innym sposobem poradzenia sobie z tym dylematem jest założenie, że kreatywność jest „czymś neutralnym”, tj. nie można wartościować jej samej, lecz dokonujemy ocen jej skutków, czyli wynalazków, idei, itp. Stanowisko to prezentowane jest przez Marka Runco³⁴. Uważa on, że kreatywność jest „neutralna”, ponieważ (1) ostateczne wytwory są najczęściej różne od pierwotnych założeń, przez co początkowa idea nie jest tożsama z końcowym produktem, (2) kreatywność nie jest tożsama z „dziełem” powstałym na skutek działania kreatywności.

Leszek Kopciuch zwraca jednak uwagę, że kreatywność ma naturę teologiczną i celową³⁵. Oznacza to, że pewna aktywność np. naukowa ma na celu osiągnięcie określonych wyników związanych z badaniem danych tkanek czy substancji, zaś inżynierska czy projektowa aktywność ma na celu konstrukcję określonego urządzenia czy też pojazdu, który będzie spełniał wyznaczone mu zadania. Runco stwierdzając, że ostateczne produkty są różne od pierwotnych założeń, ma rację, jednak jego założenie musi posiadać pewne logiczne granice. Warto zauważyć, że np. inżynier, któremu zlecono skonstruowanie nowego typu samochodu, ma możliwość wprowadzenia pewnych poprawek do pierwotnego projektu, które mogą prowadzić do zmniejszenia kosztów produkcji, poprawy bezpieczeństwa, czy wpłynąć na estetykę pojazdu. Jednak jego możliwości bycia kreatywnym są ograniczone w pewnym stopniu, przez co jego samochód osobowy nie przekształci się w końcowy produkt, którym byłby autobus lub samolot. Kopciuch zgadza się z Runco co do tego, że końcowe produkty są różne od pierwotnych założeń czy idei³⁶, jednak nie neguje to tego, że kreatywność zostaje rozpoznana w danym procesie czy końcowym produkcie. Gdyby różnica między pierwotnym założeniem a końcowym produktem prowadziła do podważenia kreatywności u pewnego twórcy – przyjmując ujęcie Runco – to prawdopodobnie niewiele osób mogłoby zostać uznanych za kreatywne.

³³ Tamże, s. 317.

³⁴ M. A. Runco, *Creativity Has No Dark Side*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley i A. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 15, <http://site.ebrary.com/id/10400507>; Ujęcie Runco analizowane jest przeze mnie w innym artykule. Por. K. Szymański, *Wątpliwości wokół wartościowania kreatywności*, dz. cyt.

³⁵ L. Kopciuch, *Wartość działania kreatywnego*, [w:] *Kreatywność w edukacji, sztuce i biznesie*, red. Z. J. Czarnecki, M. Stasiak, i L. Kuras, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2018, s. 32.

³⁶ Tamże.

Drugi zarzut, który formułuje Runco również wydaje się nie być właściwy. Jeśli zgodzilibyśmy się co do tego, że wytwory nie są przejawem kreatywności, to pojawia się pytanie, w jaki sposób można rozpoznać jej działanie w świecie? Oczywiście, dzieło malarskie czy pewien wynalazek nie są tożsame z samą kreatywnością, ale są dowodem na to, że objawia się ona w świecie właśnie poprzez te zaistniałe wytwory. Z tego względu kreatywność może być analizowana przez pryzmat wytworów, i jak sądzę, może być również dzięki temu oceniana. Gdyby tak nie było, to pojawia się wątpliwość, w jaki inny sposób uznać Alberta Einsteina czy Roberta Oppenheimera za genialnych i kreatywnych fizyków? Z czym mielibyśmy do czynienia, gdybyśmy nie mogli uwzględnić w naszej ocenie ich dzieł, które nam pozostawili?

Pytanie o granice kreatywności

Prezentując problemy związane z możliwymi konsekwencjami działania twórczego człowieka nasuwa się ważne pytanie, czy powinny istnieć granice kreatywności? A jeśli tak, to jak je wyznaczyć? David H. Cropley zwraca uwagę na istnienie pewnego paradoksu. Mianowicie, aby kreatywność mogła realizować w pełni swój potencjał, powinna być aktywnością zupełnie nieskrępowaną. Jednakże kreatywność najczęściej przejawia się u osób związanych z wieloma dyscyplinami, które często opierają się o szereg zasad działania związanych z daną aktywnością. Zasady te ze swej natury mają zadanie ograniczać twórcę i nakierowywać go na określony sposób działania. Niewątpliwie, prowadzi to umieszczenia „myślenia” twórcy w pewnych ramach, przez co nie może on w pełni realizować swego potencjału twórczego. Stróżewski wprowadza pewne kategorie, które jak sądzę, pozwalają osłabić zaistniały paradoks. Dokonuje on rozróżnienia działań twórczych związanych z rygiorem i swobodą³⁷. Pierwszy z nich jest sposobem na odniesienie się do norm, reguł „polegającym na ścisłym, pozbawionym odchyień, a tym bardziej wyjątków, ich przestrzeganiu”³⁸. Rygor ma na celu wykluczenie nieprzewidywalności, zaś najczęściej formułuje się go w postaci zakazów, ale i nakazów. Ma on zastosowanie np. w sztuce, kiedy artysta ma za zadanie jak najdokładniej odwzorować określony utwór Mozarta. Podejście to może mieć również zastosowanie w przemyśle, ponieważ w produkcji masowej najważniejsze jest, by produkty były do siebie maksymalnie podobne i nie odbiegały od siebie wyglądem, jakością itd. Rygor, jak pisze Stróżewski, prowadzi jednak do „skostnienia i śmierci”³⁹, gdyż poprzez ograniczanie odstępstw ogranicza równocześnie ludzką twórczość. Co prawda, uniemożliwia realizowanie się kreatywności, ma jednak zastosowanie w wielu działaniach, w któ-

³⁷ W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, dz. cyt., s. 312, 316.

³⁸ Tamże, s. 316.

³⁹ Tamże, s. 318.

rych stałość i niezmiennosc stanowią kluczowe cechy danego działania, np. podczas operacji chirurgicznej.

Z kolei swoboda, która związana jest z kreatywnością, okazuje się być stopniowalna. Może przybierać takie postacie jak: (1) przyzwolenie na odstępstwa od reguł, (2) nieskrępowanie, które oczekuje zaistnienia czegoś niespodziewanego⁴⁰. W zależności od dziedziny i charakteru działań, twórczość może przybierać jedną z zaprezentowanych postaci. W sztuce, a w szczególności w sztuce performatywnej wydaje się, że niespodziewane skutki stanowią właśnie istotę tego rodzaju działalności artystycznej. Prawdopodobnie najbardziej znanym przykładem sztuki, w której przypadkowość odgrywa kluczową rolę jest performance pod nazwą *Rythm 0*⁴¹ Mariny Abramović, w którym artystka przejęła bierną postawę, zaś cała kreatywność i spontaniczność realizowała się poprzez spontaniczną aktywność widzów tego wydarzenia.

Nieskrępowanie jednak, o ile może objawiać się w sztuce, w działalności naukowej czy inżynierskiej wydaje się niemożliwe do zaistnienia. W tego typu domenach nie istnieje przyzwolenie na całkowite odejście od wszelkich zasad, gdyż wiązałoby się to z porzuceniem wszelkich zasad, również tych ugruntowanych w nauce czy inżynierii. Z tego względu kreatywność jest możliwa, ale jedynie przy pewnych granicach możliwego, swobodnego działania. Gdyby inżynierowie ignorowali reguły przynależne ich zawodom, konsekwencje ich decyzji mogłyby mieć tragiczne skutki, a oni sami mogliby zostać pociągnięci do odpowiedzialności, tak jak to miało miejsce po wypadku w Kansas City Hyatt, w 1981 roku⁴², kiedy z powodu błędu inżyniera podczas projektowania i wykonania doszło do zawalenia się tarasów w hotelu Hyatt Regency Kansas City, na odbywającą się poniżej w lobby uroczystość. W wyniku tego błędu śmierć poniosło 116 osób, a 216 zostało rannych.

Z kolei badania naukowców zajmujących się naukami przyrodniczymi odbywają się najczęściej w warunkach laboratoryjnych, dzięki czemu mogą ograniczać oni negatywne skutki związane z błędami podczas swych badań. Biorąc pod uwagę ten fakt, że hermetyczne środowisko badawcze ogranicza w pewnym stopniu negatywne skutki dla osób postronnych, można uznać, że badania naukowe rządzą się innymi prawami niż działalność inżynierska. Niektóre z badań wymagają jednak konieczności dokonywania eksperymentów na zwierzętach, czy nawet ludziach. Naukowcy w tego typu badaniach muszą liczyć się z jednej strony ze znacznymi obostrzeniami i wymaganiami co do transparentności oraz poszanowania życia i zdrowia ludzkiego. Z drugiej strony muszą nakłonić ochotników do poddania się eksperymentom, oferując najczęściej wynagrodzenie za udział w testach. Jednak w innych badaniach, np. farmaceu-

⁴⁰ Tamże, s. 312.

⁴¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Rhythm_0 [dostęp: 31.08.2018].

⁴² D. Cropley, *Engineering, Ethics, and Creativity: N'er the Twain Shall Meet?*, [w:] *The ethics of creativity*, red. S. Moran, D. Cropley i J. C. Kaufman, 2014, s. 154.

tycznych, naukowcy zmuszeni są do ryzykowania zdrowia czy życia osób, na których odbywają się te eksperymenty, gdyż właśnie te testy mają wskazać potencjalne negatywne efekty danego leku. Naukowcy muszą dokonywać wyborów – dążyć do jak najpewniejszych rezultatów badawczych, czy zrezygnować z części badań, które stawiałyby na szali zdrowie i życie postronnych osób.

Również w domenie sztuki pewna aktywność kreatywna, mająca na celu przekraczanie „granic”, może być oceniana jako zła i obrazoburcza, jak było to z fotografią Andresa Serrano pt. „Piss Christ”, przedstawiająca mały krucyfiks z ciałem Jezusa Chrystusa, zanurzony w naczyniu z moczem artysty⁴³, czy ze spektaklem *Kłątwa*⁴⁴. Jednak konsekwencje zaistnienia tego rodzaju kontrowersyjnej sztuki są zdecydowanie różne od konsekwencji błędów inżynierskich czy naukowych. O ile przedstawione przykłady sztuki mogą budzić u odbiorcy niechęć czy nawet złość, to konsekwencje nauki czy inżynierii, które nie uznają obowiązujących w ich domenach reguł mogą prowadzić, w skrajnych przypadkach, do krzywdy czy nawet śmierci osób postronnych⁴⁵. Również całkowita i bezkrytyczna zgoda na rozwój i wdrażanie dokonań naukowo-technicznych może budzić wiele obaw i kontrowersji z racji uświadomionych przez społeczeństwo możliwości przez nie oferowanych, czego przykładem mogą być potencjalne szanse oferowane przez bioinżynierie. Jednakże całkowite zrezygnowanie z odstępstw i prób poszukiwań, związane z przyjęciem rygoru w wielu dziedzinach, może prowadzić do całkowitego zahamowania rozwoju, przez co wiele problemów może pozostać nierozwiązanych. Inżynierowie czy naukowcy muszą więc w swych aktywnościach balansować pomiędzy bezpieczeństwem, ryzykiem i rozwojem⁴⁶.

Okazuje się, że granice związane z kreatywnością są dość płynne, zaś istotnym ich wyznacznikiem pozostaje domena, w której dana kreatywność się objawia. Nie oznacza to, że każda domena jest albo absolutnie wolna, albo całkowicie „skostniała”. W zależności od domeny, a także potencjalnych skutków negatywnego działania, eksperci związani z daną domeną zgadzają się na pewne granice, które mają na celu zachowanie pewnego balansu między rozwojem a stagnacją, jednocześnie będąc cały czas aktualizowane. Granice te muszą uwzględniać potencjalne zagrożenia, które dana domena może wygenerować, w związku z czym, szczególnie dziś, nauka i technika podlegają znacznie większej kontroli niż sztuka.

⁴³ Tamże, s. 153.

⁴⁴ <https://gazetawroclawska.pl/klatwa-we-wroclawiu-rozaniec-i-protesty-przed-kontrowersyjnym-spektaklem-zdjecia/ar/12597070> [dostęp: 31.08.2018].

⁴⁵ Kwestia ta może być jednak sporna, gdyż istotna staje się hierarchia wartości określonych osób. Dla niektórych kwestia wiary może być znacznie bardziej istotna od własnego życia, czego przykładem są męczennicy za wiarę.

⁴⁶ D. Cropley, *Engineering, Ethics, and Creativity: N'er the Twain Shall Meet?*, dz. cyt., s. 162.

Kreatywność a odpowiedzialność

Zdolność do bycia twórczym jest istotną cechą ludzką, która może być wykorzystywana do różnych celów, zarówno tych dobrych, jak i złych. W interesie społecznym jest więc, by osoby kreatywne mogły się realizować tak, aby ich aktywność służyła innym ludziom, nie zaś prowadziła do ich krzywdy. Jednak tego typu założenie prowadzi do paradoksu, który wcześniej był już nadmieniony w pracy – normy moralne służyć mogą jako „hamulce” w realizacji potencjału twórczego człowieka. Wynika to z faktu, że w większości przywołane definicje kreatywności nie zawierają w sobie elementu wartościującego etycznie produkt lub skutki działania twórczego. W kreatywności istotne jest jedynie, by produkt (lub idea/działanie) był nowy i użyteczny. Definicje kreatywności wydają się jednak w tym momencie zbyt szerokie, gdyż prowadzi to do (1) uznania, że kreatywność może realizować się w działaniach dobrych, jak i złych, (2) nie zachęca (ani nie sugeruje) twórców do działania na rzecz innych osób (lub brania ich pod uwagę przy wyznaczaniu celów). Aktualnie coraz częściej w mediach możemy przeczytać o nowych metodach wyłudzenia pieniędzy, np. od osób starszych, czy też w bankowości internetowej. Choć dziwimy się skuteczności tego typu przestępstw, zaś do samych osób trudniących się tymi działaniami mamy zdecydowanie stosunek negatywny, to jednak metody są bez przerwy udoskonalane, przez co z tego typu przestępstwami musimy cały czas się mierzyć.

Wydaje się, że problemem nie jest w tym wypadku sama kreatywność, lecz osoba i jej zamiary wyznaczają, w jaki sposób skorzysta ona ze swych zdolności. Przy przyjęciu takiej perspektywy, kreatywność nie może być tożsama z osobą, która działa, jak i posiada pewne cele i motywacje do działania. Są jednak przypadki, kiedy ktoś korzysta z kreatywności w zły sposób, nie mając jednak intencji skrzywdzenia czy wyrządzenia szkody innym⁴⁷. Przykładowo, wykorzystując „codzienną kreatywność” ktoś może obejść zabezpieczenia pewnego programu komputerowego, dzięki czemu uzyska dostęp do jego możliwości, jednak jednocześnie działa przeciwko jego twórcy, choć nie jest to jego główną intencją, a raczej „skutkiem ubocznym”. McLaren z kolei zwraca uwagę, że wiele z historycznych „cudów” architektury powstawało w dość trudnych dla budujących je warunkach, które mogły prowadzić nawet do ich śmierci⁴⁸. Kwestie te dotyczą problemu już poruszanego, mianowicie niejednorodności pomiędzy pierwotnym celem a ostatecznym rezultatem. Włączenie do kreatywności refleksji nad potencjalnymi skutkami działania kreatywnego być może nie zawsze uchroni przed zaistnieniem złych skutków, ale zapewne zmniejszy szanse na ich zaistnienie.

⁴⁷ Por. D. H. Cropley, J. C. Kaufman, i A. J. Cropley, *Malevolent Creativity*, dz. cyt., s. 106.

⁴⁸ Za: D. Cropley, *The dark side of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s. 5.

Z tego względu, gdyby refleksja moralna została włączona do działań kreatywnych, mogłaby niwelować potencjalne, negatywne rezultaty twórczej aktywności człowieka. Sternberg sugeruje uczenie osób z twórczym potencjałem „mądrości”. Definiuje on „mądrość” jako połączenie kreatywności i inteligencji w celu maksymalizacji zysków społecznych. Działoby się to dzięki balansowi pomiędzy interpersonalnymi, intra-personalnymi i ekstra-personalnymi interesami, a także uświadomieniem twórcy możliwych zysków zarówno krótko, jak i długookresowych⁴⁹. Kreatywność, nakierowana na pewien cel określony przez twórcę, w założeniu, że ma realizować pewne „dobro”, powinna uwzględniać społeczne skutki danego działania, nie zaś jedynie osiągnięcie celu, jak i realizację indywidualnych interesów twórcy. Sternberg zakłada, że wiele z działań kreatywnych może być nastawionych na wspólne dobro, zwracając uwagę, że owo dobro może dotyczyć również samego twórcy, przez co powinno potęgować w nim określony typ twórczego działania. Według Sternberga, młodzież powinna być uczona „mądrości” już od pierwszych etapów ich edukacji, a sposobem na przekazywanie jej miałyby być np. czytanie klasycznych dzieł filozoficznych⁵⁰. Dzięki temu byłiby oni w stanie poznać i nauczyć się dokonywania wyborów pomiędzy wartościami, a także – w przypadku, gdyby zostali liderami społeczności – sztuki organizacji, czy nawet – w momencie zostania rodzicami – przekazywania swojej „mądrości” innym.

Z kolei Carl Mitcham i David Muñoz sugerują zaznajamianie przyszłych inżynierów z ideą tzw. „humanitarnej inżynierii”. Piszą oni: „ogólnie rzecz ujmując, inżynieria to wykorzystywanie osiągnięć nauk w celu kierowania zasobami natury, by móc wykorzystywać je dla ludzkich celów i potrzeb. Humanitaryzm ujmuje się jako aktywne współczucie skierowane w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb wszystkich – zwłaszcza bezsilnych, biednych lub w inny sposób zmarginalizowanych. Inżynieria humanitarna może więc być opisana jako pomysłowe czerpanie z nauki, aby móc kierować zasobami natury w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb wszystkich – zwłaszcza bezsilnych, biednych lub w inny sposób zmarginalizowanych”⁵¹. Inżynieria ta nakierowana byłaby w szczególności na pomoc innym, np. pozbawionym dostępu do czystej wody, czy schronienia, nie zaś na indywidualny zysk ekonomiczny,

Pomimo paradoksu wskazanego przez Copleya, że kreatywność powinna być zupełnie nieskrępowana, by móc w pełni realizować swój potencjał, granice

⁴⁹ R. J. Sternberg, *The Dark Side of Creativity and How to Combat It*, dz. cyt., s. 318.

⁵⁰ Tamże, s. 324–325.

⁵¹ „In general terms, engineering is the artful drawing on science to direct the resources of nature for the use and the convenience of humans. Humanitarianism has been generalized as an active compassion directed toward meeting the basic needs of all – especially the powerless, poor, or otherwise marginalized. Humanitarian engineering may thus be described as the artful drawing on science to direct the resources of nature with active compassion to meet the basic needs of all – especially the powerless, poor, or otherwise marginalized” C. Mitcham i D. Munoz, *Humanitarian Engineering*, Morgan & Claypool Publishers 2010, s. 27.

w postaci norm moralnych nie muszą koniecznie prowadzić do jej stagnacji, a wręcz przeciwnie, mogą uchronić wiele osób przed niewłaściwym jej wykorzystaniem przez twórcze i zdolne osoby. Wraz z rozwojem i ukazującymi się możliwościami nauki i techniki, pojawiające się granice w obrębie różnych dyscyplin są coraz rzadziej krytykowane, a coraz częściej pojawiają się głosy aprobujące właśnie wprowadzanie ograniczeń i kontroli w obrębie domen, których potencjał zarówno twórczy, jak i niszczyielski jest niemalże identyczny⁵².

Zakończenie

Zaprezentowany artykuł może prowadzić do stawiania większej ilości pytań, niż sam udziela odpowiedzi na zagadnienia związane z kreatywnością. Świadczy to jednak o tym, jak wiele aspektów twórczości pozostaje w dalszym ciągu do przebadania. Jednak, jak sądzę, artykuł pokazuje dość istotną konieczność połączenia badań etycznych z badaniami nad kreatywnością. Wynika to z faktu, że potencjał, który posiada człowiek, jest zarazem twórczy, jak i destrukcyjny. Z tego względu osoby twórcze powinny być uczone odpowiedzialności za swe działania i ich skutki. Zdolność do krytycznego myślenia, jak i zdolność do wyboru pomiędzy wartościami jest w tym kontekście dość istotną umiejętnością, którą powinny posiadać osoby kreatywne. Sternberg zwraca uwagę, jak w tym kontekście istotna jest kwestia edukacji osób twórczych, właśnie w kwestiach aksjologiczno-moralnych.

Kolejną istotną kwestią zaprezentowaną w artykule jest nieprecyzyjność dotychczasowego definiowania kreatywności. Sama kategoria „nowości” okazuje się nie być dostatecznie wystarczająca, przez co wprowadzono kategorie „użyteczności” czy też „adekwatności”. Definicje te pozostawiają jednak lukę związaną z aksjologicznym wymiarem oceny działań kreatywnych, czyli jej wytworów. Wydaje się więc koniecznym, by dążyć do jeszcze większego zawężenia definicji kreatywności. Może to przynieść korzyści w postaci zwrócenia się twórców w stronę realizacji interesów grup czy społeczeństwa, a nie indywidualnych potrzeb. Również ważnym dalszym tematem badawczym jest problem granic związanych z kreatywnością, która jako taka wymaga przecież całkowitej swobody twórczej. Jednak może przez to prowadzić do negatywnych konsekwencji w postaci wytworów, które będą ludziom w ten czy inny sposób szkodzić.

⁵² Głosy te pojawiają się często wśród filozofów techniki, jak Carl Mitcham, Hans Jonas, Andrzej Kiepas, szkoła frankfurcka. W nauce natomiast rozwija się nurt określany jako research ethics. Zob. D. Resnik, *What is Ethics in Research and Why is it Important?*, „National Institute of Environmental Health Sciences”, 2011.

Bibliografia:

- Amabile T., *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag, New York 1983.
- Cropley D., *Engineering, Ethics, and Creativity: N'er the Twain Shall Meet?*, [w:] *The ethics of creativity*, red. S. Moran, D. Cropley, i J.C. Kaufman, 2014.
- Cropley D., *The dark side of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Cropley D. H., Kaufman J. C., i Cropley A. J., *Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime*, „Creativity Research Journal”, 2008, t. 20, nr 2.
- Gmitrowicz D., i Jędrzejczak J., *Od kreatywności do innowacji. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu Część 7*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014.
- Hałub P., *Design thinking jako element rozwoju innowacji społecznych*, „Ekonomia. Wrocław Economic Review”, 2015, nr 21/1.
- Hecht D. K., *Imagining the Bomb: Robert Oppenheimer, Nuclear Weapons, and the Assimilation of Technological Innovation*, red. D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman, i M. A. Runco, „*The dark side of creativity*”, 2010.
- James K., i Taylor A., *Positive Creativity and Negative Creativity (and Unintended Consequences)*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Kaufman J. C., i Sternberg R. J., *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York 2010.
- Kaufman J. C., *Kreatywność*, tłum. M. Godyń, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Kopciuch L., *Wartość działania kreatywnego*, [w:] *Kreatywność w edukacji, sztuce i biznesie*, red. Z.J. Czarnecki, M. Stasiak, i L. Kuras, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2018.
- McLaren R. B., *The dark side of creativity*, [w:] *Encyclopedia of creativity*, red. S. Pritzker i M. A. Runco, Academic Press, San Diego 1999.
- McLaren R. B., *The dark side of creativity*, „Creativity Research Journal Creativity Research Journal”, 1993, t. 6, nr 1–2, Mitcham C., i Duval R. S., *Engineering ethics*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 2000.
- Mitcham C., i Munoz D., *Humanitarian Engineering*, Morgan & Claypool Publishers 2010.
- Necka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Novikova K., i Wiśniewska M., *Twórczość a innowacja w świetle wybranych koncepcji w naukach społecznych i humanistycznych*, „Journal of Modern Science”, 2017, nr 3.
- Resnik D., *What is Ethics in Research and Why is it Important?*, „National Institute of Environmental Health Sciences”, 2011.
- Runco M. A., *Creativity Has No Dark Side*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley i A. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010, <http://site.ebrary.com/id/10400507>.

- Runco M. A., *Divergent thinking*, Special Child Publications, Seattle 1991.
- Runco M. A., *Insight for Creativity, Expression for Impact*, „Creativity Research Journal”, 1995, t. 8, nr 4.
- Sternberg R. J., *The Dark Side of Creativity and How to Combat It*, [w:] *The dark side of creativity*, red. D. Cropley i A. Cropley, Cambridge University Press, Cambridge 2010, <http://site.ebrary.com/id/10400507>.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983.
- Szwaj R., *Implementacja metod psychologii kreatywności do dydaktyki fizyki*, [w:] *Humanistyka a nauki ścisłe*, red. H. Rarot, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2016.
- Szymański K., *Wątpliwości wokół wartościowania kreatywności*, „Kultura i Wartości”, 2017, nr 24, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/kw.2017.24.89>.
- Współdziałanie nauk humanistycznych i nauk ścisłych*, red. H. Rarot, Wyd. Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2017.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Rhythm_0 [dostęp: 31.08.2018].
- <https://gazetawroclawska.pl/klatwa-we-wroclawiu-rozaniec-i-protesty-przed-kontrowersyjnym-spektaklem-zdjecia/ar/12597070> [dostęp: 31.08.2018].

Abstract:

The article presents selected ethical problems related to the phenomenon of creativity. It points to the problems associated with taking hitherto existing definition. It also show the problems of relativization during the evaluation of creativity, which in part result from the too-wide creativity approaches that do not take into account ethical issues when defining creativity. In addition, in article I address issues related to the limits of creativity and its relationship with responsibility.

Key words: creativity, creativity, ethics, responsibility, moral dilemmas

Zagadnienie technorealizmu w kontekście ponowoczesnych przemian technologicznych

Streszczenie:

W artykule przedstawione jest zagadnienie ciągłości i zmiany społeczno-cywilizacyjnej w kontekście obecnego przyspieszenia technologicznego oraz trzy stanowiska w filozofii techniki, które oferują różne sposoby widzenia tej problematyki. Akcent wypowiedzi położony jest na najmniej stronnicze myślenie technorealistyczne i jego zalety w skutecznym formułowaniu odpowiedzi na różne obawy i lęki związane z szybkimi przemianami technologicznymi z przełomu XX i XXI wieku.

Słowa kluczowe:

ciągłość, zmiana społeczna, technoentuzjazm, technosceptycyzm, technorealizm

Wstęp

Obecny gwałtowny postęp techniczny (i technologiczny) właściwy dla informacyjnej cywilizacji ponowoczesnej w jakiej funkcjonujemy, ma charakter zmian drastycznych, określanych w języku naukowym *technologicznym przyspieszeniem (technologicznym skokiem)*². Datuje się ono od drugiej połowy XX wieku, umownie od roku 1969 i wiąże się ściśle z rewolucją mikroprocesorową zastępującą wcześniejszą rewolucję przemysłową. Ta natomiast pozwala istotną część ludzkiego wysiłku umysłowego zastępować działaniem mikroprocesorów³. Coraz nowsze technologie, głównie w zakresie elektroniki, umożliwiające tworzenie sztucznej inteligencji (od roku 2010), określane specjalnym terminem *technologii wschodzących (emerging technologies)*, ale też w dziedzinie biologii molekularnej, medycynie i nanotechnologii, składające się również na owo technologiczne przyspieszenie, jak też poważne ubytki w zasobach naturalnych Zie-

¹ dr hab. Halina Rarot, prof. nadzwyczajny, Katedra Metod i Technik Nauczania, Wydział Podstaw Techniki, Politechnika Lubelska, filozof kultury, tłumacz dzieł filozoficznych.

² *Społeczno-pedagogiczna użyteczność technologii informacyjnych* T. 9, Śniadkowski Mariusz [red.], Drukarnia LIBER Duo S.C., Lublin 2017, s. 120.

³ R. Antosiewicz, E. Kirejczyk (red.), K. Nawrot, K. Prendecki, *Najważniejsze wyzwania gospodarcze świata w perspektywie roku 2050*, „Przyszłość. Świat-Europa-Polska”, 2013 nr 2, s. 102.

mi sprawiają, że paradygmatyczne stało się przechodzenie od życia społeczno-gospodarczego opartego na gospodarce materiałochłonnej do formy gospodarowania opartego na wiedzy i nowoczesnych technologiach elektronicznych⁴. Za tymi przemianami cywilizacyjnymi idą niemal w parze, z bezwzględną koniecznością, liczne i nieprzewidywalne dotąd przemiany socjokulturowe i kulturowo-obyczajowe. Do zdiagnozowanych już zmian społecznych należą: inwazja monitorów i ekranów generująca „człowieka ekranu”, „rodzinę w kulturze ekranu” i „kulturę ekranu”, słabnięcie lokalnych wspólnotowości, przeciążenie informacyjne rodzące „kulturę zmęczenia”, zanikanie społecznych autorytetów, liczne uzależnienia psychoaktywne i behawioralne, wzrost poziomu zapadalności na depresję i liczby samobójstw, upowszechnianie się ponowoczesnego wzoru życia jako turysty niepodjęającego długotrwałych zobowiązań. Czy w końcu lęk przed przyszłymi przewidywalnymi i nieprzewidywalnymi skutkami rozwoju sztucznej inteligencji. Jest oczywiste, że w tej sytuacji rodzi się trudne pytanie, czy owo niespokojne tempo przemian technologicznych i idących za nim zmian gospodarczych i kulturowo-cywilizacyjnych jest bezpieczne dla poszczególnych społeczeństw i całego świata? Czy można je jeszcze wartościować pozytywnie czy już tylko negatywnie? Ową kwestię może, jak się wydaje, w pewnym stopniu rozstrzygać stanowisko technorealizmu ujęte jako jedna z koncepcji aksjologicznych w tej młodej dyscyplinie nauki, którą jest filozofia techniki.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wagi myślenia technorealistycznego w kontekście problematyczności skutków ubocznych owych szybkich przemian technologicznych, zmian radykalnie naruszających stabilność ponowoczesnych społeczeństw.

Pojęcia ciągłości i zmiany

Zanim nastąpi przejście do prezentacji stanowiska technorealistycznego w aksjologii techniki, które w przypuszczeniu autorki jest najlepszym podejściem do problemu *ciągłości versus zmiany*, należy przyjrzeć się samym pojęciom ciągłości i zmiany, jak też i innym niż technorealizm stanowiskom aksjologicznym. Zatem ciągłość, jak podaje *Popularny Słownik Języka Polskiego*, to inaczej nieprzerwane trwanie czegoś w czasie i przestrzeni. Synonimami do ciągłości są takie określenia, jak niezmienność, stabilność czy trwałość w czasie⁵. Stąd daje się spotkać w naukach społecznych inne sformułowanie owej antynomicznej pary: *statyczność versus zmiana, stabilność versus zmiana*. Pojęcie

⁴ Pisze o tym szerzej A. J. Kukuła, *Gospodarka Oparta na Wiedzy jako strategia rozwoju gospodarczego XXI wieku*, [w:] *Nowe Strategie na Nowy Wiek. Granice i możliwości integracji regionalnych i globalnych*, red. nauk. M. Chorośnicki, J. J. Węc, A. Czubik, A. Głogowski, I. Krzyżanowska-Skowronek, A. Nitszke, E. Szczepankiewicz-Rudzka, M. Tarnawski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 563.

⁵ *Popularny Słownik Języka Polskiego*, opr. E. Sobol, PWN, Warszawa 2003, s. 94.

ciągłości, zastosowane w kontekście społecznym, a nie matematycznym czy fizycznym, jest bliskie innemu pojęciu, to znaczy terminowi *tradycja*, który również odnosi się do aspektu trwania i zmiany oraz dotyczy „sprawy związków współczesności z przeszłością”, rozpatrywanych tylko i wyłącznie w kontekście społecznym. Najbardziej odpowiednim będzie tutaj to z wielu znaczeń tradycji, które jest tożsame ze światopoglądem tradycjonalistycznym. Jest to zatem tego rodzaju nastawienie, w którym dawność jako taka stanowi wartość samą w sobie, jest czymś zdecydowanie lepszym niż najwspanialsza z pozoru nowość⁶. Z kolei pojęcie zmiany oznacza dokonywanie (się) lub dokonanie (się) przeobrażeń zmieniających charakter i istotę czegoś, przekształcenie się czegoś, wynik przeobrażenia (na lepsze lub na gorsze)⁷. W kontekście niniejszej wypowiedzi chodzi o zmianę społeczną związaną już wyraźnie z przebiegiem czasu. Jak trafnie zauważa badacz Krzysztof Matuszek, w życiu społeczno-kulturowym zmiany występują zawsze. Bywają tylko wolniejsze lub szybsze, powierzchowne lub głębokie, gwałtowne, drastyczne i liczniejsze albo spokojne, równomierne i ledwo zauważalne, lecz społeczeństwo ze swej natury nacechowane jest zawsze i wszędzie zmiennością. Wynika to stąd, że ludzie ustawicznie do czegoś dążą, poprawiają, ulepszają te elementy rzeczywistości, których dotychczasowe funkcjonowanie oceniają negatywnie. Oprócz refleksyjnych zmian społecznych zachodzą, o czym nie można zapominać, także zmiany samorzutne i spontaniczne, niemal bezwiedne, po prostu niezamierzone przez społeczeństwa⁸.

Technoentuzjazm i technosceptycyzm wobec problemu ciągłości i zmiany

Pojęcia ciągłości i zmiany (rozumianej tutaj modelowo jako zmiana łatwo zauważalna i dynamiczna) zostaną użyte tutaj do kontekstu rozwoju nauki i techniki (w skrócie: technonauki), ponieważ zmiany w tej dziedzinie od czasów nowożytnych inicjują wszelkie inne przemiany społeczno-kulturowe. Ponadto owe procesy są obecnie tak oszałamiające, że mimo pewnego spadku zaufania do nauki i techniki, widocznego szczególnie w latach 70. XX wieku, spowodowanego pierwszym kryzysem ekologicznym, dostrzegalnym na całym świecie, pomimo obwieszczenia przez postnowoczesnych intelektualistów fenomenu osłabienia rozumu nowożytnego, zdolnego teraz – jako rozum transwersalny – do tworzenia jedynie małych narracji świata, co spowodowane jest sceptyczną świadomością zanurzenia ludzkiego rozumu (nie tylko teoretycznego, ale też instrumentalnego) w kontekście historycznym i społecznym i rezygnacją

⁶ J. Szacki, *Tradycja* [w:] *Słownik społeczny*, praca zbiorowa pod red. B. Szlachty; [zespół aut. J. Balicki i in.], WAM, Kraków 2004, s. 1492.

⁷ Hasło: *Zmiana* [w:] *Popularny Słownik Języka Polskiego*, op. cit., s. 1276.

⁸ K. Matuszek, *Zmiana społeczna* [w:] *Słownik społeczny*, praca zbiorowa pod red. B. Szlachty, op. cit., s. 1609.

z dążenia do prawdy absolutnej i dominacji w aspekcie politycznym, trzeba mówić o kolejnych, spektakularnych odkryciach naukowych i wynalazkach, determinujących obecny świat. Ten zachwyty innowacyjnością uczonych i inżynierów oraz tempem wdrożeniowym ich odkryć nie jest jednak zjawiskiem, które można nazwać właściwym dla wszystkich ludzi, cechuje bowiem tylko entuzjastów postępu technicznego. Inna grupa ludzi jest natomiast nastawiona sceptycznie, wręcz pesymistycznie i nie próbuje nawet dostrzec cokolwiek pozytywnego w tak szybkim i owocnym tempie rozwoju technonauki. Są też tacy uczestnicy życia w cywilizacji Zachodu, którzy w obliczu stosowania nowych wynalazków, często bardzo pośpiesznego, doznają poczucia szczególnego rozdwojenia, wręcz intelektualnej ambiwalencji⁹. Jak zatem wolno zauważyć, pojawiają się od razu pewne i dość spolaryzowane stanowiska, które na gruncie filozofii techniki przyjmują postać technoentuzjazmu (zwanego też technoutopizmem), technosceptycyzmu (zwanego też technokrytycyzmem czy technopesymizmem) i technorealizmu (określanego też realizmem technologicznym¹⁰)¹¹. W ostatnich dekadach przełomu XX i XXI wieku, zdominowanych przez technologie cyfrowe, można mówić o specyficznych odmianach tych stanowisk w postaci cyberoptymizmu, cyberpesymizmu i cyberealizmu¹².

Technoentuzjaści z reguły aprobuja wszystkie wytwory nauki i techniki jako nauki stosowanej. Akceptują też ścisły sojusz techniki z życiem gospodarczym nie dostrzegając w nim żadnych poważnych zagrożeń dla całych społeczeństw czy tylko poszczególnych grup społecznych. To oni formułują zazwyczaj tego typu stwierdzenia, iż celem działań inżynierów jest pomaganie, ułatwianie, uszczęśliwianie „na morzu, lądzie i w powietrzu” i ostatecznie przyczynianie się do powstania idealnego społeczeństwa/technoutopii, ponieważ zaawansowany rozwój nauki i różnych technologii pozwoli urzeczywistnić idealne standardy życia. Nie widzą żadnej winy moralnej u uczonych, wynalazców i inżynierów, ponieważ sądzą, że ich poczynania są z natury neutralne (tezą technoentuzjastów jest aksjologiczna neutralność nauki i techniki, która swój najpełniejszy wyraz znalazła w XIX wieku), a pojawiająca się od czasu do czasu dysharmonia społeczna powodowana jest przede wszystkim przez polityków błędnie wykorzy-

⁹ Pisze o tym W. Łużyński, *Pierwszeństwo etyki przed techniką w świetle encykliki Benedykta XVI Caritas in veritate*, „Colloquia Theologica Ottoniana”, 2013/2, s. 77.

¹⁰ Pojęcie technologicznego realizmu jest nieco mylące, ponieważ w sztuce, zwłaszcza w kinie współczesnym także istnieje kierunek o tej nazwie, chociaż ma inne znaczenie.

¹¹ R. Lizut, *Filozofia techniki: Problematyka, nurty, trudności* [w:] sapiencjokracja.pl/filozofia-techniki-problematyka-nurty-trudnsoci/pdf, [dostęp: 10. 05.2018]; R. Lizut, *Techniki filozofia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008; http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/techniki_filozofia.pdf. [data dostępu: 10.05.2018].

¹² D. Souter, *Inside the Information Society: Cyber-optimists, cyber-pessimists and cyber-realism*; <https://www.apc.org/inside-information-society-cyber-optimists-cyber-pessimists-and-cyber-realism/> [dostęp: 11.05.2018].

stujących naukowo-techniczny postęp. Lecz nawet takie błędy – jak podkreślają technoentuzjaści – są zawsze przewyżczone¹³. To właśnie entuzjaści techniki zachwycają się twórczością inżynierów i wynalazców, pisząc i głosząc przed różnymi gremiami, że każdy wynalazek, także techniczny, zawdzięczamy duchowemu olśnieniu, którego nie jest w stanie doznać żadne zwierzę. Wynalazczość, jak pisał na początku XX wieku Maks Eytch, jest nie tyle spowodowana potrzebą czy chęcią naśladowania przyrody, nie tyle wynika z zabawy czy przypadku, ile jest duchowym popędem twórczym. Człowiek tworzy wtedy coś nowego – z ciemnego, tajemniczego gruntu umysłu¹⁴. Zaś współczesny przedstawiciel cyberoptymizmu Douglas Rushkoff twierdzi z wyraźnym entuzjazmem, że technologia cyfrowa sprawia, iż cały świat znalazł się w epoce nowego renesansu, umożliwi bowiem każdemu człowiekowi wyrażanie własnych opinii, rozwijanie indywidualistycznego myślenia i kreatywności oraz prowadzi do osłabiania hierarchii społecznych oraz dawnych silnych struktur władzy i potęguje tym samym procesy demokratyzacyjne w świecie¹⁵.

Technoentuzjaści, najkrócej mówiąc, to „ludzie zmiany”, która jest w gruncie rzeczy (w ich mniemaniu) zmianą pozytywną, a ci, którzy tego nie rozumieją, są w tej ideowej optyce wrogami przyszłości, najwyczejniej złymi ludźmi¹⁶. Gdyby rozszerzyć owo afirmatywne stanowisko wobec zmian i objąć nim inne, może dość odległe zagadnienia, czyli naturę człowieka i całych społeczeństw, wtedy może się okazać, że technoentuzjaści są zwolennikami ich plastyczności, wyznawcami wiary w możliwość ich ciągłego doskonalenia (co widać w psychologicznym stanowisku behawioryzmu, filozoficznym egzystencjalizmie czy ideologii feminizmu). W swej aprobacie wobec zmian cywilizacyjno-technicznych skłonni są podawać jako argument ten fakt, że przodujące cywilizacyjnie społeczeństwo amerykańskie jest ewidentnie społeczeństwem afirmującym zmiany¹⁷.

Współczesne technologiczne przyśpieszenie i gospodarowanie oparte na wiedzy i nowoczesnych technologiach elektronicznych czy mechatronicznych oraz wszystkie inne zmiany społeczno-kulturowe jako zmiany towarzyszące nie są zatem, dla klasycznego technoentuzjasty, żadną katastrofą, lecz zwykłą zmianą, której tempo jest adekwatne do obecnych dynamicznych czasów. Samo ekspozowanie pojęcia przyśpieszenia jest dla niego przejawem dużego pesymizmu, który każe myśleć, że staje się ono już niekontrolowalne dla ludzi. Jeśli nawet ta

¹³ M. Eytch, *Poezja a technika* [w:] *Kultura techniki*, przeł. I. i S. Selmer, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2001, s. 146.

¹⁴ Tamże, s. 152.

¹⁵ D. Rushkoff, *Renaissance Now! Media Ecology and the New Global Narrative*. Hampton Press, New York 2002, pp. 26–28.

¹⁶ V. Postrel, *The Future and its Enemies. The Growing Conflict Over Creativity, Enterprise, and Progress*, The Free Press 1998; oraz K. Górniak-Kocikowska, *Sztuczna inteligencja a edukacja humanistyczna specjalistów w dziedzinie nauk komputerowych* [w:] *Inżynier z duszą humanisty*, pod red. J. Sośnickiej, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2017, s. 249.

¹⁷ V. Postrel, *The Future and its Enemies*, op.cit.

technologiczna zmiana przyniesie pewne negatywne konsekwencje, to ostatecznie zmusi społeczeństwa do ich przewyższenia lub dostosowywania się do nich. Współcześni filozofowie techniki rozróżniają przy tym, jak pisze aksjolog techniki Rafał Lizut, technoentuzjizm globalny i lokalny. Ta pierwsza, już klasyczna forma jest totalną akceptacją techniki jako nakazu Bożego, ta druga natomiast, w wersji bardzo żywotnej, widocznej w epoce ponowoczesności, stanowi akceptację wybiórczą, np. jest afirmowaniem samych technik komputerowych jako istotnych przy budowie społeczeństw informacyjnych i jednocześnie krytyką przemysłu ciężkiego i jego agresywnych wobec przyrody i ludzi technologii¹⁸. Wielu badaczy zauważa, że techno-entuzjizm daje się odnaleźć w socjalizmie utopijnym XIX wieku, w niektórych odmianach pozytywizmu czy liberalizmu, w marksizmie, a obecnie w libertarianizmie, amerykańskim nurcie ideowym, zwanym transhumanizmem, otwartym na stosowanie inżynierii genetycznej, technologii informacyjnych i nanotechnologii¹⁹ i w techno-solucjonizmie, wierzącym w ostateczne rozwiązanie problemu śmierci. Jak wierzą bowiem transhumaniści i techno-solucjoniści, dzięki owym technologiom, jak też i tym, które dopiero pojawią się w przyszłości, możliwe będzie dokonywanie zmian w ludzkiej naturze, właściwe już dla etapu transczłowieka, czyli człowieka nieco „ulepszonoego” w aspekcie powiększenia długości jego życia, maksymalizowania zdolności poznawczych i emocjonalnych, i zbliżanie się do ideału postczłowieka, czyli człowieka już nieśmiertelnego, dla którego będzie dokonywało się transferu jego zeskanowanego biologicznego umysłu do łatwego do naprawy technicznego ciała, czy będzie się tylko manipulowało kodem genetycznym.

Technoentuzjastów z łatwością można spotkać nie tylko wśród przedstawicieli świata nauk ścisłych i techniki czy (rzadziej) nauk społeczno-humanistycznych, nie tylko jako reprezentantów progresywnych ideologii, ale także jako uczestników codziennego życia, gdy zachwycają się możliwościami technologicznymi funkcjonującymi nawet w technologiach przemysłu odzieżowego. Te ostatnie bowiem, zgodnie z zaleceniami ekologów, ale też z kapitalistycznym rachunkiem ekonomicznym, stosują recykling tworzyw sztucznych, uwalniających nasz glob od niedegradowalnych biologicznie odpadów plastikowych. Obecnym apogeum tych możliwości jest przetwarzanie plastikowych butelek czy worków na syntetyczne włókno poliestrowe, z którego następnie produkowany jest materiał odzieżowy, zwany polarem, z sukcesem wypierający zbyt kosztowne w produkcji i mniej funkcjonalne wyroby bawełniane.

Technosceptyzm z kolei jest drugim i równie popularnym jak techno-entuzjizm stanowiskiem, wyrażającym – tym razem – nieufne, pełne obaw i zdystansowane nastawienie wobec zmian w ogóle i techniki w szczególności, dostrzega-

¹⁸ Zob. R. Lizut, *Techniki filozofia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, op.cit.

¹⁹ T. Łach, *Strach przed postępem – kilka uwag o nurtach antytechnicznych*, [w:] „Kultura i Wartości”, 2012/4, s. 36.

jące jedynie jej groźne dla kultury i życia społecznego konsekwencje²⁰. Dla technosceptyków zmiana ma wiele postaci, wśród nich jak najbardziej jest też miejsce dla zmiany o negatywnym charakterze i konsekwencjach. Gdy rozszerzymy owo negatywne stanowisko wobec techniki na inne dziedziny życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego²¹, prawdopodobnie okaże się, że są zwolennikami statycznej koncepcji człowieka, społeczeństw i całej rzeczywistości, poszukiwaczami w tym, co przygodne, niestabilne i kruche, trwałego niepodważalnego jądra. To oni z pewnością piszą o skomplikowanym charakterze problematyki zmiany²². Na gruncie psychologii ludzkiego rozwoju już od drugiej połowy XX wieku odeszli od pojmowania rozwoju jako progresu. Rozwój człowieka to zmiana, a ta może być nie tylko progresywna, ale też degresywna, albo jeszcze gorzej – regresywna, może w końcu być zboczeniem z głównego szlaku i wejściem na marginalną ścieżkę rozwojową. W innych naukach społecznych są zwolennikami dziedziczności i esencjalizmu biologicznego, ucinającego feministyczne dążenia do zmiany życia nie tylko kobiet, ale też i mężczyzn; na gruncie ideologii społeczno-politycznych stają się zwolennikami politycznego konserwatyzmu i obyczajowego tradycjonalizmu.

Sam technosceptycyzm jako taki ma wiele wspólnego z myśleniem katastroficznym, czyli z formą antyoptimistycznej świadomości historiozoficzno-moralnej, analizowanej na gruncie filozofii dziejów czy filozofii historii. Nie ma przeszkód, by powiedzieć, że zarówno katastrofizm, konserwatyzm, jak i współczesny technosceptycyzm wyłaniają się u ludzi dość łatwo, gdyż wiążą się integralnie z pierwotnymi i uniwersalnymi emocjami lęku i złości. Jest to niemal odwieczne rozważanie groźnej możliwości radykalnego przerwania naturalnego cyklu rozwojowego i jego zniszczenia²³. Współczesne *technologiczne przyspieszenie*, które jest tutaj przedmiotem namysłu, może być zatem odczytywane – w słabszej wersji technosceptycyzmu – jako problem, trudne pytanie, akcentujące właśnie jego niespokojne tempo, przez co pociągające za sobą groźne, przewidywalne i nieprzewidywalne przemiany gospodarcze i kulturowo-cywilizacyjne.

²⁰ R. Lizut, *Techniki filozofia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, op. cit.

²¹ Jest to całkiem uprawnione posunięcie teoretyczne, istnieje bowiem cały nurt zwany technokrytyką (jako spuścizna Szkoły Frankfurckiej w filozofii), który traktuje przemiany technologiczne jako historycznie specyficzne zmiany w wynalazczości, w regulacji technologii, ich dystrybucji, promocji, w zawłaszczaniu przez określone grupy społeczne i ich używaniu, w tworzącym się w owym kontekście społecznym dyskursie. Te przemiany absolutnie nie są autonomiczną lub społecznie obojętną akumulacją użytecznych wynalazków, co sprawia, że każda bezkrytyczna narracja o liniowym „postępie”, „rozwoju” lub „innowacji” jest nie do przyjęcia przez technokrytycyistów. Zob. A. Feenberg, *Transforming Technology. A Critical Theory Revisited*, Oxford University Press 2002. Do polskich przejawów tego sposobu myślenia można zaliczyć pracę Jana Białka, *Tech. Krytyka rozwoju technologicznego* (2018).

²² K. Górnica-Kocikowska, *Sztuczna inteligencja a edukacja humanistyczna specjalistów w dziedzinie nauk komputerowych* [w:] *Inżynier z duszą humanisty*, pod. red. J. Sośnickiej, op. cit., s. 248.

²³ L. Gawor, *Próba typologii myśli katastroficznej*, „Kultura i Wartości”, 2015/13, s. 11.

zacyjne: eliminowanie dotychczasowych miejsc pracy lub tylko obniżanie dotychczasowych dochodów albo przenoszenie pracowników do innych segmentów gospodarki, groźba wyparcia środowiska naturalnego przez agresywne środowisko technologiczne, mechanizacji człowieka, zmiany ludzkiej racjonalności, standaryzacji myślenia i mechanizacji całego świata, zagrożenie wytwarzaniem nowych syntetycznych form życia, które zdominują ludzką cywilizację²⁴. To problem, którego niemożność rozwiązania może rodzić jeszcze inne, katastroficzne wizje narastających nierówności społecznych w obszarze całego globu, katastrof klimatycznych, czy wreszcie zimy nuklearnej.

W Europie Zachodniej najbardziej znanymi dotychczas formami technosceptycyzmu był angielski ruch luddyzmu z przełomu XVIII i XIX wieku, z czasu rewolucji przemysłowej w Anglii, który stanowił formę protestu przeciwko zmianom w dotychczasowej formie pracy robotników angielskich spowodowanym zastosowaniem maszyn tkackich, które odbierały im pracę ręczną. Luddyzm ma współczesną kontynuację w postaci neoluddyzmu, który skoncentrowany jest wyłącznie na propagandowej walce z zagrożeniami płynącymi ze strony postępu naukowo-technicznego²⁵. Drugim poważnym historycznym przejawem technosceptycyzmu był XIX-wieczny nurt ideowy, zwany Romantyzmem, z jego filozoficznym prekursorem Janem Jakubem Rousseau. Nurt ten, ze swym kwestionowaniem nauki w jej nowożytnej postaci i postępu cywilizacyjno-technicznego, prowadzącego do osłabienia życia moralnego, duchowego i fizycznej kondycji człowieka, był właściwie reakcją na przykre skutki rewolucji przemysłowej w Europie²⁶. Trzecim i jak najbardziej współczesnym przejawem technosceptycyzmu jest na Zachodzie nurt ekologizmu zawierający idee z zakresu filozofii ekologicznej, etyki środowiskowej, ale też programy polityczne partii walczących w różnych formach o ochronę środowiska naturalnego.

Jeśli te wymienione wyżej nurty istniejące w Europie Zachodniej wolno nazywać jedynie historycznymi, albo – w przypadku ekologizmu – niegroźnymi w swej mocy oddziaływania z powodu prymatu ekonomii, to już istniejące w Europie Wschodniej, zwłaszcza w Rosji (a także w krajach Islamu) zjawisko antyokcydentalizmu może rodzić wiele obaw, włącznie z realnym zagrożeniem atakami terrorystycznymi. Antyokcydentalizm jest bowiem ideologiczną narracją przedstawiającą cywilizację Zachodu w sposób budzący u przedstawicieli innych cywilizacji niechęć i pogardę. Ta narracja jest zwana niekiedy narracją rezydentną (I. Berlin, M. Bohun). Albowiem Zachód i jego sposób myślenia to nadal kult nauki i techniki oraz fanatyczna wiara w oświeceniowy instrumentalny rozum, odrzucająca Boga (mimo że Zachód postrzega swoją cywilizację już zupełnie inaczej, w optyce płynnej nowoczesności czy ponowoczesności).

²⁴ J. Białek, *Tech. Krytyka rozwoju technologicznego*, Wyd. Garda, Kraków 2018.

²⁵ T. Łach, *Strach przed postępow – kilka uwag o nurtach antytechnicznych*, op. cit., s. 38.

²⁶ Val Dusek, *Wprowadzenie do filozofii techniki*, przeł. Z. Kasprzyk, Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 193; T. Łach, *Strach przed postępow – kilka uwag o nurtach antytechnicznych*, op. cit., s. 37–38.

To także – w religijnych wersjach antyokcydentalizmu – kult zła, czyli stawianie wyżej handlu i ekonomii kapitalizmu od bohaterstwa, dóbr materialnych od duchowych, to zachwyt banalnością liberalnej demokracji, itp. Ostatecznie w tej nienawistnej opowieści Zachód jest słaby, od trzystu lat pogrążony w kryzysie, którego następstwem będzie ostatecznie *śmierć Zachodu*.

Nie można nie zauważyć, że zarówno technoentuzjazm, jak i techno-sceptycyzm jako stanowiska intelektualno-aksjologiczne mają swoje negatywne strony, spowodowane jednostronnością spojrzenia na problem ciągłości i zmiany cywilizacyjnej²⁷. Widać to wyraźnie u współczesnych liczących się w świecie technoentuzjastów, jakimi są angielscy i amerykańscy transhumaniści, którzy nie dostrzegają różnych realnych zagrożeń w swym stanowisku, jakie zauważają z kolei technosceptyczni myśliciele konserwatywni, zarówno o orientacji religijnej, jak i świeckiej. Największy zarzut ze strony przedstawicieli instytucji religijnych wobec transhumanistycznej idei transc człowieka i postczłowieka jest tej natury, że transhumanizm pojmuje człowieka tylko w kategoriach naukowo-technicznych, tylko naturalistycznie, jedynie jako przedmiot, który można i powinno się, w imię idei nieustannego rozwoju i doskonalenia, poddawać kolejnym innowacjom i ulepszeniom. Według filozofów i teologów chrześcijańskich nie byłoby ostatecznie niczego złego w owym ulepszaniu różnych ludzkich braków intelektualnych czy fizycznych, gdyby nie fakt, że chodzi w końcu o zmianę ontyczną, zmianę w rozumieniu natury człowieka²⁸, która przestaje być stałą rzeczywistością, a staje się otwartym procesem, na horyzoncie którego pojawia się niebezpieczna idea transferu umysłu do technicznego ciała. Natomiast biokonserwatyści, do których należą filozofowie polityczni o orientacji konserwatywnej, jak też bioetycy przywiązani od wyróżnionego w przyrodzie osobowego, statycznego statusu człowieka, wyrażają na różne sposoby przekonanie, że zmiany prowadzące do modyfikacji ludzi, nawet podejmowane z powodu dobrych intencji, mogą być sprzeczne z ludzką naturą i ostatecznie będą dla nich moralnie upokarzające²⁹. Może też dojść w przyszłości do pogłębienia podziałów społecznych pomiędzy ludźmi zmodyfikowanymi technologicznie i tymi, którzy z różnych powodów nie poddawali się owym modyfikacjom, czy wręcz do prób eliminacji człowieka w takiej postaci, w jakiej znany jest obecnie³⁰; w końcu do wojny pomiędzy dwoma gatunkami: ludzi i transludzi.

Z kolei przedstawiciele nurtu ekologizmu nie dostrzegają w swej jednostronności tego istotnego faktu, że dotychczasowy stan zniszczenia środowiska natu-

²⁷ Według krytyka kulturowego Imre Szemana, technoentuzjazm czy technoutopizm pokazuje raczej to, w jakim stopniu współczesne społeczeństwa pokładają wiarę w irracjonalną narrację społeczną dotyczącą postępu, który ma przewycięzać różne klęski i zagrożenia, podczas gdy nie ma dowodów na poparcie tego stanowiska. Zob. I. Szeman, *People Generally Do Not Act on Information on the Effects of Oil on the Environment*, „Science Daily”, May 28, 2010.

²⁸ P. Bortkiewicz, *Religia i Bóg w świecie transhumanizmu*, [w:] „Ethos” nr 3/2015, s. 127.

²⁹ M. Garbowski, *Transhumanizm. Geneza – założenia – krytyka*, [w:] „Ethos” nr 3/2015, s. 39.

³⁰ Tamże, s. 41.

ralnego i postępujący proces dalszego jego niszczenia może być zatrzymany lub spowolniony jedynie przy zastosowaniu nowych odkryć naukowych i nowych technologii.

Technorealizm

Technorealizm jest trzecim stanowiskiem w aksjologii techniki, zagospodarowującym niejako myślenie w „sferze pomiędzy”, stawiającym ważne pytanie, jak można funkcjonować intelektualnie *pomiędzy ciągłością a zmianą* i jak możliwe jest uwolnienie się od jednoznacznych, dobrowolnych czy wymuszonych deklaracji za naukowo-technicznym postępem czy przeciwko niemu, za technoentuzjazmem czy za neoluddyzmem³¹. Takie kompromisowe stanowisko, jak podpowiadają filozofowie techniki, już istnieje, choć jest trudne do podzielenia, zmusza bowiem do jednoczesnego niemal spoglądania w dwie przeciwne strony, niczym rzymski bóg Janus o dwóch twarzach. Technorealiści nie negują bynajmniej tych niepodważalnych faktów, które pokazują, że w każdej już niemal dziedzinie ludzkiej aktywności napotyka się wytwory techniki, które ją wspomagają, czy też wręcz umożliwiają jej funkcjonowanie. Jednak z drugiej strony nie mogą nie zauważać, że „wytwory techniki są – pomimo swej niewątpliwej użyteczności – czymś dla człowieka obcym. Jeśli mają jakiś sens, to jest on nieodłącznie związany z nadanym przez człowieka znaczeniem, które zazwyczaj wynika z czysto instrumentalnego potraktowania wytworu, jako doraźnego środka służącego do osiągnięcia pożądanego celu. Tymczasem: /1. to, co pożądanane nie zawsze jest dla człowieka korzystne z punktu widzenia jego egzystencji (...) 4/doraźne nadawane znaczenia rzadko kiedy uwzględniają pełnię szerokiego kontekstu społecznego i kulturowego, który nieodłącznie warunkuje ludzką egzystencję”³².

Na gruncie tego niewygodnego w życiu codziennym myślenia podkreśla się – jak pisze R. Lizut – konieczność prowadzenia stałej i wytrwałej analizy fenomenu techniki w różnych jej wymiarach³³: społecznym, politycznym, ekonomicznym czy wreszcie – ogólnokulturowym. Chodzi bowiem o to, aby ją właściwie zrozumieć i nauczyć się stosować zgodnie z podstawowymi ludzkimi wartościami, ponieważ ostatecznie ważniejsi są sami ludzie niż ich technologie. Przy czym owa analiza ma obejmować także dawne techniki, nie tylko obecne, co niejako zmusza do doskonalenia się w tym ambiwalentnym oglądzie świata nauki i techniki. Jak można przeczytać w słynnym manifestie amerykańskich

³¹ N. Holmes, *Revising the Principles of Technorealism*, [in:] „Computer”, vol. 36, no. 11, pp. 126–128

³² Z. A. Błasiak, *Sztuczna inteligencja zagrożeniem ludzkiej tożsamości? Głos w dyskusji nad kondycją człowieka pod koniec XX wieku*, „Colloquia Communia” red. J. Mizińska i H. Rarot, 1999/2 (69), s. 107–108.

³³ R. Lizut, *Techniki filozofia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, op. cit.

technorealistów z końca lat 90. XX wieku, *Principles of Technorealism* „technorealizm domaga się krytycznego myślenia o roli, jaką narzędzia i technologie odgrywają w ewolucji człowieka i w życiu codziennym. Integralną częścią tej perspektywy jest nasze zrozumienie, że obecna fala transformacji technologicznej, choć ważna i potężna, jest w rzeczywistości kontynuacją fal zmian, które miały miejsce w historii. Patrząc na przykład na historię motoryzacji, telewizji lub telefonu – nie tylko urządzenia, ale instytucje, w których się znajdują – widzimy głębokie korzyści, ale także znaczne koszty. Podobnie przewidujemy mieszane błogosławieństwa dzisiejszych nowych technologii i oczekujemy, że będziemy zawsze mieć na uwadze nieprzewidziane konsekwencje – które należy rozwiązać poprzez przemyślane projekty i właściwe wykorzystanie”³⁴.

Technorealizm – to stanowisko właściwe dla filozofa techniki, czy – ogólniej jeszcze – dla filozofa kultury, który w swym namyśle nie może pomijać również tego ważnego ludzkiego wytworu, jakim jest technika. Wystąpiło już w poglądach Lewisa Mumforda (*Mit maszyny*), Martina Heideggera (*Pytanie o technikę*), Daniela Boorstina (*The Republic of Technology*), Langdona Winnera (*Autonomous Technology*), Donny Haraway (*Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*)³⁵, filozofa techniki Józefa Bańki (*Filozofia techniki. Człowiek wobec odkrycia naukowego i technicznego*) czy filozofa kultury Leszka Kołakowskiego (*Cywilizacja na ławie oskarżonych*).

Zwłaszcza filozof kultury, zobligowany do krytycznego namysłu nad różnymi, starymi i nowymi zjawiskami w kulturze czy cywilizacji, powinien wznosić się wyżej w swym oglądzie, ponad różne partykularne oceny roli nauki i techniki, często sobie zaprzeczające. Są one usprawiedliwione tylko w przypadku politologów, socjologów, pedagogów czy publicystów przymuszanych przez opinię społeczną do pośpiesznych ocen i uogólnień. Taki filozoficzny ogląd wymaga jednak długiego upływu czasu i spokojnego namysłu, co jest współcześnie, w tak dynamicznych czasach, niezwykle trudne do osiągnięcia. Jest możliwe jednak, by wybrać ostatecznie inne rozwiązanie, czyli powrót do antycznego stanowiska dialektycznego, nakazującego jednoczesne dostrzeganie dwóch stron w danym sporze jako integralnych elementów całości. Unika się wtedy przynajmniej wspomnianej wady jednostronności w oglądzie zjawiska czy problemu. Wtedy ową integralną całość, w naszym przypadku kulturę, daje się potraktować jak wehikuł, który, aby mógł poruszać się potrzebuje zarówno

³⁴ *Principles of Technorealism*, <http://www.technorealism.org> [data dostępu: 10.05.2018].

³⁵ Ich tezy były następujące: Mumford: najlepszą obroną przed „mitem maszyny” jest silna i przekonująca technokultura; Boorstin: technologia musi być porównywalna z historią oraz z różnorodnością pomysłów i doświadczeń, które są wartością dla ludzi; Winner: musimy zarządzać i przedyskutować warunki naszej współpracy z technologiami, zanim zakorzenią się w naszym życiu; Haraway: technologia wymusiła odrodzenie tego, co uważamy za nasze człowieczeństwo. Cyborg rozpoznaje ten fakt i daje nam pozwolenie na myślenie i pracę z nim, zamiast lamentować nad utratą naszego człowieczeństwa w świecie technologicznym.

napędu, jak i hamulca. Taki dialektyczny ogląd można dzisiaj zastosować na przykład do roli mass mediów i nowych mediów w życiu współczesnych społeczeństw. Okazuje się wtedy, że jednocześnie zdają się one utrzymywać wartości wspólnoty poprzez przypominanie ich, wdrukowywanie w pamięć, a z drugiej – rozbijają poczucie fizycznej wspólnotowości, ponieważ kontakt z telewizją, Internetem jest raczej indywidualny, a nie wspólnotowy. Prowadzą do nieprawidłowych, płytkich i krótkotrwałych relacji międzyludzkich, pozbawionych zaufania, odpowiedzialności za innych, umożliwiających łatwe odrzucanie przyjaźni czy miłości. Zatem z jednej strony nowe media zdają się zaspokajać potrzeby kulturowe człowieka, kładąc nacisk na jego indywidualny rozwój osobowy, zwiększając jego samoświadomość, a z drugiej powodują, że traci on poczucie dystansu, stylu, godności, nawet wolności. Zaproponowane zestawianie antynomicznych funkcji mediów nie jest bynajmniej mechaniczną procedurą. Jest możliwe przecież, aby zobaczyć w nim rozrost, nadmierną wagę któregoś z elementów w wehikule – całości kulturowej. Wtedy ukaże się na przykład złudność wirtualnej transmisji elementów kultury wysokiej, która powinna dokonywać się raczej twarzą w twarz i której powinny towarzyszyć pozytywne i głębokie emocje, jakie występują jedynie w kręgu rodzinnym.

Technorealistyczne stanowisko jest właściwe także, chociaż od niedawna, dla przedstawicieli Kościoła katolickiego jako instytucji organizującej życie religii zanurzonej w historii. Ze swej natury jest zobligowany do konserwatywnego opowiadania się za ciągłością/tradycją. Jednakże jego konserwatyzm stał się raczej konserwatyżmem umiarkowanym, czyli konserwatyżmem dynamicznym, co sprawia, że Kościół ma świadomość, iż powinien, w mniejszym czy większym stopniu, otwierać się także na zmienną i dynamiczną teraźniejszość. To właśnie Kościół katolicki porzucając swoje tradycjonalistyczne stanowisko, zaczął od czasu pontyfikatu Jana Pawła II dostrzegać problematyczność i złożoność funkcjonowania człowieka w cywilizacji technicznej³⁶, a jednocześnie zauważył potrzebę wypracowania perspektywy teologicznej w kwestiach dotyczących rozwoju naukowo-technicznego, co znalazło wyraz w Liście Apostolskim Jana Pawła II do odpowiedzialnych za środki społecznego przekazu, zatytułowanym *Szybki rozwój* (2005)³⁷, w encyklice Benedykta XVI *Caritas in veritate* (2010), ukazującej ambiwalentny stosunek Kościoła wobec cywilizacji technicznej³⁸ czy w ostatniej ekologicznej encyklice papieża Franciszka *Laudato si* (2015). To papieża Jana Pawła II, zapoczątkowującego nowoczesny chrześcijański technorealizm³⁹ we współczesnym Kościele katolickim, udaje się pamięć

³⁶ W. Łużyński, *Pierwszeństwo etyki przed techniką w świetle encykliki Benedykta XVI Caritas in Veritate*, op. cit., s. 61.

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, s. 78.

³⁹ Początków technorealizmu w Kościele można dopatrywać się już w średniowiecznym zakazie stosowania kuszy przez rycerzy (jako broni niegodnej rycerza; Sobór Laterański II, Kanon 29), chociaż owa regulacja panowania ówczesnego narzędzia technicznego nie była przestrzegana

tać jako otwartego, życzliwego wobec przedstawicieli świata mediów, piszącego jeszcze inny List apostołski pt. *Nie obawiajcie się nowych technologii* (2005), a jednocześnie, właśnie z drugiej strony, przykładającego dużą wagę do edukacji medialnej, do świadomego i rozumnego odbioru przekazów medialnych jako obowiązku wpięrow rodziców, a potem wychowawców dzieci i młodzieży.

Potrzebny dla zajęcia stanowiska technorealistycznego dystans wobec unifikujących nasze myślenie tendencji ekonomicznych i kulturowych daje się osiągnąć niekoniecznie tylko odwołując się do świata religii i jej instytucji, lecz także do różnych marginalnych kultur narodów i plemion żyjących jeszcze w innym, wolniejszym tempie niż przedstawiciele cywilizacji Zachodu. Czasem już wystarczą dla osiągnięcia tego zbawczego dystansu te narody, które żyją w obrębie drugiej fali cywilizacyjnej Zachodu. Niekiedy można odnaleźć taką kulturę wewnątrz samej cywilizacji Zachodu, narzucającej innym swe tempo przemian technicznych. Mamy tu na myśli, między innymi, posunięcie teoretyczne socjologa amerykańskiego Roberta Putnama tego właśnie rodzaju. Zrażony zbyt pesymistycznymi diagnozami kondycji Zachodu, a szczególnie Ameryki Północnej ostatnich trzydziestu lat, w której nieustannie postępuje zanik wspólnotowości i kapitału społecznego (wywołany między innymi negatywnym wpływem nowych mediów), odwołał się do wspólnoty religijnej Amiszów, w której wyraźnie mówi się, że należy odrzucać lub powstrzymywać to, co przeszkadza w odwiedzaniu znajomych, we wspólnym świętowaniu, co osłabia bytowanie i rolę rodziny⁴⁰. Owe obserwacje pozwoliły mu na formułowanie środków zaradczych służących odbudowywaniu amerykańskiego kapitału społecznego.

Technorealizm jako stanowisko oparte na myśleniu dialektycznym, cenionym bardzo wysoko nie tylko przez klasycznych filozofów, ale też przez współczesnych psychologów poznawczych, zajmujących się ludzkim poznaniem i inteligencją, zdaje się posiadać same zalety. Oprócz próby uzyskania myślenia niestronniczego, wykraczającego ponad typowe dwa opozycyjne bieguny, uwzględnia także poznawczą rolę emocji i uczuć. Nie podważa bowiem naturalnego ludzkiego lęku przed nowymi zdobyczami techniki, nie traktuje go jako przejawu ślepego przywiązania do tradycji, stagnacji i tym samym – prowadzącego do cywilizacyjnego zacofania. Wręcz przeciwnie, technorealista z uwagą przysłuchuje się wypowiedziom przepęlnym negatywnymi emocjami, zwłaszcza lękom. Albowiem lęk jako emocja ma także dużą wartość poznawczą, zwłaszcza gdy pojawia się na początku wchodzenia określonego technicznego narzędzia do przestrzeni społecznej⁴¹. Te zagrożenia, bez obecności lęku u odbiorców urzą-

przez samych rycerzy. Zob. pisze o tym R. Lizut, *Technika a wartości. Spór o aksjologiczną neutralność artefaktów*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2014, s. 60.

⁴⁰ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁴¹ P. Drzewiecki, *Nie lekajcie się nowych technologii! Edukacyjno-medialne przesłanie Listu Apostołskiego „Szybki rozwój” Jana Pawła II*, (w) „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2009/18, s. 63.

dzeń technicznych, byłyby po prostu niezauważalne. Człowiek nie chce jednak zbyt długo przeżywać tej negatywnej emocji, dlatego szuka wiedzy o tym, co i jak może mu grozić, tworzy całe zestawy narzędzi i metod pojętych jako środki zaradcze na ów lęk. W ten sposób powstaje na przykład cała dziedzina wiedzy naukowej jaką jest edukacja medialna, która w celu umniejszenia ludzkich obaw przed nowymi mediami uczy świadomego i odpowiedzialnego korzystania z nich, zachęca do współuczestniczenia w tworzeniu przekazów medialnych (dzięki któremu można zdobyć wiedzę, jak one powstają i w jakim celu) i kreowaniu takich, które będą nasycone pozytywnymi wartościami.

Na pytanie o stosunek do współczesnego technologicznego przyśpieszenia technorealista odpowie z pewnością, podobnie jak Jan Paweł II pytany o stosunek do mediów, aby nie obawiać się zbyt silnie nowych i szybkich przemian technologicznych, ale jednocześnie pozostawać wystarczająco czujnym i odpowiedzialnym przed społeczeństwem za ich konsekwencje. W duchu tej społecznej odpowiedzialności należy tworzyć edukację do postaw prospołecznych, skoro one zanikają, kształcić młodych na ludzi o wszechstronnych renesansowych zainteresowaniach, wtedy będą też bardziej krytyczni wobec technologii cyfrowych i ich hegemonii sprawowanej przy pomocy obrazów, walczyć w końcu z radykalnym katastrofizmem jako wyrazem atawistycznego lęku, a nie przenikliwego, zbawczego profetyzmu. Technorealista w życiu codziennym doceni tę możliwość technologiczną przemysłu odzieżowego, jaką jest produkowanie materiału odzieżowego pod nazwą polar, ale będzie też czujny na prawdopodobieństwo istnienia ciemnych stron produkcji ubrań z włókien sztucznych. To przecucie wesprze w odpowiednim momencie wiedzę pochodząca z badań naukowych, które wykazują, że pranie ubrań z polaru powoduje ścieranie się mikroskopijnych fragmentów nici (co też zachodzi w przypadku odzieży wełnianej i bawełnianej), te cząsteczki następnie spływają do kanalizacji a filtry w oczyszczalni ścieków nie są w stanie wyłowić je wszystkie. Wskutek tego procesu owe cząsteczki dostają się do rzek, potem do mórz, zjadane są przez ryby, a ostatecznie trafiają do ludzkich organizmów. Technorealista będzie cierpliwie czekał na zweryfikowaną wiedzę ma temat wpływu cząsteczek plastiku na nasze zdrowie, chociaż istniejące już badania, wykazujące, że dołączają do nich inne substancje szkodliwe (polichlorowane bifenyle i środek owadobójczy DDT) – mówią bardzo dużo o zagrożeniu dla ludzkiego zdrowia. Okazuje się też, że włókna syntetyczne stanowią nawet do 85% śmieci, jakie znajdują się obecnie w sferze przybrzeżnej mórz i oceanów⁴².

⁴² *Zanieczyszczenie chemiczne środowiska morskiego*, Opracowanie: Pracownia Chemicznych Zanieczyszczeń Morza Instytut Oceanologii PAN w Sopotie (red. G. Kowalewska), CTS/ Studio314, Sopot 2016; http://www.iopan.gda.pl/MarPoLab/zanieczyszczenie_pl.pdf [data dostępu: 3.05.2018].

Zakończenie

Pomimo poważnego osłabienia czy wręcz zanikania w zglobalizowanym świecie państwowej formy kontroli nad rozrostem roli techniki w różnych dziedzinach ludzkiego życia, warto pamiętać, że istnieje jeszcze inna postać owego nadzoru. Istnieje bowiem nadal specyficzna i niezanikająca władza i jednocześnie też sposób ograniczania nadmiernej mocy nauki i techniki w ludzkim życiu. Jest nią ciągle, mimo poważnych zakusów przedstawicieli świata techniki, ludzka wolność, która sprawia, że możemy – jak podpowiadał już w latach 40. XX wieku rosyjski filozof kultury Mikołaj Bierdiajew – chcieć zapanować nad nowymi technologiami (odzieżowymi czy informacyjnymi), dążyć do opanowania ich swą wolnością i odpowiedzialnością⁴³. Jego stanowisko nie zdezaktualizowało się bynajmniej na początku XXI wieku, wręcz przeciwnie, może być jak najbardziej funkcjonalnym źródłem teoretycznej inspiracji, zwłaszcza gdy przyjmiemy się trudne do podzielenia i urzeczywistniania w życiu codziennym aksjologiczne stanowisko technorealizmu. Zachęca ono do aktywnej postawy społecznej, do urzeczywistniania różnych sposobów rozważnego kształtowania społeczeństwa informacyjnego i unikania dominacji ze strony tych czy innych rodzajów technologii.

⁴³ M. Bierdiajew, *Królestwo Ducha i królestwo cezara*, tłum. H. Paprocki, Wyd. Antyk, Kęty 2003, s. 17.

Bibliografia:

- Antosiewicz R., Kirejczyk E. (red.), Nawrot K., Predecki K., *Najważniejsze wyzwania gospodarcze świata w perspektywie roku 2050*, [w:] „Przyszłość. Świat – Europa – Polska” 2013 nr 2.
- Białek J., *Tech. Krytyka rozwoju technologicznego*, Wyd. Garda, Kraków 2018.
- Bierdiajew M., *Królestwo Ducha i królestwo cezara*, tłum. H. Paprocki, Wyd. Antyk, Kęty 2003.
- Błasiak Z. A., *Sztuczna inteligencja zagrożeniem ludzkiej tożsamości? Głos w dyskusji nad kondycją człowieka pod koniec XX wieku*, „Colloquia Communia”, red. J. Mizińska i H. Rarot, 1999/2 (69).
- Bortkiewicz P., *Religia i Bóg w świecie transhumanizmu*, [w:] „Ethos” nr 3/2015.
- Drzewiecki P., *Nie lękajcie się nowych technologii! Edukacyjno-medialne przesłanie Listu Apostolskiego „Szybki rozwój” Jana Pawła II*, [w:] „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2009/18.
- Dusek V., *Wprowadzenie do filozofii techniki*, przeł. Z. Kasprzyk, WAM, Kraków 2011.
- Eyth M., *Poezja a technika* [w:] *Kultura techniki*, przeł. I. i S. Selmer, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2001.
- Garbowski M., *Transhumanizm. Geneza – założenia – krytyka*, [w:] „Ethos” nr 3/2015.
- Gawor L., *Próba typologii myśli katastroficznej*, „Kultura i Wartości” 2015/13.
- Górnjak-Kocikowska K., *Sztuczna inteligencja a edukacja humanistyczna specjalistów w dziedzinie nauk komputerowych* [w:] *Inżynier z duszą humanisty*, pod red. J. Sośnickiej, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2017.
- Holmes N., *Revising the Principles of Technorealism*, [in:] „Computer”, vol. 36, no.11.
- Hopes and Horrors: Technological Utopianism and Anti-Utopianism in Narratives of Computerization* Rob Kling Taken from *Computerization and Controversy (2nd ed)* ed. by Rob Kling Copyright © 1996 by Academic Press, Inc.
- Kukuła A. J., *Gospodarka Oparta na Wiedzy jako strategia rozwoju gospodarczego XXI wieku*, [w:] *Nowe Strategie na Nowy Wiek. Granice i możliwości integracji regionalnych i globalnych*, red. nauk. M. Chorośnicki, J. J. Węc, A. Czubik, A. Głogowski, I. Krzyżanowska-Skowronek, A. Nitszke, E. Szczepankiewicz-Rudzka, M. Tarnawski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Lizut R., *Filozofia techniki: Problematyka, nurty, trudności* [w:] *sapiencjokracja.pl/filozofia-techniki-problematyka-nurty-trudnosc/pdf*.
- Lizut R., *Techniki filozofia*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008; http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/techniki_filozofia.pdf.
- Lizut R., *Technika a wartości. Spór o aksjologiczną neutralność artefaktów*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2014.
- Łach T., *Strach przed postępem – kilka uwag o nurtach antytechnicznych*, [w:] „Kultura i Wartości” 2012/4.
- Łużyński W., *Pierwszeństwo etyki przed techniką w świetle encykliki Benedykta XVI Caritas in Veritate*, „Colloquia Theologica Ottoniana” 2013/2.

- Matuszek K., *Zmiana społeczna* [w:] *Słownik społeczny*, praca zbiorowa pod red. Szlachty, [zespół aut. Janusz Balicki i in.], WAM, Kraków 2004.
- Popularny Słownik Języka Polskiego*, opr. E. Sobol, PWN, Warszawa 2003.
- Postrel V., *The Future and its Enemies, The Growing Conflict Over Creativity, Enterprise, and Progress*, The Free Press, Bombaj 1998.
- Principles of Technorealism*, dostępne na: <http://www.technorealism.org>.
- Słownik społeczny*, praca zbiorowa pod red. B.Szlachty; [zesp. aut. J. Balicki i in.], WAM, Kraków 2004.
- Rushkoff D., *Renaissance Now! Media Ecology and the New Global Narrative*, Hampton Press, New York 2002.
- Spoleczno-pedagogiczna użyteczność technologii informacyjnych* T. 9, Śniadkowski M. [red.], Drukarnia LIBER Duo S.C, Lublin 2017.
- Souter D., *Inside the Information Society: Cyber-optimists, cyber-pessimists and cyber-realism*; <https://www.apc.org/inside-information-society-cyber-optimists-cyber-pessimists-and-cyber-realism/>.
- Szeman I., *People Generally Do Not Act on Information on the Effects of Oil on the Environment*, „Science Daily”, May 28, 2010.
- Tiwary H. V., *Techno-realism*, [in:] „Tiwary/Journal of Engineering, Science and Management Education”, Vol. 2, 2010/4–8.

Abstract:

The article discusses the concept of social and civilizational continuity and change in the context of the contemporary technological acceleration, as well as the three primary positions in the philosophy of technology, each with a distinct approach to this subject matter. The emphasis here is on an unbiased, techno-realistic approach and its benefits when attempting to formulate an effective response to various fears and reservations related to the rapid technological advancement observed at the turn of the 20th and 21st centuries.

Key words: Continuity, Social change, Techno-enthusiasm, Techno-scepticism, Techno-realism

Lawina jako metafora Katastrofy Gawęda filozoficzna

Streszczenie

W naukach humanistycznych obok sprawozdawczych artykułów dotyczących rekonstrukcji i interpretacji cudzej myśli i dzieł czy fenomenologicznego lub semiotycznego opisu danych zjawisk, produktywną formą wypowiedzi może być również esej lub gawęda. Dzięki tej różnorodności wypowiedzi w humanistyce esej i gawęda mogą spełniać niekiedy ważniejszą rolę niż suche, abstrakcyjne analizy czy sprawozdania z przeprowadzonych badań naukowych. W poniższej gawędzie przedstawione są pojęcia zmiany społecznej, kryzysu, katastrofy, krachu i lawiny, stadia katastrof i kryzysów oraz idea racjonalnego zapobiegania kryzysom.

Słowa kluczowe:

zmiana społeczna, kryzys, katastrofa, krach, stadia kryzysów, zapobieganie kryzysom

Wstęp

Mój przyjaciel, Andrzej S., pracownik Górskiego Ochotniczego Pogotowia Ratowniczego, uczestnik wypraw taternickich, alpejskich i himalajskich, wielokrotnie doznał niebezpiecznych upadków, potłuczeń a złamań kości, a nawet kręgosłupa. Opowiedział mi kiedyś o tych przeżyciach, zaś na koniec stwierdził: „nigdy nie żałowałem swoich cierpień; większość z nich spotkała mnie na własne życzenie, głównie z braku uwagi i roztropności. Góry okazały się ode mnie mądrzejsze”.

¹ Emerytowana prof. dr hab. Jadwiga Mizińska, podczas działalności zawodowej najpierw Kierownik Zakładu Socjologii Wiedzy, a następnie Zakładu Filozofii Kultury Instytutu Filozofii UMCS, autorka kilku książek i ponad 200 artykułów, red. naczelny filozoficzno-socjologicznego czasopisma „Colloquia Communia”. Cztery numery tego czasopisma współredagowała z Haliną Rarot. Zob. *Tożsamość człowieka wobec życia i śmierci*, red. J. Mizińska i H. Rarot, „Colloquia Communia” nr 2(69), Lublin 1999, s. 256; *Szkice ze współczesnej filozofii słowackiej*, red. J. Mizińska i H. Rarot, „Colloquia Communia” nr 4(71), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 200; *Rosja-Wielki Nieznajomy. Wybór tekstów ze współczesnej filozofii i socjologii rosyjskiej*, red. H. Rarot i J. Mizińska, „Colloquia Communia” 2004 nr 2(77), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 174; *Współczesna filozofia białoruska*, red. H. Rarot, „Colloquia Communia”, 1–2 (86–87), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 221.

Gdy zdziwiona spytałam, czy dotyczy to również schodzących z wysokości lawin, odrzekł:

– Oczywiście. Po pierwsze, zazwyczaj to nierozważni turyści uruchamiają lawiny, a po drugie – lawina to nic innego jak naturalne ruchy skał. Góry są żywe i mają własną logikę – logikę autoregulacji. Bez przerwy się kształtują. My, ludzie, nazywamy lawiną raptowne spadanie kamieni i odłamków skał. Gdybyśmy nie stawali na przeszkodzie, nie stawalibyśmy się jej „ofiarami”.

Pojęcia zmiany, kryzysu, katastrofy i społecznego krachu

Od czasu tej rozmowy zaczęłam zupełnie po nowemu patrzeć nie tylko na lawiny, ale też na wszelkie inne, tzw. katastrofy. Nie tylko naturalne, ale i społeczne czy polityczne. Zastanawiając się nad nimi, przyjrzałam się poszczególnym etapom wiodącym do „ostatecznej katastrofy”. Układają się one mianowicie w następujący łańcuch: **nieznaczna zmiana lokalna – poważna zmiana – kryzys – katastrofa – krach**. Zazwyczaj ludzie reagują przerażeniem czy paniką dopiero w obliczu katastrofy. Nim jednak do niej rzeczywiście dojdzie, wpierw pojawiają się pierwsze, lekceważone oznaki, jak w słynnej powieści Alberta Camusa „Dżuma”, zwłoki szczurów. Przeoczone symptomy zbliżającej się epidemii tej strasznej choroby, skutkują brakiem natychmiastowej praktycznej reakcji. Ludzie wolą chować głowy w piasek. Dopiero ciągle wzrastający poziom zagrożenia sprawia, iż odpowiednie służby i instytucje ogłaszają alarm. Zazwyczaj jednak już po licznych ofiarach katastrofy. Zależnie od ich sprawności, ale także – od indywidualnych postaw – skutki epidemii mogą być albo minimalizowane, albo – powiększane. Załóżmy jednak, że sprawdzi się drugi model. W takim optymalnym przypadku ratunek jest funkcją teoretycznej i praktycznej wiedzy. Wówczas to, co z początku jawiło się jako ponure „widmo katastrofy”, może przekształcić się w przedsięwzięcie zwane „polityką antykryzysową”.

Po wielkiej powodzi Wisły z roku 2000, miałam okazję naocznie obserwować jej dramatyczne i niszczycielskie skutki. W zorganizowanym potem przeze mnie w Piotrowinie Złocie Filozoficznym, oprócz filozofów, socjologów i psychologów, uczestniczył również nasz sąsiad, Daniel K. Gdy zapytałam, jakie wnioski wyciągnął z powodzi, która nawiedziła jego gospodarstwo oraz sad, ku naszemu wspólnemu zaskoczeniu, odpowiedział:

– Wisła mnie wiele nauczyła. Wiele jej zawdzięczam. Przede wszystkim tej wiedzy, że nie wolno budować domów na terenach zalewowych. Ci, którzy tam się pobudowali łamiąc prawo, musieli ustąpić przed rzeką, która znalazła się na swoim „prawowitym” obszarze. Po wtóre: budowniczowie wałów i służby je ochraniające, zaniedbały swoje obowiązki, licząc, że nie prędko powtórzy się poprzednia powódź. Po trzecie: ogromna pomoc dla powodziaków napływająca z całego kraju, spowodowała więcej złego niż dobrego. Ludzie zaczęli się ubie-

gać o jak najwyższe odszkodowania, przy czym wielokrotnie dochodziło do oszustw i kłótni.

W rezultacie szkody materialne okazywały się o wiele mniejsze niż moralne. Zamiast solidarności wśród rzeczywistych powodzian wywiązało się mnóstwo niesnasek. Niektórzy mieszkańcy okolic Wilkowa potrafiliby zrobić niezłe interesy na powodzi. Poza tym, nadmiar „darów” doprowadził do ich marnotrawienia. Na przykład: do sprzedaży w gorzelnii zboża przeznaczonego na siew. Tak więc Wiśle zawdzięczam bardzo dużo: oduczyła mnie naiwności, a nauczyła zapobiegliwości. Po kilkunastu latach od wielkiej powodzi, wiem, iż najważniejsze są służby antykrzysowe oraz współdziałanie najbliższych sąsiednich gmin.

Stadia katastrof i kryzysów

Typ myślenia, jaki zaprezentował Daniel, pozwala nie tylko na wnioski praktyczne, ale również – filozoficzne. Przede wszystkim ten, iż to, co zwykle nazywa się „katastrofą”, której atrybutem jest nagłość i nieprzewidywalność, da się rozłożyć na poszczególne stadia „kryzysu”. Kryzys to sytuacja wprawdzie groźna i niebezpieczna, lecz – w zależności od nastawienia, wiedzy i doświadczenia – możliwa do rozwiązania. Niezbędna jest w tym celu zorganizowana współpraca wielu agend, które się nawzajem uzupełniają i wspomagają (np. wojska i ekologów). Ale głównie – umiejętność prognozowania potencjalnych kryzysów i podejmowanie skutecznych działań antykrzysowych.

To, co odnosi się do katastrof i kryzysów przyrodniczych – niekiedy zwanych kataklizmami – do pewnego stopnia powinno być wykorzystane w sferze społecznej i politycznej. Na ogół, złoża długo gromadzonej złej energii społecznej przyjmują postać żywiołowego wybuchu. Jego formą staje się rewolucja, czyli obrót o sto osiemdziesiąt stopni dotychczasowej hierarchii; jej stanięcie „na głowie”. To, co wcześniej znajdowało się na górze, zostaje zepchnięte na dół i – odwrotnie. W związku z przewrotem, wzrasta się ciśnienie emocjonalne, aż po wrzenie. Zamiast dialogu czy negocjacji, wybucha iście Szekspirowski „wściekłość i wrzask”. W takiej sytuacji, zdrowy rozsądek, a nawet rozum – milkną. Jak u Franciszka Goi „budzą się potwory”. Ostatecznie prowadzi to do rozpętania niszczycielskiej lawiny. Do jej uruchomienia wskutek jakiegoś drobiazgu, jak podniesienie ceny w stołówce pracowniczej ceny kotleta czy kielbasy, od czego zaczęła się w Świdniku „Solidarność”.

Koszty rewolucji: społecznej katastrofy czy kataklizmu, okazują się niepoliczalne. Oprócz ofiar walk na barykadach lub w wojnach bratobójczych, domowych, liczba zabitych, rozstrzelanych, zamordowanych pomnaża się o niezgłębiane straty moralne. Są one pokłosiem wrogości, podejrzliwości, zaciekłości i – często – nieludzkiego okrucieństwa. Cierpią na tym bez wyjątku wszyscy: zarówno przegrani, jak i zwycięzcy.

Przez całe stulecia nie sposób uporać się z szaleńczymi konsekwencjami Holokaustu, próżni po wymordowaniu całych ludzkich ras: Żydów, Cyganów, części Słowian. Słownik ludzkich działań destrukcyjnych i autodestrukcyjnych rozszerzył się o niesamowite i nieznanie wcześniej pojęcia: ludobójstwo, Shoah, Holokaust, Zagłada. Ostatnią z owej listy, jaka ją może kończyć, będzie już tylko Samozaślada ludzkości. Stojąc przed taką wizją, ludzkość ma do wyboru: albo doprowadzić do unicestwienia gatunku homo sapiens, albo – podjąć intensywne działania by znaleźć sposób jej uniknięcia. Tak jak przyrodniczą katastrofa może przekształcić się w serię kryzysów, z których każdy da się opanować i rozwiązać, analogicznie społeczny kataklizm, jakim jest wojna i rewolucja może się kiedyś zracjonalizować w postaci metodycznych wysiłków prowadzenia negocjacji między „nieprzyjacielskimi obozami”.

Dowodem na tego rodzaju „cud” stał się polski wynalazek „Solidarności”. Jadwiga Staniszkis opisała go jako „rewolucję samoograniczającą się”, zatem wyhamowywaną przez sam jej podmiot². Źródłem tego genialnego wynalazku stała się idea Jacka Kuronia: „zamiast palić komitety, zakładajmy własne”. Owo remedium, zawierające się w maleńkim słówku „zamiast”, polegało na zastępowaniu destrukcji – konstrukcją. Okazało się w rezultacie, iż można było dokonać „konstruktywnej ewolucji” poprzedniego, komunistycznego ładu – w demokratyczny, przy minimalnych stratach ludzkich. Z czasem jął się rozszerzać ów model „aksamitnej rewolucji” na pobliskie kraje, zaś Lech Wałęsa zyskał Pokojową Nagrodę Nobla za to historyczne dokonanie.

Zapobieganie kryzysom

Nawiązując do tytułowej metafory „lawiny”: chodzi o to, by nieuniknione w przyrodzie ruchy górotwórcze, powodujące spadanie z góry odłamków skał, analogiczne do społecznych i politycznych wstrząsów, poddawać racjonalnej kontroli, wyznaczając im ramy homeostazy. W tym celu zaś wprowadzić sposoby odgórnego limitowania irracjonalności, w rodzaju ślepej zemsty czy odwetu. Mają się o to troszczyć międzynarodowe instytucje i ich organa. Oczywiście niezbędny jest tu też udział mądrych i dalekowzrocznych osób, doświadczonych polityków, filozofów, pedagogów, politologów, psychologów i działaczy społecznych.

Gdyby wynalazek „samoograniczającej się rewolucji” upowszechnić, a najlepiej – zalegalizować, moglibyśmy się pokusić o realizację odwiecznego marzenia filozofów o „wiecznym pokoju”. Erich Fromm, autor dzieła *Mieć czy być*, stwierdził, iż dla trwania i rozwoju ludzkości niezbędne są pozornie wyklu-

² J. Staniszkis, *Samoograniczająca się rewolucja*, Gdańsk 2010.

czające się czynniki: cement oraz dynamit. Zapewniają one homeostazę między przywiązaniem do konserwatywnych wartości a nowością i innowacją.³

Aneksem do mojej „apologii lawiny”, mógłby się stać fragment *Traktatu moralnego* Czesława Miłosza:

„Nie jesteś jednak tak bezwolny,
A choćbyś był jak kamień polny,
Lawina bieg od tego zmienia,
Po jakich toczy się kamieniach.
I, jak zwykł mawiać już ktoś inny,
Możesz, więc wpłynąć na bieg lawiny.
Łagodź jej dzikość, okrucieństwo,
Do tego też potrzebne męstwo.
A chociaż nowoczesne państwo
Na służbę grzmi samarytańską,
Zbyt wieleśmy widzieli zbrodni,
Byśmy się dobra wyrzec mogli.
I mówiąc: krew jest dzisiaj tania-
Zasiąść spokojnie do śniadania,
Albo konieczność widząc bredni,
Uznając ją za chleb powszedni.
A więc pamiętaj – w trudną porę,
Marzeń masz być ambasadorem”⁴.

Zakończenie

Słowem: między „cementem” a „dynamitem”, między społeczną zastoyną a rewolucyjnym zrywem istnieje trzecie wyjście. Jest nim lawina, „która bieg od tego zmienia, po jakich toczy się kamieniach”. Świadoma, a przy tym dobra wola, może jest owym „szlachetnym kamieniem”, który nadaje kształt ludzkim marzeniom. Marzeniom o lepszym, mniej niszczycielskim świecie. O takim, jaki nie pozwala się wyrzec Dobra.

³ E. Fromm, *Mieć czy być*, Poznań 1996.

⁴ Cz. Miłosz, *Traktat moralny*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 306.

Bibliografia:

Fromm E., *Mieć czy być*, Poznań 1996.

Miłosz Cz., *Traktat moralny*, [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.

Staniszki J., *Samoograniczająca się rewolucja*, Gdańsk 2010.

Abstract:

In the context of the Humanities, articles focusing on the reconstruction and interpretation of the thoughts and works of others, or phenomenological and semiotic descriptions of various phenomena, are not the only viable form of expression. Considerable value is also found in the convention of essays or tales. Indeed, given the diversity of possible humanistic approaches, an essay may sometimes prove more valuable than a dry, abstract analysis or report on conducted scientific research. The present essay's aim is to discuss the concepts of social change, crisis, catastrophe, crash and avalanche, the stages inherent in catastrophic events and crises, as well as the notion of rational crisis prevention.

Key words: Social change, Crisis, Catastrophe, Crash, Crisis studies, Crisis prevention

Część II

Innowacje dydaktyczne w szkolnej edukacji patriotycznej

Wychowanie patriotyczne w warunkach globalizacji kulturowej

Streszczenie

Wychowanie patriotyczne stanowiło zawsze jedno z wielu zadań realizowanych przez szkołę. Celem obecnego wychowania patriotycznego jest między innymi tworzenie warunków dla innowacyjnego dialogu młodego pokolenia z dziedzictwem kulturowym, kształtowanie poczucia dumy z historii i kultury, sztuki i tradycji ojczyzny. Istotne znaczenie wychowawcze ma tutaj, jak zawsze, sztuka budząca silne emocje i angażująca intuicję oraz zdolności kontemplacyjne. Tworzona przez wybitnych artystów, którzy znają swoją tożsamość narodową, implikowała i nadal implikuje potrzebę zmiany i zachęca do tworzenia nowych zachowań w życiu młodego pokolenia.

Słowa kluczowe:

wychowanie patriotyczne w dobie ponowoczesności, globalizacja, sztuka, kultura masowa.

Wprowadzenie

Wychowanie patriotyczne stanowi aktualne zadanie we współczesnej szkole, zatem podjęcie tego tematu jest uzasadnione wieloma względami. Patriotyzm rozumiany najogólniej jako miłość Ojczyzny jest podstawowym warunkiem jedności rodziny ludzkiej, zaangażowania we własny rozwój oraz zaangażowania w budowanie dobra wspólnego.

Z punktu widzenia wychowawczego na uwagę zasługuje określenie patriotyzmu znajdujące się w *Słowniku wyrazów obcych PWN*, łączące postawę wobec własnego narodu i innych narodów: „patriotyzm to postawa społeczno-polityczna i forma ideologii, łącząca przywiązanie do własnej ojczyzny oraz poświęcenie dla własnego narodu – z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych postaw”³. Zatem przywiązanie, szacunek i poświęcenie dla Ojczyzny stanowią istotne źródło sił twórczych i podejmowania motywowanych zadań dla dobra swojego i dobra innych.

¹ dr hab. M. Śniadkowski, prof. PL, prof. nauk pedagogicznych, Kierownik Katedry Metod i Technik Nauczania Wydziału Podstaw Techniki Politechniki Lubelskiej.

² dr Alicja Szubartowska, historyk sztuki, nauczyciel w Zespole Szkół nr 2 w Kraśniku.

³ *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2007.

Tak rozumiany patriotyzm implikuje postawy wobec innych narodów. Do nich należą szacunek dla nich i poszanowanie ich wolności. Stanowią one podstawowy warunek walki z nacjonalizmem i ksenofobią i to stanowi bardzo ważny powód, że wychowanie patriotyczne powinno również znaleźć swe znaczące miejsce w programie wychowawczym szkoły oraz w różnych formach innowacji pedagogicznych.

Współcześnie globalizacja, emigracja, gwałtowne i dynamiczne przemiany kulturowe oraz tożsamościowe w społeczeństwach postindustrialnych stanowią istotne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki. Szczególnego znaczenia nabierają podstawowe kategorie dla egzystencji, kondycji ludzkiej i tworzenia się nowej kultury, między innymi takie jak: przestrzeń, miejsce, region, ojczyzna, światowe obywatelstwo. Związane są z nimi odczucia przynależności lub obcości, inności, bezpieczeństwa i odrzucenia, „bycia u siebie”, zakorzenienia i bycia emigrantem lub kimś o „rozmytej” tożsamości, kto nasiąka miejscową kulturą zależnie od miejsca czasowego pobytu. Problem utraty korzeni, dezintegracji osobowości i „tożsamości rozproszonej” wiąże się z brakiem określonych miejsc historycznych i kulturowych⁴.

Patriotyzm i wychowanie

Czym jest dla współczesnego człowieka ojczyzna? W przeszłości dawała ona poczucie osadzenia, ale też izolacji, dzieliła ludzi na naszych i obcych. Stawała się rozszerzoną indywidualnością poprzez język, kulturę i obyczaje. Tymczasem *homo postmodernicus* to człowiek bez ojczyzny, bez historii, a czasem bez zasad. To często nihilista i relatywista⁵. Czy ojczyzna totalna jest marzeniem czy jedynym wyjściem w postmodernistycznym świecie? Artyści dawno przyjęli globalny model ojczyzny. Mówią uniwersalnym językiem obrazów. Zmieniając kraje zamieszkania wszędzie znajdują inspirację, „pokarm dla wyobraźni”. Odczuwają jednocześnie indywidualność i odrębność. Poruszają wspólne dla wszystkich tematy egzystencjalne.

„Ojczyzna to jest dziedzictwo, a równocześnie to jest wynikający z tego dziedzictwa stan posiadania – w tym również ziemi, terytorium, ale jeszcze bardziej wartości i treści duchowych, jakie składają się na kulturę danego narodu”⁶. Fenomen Ojczyzny wyraża się w tym, że staje się ona czynnikiem wzmacniającym urzeczywistnianie wartości duchowych i aspiracji człowieka. Poprzez miłość Ojczyzny – patriotyzm, uczeń dochodzi do zrozumienia istoty życia i tożsamości

⁴ Zob. M. Samoraj, *Rola sztuki w edukacji regionalnej. Zderzenie kultur – perspektywa mondialna i lokalna*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010, s. 186.

⁵ K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Warszawa 2013, s. 154.

⁶ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 66.

narodowej. Kształtuje jakość myślenia o własnym rozwoju, o rozwoju kraju, samoocenę dotychczasowych doświadczeń i buduje wizję perspektywicznych działań prorozwojowych. Wartość Ojczyzny stanowi też istotny czynnik rozwoju społecznego.

Wobec powyższego patriotyzm to sprawność moralna powiązana ze sprawiedliwością legalną (prawna), nakazująca miłość ojczyzny, ceniecie bardziej jej dobra wspólnego od interesów osobistych czy partykularnych, współtworzenie jej kultury materialnej i umysłowo-aksjologicznej, w razie konieczności jej obrona w każdy możliwy sposób⁷. Patriotyzm, który odnosi się z szacunkiem i akceptacją wobec wartości innych narodów należy odróżnić od nacjonalizmu.

Zatem wychowanie patriotyczne określić można jako obszar edukacyjny, który obejmuje czynności nauczyciela i rodziców umożliwiające nabycie przez dziecko i młodzież poczucia tożsamości państwowej i społecznej poprzez świadomość przynależności narodowej i regionalnej. Działania te odnoszą się do przekazywania wiedzy o ojczyźnie w wielu wymiarach, formowania pozytywnych emocji i uczuć wobec rodaków, symboli, tradycji i obyczajów oraz stymulowanie działań na rzecz dobra wspólnego⁸. W. Okoń uważa, że wychowanie patriotyczne ma na celu najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi. Polega na kształtowaniu przywiązania do ojczystego kraju, jego przeszłości, teraźniejszości, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jego wielostronny rozwój i miejsce wśród innych, na uświadomieniu wychowankom ich obowiązków wobec społeczności⁹.

Jaka jest społeczno-kulturowa misja sztuki? Jak wspomaga wychowanie patriotyczne? Począwszy od myśli filozoficznej starożytnej Grecji, sztuka była wieloaspektowym instrumentem wychowania. Spośród wielu funkcji na pierwszy jej plan wysuwała się misja społeczna. Niezwykle istotnym elementem edukacji jest sztuka i aktywność twórcza inspirowana niezaprzeczalnymi wartościami dziedzictwa kulturowego.

Spoleczno-kulturowa misja sztuki

Edukacja patriotyczna daje poczucie tożsamości narodowej ze świadomością bycia częścią większej całości, wyrosłej ze wspólnej historii i kultury. Człowiek jest twórcą kultury, ale też jej odbiorcą. Z natury swojej ma możliwości jej rozoznania, przeżywania i oceniania, ale musi być też przygotowany do jej tworzenia i odbioru. Wychowanie przez sztukę, zwłaszcza wychowanie patriotyczne wy-

⁷ S. Kowalczyk, *Patriotyzm*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 729.

⁸ Por. M. Królca, *Edukacja patriotyczna*, [w:] A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska (red.), *Nowe oblicza pedagogiki*, Częstochowa 2008, s. 76.

⁹ W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 233.

prowadza z chaosu życia w „posttożsamościowym” świecie. Tożsamość to aksjologiczny imperatyw chroniący człowieka przed utratą zdolności odradzania się w pełni potencjału swoich sił samotwórczych¹⁰. Budowana jest ona na dwóch fundamentach: na tym, co w człowieku takie samo i co w nim różne. Tożsamość opiera się na identyfikacji z określonymi wartościami, faktami historycznymi i wzorami zachowań¹¹. Ludzie tworzący naród zachowują swoją tożsamość dzięki kulturze. Prezentacja dzieciom i młodzieży faktów i dziedzictwa kulturowego za pośrednictwem dzieł sztuki oraz wspomaganie w ich przeżywaniu mogą być drogą do identyfikacji z narodem. Należy odwoływać się w tym działaniu do metod kształtujących intelekt (metody informacyjne), uczucia (metody interioryzujące, które rozbudzają emocje i wyobraźnię) oraz wolę (regulatory postępowania, które odnoszą poruszane treści do określonych postaw: krytykują zachowania naganne, wzmacniają pozytywne)¹². Prezentując dzieło sztuki należy zwrócić uwagę na charakterystyczne jego cechy jako elementu kultury narodowej. Trzeba też pamiętać o pozostawieniu czasu i możliwości na powrót do dzieła, skoncentrowaniu się na nim odbiorcy zgodnie z jego własną percepcją.

Adam Mickiewicz w eposie narodowej „Pan Tadeusz” przedstawia scenę powrotu młodego człowieka do domu rodzinnego. „Dawno domu nie widział, bo w dalekim mieście/ Kończył nauki, końca doczekał nareszcie./ Wbiega i okiem chciwie ściany starodawne/ Ogląda czule, jako swe znajome dawne./ Też same widzi sprzęty, też same obicie./ Z którymi się zabawiać lubił od powicia./ Lecz mniej wielkie, mniej piękne niż dawniej się zdały./ I też same portrety na ścianie wisiały:/ Tu Kościuszek w czamarcie krakowskiej, z oczyma/ Podniesionymi w niebo, miecz oburącz trzyma;/ Takim był, gdy przysięgał na stopniach ołtarzów,/ Że tym mieczem wypędzi z Polski trzech mocarzów./ Albo sam na nim padnie. Dalej w polskiej szacie/ Siedzi Rejtan, żałośny po wolności stracie;/ W rękę trzyma nóż ostrzem zwrócony do łona,/ A przed nim leży Fedon i żywot Katona”.

Elementy wyposażenia opisywanego pomieszczenia nawiązują do historycznych wydarzeń i są wyrazem miłości do Ojczyzny pielęgnowanej przez gospodarzy dworu. Pisząc o ważnych zdarzeniach poeta wymienia również: Jasińskiego, Korsaka, wspomina mazurek Dąbrowskiego. Ta swoista atmosfera, w której Tadeusz spędził dzieciństwo ukształtowała w nim patriotyczną postawę gotowości do obrony kraju oraz zachowania swojej tożsamości wpisanej w pamiętki, tradycje i obyczaje. Młody człowiek wzrastał otoczony obrazami i dźwiękami, które tworzyły szczególną swojskość. Ten ojczyźniany „smak”, też

¹⁰ Por. J. Lach-Rosocha, *Pedagogika przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Kraków 2013, s. 391.

¹¹ Por. E. Bielska, *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji*, Białystok 2001, s. 29.

¹² Por. K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 91–92.

samy z domem rodzinnym, zachował na zawsze, bowiem poznane w dzieciństwie smaki zapamiętuje się na całe życie.

Sztuka jest elementem kultury, w której dojrzewa młode pokolenie, dlatego ma wpływ na kształtowanie miłości do ojczyzny. Przypomina ona o historii i akcentuje narodowe wartości. Szczególną potrzebę edukacji przez sztukę widział już król Stanisław August Poniatowski. Dla realizacji swoich kulturotwórczych planów sprowadził artystów i wyznaczył program ikonograficzny ich dzieł. Do Polski przybył wtedy Marcello Bacciarelli (1731–1818), który namalował do Sali Rycerskiej Zamku Warszawskiego sześć dużych płócien o tematyce historycznej. Obrazy mają ukazywać chwałę Polaków, a jednocześnie wzywać ich do reformy państwa. Tematyka została dobrana tak, aby pokazać cechy idealnego władcy: „Kazimierz Wielki wśród chłopów” ilustruje sprawiedliwość, „Nadanie przywilejów Akademii Krakowskiej przez Jagiełłę” świadczy o królewskiej mądrości, „Hołd pruski” i „Unia Lubelska” pokazują potęgę Jagiellonów, „Pokój chocimski” i „Sobieski pod Wiedniem” mówią o umiłowaniu pokoju i braterskiej obronie cywilizacji chrześcijańskiej. Malowidła dotyczyły osiągnięć natury dyplomatycznej, politycznej lub cywilizacyjnej. To kulturowy i edukacyjny program zamknięty w obrazach. Prace te zapowiadają to, co stanie się istotą malarstwa polskiego II poł. XIX w. to znaczy malarstwa historycznego, które nie jest ilustracją dziejów, ale elementem edukacji patriotycznej, narodowej przez wybranie szczególnie doniosłych zdarzeń.

Król Stanisław August Poniatowski był również kolekcjonerem. Myśląc o edukacji gromadził zbiory, chcąc pokazać całość malarstwa europejskiego. Jego rozproszona dzisiaj kolekcja miała być załączkiem Muzeum Narodowego, w której będą kształcili się artyści oraz publiczność. Ocalałe zbiory można dzisiaj oglądać na Zamku Królewskim w Warszawie. Edukacyjny program przeznaczony jest dla każdej grupy wiekowej, również dla najmłodszych dzieci.

Patriotyzm może być zrozumiały już dla przedszkolaków, jeśli zostanie porównany do relacji rodzinnych, a uroczystości narodowe do świąt spędzanych z bliskimi. Twórczość dziecka inspirowana sztuką silnie aktywizuje i uwrażliwia, a jednocześnie porządkuje informacje w całościowy obraz. Praca z dziełami sztuki (najczęściej są to inspirowane obrazami inscenizacje oraz twórczość plastyczna z wykorzystaniem kredek i farb) powinna budzić radość i poczucie dumy z przynależności do polskiego narodu. Patriotyzm to przecież kontynuacja miłości do rodziców i najbliższych. To ojczyźnie, po Bogu i rodzinie, zawdzięczamy najwięcej: język, tradycję, kulturę etniczną, osobowość, przekonania moralne i religijne. Naród kształtuje człowieka biologicznie, intelektualnie i duchowo.

Budzenie patriotyzmu u dzieci

Dzieci starsze w wieku od 6 do 12 roku życia rozwijają swoją spostrzegawczość i myślenie, umiejętność porównywania i wiedzy o świecie. Mają one bogatsze doświadczenia i więcej informacji o rzeczywistości. Pojawia się potrzeba zestawienia obrazu ze światem realnym. Ulubioną kolorystykę wciąż stanowią barwy czyste, chociaż akceptują również barwy złamane (powstałe przy połączeniu dwóch barw pochodnych)¹³. W ocenie obrazu coraz większe znaczenie mają kryteria estetyczne. Dzieci starsze potrafią dokonać operacji myślowych na konkretach oraz porównań. Siedmiolatki są w stanie zauważyć i opisać czynności ukazane w dziele sztuki, a dwunastolatki widzą malowidło jako całość, interpretują je oraz dostrzegają relacje między ukazanymi postaciami, ich cechy, a także ich związek z rzeczami¹⁴. Umiejętność spostrzegania, myślenie oraz wyrażanie emocji przez dziecko stanowią niezbędne warunki doznawania przeżyć estetycznych związanych z dziełem sztuki. Warto tej grupie wiekowej zaprezentować wybitne obrazy Jan Matejki.

W 1864 r. Matejko namalował „Kazanie Skargi” (olej na płótnie, 224 x 397 cm, Zamek Królewski, Warszawa). Był to jego pierwszy duży obraz o charakterze historycznym i profetycznym. Wydarzenie nie zostało ukazane po to, aby je opowiedzieć, ale aby wносиło do współczesności nową jakość. Artysta zadał sobie pytanie: czy sztuka ma krzepić serca czy rozdrapywać sumienia? Postanowił zacząć od rachunku sumienia.

Malowidło przedstawia jezuitę, który wygłasza kazanie w prezbiterium krakowskiej katedry. Stoi na stopniach konfesji św. Stanisława (miejsce dla Polaka najświętsze z możliwych). Co mówi? Można wnioskować patrząc na twarze kaznodziei oraz słuchaczy. Skarga wieszczy zagładę. Artysta wkłada w jego usta słowa prorocstwa Izajasza, słowa straszne: „Będziecie pośmiewiskiem narodów, w dym i perzynę pójdzie chwała wasza, wszystkie dostatki majątności wasze”. Komu wieszczy? Zwraca się do dworu króla Zygmunta III Wazy zgromadzonego w stallach katedry i do sejmujących stanów, przede wszystkim do magnatów i rokoszan: Zebrzydowskiego, Radziwiłła i Stadnickiego. Całe kazanie rozgrywa się na twarzach. Widzimy oburzenie magnatów, obojętność dworu, przysypiającego króla.

Widziane z góry wnętrze wypełnione jest rzeszą drobnych figur, ponad którymi wznosi się ambona, z niewielką, do połowy tylko widoczną postacią księdza. Ta płytka przestrzeń zwiększa i zbliża do widza rozgrywającą się scenę i rozmieszcza tuż przed jego oczami. Uwaga patrzącego nie jest rozproszona, ale skupiona na dramatycznej treści. W postawach i gestach zebranych Matejko chciał wyrazić istotę dzieła. Dlatego tło obrazu jest ciemne, co akcentuje twarze i dłonie. Dobór kolorów i sposób kładzenia farby na płótno podkreślają dyna-

¹³ I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977, s. 166–167.

¹⁴ Tamże, s. 63.

mizm przedstawienia. Nastrój całości zagęszczony grozą strasznych prorocत्व i napięciem uczuć wyrażają zestawione barwy wylaniające się z mrocznego tła: żółcieni, fioleto i kilku odcieni silnie nasyconej czerwieni. Matejko wyostrza i wzmacnia rysy twarzy, wymowę gestów i układu dłoni, komplikuje i uwydatnia naturalne załamania fałd. Wewnętrzne emocje wyraża poruszeniem powierzchni malarskiej, która drga grudkami połyskliwej, suchej farby na pobrużdżonych twarzach, we wzburzonych włosach, na partiach koronek i złotogłowi¹⁵.

Malarz przeciwstawił Skardze całą galerię figur reprezentujących dwór możnowładców i szlachtę. Postawił go pomiędzy słuchaczami, aby jego gromy mogły razić z bliska, aby oskarżenie zostało rzucone winnym w twarz. Czarna sylwetka kaznodziei kontrastuje z jego siwowłosą głową, co podkreśla gniew, ból i oburzenie. Ta burza uczuć wyrażona jest sposobem malowania przez ściągnięcie rysów twarzy, głębokie, szeroko otwarte oczy. Ascetyczna twarz proroka drga uniesieniem widocznym w pobrużdżeniu zapadłych policzków, w iskrzących się, splątanych pasmach siwych włosów, w ostrym podcieniowaniu półotwartych ust, rozchylonych nozdrzach, głębokich oczodołach. Jego wzrok nie jest skierowany na nikogo, nie zatrzymuje się na żadnym z otaczających przedmiotów. W przeraźliwie otwartych źrenicach odbija się groza nadciągających klęsk, nieuchronnych następstw nieprawości. Ramiona wzniesione są w górę takim ruchem jakby miały zwalić na głowę zgromadzonych brzemień prorocत्व padających z ust Skargi: „Będziecie ... bez Ojczyzny i królestwa swego, wygnańcy wszędzie nędzni, wzgardzeni”. Jedynym człowiekiem, który zdaje się rozumieć wagę tych słów i razem z mównicą widzi przepaść otwierającą się przed Rzeczpospolitą, jest sędziwy kanclerz i hetman Jan Zamoyski. Postać jego górującą nad resztą słuchaczy umieścił artysta w wysokich stallach, po lewej stronie, na tej samej wysokości co kaznodzieję. Spośród wszystkich zebranych jedynie on pojmuje zło i nie uchyla się od odpowiedzialności. Jedynie on patrzy wprost w oczy mówcy. Jest już u schyłku życia. Dreszcz straszliwych przeczuć ściąga twarz dostojnego starca i rzadki srebrny włos podnosi mu na głowie. A oto najbardziej winni, głośni owego czasu możni wicherzyciele. Strojny w gronostaje Janusz Radziwiłł pochyla głowę, a w ocienionych jego oczach migocze lęk zmieszany z gniewem. Posępny upór i magnacka pycha widnieją w nieruchomej twarzy Michała Zebrzydowskiego. Jego ciemne źrenice odwracają się od mówcy. Odziany w brokatową szatę, wsparłszy rękę na ozdobnej lasce wysuwa się na czoło całej grupy. Z wyzwaniem w oku butnie podnosi strojną wąsem i szpakowatą czupryną trzeci ze zdrajców – Stanisław Stadnicki. Z dłońmi splecionymi na pokaźnym brzuchu drzemie jakiś otyły szlachcic. Natomiast król siedzi nieruchomo. Jego poza, gest jego rąk wykwinny i niedbały, chłodna twarz o wzniesionych brwiach i przymkniętych powiekach czynią go tutaj kimś obcym – cudzoziemcem zamkniętym sobie i w kręgu swojej dynastycznej polityki. Żadna

¹⁵ J. Bogucki, *Matejko*, Warszawa 1955, s. 82.

z wielu postaci nie jest wprowadzona przypadkowo. Każda na swój własny, odmienny sposób zostaje dotknięta słowami Skargi. Każda inaczej je przeżywa oraz inaczej ujawnia swój stan wewnętrzny. Jest w tych twarzach troska i ból, niepokój i przerażenie, gniew i bunt oraz urażona pycha, jest ospałość, lenistwo i niesmak, jest skrucha.

W samym centrum obrazu widzimy rzuconą rękawicę – symbol wyzwania. Nie należy do żadnej z przedstawionych postaci. To artysta rzuca ją jako znak, że będzie nauczycielem narodu, który krytykuje wady rodaków i mówi o ich skutkach w życiu społecznym¹⁶.

W 1867 roku powstaje kolejny obraz – „Rejtan. Upadek Polski” (olej na płótnie, 282 x 487 cm, Zamek Królewski, Warszawa). Artysta jeszcze raz poszukuje winnych upadku Rzeczypospolitej. Podobnie jak w „Kazaniu Skargi”, dokonuje syntezy wypadków dziejowych. Rzecz rozgrywa się na sejmie warszawskim w 1773 r., gdzie poseł ziemi nowogródzkiej – Tadeusz Rejtan własnym ciałem, rzucając się na próg drzwi usiłuje uniemożliwić pierwszy rozbiór Polski. Malarz ukazał cały proces upadku Ojczyzny, dlatego na obrazie przedstawione są osoby, które nie uczestniczyły w ówczesnym sejmie, wisi portret carycy Katarzyny II, którego nie było na Zamku Królewskim w Warszawie, w łoży siedzi ambasador Rosji, a za drzwiami widać rosyjskich żołnierzy, którzy także tam nie przebywali. Dzieło stanowi nie ilustrację, ale zestawienie szeregu osób (także już nieżyjących w 1773 r.) celem pokazania upadku państwa 22 lata później.

Na pierwszym planie widać tych, którzy Polskę sprzedali za rosyjskie ruble: Szczęsny Potocki, Franciszek Ksawery Branicki, Adam Poniński – przyszli targowiczanie. Aby nie było wątpliwości, że są zdrajcami, po podłodze toczą się rosyjski ruble. Rozpaczliwie protestującego Rejtana wypędza z sali przywódca sprzedajnych magnatów – Poniński. Towarzyszący mu targowiczanie: Potocki o pięknej pobladłej ze wstydu twarzy oraz hetman koronny Branicki, który pochylając się nad Rejtanem zakrywa twarz gwałtownym ruchem rozpacz i przerażenia. Za plecami głównych wodzirejów zdrady narodowej, ukazał artysta całe kłębowisko postaci miotanych sprzecznymi uczuciami. Stary Franciszek Salezy Potocki o wzburzonych włosach, z twarzą zbolałą i błędną, z wyciągniętymi jak ślepiec rękami rusza przed siebie. Po drodze swoim ciężkim futrem wywraca fotel, z którego spadają na posadzkę dokument zdrady, trójkątny kapelusz hetmana Branickiego oraz sakiewka z wysypującymi się złotymi monetami. Jedna z nich toczy się prosto pod nogi Ponińskiego¹⁷.

Poprzez wzburzony tłum przesuwają się pozbawiona wyrazu i woli postać Stanisława Augusta Poniatowskiego. Król spogląda na trzymany w dłoni zegarek. Nudzi go zapewne to długie i hałaśliwe zebranie. Stojący poniżej Hugo Kołłątaj bezskutecznie próbuje go powstrzymać swoim płomiennym wejrzeniem. Ponad głowami zgromadzonych wynurza się z rogu sali postać jakiegoś bezimiennego

¹⁶ M. Dupetit, *Jan Matejko*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 27, Warszawa 2002, s. 10.

¹⁷ J. Bogucki, *Matejko...*, dz. cyt., s. 101.

młodzieńca trzymającego w podniesionych rękach szablę i konfederatkę z trójkolorową rewolucyjną kokardą. Aby tym dobitniej podkreślić treść obrazu, artysta ukazał jeszcze łożę, w której siedzi ambasador carycy Repnin w towarzystwie polskich dam, na ścianach umieścił portret Katarzyny II, a w uchylonych drzwiach, na które wskazuje Poniński, postawił rosyjskich żołnierzy.

Komponując obraz Matejko postępował trochę podobnie jak Wit Stwosz, który wykonując swoje prace zaludniał je tłumem barwnych postaci stłoczonych w umownej, sztucznie spłyconej przestrzeni. Skrócenie perspektywy i traktowanie wszystkich figur tak, jakby stały na pierwszym planie, łączy się również z rozjaśnieniem obrazu oraz wprowadzeniem żywych, zdecydowanych kolorów. Matejko niezwykle sugestywnie odtwarza szczegóły twarzy, tkanin, futer czy orderów. Widać nasilenie wyrazu uczuciowego w mimice i ruchach postaci oraz nerwowo i niespokojny sposób prowadzenia pędzla.

„Rejtan” wyobrażał spełnienie gróźb i prociotw Skargi. Malowidło dla współczesnych Matejce było kontrowersyjne. Niektórzy uważali, że nie należy rozdrapywać ran. Krytykując obraz Józef Ignacy Kraszewski napisał: „Policzkować trupa matki nie godzi się”¹⁸. Od tego czasu Matejko zmienił sposób przedstawiania historii, zmienił swoją politykę historyczną. Zwrócił się do obrazowania narodowej chwały. Powstały m. in.: „Unia lubelska” (1869), „Batory pod Pskowem (1872) czy „Bitwa pod Grunwaldem” (1872–1878, olej na płótnie, 426 x 987 cm, Muzeum Narodowe, Warszawa).

Ten ostatni obraz wywiera wrażenie swoim ogromem. Samo przedstawienie bitwy dalekie jest od tradycji batalistycznych. Zwykle pokazywano walczących z pewnego dystansu, aby zobrazować starcie i ruchy wojsk. Tutaj wrzuceni jesteśmy w sam środek kotła bitewnego. Pokazani zostali znani rycerze (np. Zawisza Czarny), ale również bezimienni walczący wojsk ruskich, żmudzkich, litewskich, tatarskich. Grunwald to bitwa zjednoczonych sił Polski i Litwy z wojskami Zakonu Krzyżackiego w dniu 15 lipca 1410 roku. Matejko w przygotowaniach nad malowidłem sięgnął do „Kronik” Marcina Bielskiego oraz „Dziejów Polski” Jana Długosza.

W tym bitewnym chaosie mamy dwie dominanty: szal bitewny księcia Witolda oraz śmierć wielkiego mistrza, który może najbardziej przyciąga wzrok, bo nad nim rozwiewa się ogromny, biały płaszcz. Ta opowieść o bitwie ma sens historiozoficzny. Mimo, że na obrazie mamy kwiat polskiego rycerstwa, to wielki mistrz nie ginie z ręki osoby znaczącej. Zabija go bezimienny, półnagi nowochrzczeniec, ubrany w zwierzęce skóry. Godzi on krzyżaka kopią, która jest włócznią św. Maurycego – czyli relikwią darowaną Bolesławowi Chrobremu przez cesarza Ottona III podczas zjazdu gnieźnieńskiego w 1000 roku¹⁹. W obrazie widziano psychomachię, to znaczy walkę dobra ze złem. To Polacy stoją po stronie dobra i dlatego Bóg nam sprzyja. W tumanie, który unosi się nad po-

¹⁸ M. Dupetit, *Jan Matejko...*, dz. cyt., s. 12.

¹⁹ J. M. Michałowski, *Jan Matejko*, Warszawa 1979, s. 26.

lem bitewnym zgodnie z relacjami Długosza widziano postać patrona Polski – św. Stanisława, który błogosławi stronie polskiej. Natomiast wiatr wieje pył w oczy krzyżaków i przyczynia się do ich klęski.

„Grunwald” to żywioł walący się na głowę widza wielką falą, w której wnętrzu miotają się i kłębią splątane w walce ciała ludzi i koni, wielokształtne oręż, zbroje, siodła, pióropusze, czapraki, wzburzone płaszcze i drogocenne szaty. Wszystko to zbite w jedną pogmatwaną masę i rzucone na obraz. W warunkach naturalnych niemożliwe byłoby oglądanie takiego tłumu w zbliżeniu. Ten zgiełk zatrzymuje się przed widzem wstrzymany jakąś niewidzialną zaporą. W tumanie bitewnym lasu kopii można dostrzec dwa wycinki krajobrazu: na lewo z obozem krzyżackim, na prawo z królewskim orszakiem.

Matejko wydobyl materialne cechy każdej rzeczy: sztywność i ciężar lub fałdzistość tkanin, twardą połyskliwość żelaza, drżącą z wysiłku, potężnie napiętą muskulaturę ciał ludzkich i końskich. Ta materialność ujawnia się w bogatej grze powierzchni załamań, pobrużdżeniem sfałdowań, drzeń i skrzących się połysków. Rzeczy na obrazie przypominają ogromną i burzliwą powierzchnię dekoracyjną. Widzimy sylwetki błyszczące bielą płaszczy, barwnych, roziskrzonych haftem szat, pawie pióra, proporce i skóry lamparcie. Chaos straszliwej rzezi a jednocześnie bujna i migotliwa dekoracja. Bezład całości połączony z dokładnym odtwarzaniem szczegółów. Realizm postaci ginie w zamęcie na poły fantastycznej wizji.

Malarz zbliżył tłum walczących do widza tak blisko, aby wciągnąć go w zamęt bitwy, żeby spojrzeć na nią oczami uczestników. Podobnie jak oni widzimy przed sobą tylko niejasną plątaninę ruchów i kształtów, w której raz po raz wynurza się niespodziewanie w nagłym i ostrym zbliżeniu jakaś pojedyncza głowa, ramię wzniesione do ciosu, wyszczerzony pysk koński lub płaszcz łopoczący w powietrzu. Niemożliwe jest, aby szamocząc się w tym zamęcie dostrzec coś dalej niż na kilka kroków – wszystko, co wzrokiem można objąć, wali się wprost na człowieka, napiera zewsząd bliskie, gwałtowne, natarczywe. Jedyнным pustym fragmentem malowidła, przeznaczonym dla widza jest miejsce tuż przed wielkim mistrzem, który walczy o życie.

Artysta namalował bitwę tak, jak opisał ją Długosz: „W tym zamieszaniu i zgiełku trudno rozróżnić było dzielniejszych od słabszych, wszyscy bowiem jakby w jednym zawiśli tłumie”²⁰. W zamieszaniu wyróżnić można trzy główne kłębowiska. Dwa boczne, ciemniejsze i bardziej stłoczone oraz środkowe, w którym dostrzegamy postacie wielkiego mistrza i atakujących go półnagich mężczyzn, księcia litewskiego Witolda i czeskiego rycerza Žižki. Witold w mitrze księżęcej i ciemnoczerwonej szacie, na ogromnym koniu, porzuciwszy wodze, podnosi tarczę i miecz w wyciągniętych ramionach. Ogarnięty szaleństwem walki, z rozwianym włosiem i blaskiem uniesienia w oczach, pędzi prosto przed siebie. Najbardziej jednak widoczne są osoby atakujące włócznią i toporem

²⁰ J. Bogucki, *Matejko...*, dz. cyt., s. 184.

Ulryka von Jungingen. Jeden z nich, z głową okrytą czerwonym kapturem, jak kat realizujący wyrok zamierza się do zadania potężnego ciosu toporem. Drugi półnagi, ze zwichrzonym, jasnym włosom godzi włócznią prosto w serce wroga.

29 października 1878 r. w Krakowie prezydent miasta wręczył Janowi Matejce wyróżnienie. Artysta otrzymał berło, jako symbol panowania w dziedzinie sztuki. Gestem tym uznano mistrza za wcielenie narodowego króla-Ducha, wedle poetyckiej idei Słowackiego. Za twórcę, który w dobie politycznego bezkrólewia swoim dziełem wyraża myśl, wolę i uczucia całego narodu. Omówione obrazy mogą stanowić punkt wyjścia do przeprowadzenia szczególnego rachunku sumienia o charakterze patriotycznym. „Kazanie Skargi” oraz „Rejtan” skupione są na krytyce wad rodaków, natomiast „Grunwald” na zaletach, które mogą służyć Ojczyźnie. Można zaproponować pogadankę na temat wad krytykowanych przez Matejkę (chciwość, egoizm, kłótniowość i brak zgody, zazdrość, rozrzutność, lenistwo i niedbalstwo). Jakie były skutki tych wad dla ojczyzny? Które z nich są naszymi wadami? Patriotyzm jako zespół podstawowych, trwałych i koniecznych relacji międzyludzkich ma swoje konsekwencje w zobowiązaniach względem naturalnej społeczności. To prymat dobra wspólnego nad osobistym. Patriotyzm realno-aktywny, a nie tylko emocjonalny i „odświętny” implikuje określone obowiązki.

Jakie cechy Polaków przyczyniły się do narodowych sukcesów według Matejki? (jedność narodowa i współpraca z innymi narodami, zaradność, kreatywność, pragnienie wolności, wierność wartościom religijnym i humanistycznym). Które z tych cech są dla mnie ważne? Można również zwrócić uwagę na kluczowe rekwizyty, użyte na obrazach: rękawica, monety, włócznia św. Maurycego. Mogą one stanowić punkt wyjścia do opisanie głównej idei zawartej w dziele. Rękawica – znak rzuconego wyzwania, monety – znak przekupstwa i narodowej zdrady, włócznia św. Maurycego – wymierzenie sprawiedliwości dziejowej wrogom Polski. W pracy z dziećmi nie można pominąć emocji, które towarzyszą oglądaniu malowideł. Mogą być one wyrażone w słowach, pracy plastycznej lub inscenizacji. Omawiając obraz można także posłużyć się metodą „zagubione puzzle”. Uczy ona spostrzegawczości oraz umiejętności rozpoznawania znanych dzieł sztuki mając do dyspozycji jedynie reprezentatywny ich fragment.

Niezapomniane wrażenie może zrobić na dzieciach wizyta w muzeum, które eksponuje obrazy na ścianie wodnej kurtyny. Publiczność kontynuując zwiedzanie musi „przejsć przez obraz” stając się jego częścią.

Kształtowanie patriotyzmu u osób dorastających

W wieku od 12 do 14 roku życia wzrasta umiejętność oceny estetycznej, stosowane są kryteria o charakterze formalnym (kompozycja, światłocień, kolorystyka, ekspresja). Dorastające dzieci lubią kolory złamane. Przyjmują, że celem

działa nie jest fotograficzne odzwierciedlenie rzeczywistości, lecz jej interpretowanie i nadawanie znaczeń emocjonalnych, intelektualnych czy estetycznych oraz twórcze przekształcanie widzianego świata²¹.

Artystą, który podobnie jak Jan Matejko stał się budowniczym świadomości narodowej był Artur Grottger (1837–1867). Malarzem ten zakorzenił się w polskiej pamięci i mitologii patriotyczno-martyrologicznej. Nie malował wielkich obrazów. Tworzył bardzo skromne cykle rysunkowe na kartonach. Wszystkie związane są nie z historią, ale ze współczesnością. Odnoszą się do powstania styczniowego. Wypadków przedpowstańczych z 1861 r. dotyczą cykle: „Warszawa I” i „Warszawa II”. Natomiast „Polonia” i „Lithuania” to wynik bezpośredniej reakcji na wydarzenia powstania. Artysta sięgnął po nowoczesną technikę reprodukcyjną. Mimo cenzury dystrybucja tych wizerunków była bardzo szeroka. Nie trzeba było iść do sal wystawowych. Był to kontakt bezpośredni, rodzinny (domowe albumy i reprodukcje wieszane na ścianach). Cykl rysunków stanowi splot poetyckiego, emocjonalnego symbolizmu z epicką narracją. Grottger stworzył szereg postaci, potem stale obecnych w sztuce polskiej: powstaniec, zesłaniec, bohaterski ksiądz, wdowa w żałobie. Udało mu się przekształcić współczesne wydarzenia w ponadczasową świętą wojnę.

Artysta najpełniej wypowiedział się w monochromatycznych, czarno-białych, niewielkiego formatu kartonach. Jego rysunek charakteryzuje prostota i bezpretensjonalność w dążeniu do objęcia sceny i starannego odtworzenia szczegółów: ździebeł trawy, listków, zawiłych zgrubień kory i pęknięć muru, kształtów sprzętów i wojskowego rynsztunku. Rysunek charakteryzuje miękkość cieni i lekkość światła. Malarz cierpliwie wykańczał swoje prace, jego rysunek jest bezbłędny i często naturalistyczny. Z realizmem łączyła się niekiedy posągowa poza, a zawsze powaga formy, ożywiona żarliwą treścią.

„Polonia” (kredka czarna i biała, karton, 43,4 x 57 cm, Muzeum Sztuk Pięknych, Budapeszt) to cykl dziewięciu kartonów: alegoryczna karta tytułowa – „Próba uwolnienia Polski z jarzma”, „Branka”, „Kucie kos”, „Bitwa”, „Schronisko”, „Obrona dworu”, „Po odejściu wroga”, „Żałobne wieści”, „Na pobojuwisku”. Cykl powstał w 1863 r. w Wiedniu. Według świadków Grottger „Polonię” tworzył „w gorączce”, w obliczu powstańczej śmierci przyjaciela (Mieczysława Romanowskiego), z głębokich pobudek patriotycznych, każącym sztukę traktować jako posłannictwo narodowe. Nie znamy szkiców przygotowawczych. Sugestywne, wymowne kompozycje i mistrzowska technika rysunkowa „Polonii” sprawiły, że wszyscy zauważali zewnętrzną jej warstwę. Napisano, że stanowi najpełniejszą realizację artystycznego reportażu, a współcześni widzieli w „Polonii” wierne odbicie faktów. Mieczysław Porębski podjął próbę określenia w tym cyklu „warstwy głębokiej”, w której ważne jest nie tylko to co się przedstawia, ale również jak się to robi²².

²¹ I. Słońska, *Psychologiczne problemy ...*, dz. cyt., s. 135.

²² A. Ryszkiewicz, *Malarstwo polskie. Romantyzm, historyzm, realizm*, Warszawa 1989, s. 270.

„Branka”. W nocy żołnierze wpadają do domu. Wyciągają z łóżek młodych mężczyzn. Idzie za nimi przez puste ulice szloch kobiet, krzyk dzieci, jęk starców. Młoda kobieta z rozwianymi włosami pada na kolana. Na próżno wyciąga ramiona ku otwartym drzwiom, za którymi zniknął mąż czy brat. Nie widać wroga, który go porwał. Tylko bagnet połyskujący w mroku korytarza mówi, kto jest sprawcą nieszczęścia, kto zburzył spokój tego domu. Przez miasta i wsie przeszło tajemne ostrzeżenie. Młodzi ludzie zbiegli w lasy. W starej kuźni nocą rozlega się stuk młotów. Kują kosy. Powstańcy czekają na broń. Blask pada od ognia na ich twarze surowe, skupione. Jeden stoi na straży. Spogląda w ciemność nocy, czy wróg nie nadchodzi? W mrocznym kącie pełna lęku kobieta trzyma dziecko na rękach. Powstańców jest zbyt mało. Kryją się po lasach, są źle uzbrojeni, ale przecież walczą. Ranni szukają schronienia we wsi. Ale wróg odnajduje ich po śladów. Otacza dwór. Dwóch młodych ludzi bez wahania staje w obronie starca, kobiet i dzieci²³. Kolejny karton „Żałobne wieści” ukazuje pięć kobiet w pokoju wokół stołu. Wszystkie mają ukryte w dłoniach twarze, zasłonięte, jakby zabrakło artyście siły, by oddać ich ból, ich rozpacz. Tylko dziecko nie płacze. Z wyrzutem patrzy na tego, który przyniósł złą wieść w progi domu. A przecież to nie wróg. Ile cierpienia w jego twarzy. Może w tej chwili zazdrości tamtemu, który już spokojnie leży w grobie. Nie widzi tych łez, nie słyszy jęku matki i żony, sióstr. Ale to jeszcze nie koniec trzeba pójść na pobożowisko i wśród skrwawionych, odartych z odzieży trupów, odnaleźć bliskich.

W listopadzie 1863 roku „Polonia” znalazła się na wystawie w Wiedniu, gdzie powstały kartony i wywarła wstrząsające wrażenie. To nie były sceny historyczne z odległej przeszłości, ale dzień dzisiejszy narodu.

„Lithuania” (kredka czarna i biała, karton, 56 x 43,5 cm, Muzeum Narodowe, Kraków) to cykl sześciu kartonów powstały w latach 1864–66: „Puszcza”, „Znak”, „Przysięga”, „Bój”, „Duch”, „Widzenie”. Po raz pierwszy wystawiono je w 1866 r. we Lwowie. Dzieło ma inny charakter niż „Polonia”. Łączy je wspólny bohater – młody litewski chłopiec.

Cykl rozpoczyna złowroga „wędrówka” śmierci przez litewską puszcę. Na rysunku „Znak” przedstawiono chłopską izbę wypełnioną drgającym blaskiem kaganka. Długie cienie padają na ścianę z nagich desek. Kobieta w narzuconej pośpiesznie odzieży, budzi męża, który zasnął w oczekiwaniu na wezwanie. Za oknem czarna, głęboka noc, a wśród niej dłoń stukająca w szybę. On gotów do drogi. Topór, strzelba, burka już przygotowane. Za chwilę przebudzi się z ostatniego w domu rodzinnym snu i pójdzie za tym znakiem, za tą tajemniczą dłonią. Jeszcze tej samej nocy klęcząc na leśnej polanie przysięga na krzyż, że spełni swoją powinność. Rozstąpiły się chmury. Na niebo wypłynął księżyc i zaalał polanę migotliwym blaskiem. Niesamowicie wyglądają w tym lesie klęczące postacie, połyskują kosy i lufy karabinów. Poszli w bój. Puszcza wypełni-

²³ J. Stępniova, *Krajobraz z tęczę. Sylwetki artystów od Wita Stwosza do Dunikowskiego*, Warszawa 1962, s. 141.

ła się obłokami dymu. Pierwsze natarcie i pierwszy tryumf. Jeden raz ukazał Grottger pokonanego wroga, z wytrąconą bronią. Klęski powstania nie przedstawił bezpośrednio. Opowiedział o niej w następnym obrazie, zatytułowanym „Duch”. Znowu jest noc i znowu wiejska izba. Przy słabym świetle kaganka siedzi żona powstańca. W tyglu topi się ołów, z którego ona odlewa kule. Nagle dziecko zapłakało w kołysce, pies uniósł głowę i niespokojnie spojrzął ku drzwiom. Kobieta wstała i wzięła dziecko na ręce. Mąż wrócił do chaty jako duch. Bo jak można nie wrócić tam, gdzie zostało wszystko najdroższe. Jednak żona nie przeczuwa jego śmierci. Siedzi smutna i zadumana. Mogiły powstańców porastają trawą. Wzięci do niewoli powstańcy: mężczyźni i kobiety przebywają w lochach lub pracują w kopalniach.

Grottgera uznano za barda patriotycznych nastrojów związanych z powstaniem styczniowym i narodowej żałoby po jej upadku. Jego czarno-białe cykle rysunkowe, spopularyzowane w planszach reprodukcyjnych, trafiły niemal do wszystkich polskich domów, różnych stanów, w kraju i na obczyźnie. Obok ostentacyjnie wówczas noszonych czarnych strojów i żelaznej biżuterii – m. in. bransoletek w kształcie kajdanków – te rysunki stały się w świadomości paru pokoleń Polaków jakby czarną chorągwią narodowej żałoby²⁴.

Inny polski malarz tego czasu – Maksymilian Gierymski (1846–1874) jako młody człowiek zaciągnął się do oddziału powstańczego w okolicy Płocka i przeszedł całą drogę partyzanckiej wojny. Na swoich obrazach pokazał powstanie styczniowe „oczami świadka”. Nie była to rzeczywistość patetyczna, symboliczna i wspaniała. Przedstawił całą udrękę, niepewność i tułaczkę. Nieheroiczną, pozbawioną martyrologii i męczeństwa, bez alegorii i symboli, bez personifikacji charakterystycznej dla rysunków Grottgera. Takich obrazów malowanych w latach 70. – po upadku powstania było wiele. Ich autorami byli również Lubomir Benedyktowicz (w powstaniu stracił obie dłonie), Adam Chmielowski, czyli św. brat Albert (w wyniku odniesionych w bitwie ran amputowano mu nogę). Powstańcy pokazywali zryw z perspektywy klęski, która przyniosła dziesiątki ofiar, aresztowań i zesłań, była ciosem w młodą polską inteligencję. Te nieheroiczne, smutne, pozbawione elementów batalistycznych obrazy powstawały na emigracji – w Monachium. Tam właśnie uciekali przed represjami polscy artyści – uczestnicy powstania. Ten codzienny obraz zrywu narodowego miał być świadectwem prawdy. Natomiast skłonność do patosu, symbolizacji, jaką widać w rysunkach Grottgera była właściwa dla tych, którzy obserwowali powstanie z daleka.

„Monachijczycy” – polska wspólnota artystyczna, której przewodził Józef Brandt (autor scen z polskich kresów) „zatopieni byli w swojszczyźnie”. Na emigracji malowali równiny mazowieckie, stopy ukraińskie, kielecczyznę, polską wieś. Naturalistyczna codzienność tematu została przetworzona na estetyczne pejzaże, pełne chłodnego przezroczyściego powietrza. Obrazy Maksymiliana

²⁴ A. Ryszkiewicz, *Malarstwo polskie...*, dz. cyt., s. 268.

Gierymskiego to malowidła odważne kolorystycznie o asonansowych barwach: buraczkowej, grynszpanowej, niebieskiej i żółtej. Ich urok i swoisty styl dają wrażenie prawdy widzenia. Kompozycje te wynikają z precyzyjnej struktury obrazu opartej na mnóstwie szczegółowych obserwacji. Trawy, krzewy, drzewa splecione są w delikatną siatkę. Zdumiewająco naturalny, choć w gruncie rzeczy, skrupulatnie przemyślany układ postaci i wszystkich elementów malowidła rozstrzygają o wytwornej i harmonijnej powierzchni płócien²⁵.

Spośród obrazów powstańczych najbardziej znane jest płótno „Pikieta powstańcza w roku 1863” (olej na płótnie, 60 x 108 cm, Muzeum Narodowe, Warszawa). Dzieło powstało ok. 1873 roku. Ukazuje ono pozornie przypadkową scenę. Przedstawione postacie zanurzone zostały w mazowiecki krajobraz. Sypkie, koleinami zbrudzone piachy, oszczędnie traktowany ubogi, aromantyczny pejzaż, a w jego ramach figurki konnych powstańców i siermiężnego chłopca. Pustkowie. Szeroka piaszczysta droga. Uboga zieleń rozrzucona kępami, jakieś na pół uschłe drzewka. I niebo. Trzej powstańcy w rogatywkach, ze strzelbami, na koniach, wpatrują się uważnie w jeden punkt. Bosy chłop coś im wyjaśnia. Może wskazuje drogę, a może ostrzega przed niebezpieczeństwem? Malarz nic nie upiększył, nie dodał żadnego szczegółu dla uzyskania efektu. To jakby „fotografia” dni powstania. Podkreślano, że Gieryski – dziecko Warszawy, poznał i zrozumiał krajobraz wiejski właściwie dopiero podczas narodowego zrywu. Dni i noce spędzone w pochodach czy na biwakach pozostawiły w jego wrażliwej pamięci, opromieniony oddaleniem i tęsknotą, obraz polskiego pejzażu. Rozjechanych wiejskich dróg, brzoź i sosen, opłotków i domków. Spokojnej natury, która nie reaguje na ludzkie losy. „Płowe piaski i rzadkie zarośla, wśród których wije się szeroka droga; na drodze szpica postępującego oddziału powstańczego. Strzela na alarm, dym wylatuje z luf dubeltówek, konie spinają się z trwogą, jeden z jeźdźców cwałuje z powrotem. Pomiędzy jeźdźcami stoi biedny, chudy, bosy chłop, ze skórzaną torbą przewieszoną przez plecy. Patrzy z przestachem w kierunku strzału²⁶. Tymczasem natura oddycha spokojem. Poranne słońce rozlewa po całym przestworzu łagodne światło. Białe smugi obłoków ciągną cicho po szaro-błękitnym niebie.

Obraz zanurzony jest w przezroczystej, klarownej atmosferze, dzięki której wszystko rysuje się z obsesyjną wprost wyrazistością. Dominuje zjawisko kontrastu między obojętną naturą a zbliżającym się dramatem, który można odczytać z kilku skąpych, lecz wyraźnych znaków. Fotograficzny obiektywizm i pozorny chłód wizji łączy się z przywiązaniem do szczegółu, z cierpliwym cyzelowaniem każdego elementu powierzchni malarskiej. Harmonijny, złotawy, czasem nieco zgaszony, to znowu lśniący koloryt oraz operowanie barwą dopełniającą są perfekcyjne.

²⁵ T. Dobrowolski, *Malarstwo polskie 1764 – 1964*, Warszawa 1968, s. 197.

²⁶ A. Ryszkiewicz, *Malarstwo polskie...*, dz. cyt., s. 330.

Po przedstawieniu i analizie dzieł sztuki można zaproponować starszym dzieciom analizę porównawczą rysunków Grottgera i obrazu Gierymskiego. Tematem łączącym jest historyczne wydarzenie – powstanie styczniowe. Różnice dotyczą doświadczeń autorów, czasu powstania oraz użytych środków wyrazu.

różnice	Cykl rysunków Artura Grottgera „Polonia” i „Lithuania”	„Pikieta powstańcza” Maksymiliana Gierymskiego
autor	Nie był uczestnikiem powstania, tworzył z dystansu, w Wiedniu	Był uczestnikiem powstania malował z perspektywy czasu, w Monachium
czas powstania dzieła	1863	ok. 1873
środki wyrazu	<ul style="list-style-type: none"> – monochromatyczne rysunki na kartonie, – dzieło charakterystyczne dla romantyzmu, – kompozycje dynamiczne, – kontrast czerni i bieli, – podstawowym środkiem wyrazu jest linia, – nastrój jest dramatyczny, eksponowanie emocji, – podkreślenie indywidualnych uczuć osobistego dramatu powstańców przeciwstawione bezdusznej sile wroga 	<ul style="list-style-type: none"> – malarstwo olejne na płótnie, – dzieło obrazowane realistycznie, – kompozycja statyczna, – podstawowym środkiem wyrazu jest barwna plama, – kolorystyka stonowana, – nastrój spokoju i ciszy, chociaż wyczuwane jest napięcie, – bohaterem obrazu, na równi z anonimowymi powstańcami, jest polski krajobraz urastający do roli symbolu

Podsumowując analizę należy zapytać, dlaczego artyści użyli takich środków? Grottger nie chciał rozpraszać widza bogatą kolorystyką, ale skupił jego uwagę na dramatycznej treści. Forma jego kartonów mogła dotrzeć jako reprodukcje do wielu osób. Gierymski „pisze” jakby reportaż z powstania i przedstawia codzienność jego uczestników. W jaki sposób wymienieni artyści swoim życiem i pracami ukazują służbę ojczyźnie? (udział w powstaniu, wykorzystanie talentu i praca artystyczna dla dobra kraju) Jakie są obowiązki wobec ojczyzny? (wierność, szacunek, pielęgnowanie języka i kultury, obrona jej dobrego imienia).

Umacnianie postaw patriotycznych u młodzieży

Umiejętności młodych ludzi są systematycznie poszerzone dzięki analizie dzieł sztuki i ich interpretacji, porównywaniu i ocenianiu. „Jednym z zasadni-

czych celów estetycznego wychowania młodzieży jest właśnie przygotowanie jej do umiejętności samodzielnego szukania oraz znajdowania dróg i sposobów wykrywania oraz ujawniania wartości tkwiących potencjalnie w każdym dziele sztuki, lecz uprzytomniających się nam dopiero wówczas, gdy potrafimy je odkryć i głęboko przeżyć²⁷. Świat widziany oczyma artystów i przedstawiony w obrazie umożliwia wielostronne poznanie zjawisk jednym rzutem oka. Młodzieży należy prezentować dzieła charakterystyczne dla danego okresu, dobrze ukazujące wybrane zagadnienia²⁸. Warto prowadzić swoisty dialog z dziełem przedstawiając treści ideowe i artystyczne. Daje to możliwość głębszego przeżycia. Należy inicjować dyskusje, w których uczestnicy mają możliwość wypowiedzenia swoich poglądów, interpretacji i porównań²⁹.

Na podstawie wybranych dzieł: „Polonia” Jan Matejki oraz „Polonii” Stanisława Wyspiańskiego można zaprezentować młodzieży motyw personifikacji Polski w malarstwie XIX i pocz. XX wieku.

„Polonia – Rok 1863” (1864, olej na płótnie, 156 x 232 cm, Muzeum Narodowe, Kraków) to w twórczości Matejki zjawisko wyjątkowe – obraz bezpośrednio ukazujący aktualny temat. Według świadectwa przyjaciela artysty, Izzydora Jabłońskiego-Pawłowicza, pod wpływem nadesłanych z Warszawy fotografii osób poległych podczas wybuchu powstania styczniowego malarz naszkicował kompozycję alegoryczną – „szkic obrazu unoszącej się do nieba postaci kobiecej z czarą krwi ofiar (duch Ojczyzny) ze zroszonej ziemi Królestwa”³⁰. Później koncepcja ta ustąpiła innej zatytułowanej przez malarza „Skuwanie dwóch niewiast: Polski i Litwy w kaźni Cytadeli”.

Obraz ten znajduje się na pograniczu realistycznego przedstawienia więźniów oczekujących na zsyłkę i kompozycji alegoryczno-symbolicznej. Właściwy jej sens nadają takie akcenty jak: umieszczony centralnie herb Królestwa Polskiego – orzeł biały na piersiach dwugłowego orła – herbu cesarstwa rosyjskiego, wiszący pod nim Manifest Rządu Narodowego z wyraźną datą 1863, rzeźba Chrystusa Ukrzyżowanego po prawej stronie i postacie dwóch kobiet symbolizujących Polskę i Litwę. Polonia to młoda, dumna dziewczyna ubrana w czarną, poszarpaną na ramionach suknię. Z pełnym godności gestem wyciąga swoje ręce do okucia. Za nią widać drugą aresztowaną w jaśniejszej szacie – to Litwa. Delikatność i bezbronność kobiet kontrastują z bezwzględnością wroga. Aktu zakucia dokonać ma młody kowal. Trzyma już młotek w dłoni, ale głowę pochyla z rezygnacją. Zostaje zmuszony do tej haniebnej pracy. Najwidoczniej jest Polakiem i dlatego silnie przeżywa swoją rolę. Symbolizuje on tych, którzy zmuszeni zostali do działania przeciwko swoim rodakom. Obok stają dwaj ofice-

²⁷ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990, s. 134.

²⁸ Zob. np. A. Szubartowska, *Wychowawcze obrazy prawdy i fałszu w sztuce Caravaggia*, [w:] *Aspekty wizualne w edukacji szkolnej i akademickiej*, red. H. Rarot, M. Śniadkowski, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2016, s. 61–78.

²⁹ R. Chałupniak, *Arcydziała malarstwa w katechezie*, Opole 2013, s. 135.

³⁰ J. M. Michałowski, *Jan Matejko...*, dz. cyt., s. 28.

rowie, jeden w mundurze rosyjskim, a drugi w pruskim. Po prawej stronie obrazu, pod figurą Chrystusa siedzą aresztowani: mężczyźni, kobiety i dzieci. W spokoju czekają na swoją kolej. Po lewej stronie leży obnażona postać zabitego powstańca, na którą nikt nie zwraca uwagi.

Kompozycja jest wielofigurowa, malarska. Jej akcent znajduje się w centrum przedstawienia. Ruch jest dośrodkowy. W układzie użytych kolorów dominują ciemne tony (np. ugry, czerń). Gama kolorystyczna jest ograniczona, ale w jej obrębie istnieją duże kontrasty walorowe wynikające z głębokiego modelunku światłocieniowego. Najważniejszy środek ekspresji stanowi światło, które wydobywa istotne treści. Formy modelowane są twardo, szkicowo. Najbardziej oświetlone jest centrum malowidła. Postacie kobiet, herb Królestwa oraz manifest na ścianie, fragmenty boczne są zacienione (postacie więźniów oraz ciała martwego człowieka). Refleksy świetlne zaznaczono wyrazistymi pociągnięciami pędzla. Artysta łączy realizm wydarzeń z symboliczną wymową przedstawienia. Dominuje nastrój smutku i przygnębienia. Atmosferę żałoby i klęski potęguje ciemna tonacja barwna.

Dwadzieścia lat później, uczeń Jana Matejki – Stanisław Wyspiański (1869–1907) tworzy swoją wizję personifikacji ojczyzny. „Polonia” (projekt do witraży katedry lwowskiej, 1893–1894, pastel, 298 x 153 cm, Muzeum Narodowe, Kraków) miała stanowić część złożonej kompozycji obok „Ślubów Jana Kazimierza” i „Caritas”.

Na kartonie widać grupę osób skupionych wokół symbolizującej Polskę umierającej kobiety. Polonia ubrana jest w długą, czarną suknię i królewski czerwony płaszcz podbity gronostajowym futrem. U lewego boku podtrzymuje ogromny koronacyjny Szczerbiec. Jej omdlała postać osuwa się bezwładnie na oczach grupy zebranych wokół osób: wiejskich dziewczynek w ludowych gorsecikach i chłopca w sukmanie, pochylającej głowę kobiety w czerni i zakonnika, który z przerażeniem w oczach, chwyta się za głowę. Po prawej stronie, nieco wyżej centralnej grupy, dwaj chłopcy nagłym ruchem wyrzucają do góry swoje nagie ramiona błagając niebo o ratunek. Tło przedstawienia stanowi stylizowana ornamentyka roślinna skłębionych ciernistych krzewów, kwiatów kalii oraz irysów nawiązujących do Męki Pańskiej.

Wielofigurową kompozycję tworzą zebrane wokół personifikacji ojczyzny osoby różnych stanów. Ich wzrok skupia się na Polonii. Kompozycja jest centralna, otwarta i dynamiczna. Ujęte są tylko twarze i ramiona postaci. Wyjątek stanowi Polonia. Uwagę zwraca dynamiczna grupa zebranych osób. Ich gwałtowne gesty kontrastują z bezwładnym omdleniem Polonii. Ważnym środkiem wyrazu są głęboko cięte, gwałtowne, nagle załamujące się kreski pofałdowanych szat o ostrych grzbietach. Wertykalne linie rysunku tworzą wysmukłe sylwetki, które pną się ku niebu. Wpleciona w tło, bogata ornamentyka dekoracji nie tylko zdobi kompozycję, ale stanowi klucz do jej właściwej interpretacji. Zastosowano szeroką gamę barwną. Obok czystych, dźwięcznych kolorów (czerwieni płaszcza królewskiego, ludowych strojów dzieci), występują barwy pochodne i zła-

mane (ugier, fiolet, turkus). Dominuje centralna czerwona plama jak wielka kałuża krwi. Występują kontrasty temperaturowe (obok barw ciepłych, np. czerwieni widzimy barwy zimne, np. fiolet). Światłocień jest umowny. Plamy w obrębie poszczególnych form są syntezą światła i barwy.

Wyspiański stworzył dzieło o wielkiej sile oddziaływania, dzieło ekspresjonistyczne. Kompozycję oparł na gwałtownych pionowych przebiegach wiązek giętkich linii, zamykających konturem smukłe asteniczne postacie oraz kreślących monumentalne krzewy i kwiaty. Ekstacyjnemu modlitwemu pędowi ku górze, przeciwstawił postać umierającej Polski³¹. Ruchliwa załamująca się draperia, wyraźna gestykulacja, a przede wszystkim omdlewająca kobieca postać nawiązują do „Zaśnięcia Panny Marii” z ołtarza Wita Stwosza w kościele Mariackim w Krakowie. Lamentujący apostołowie z tego przedstawienia inspirowali Wyspiańskiego w obrazowaniu grupy otaczającej Polonię. Ksawery Dunikowski napisał: „Wit Stwosz to ojciec duchowy Wyspiańskiego – jego forma dramatyczna i namiętne ekspresyjna”³². Oba dzieła łączą dwa oddzielne, chociaż bliskie sobie wydarzenia, śmierć i życie, obumieranie i zmartwychwstanie.

Praca z omówionymi dziełami sztuki może polegać na analizie porównawczej przedstawień Różnice stylów dotyczą kompozycji, kolorystyki, światłocienia oraz środków ekspresji. W obu obrazach ważną rolę mają silne emocje, wymiar religijny, zwłaszcza pasyjny oraz wątek patriotyczny. Matejko podkreśla smutek i żalobę związaną z dramatem powstania styczniowego, natomiast Wyspiański nadzieję na odrodzenie umęczonej niewolą ojczyzny.

Analizując dzieła można zaproponować metodę myślenia obrazami. Dotyczy ona odnalezienia, wyjaśnienia oraz zinterpretowania treści malowideł. Uczestnicy posługują się słownikami symboli i motywów literackich, mitologicznych i biblijnych w sztuce. Prezentacja własnych rozwiązań motywuje do aktywności, uczy selekcji materiału i krytycznego myślenia. Można też zaproponować młodzieży metodę Z-W-I. Praca pomaga ocenić dzieła pod kątem: zalet (Z), wad (W) oraz tego co interesujące (I), gdy należy przyjąć określone stanowisko, krytycznie spojrzeć na twórczość artysty lub opisać niezrozumiałą sztukę. Metoda ta zachęca uczniów do analizy trudnych w opisie dzieł, a jej połączenie z pracą „śnieżnej kuli” pozwala spojrzeć na przedstawienie z innych punktów widzenia³³. W dyskusji można postawić pytanie: Co oznacza dla Polaka być wolnym: dawniej i dzisiaj? Wolność realizujemy będąc tym kim jesteśmy – „to kawałek ziemi, na której trzeba zacząć coś budować”. Jesteśmy wolni realizując projekt życiowy, budując na swojej tożsamości osobowej i narodowej, wykorzystując okoliczności miejsca i czasu, stale wkładając wysiłek w tworzenie przestrzeni wolności.

³¹ Ł. Kossowski, *Sztuka polska pierwszej połowy XX wieku. Młoda Polska*, [w:] W. Włodarczyk (red.), *Sztuka świata*, t. 9, Warszawa 1999, s. 217.

³² M. Dupetit, *Stanisław Wyspiański*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 30, Warszawa 2002, s. 9.

³³ A. Szubartowska, *Pamięć kolorów i form*, Lublin 2015, s. 52.

Zwracając się do dorosłej młodzieży warto zwrócić uwagę na wierności wybranych wartościom, odwagi działania mimo niesprzyjających warunków oraz zachowania swojej tożsamości w spotkaniu z odmiennością.

Pod koniec XIX wieku powstało malowidło kolejnego wybitnego ucznia Jana Matejki – Jacka Malczewskiego (1854–1929) „Melancholia” (1890–1894, olej na płótnie, 139,5 x 240, Muzeum Narodowe, Poznań). Artysta dokonuje podsumowania stulecia z punktu widzenia polskiego losu. W dużej, pustej pracowni usiadł artysta przy sztalugach. Postaci i sprawy, którymi należałoby zobrazować czas niewoli, bohaterstwa i klęski nie mieszczą się na płótnie. Porwane jakąś nadludzka siłą wypadają na środek sali i skłębionym tłumem szybują w powietrzu. Zamęt, wir, pęd i ruch. Kompozycja jest dynamiczna i żywiołowa. Najpierw gromadka dzieci, chłopców i młodzieży z kijami, kosami i szablami pędzi za niewidzialnym wrogiem. Oddział kosynierów rusza do boju. Kobiety w czarnych chustach, żałobne wdowy snują się między walczącymi – gorzki owoc bohaterskiego zrywu. Bliżej, na pierwszym planie, kłębią się wokół powalonego sztandaru napoleońscy żołnierze, urzeczeni władzą i bojowym geniuszem cesarza. Skrzypek z zadumą w oczach, młody człowiek zakochany w książkach – płyną porwani falą poświęcenia i miłości do Ojczyzny³⁴. Ekspresyjne zróżnicowanie stanów psychicznych przejawia się w twarzach i układach postaci – widmowych zjaw, które nie tracą swego konkretnego kształtu³⁵. Za szerokim oknem pracowni jaśnieje słońce, świat przestronny, wolny. Ale zanim skłębione, wirujące zjawy dopadną okna, są już zakutymi w kajdany starcami i sił im brakuje, by wydostać się na wolność. Z przeciwnej strony okna stoi oparta na ramionach Melancholia w czarnej chuście. Stoi zapatrzona w ogród, zadumana.

Taka wizja stulecia została przedstawiona w sposób jak najbardziej realny. Zjawy na obrazie chociaż unoszą się w powietrzu, choć płyną ponad ziemią, mają silny, rzeczywisty kształt żywych ludzi. Tło również jest realne. Szare, puste ściany pracowni malarskiej. Artysta swojej fantazji dał surowy, ziemski kształt. Przedstawienie zaskakuje żywiołową dynamiką, dziwnym, pełnym gwałtownych skrótów pozowaniem postaci, a także mistrzowską konstrukcją przestrzeni zbudowanej z kilku punktów widzenia. Gęsty, najeżony kosami i szablami strumień dramatycznie splecionych ciał, wydaje się przelewać poza ramy obrazu i formować ponad podłogą pracowni kształt leżącego krzyża³⁶. Tytułowa Melancholia – kobieta w czarnej zasłonie wpatrzona w słoneczny ogród i zagradzająca drogę do okna wolności, „pochłania cały blask światła”, prowadzi do smutku i apatii, Słowacki w „Anhellim” pisał: „Dwie są bowiem melancholije: jedna jest z mocy, druga ze słabości; pierwsza ze skrzydłami (...), druga z kamieniem”. Malczewski pokazuje w swoim obrazie tę drugą i wskazuje

³⁴ J. Stępniova, *Krajobraz z tęczę...*, dz. cyt., s. 195.

³⁵ J. Paciuta-Pawłowska, *Jacek Malczewski. Dukt pisma i pędzla*, Warszawa 2015, s. 85.

³⁶ K. Czerni, A. Szczerski, *Jacek Malczewski*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 92, Warszawa 2002, s. 13.

jako przyczynę licznych niepowodzeń w dotychczasowym dążeniu do niepodległości. Tadeusz Kantor napisał, że obraz Malczewskiego to wielka narodowa opera³⁷, podobnie jak inne słynne dzieło tego artysty – „Błędne koło” (1895–1897, olej na płótnie, 174 x 240 cm, Muzeum Narodowe, Poznań).

Malowidło to skupia jak w soczewce cały wir myśli i uczuć artysty. Młody malarz siedzi na szczycie drabiny, z pędzlem w ręku. Wokół niego w sinoblękitnej, zamglonej przestrzeni kłębi się chmura splątanych figur. Zakłęty krąg postaci, które zeszyły z obrazów i otaczają chłopca. Wokół niego trwa jakiś szalony taniec. Z jednej strony wirują piękne nimfy, satyr w liścianym wieńcu na głowie, śmieją się wiejskie dziewczyny, którym chłopiec szepcze coś do ucha. Kołowrót postaci pochodzi z różnych światów i różnych wyobrażeń artystycznych. Rozpoznać można figury znane ze sztuki i mitologii antycznej: rozpasane w tańcu fauny i szalone bachantki z orszaku Dionizosa. Obok nich dostrzegamy chłopską parę w polskim stroju ludowym, jakby wyjętą z weselnego korowodu³⁸. Jednak malarczyk ich nie widzi. Wpatrzony jest w drugą część kręgu, skrytą w ponurym, fioletowym cieniu, gdzie wiją się w konwulsyjnych gestach cierpiące, skute kajdanami postacie. Widać młode ciała w walce. Ich twarze wykrzywia ból, ramiona i nogi wyprężone są nadludzkim wysiłkiem. Jakiś starzec wpół siedzący, wpół zawieszony na dole okręgu zaciska pięści, a otwiera usta do krzyku³⁹. Po jego twarzy i ciele pełzają zielone jak śniedz błyski. Postacie po prawej stronie zostały ukazane jakby w momencie dramatycznego zmagania się z przeciwnościami losu. Kajdany to symbol zarówno narodowego zniewolenia, jak i wszelkich przeszkód w drodze do wolności. Postacie po lewej stronie oświetlone są padającym z góry różowym blaskiem kontrastującym z ciemnym, posępnym kolorytem, w którym pogrążona została strona przeciwna. U stóp zachlapanej farbami drabiny spadają na podłogę odrzucone przez chłopca kartonowe „patrony” – dekoracyjne wzorniki, symbol banalnych, sztywnych konwencji i stereotypów⁴⁰. Obie kompozycje: „Melancholia” i „Błędne koło” były bodźcem dla Wyspiańskiego do napisania „Wesela”⁴¹.

Pastel Stanisława Wyspiańskiego pt. „Chochoty” (1898–1899) ukazuje podwójną symbolikę tytułowych słomianych snopów. W tle nocnego tańca majaczą wieże Wawelu. Mrok punktowo rozświetlają lampy. Drzewa oddzielają scenę od „kulis”. Jak w teatrze panuje tu nastrój tajemnicy i oczekiwania. Na „scenie” wokół kałuży, stoją związane powrozem czuby słomy, skręcone sylwetki. Na wpół ludzkie postacie zastygłe w bezruchu. Chochół staje się najbardziej wyrazistą figurą w sztuce Wyspiańskiego. Pokrywa z suchych, pozbawionych ziarna badyli, „zakłęte słomiane straszdyło” to symbol martwoty i uśpienia,

³⁷ Tamże.

³⁸ A. Kowalczykova, E. Paczoska, *Od modernizmu do roku 1939*, Warszawa 2002, s. 12.

³⁹ J. Stępniova, *Krajobraz z tęczą...*, dz. cyt., s. 197.

⁴⁰ K. Czerni, A. Szczerski, *Jacek Malczewski ...*, dz. cyt., s. 14.

⁴¹ S. Krzysztofowicz-Kozakowa, *Jacek Malczewski*, Wrocław 2005, s. 21.

„ci, co beczynni, ci co gnuśniej za domem, leniwe duchy”⁴². Artysta piętnuje bierność i narodowy marazm. Jednak pod słomiana powłoką drzemie życie, ukryty „krzak róży”, co niecierpliwie czeka wiosny. Chochoł z jednej strony to znak rozczarowania, w drugiej nadziei.

Budzenie „śpiących rycerzy” to pragnienie i w przekonaniu Wyspiańskiego, warunek polskiego odrodzenia politycznego i moralnego. Wizję wskrzeszania świętych i królów zobrazował w kartonach do witraży prezbiterium katedry wawelskiej (1900–1902, pastel, 436 x 148 cm, Muzeum Narodowe, Kraków). Artysta zobaczył oczyma wyobraźni monumentalny „poczet Królów – Duchów”, upiornych zjaw, co wstają z grobu na „apel poległych” i zagląдают przez okna katedry – jak przypomnienie minionej chwały, pełne przestrogi wezwania do wielkości. Projekty witraży ukazujących: Henryka Pobożnego, św. Stanisława oraz Kazimierza Wielkiego stanowią całość z rapsodami i należy je rozpatrywać łącznie. Książę Henryk Pobożny (1196/1207–1241) był synem św. Jadwigi Śląskiej, zginął w obronie wiary chrześcijańskiej w bitwie pod Legnicą. Św. Stanisław (1030–1079) to biskup krakowski, zabity na rozkaz króla Bolesława Śmiałego za bezkompromisową obronę prawdy i moralności. Król Kazimierz III (1310–1370), którego Polacy jako jedyne go swojego władcę nazwali Wielkim, gdyż utworzył Uniwersytet Krakowski (1364), a dzięki swoim zdolnościom dyplomatycznym wzmocnił wewnętrznie państwo i pozostawił ojczyznę jako kraj liczący się w Europie,

Pierwszy karton ukazuje Henryka Pobożnego – bohatera bitwy z Tatarami. Widać jak zsuwa się z konia śmiertelnie raniony włócznią; hełm spada mu z głowy, miecz wysuwa z dłoni, purpurowy płaszcz łopocze jak płomień nad końską grzywą. Drugi karton przedstawia św. Stanisława. To zeschnięta mumia w okowach spękanej trumny. Przy jego boku stoją: krzyż, pastorał i tła się gromnica. Prawą ręką podnosi z geście rzucenia wiecznej klątwy. Trzeci karton, najbardziej wstrząsający, prezentuje Kazimierza Wielkiego. Królewski szkielet w koronie okryty resztką zbutwiałego płaszcza. Czerniałe usta otwierają się do krzyku. Powstałe z grobu ciało ubrane jest w monarszy płaszcz i insygnia władzy. Ma wargi wygięte w bolesnym skurczu, czaszkę z pustymi oczodołami, szkieletem z resztkami zgniłego ciała⁴³. Ta pełna królewskiej dumy i majestatu wizja to prorocstwo duchowego odrodzenia⁴⁴.

Porównując to dzieło Wyspiańskiego z pracami współczesnych mu europejskich artystów należy podkreślić, że podobnej siły wyrazu, mocy duchowego przesłania nie znajdujemy gdzie indziej. Te narodowe truchła powstają z grobów, które są pod posadzką katedry. Artysta przedstawił trumienne zjawy, prawie rozpadłe w proch, posępne szkielety, bardziej dostojne majestatem śmierci

⁴² M. Dupetit, *Stanisław Wyspiański* ..., dz. cyt., s. 11.

⁴³ M. Tomczyk-Maryon, *Wyspiański*, Warszawa 2009, s. 197.

⁴⁴ M. Dupetit, *Stanisław Wyspiański* ..., dz. cyt., s. 18.

i cierpienia niż resztkami spłowiałej purpury⁴⁵. Zasnute bielmem śmierci oczy św. Stanisława, czy w agonalnym spazmie odrzucona głowa Henryka Pobożnego są przerażające i zarazem piękne. Silne tendencje ekspresyjne Wyspiański łączy z płaską secesyjną formą, w której wielką rolę odgrywa nerwowa, kaligraficzna linia. Zielonkawy fosforyzujący szkielety króla, sznurami spętani, gromnicami otoczona mumia biskupa i czerwona, płomienista barwa kartonu z postacią księcia śląskiego poległego w bitwie, miały stanąć w prezbiterium, na którym dokonuje się ofiara przeistoczenia i chyba nie można było oddać lepiej idei, tego oczekiwania na zmartwychwstanie. Ten szczególny „apel poległych” był wezwaniem do podejmowania zadań wymagających poświęcenia, bezkompromisowości i odwagi na wzór przywoływanych bohaterów.

Omawiane obrazy w pracy z dorosłą młodzieżą mogą być wprowadzeniem do dyskusji. Podstawowe jej zagadnienia to: *Patriotyzm a poczucie szczęścia* (aby być szczęśliwym należy znać swoją tożsamość, akceptować siebie, ze spokojem przyjmować negatywne doświadczenia, być otwartym na innych ludzi, posiadać ideały i wierzyć w realizację dobra, stale weryfikować swoją hierarchię wartości); *Bierność Polaków wynikiem rezygnacji z wartości zasadniczych* (odrzucenie prawdy w spotkaniu z kłamstwem innych, brak zaufania do ludzi jako wynik doświadczenia zdrady, porzucanie ideałów dla osiągnięcia doraźnego sukcesu, odrzucenie sprawiedliwości jako wynik kompromisu ze złem).

Sztuka masowa jako zagrożenie dla patriotyzmu

W globalnym wymiarze lansowane są wytwory kultury masowej, które wypierają z powszechnej świadomości sztukę narodową. Młodzi ludzie ukierunkowani na przyszłość, poszukują ciągle nowych wrażeń. Przeszłość pojawia się w ich życiu nie jako skarbnica mądrości, lecz jako teren eksploracji nowych przeżyć. Staje się ona miejscem, które można „zwiedzać”. Ma charakter turystyki⁴⁶. Bycie turystą to jedna z form poszukiwania doświadczeń w postmodernistycznym świecie. Odkrywanie przeszłości stanowi akumulację doświadczeń odmiennych od spotkanych w teraźniejszości. Jest to działanie powierzchowne i tworzy zafałszowany obraz, gdyż pomija głębsze związki przyczynowo-skutkowe. Tymczasem przeszłość jest nośnikiem trwałych wartości i stanowi czynnik konieczny do ujmowania rzeczy w proces. Historyczność człowieka wyraża się we właściwej mu zdolności obiektywizacji dziejów, a nie tylko podlegania nurtowi wydarzeń; nie tylko określa sposób działania, ale umożliwia zdolność do refleksji nad własną przeszłością. Zobiektywizowane dzieje stanowią jeden z elementów narodowej tożsamości⁴⁷. Oderwanie młodego pokolenia od prze-

⁴⁵ T. Dobrowolski, *Malarstwo polskie...*, dz. cyt., s. 276.

⁴⁶ Por. K. Pankowska, *Kultura...*, dz. cyt., s. 148.

⁴⁷ Por. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość...*, dz. cyt., s. 78.

słości stanowi jedną z przyczyn braku więzi międzypokoleniowej, a często braku autorytetów. Historia jako powiązanie biegu zdarzeń wiąże teraźniejszość z przeszłością. Wychowanie estetyczne zapewnia tę kulturową ciągłość i daje tożsamość wartości⁴⁸.

Środowiskiem obecnego człowieka jest kultura pop. Komiksy historyczne czy murale odnoszące się do przeszłości stanowią próbę znalezienia nowych środków wyrazu koniecznych do przekazania współczesnym językiem treści patriotycznych. Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK w dniach od 27 kwietnia do 30 września 2018 roku zorganizowało wystawę prac: „Ojczyzna w sztuce”. Ten krakowski projekt ma historyczny punkt odniesienia. Jest nią kopia obrazu Jana Matejki „Polonia” – znak, że wraz z wolnością czas na modernizację patetycznej wizji nieszczęśliwej Polski, heroicznie cierpiącej i zakutej w kajdany. W wystawie uczestniczy sześćdziesięciu artystów z różnych krajów. Łączy ich poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o narodową tożsamość wobec obserwowanych cywilizacyjnych zmian, tzn. migracji, globalizacji i przeciwstawnych dążeń: od świata otwartych granic do ich zamykania i wzrostu nacjonalizmu. Sztuka nie mówi obecnie rozbudowanymi tekstami, lecz daje mocne sygnały w wybranych obszarach. Wideoinstalacja Aleksandra Janickiego pokazuje trójkę młodych ludzi o egzotycznej urodzie, z przejęciem recytujących po polsku inwokację z „Pana Tadeusza”. Co dzisiaj określa przynależność narodu? Michał Budny tworzy instalację „Granice” (2016/2018) formując wprost na podłodze przerywaną linią kontur Polski. Czy to znak otwartości czy słabości, albo migracyjnej płynności?

Szczególne miejsce w kole życia według Jacka Malczewskiego malarz wyznacza sztuce. Artysta posiada bowiem intuicję i świeżą wrażliwość dziecka, dlatego może obserwować wirujące nieuchronnie koło czasu i być bliższym tajemnicy poznania, niż uwikłany w splot przeciwieństw współcześni mu ludzie. Jana Matejkę oraz jego uczniów Stanisława Wyspiańskiego i Jacka Malczewskiego różnią style, w których tworzyli swoje dzieła, ale łączy patriotyzm. Polska była dla nich najważniejsza. Pragnęli odrodzenia kraju nie tylko politycznego, ale także duchowego. Napiętnowali wady narodowe, ale również „krzepili serca”. Swoim studentom Malczewski mówił: „Malujcie tak, żeby Polska była”. Interpretacja dziejów ojczyzny ukazana przez wybitnych malarzy czasem miała charakter reporterski (Maksymilian Gieryski), czasem romantyczny (Artur Grottger), historiozoficzny (Jan Matejko) lub poetycki (Jacek Malczewski), ale zawsze pozwalała zinterpretować i zrozumieć dramatyczne losy Polaków i Polski.

⁴⁸ Zob. M. Śniadkowski, *Charakter wychowawczy piękna i brzydoty w sztuce*, [w:] „Issues of global education”, vol. 7, Lublin 2013.

Podsumowanie

We współczesnych czasach wychowanie patriotyczne staje się istotną wartością w budowaniu Ojczyzny Ojczyzn, stanowi czynnik wyzwalający siły twórcze do budowania wspólnego domu, stanowi ważne zadanie edukacyjne. Wychowanie przez sztukę ma zadanie podwójne: pogłębienie świadomości kulturowej, to znaczy poznawczych i moralno-społecznych wartości sztuki⁴⁹ oraz pobudzenie ekspresji i kreatywnych dyspozycji ludzi, ich wyobraźni, inteligencji emocjonalnej, orientacji moralnej, zdolności do namysłu krytycznego nad światem i życiem.

Zatem wychowując do patriotyzmu należy wykorzystywać dzieła, które spełniają dwa warunki. Po pierwsze tworzone są przez wybitnych artystów, po drugie osoby te znają swoją narodową tożsamość. Szczególne znaczenie wychowawcze ma sztuka budząca silne emocje. Przeżywając zdumienie, zachwyt czy poruszenie połączone z negacją dzieła, człowiek angażuje intuicję i swoje zdolności kontemplacyjne. Zarówno emocje pozytywne – maniczne (bardzo mocne zainteresowanie, pasja), jak i katarktyczne (wynikające z emocjonalnego szoku) wywołują potrzebę zmiany i zachęcają do tworzenia nowych zachowań. W pierwszym przypadku dochodzi do odkrycia nowych możliwości, w drugim reakcją jest negacja i korekta swoich postaw⁵⁰.

W wyniku globalizacji znikają „miejsca oswojone”, wartości „kultury domowej”, zanika międzypokoleniowa transmisja dziedzictwa oraz wartości „czasu minionego”. Paradoksalnie jednak globalizacja może mieć znaczenie pozytywne jeśli będzie przeniknięta kulturami narodowymi. Pozytywne efekty wychowawcze może przynosić uzupełnianie się i wzajemne wzbogacanie. Integracja i fragmentaryzacja, globalizacja i terytorializacja są dwiema stronami tego samego procesu redystrybucji suwerenności i wolności działania⁵¹. Celem wychowania patriotycznego jest więc tworzenie warunków dla dialogu młodego pokolenia z dziedzictwem kulturowym, kształtowanie poczucia dumy z historii i kultury, sztuki i tradycji ojczyzny. Działanie takie mają przeciwstawić się komercjalizacji życia, popkulturze o niskich wartościach artystycznych oraz tendencjom unifikacyjnym, destrukcyjnej zmienności i wieloznaczności ponowoczesności. Edukacja patriotyczna ma również otwierać na inność, na inne narody, kształtować postawę zaciekawienia i poznawania odmienności i odnoszenia się do nich z szacunkiem.

⁴⁹ I. Wojnar, *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, [w:] K. Wikoszewska (red.), *Wizje i rewizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Kraków 2007, s. 875.

⁵⁰ K. Pankowska, *Kultura...*, dz. cyt. s. 451.

⁵¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 24.

Bibliografia:

- Bielska E., *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] Bajkowski T., Sawicki K. (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji*, Białystok 2001.
- Bogucki J., *Matejko*, Warszawa 1955.
- Chałupniak R., *Arcydziela malarstwa w katechezie*, Opole 2013.
- Czerni K., Szczerski A., *Jacek Malczewski*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 92/2002.
- Dupetit M., *Jan Matejko*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 27/2002.
- Dupetit M., *Stanisław Wyspiański*, [w:] „Wielcy Malarze”, nr 30/2002.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Kossowski Ł., *Sztuka polska pierwszej połowy XX wieku. Młoda Polska*, [w:] Włodarczyk W. (red.), *Sztuka świata*, t. 9, Warszawa 1999.
- Kotłowski K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.
- Kowalczyk S., *Patriotyzm*, [w:] Chałas K., Maj A. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016.
- Kowalczyk A., Paczoska E., *Od modernizmu do roku 1939*, Warszawa 2002.
- Królica M., *Edukacja patriotyczna*, [w:] Marzec A., Sadowska E., Piwowarska E. (red.), *Nowe oblicza pedagogiki*, Częstochowa 2008.
- Krzysztofowicz-Kozakowa S., *Jacek Malczewski*, Wrocław 2005.
- Lach-Rosocha J., *Pedagogika przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Kraków 2013.
- Michałowski M., *Jan Matejko*, Warszawa 1979.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Paciuta-Pawłowska J., *Jacek Malczewski. Dukt pisma i pędzla*, Warszawa 2015.
- Pankowska K., *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian*, Warszawa 2013.
- Ryszkiewicz A., *Malarstwo polskie. Romantyzm, historyzm, realizm*, Warszawa 1989.
- Samoraj M., *Rola sztuki w edukacji regionalnej. Zderzenie kultur – perspektywa globalna i lokalna*, [w:] Pankowska K. (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010.
- Słońska I., *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2007.
- Stępniewska J., *Krajobraz z tęczą. Sylwetki artystów od Wita Stwosza do Dunikowskiego*, Warszawa 1962.
- Szubartowska A., *Pamięć kolorów i form*, Lublin 2015.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990.
- Śniadkowski M., *Charakter wychowawczy piękna i brzydoty w sztuce*, [w:] „Issues of global education”, vol. 7, Lublin 2013.
- Tomczyk-Maryon M., *Wyspiański*, Warszawa 2009.
- Wojnar I., *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, [w:] Wikoszewska K. (red.), *Wizje i rewizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, Kraków 2007.

Abstract:

Patriotic education has always been one of the key tasks of the school system. The goals of contemporary patriotic education include the establishment of conditions facilitating innovative interaction of the youngest generation with the cultural heritage, shaping the sense of pride in the history, culture art and traditions of the motherland. A particular educational significance is played, as always, by art capable of evoking strong emotional response and tapping into the students' intuitive and contemplative capacity. Created by eminent artists conscious of their national identity, such art has always implied the need for change and encouraged the introduction of new behavioural patterns in the lives of the youngest generation.

Key words:

Patriotic education in the postmodern age, Globalisation, Art, Popular culture.

Wychowanie do wartości patriotycznych w edukacji szkolnej. W poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań wykorzystujących narzędzia technologii informacyjnych

Streszczenie:

Skuteczność i efektywność procesów edukacyjnych jest jednym z istotnych zagadnień zarówno teoretyków, jak i nauczycieli-praktyków. Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa, rozwój nauki i techniki powodują też zmiany w oświacie. Muszą one uwzględniać z jednej strony wszechstronny rozwój ucznia i jego wychowanie, z drugiej zaś wykorzystywanie najnowszych technologii wspierających procesy edukacyjne. W opracowaniu przedstawiona została problematyka wychowania do wartości jako jednego z zadań edukacji szkolnej oraz pokazano możliwości wykorzystania w nim technologii informacyjnej i rozszerzonej rzeczywistości.

Słowa kluczowe:

patriotyzm, wychowanie do wartości, technologie informacyjne, rozszerzona rzeczywistość.

Wprowadzenie

W czasach zmieniającej się rzeczywistości społeczno-polityczno-kulturowej dużym wyzwaniem staje się edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych. Wciąż analizowane i wartościowane są efekty edukacyjne i poszukiwane nowe drogi bardziej skutecznych oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych i profilaktycznych. Takich, które pozwolą uczniowi z jednej strony odnaleźć się w świecie wielości faktów i informacji, intensywnego rozwoju technologii informacyjnych, sprostać wymaganiom rynku pracy, korzystać z dóbr kultury, z drugiej zaś będą go wspierać w rozwoju ku pełni człowieczeństwa. Zmiany w oświacie muszą więc uwzględniać wyzwania przyszłości przy jednoczesnym zachowaniu fundamentów rozwoju człowieka, istotnych w jego życiu punktów odniesienia, tj. wartości, które wyznaczają jego treść i kierunek. Jedną z wartości warunkujących indywidualny i społeczny rozwój człowieka jest patriotyzm.

¹ dr Beata Komorowska, Katedra Pedagogiki, Instytut Matematyki i Informatyki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.

W niniejszym opracowaniu przedstawiona zostanie problematyka wychowania dzieci i młodzieży do patriotyzmu, z uwzględnieniem wykorzystania osiągnięć technologii informatycznych wspierających procesy edukacyjne.

Wartości w edukacji szkolnej

Punktem wyjścia dla wszelkich rozważań o wychowaniu, w tym wychowaniu szkolnym są zagadnienia aksjologiczne. Wartości są „istotnym elementem, częścią składową konstytuującą sytuację wychowawczą oraz dokonujący się na jej podłożu proces wychowania”². Wychowanie młodego człowieka to wprowadzanie go w świat wartości – drogowskazów, które pozwolą mu prawidłowo rozwijać się, podejmować słuszne decyzje i sprostać coraz to nowym wyzwaniom. Według J. Homplewicza „wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę”³. Autor w dążeniu ku wartościom upatruje czynnik rozwoju wewnętrznego człowieka, przesądzający o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej.

Znaczenie wartości w życiu człowieka, zarówno w jego indywidualnym, jak i społecznym wymiarze znajduje swoje odzwierciedlenie w założeniach reformującej się szkoły. Wychowanie do wartości stało się jednym z priorytetowych wskazań do realizacji funkcji szkoły i ma odzwierciedlenie zarówno w „Podstawie programowej”, jak i innych dokumentach regulujących procesy edukacyjne.

W procesie wychowania wartości przejawiają się zarówno w celach, treściach, jak i metodach. Jak podkreśla M. Nowak „wartości występują w sposób najbardziej szeroki w celach wychowania, poprzez wyprowadzenie ich z norm społecznych, które świadomie włączamy do wychowania, a następnie osiągamy je bądź to bezpośrednio (np. dojrzałość, moralność), bądź też pośrednio z innymi postawami i zachowaniami (np. patriotyzm, postawa godna chrześcijanina)”⁴. Zdaniem K. Denka pomiędzy wartościami i celami edukacji nie ma antynomii⁵, zaś istotę celów edukacyjnych według autora stanowią „sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe a zarazem konkretne efekty systemu edukacji narodowej, są one projekcją przyszłości (...). Regulują zachowania ludzkie, nadają porządek i sens życia, pomagają człowiekowi w tworzeniu przyszłości i w odkrywaniu własnych możliwości”⁶.

Bezpośrednio i w sposób widoczny wartości ukazują się również w treściach nauczania. Każdy przedmiot nauczania posiada określone spektrum wartości.

² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2001, s. 421.

³ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 152.

⁴ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 361.

⁵ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, Kraków 2003, s. 22.

⁶ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994, s. 35.

Analiza treści podstawy programowej wskazuje, iż jest ono bardzo szerokie. Zadaniem nauczyciela jest ukazanie wychowankom tych wartości oraz wspomaganie ich w zrozumieniu, jaką rolę pełnią w życiu jednostek, grup społecznych w budowaniu nowej i lepszej rzeczywistości, a także zachęcanie młodych do urzeczywistniania wartości sprzyjających ich rozwojowi osobowemu.

Nośnikami wartości są również metody nauczania i wychowania. Metody mogą być bowiem dobre albo złe i to nie tylko ze względu na efektywność realizacji celów, ale także dobre lub złe w sensie moralnym. Złe metody niszczą w wychowanku duchową podstawę do rozwijania wartości pozytywnych. Opierają się na świadomym ograniczaniu wychowanka w jego osobowym rozwoju w celu uspienia jego krytycyzmu a tym samym skłonienia ku wartościom złudnym i pozornym. Metody dobre to te, które zmierzają do wielostronnego rozwinięcia w wychowanku jego zalet, tworząc tym samym fundament do kształtowania się i realizowania wartości dodatnich⁷.

Jednym z istotnych pytań pojawiających się przy projektowaniu procesu wprowadzania dzieci w świat wartości jest to, ku jakim wartościom wychowywać dzieci i młodzież, którym z nich przyznać priorytet? Nie jest bowiem bez znaczenia, które z wartości będą przez wychowawców promowane i eksponowane w procesie wychowania. Warto w tym miejscu podkreślić, że w przestrzeni aksjologicznej każdego człowieka, także najmłodszego ucznia, bytują różne wartości i antywartości. Przestrzeń ta jest bowiem odzwierciedleniem dotychczasowych doświadczeń człowieka, a w przypadku dziecka w dużym stopniu odzwierciedleniem przestrzeni aksjologicznej znaczących dorosłych w jego życiu. Uczeń więc zna zarówno dobro, jak i zło, prawdę i kłamstwo, wartości materialne, przyjaźń i wiele innych. Zetknął się z nimi jeśli nie w domu rodzinnym, to w przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej, albo przeczytał w książce lub obejrzał w telewizji. Zadaniem wychowania, w tym wychowania w szkole, jest więc w pewnym sensie „uporządkowanie” tej przestrzeni, wspieranie ucznia w tym, by poznał całe spektrum wartości i dostrzegł te, które są szczególnie istotne dla jego rozwoju, by nadał im priorytet i realizował w swoim życiu. Dlatego nie jest obojętne, jakie wartości będą eksponowane w edukacji szkolnej, urzeczywistnianie których będzie u uczniów wzmacniane. Jak podkreśla J. Homplewicz problem w wychowawczym oddziaływaniu leży w tym, by różne wartości dla człowieka zaistniały, by człowiek je dostrzegł i umieścił w przestrzeni swojego życia, ale zwraca też uwagę, iż nie jest obojętne, jakie to będą wartości. „Oczywiście, chodzi również o to, by były to wartości pozytywne, budujące, możliwie wysokiej klasyfikacji, w tym etycznej i wychowawczej”⁸.

⁷ Zob. W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] red. F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993, s. 121–122.

⁸ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, s. 153.

Z kolei M. Łobocki podaje sześć następujących powodów przemawiających na rzecz przyznania pierwszeństwa w wychowaniu wartościom uniwersalnym:

- są one dla dzieci i młodzieży na ogół trudniejsze do przyswojenia i zaakceptowania niż na przykład wartości poznawcze;
- dzięki uwewnętrznieniu wartości moralnych właściwego wymiaru nabierają uznawane przez ludzi wartości materialne i inne;
- wyeksponowanie wartości moralnych wyzwala u wychowanków pragnienie bycia użytecznym dla innych;
- przyswojenie tych wartości ułatwia wychowankowi przeciwstawienie się modnemu współcześnie konsumpcyjnemu stylowi życia;
- preferowanie i urzeczywistnianie wartości moralnych nadaje życiu głębszy sens, chroniąc tym samym wychowanków przed nihilizmem i chaosem moralnym;
- preferowanie i urzeczywistnianie wartości moralnych stanowi dobre wsparcie dla wartościowania czynów ludzkich we własnym sumieniu.

Wychowanie do wartości uniwersalnych sprzyja więc pełnemu, wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Jedną z takich wartości, o które warto zabiegać w procesie wychowania jest patriotyzm. Jak podkreśla M. M. Tytko „wychowanie patriotyczne w istocie należy do zakresu wychowania moralnego, ponieważ patriotyzm należy do dóbr moralnych człowieka. W wychowaniu patriotycznym chodzi o kształtowanie dobrego charakteru w człowieku, aby jako osoba ludzka mógł on służyć dobru wspólnemu Ojczyźnie”⁹.

Patriotyzm jest więc ściśle związany z postawą etyczno-moralną człowieka. Patriotą może być tylko człowiek umiejący odróżniać dobro od zła, wysoce moralny, działający na rzecz dobra wspólnego. Nabywanie tych kompetencji wpisuje się w realizację celów procesu kształcenia.

Patriotyzm jako wartość wychowawcza

Patriotyzm w potocznym, codziennym rozumieniu utożsamiany jest z miłością do ojczyzny, z gotowością poświęceń dla niej, ale także z potrzebą i umiejętnością podejmowania działań na rzecz podtrzymania i przekazywania wiedzy o historii i drodze do wolności. Jak podaje *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* patriotyzm to „cnota moralna powiązana ze sprawiedliwością legalną (prawną), nakazująca miłość do ojczyzny, cenienie bardziej jej dobra wspólnego od interesów osobistych czy partykularnych, współtworzenie jej kultury materialnej i umysłowo-aksjologicznej, w razie konieczności jej obronę w każdy możliwy sposób”¹⁰.

⁹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, s. 107.

¹⁰ S. Kowalczyk, *Patriotyzm*, [w:] red. K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom 2016, s. 729.

Istotę wychowania do patriotyzmu stanowi Ojczyzna. We współczesnym świecie integrujących się państw Europy i dążeniu do społeczeństwa globalnego, „przenikania” się różnych kultur, dzieci i młodzież potrzebują pogłębionej wiedzy o Ojczyźnie i sposobach okazywania jej miłości. Jak podkreśla K. Denek „w działalności dydaktyczno-wychowawczej trzeba uczynić wszystko, żeby pojęcie Ojczyzny zaczynało się od progu rodzinnego domu i przez szkołę oraz aktywność zawodową, towarzyszyło dzieciom, młodzieży, dorosłym na ścieżkach, które wiodą w daleki świat życia”¹¹. Patriotyzm jest więc tą wartością, która warunkuje rozwój indywidualny i społeczny, jej urzeczywistnianie sprzyja dobru wspólnemu. Wprowadzanie dzieci w świat wartości patriotycznych jest ważne dla funkcjonowania społeczności szkolnej, lokalnej, własnego państwa i innych narodów. Rangę wartości patriotyzmu w życiu człowieka akcentuje się szczególnie w czasach i sytuacjach ważnych dla Ojczyzny. To właśnie one stwarzają okazję do refleksji i szansę sprzyjające urzeczywistnianiu tej wartości. Dlatego też, w związku z 100. rocznicą odzyskania przez Polskę niepodległości, Minister Edukacji Narodowej określiła wśród kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2018/2019 kształtowanie patriotycznych postaw uczniów¹².

Patriotyzm jako wartość znajduje się również w „Podstawie Programowej” określonej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. z dnia 24 lutego 2017, poz. 356)¹³, gdzie zapisano zadania, cele i treści dotyczące zarówno kształtowania postaw patriotycznych, wprowadzania w świat wartości patriotyzmu, jak i, co ważne w kontekście niniejszego opracowania, wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji.

W zakresie wychowania przedszkolnego osiągnięcia dziecka w społecznym obszarze jego rozwoju, świadczące o przygotowaniu do podjęcia nauki w szkole, określone zostały następująco:

- „odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej”;
- „nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny,

¹¹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka literatury” XVI, Zielona Góra 1996, s. 77.

¹² <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20182019> [dostęp z dnia 10.11.2018].

¹³ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp z dnia 10.11.2018].

życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość;”

W poznawczym obszarze rozwoju dziecka, zaś czytamy:

- „wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach, przysłowia, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej;”

Jeśli chodzi o zadania dla szkoły podstawowej w omawianym obszarze zapisy są następujące:

„Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);

2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;

3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;

(....)

13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom”.

Zadaniem szkoły staje się więc wpojenie i utrwalenie u dzieci i młodzieży miłości do Ojczyzny, warunkującej życie narodu, jego trwanie i rozwój. Podkreślanie tej wartości w procesie wychowania jest szczególnie istotne z uwagi na sytuację społeczno-ekonomiczno-kulturową, tj. z jednej strony integracja państw europejskich, migracje, globalizacja, sytuacje zagrażające godności człowieka, jego prawom i wolności, terroryzm, z drugiej zaś potrzeba przywiązania i przynależności, kształtowanie tożsamości człowieka i znaczenie Ojczyzny dla życia jego i narodu.

Wychowanie do patriotyzmu w edukacji szkolnej

Wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat wartości ma charakter procesu składającego się z określonych ogniw i czynności. Jak podkreśla K. Chałas, wychowanie ku wartościom to „zespół czynności wykonywanych przez wychowawców wspomagających wychowanków w procesie urzeczywistniania oraz tworzenia wartości, kreowania własnego życia przez pryzmat właściwych struktur hierarchicznych oraz działań animacyjnych, ukierunkowanych na budowanie antroposfery w środowisku społecznym (...)”¹⁴.

¹⁴ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, [w:] red. K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom 2016, s. 1417.

W procesie przekazu wartości istnieją cztery zasadnicze ogniwa. W. Pasterniak określa jej jako:

- rozpoznawanie wartości,
- rozumienie wartości,
- akceptacja wartości,
- respektowanie wartości¹⁵.

Wychowanie ku wartościom patriotycznym będzie więc procesem świadomego i celowego organizowania takich sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, by uczeń poznał i zrozumiał istotę wartości patriotyzmu, jej znaczenie dla człowieka i całej społeczności ludzkiej, poznał sposoby jej urzeczywistniania oraz zechciał samodzielnie podejmować działania na rzecz Ojczyzny, czerpiąc z tego radość i satysfakcję, a w dalszej kolejności animował innych do podobnych działań.

Realizacja powyższych zadań jest uzależniona od wyników uprzedniego poznania przez wychowawcę zasobu wiedzy uczniów na temat patriotyzmu. Warunkuje to bowiem przebieg poszczególnych ogniw procesu. W niektórych przypadkach nauczyciel może skoncentrować się jedynie na poszerzaniu wiedzy na temat patriotyzmu wyniesionej przez uczniów z domu rodzinnego i wykorzystywaniu znanych już dziecku sposobów jej urzeczywistniania, a innym razem może zaistnieć potrzeba zdemaskowania błędnego lub zredukowanego rozumienia danej wartości i ukazania „na nowo” jej istoty. Dlatego też ważnym jest, by szkolne wprowadzanie dzieci w świat wartości patriotycznych było realizowane we współpracy z rodziną, by w tym zakresie miało miejsce rzeczywiste partnerstwo nauczycieli i rodziców. W wychowaniu patriotycznym powinno się bowiem uwzględniać tak wymiar ogólnokrajowy Ojczyzny, Polski, jak i wymiar lokalny, uwzględniając tzw. „małe Ojczyzny”, także rodzinę i szkołę. Jak podkreśla B. Dudel „patriotyzmu trzeba uczyć poprzez budzenie miłości do małych Ojczyzn, poprzez treści bliskie dziecku przekazywane już od najmłodszych lat. Szerzenie wiedzy o własnym regionie, propagowanie polskiej przyrody, tradycji, obrzędów, zabytków jako wartości ogólnonarodowych, daje szansę dorastania od małej, lokalnej i regionalnej społeczności do pełnoprawnego obywatela «dużej Ojczyzny»”¹⁶.

Elementami wychowania do patriotyzmu są:

- wychowanie umysłu rozumiane jako obowiązek pogłębiania wiedzy o ojczyźnie;
- wychowanie wyobraźni rozumiane jako dostarczanie żywych, silnie oddziałujących na wyobraźnię zjawisk rozbudzających patriotyzm;

¹⁵ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

¹⁶ B. Dudel, *Tematyka patriotyczna w kształceniu zintegrowanym i propozycje jej realizacji w wybranych czasopiśmie metodycznych*, [w:] red. E. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, *Patriotyzm a wychowanie*, Białystok 2009, s. 618.

- wychowanie uczuć poprzez ich wywoływanie podczas obcowania z symbolami narodowymi, uczestnictwo w uroczystościach o charakterze patriotycznym¹⁷.

Proces wprowadzania w świat wartości patriotycznych powinien więc wpływać na poszerzenie i pogłębienie wiedzy uczniów, kształtowanie ich umiejętności, ale także oddziaływać na sferę uczuć, wyzwalać je tak, by uwrażliwiać na Ojczyznę i wzbudzać chęć troski o nią. Osiągnięcie założonych celów wychowania patriotycznego pociąga za sobą konieczność doboru odpowiednich sposobów pracy z dziećmi i młodzieżą.

Wychowanie do patriotyzmu powinno odbywać się od najmłodszych lat, tj. od wychowania przedszkolnego, uwzględniając dostosowanie treści, metod i form do specyfiki okresu rozwojowego wychowanków. Powinno także „przenikać” cały proces kształcenia, bowiem każdy przedmiot nauczania ma w sobie większy lub mniejszy potencjał wychowawczy. Na różnych lekcjach można dbać o kulturę języka polskiego, mówić o historii, sztuce, muzyce, ale też o sławnych Polakach – patriotach, którzy swoją pasją i pracą przyczynili się do odkryć i wynalazków rozślawiających Polskę na całym świecie. Można też, integrując treści poszczególnych przedmiotów nauczania, zachęcać uczniów do realizacji międzyprzedmiotowych projektów, których przebieg, a następnie prezentacja efektów mogą stworzyć sytuację wychowawczą sprzyjającą urzeczywistnianiu patriotyzmu. Przykładami mogą być takie projekty, jak: „Moja mała Ojczyzna”, „Tydzień kultury języka polskiego”, „Sławni Polacy XX wieku”, „Rekonstrukcja historycznego wydarzenia” czy „Opieka nad miejscami pamięci narodowej”.

Wśród wykorzystywanych form dydaktycznych podczas wprowadzania dzieci i młodzieży w świat wartości patriotycznych najczęściej stosowane są wycieczki, spotkania ze świadkami historii, zawody, konkursy patriotyczne, gry i zabawy terenowe, apele. Jednak należy podkreślić, że wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat wartości nie jest obecnie zadaniem łatwym. Młodzi ludzie zafascynowani kulturą popularną, kulturą obrazu, dorastający w świecie, którego nieodłącznym elementem jest Internet i zaawansowane technologicznie urządzenia służące do korzystania z niego, potrzebują coraz to nowych, atrakcyjnych, odpowiadających na ich potrzeby bodźców. Poszukiwanie sposobów skutecznej edukacji wymaga więc od pedagogów ciągłej weryfikacji i doskonalenia procesu kształcenia, doboru odpowiednich metod, form i środków dydaktycznych tak, by wzbudzały u uczniów zaciekawienie, a tym samym motywację i aktywność, które są niezbędne, by zaszedł proces uczenia się. Odpowiedzią na potrzeby uczniów, ale i nauczycieli poszukujących różnego rodzaju działań innowacyjnych są współczesne rozwiązania technologiczne, które mogą i powinny wspierać procesy edukacyjne.

¹⁷ Zob. J. M. Bocheński, *Dziela zebrane*, t. 5, Kraków 1995, s. 78.

Wykorzystanie technologii informacyjnych w procesie wychowania ku wartościom patriotycznym

Współczesne rozwiązania technologiczne mogą i powinny wspomagać proces kształcenia. W czasach, gdy współczesne dzieci i młodzież należą do tzw. „cyfrowych tubylców”¹⁸, w których otoczeniu technologie informacyjne, Internet i różne narzędzia służące do korzystania z nich były obecne od urodzenia, a ich obsługi uczyli się „intuicyjnie”, którzy chętnie sięgają po coraz to nowe rozwiązania technologiczne, warto wykorzystać je w procesie kształcenia. Wzbogacanie tradycyjnych form przekazu wiadomości, kształtowania umiejętności i postaw o wykorzystanie do tego celu technologii informacyjnych wzbudza większe zainteresowanie dzieci, wywołuje pozytywne emocje, zwiększa tempo i skuteczność uczenia się. Tradycyjne podręczniki już dla najmłodszych uczniów mają swoje elektroniczne wersje (multibook), które są przeznaczone do wyświetlania na tablicy interaktywnej oraz wzbogacone o elementy multimedialne, gry, symulacje i krótkie filmy edukacyjne.

Potrzeba włączenia na stałe technologii informacyjnych do realizacji procesów edukacyjnych, w tym wyposażenia nauczycieli i uczniów w kompetencje w zakresie korzystania z nich oraz tworzenia baz edukacyjnych zasobów cyfrowych jest widoczna w działaniach Ministerstwa Edukacji Narodowej. W latach 2012–2013 realizowany był przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Administracji i Cyfryzacji pilotażowy program rządowy „Cyfrowa Szkoła”. Od tamtej pory systematycznie realizowane są działania mające na celu zwiększenie zakresu wykorzystania technologii informacyjnych w procesie kształcenia. Aktualnie realizowany jest rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lata 2017–2019, pn. „Aktywna tablica”¹⁹. W „Podstawie programowej” w omawianym zakresie jest następujący zapis: „szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach”²⁰.

¹⁸ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011, s. 25.

¹⁹ <https://www.gov.pl/web/edukacja/rok-szkolny-20182019-niepodlegla-drugi-rok-wprowadzania-zmian-w-systemie-edukacji> [dostęp z dnia 10.11.2018].

²⁰ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp z dnia 10.11.2018].

Kompleksowe działania w tym zakresie powinny być kontynuowane, a zakres wiedzy, umiejętności, w tym umiejętności metodycznych nauczycieli, systematycznie poszerzany. Obserwacje, rozmowy z nauczycielami, a także wyniki badań potwierdzają taką potrzebę. Mimo, iż katalog edukacyjnych zasobów cyfrowych zwiększa się systematycznie, to jednak w praktyce szkolnej nie jest on w pełni wykorzystywany. Z badań Jana Fazlagić²¹ przeprowadzonych w 2017 roku wśród polskich nauczycieli wynika, że jedynie częściowo wykorzystują oni dostępne w sieci cyfrowe zasoby (np. e-podręczniki, gry edukacyjne, filmy, pliki muzyczne, bazy danych, plansze cyfrowe) do realizacji podstawy programowej. Oceniając w skali od 0 do 10 stopnia najwyższej swój stopień wykorzystania zasobów cyfrowych zadeklarowali nauczyciele gimnazjum (6,61), technikum (6,24) i liceum (6,11), zaś najniższej nauczyciele przedszkola (4,63). Jako dwie główne bariery utrudniające wykorzystanie zasobów cyfrowych badani wskazali braki sprzętowe oraz niechęć ze strony samych nauczycieli. Spośród kompetencji jakie kształtuje u uczniów wykorzystywanie technologii informacyjnej w procesie kształcenia respondenci wymienili rozwijanie ciekawości świata²².

W kontekście tematu opracowania warto wskazać możliwość wykorzystania technologii informacyjnej w procesie wychowania do patriotyzmu. Środki i zasoby cyfrowe w tym zakresie mogą służyć do przekazywania wiedzy o historii i bohaterach, patriotach. Atrakcyjność przekazu i jego oddziaływanie na wiele zmysłów przyczynia się także do wywołania emocji, zaangażowania i wzbudzenia zainteresowania, co skutkuje oddziaływaniem na sferę postaw i zwiększeniem skuteczności uczenia się.

W zakresie realizacji w procesie wychowania treści dotyczących patriotyzmu przykładem możliwości zastosowanie nowoczesnych technologii w edukacji jest tzw. poszerzona rzeczywistość (Augmented Reality – AR), stanowiącą „nowatorską technologię informacyjną, która umożliwia połączenie odbieranych zmysłowo stanów świata rzeczywistego z komputerowo generowanymi obiektami. Użytkownik technologii uzyskuje możliwość uzupełniania identyfikowanych elementów świata realnego o wirtualne obiekty stanowiące informacje zazwyczaj istotne w kontekście danej sytuacji.”²³ Technologia ta jest często wykorzystywana przez muzea, które dzięki udostępnianiu swoich aplikacji na urządzenia mobilne umożliwiają interaktywne zwiedzanie i poznawanie zbiorów. Przeglądu i analizy polskich projektów związanych z wykorzystywaniem przez muzea aplikacji mobilnych podjął się G. Gmiterek²⁴. Jego prace pokazały różnorodność rozwiązań zastosowanych w mobilnych muzealnych aplikacjach. Zwrócił też uwagę na interaktywne projekty, które umożliwiają dzielenie się danymi za po-

²¹ Zob. J. Fazlagić, *Wykorzystanie zasobów cyfrowych w oświacie*, „E – mentor” 2018, nr 1, s. 10–15.

²² Zob. tamże.

²³ M. Kęsy, *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, „Dydaktyka Informatyki” 2017, nr 12, s. 124.

²⁴ G. Gmiterek, *Wykorzystanie aplikacji mobilnych w muzeach – przegląd i analiza polskich projektów*, „e-mentor” 2017, nr 2, s. 25–38.

średnictwem mediów społecznościowych wraz z ciekawą funkcją powiązania informacji o muzealnych obiektach z kontem internauty. Inne, bardziej zaawansowane sposoby aktywizowania użytkownika aplikacji, to np. pomoc w wyznaczeniu przez zwiedzających własnych tras zwiedzania miejsca; tworzenie elektronicznych katalogów czy kolekcji ulubionych eksponatów; wchodzenie w interakcje ze zbiorami, robienie zdjęć czy obrazów wirtualnych postaci²⁵. W kontekście walorów edukacyjnych ciekawym rozwiązaniem jest udostępnianie przez niektóre muzea młodszemu zwiedzającemu możliwości skorzystania z gier, które są bezpośrednio powiązane ze zbiorami danej instytucji²⁶. Jak podkreśla autor badań „aplikacje mobilne mogą wspierać tradycyjne działania muzeum. Wpływ urządzeń przenośnych na codzienne życie jest coraz silniejszy. Również rola mobilnych technologii, ich znaczenie w kulturze, edukacji czy nauce jest coraz większe”²⁷.

Poszerzona rzeczywistość jest więc ważnym, atrakcyjnym, a przez to zwiększającym skuteczność przekazu narzędziem edukacyjnym. Uczniowie podczas oglądania danego obszaru mogą na wyświetlaczach swoich telefonów zobaczyć np. dodatkowe informacje historyczne, zdjęcia czy filmy. Te zaś mogą być wykorzystywane dalej w indywidualnych lub grupowych projektach edukacyjnych, ich poszukiwanie może być też np. elementem gry przygotowanej i zainicjowanej przez nauczyciela. Rzeczywistość rozszerzona może być także wykorzystana podczas spacerów ulicami miasta. Uczniowie po uruchomieniu aplikacji AR i nakierowaniu kamery w telefonie na wybrany obiekt mogą zobaczyć na ekranie dodatkowe treści²⁸. Jak podkreśla M. Kęsy „wywołane technologią AR emocje wykorzystane być mogą dydaktycznie np. w czasie terenowych lekcji historii. Realistyczne prezentacje scen batalistycznych, uzbrojenia, postaci lub budynków związanych z określonym miejscem, stać się mogą impulsem pobudzającym zainteresowanie historią”²⁹. Jako przykład autor podaje projekt „Warszawa '44 – śladami powstania warszawskiego przez komórkę”, dzięki któremu wybrane miejsca Warszawy można powiązać z wydarzeniami z 1944 roku.

Z pedagogicznego punktu widzenia warto podkreślić, że poszerzona rzeczywistość nie jest „światem wirtualnym” a jedynie stanowi uzupełnienie rzeczywistości, które odpowiednio przedstawione mogą pobudzić ciekawość i zainteresowanie. Nie tworzy ona wirtualnego świata, ale uzupełnia świat rzeczywisty o nowe wirtualne obrazy. Tym samym nie tworzy silniejszej wersji wirtualnej rzeczywistości, która stanowi zagrożenie dla rozwoju dziecka. Korzystając z sieci uczeń znajduje się w mniej lub bardziej zwirtualizowanej rzeczywistości. Im bardziej odbiega ona od świata realnego, tym gorsze mogą być konsekwencje długotrwałego przebywania

²⁵ Zob. tamże, s. 33.

²⁶ Zob. tamże, s. 33.

²⁷ Zob. tamże, s. 36.

²⁸ A. Dejnaka, *Rzeczywistość rozszerzona i jej zastosowanie w edukacji*, „e-mentor” 2012, nr 2, s. 33.

²⁹ M. Kęsy, *Poszerzona rzeczywistość*, s. 129.

w niej. Jak podkreśla K. Mudyń, jeśli np. „uczestniczymy w grze, której akcja rozgrywa się w specjalnie wykreowanym świecie, gdzie np. nie istnieje siła grawitacji, a jego mieszkańcy porozumiewają się telepatycznie i potrafią przenikać przez najgrubsze mury, to wówczas mamy do czynienia z silniejszą wersją wirtualnej rzeczywistości. Są to bowiem rzeczywistości, które rządzą się własnymi, odmiennymi regułami i tym samym zasługują na miano „wirtualnych światów”, gdyż są czymś więcej niż symulacją czegoś, z czym stykamy się w tzw. realnej rzeczywistości”³⁰.

Mając na uwadze powyższe zagrożenie warto w sposób refleksyjny dobierać sposób wykorzystania narzędzi technologii informacyjnych w procesie kształcenia. Jak pisze A. Dejnaka „główny potencjał edukacji opartej na rozszerzonej rzeczywistości tkwi w metodzie AR – nakładaniu informacji generowanych komputerowo na rzeczywiste obiekty oraz pracy na wirtualnych obiektach w rzeczywistym otoczeniu. Pozwala to na edukację nieomal „namacalną”, spektakularną oraz oddziałującą na wszystkie zmysły, które uczestniczą w procesie uczenia się”³¹. Wartość edukacyjną wykorzystania tej technologii podkreśla także M. Kęsy pisząc: „użyteczność technologii AR w edukacji analizować można z punktu widzenia jej technicznych możliwości prezentacyjnych, jak również w kategoriach psychologicznych związanych m.in. z wywoływaniem pozytywnych emocji pobudzających zainteresowanie oraz chęci do nabywania lub poszerzania wiedzy”³². Oba te aspekty są bardzo istotne w procesie wychowania do wartości. Żywe, silnie oddziałujące na wyobraźnię zjawiska, które wywołują określone uczucia, pogłębiając jednocześnie widzenia temat ważnych wydarzeń historycznych kształtujących tożsamość Polaków, mogą stać się ważnym elementem w procesie wychowania do patriotyzmu. Jednocześnie wykorzystywanie przez nauczycieli technologii informacyjnych „zbliża” ich do uczniów, stanowi atrakcyjną dla obu stron przestrzeń realizacji działań. To z kolei przekłada się na podniesienie jakości relacji między uczniami a nauczycielem, na panującą w klasie atmosferę, która jest bardzo istotna w procesie kształtowania postaw.

Podsumowanie

Szkoła odrywa istotną rolę we wprowadzaniu wychowanków w świat wartości. Proces przekazu wartości wynika z realizacji funkcji i zadań stawianych przed szkołą. Jej rola sprowadza się do wspomagania wychowanka w budowaniu i urzeczywistnianiu własnej i właściwej dla rozwoju człowieka hierarchii wartości, czyli zarówno zetknięcie się z wartościami, jak i motywowanie wy-

³⁰ K. Mudyń, *TECHNOŚWIADOMOŚĆ. O zmieniającym się poczuciu realności i własnej tożsamości u użytkowników cyberprzestrzeni*, [w:] *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków 2002, s. 150–151.

³¹ A. Dejnaka, *Rzeczywistość rozszerzona i jej zastosowanie*, s. 30.

³² M. Kęsy, *Poszerzona rzeczywistość*, s. 127.

chowanków do podporządkowania się dostrzeżonym wartościom oraz wyrobienie właściwych nawyków w celu ich urzeczywistnienia. Skuteczność realizacji tego niełatwego zadania uzależniona jest w dużej mierze od sposobów realizacji celów jakie wybiorą nauczyciele. By zachęcić uczniów i otworzyć się niejako na ich „perspektywę” postrzegania rzeczywistości warto w procesie wychowania wykorzystać też środki technologii informacyjnych. W wychowaniu do patriotyzmu mogą to być opisane powyżej aplikacje pozwalające na atrakcyjny sposób wprowadzania uczniów w świat wydarzeń historycznych. Celem wykorzystania rozszerzonej rzeczywistości jest głównie uatrakcyjnienie przekazu, a przez to zwiększenie jego skuteczności. Należy jednak pamiętać, że każdy, nawet najbardziej atrakcyjny sposób przekazu treści, czy najchętniej wykorzystywana przez nauczyciela metoda kształcenia nie może być stosowana w nadmiarze, bo traci swoją atrakcyjność. Musi być ona przede wszystkim dostosowana do celów zajęć, treści kształcenia oraz możliwości psychofizycznych uczniów i posiadanych już przez nich doświadczeń w danym zakresie. Rzeczywistość rozszerzona jest jedynie narzędziem wzbogacającym proces edukacyjny. Narzędziem ważnym, bo „podążającym” za potrzebami uczniów w tym zakresie.

Bibliografia:

- Bocheński J. M., *Dzieła zebrane, t. 5*, Kraków 1995.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, [w:] red. K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom 2016.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] red. F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura*, Kraków 1993.
- Dejnaka A., *Rzeczywistość rozszerzona i jej zastosowanie w edukacji*, „e-mentor” 2012, nr 2.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka literatury” XVI, Zielona Góra 1996.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń 1994.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, cz. I, Kraków 2003.
- Dudel B., *Tematyka patriotyczna w kształceniu zintegrowanym i propozycje jej realizacji w wybranych czasopismach metodycznych*, [w:] red. E. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, *Patriotyzm a wychowanie*, Trans Humana, Białystok 2009.
- Fazlagić J., *Wykorzystanie zasobów cyfrowych w oświacie*, „e-mentor” 2018, nr 1.
- Gmiterek G., *Wykorzystanie aplikacji mobilnych w muzeach – przegląd i analiza polskich projektów*, „e-mentor” 2017, nr 2.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- Kęsy M., *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, „Dydaktyka Informatyki” 2017, nr 12.
- Kowalczyk S., *Patriotyzm*, [w:] red. K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom 2016.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004.
- Mudyń K., *TECHNOŚWIADOMOŚĆ. O zmieniającym się poczuciu rzeczywistości i własnej tożsamości u użytkowników cyberprzestrzeni*, [w:] *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, red. D. Kubacka-Jasiecka, Kraków 2002.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2001.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.
- Tytko M.M., *Wychowanie patriotyczne w Polsce XXI wieku*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/32094/tytko_wychowanie_patriotyczne_w_polsce_21_wieku.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp z dnia 10.11.2018].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20182019> [dostęp z dnia 10.11.2018].
- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp z dnia 10.11.2018].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/rok-szkolny-20182019-niepodlegla-drugi-rok-wprowadzania-zmian-w-systemie-edukacji> [dostęp z dnia 10.11.2018].

Abstract:

The effectiveness and efficiency of educational processes is one of the crucial issues of both theoreticians and teachers-practitioners. The changing socio-cultural reality, the development of science and technology also cause changes in education. On the one hand, they must take into account, the comprehensive development of the student and his upbringing, and on the other hand, the use of the latest technologies supporting educational processes. The article presents the issues of upbringing to values in school education and shows the possibilities of using information technology and augmented reality in it.

Keywords: patriotism, education to values, information technologies, augmented reality

Część III

Innowacyjność w edukacji akademickiej – wybrane pola analiz teoretycznych i doświadczeń

Spoleczne wyzwania edukacyjne w epoce ponowoczesności i dydaktyczne innowacje

Streszczenie

Tworzenie nowoczesnego modelu kształcenia osobowości innowacyjnej, zdanej do adaptacji we współczesnym środowisku społecznym, jest odpowiedzią na wyzwania naszego wieku będące wynikiem globalizacji na przestrzeni gospodarczej i politycznej. Obecne społeczeństwa potrzebują nowej generacji ludzi o nowym typie myślenia oraz o umiejętnościach koniecznych dla funkcjonowania w świecie zglobalizowanym. Innowacje zmieniają proces nauczania, zmienia się też zawód nauczyciela. Ważna staje się umiejętność generowania idei, odnajdywania relacji między nimi oraz stosowanie wiedzy w praktyce. Coraz większego znaczenia nabywa edukacja nieformalna oraz edukacja informalna, co wynika z rozwoju technologicznego świata. Konektywizm staje się bazą dla wypracowania i wdrażania technologii innowacyjnych w warunkach globalizacji i technologii komputerowych. Zdolność do uczenia się, do krytycznej oceny i zastosowania uzyskanej informacji – należą do specyfiki uczenia się w epoce cyfrowej.

Słowa kluczowe: konektywizm, innowacje, edukacja nieformalna, edukacja informalna, kluczowe kompetencje, technologie innowacyjne

Wstęp

Tworzenie nowoczesnego modelu kształcenia osobowości innowacyjnej jest odpowiedzią na wyzwania naszego wieku będące wynikiem globalizacji na przestrzeni gospodarczej i politycznej. Oznacza to potrzebę kształcenia i nabywania nowych kompetencji przez całe życie. Zmiany występują na wszystkich poziomach społecznych. System edukacji również się zmienia – tak w całości, jak też w jego poszczególnych częściach. Jest to system otwarty, który z jednej strony podlega oddziaływaniom środowiska, z drugiej zaś – stymuluje zmiany. System edukacji nie tylko dostosowuje się do potrzeb społeczeństwa, ale może również tworzyć przyszłość. Młody człowiek otrzymuje nowe środowisko edukacyjne, które jest ściśle powiązane z informacją, pochodzącą z Internetu, mediów i wpływa to na uczenie się lub też jest częścią środowiska edukacyjnego.

Wypracowanie odpowiedniego modelu osobowości innowacyjnej stanowi doniosłe zadanie stojące przed naukami społecznymi, ponieważ dokonuje się ono na poziomie prognoz dotyczących materialnych i społecznych warunków

¹ prof. dr hab. Roksolana Sz waj, Instytut Psychologii i Prawa, Uniwersytet Narodowy Politechnika Lwowska, Lwów, Ukraina, psycholog i pedagog kreatywności.

życia ludzi (gospodarczych, demograficznych, zmian warunków pracy i jej organizacji, etc.). Niestety, do dziś brak jest uzasadnionej prognozy składu cech „człowieka przyszłości”, choć jest świadomość tego, że owa przyszłość zależy od innowacyjności, twórczości i pragnienia samorealizacji. Twórczość jest pomocą w pokonaniu problemów codziennych. Jest to zmiana sposobu myślenia – przejście od percypowania siebie jako samotnego wśród wrogiego świata do jedności ze światem, od percypowania problemów jako powstających poza człowiekiem – do rozumienia tego, że problemy są stwarzane często przez działania własne. Wzrost orientacji indywidualistycznej społeczeństwa, rozwój nowych technologii, stopniowy wzrost pluralizmu społeczno-kulturowego i jego akceptacja społeczna, wzrastająca mobilność oraz wszelkie sposoby samoorganizacji społeczeństwa – to czynniki wzmacniające lub ograniczające kreatywność i innowacyjność.

Zagadnienie innowacyjności

Spółczesne społeczeństwo potrzebuje nowej generacji ludzi o nowym typie myślenia i obcowania oraz o umiejętnościach koniecznych dla funkcjonowania w społeczeństwie współczesnym, wśród których są kluczowe następujące kompetencje:

- krytyczne myślenie;
- kreatywność i innowacyjność;
- giętkość;
- adaptacyjność (umiejętność adaptowania się do zmiennych warunków zewnętrznych);
- inicjatywa i zdecydowanie w dokonaniu wyborów życiowych;
- wydajność;
- cechy lidarskie;
- odpowiedzialność.

Kluczowymi czynnikami sukcesywnej działalności w dzisiejszym świecie są uczenie się, innowacyjność i współpraca. Termin „innowacja” wiąże się z J. Schumpeterem, który pierwszy wprowadził go do obiegu naukowego. Innowacja oznacza wcielenie odkrycia naukowego, wynalazku technicznego, nowej technologii lub nowego rodzaju produktu. Innowacja jest traktowana jako nowa naukowo-organizacyjna kombinacja czynników produkcyjnych². Rozwój współczesnych innowacji ma charakter lawinowy. Społeczność wyznacza wartość innowacji i ma duży wpływ na nie. Koncepcja innowacji jest swoistym fenomenem, ujmowanie którego sprowadza się do dwóch opcji³:

² В. В. ДОКУЧАЄВА, *Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки”*, Луганськ 2007, с. 12.

³ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994, s. 108.

- czynnościowe rozumienie innowacji – mieszczą się tu definicje, które interpretują innowację jako proces tworzenia i pionierskiego przyswajania nowych rozwiązań jako czynność planowania i realizacji zmiany, jako całościowy cykl projektowania i (lub) zastosowania nowości;
- rzeczowe rozumienie innowacji – do tej kategorii należą wszystkie te ujęcia, które opowiadają się za substancjalnym (rzecowym) rozumieniem innowacji – jako wytworu aktywności twórczej, programu zmiany (w odróżnieniu od procesu) jako treści przedsięwzięć innowacyjnych.

Proceduralne innowacje polegają na planowaniu i/lub stosowaniu nowego (wprowadzeniu nowych przedmiotów nauczania, wypracowaniu nowych programów, wprowadzeniu nowych form edukacji, nowego procesu zarządzania szkołą, nowych sposobów pracy i nauczania).

Innowacje materialne (rzeczowe) – to wynik aktywności twórczej nauczyciela, nowy element badania pedagogicznego, nowa skala pomiarowa etc.

W naukach społecznych innowacje traktowano jako zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przez układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenionymi pozytywnie w świetle określonych kryteriów skierowanych na postęp; jako proces tworzenia, oswojenia i praktycznej realizacji pedagogicznych, naukowo-technicznych osiągnięć; jako wzory zachowań społecznych, oddziaływających na rozwój środowiska życia jednostki; jako zdolność do nowego myślenia, do przemyślenia stereotypów i dogmatów; jako nowe zastosowanie wiedzy naukowej, kulturowej, technicznej, zapewniającej gospodarczy, polityczny, administracyjny sukces; zdolność człowieka do wdrażania twórczych pomysłów w życie. Innowacja w swojej istocie i naturze jest fenomenem synergetycznym (synergetyka jest podstawą dla podjęcia innowacyjnych decyzji w warunkach niestabilności).

Innowacje w pedagogice i edukacji

Innowacje pedagogiczne – są to zmiany strukturalne danego systemu pedagogicznego lub niektórych znaczących jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń, które można ocenić.

R. Schulz wyodrębnił trzy modele innowacji w edukacji – sposobów, według których odbywają się zmiany w edukacji, jakim odpowiadają trzy koncepcje zmiany⁴:

- działalność innowacyjna – proces identyfikacji i rozwiązywania problemów adaptacyjnych przez indywiduala, grupy lub organizacje. W tym

⁴ B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 41.

przypadku system zdolny jest samodzielnie i na swój własny użytek wytwarzać oraz przyswajać określone innowacje, będące rozwiązaniami dla jego specyficznych problemów adaptacyjnych. Przykładem zmiany planowej mogą być reformy w Polsce i na Ukrainie;

- użyteczne innowacje – tworzone są poza systemem (w specjalistycznych instytucjach badawczo-rozwojowych), a rozwiązywanie problemów przystosowawczych polega na systematycznym włączaniu do praktyki rozmaitych osiągnięć nauki, odpowiednio przetworzonych. Przewiduje się przejście od nauki do praktyki. Zastosowanie wiedzy naukowej odbywa się w praktyce pedagogicznej, a nauki pedagogiczne są podstawowymi źródłami innowacji;
- mechanizm dyfuzji i asymilacji innowacji. Innowacje powstają poza systemem i nie tylko w instytucjach naukowych. Zamiast ich samodzielnego stwarzania, można je importować i z niewielkim wysiłkiem rozwiązywać własne trudności. Innowacyjna kultura stwarza warunki dla rozwoju kreatywności, sprzyja asymilacji, propaguje zmiany, dobrze funkcjonuje w środowisku zmiennym. Innowacyjna kultura jest dynamiczna – nowe wartości zastępują stare.

Proces innowacyjny postrzega się jako uwarunkowany społecznym zapotrzebowaniem progresywny kompleksowy proces rozwoju (tworzenia, wprowadzenia, rozpowszechnienia) nowacji i innowacji, co doprowadza do zmiany środowiska, gdzie realizuje się jego cykl życiowy.

Innowacja nie oznacza nowości absolutnej. Przeważnie mamy do czynienia z tak zwanymi innowacjami zwykłymi, codziennymi udoskonaleniami dającymi nowe możliwości. Źródłami zmian innowacyjnych mogą stać się różnorakie zmiany przypadkowe, będące bodźcem do dalszych udoskoleń. Jest to zwłaszcza nieodpowiedniość pomiędzy rzeczywistym stanem rzeczy i oczekiwanymi wynikami, zmiany w odbiorze, rozumieniu i nastrojach, zmiany demograficzne, struktura sfery działania, nowa wiedza, etc.

Środowisko stymuluje zaistnienie innowacji oraz je ocenia. Większość nowych odkryć naukowych, idei pojawiało się w miarę ich zapotrzebowania oraz gotowości ludzi do ich odbioru. Wynikiem innowacji jest motywacja do działania i kształtowanie umiejętności sprzyjających samodoskonaleniu.

Wiedza o prawidłowościach mających wpływ na procesy zmian, może być narzędziem doskonalenia innowacyjnej działalności w edukacji. Ogólna wiedza tego typu sprzyja zrozumieniu odmienności pomiędzy różnymi formami zmian, ich przebiegiem oraz ich konsekwencjami pedagogicznymi i społecznymi. Nauczyciele różnie wyrażają gotowość do zmian, do możliwości odbioru i realizowania innowacji. Zmienia się rola nauczyciela, który staje się facylitatorem, Mistrzem, oraz rola studenta jako czynnego uczestnika procesu dydaktycznego. Wymaga to twórczości metodycznej, którą interpretujemy jak działalność skierowaną na doskonalenie treści, struktury i formy organizacyjnej

edukacji, poszukiwanie i wdrożenie innowacyjnych metod kształcenia kreatywności uczniów w procesie nauczania. Działalność tego rodzaju przechodzi określone fazy:

- informacyjną, polegającą na doborze lub tworzeniu form organizacyjnych i eksploracyjno-kreatywnych schematów nauczania i prognozy jego wyników – w celu wdrożenia w praktykę edukacyjną;
- motywacyjną, polegającą na stworzeniu środowiska edukacyjnego, sprzyjającego rozwojowi jednostki;
- strategiczną, skierowaną na wprowadzenie w praktykę dydaktyczną innowacyjnych schematów metodycznych. W tej fazie najbardziej przejawia się gotowość nauczyciela do działalności innowacyjnej i twórczej. Poszukiwanie sposobów realizacji zamierzonych wyników nauczania wymaga giętkości w procesie działalności;
- diagnostyczną, w której dokonuje się analizy wyników nauczania oraz planowanie stosownych wpływów wychowawczych. Tylko twórczy wykładowca będzie adekwatnie reagować na niestandardowe idee, twórczo pracować w ramach innowacyjnego systemu dydaktycznego.

Czynnikami hamującymi wdrożenie innowacji do edukacji są:

- trudność obiektywnego oceniania efektywności innowacji pedagogicznych;
- sprzeczne wymagania społeczeństwa dotyczące procesu i rezultatu nauczania;
- zawężenie roli edukacji do przekazania doświadczenia społecznego;
- rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką działalności edukacyjnej.

Ważnym rezultatem kształcenia jest formowanie osobowości twórczej, która nie tylko adaptuje się do zmian, lecz również może zmienić środowisko, jest zdolna do działalności innowacyjnej, samorozwoju, demonstracji zachowań innowacyjnych. Dzięki doświadczeniu edukacyjnemu jednostka aktualizuje swój potencjał w życiu.

Zmiany w edukacji odbywają się rzadko, a szczególnie te o radykalnym rewolucyjnym charakterze. Zazwyczaj takie zmiany mają cechy reform, które nigdy się nie kończą. Zmiany w edukacji są potrzebne, ale nie zawsze idą w dobrym kierunku. Nie możemy wiedzieć dokładnie o wyzwaniach społecznych oraz edukacyjnych na przyszłość. Reformy w edukacji na Ukrainie teraz dotyczą szkoły podstawowej. Współczesne dzieci będą żyć i pracować w przyszłości. Dlatego chcemy, aby nie tylko zdobywały wiedzę, która szybko staje się nieaktualna, ale także pewne kompetencje szkolne (umiejętności zdobywania informacji, uczenia się, wykorzystywania wiedzy do rozwiązywania zadań indywidualnych i zawodowych, krytycznego myślenia, a także – nabycie postawy i wartości społecznych. Dzięki komputerom i nowoczesnym środkom komunikacji świat bardzo szybko się zmienia. Konieczne jest uzupełnianie wiedzy na temat dokonujących się wokół nas zjawisk. Dlatego coraz większego znaczenia nabywa edukacja nieformalna oraz edukacja informacyjna, co wynika z rozwoju technologicznego świata.

Edukacja nieformalna trwająca przez całe życie nie prowadzi do uzyskania dyplomów. To proces kształtowania postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska). Nauczanie odbywa się w różny sposób – przez Internet, w procesie wykonywania zagadnień zawodowych, rozwiązywania problemów codziennych.

Edukacja informalna (samoedukacja) – forma wzbogacania swojej wiedzy, edukacja celowa i zaplanowana, ale niezinstytucjonalizowana, czyli mniej zorganizowana niż edukacja formalna i nieformalna⁵.

Do rewolucyjnych zmian w edukacji należy stosowanie Internetu oraz informatyzacja procesu nauczania-uczenia się. Technologie zmieniają nasz mózg. Zasoby, jakimi posługujemy się, określają i kształtują nasze myślenie⁶. Badania (G. Small, G. Vorgan⁷) wskazują, że trwały kontakt z Internetem wywołuje zmiany w mózgu człowieka. Dzisiejszy szybki rozwój technologii, komunikacji oraz wysokie tempo życia powodują zmiany w neuronalnej budowie mózgu, tworzą się nowe połączenia nerwowe i zmienia się aktywność mózgu na poziomie biochemicznym. Zmiany te u młodych ludzi są niekorzystne, powodują powstawanie tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy. Wiele badań prowadzonych przez neurobiologów, psychologów czy pedagogów wskazuje, iż kiedy jesteśmy on-line, mamy do czynienia z pobieżną lekturą, przeskokami myślowymi, trudnościami z koncentracją oraz jedynie powierzchownym przyswajaniem informacji.

Pozytywnym zjawiskiem jest to, że młodzi ludzie zapamiętują mnóstwo informacji, dzisiejsza młodzież potrafi szybko wyszukiwać i selekcjonować informacje, lubi pracować z materiałami graficznymi, ma lepszą wyobraźnię przestrzenną, może pełnić wiele funkcji jednocześnie. Jednak młodzi ludzie nie są zdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków, przyjąć szerszego punktu widzenia, nie potrafią interpretować informacji, ani zrobić z nich użytku, są po prostu mniej kreatywni. Ponadto nie pracuje w takim stopniu jak powinna u nich kora przedczołowa, odpowiedzialna za empatię, altruizm, tolerancję. Tak więc młodzi ludzie są całkowicie obojętni na to, co ich nie dotyczy osobiście. Pojawiają się kłopoty z komunikowaniem swoich uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem prawidłowych relacji społecznych.

Badania przeprowadzone przez psychologów, neurobiologów czy pedagogów prowadzą do wniosków – kiedy łączymy się z siecią, wchodzimy w środowisko, które promuje pobieżną lekturę i brak koncentracji oraz powierzchowne

⁵ Законі України “Про освіту”, 2017, <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>, [data dostępu: 05.09.2017].

⁶ G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [data dostępu: 05.09.2017].

⁷ G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins, New York 2009, s. 126.

przyswajanie wiedzy⁸. Internet daje nam wprawdzie łatwy dostęp do ogromnej ilości informacji, ale jednocześnie sprawia, że nasze myślenie staje się bardziej powierzchowne i dosłownie zmienia się struktura naszego mózgu. Mamy do czynienia z problemem hipertekstu i wielu rodzajów mediów. Kiedy tylko łączymy się z Internetem, zaczynamy czytać szybciej i mniej uważnie. W dodatku Internet ma setki sposobów na odciążenie naszej uwagi od tekstu.

Zachodzące więc zmiany w architekturze mózgu wymagają zaistnienia nowych koncepcji nauczania. Musimy wreszcie uznać, że współczesne technologie informatyczne mają duży wpływ na nasze życie, uczenie się i sposób komunikowania. W procesie dydaktycznym stopniowo wdrażają się technologie mobilne, personalne środowiska dydaktyczne, używa się zasobu otwartego oraz otwartych platform dydaktycznych. Ponieważ żyjemy w epoce cyfrowej, należy przystosować się do możliwości właśnie naszych czasów. Zaproponowana przez George Siemensa oraz Stephena Downesa⁹, konektywistyczna koncepcja nauczania powstała z analizy behawioryzmu, kognitywizmu, konstruktywizmu i jest próbą połączenia procesu nauczania-uczenia się i możliwości nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Innowacje zmieniają proces nauczania, zmienia się też zawód nauczyciela. Ważne staje się nie tylko nabycie doświadczenia osobistego, lecz również umiejętność generowania idei, odnajdywania relacji między nimi oraz stosowanie wiedzy w praktyce. Konektywizm staje się bazą dla wypracowania i wdrażania technologii innowacyjnych w warunkach globalizacji i technologii komputerowych. Wyróżnia się tutaj dwa rodzaje wiedzy, a mianowicie:

- wiedza uzyskana w tradycyjnym sensie, taka wiedza nie jest dostępna dla wszystkich;
- metawiedza, wiedza o informacji. Taka wiedza jest dostępna dla wszystkich chętnych.

Stąd naczelną w procesie nauczania staje się relacja pomiędzy działalnością uczenia się a myśleniem. Tradycyjne „wiedzieć co” i „wiedzieć jak” ustępują w konektywizmie miejsca „wiedzieć gdzie”. Dlatego za kryterium oceny przyjmuje się czas dotarcia do najbardziej aktualnego narzędzia (w terminologii konektywistycznej – węzła) informacji oraz odpowiedniej informacji. Kluczowym w tej teorii jest umiejętność odpowiedniego wykorzystania zalet technologicznych i uzyskania informacji w zewnętrznych bazach danych. Jeśli wcześniej mózg był nastawiony na zapamiętywanie, to w epoce cyfrowej – na przetwarzanie otrzymanej informacji. Funkcja zapamiętywania teraz należy do sieci globalnej.

Dokonuje się integracja poznania i emocji. W tej koncepcji „nauczać” znaczy tyle samo, co proponować model nabycia doświadczenia, a „uczyć się” – prakty-

⁸ M. Szpunar, *Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe* [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, t. 18, n. 2 (70), s. 150.

⁹ G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, op. cit.

kować i reflektować. „Węzłem” w sieci może być wszystko, co łączy się z innymi “węzłami”: informacja, dane, obrazy, biblioteki, emocje etc. Nauczanie polega na tworzeniu relacji pomiędzy węzłami i rozwijaniu sieci. Nauczanie odbywa się nie tylko w procesach połączeń technologicznych, lecz także we wzajemnym połączeniu z innymi uczestnikami tego procesu (studentami, nauczycielami). Wiedza już nie jest głównym produktem, a staje się tokiem multimedialnego zasobu idei oraz nieustających relacji pomiędzy członkami wspólnoty internetowej. Celem uczenia się jest kształcenie umiejętności myślenia krytycznego, które uzyskuje pierwszeństwo przed zdobywaniem wiedzy.

Metody uczenia się w sieci są różnorakie: regularne kursy, dyskusje, rozpowszechnianie interesujących materiałów, komunikacja, wymiana osiągnięć, myśli. Stąd wynika świadomość tego, że współczesne uczenie się nie może być zupełnie kontrolowane. Ocenic jakość wyników uczenia się można według umiejętności odnalezienia związków i osiągnięcia aktualnej wiedzy.

Do kluczowych kompetencji nowoczesnej epoki cyfrowej należą:

- umiejętność poszukiwania i selekcji, przedstawienia, zastosowania informacji w celu rozwiązywania zadań. Konieczne przy tym jest myślenie krytyczne dla selekcji informacji, wyodrębnienia tego, co jest ważne i konieczne;
- umiejętność rozwiązywania problemów, odnajdywania sposobów sprawdzania wysuniętych hipotez z wykorzystaniem określonych środków informacji – również dynamicznie zmieniających się;
- zdolność do rozumienia tego, kiedy i w jaki sposób uzyskana informacja istotnie wpływa na warunki wyjściowe, w których podjęto decyzję wcześniejszą. Wybór tego, co trzeba wiedzieć, ocena otrzymanej informacji odbywa się przez pryzmat realnych zmian społecznych. Decyzja może być prawidłowa dzisiaj, a jutro – zaistnieje potrzeba podjęcia innej decyzji w okolicznościach zmiany warunków wyjściowych.

Nowym instytucjonalnym modelem nauczania są e-learningowe on-line kursy, gdzie uczestnicy procesu mogą samodzielnie go kontrolować.

Dla kontaktowania się z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego w sieci niekoniecznie jest posiadanie dużego zasobu wiedzy i umiejętności. Potrzebne wiadomości mogą być przechowywane na zewnątrz – w sieci. Nauczanie konektywne sprzyja kształceniu wszystkich kluczowych umiejętności potrzebnych do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Porównanie tradycyjnego i konektywnego¹⁰ kształcenia (zob. tabelę 1):

Tabela 1

Tradycyjne uczenie się	Konektywne uczenie się
Rozwój ucznia w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego	Rozwój może przebiegać w dowolnym czasie i miejscu
Wszyscy uczą się jednocześnie i tego samego	Indywidualny, spersonalizowany charakter uczenia się
Zapamiętywanie faktów, dat, szczegółów	Łączenie się z węzłami, zasobami informacji
Priorytet wykładania, a nie uczenia się	Uczenie się, w którym dominują idee konstruktywizmu, czyli samodzielne konstruowanie i rozwój własnej wiedzy przez studentów
Rozumienie procesów i zjawisk	Magazynowanie i przechowywanie wiadomości na zewnętrznych nośnikach
Rozwiązywanie zadań praktycznych i teoretycznych	Śledzenie związków między faktami, ideami, koncepcjami
Kształcenie pojęć	Kształcenie umiejętności skutecznego poszukiwania wiedzy
Ćwiczenie umiejętności	Tworzenie i utrzymywanie połączeń
Rozwiązywanie testów sprawdzalnych	Wybór treści nauczania
Nabywanie osobistych doświadczeń	Krytyczne myślenie
Nauczyciel jest ekspertem	Nauczyciel jest doradcą, moderatorem

Zakończenie

Nowe podejście do edukacji powoduje wiele kontrowersji. Wiele zmian w edukacji nosi spontaniczny charakter i poniekąd może wyrządzić szkodę, jest więc potrzeba kontrolowania innowacyjnych procesów w edukacji. Edukacja za-

¹⁰ G. Gregorczyk, *Edukacja 2050 według konektywistów*, [w:] „MERITUM” 2014, nr 1, s. 26.

wsze jest powiązana z obecnością pewnej podstawowej wiedzy, którą powinien posiadać każdy wykształcony człowiek kulturalny. Jest oczywiste, że pomiędzy dostępem do informacji, a jej uświadomieniem, rozumieniem, uzyskaniem i umiejętnością stosowania w praktyce winna znajdować się praca. Jeśli chodzi o ocenę efektów nauczania-uczenia się, to trudno sobie wyobrazić, że umiejętność uzyskania informacji byłaby wystarczająca dla uczenia się na różnych poziomach kształcenia i dla kształtowania przyszłego zawodowca¹¹.

Jednak nie możemy zatrzymać ewolucji. Wiedza przestaje być unikatowa. Artykułowana wiedza nie gwarantuje sukcesu. Nauczyciele stracili już monopol na dostarczanie informacji i przekaz wiedzy. Rozwija się nowe zjawisko wspólnego partnerskiego nauczania-uczenia się lub też samouczenia (*peer learning, self-teaching*). Zmieniają się sposoby myślenia, postrzegania procesów społecznych i wspólnego funkcjonowania. Odbywa się przetwarzanie informacji, modyfikacja, wybór niezbędnej informacji, wymiana myśli, emocji, oceny pracy uczestników procesu. Zdolność do uczenia się, do reorganizacji swojej wiedzy i umiejętność korzystania z Internetu, zdolność do krytycznej oceny i zastosowania uzyskanej informacji – należą do specyfiki uczenia się w epoce cyfrowej.

¹¹ H. Rarot, *Nowe teorie pedagogiczne w wizualnej kulturze cyfrowej*, [w:] *Aspekty wizualne w edukacji szkolnej i akademickiej*, red. H. Rarot, M. Śniadkowski, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2016, s. 21.

Bibliografia:

- Gregorczyk G., *Edukacja 2050 według konektywistów*, „MERITUM” 2014, nr 1.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Rarot H., *Nowe teorie pedagogiczne w wizualnej kulturze cyfrowej*, [w:] *Aspekty wizualne w edukacji szkolnej i akademickiej*, red. H. Rarot, M. Śniadkowski, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2016.
- Rarot H., (red.), *Współdziałanie nauk humanistycznych i nauk ścisłych*, Wydawnictwo Naukowe Politechniki Lubelskiej, Lublin 2017.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994.
- Small G., Vorgan G., *iBrain, Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Harper Collins, New York 2009.
- Szpunar M., *Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe* [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja“, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, t. 18, n. 2(70).
- Докучаєва В. В., *Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01, “Загальна педагогіка й історія педагогіки”*, Луганськ 2007.

Netografia:

- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, [data dostępu: Jan 2005].
- Закон України “Про освіту”, <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>, [data dostępu: 05.09.2017].

Abstract:

The response to the challenges of our time, being the result of the globalization of economic and political space, lies in creating a model of innovative personality who is capable of adapting to the modern environment. New generation with modern thinking and skills which are essential for successful functioning of nowadays society is rather relevant. The innovations change the learning process at the same time differentiate the profession of a teacher itself. An important ability is to generate ideas, find connections between them as well as to implement gained knowledge in practice. Non-formal and informal education increasingly became more and more important arising out of the technological development of the world. Collectivism as a field where the implementation of significant innovative technologies under the conditions of globalization and applied science, is being created. The ability to study, to critically evaluate and put the received information into use belongs to the specifics of learning in our digital age.

Key words: conectivism, innovations, non-formal education, key competencies, informal education, innovative technologies.

Rozwój systemu wewnętrznego zapewniania jakości wyższej edukacji w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym

Abstrakt:

Scharakteryzowane są warunki wstępne stworzenia systemów wewnętrznego zapewnienia jakości działalności edukacyjnej i jakości szkolnictwa wyższego w ukraińskich instytucjach szkolnictwa wyższego. Uzasadniana jest struktura systemu wewnętrznego zapewniania jakości na przykładzie Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego, która ma dwa składniki: podsystem kontroli jakości szkolnictwa wyższego i zapewnienie akademickiej uczciwości i podsystem monitoringu jakości programów edukacyjnych oraz działań edukacyjnych. Opisane są procedury i działania elementów systemu wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego i ukazane są sposoby jego dalszego rozwoju.

Słowa kluczowe: system wewnętrznego zapewnienia jakości, elementy systemu wewnętrznego zapewnienia jakości, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy.

Wstęp

Przez cały okres istnienia niepodległej Ukrainy w sektorze edukacyjnym gromadziły się liczne problemy natury systemowej, które doprowadziły do obniżenia jakości kształcenia. Nie przez przypadek wśród głównych kierunków strategii zrównoważonego rozwoju „Ukraina 2020”, jednym z nich stało się zagwarantowanie każdemu obywatelowi naszego kraju dostępu do wysokiej jakości edukacji³.

¹ dr hab. Hanna W. Krasilnikowa, profesor pedagogiki; Chmielnicki Uniwersytet Narodowy w Chmielnickim, Ukraina / Г.В. Красильникова, доктор пед. наук, Доцент, Хмельницький національний університет, Україна/.

² dr Siergiej P. Krasilnikow, doktor nauk technicznych, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy w Chmielnickim, Ukraina / Красильников С.П., канд. техн. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна.

³ *Про Стратегію сталого розвитку «Україна 2020»* [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. [дата звернення: 14.08.2018].

Zgodnie z Ustawą Ukrainy „O szkolnictwie wyższym”⁴ i „O edukacji”⁵, elementami systemu zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego na Ukrainie są: system zapewnienia jakości w działalności Narodowej Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (w j. ukraińskim: NAZYAVO) i niezależnych instytucji oceniania i zapewnienia jakości wyższego wykształcenia; system zewnętrznego zapewnienia jakości działań edukacyjnych instytucji szkolnictwa wyższego (w j. ukraińskim: ZWO⁶) i jakości szkolnictwa wyższego; system zapewniania uczelniom jakości działalności edukacyjnej i jakości szkolnictwa wyższego (system wewnętrznego zapewnienia jakości).

Dzisiaj, zgodnie z ustawą, każda instytucja wyższej oświaty (ZWO) jest zobowiązana do ustanowienia własnego wewnętrznego systemu zapewnienia jakości. Ponadto, Chmielnicki Uniwersytet Narodowy (ChUN), według kolejności zatwierdzony przez Gabinet Ministrów Ukrainy, z dnia 22.11.2017 jako nr 912, w 2021 roku musi przejść przez proces weryfikacji krajowych, z których część posiada wewnętrzny audyt zapewnienia jakości.

Celem artykułu jest opis struktury, procedur i działań podejmowanych dla zapewniania wewnętrznej kontroli jakości kształcenia w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym oraz nakreślenie dróg dalszego rozwoju systemu.

Innowacyjne działania w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym na rzecz wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia

Eksperci międzynarodowi i krajowi dostrzegają od jakiegoś czasu niską efektywność kolejnych mechanizmów państwowej kontroli jakości szkolnictwa wyższego⁷. Sytuacja ta stała się głównym powodem przesunięcia akcentu z wewnętrznej oceny jakości szkolnictwa wyższego na poziomie instytucjonalnym w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area). Tak więc, rozwój i wdrażanie systemów i procedur uniwersyteckich zapewniania jakości jest podstawowym warunkiem osiągnięcia przez każdą ZWO europejskiej jakości kształcenia.

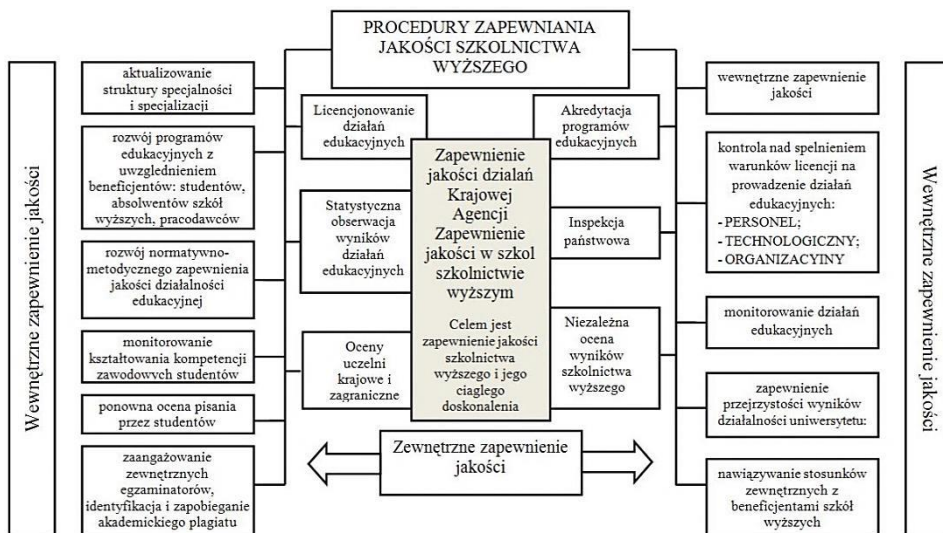
Tak oto w 2015 roku Chmielnicki Uniwersytet Narodowy stworzył system wewnętrznego zapewnienia jakości (rys. 1).

⁴ *Україна. Закони. Про вищу освіту* [Електронний ресурс] : закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>, [дата звернення: 14.08.2018].

⁵ *Україна. Закони. Про освіту* [Електронний ресурс] : закон України від 5.09.2017 р. №2145-19. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, [дата звернення: 14.08.2018].

⁶ Od tłumacza: ZWO – zakłady вищої освіти.

⁷ Г. В. Красильникова, *Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади* : монографія / Г. В. Красильникова ; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової, ХНУ, Хмельницький 2015, с. 543.



Rys.1 System Wewnętrznego Zapewnienia Jakości Działalności Edukacyjnej i Jakości Wyższego Kształcenia Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego

Zgodnie z misją Uniwersytetu główne cele strategiczne wewnętrznego systemu zapewnienia jakości są następujące:

- zapewnienie przygotowania jakościowych programów edukacyjnych zgodnie z krajowymi standardami wyższej edukacji i wytycznych dotyczących zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (ESG)⁸, mających na celu szkolenia specjalistów w kluczowych dziedzinach i z kompetencjami zawodowymi, z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych beneficjentów i konsumentów wyższego wykształcenia⁹;
- zapewnienie jakości działań edukacyjnych Uniwersytetu poprzez przestrzeganie ustalonych norm i procedur oraz przy wsparciu wszystkich uczestników działań edukacyjnych.

Zadania systemu wewnętrznego zapewnienia jakości w ChUN to ¹⁰:

- aktualizacja normatywnych i metodologicznych podstaw dla zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego i działań edukacyjnych na uczelni;

⁸ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015) [Elektronnyy resurs]. – Rejim dostupu: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. [data zwrócenia 14.08.2018].

⁹ M. Śniadkowski, G. Krasylnykova, *Problems with education in the AGE of information society* [W:] *Actual problems of modern science*, [Red:] J. Musiał, O. Polishchuk, R. Sorokaty, Khmelnytsky National University, Khmelnytsky 2017, s. 880–889.

¹⁰ *Хмельницький національний університет*: Публічна інформація [Elektronnyy resurs]. – Rejim dostupu: <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=700&p=100>. [data zwrócenia 14.08.2018].

- stały monitoring treści szkolnictwa wyższego i jego okresowe aktualizacje;
- monitorowanie realizacji procesu edukacyjnego i działalności naukowej zgodnie z ustalonymi wymaganiami i normami;
- monitorowanie technologii nauczania;
- monitorowanie potencjału zasobów uniwersytetu i jego zarządzania;
- monitorowanie funkcjonowania inkluzywnego uniwersyteckiego środowiska edukacyjnego, z uniwersalnym designem i inteligentnym dopasowaniem;
- kontrola stanu przejrzystości działań edukacyjnych i ujawnianie informacji o jego wynikach;
- opracowanie rekomendacji dla poprawy jakości działań edukacyjnych i jakości szkolnictwa wyższego, udział w planowaniu strategicznym itp.

System wewnętrznego zapewnienia jakości na Uniwersytecie zawiera dwa podsystemy:

- kontrola jakości szkolnictwa wyższego i zapewnienie integralności naukowej uczestników procesu edukacyjnego;
- monitorowanie jakości programów edukacyjnych i działań edukacyjnych.

Podsystem Kontroli Jakości w zakresie szkolnictwa wyższego oraz zapewnienie akademickiej uczciwości uczestników procesu edukacyjnego, ma na celu ocenę efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym przez absolwentów wyższej edukacji na drodze stopniowego przechodzenia do przejrzystych metod oceniania, zastosowanie wielopunktowej skali do oceny efektów kształcenia absolwentów wyższego szkolnictwa i zawiera następujące procedury:

- opracowanie normatywnej bazy i mechanizmów zapewniających jakość szkolnictwa wyższego;
- udostępnianie kryteriów, zasad i procedur oceny osiągnięć akademickich absolwentów szkół wyższych;
- przeprowadzenie ponownej oceny prac kwalifikacyjnej absolwentów szkół wyższych;
- publikacja wyników monitorowania jakości szkolnictwa wyższego;
- opracowanie systemu i mechanizmów zapewniających akademicką uczciwość.

Podsystem monitorowania jakości programów edukacyjnych i działań edukacyjnych obejmuje następujące procedury:

- przeprowadzanie wewnętrznych audytów skuteczności działań jednostek strukturalnych uczelni, które organizują i towarzyszą procesowi edukacyjnemu;
- pozyskiwanie informacji zwrotnych od uczestników procesu edukacyjnego (rozmowy z absolwentami wyższego kształcenia, profesorami, wykładowcami, współpracownikami uczelni) i beneficjentami;
- monitorowanie przejrzystości i otwartości informacyjnej uniwersytetu;

- publikacja kryteriów, zasad i procedur oceny pedagogicznej (naukowej i pedagogicznej) działalności pracowników pedagogicznych i naukowo-pedagogicznych;
- publikacja kryteriów, zasad i procedur oceny działalności menedżerskiej pracowników uczelni;
- zapewnienie dostępności niezbędnych zasobów do organizacji procesu edukacyjnego, w tym do samodzielnej pracy osób ubiegających się o wyższe wykształcenie;
- zapewnienie dostępności systemów informatycznych do efektywnego zarządzania uniwersytetem;
- stworzenie inkluzywnego środowiska edukacyjnego w instytucji edukacyjnej, uniwersalnego designu i racjonalnych usprawnień w jego działaniu;
- okresowy przegląd i aktualizacja programów edukacyjnych uwzględniających potrzeby rynku pracy i potrzeby edukacyjne absolwentów szkół wyższych.

Zgodnie z wymogami nowej ustawy „O szkolnictwie wyższym” (2014) na Uniwersytecie zaktualizowano ponad 60 dokumentów, które regulują organizację działań edukacyjnych i procesów, które im towarzyszą¹¹. Wśród nich podstawą jest przepis dotyczący wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia w ChUN, który zawiera opis struktury organizacyjnej uczelni i procedur przeprowadzanych na każdym z pięciu poziomów organizacyjnych: na pierwszym ubiegający się o studiowanie w szkołach wyższych; na drugim – Katedra, na trzecim – Wydział; na czwartym – Rada Naukowa Uniwersytetu; na piątym – Rada Nadzorcza Uniwersytetu.

W 2015 roku Uniwersytet utworzył nową jednostkę strukturalną – Dział Zapewnienia Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym, którego głównym celem jest realizacja celów strategicznych uczelni w celu poprawy jakości działań edukacyjnych szkolnictwa wyższego i oświatowej działalności na czwartym i piątym szczeblu organizacyjnym wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w uczelni. W latach 2017–2018 szczególnie aktywnie przeprowadzono instytucjonalizację wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia na pierwszych trzech poziomach organizacyjnych – uczestników wyższego wykształcenia, katedry, wydziału. Praca ze studentami jest regulowana przez *Rozporządzenie w sprawie udziału beneficjentów wykształcenia wyższego w procedurach zapewniania jakości edukacyjnej działalności w ChUN (2016)*¹².

Aby aktywnie włączyć zdobywających wyższe wykształcenie do procesów zapewniania jakości edukacji wyższego szkolnictwa, na sześciu wydziałach utworzono grupy fokusowe i przeprowadzane są badania ankietowe studentów

¹¹ Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності : зб. нормативних документів / упоряд. : В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова, ХНУ, Хмельницький 2015, с. 445.

¹² Хмельницький національний університет: Публічна інформація [Електронний ресурс], op.cit.

w sposób regularny. Wraz z organami samorządu studenckiego Dział Zapewniania Jakości Kształcenia Wyższego monitoruje rezultaty socjodiagnostyki zadowolenia z jakości edukacji w szkolnictwie wyższym wśród jej konsumentów, tworzy i organizuje działania grup fokusowych beneficjentów wyższej edukacji w celu zapewnienia jakości edukacyjnej działalności i wyższej oświaty na wydziałach, bierze udział w aktywności na rzecz formowania profesjonalnie ważnych cech przyszłych specjalistów z różnych specjalności i procesu wychowania młodzieży.

Dla uczestników grup fokusowych i pracowników naukowo-pedagogicznych wydziału organizowane są w różnej formie wykłady i warsztaty, których celem jest stworzenie kultury uczciwości akademickiej i zapobiegania przejawom plagiatu w pracach naukowych pracowników uczelni i w pracach kwalifikacjach absolwentów szkół wyższych.

Wraz z funkcjonowaniem na uniwersytecie od 2010 roku systemu «Anty-Plagiat», za pomocą którego dokonywana jest weryfikacja prac dyplomowych (i projektów) studentów pod kątem obecności akademickiego plagiatu, w ciągu ostatnich dwóch lat wprowadzono procedurę ponownej oceny prac kwalifikacyjnych beneficjentów wyższej edukacji. W latach 2016–2017 tej procedurze zostało poddanych 140 prac dyplomowych studentów, co stanowi 15,1% ogólnej liczby prac absolwentów studiów licencjackich i magisterskich. W latach 2017–2018, powtórnie zrecenzowano 141 prac magisterskich, co stanowi 23% całkowitej liczby absolwentów studiów magisterskich na poziomie studiów wyższych. Tak więc ponowna ocena pozwoliła zidentyfikować i wyeliminować typowe niedociągnięcia w organizacji projektu dyplomowego w poszczególnych oddziałach strukturalnych i na poziomie uniwersyteckim jako całości.

W przyszłości planowane jest dalsze doskonalenie systemu „Anty-Plagiat” pod kątem możliwości jego wykorzystania do autoweryfikacji prac dyplomowych beneficjentów kształcenia wyższego (eseje, prace kontrolne, prace kursowe, etc.); przyjęcie Kodeksu uczciwości akademickiej na uniwersytecie, stworzenie organu do rozpatrywania przypadków naruszenia Kodeksu i prowadzenie różnych seminariów i szkoleń dla stworzenia atmosfery nietolerancji wobec plagiatu akademickiego na uniwersytecie.

Obiektywizm oceny osiągnięć w nauczaniu beneficjentów wyższej edukacji i uniwersytetu osiąga się poprzez poprawę podejścia i uwzględnienie najlepszych europejskich doświadczeń. W szczególności, daje się zauważyć tendencja do stopniowego przechodzenia do bardziej złożonych metod oceny i wykorzystania wielostopniowej skali ocen, oraz zróżnicowanego podejścia do oceny osiągnięć dydaktycznych beneficjentów wyższej edukacji.

Na uniwersytecie przyjęty został model kontroli i oceny systemu osiągnięć edukacyjnych, który opiera się na następujących podstawowych elementach: dydaktyczne parametry, komponenty kompetencyjne, kryteria, skala oceny, skala przedziałowa dla przejścia do Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS), końcowe i bieżące formularze kontroli. W związku z tym wprowadzi-

liśmy korelację między krajową skalą oceny a skalą ECTS, która pozwala obiektywnie odzwierciedlić wyniki osiągnięć studentów w dwóch skalach.

Rezultaty wszystkich rodzajów kontroli dydaktycznych osiągnięć beneficjentów wyższej edukacji są rejestrowane w zautomatyzowanym programie "Electronic Journal" (rys. 2).

№ Студента	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень		Середнє
	07	14	21	28	05	12	19	26	02	09	16	23	30	07	
	Л	П	Е	П	Л	П	Л	П	Л	П	Л	П	Л	П	
1. Божик Віта Володимирівна			4	4				5	4,38	5		5		5	4,65
2. Войтек Світослава Сергійівна	Н		4	3	Н			4	3,63	4		4		4	3,85
3. Данич Наталія Андріївна	Н		4	4	Н			4	4,00	5		4		5	4,35
4. Дроздих Аліна Олександрівна			3	4				4	3,75	4		4		4	3,80
5. Дроздих Володимир Віталійович	Н		3	4	Н			4	3,75	4		4		4	3,80
6. Кокич Микола Іванович	Н		3	4	Н			4	3,75	4		4		4	3,80
7. Корчунук Іван Іванович	Н	Н						Н	-			Н		-	-
8. Кострич Володимир Сергійович	Н		3	4				4	3,75	4		4		4	3,80
9. Котенко Ігор Олександрович	Н		4	4	Н			4	4,00	4		4		4	4,00
10. Либідь Аліна Олександрівна			Н	3	4	Н		4	2,75	4		4		4	3,32
11. Остапчук Оксана Богданівна			Н	3	5			4	3,00	5		5		5	3,88
12. Паламарчук Андрій Іванович	Н		4	3	Н			4	3,63	4		4		4	3,85
13. Савенко Аліна Русланівна			4	5				5	4,75	5		5		5	4,80
14. Семеничук Віталій Володимирович	Н		3	3	Н			3	3,00	3		3		3	3,00

Rys. 2 Forma strony elektronicznego dziennika wykładowcy z aktualnymi ocenami studentów z danej dyscypliny. Z powodu obowiązujących przepisów Ogólnego Rozporządzenia o Ochronie Danych Osobowych (RODO) zdjęcie owej strony jest w sposób intencjonalny rozmyte, aby chronić dane osobowe studentów.

Dostęp do wyników bieżącego postępu studentów z każdej dyscypliny, oprócz wykładowcy i osób ubiegających się o wyższe wykształcenie, mają kierownicy katedr i dziekan, a także rodzice studentów.

Na podstawie podsumowania pracy naukowej studenta określa się jego rating. Ogólna ocena semestralna studenta, ustalona w jego indywidualnym programie nauczania, jest wykorzystywana od 2017 r. do obliczania akademickiego stypendium. Wszystkie typy ratingu są określane w trybie automatycznym na podstawie zaliczeń testów i ocen z egzaminów.

Dodatkowy punkt, który uwzględni udział ucznia w zajęciach naukowych, naukowo-technicznych (twórczych) lub sportowych, w życiu publicznym, w tym w pracy grup fokusowych, ustala komisja stypendialna wydziału po złożeniu podań przez osoby odpowiedzialne za każdy rodzaj działalności, w uzgodnieniu z organami samorządu studenckiego.

Ogólna ratingowa ocena akademickich osiągnięć studenta po ukończeniu studiów na określonym poziomie edukacji wyższej jest definiowana jako średnia arytmetyczna ocen na wszystkich latach nauczania i może być wykorzystywana do udzielania rekomendacji co do nauczania w formie budżetowej także na kolejnych poziomach edukacji wyższej.

Jeśli chodzi o inny podsystem – czyli podsystem monitorowania jakości programów edukacyjnych i działań edukacyjnych, zgodnie z wymogami Ustawy o Szkolnictwie Wyższym, na uniwersytecie okresowo dokonuje się przeglądu i aktualizacji programów edukacyjnych, aby sprostać wymaganiom rynku pracy i edukacyjnym potrzebom beneficjentów edukacji na poziomie wyższym. Dla normalizacji procesu tworzenia i utrzymania nowych programów edukacyjnych opracowano odpowiednie przepisy zawierające podstawowe wymagania dla członków zespołów projektowych, którzy biorą udział w postępowaniach dotyczących tworzenia i utrzymania programów edukacyjnych w poszczególnych dyscyplinach na uniwersytecie.

Na razie na stronie Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego swobodnie dostępnych jest 147 programów edukacyjnych wszystkich specjalności, przy pomocy których dokonuje się przygotowywania w uniwersytecie przyszłych specjalistów, w tym 73 profesjonalnych programów edukacyjnych przygotowujących bakałarzy, 59 programów edukacyjnych do przygotowania magistrów (w tym jeden edukacyjno-naukowy); oraz 15 edukacyjno-naukowych programów przygotowujących doktorów filozofii.

We wrześniu tego roku Dział Naukowo-Metodyczny i Dział Kontroli Jakości Nauczania planują przeprowadzenie dla członków zespołów projektowych, którzy będą opracowywać programy edukacyjne na podstawie standardów wyższej edukacji nowego pokolenia, seminarium i zapoznanie ich z wymogami MON Ukrainy, dotyczącymi programów oświatowych. Dalsze prace członków zespołów projektowych będą ukierunkowane na zaangażowanie w rozwój programów edukacyjnych samych beneficjentów wyższej edukacji oraz przedstawicieli rynku pracy, jako głównych interesariuszy.

Ocena ratingowa

Od 2003 roku wprowadzono coroczną ocenę ratingową pracowników naukowo-dydaktycznych zaliczanych do kadry dydaktycznej Uniwersytetu w celu zwiększenia ich aktywności zawodowej, pełniejszego wykorzystania potencjału intelektualnego i obiektywnego stymulowania efektywności wszystkich rodzajów prac. Biorąc pod uwagę, że praca wykładowcy jest złożona i wieloaspektowa, jej ocena powinna być kompleksowa i uwzględniać winna nie tylko zakres pracy, ale także jej jakość, co określa się za pomocą odpowiednich współczynników i ocen pracy wykładowcy dokonywanych przez beneficjentów wyższej edukacji, dziekana i innych wykładowców z danej katedry.

Do oceny zakresu pracy wykonanej przez wykładowcę wykorzystuje się normy czasu pracy rekomendowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy i zatwierdzone przez Radę Naukową Uniwersytetu. Ogólny wynik pracy państwowego wykładowcy składa się z sumy danych dotyczących pracy dydaktycznej, metodycznej, naukowej, organizacyjnej i innych obowiązków pracowniczych. Poza tym co roku określa się wskaźnik efektywności pracy wykładowcy, który jest brany pod uwagę podczas konkursowego wyboru, kiedy dochodzi do obsadzania brakujących stanowisk pracowników naukowo-dydaktycznych.

Zaimplementowany system oceny ratingowej nauczycieli okazał się skuteczną metodą zarządzania pracą profesorsko-wykładowczego składu w uniwersytecie i skutecznym mechanizmem stymulowania jego aktywności w różnych typach działalności. Zapoznać się z ratingiem wykładowców z poprzedniego roku akademickiego można na stronie internetowej Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego (pozycja „Informacja publiczna”). Wspomniany monitoring informacji, który podlega obowiązkowemu upublicznianiu na stronie internetowej Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego, ukazał należyte wypełnienie wymogów Prawa o Wyższej Edukacji Ukrainy i innych normatywnych i administracyjnych dokumentów MON Ukrainy.

Realizacja wewnętrznych audytów skuteczności działania jednostek strukturalnych uniwersytetu, które organizują lub towarzyszą procesowi edukacyjnemu, jest prowadzona na bieżąco i ma na celu poprawę ich wydajności. Tak więc, w latach 2017-2018 przeprowadzono wewnętrzny audyt funkcjonowania biblioteki naukowej uniwersytetu. Wskutek audytu przyjęto szereg decyzji dotyczących reorganizacji działalności biblioteki naukowej, nakreślono sposoby jej modernizacji. Rezultatem komputeryzacji, informatyzacji wszystkich rodzajów działań uniwersytetu jest rozwinięta w sieci komputerowej duża liczba produktów programowych, szybki Internet i wykorzystanie w procesie edukacyjnym nowoczesnych technologii informacyjnych. Network Uniwersytetu rozwija się w ramach modelu jednej przestrzeni informacyjnej, obejmuje 456 jednostek techniki komputerowej i zapewnia funkcjonowanie systemów informacyjnych (IC): naukę na odległość, MOODLE, elektroniczna uczelnia, dział planowania i finansów, zautomatyzowany system informacyjno-biblioteczny (ASIB), program wykrywania akademickiego plagiatu. Istniejący system informacyjny zapewnia sprawne zarządzanie procesem edukacyjnym i procesami, które mu towarzyszą.

W celu poprawy istniejącego IP, dzisiaj na uniwersytecie realizowane jest opracowywanie podprogramów: elektronicznej formy roboczego programu nauczanej dyscypliny, ankietowanie beneficjentów wyższej edukacji w zakresie jakości nauczanych kursów i ich wykładania oraz automatyczne rejestrowanie prac kwalifikacyjnych studentów w archiwum uczelni.

Dalszego usprawnienia wymagają podprogramy: „Rozkład zajęć”, system „Anty-plagiat”, elektroniczny obieg dokumentów; forma elektroniczna pakietu informacji specjalistycznych itp.

Usprawnianie systemu elektronicznego uczelni

Na etapie realizacji jest program zabezpieczenia wyboru alternatywnych dyscyplin przez beneficjentów wyższej edukacji w trybie automatycznym i tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych w systemie informacyjnym uniwersytetu „Uniwersytetu elektroniczny”. W semestrze zimowym 2018–2019 zaplanowane jest testowanie wyżej wymienionego programu w rzeczywistych warunkach organizacji procesu edukacyjnego na jednym z wydziałów, a od 1 września 2019 r. – praca w pełnym wymiarze godzin w ramach uczelni.

W ramach IC Uniwersytetu od 2006 roku działa podsystem „Modułowy obiektowo-zorientowany dynamiczny system środowiska nauczania” (MOODLE), który zawiera elektroniczne kompleksy szkoleniowe we wszystkich dyscyplinach i zapewnia skuteczną samodzielną pracę studentów na wszystkich kierunkach i specjalnościach. Do tej pory opracowano ponad 3000 kompletów dyscyplin. Tworzenie kompleksów programowych poszczególnych dyscyplin nauczania polega na wypełnieniu go następującymi elementami: programowo-metodycznymi materiałami dyscyplin nauczania; zawartością materiałów informacyjnych dyscyplin nauczania; instrukcjami metodycznymi dotyczącymi wykonywania różnych rodzajów pracy dydaktycznej i przeprowadzenia działań kontrolnych itp. Wieloletnie doświadczenie w stosowaniu MOODLE w celu zapewnienia korzystnych warunków do organizacji samodzielnej pracy studentów potwierdziło jego skuteczność.

Wnioski i perspektywy na najbliższą przyszłość w funkcjonowaniu Chmielnickiego Uniwersytetu Narodowego

Co do dalszej poprawy jakości podsystemu monitorowania jakości programów i edukacyjnej działalności systemu wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia na uniwersytecie, zostanie rozwinięty system publikowania kryteriów, zasad i procedur oceny działalności menedżerskiej pracowników uniwersytetu na stanowiskach kierowniczych; rozpocznie się formowanie w uniwersytecie inkluzywnego środowiska edukacyjnego, uniwersalnego designe i inteligentnego przystosowania się; w celu, jakim jest uzyskiwanie informacji zwrotnej od uczestników procesu edukacyjnego będą prowadzone bieżące oceny beneficjentów wyższej edukacji, składu profesorsko-wykładowczego, współpracowników uniwersytetu i interesariuszy.

Zatem rozwój systemu wewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia w Chmielnickim Uniwersytecie Narodowym jest bezwzględnym warunkiem dalszego wzrostu jakości usług edukacyjnych świadczonych przez instytucję; gwarancją stworzenia i realizacji jakościowych programów edukacyjnych, mających na celu szkolenie profesjonalistów z kluczowymi zawodami i profesjonalnymi kompetencjami, z uwzględnieniem różnorodnych potrzeb edukacyjnych beneficjentów wyższej edukacji oraz wymagań krajowych i europejskich rynków pracy.

przełożyła Halina Rarot

Bibliografia:

- Про Стратегію сталого розвитку «Україна 2020»* [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. [дата звернення: 14.08.2018].
- Україна. Закони. Про вищу освіту* [Електронний ресурс] : закон України від 1.07.2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу: [дата звернення: 14.08.2018]. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Україна. Закони. Про освіту* [Електронний ресурс]: закон України від 5.09.2017 р. №2145-19. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [дата звернення: 14.08.2018].
- Красильникова Г. В., *Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади* : монографія / Г.В. Красильникова ; за наук. ред. Л.Б. Лук'янової. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 543 с.
- Śniadkowski M., Krasylnykova G., *Problems with education in the AGE of information society [w:] Actual problems of modern science*, [red:] J. Musiał, O. Polishchuk, R. Sorokaty, Khmelnytsky National University, Khmelnytskyi 2017. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.enqa.eu/wp_content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. [дата звернення 14.08.2018].
- Хмельницький національний університет*: Публічна інформація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [дата звернення 14.08.2018] <https://www.khnu.km.ua/root/page.aspx?l=0&r=700&p=100>.
- Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності*: зб. Нормативних документів/упоряд: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 445 с.

Abstract:

The article explores the preliminary conditions necessary for the establishment of internal quality assurance systems in the context of educational and teaching activities at Ukrainian higher education institutions. The discussion focusses on verifying the validity of the internal quality assurance system employed at Khmelnytsky National University and its structural organisation around two discernible functional subsystems: the subsystem of assuring higher education quality and academic integrity, and the subsystem of monitoring the quality of educational curricula and activities. The article describes the procedures and objectives of the respective elements comprised in the internal quality assurance system employed at Khmelnytsky National University and considers the desirable directions of its future development.

Key words: Internal quality assurance system, Elements of the internal quality assurance system, Khmelnytsky National University

Współczesne metody i formy aktywizacji samodzielnej pracy studentów

Streszczenie:

W artykule pokazano znaczenie niezależnej pracy studentów w ich rozwoju zawodowym. Analizowane są zadania i treść samodzielnej pracy studentów. Scharakteryzowano nowoczesne środki i formy aktywizacji samodzielnej pracy studentów. Proponowane są metody wdrażania nowoczesnych interaktywnych technologii i narzędzi informacyjnych w organizacji niezależnej pracy studentów. Metoda case jest analizowana jako jedna z innowacyjnych metod. Wskazano również na potrzebę zastosowania metody case dla poprawy jakości procesu edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego. Ocenie podlega skuteczność wykorzystania coachingu do aktywizacji samodzielnej pracy studentów. Przedstawiono metody i warunki kształtowania kompetencji samokształceniowych w procesie stosowania metody coachingowej.

Kluczowe słowa:

samodzielna praca, zawodowy rozwój, interaktywne technologie, informacyjne środki, studenci, case-method, coaching.

Wstęp

Nowoczesne wymagania zawodowe przyszłych specjalistów przewidują wprowadzenie edukacyjnego modelu ich przygotowania, który by zabezpieczał ich stawanie się konkurencyjnymi profesjonalistami z wysokim poziomem kreatywności, podmiotami samorozwoju i samodoskonalenia zawodowego, zdolnymi do działania w sposób odpowiedzialny i rozwiązywania zadań w stale zmieniających się warunkach pracy zawodowej.

¹ dr Witalij Cisaruk, prof. nadzwyczajny Katedry Teorii i Metodyki Edukacji Pracy i Technologii Krzemienieckiej Humanistycznej Akademii im. Tarasa Szewczenki, Krzemieniec (Ukraina), autor artykułów i podręcznika poświęconego kształceniu zawodowemu przyszłych nauczycieli techniki.

² mgr Irena Cisaruk, doktorantka, Katedry Teorii i Metodyki Edukacji Pracy i Technologii Krzemienieckiej Humanistycznej Akademii im. Tarasa Szewczenki, Krzemieniec (Ukraina), naukowe poszukiwania poświęcone są problemowi samodzielnej pracy studentów.

Profesjonalne przygotowanie przyszłych specjalistów nie jest możliwe bez zwiększenia roli samodzielnej pracy studentów nad materiałem szkoleniowym, wzmocnienia odpowiedzialności nauczycieli za pobudzenie ich rozwoju zawodowego, edukacji do twórczej aktywności i inicjatywy. Osiągnąć pożądaną efekt można środkami integracji optymalnych form, metod i narzędzi aktywizacji samodzielnej działalności poznawczej w celu rozwoju, samorozwoju i samo-realizacji osobowości przyszłego specjalisty. Dlatego celem niniejszego artykułu jest pokazanie treści, celów, zadań, form i metod samodzielnej pracy studentów.

Cel i zadania samodzielnej pracy studentów

Samodzielna praca studenta jest integralną częścią procesu edukacyjnego w szkole wyższej, w trakcie której zaplanowane zadania są wykonywane dla niego pod metodycznym kierunkiem nauczyciela, ale bez jego bezpośredniego udziału. W dzisiejszym, ukraińskim edukacyjno-normatywnym dokumencie „O wdrożeniu kredytowo-modułowego systemu organizacji procesu nauczania” (2005) samodzielną pracę studenta definiuje się jako podstawową formę organizacji działalności edukacyjnej w nowoczesnej szkole wyższej, a jej wielkość oblicza się od 1/3 do 2/3 całkowitego czasu nauczania. Stosunek ilości samodzielnej pracy i nauczania w klasie, jest ustalany z uwzględnieniem specyfiki i treści nauczania danej dyscypliny, jej miejsca i wartości dydaktycznej w celu realizacji edukacyjno-zawodowego programu, a także ciężaru w procesie uczenia się praktycznych, seminaryjnych i laboratoryjnych zajęć.

W „Encyklopedii edukacji” samodzielna praca zdefiniowana jako „planowana indywidualna lub zespołowa praca studentów, wykonywana na zlecenie i pod metodycznym kierunkiem nauczyciela, ale bez jego bezpośredniego udziału. Samodzielna praca studenta na równi z pracą w audytorium jest jedną z form procesu edukacyjnego, istotną jego częścią, głównym środkiem opanowania materiału dydaktycznego w czasie wolnym od obowiązkowych zajęć szkoleniowych”³.

Z psychologiczno-pedagogicznego punktu widzenia samodzielna praca charakteryzuje się jako taka, która jest, po pierwsze, przeznaczona nie tylko do opanowania każdej dyscypliny, ale i dla kształtowania umiejętności samodzielnej pracy w ogóle, edukacyjnej, naukowej, zawodowej zdolności do podejmowania odpowiedzialności, do samodzielnego rozwiązywania problemu, znalezienia rozwiązania konstruktywnego, wyjścia z kryzysowej sytuacji; po drugie, jako taka, która jest niezbędna dla tych studentów, którzy zamierzają związać swoje życie z nauką, na cały okres nauki w szkole wyższej⁴.

³ *Encyklopedia edukacji* / Akad. ped. nauk Ukrainy; główny red. W. Kremeń, Wydawnictwo Jurinkom Inter, Kijów 2008, s. 344–345.

⁴ Tamże, s. 345.

Naukowcy-nauczyciele z Wielkiej Brytanii samodzielną pracę studentów ujmują: 1) jako wielostronne wielofunkcyjne zjawisko, które ma nie tylko szkolne, ale i osobiste i społeczne znaczenie; 2) jako podstawę dla kształtowania i rozwoju osobowości, której nieodłącznym jest twórcza osobowość, wysoki poziom wiedzy ogólnej i profesjonalna kultura; 3) jako podstawowy dydaktyczny warunek optymalizacji procesu edukacyjnego. Ona kształtuje u przyszłych specjalistów zdolność do samodzielnego zarządzania własną edukacją; kształtuje pewność siebie w osiągnięciu sukcesu w nabyciu nowych obszarów wiedzy; rozwija krytyczne myślenie, indywidualne zdolności i inicjatywę; stymuluje osobistą odpowiedzialność za poziom osiągnięć edukacyjnych; zachęca uczniów do samodoskonalenia; zapewnia możliwość podejmowania samodzielnych decyzji; zapewnia prawo do wolności wyboru; pobudza twórcze wyszukiwanie aktywności studentów; pozwala nabyć umiejętności samodzielnej, sprawnej organizacji własnej, przyszłej pracy zawodowej⁵.

W „Pozycji o organizacji samodzielnej pracy” wskazano, że celem samodzielnej pracy studentów jest systemowe i spójne wchłanianie treści w pełnym zakresie programu nauczania oraz kształtowanie u studentów samodzielności w zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy jako cechy charakteru, co przyczyni się do podniesienia konkurencyjności przyszłych specjalistów na światowym rynku pracy. Do podstawowych zadań samodzielnej pracy należy konsekwentny rozwój umiejętności skutecznej, samodzielnej, zawodowej (praktycznej i naukowo-teoretycznej) działalności na poziomie europejskich i światowych standardów⁶.

Istotną rolę w aktywizacji samodzielnej pracy studentów odgrywa racjonalnie zorganizowana współpraca nauczycieli i studentów, tworzenie pozytywnego łańcucha w ich wzajemnych relacjach, stosowanie aktywnych metod i form organizacji nauczania.

Formy i metody samodzielnej pracy studentów tworzą odpowiedni system zajęć studentów, który ujawnia ich zdolności twórcze, przygotowuje do aktywnego poszukiwania, powoduje konieczność doskonalenia swoich umiejętności.

Samodzielna praca ucznia nad przyswajaniem materiału nauczania w danej dyscyplinie może być wykonywana w bibliotece, szkolnych salach, komputerowych klasach (laboratoriach), a także w warunkach domowych. Istnieją różne formy organizacyjne samodzielnej pracy:

- praca studenta, która jest wykonywana samodzielnie w czasie wolnym od zajęć, w dogodnym dla niego czasie, z reguły poza publicznością, jednak czasami, z uwzględnieniem specyfiki dyscypliny – w laboratorium lub pracowni;

⁵ J. Tańko, *Rozwój pojęcia „samodzielna praca” w zagranicznej pedagogice: doświadczenie w Wielkiej Brytanii* // *Pedagogiczne nauki: teoria, historia, innowacyjne technologie: nauk. rejestr.* /Sumski państwowy uniwersytet pedagogiczny imienia A. S. Makarenko, Sumy, nr 1 (35), 2014, s. 22–23.

⁶ *Polożenie o organizacji samodzielnej pracy studentów*, [w:] <https://www.khnu.km.ua/root/dept/nmv/res/5.pdf> [data dostępu 08.03.2018] s.1–2.

- praca indywidualna studenta – to samodzielna praca w audytorium nad indywidualnymi zadaniami pod kierunkiem nauczyciela, w czasie wykonywania której student może uzyskać metodyczną pomoc w formie konsultacji nad wykonaniem tej pracy, w tym owo doradztwo nosi indywidualny charakter. Może ona obejmować naukę poszczególnych sekcji nauczania dyscypliny, projekt audytoryjny, pracę z wykorzystaniem techniki komputerowej itp i brać pod uwagę specyficzne wymagania danej dyscypliny.

Najbardziej typowymi rodzajami indywidualnych zadań szkoleniowych są:

- abstrakt tematu o określonym lub samodzielnie opracowanym przez studenta planie;
- referat na temat lub wąski problem;
- wykonanie rozliczeniowych lub praktycznych (np. sytuacyjnych) zadań o różnym poziomie;
- opracowanie teoretycznych lub zastosowań funkcjonalnych (działających) modeli, zjawisk, procesów, struktur i tym podobne;
- kompleksowy opis budowy, właściwości, funkcji, zjawisk, obiektów struktur i tym podobne;
- streszczenie przeczytanej literatury na temat danej dyscypliny, bibliograficzny opis, itp.;
- streszczenia zagranicznych tekstów ze specjalistycznych tematów;
- opracowanie edukacyjnych i diagnostycznych testowych zadań, itd.

Spis treści samodzielnej pracy studentów danej dyscypliny zależy od programu i metodycznych rekomendacji.

Techniki samodzielnej pracy

W nowoczesnej praktyce pedagogicznej wśród najbardziej skutecznych metod samodzielnej pracy uczniów, sprzyjających indywidualizacji i intensyfikacji procesu edukacyjnego, należy wyróżnić⁷:

- metody problemowo-zadaniowe;
- metoda projektu szkolenia;
- metody myślenia i działania grupowego;
- metoda zastosowania najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu.

Problemowo-zadaniowe metody mają na celu aktywizację działalności poznawczej uczniów. Zastosowanie tych metod zachęca studentów do prowadzenia samodzielnych badań, zwiększa motywację do dalszej pracy, przyczynia się do rozwoju logicznego myślenia, w konsekwencji, do rozwoju samodzielnej twórczości.

⁷ I. Dyczkiwska, *Innowacyjne pedagogiczne technologie*, Kijów, Wydawnictwo Akademwydaw, 2004, s. 132.

czej aktywności studentów. Idealnym wynikiem nauczania według problemowo-poszukiwawczych metod jest wypracowanie umiejętności racjonalnego stosowania wszystkich elementów systemu tych metod w rozwoju i relacjach.

Metoda projektu szkolenia ma na celu osiągnięcie prognozowanych wyników samodzielnej pracy. Korzystanie z tej metody jest niepraktyczne i niemożliwe bez jasnego określenia zadań dydaktycznych, na które studenci decydują się w działalności szkoleniowej dla różnych typów projektów. Wdrożenie metody w proces nauczania wymaga pewnych nakładów czasu przeznaczanego na wstępne przygotowania. Podstawowe wymagania do stosowania metody projektów są następujące:

- zbiorowa i indywidualna aktywność studentów;
- postawienie problemu, który wymaga połączenia wiedzy studentów w zakresie planowania działań, mających na celu rozwiązanie go;
- wykorzystanie naukowych metod badawczych;
- opracowanie planu pracy nad projektem;
- ustalanie wyników pośrednich;
- wyniki stosowania metody projektów powinny mieć przykładowe praktyczne znaczenie⁸.

Znaczące miejsce w samodzielnej pracy studentów zajmuje wykorzystanie technologii Internetowej w celu efektywnego wyszukiwania informacji⁹. Dostępność dużej ilości elektronicznych artykułów, poradników, e-szkoleniowo-metodycznych opracowań, które są zamieszczone na stronach internetowych wyższych uczelni, na pewno zwiększa potencjał twórczy studentów, pod warunkiem, że potrafią twórczo pracować z wydobytą informacją. Stosowanie e-podręcznika znacznie ułatwia organizację samodzielnej pracy studentów. Elektroniczny poradnik – to nośnik naukowej treści nauczania dyscypliny, której odpowiada celowi szkolenia przyszłych specjalistów. On musi maksymalnie ułatwić rozumienie i aktywne zapamiętywanie istotnych pojęć, twierdzeń i przykładów, załączać do procesu nauczania nowe, odmienne od zwyczajnego podręcznika, możliwości postrzegania mózgu człowieka, czyli słuchową i emocjonalną pamięć.

Należy zauważyć, że e-podręcznik jest w stanie rozwijać twórczą aktywność studentów, rozwój twórczego myślenia, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości, to krok w samodzielną pracę twórczą. Pozytywną stroną stosowania elektronicznego podręcznika jest również to, co dzieje się z adaptacją materiałów edukacyjnych do poziomu wiedzy ucznia, który osiąga się za pomocą hierarchicznej struktury podręcznika. Elektroniczny podręcznik nie wypiera tradycyjne formy nauczania, lecz harmonijnie uzupełnia tradycyjne formy nauczania, a także przewiduje pracę studenta z książkami, notatkami, ćwiczeniami, zadaniami i temu podobne.

⁸ S. Szychaliowa, *Wprowadzenie nowych technologii informacyjnych w procesie uczenia się języków obcych* // Pedagogiczne wyszukiwanie, nr 4, 2002, s. 27–28.

⁹ *Spoleczno-pedagogiczna użyteczność technologii informacyjnych* T. 9, Śniadkowski Mariusz [red.], Drukarnia LIBER Duo S.C., Lublin 2017, s. 120.

Case-method jako współczesna metoda aktywizacji samodzielnej pracy

Za jedną z najnowszych i najbardziej skutecznych metod aktywizacji samodzielnej pracy uczniów można uznać case-method. W oparciu o case-metodę należy korzystanie z teczek. Jednak, treść pojęcia „case” nie jest jednoznacznie interpretowana. Istnieją pewne różnice w definicjach, choć zdecydowana większość naukowców i badaczy zbiega się w swoich poglądach dotyczących obowiązkowej obecności w niej rzeczywistej sytuacji.

Udowodniono, że stosowanie case-technologii w systemie nauczania zapali edukacyjno-poznawczą aktywność studentów, stworzy korzystne warunki dla ich wydajnej samodzielnej pracy z orientacją na praktyczne zastosowanie nabytych kompetencji. Stosowanie case-metody zmienia charakter samodzielnej pracy, wskutek czego główna uwaga skupia się na rozwoju samokształceniowych umiejętności studentów, zdolności do samodzielnego generowania wariantowych decyzji w problematycznych sytuacjach, rozwiązywania problemu na podstawie poprzednio przyswajanej wiedzy. Studenci stają się aktywnymi uczestnikami własnego uczenia się i ekspertami dla swoich kolegów, otrzymują możliwość wyboru strategii postępowania we współpracy.

Case to opis rzeczywistej sytuacji; wydarzenia naprawdę miały miejsce w tej czy innej dziedzinie i opisane są przez autora, aby wywołać dyskusję w przygotowanej sali, stymulować studentów do szczegółowej analizy, owocnej dyskusji i podejmowania decyzji.

Przez case (w konkretnej sytuacji) należy rozumieć fragment z realnej praktyki, który zawiera problem i nie ma ustalonej decyzji. Obrazowo case można nazwać częścią rzeczywistości w przygotowanej sali. To właśnie konieczność rozwiązania problemu zmusza studentów aktualizować całą posiadaną przez nich wiedzę teoretyczną w celu wypracowania rozwiązań. Ponieważ wszystkie osoby zaangażowane w casusie są abstrakcyjne, nie występują etyczne problemy związane z poszukiwaniem i analizą błędów.

Metoda przypadków przyczynia się do rozwoju umiejętności do rozwiązywania problemów z uwzględnieniem konkretnych warunków i w zależności od rzeczywistej informacji. Metoda charakteryzuje się również znacznym pedagogicznym efektem, ponieważ rozwija takie kwalifikacje, cechy osobowości, jak zdolność do analizy i diagnozowania problemów, umiejętność jasnego formułowania i wyrażania swojej pozycji, rozmawiania, dyskutowania, postrzegania i oceniać informacji, które pojawiają się w komunikacji werbalnej i w niewerbalnej formach. W pewnym sensie ta metoda sprzyja tworzeniu profesjonalnych i indywidualnych właściwości człowieka. Ona kształtuje u niej poczucie pewności siebie, pomaga pozbyć się nadmiernej nieśmiałości lub nadmiernej pewności siebie.

Zadania szkoleniowe case-technologii polegają na:

- nabyciu umiejętności wykorzystania wiedzy teoretycznej do analizy praktycznych problemów;
- kształtowaniu umiejętności oceny sytuacji i organizacji wyszukiwania podstawowych informacji;
- wyprodukowaniu umiejętności formułowania pytania i prośby;
- rozwijaniu umiejętności opracowania awaryjnych podejść do realizacji planu działania;
- kształtowaniu umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji w warunkach niepewności;
- kształtowaniu umiejętności i technik wszechstronnej analizy sytuacji; metod prognozowania rozwoju sytuacji;
- kształtowaniu umiejętności konstruktywnej krytyki.

Case-technologie ma pewne zalety, ponieważ ma nie tylko charakter edukacyjny, ale też ogromny edukacyjny potencjał z punktu widzenia kształtowania cech osobowych:

- rozwój pracowitości;
- rozwój kreatywności;
- kształtowanie gotowości wzięcia na siebie odpowiedzialności za wyniki własnej analizy sytuacji i za pracę całej grupy;
- kształtowanie pewności siebie;
- kształtowanie potrzeby realizacji;
- rozwój cech silnej woli, determinacji;
- kształtowanie umiejętności pracy w grupie;
- kształtowanie umiejętności komunikatywnej kultury;
- kształtowanie społecznie aktywnej i niezwykle kompetentnej osobowości, zdolnej do samorozwoju, samodoskonalenia i samorealizacji¹⁰.

Zastosowanie case-technologie aktywnie stymuluje intelektualną i twórczą składową działalność studentów, ponieważ technologia ta przewiduje analizę konkretnych sytuacji, która obejmuje samodzielną pracę; zastosowanie „burzy mózgów” w ramach małej grupy; publiczny występ z prezentacją i obroną proponowanego rozwiązania; listę pytań dla uczestników ankiety na temat faktów zawartych w casusie.

Metoda daje możliwość rozwoju samodzielnego myślenia przyszłych specjalistów, umiejętność zrozumienia tematu, przedstawienie go, myślenia i dyskusji, analitycznego myślenia strategicznego, umiejętność rozwiązywania problemów i wyciągania racjonalnych wniosków, umiejętności komunikacyjne. Case-method pozwala nauczyć się łączyć wiedzę teoretyczną z realiami życia, przekształcać treść wiedzy i wartości w umiejętności.

¹⁰ W. Jafodnikowa, *Case-method jako forma interaktywnej nauki przyszłych specjalistów*, [w:] http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm [data dostępu 22.01.2018].

Coaching w fachowej edukacji

Na przestrzeni ostatnich lat w pedagogicznej literaturze coraz częściej spotykamy termin „coaching”, który zapewne przeniósł się z komercyjnych programów szkoleniowych w przestrzeń edukacyjną. Jest to spowodowane przede wszystkim koniecznością dostosowania szkolnictwa do potrzeb konsumentów, próbą uczynienia edukacji atrakcyjną, elastyczną i dostępną, zapewniającą komfortowe warunki do profesjonalnego tworzenia i rozwoju każdej osobowości. Jednak zjawisko zachwyty coachingiem polega nie tylko na jego możliwościach edukacyjnych, a także na kształtowaniu kultury społecznej samorozwoju i samodoskonalenia. Na Ukrainie badanie technologii coachingu w profesjonalnej edukacji przeprowadziła S.M.Romanowa zauważając, że coaching to relacja między nauczycielem i uczniami, gdy nauczyciel skutecznie organizuje proces wyszukiwania przez studentów najlepszych odpowiedzi na pytania, pomaga studentom rozwijać, utrwalać nowe umiejętności i osiągać wysokie wyniki w ich przyszłym zawodzie¹¹.

Przeniesiony w edukacyjne środowisko coaching oferuje zestaw metodyk dla kształtowania ważnych samokształceniowych umiejętności jednostki, a mianowicie: wyróżniania, analizy, przewyciężenia trudności i problemów, które będą powstawały w trakcie nauczania; efektywnego obcowania i nauczania w zespole, grupie, w sieciach społecznościowych; organizatorskich i administracyjnych umiejętności; umiejętności autoanalizy i samomotywacji i temu podobne. Wszystkie te umiejętności stanowią podstawę samokształceniowej kompetencji przyszłego specjalisty, która jest jednym z objawów i wskaźników społecznej i zawodowej dojrzałości osobowości.

W oparciu o coach-podejście w edukacji nauczyciel potrafi formułować ważne i istotne pytania, które przyczynią się do określenia potrzeb i oczekiwań uczniów, pobudzają do myślenia, zmuszają do mobilizacji danej już wiedzy i doświadczenia, do rozwinięcia potencjału. Takie potężne pytania pomagają analizować zjawiska/problem kompleksowo, rozwijają zainteresowanie studiowaniem tematu, stymulują zapotrzebowanie na uzyskanie odpowiedzi, zachęcają do uzasadnienia własnego stanowiska.

Kształtowanie umiejętności samodzielnego poznawczego poszukiwania za pomocą coachingu na poszczególnych zajęciach polega na seriach przemyślanych pytań dla wyznaczenia celu i zadań zajęć, pytań co do stosowania nowego materiału w praktyce czy w fachowej działalności, na stymulacji poszukiwania nowych idei i decyzji, na budowie logicznych i przyczynowo-skutkowych związków; na poszukiwaniu dróg osiągnięcia postawionych zadań i uświadomienia osiągnięcia zaplanowanego celu.

¹¹ S. Romanowa, *Coaching jako nowa technologia w zawodowym*, U. Nar. awiac. uniwersytetu. Seria „Pedagogika. Psychologia”, Vol. 3, 2010, s. 83.

Tradycyjnymi metodami coachingu, które są wskazane, aby stosować je na różnych etapach procesu edukacyjnego, są ćwiczenia na rozwój umiejętności wyznaczania celów i planowania strategicznego, takie jak GROW (skrót od angielskich słów „goal” (cel), „reality” (rzeczywistość), „option” (opcja), „will” (wola), SMART (skrót od słów „specified” (konkretny), „measurable” (zmierzony), „agreed” (uzgodniony), „realistic” (realistyczny), „timed” (ograniczony czas) lub SMAC (skrót od słów „specified” (konkretny), „measurable” (zmierzony), „achievable” (osiągalny), „challenging” (pobudzający); ćwiczenia „burza mózgów”, „koło życia”, „stowarzyszenia” i „zarządzanie czasem”; prowadzenie pamiętników, symulacji, wizualizacji, na określenie swoich umiejętności, motywacji, ograniczeń i tym podobne. Treść przeliczonych metod bazuje na schemacie:

CEL ⇒ DZIAŁANIE ⇒ WYNIK.

Studenci uczą się stawiać przed sobą zadania i wykonywać je. W szczególności, metoda SMART trenuje umiejętność stawiania jasnych, konkretnych, ograniczonych w czasie realistycznych celów, których osiągnięcie będzie mieć istotny wpływ na osobiste lub zawodowe życie; ten wpływ mierzy się pewnymi szczególnymi kategoriami, które są zgodne z życiowymi planami i obecną sytuacją studenta.

Technologię coachingu w wyższej szkole można stosować w procesie nauczania różnych dyscyplin: na zajęciach seminaryjnych, do wykonywania prac naukowo-badawczych, zajęć i prac dyplomowych, w celu stymulowania samodzielnego poznawczego wyszukiwania, podejmowania decyzji, rozwoju niezależności, odpowiedzialności, zaufania do własnych możliwości. Zdobywając umiejętności i doświadczenie w rozwiązywaniu problemów w sytuacjach szkoleniowych, studenci nabywają kompetencje, które będą mogli zastosować w innych sytuacjach życiowych, w celu samorozwoju i samorealizacji.

Według S. Romanowej, działalność edukacyjna współczesnego pedagoga powinna być skierowana na tworzenie takich pedagogicznych warunków, w których studenci będą odbierać wiedzę aktywnie, tworząc tym samym w sobie umiejętności samokształcenia i samokontroli, niezbędne dla konkurencyjnego wykwalifikowania specjalistów, zdolnych do samodzielnego rozwoju i samouczenia się¹².

Znacząco aktywizują edukacyjno-poznawczą i samodzielną pracę studentów następujące nowoczesne metody coachingu:

- metoda określonych sytuacji – opiera się na twierdzeniu, że drogę do doskonalenia własnej wiedzy można utorować tylko poprzez egzamin, naukę i dyskusje na temat konkretnych sytuacji problemowych;
- metoda pobudzenia emocjonalnego – polega na kształtowaniu poznawczego zainteresowania poprzez tworzenie pozytywnych emocji dla proponowanego rodzaju działalności, zwiększenie zainteresowania i motywacji do procesu edukacyjnego;

¹² Tamże.

- metoda tworzenia sytuacji poznawczej dyskusji – skuteczna metoda aktywizacji nauki, bo w dyskusji rodzi się prawda, a poszukiwanie prawdy zawsze powoduje większe zainteresowanie tematem;
 - „Mozaika” – metoda podziału obowiązków w grupie studenckiej, gdy rozkład wykonują sami uczniowie (taka aktywność sprawia, że studenci samodzielnie, bez pomocy nauczyciela-coacha rozdzielają obowiązki w grupie i ponoszą za ten podział odpowiedzialność);
 - metoda projektów: metoda, która przenosi działalność studentów na nowy, edukacyjno-naukowy poziom. Na tym poziomie każdy ze studentów wykonuje dużą ilość samodzielnej pracy i uczy się samokontroli, co przyczynia się do jego kształcenia. A uczyć studentów samodzielnie uzyskać i zastosować wiedzę w praktyce jest bodaj czy nie najważniejszym i najtrudniejszym celem nowoczesnej edukacji.

System Moodle w organizacji samodzielnej pracy studentów

Nowoczesne trendy w edukacji świadczą o rosnącym znaczeniu zdalnych form kształcenia na bazie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wdrożenie systemu Moodle w proces nauczania, które znacznie zwiększa jego wydajność, otwiera wiele nowych możliwości, jest pozytywnie postrzegane przez studentów, oszczędza funkcję audytoryjną, przygotowuje nauczycieli do pracy w zdalnej formie uczenia się.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – środowisko nauczania zdalnego za pomocą sieci teleinformatycznych, dostępne przez przeglądarkę internetową, które nazywane jest również systemem zarządzania edukacją, systemem zarządzania kursami, wirtualnym środowiskiem edukacyjnym lub po prostu platformą do nauki, która zapewnia nauczycielom, uczniom i administratorom bardzo zaawansowany zestaw narzędzi do wspomaganego komputerowo nauczania, w tym zdalnego¹³. Moodle można używać w nauce uczniów, studentów, podczas szkoleń biznesowych, w komputerowych klasach szkoły, jak i do samodzielnej pracy w domu.

W środowisku Moodle do samodzielnej pracy studentów są używane następujące główne usługi:

- dostęp do materiałów dydaktycznych (teksty wykładów, zadania do praktycznych/laboratoryjnych i samodzielnych prac; dodatkowe materiały (książki, podręczniki, podręczniki metodycznego opracowania) i narzędzia do komunikacji i testowania „24 na 7”;
- narzędzia do pracy grupowej;
- możliwość przeglądania wyników zaliczenia zdalnego kursu przez studenta;

¹³Moodle, [w:] <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle> [data dostępu 20.03.2018].

- możliwość przeglądania wyników testu;
- możliwość komunikowania się z nauczycielem poprzez prywatne formy: forum, czat;
- możliwość pobierania plików z wykonanymi zadaniami;
- możliwość korzystania z przypomnień o wydarzeniach na bieżąco¹⁴.

Również nauczyciel może organizować poradnictwo dla studentów i dyskusję materiałów kursu w trybie online lub offline, co zapewnia wysoką jakość zarządzania i kontroli samodzielnej pracy.

Zakończenie i wnioski

Dość długi czas w uczelniach wyższych używano pouczających metodyk nauczania dyscyplin, które oferowały studentom tylko gotową wiedzę, nie dając możliwości samodzielnie analizować i zrozumieć materiał. Uważano, że uczeń, tym więcej będzie wiedział, im dłużej będą trwać wykłady. Obecnie preferowane są formy samodzielnej pracy studentów. Ta forma procesu edukacyjnego najbardziej optymalnie zapewnia przyswajanie danej dyscypliny wiedzy, daje wysokie wyniki w doskonaleniu osobowości. Samodzielna praca jest ważnym środkiem kształtowania samodzielności w zdobywaniu wiedzy, która umożliwia manifestację wewnętrznej potrzeby wiedzy, poznawczych zainteresowań studentów.

Obecnie rynek pracy wymaga obecności ambitnych i kreatywnych specjalistów, którzy mają wysoki poziom wykszolenia teoretycznego i praktycznego, potrafią samodzielnie podejmować decyzje i są źródłem rozwoju i postępu w dziedzinie nauki lub produkcji, w jakiej funkcjonują. Dlatego, główne zadania nauczycieli szkoły wyższej polegają na przygotowaniu studentów do kształcenia się przez całe życie; planowania, organizacji i kontroli samodzielnej pracy studentów; motywacji studentów do samodzielnej działalności poznawczej; stosowania współczesnych gatunków, form i technik samodzielnej pracy studentów. Albowiem, jak podkreśla uczony A. Kuźmiski, „opanowanie skutecznych technik samodzielnej pracy sprzyja kształtowaniu pewności siebie, pomaga pokonać przeszkody w opanowaniu zawodu”¹⁵.

¹⁴ K. Osadcza, W. Osadczy, *Problemy organizacyjne wdrożenia systemu zarządzania kursami w trakcie szkolenia przyszłych specjalistów ds. Informatyk*, [w:] <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=24> [data dostępu 20.03.2018].

¹⁵ A. Kuźmiski, *Pedagogika szkoły wyższej: podręcznik*, Wydawnictwo Wiedza, Kijów 2005, s. 316.

Bibliografia:

- Dyczkowska I., *Innowacyjne pedagogiczne technologi*, Wydawnictwo Akadem-wydaw, Kijów 2004.
- Encyklopedia edukacji* / Akad. ped. nauk Ukrainy; główny red. W. Kremeń, Wydawnictwo Jurinkom Inter, Kijów 2008.
- Kuźmiski A., *Pedagogika szkoły wyższej: podręcznik*, Wydawnictwo Wiedza, Kijów 2005.
- Moodle. [w:] <https://uk.wikipedia.org/wiki/Moodle> [data dostępu 20.03.2018].
- Osadcza K., Osadczy W., *Problemy organizacyjne wdrożenia systemu zarządzania kursami w trakcie szkolenia przyszłych specjalistów ds. Informatyki*, [w:] <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=24> [data dostępu 20.03.2018].
- Położenie o organizacji samodzielnej pracy studentów*, [w:] <https://www.khnu.km.ua/root/dept/nmv/res/5.pdf> [data dostępu 08.03.2018].
- Romanowa S., *Coaching jako nowa technologia w zawodowym* // U. Nar. awiac. uniwersytetu. Seria: Pedagogika. Psychologia, Vol. 3, 2010.
- Spoleczno-pedagogiczna użyteczność technologii informacyjnych T. 9* / Śniadkowski Mariusz [red.], Drukarnia LIBER Duo S.C, Lublin 2017.
- Tańko J., *Rozwój pojęcia „samodzielna praca w zagranicznej pedagogice: doświadczenie w Wielkiej Brytanii”* // Pedagogiczne nauki: teoria, historia, innowacyjne technologie: nauk. rejestr. / Sumski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A. S. Makarenko, Sumy, nr.1(35), 2014.
- Szychaliowa S., *Wprowadzenie nowych technologii informacyjnych w procesie uczenia się języków obcych* // Pedagogiczne wyszukiwanie, nr 4, 2002.
- Jafodnikowa W., *Case-method jako forma interaktywnej nauki przyszłych specjalistów*, [w:] http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm [data dostępu 22.01.2018].

Abstract

Modern Methods and Forms of Activation Independent Work of Students

In the article reveals the importance of independent work of students in their professional development. The tasks and content of independent work of students are analyzed. The modern means and forms of activation of independent work of students are characterized. Methods of implementation of modern interactive technologies and information tools in the organization of independent work of students are offered.

The case method is analyzed as one of the innovative methods. The necessity of using the case method for improving the quality of educational process in higher educational institutions is also substantiated. The effectiveness of using coaching for activating students' independent work is determined. The methods and conditions for the formation of self-educational competence in the process of application of coaching technology are singled out.

Keywords:

Independent work, professional development, interactive technologies, informational means, students, the Case-method, coaching.

Humanization of the process of training the future professionals of labor and vocational education

Streszczenie:

Tytuł: Humanizacja procesu przygotowania przyszłych specjalistów w zakresie pracy i szkolenia zawodowego

Artykuł ukazuje problemy humanizacji procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym na Ukrainie. Jako przykład szkolenia przyszłych specjalistów w zakresie pracy i szkolenia zawodowego w Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej im. Tarasa Szewczenki w Krzemieńcu zademonstrowano wprowadzenie idei humanistycznej edukacji młodzieży studenckiej. Szczególną uwagę zwraca się na wykorzystanie dziedzictwa historycznego i sztuki ludowej w kształtowaniu osobowości przyszłego nauczyciela. Podkreślono znaczenie elementu humanistycznego w szkoleniu specjalistów technicznych. Podkreśla się też potrzebę rozwijania kreatywnych umiejętności studentów jako środka humanizacji procesu uczenia się. Opisano i scharakteryzowano podstawowe metody twórczej aktywności uczniów w dyscyplinach specjalistycznych.

Słowa kluczowe:

humanizacja, studenci, przyszli nauczyciele, specjaliści techniczni, szkolenia, edukacja, twórczy rozwój.

Introduction

Under conditions of the continuous manufacturing and information technologies transformation, which provides changes also into the public life in general, educational paradigm and the state policy of education have to change either. Rapid technological development nowadays enables enhanced technologization and informatization of the educational content, relegating its primary task – to educate a person and to form a personality – to the sidelines.

The modern society is characterized with a considerable decline in culture, morality, decency and humanity of the emerging generation. Optimization of the

¹ dr hab. Mykola Kuracz, prof. nadzwyczajny. Kierownik Katedry Teorii i Metodyki Kształcenia Zawodowego i Technologii, Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna im. Tarasa Szewczenki w Krzemieńcu, Ukraina.//Mykola Kurach, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Labor Training and Technologies. Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Kremenets, Ukraine.

training process in higher educational institutions of pedagogical profile requires special attention, as they train not only qualified specialists, but first of all teachers and mentors – professionals, whose basic target is upbringing students' personalities, formation of their civic position, provision of basic values and life principles. Nowadays, higher education must not only provide students with a certain level of knowledge and skills, but also form a person capable of creative thinking, making decisions, developing personal life position, one's own worldview, positive image of self and others, as well as adjusting to the environment. Thereby, education has to set new philosophic and methodological priorities: democratization, individualization, liberty of creative activity, which are the integral parts of the humanization concept as a means of forming values. Provided education is humanized, while educational systems are developed being aimed at protecting human rights, development, self-determination and recognition of one's self-value, value paradigm changes so that moral ethical and humanistic values become the top priority.

The importance of humanization of the future professionals training process is emphasized by H. Rarot and O. Supronyuk: "...in other words, it's essential to humanize technical education, which means implementation of a humanitarian project for technical universities with the following humanization of the technical world" ². M. Jakubowski, M. Charlak, K. R. Baran state that only scientific humanistic revolution, which would respect the achievements of the technological revolution, will show a person the way to improve one's own personality with the help of humanization³.

Traditions of humanistic education in Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Ideas of the students' humanistic education are widely implemented into training the professionals of labor and vocational profile at Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko – high educational institution with over two-hundred-year history of its origins.

The High School in Kremenets, which was established by Volynska Gymnasium and Kremenets Lyceum, gave origin to two universities in Ukraine – University named after St. Volodymyr (nowadays Kyiv National University named

² H. Rarot, *Humanization of technical education as an actual problem of the philosophy of education in higher technical education institutions* / Halina Rarot, Oksana Supruniuk [W:] "*Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko*", Series: Pedagogics, Issue 9, Kremenets 2018, p. 176–177.

³ M. Jakubowski, M. Charlak, K. Baran, *The problems of global IT ethics in the training of engineers // Cooperation of humanities and exact sciences*, edited by H. Rarot, Scientific Publisher of the Lublin University of Technology, Lublin 2017, p. 124.

after Taras Shevchenko) and Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatuk. In October 2015 the institutional personnel celebrated two hundred tenth anniversary of Volynska Gymnasium establishment, its founders' anniversaries – the 250th anniversary of Tadeush Chatsky's birthday and the 265th anniversary of Gugo Killontaj's birthday. On the occasion of the celebration, the student community of Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, supported by the Polish Consulate, set a monument to one of the Volynska Gymnasium founders Tadeush Chatsky in the territory of the institution.

We believe that the examples of the rich high education humanization experience, which started at the beginning of XIX century in Volynska Gymnasium and Volynsky Lyceum can be the basis for developing innovations also in the modern educational institution. Not for nothing scientists reveal that by their originality and innovativeness, Tadeush Chatsky's and Gugo Killontaj's, who were the founders of the gymnasium, ideas left the contemporary educational systems far behind.

Following the XIX century educational tendency transformations in the establishment and development of the further educational institutions, it is possible to notice that Kremenets Lyceum demonstrated a bright example of a comprehensive institution with humanistic orientation. In particular, among the leading educational innovations in the operation of the lyceum, progressive ideas of European level were introduced, such as multilingual and multicultural approaches; successful combination of comprehensive and professional training; introduction of esthetic subjects and students' free choice of additional subjects; special attention towards adult education, including gradual increasing parents' pedagogical culture.

A great deal of such educational novelties haven't lost their relevance nowadays and have transformed under the influence of the modern reality.

The influence of the upbringing effect of educational environment on student personality as a means of educational process humanization

P. Sklyar states: "Despite being theoretically defined, the concept of «humanization» is often perceived only as an increase in the quantity of Humanities. However, it is evident that this does not fully enable education humanization, because this is rather about the quality, the content of the humanistic component than about its quantity"⁴. That is why one of the directions of educational pro-

⁴ P. P. Sklyar, "Humanization" and "humanitaryzation": concept, relations and ways of implementation in education / P. P. Sklyar, T. O. Umansky // Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2007 Issue 1, Mode of access: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-1/index.html.

cess humanization at Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko is to involve students into studying historical heritage, preserving and reviving folk traditions and folk art.

The concept of student national education stipulates that it is mainly aimed at forming a conscious citizen – a patriot of Ukraine, an active implementer of the national idea, a representative of the Ukrainian national elite – by the young generation gaining national consciousness, active civic position, high moral values and spiritual needs. It is emphasized that the national education must become the foundation for development of a young person's worldview, which one's qualifications and professional responsibility will be based on⁵. Applying the upbringing effect of educational environment on a student's or a school-child's personality is an indisputable means of educational process humanization.

The most part of the researches concerning the issues of education, self-awareness and national values formation by folk culture and art are focused on only schoolchildren or toddlers (J. Antonovych⁶, R. Zakharchenko, D. Thorzhevsky⁷, P. Losyuk⁸ et al). This is due to the fact that the process of personality's self-discovery and national maturing happens at the beginning of a human life, when one's consciousness comes into existence. However, personality formation does not finish at a certain age, but lasts throughout lifetime and gains special importance during the time of obtaining high education, in the process of becoming a professional.

Some pedagogical aspects of implementing some certain approaches into educating pedagogical university students with the means of arts and crafts are discussed in the writings by O. Gevko⁹, L. Orshansky¹⁰, A. Boyko, V. Tytarenko¹¹ et al. However, nowadays there are no existing data of a comprehensive

⁵ *The Concept of National Student Youth Education: An Addendum to the Decision of the Collegium of the M.E.S.:* (Minutes No. 7 / 2-4 dated June 25, 2009) [Electronic Resource] // Official Website of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine - Mode of access to the document: www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/13_07/koncept.do.

⁶ Ye. A. Antonovich, *Arts and crafts: [Teach. Guide]* / Ye.A. Antonovich, R.V. Zakharchuk-Chugai, M.E. Stankevich – Lviv: Svit, 1993. – 272 p.

⁷ D. O. Thorzhevsky, R.O. Zakharchenko, *National self-consciousness among schoolchildren* / D. O. Thorzhevsky, R. O. Zakharchenko – K.: Ukraine-Vita, 1996. – 168 p.

⁸ P. V. Losyuk, *Decorative-applied art in school* / P.V. Losyuk. – K.: Soviet school, 1979. – 56 p.

⁹ O. I. Gevko, *National-patriotic education of students of higher pedagogical institutions by means of decorative and applied arts:* diss... Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.07 Gevko Oksana Ivanivna. – K., 2003. – 209 p.

¹⁰ L. V. Orshansky, *Labor education of the younger generation in the process of after-hours classes in folk crafts:* diss. ... Candidate of pedagogical Sciences:: 13.00.01 / Orshansky Leonid Vladimi-rovich. – K., 1990. – 179 p.

¹¹ A. M. Boyko, V. P. Titarenko, *Ukrainian towel: Means of national education and creation of folk arts and crafts (on the example of Poltava embroidered towel)* / Alla Boyko, Valentina Titarenko: [Teaching and Methodical Guide.] – Poltava: Verstka, 1998. – 72 p.

research, taking into account and implementation of folk arts and crafts educational capacities into pedagogical process of a high educational institution.

Folk art is proved to be the most influential on a human personality formation among the totality of the national culture manifestations by many researchers. According to a number of studies, revival of the Ukrainian folk arts and crafts, which reflects history, modern reality, as well as human dreams and fantasies, has a special importance for the national and cultural education of the young generation. Involving students into projecting and making decorative items allows them to fantasize, create a new ornament and colour range, thus making the item look esthetic and possess esthetic value.

In his research, L. Orshansky reveals that “the major criteria of succeeding in labor education is professional maturity, which means students’ stable preparedness for the social and psychologically motivated creative artistic and professional activity directed at creating esthetically advanced and socially valuable product”¹². The main stipulation, which reveals the content of artistically professional education, concerns the necessity of introducing arts into life (not only festive one, special occasions, but also everyday working routine). High school also has to provide connection of the student’s activity at the workshop classes with the further trimming or artistic decoration of its results. That’s why Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko has introduced artistic processing of materials into the curriculum of training technological and professional specialists, which allows students to trim their earlier produced items, design and make new ones, work out original compositions and embody their ideas in materials.

It’s necessary to mention that a correctly structured educational process of training future teachers of the labor and vocational sphere by the arts and crafts allows implementation of moral upbringing. At the material artistic processing classes it’s worth offering certain ceremonial items (amulets, Easter coloured eggs, ritual embroidered towels etc.) to students. While processing such items at the classes, students study their functional purposes, find out the meaning and the motives of symbols, realize their role in a ceremony. There is a huge potential also in ceremonies themselves, which always bring up respect for the elderly, for parents, symbolize marital fidelity, love of life.

Apart from moral educational potential, the beauty of arts and crafts items has creative motivational capacity, which is really important in upbringing a harmonious personality. Beauty evokes desire to create by following its principles in all the spheres of the human activity. It is widely known that esthetic sense originated from the human practical activity as one’s spirituality. Here it’s necessary to emphasize that the human perception of an item beauty

¹² L. V. Orshansky. Op. cit. – 40 p.

not only in its decoration, but mainly that process of creative work, which resulted in a certain masterpiece appearance, is a specific feature of arts and crafts.

Future pedagogues gradually develop the sense and understanding of the fact that labor evokes esthetic delight and positive emotions. That is why the introduction of the esthetic elements into the student's activity with the aim of evoking positive emotions is an important reserve of optimization of the educational influence on a student personality.

Even Sukhomlinsky, when studying labor education in its connection with the moral, physical and esthetic ones as an integrated complex, wrote: "A person can't be comprehensively developed unless he or she is an artist, a poet in one's craft, unless one doesn't have any favourite activity, while favourite activity, again, manifests itself in that sphere, where a person can become a creator, a poet, an artist. Labor and labor only is the basis for the comprehensive development of a personality. Comprehensive development is impossible unless a person enjoys what one is doing", states the famous pedagogue¹³.

"When observing arts and crafts masterpieces, being under their influence and getting practically involved into their creation, students absorb the philosophic, psychological, ideological, moral and esthetic content of arts. Admiring elegance, beauty, perfection and logical content of masterpieces created by craftsmen, their groupmates or their own hands, students recreate the cultural and historic way of their nation, cognate our ancestors' sources of wisdom and loyalty; love towards their motherland and towards its residents emerge in their hearts. While studying and mastering arts and crafts techniques, students develop deep patriotic feelings, strivings and intentions that motivate to discover and preserve material and spiritual achievements, the results of the preceding generations' labor, actively get involved into the creation of new material and spiritual values...", writes O. Gevko¹⁴.

Methodological aspects of forming students' creative skills

Arts and crafts can evoke and at least partially realize students' creative potential, which is present in any personality. Human spirit, self-discovery and self-affirmation, thus personality humanization, get artistically materialized through creative work, which provides maximum opportunities for revealing all the aspects of the human nature.

Scientists predict that in the nearest future it is creativity which will become one of the substantial differences between a human and a machine. So, it is development of the students' creative skills that has become the priority in the huma-

¹³ V. O. Sukhomlinsky, *I give my heart to children* / V. O. Sukhomlinsky // Selected Works / V. O. Sukhomlinsky; – K. : Soviet school, 1977. – T. 3. – p. 7–279.

¹⁴ O. I. Gevko, Op. cit. p. 121.

nization of educational process at Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko.

Apart from standard course "Bases of Design", optional for educational institutions subjects of "Artistic Design" and "Theory and Methodology of Pupil's Artistically Creative Activity" have been introduced into the curriculum of training labor and professional education teachers.

It's worth underling the importance of studying the mentioned subjects on the example of "Artistic Design" course content, in the process of learning which students discover laws of composition, basic rules of projecting objects and peculiarities of esthetic perceptions.

It is axiomatic that a person by nature wants to surround oneself with not only useful, comfortable and practical, but also beautiful stuff.

A teacher must not only intuitively realize what is beautiful and what is not, but also possess a certain range of theoretical knowledge and practical skills as for estimating aestheticism of the environment. Thereby, in the process of artistic projecting students find out about the Golden Ratio theory and learn how to apply it at developing forms of the future items. This theory turns to have been used when constructing Egyptian and Mexican Pyramids (ratio of base to height), in the Ancient Greek ceremonial constructions, in the masterpieces of sculpture and fine art. This ratio is also called Divine Ratio, as it is observed in the structure of living creatures, plants and animals, humans, in music, poetry and even in space. The Golden Cut also happens in geometrical structures, in particular in pentagram – a starry polygon, which was the symbol of the Pythagorean Communities – scientific scholar headed by Pythagoras.

Students' awareness of this information is interesting, informative and useful for their personal comprehensive and professional development and is believed to be an integral part of the content component of training the future labor and professional education teachers in the humanistic approach context.

The following is the methodological aspect of our students' artistically projective training. As it has already been mentioned, students study subject "Theory and Methodology of Pupil's Artistically Creative Activity". This subject presupposes making students aware of both the artistic projecting methods and particularities of teaching it to schoolchildren. During the classes, situations of applying interactive methods and the ones of developing creative skills at school lessons are simulated. These are the methods of brainstorming, imagination, comparison, morphological analysis, focal objects etc.

For example, when applying the **method of random choice and association garlands**, there sets a task to design an original form of a clay plant pot. By using this method, students write down in their notebooks a sequence (garland) of random words, where every following word (a concept or object) is associated with the previous one. In this case, the first proposed word is "flower". The garland of random words might be the following: flower – bee – hive – hut – door – lock – chest – treasure – diamond – ring – king – crown...

Then students analyze the recorded stuff, underline those words or terms, which are not suitable, and with the help of the concepts left they develop their creative ideas. As a result, they can make a plant pot in the form of flower, beehive, hut, chest, diamond or crown...

One more interesting method is the **method of focal objects** (focal is a derivative from the word "focus"). The focus is set on the object, which is necessary to design or improve (the object of design); also, some other random objects, which might have nothing to do with the design one, are selected. Then, various features and particularities of the random objects are detected, recorded in a chart and then "fit" to the object being improved.

Thus, students learn how to be creative, get involved into the process of generating ideas, search for creative solutions and obtain creative personality features – one of the traits making a person a human being.

Conclusion

Our investigation evidences that the major target of educating a modern high educational pedagogical institution student is to form a high level of intellect, morality, creativity, spirituality, self-awareness in him; to develop orientation at the national values, ideas and ideals; to enable perfect acquisition of cultural and historical experience of his native nation, including traditions, holidays, customs, ceremonies, arts and crafts techniques, that is to form a humanistic student personality.

To sum it up, it's possible to state that Pedagogy recognizes educational importance of folklore, in particular of arts and crafts, and confirms its great influence on initiating youth in national culture and developing national self-awareness. That is why scientifically grounded, properly organized and systematically implemented education of students with the means of arts and crafts, which reflects national spiritual development, the process of preserving and enriching its culture and meets the needs of the national ethnocultural revival, will allow upbringing an educated, highly moral, hard-working citizen's personality, who would be a patriot of one's Motherland.

It's essential to introduce those components, which are directed at developing subjectivity and unique personality in a participant of the educational process and which are capable of forming relevant human traits with their humanistic potential, into the educational content, the educational process organization concepts, pedagogical technologies and methodologies.

Literature:

- Antonovich Ye. A., *Arts and crafts: [Teach. Guide]* / Ye. A. Antonovich, R. V. Zakharchuk-Chugai, M. E. Stankevich – Lviv: Svit, 1993. – 272 p.
- Boyko A. M., Titarenko V. P., *Ukrainian towel: Means of national education and creation of folk arts and crafts (on the example of Poltava embroidered towel)* / Alla Boyko, Valentina Titarenko: [Teaching and Methodical Guide.] – Poltava: Verstka, 1998. – 72 p.
- Gevko O. I., *National-patriotic education of students of higher pedagogical institutions by means of decorative and applied arts*: diss. ... Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.07 Gevko Oksana Ivanivna. – K., 2003. – 209 p.
- Jakubowski M., Charlak M., Baran K., *The problems of global IT ethics in the training of engineers // Cooperation of humanities and exact sciences*, ed. by H. Rarot, Scientific Publisher of the Lublin University of Technology, Lublin 2017, p. 124.
- The Concept of National Student Youth Education: An Addendum to the Decision of the Collegium of the M.E.S.:* (Minutes No. 7 / 2–4 dated June 25, 2009) [Electronic Resource] // Official Website of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine – Mode of access to the document: www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/13_07/koncept.doc.
- Losyuk P. V., *Decorative-applied art in school* / P. V. Losyuk. – K.: Soviet school, 1979. – 56 p.
- Orshansky L. V., *Labor education of the younger generation in the process of after-hours classes in folk crafts*: diss. ... Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Orshansky Leonid Vladimirovich. – K., 1990. – 179 p.
- Rarot H., *Humanization of technical education as an actual problem of the philosophy of education in higher technical education institutions* / Halina Rarot, Oksana Supruniuk // "Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko", Series: Pedagogics, Issue 9, Kremenets 2018 – p. 176–177.
- Sklyar P. P., *"Humanization" and "humanitaryzation": concept, relations and ways of implementation in education* / P. P. Sklyar, T. O. Umansky // Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2007 – Issue 1. – Mode of access: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-1/index.html.
- Sukhomlinsky V. O., *I give my heart to children* / V. O. Sukhomlinsky // Selected Works / V. O. Sukhomlinsky; – K.: Soviet school, 1977. – T. 3. – p. 7–279.
- Thorzhovsky D. O., Zakharchenko R. O., *National self-consciousness among schoolchildren* / D. O. Thorzhovsky, R. O. Zakharchenko – K.: Ukraine-Vita, 1996. – 168 p.

Abstract:

The issues of humanization of educational process in the high school of Ukraine have been actualized in the article. Implementing the ideas of the students' humanistic education on the example of training the future professionals in labor and vocational education at Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko has been demonstrated. Particular attention has been paid to the use of historical heritage and folk art while forming the future pedagogue's personality. The importance of the humanistic component in training the professionals of technical profile has been substantiated. The necessity of development of students' creative abilities as a means of humanization of the educational process has been emphasized. The basic methods of students' creative activity at the professional discipline lessons have been outlined and characterized.

Key words:

humanization, students, future teachers, professionals of technical profile, training, education, creative development.