

Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
imienia Bogdana Jańskiego w Łomży

Pedagogika wobec wyzwań współczesności.
Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego

pod redakcją Mirosława Sobeckiego

Łomża 2010

Spis treści

SPIS TREŚCI	1
WSTĘP	3
AGATA CUDOWSKA PEDAGOGIKA I EDUKACJA W OKRESIE PÓŹNEJ NOWOCZESNOŚCI	5
KONTEKST FUNKCJONOWANIA I ROZWOJU WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI	5
OBSZARY ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI W PONOWOCZESNOŚCI	7
METODOLOGICZNE KONTEKSTY ANALIZ W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ	10
PEDAGOGIKA JAKO NAUKA POGRANICZA	13
EDUKACJA JAKO PRZEDMIOT PEDAGOGICZNYCH NARRACJI	17
EDUKACJA W ZINDYWIDUALIZOWANYM SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM	22
WYBRANE KIERUNKI ZMIAN EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ	27
PERSPEKTYWY EDUKACJI W PRZYSZŁOŚCI	35
WIOLETA DANILEWICZ PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W POSZUKIWANIU I BUDOWANIU NOWEJ RZECZYWISTOŚCI – PERSPEKTYWA CZASU I PRZESTRZENI	42
PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA I WSPÓŁCZESNE ODNIESIENIA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ	42
OBSZARY ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W MEANDRACH PRZESTRZENI I CZASU	44
PEDAGOGIKA SPOŁECZNA WOBEC PROBLEMÓW RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ	47
MIĘDZYKULTUROWE PRZEMIESZCZENIA EKONOMICZNE JAKO OBSZAR ZAINTERESOWAŃ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ	49
PODSUMOWANIE	59
MIROSLAW SOBECKI EDUKACJA I PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA JAKO KONSEKWENCJA WSPÓŁCZESNOŚCI	63
O POTRZEBIE MIĘDZYKULTUROWEJ REFLEKSJI W PEDAGOGICE	63
WIELO- I MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W PEDAGOGICE – KATEGORIA RÓŻNICY	71
CELE PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ	77
KSZTAŁTOWANIE POŻĄDANYCH POSTAW WOBEC INNEGO	78
<i>Ewolucja „Innego – od zagrażającego do interesującego</i>	<i>81</i>
<i>Wychodzenie poza wąsko rozumianą tolerancję</i>	<i>88</i>
<i>Istota symbiozy kulturowej</i>	<i>90</i>
HUMANISTYCZNE WSPÓŁTOWARZYSZENIE W KREOWANIU DOJRZALEJ TOŻSAMOŚCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ	92
<i>Identyfikacja czyli humanistyczne samookreślenie</i>	92
<i>Walencja – czyli uświadomione i zwaloryzowane zakorzenienie</i>	92
<i>O potrzebie dostrzegania złożoności tożsamości społeczno-kulturowej</i>	93
<i>Podstawowe wymiary tożsamości społeczno-kulturowej</i>	96
BARIERY DO POKONANIA W REALIZACJI CELÓW	97
<i>Monizm</i>	97
<i>Zawłaszczanie symboli kulturowych</i>	98
<i>Tradycja jako demon przeszłości</i>	100
WOLA I PODMIOTOWOŚĆ JAKO WARUNKI KONIECZNE PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ	100
ZAKOŃCZENIE	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
JANINA USZYŃSKA-JARMOC TWÓRCZOŚĆ UCZNIÓW WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE. RZECZYWISTOŚĆ I MOŻLIWOŚCI ROZWOJU	107
WPROWADZENIE	107
HIPOTETYCZNY OBRAZ TWÓRCZOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE	109
POSTULOWANY, MOŻLIWY OBRAZ TWÓRCZOŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE	115
ZARYS PSYCHOLOGICZNEJ KONCEPCJI ROZWOJU TWÓRCZOŚCI CZŁOWIEKA W CIĄGU ŻYCIA	117

ZARYS PEDAGOGICZNEJ KONCEPCJI ROZWIJANIA TWÓRCZOŚCI UCZNIA W SZKOLE	120
<i>Konteksty rozwoju dziecka</i>	123
<i>Aktywność twórcza jako czynnik rozwoju i autokreacji człowieka</i>	123
<i>Doświadczenia indywidualne dziecka jako materiał jego rozwoju</i>	125
<i>Uczenie się jako strukturalizacja i restrukturyzacja zdobytych doświadczeń</i>	126
<i>Metatwórczość i metauczenie się jako warunek nabywania kompetencji twórczych (kreacyjnych i autokreacyjnych)</i>	127
AGNIESZKA SAKOWICZ-BOBORYKO PODMIOTOWE WYZNACZNIKI	
FUNKCJONOWANIA OSÓB Z WADĄ SŁUCHU W SPOŁECZEŃSTWIE	132
WPROWADZENIE	132
PODMIOTOWOŚĆ W KONTEKŚCIE NORMALIZACJI ŻYCIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH	135
PODMIOTOWOŚĆ JAKO CEL I WARUNEK REHABILITACJI (AUTOREHABILITACJI).....	145
JĘZYK MIGOWY JAKO PODSTAWA TOŻSAMOŚCI NIESŁYSZĄCEGO	146
PODMIOTOWE FORMY EDUKACJI UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU	148
ZAKOŃCZENIE.....	154
JOANNA SZKATUŁA RESOCJALIZACJA NIELETNICH W ŚRODOWISKU OTWARTYM.	
IDEA, MOŻLIWOŚCI I PERSPEKTYWY.....	159
WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE RESOCJALIZACJI	160
ŚRODKI ODDZIAŁYWANIA RESOCJALIZACYJNEGO W SYSTEMIE WOLNOŚCIOWYM	162
<i>Środki wychowawcze według Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich</i>	162
<i>Nadzór kuratorski</i>	164
<i>Ochotnicze Hufce Pracy</i>	166
KONCEPCJA ŚRODOWISKOWYCH PROGRAMÓW PEDAGOGICZNYCH	168
<i>Pedagog rodzinny</i>	169
<i>Wychowawca podwórkowy</i>	169
<i>Przyjaciół dzieci ulicy</i>	170

Wstęp

W czasach, w których przyszło nam żyć, coraz częściej pojawia się refleksja, że do pełni funkcjonowania we wspólnocie nie wystarcza jedynie formalne stwierdzenie przynależności do plemiennej, językowej czy terytorialnej zbiorowości. Nie wystarcza także bierne funkcjonowanie w różnego rodzaju instytucjach społecznych, także tych odpowiedzialnych za wychowanie i edukację. Współczesny człowiek uwikłany w różnoraki splot dynamicznych cywilizacyjnych uwarunkowań nie może być też pozostawiony sam sobie pozostając jedynie materiałem statystycznym.

Wejście w nowe tysiąclecie zaowocowało bardziej wyważonym podejściem do techniki i cywilizacji oraz do ich roli w życiu człowieka. Świat wartości, ponownie nabiera większego znaczenia w poszukiwaniu równowagi życiowej, a refleksja nad społeczeństwem, kulturą i wychowaniem jest potrzebą ujawnianą coraz częściej przez wciąż liczniejsze grupy ludzi. Stanowi ona odtrutkę wobec rozprzestrzeniającego się bezdusznego imperium wirtualnej zdehumanizowanej przestrzeni, wygenerowanej przez wciąż sprawniejsze systemy informatyczne, które do świadomości ludzi wciskają się coraz brutalniej całe zastępy wirtualnych androidów, jedynie zewnętrze przypominających człowieka.

Potrzeba budowania, bądź odnajdywania naturalnej humanistycznej wspólnoty, opartej na fundamentalnych wartościach oraz związanych z nimi symbolach jest artykułowana coraz częściej. W tym kontekście zadaniem jednym z podstawowych zadań pedagogów jest stwarzanie możliwości odnajdywania dróg do budowania takiej wspólnoty. Jest to zadanie, które śmiało możemy nazwać metapedagogicznym. Albowiem wśród rozlicznych pól refleksji, które wygenerowała pedagogika jednym z podstawowych jest wpływanie na kształt elementarnych międzyludzkich relacji, pomoc człowiekowi w odnajdywaniu się także w tych przestrzeniach, które rozwój cywilizacji uczynił powszechnie dostępnymi, podczas gdy wcześniej takimi nie były.

Początek XXI wieku to wyzwania, które wymagają rewitalizacji relacji wobec tych, z którymi tworzymy wspólnoty (często zagrożone w swojej integralności), ale także wobec tych, których umieszczamy poza kategorią MY (np. odmiennych kulturowo czy niepełnosprawnych). Do tych wyzwań należy silniejsze odwoływanie się do takich wartości jak podmiotowość, twórczość, szacunek wobec Innego i wielu innych. Wszystko to powinno

odbywać się równolegle ze zgłębianiem tajemnic otaczającego nas świata, w duchu harmonii i zdrowego optymizmu.

Zadaniem zamieszczonych w tym tomie tekstów jest wskazanie wybranych obszarów zaangażowania pedagogiki w angażowaniu kapitału ludzkiego w jego najbardziej humanistycznym wymiarze, odwołującym się do istoty człowieczeństwa. To tu właśnie sprawność w pomnażaniu kapitału budowana jest przede wszystkim na szacunku wobec człowieka, zarówno człowieka wobec siebie samego, jak i jednego człowieka wobec drugiego. Owo budowanie szacunku związane jest zarówno z dostrzeganiem twórczego potencjału człowieka jak i uwzględnianiem różnorodnych barier np. związanych z migracjami, różnicami kulturowymi, niedostatkami w socjalizacji czy też niepełnosprawnością.

Tom otwiera tekst Agaty Cudowskiej prezentujący ważne przestrzenie zaangażowania refleksji pedagogicznej. Swoje myśli autorka wyraźnie odnosi do najważniejszych trendów stanowiących o przemianach współczesnego świata. Mirosław Sobecki kreśli szkic dotyczący jednej z najnowszych subdyscyplin pedagogicznych – pedagogiki międzykulturowej. Janina Uszyńska-Jarmoc wskazuje na rolę twórczości we współczesnej pedagogice, zwłaszcza w sferze aktywności szkolnej. Z kolei Wioleta Danilewicz dotyka kwestii niezwykle ważnej dla pedagogiki społecznej – problemu pedagogicznych uwarunkowań migracji, zwłaszcza migracji ekonomicznych. Tom zamyka tekst Joanny Szkatuły dotyczący resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym.

Proponujemy Państwu wyprawę w rzeczywistość współczesnej myśli pedagogicznej nie roszcząc sobie jakichkolwiek pretensji zarówno do kompletności problematyki jak i jej wypełnienia w zakresie podjętych wątków. Niech nasza propozycja stanowi zaproszenie do dialogu na temat roli pedagogiki we wzrastaniu człowieka na miarę czasów, w których żyjemy.

Agata Cudowska

Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności

Współczesna pedagogika, uwikłana w trudne dziedzictwo okresu powojennego, wyznaczonego w Polsce na długie lata totalitarnymi strategiami narracyjnymi, wciąż poszukuje nowych dróg rozwoju, nowych sposobów interpretacji fenomenu wychowania i nieustannie próbuje dookreślić swoją tożsamość jako dyscypliny naukowej. Nie jest to proces łatwy, nie tylko ze względu na złożoność przedmiotu pedagogiki, ale także ze względu na specyfikę okresu przejściowego, trudności jakie ze sobą niesie i jego wpisanie w ogólniejsze zjawiska społeczne charakterystyczne dla późnej (płynnej) nowoczesności¹.

Kontekst funkcjonowania i rozwoju współczesnej pedagogiki

Proces zmian jakim nieustannie podlega świat, implikuje bowiem konstytuowanie się nowego typu społeczeństwa. W ostatnich dziesięcioleciach badacze próbują przewidywać tendencje i kierunki zmian społecznych, politycznych, gospodarczych i wskazywać na dokonujące się w ich wyniku przemiany cywilizacji postindustrialnej². W różnych ujęciach tej problematyki wskazuje się nieodmiennie na zmieniającą się rolę wiedzy zarówno w relacjach społecznych jak i w stosunku do władzy³. W nowym systemie gospodarowania wiedza zastępuje zasoby naturalne. Powoduje to odejście od koncentracji i masowości produkcji na rzecz jej rozproszenia. Wzrost wydajności energetycznej i znaczący postęp w zakresie technologii odzysku daje nadzieje na połączenie korzyści ekologicznych z postępem

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przekład T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006

² Por. m.in.: U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekład S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004, M. Kaku, *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, przekład K. Pesz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2000, N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, przekład A. Tanalska-Dulęga, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1995, E. Regis, *Nanotechnologia*, przekład M. Prywata, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, A. Toffler, *Trzecia fala*, przekład E. Woydyło, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997, E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004

³ A. Toffler, *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI wieku*, przekład P. Kwiatkowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003

gospodarczym. Niestety, dziś wciąż borykamy się z zanieczyszczeniem środowiska naturalnego, zatruciem powietrza, toksycznymi odpadami i radioaktywnością, którą Ulrich Beck uważa za jedną z najbardziej niebezpiecznych, bo niewidocznych form skażenia⁴.

Rozwojowi nowego typu gospodarki, nadsymbolicznej towarzyszą też zmiany ludnościowe i migracje, narastają nowe zróżnicowania społeczne. Obok tradycyjnego konfliktu między większością i mniejszością pojawia się rywalizacja między grupami mniejszościowymi, np. w USA częste są antagonizmy między Murzynami i Latynosami, między Amerykanami pochodzenia żydowskiego a żydowskimi imigrantami z Iranu, którzy nie chcą porzucić swego archaicznego stylu życia. W wielokulturowych społeczeństwach współczesnych coraz bardziej narasta opór wobec „etnicznego tygla”. Różne grupy rasowe, etniczne, religijne domagają się zachowania swojej tożsamości kulturowej, jak np. mniejszość turecka w Niemczech, mniejszość koreańska, filipińska oraz wyspiarze z Oceanii w Japonii, czy mniejszość afrykańska we Francji. Jednocześnie zmienia się w ostatnim czasie także stosunek do imigrantów w społeczeństwach przyjmujących, które zaczynają domagać się od grup mniejszościowych akceptacji praw i zasad funkcjonowania większości.

We współczesnych społeczeństwach mamy też do czynienia ze szczególnym zjawiskiem „odmasowienia”. Technologia pozwala bowiem na indywidualizację produktów, rynki rozpadają się na nisze, media mnożą się i różnicują na coraz węższe audytoria. Struktury społeczne i kultura nabierają coraz bardziej heterogenicznego charakteru. „Wraz z odmasowieniem dywersyfikacji ulegają potrzeby ludzkie, a zatem również żądania polityczne”⁵. Rosnąca różnorodność stylów życia wywołuje coraz bardziej różnorodne oczekiwania wobec polityków. Dziś rządy w państwach demokratycznych konstruują koalicje wielu partii, a nie pojedyncze ugrupowania polityczne. Zdaniem Alvina Tofflera, powstaje zatem „wielofunkcyjna, szybko rozwijająca się ‘demokracja mozaikowa’, działająca według własnych reguł”⁶.

Narastają także różnego rodzaju zagrożenia i niepokoje społeczne, dla których doskonałą pożywką są: analfabetyzm, bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, fanatyzm. Jednocześnie, rozwinięta gospodarka opierająca się na informacji, wiedzy i komunikacji

⁴ U. Beck, *Spółczesność ryzyka ...*, op. cit.

⁵ A. Toffler, *Zmiana władzy...*, op. cit., s. 345

⁶ A. Toffler, *Zmiana władzy...*, op. cit., s. 345-346

prowołuje do określenia na nowo podstaw organizacji współczesnego społeczeństwa. Zmiana w życiu politycznym, gospodarczym i społecznym wymaga restrukturyzacji samej biurokracji, czyli niedemokratycznie wybranych urzędników, którzy na szczeblu centralnym kierują pracami rządu i podejmują przytłaczającą większość decyzji, przypisywanych często prezydentom czy premierom. Nowa architektura wiedzy także wymusza zmiany we wszystkich sferach życia. Rozpowszechnianie się komputeryzacji oraz nowych sieci mediów, służących przemieszczaniu się danych, implikują „rewolucję wiedzy”, przekształcającą cały system wiedzy w „infosferę”.

Rozpowszechnianie się komputeryzacji oraz nowych sieci mediów, służących przemieszczaniu się danych, implikuje „rewolucję wiedzy”, przekształcającą cały system wiedzy w „infosferę”. Wymienione tu, bardzo skrótowo, i tylko tytułem przykładu, obszary przemian współczesnego społeczeństwa⁷, obok wielu konsekwencji, wywołują również zmiany w sferze wychowania i siłą rzeczy rzutują na naukowe narracje dotyczący szeroko pojętej edukacji⁸, na sposoby jej badania i analizy oraz interpretowania konstytuujących ją zjawisk i procesów.

Obszary zainteresowań pedagogiki w ponowoczesności

Pedagogika współczesna poszukuje swojego uprawomocnienia w dyskursie interparadygmatycznym, dopuszczając wielość języków narracji i różnorodne rodzaje wiedzy o wychowaniu⁹. Interesuje się myśleniem krytycznym o wychowaniu, które w ujęciu filozoficznym jest krytyką rozumu pedagogicznego oraz hermeneutyczną krytyką rozumienia sensu zjawisk edukacyjnych¹⁰. Jednocześnie zajmuje się empirycznym wyjaśnianiem, fenomenologiczno – hermeneutyczną interpretacją i prakseologiczną skutecznością dokonywania zmian w jednostce jako indywidualności ludzkiej, w perspektywie całościowej edukacji, z punktu widzenia źródeł i warunków ich dokonywania oraz wartości nadających

⁷ Szerzej na ten temat A. Cudowska, *Poczucie bezpieczeństwa personalnego w „pękniętej nowoczesności” XXI wieku* w: *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, red. A. Cudowska i J. Kunikowski, t. 1, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007

⁸ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki*, wybór tekstów T. Jaworska, R. Leppert, przedmowa T. Hejnicka-Bezwińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998

⁹ J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki...op. cit.*

¹⁰ A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990

sens¹¹. Pedagogika, jako nauka o wychowaniu zajmuje się wartościami, faktami i procesami, zadaniami i normami, ich pochodzeniem, wzajemnymi zależnościami, usytuowaniem w czasie i w przestrzeni, prowadzi badania nad warunkami i celami wychowania¹².

Przedmiotem zainteresowań pedagogiki jest szeroko rozumiana edukacja, a jej pole badawcze obejmuje: 1) empiryczny opis i wyjaśnianie faktów danych, 2) prakseologiczną projekcję i badanie skuteczności faktów zadanych, oraz 3) hermeneutyczną interpretację i rozumienie faktów, zarówno danych jak i zadanych¹³. Wiedza pedagogiczna obejmuje więc a) wiedzę nomologiczną o faktach danych, b) wiedzę technologiczną o faktach zadanych, oraz c) wiedzę hermeneutyczno - fenomenologiczną o jednych i drugich¹⁴, ponieważ niezbędne jest ich wyjaśnianie, interpretowanie, oraz rozumienie tego w jaki sposób są one doświadczane i postrzegane przez podmioty edukacji.

Pedagogika zajmuje się faktami, powinnościami, aktami, działaniami i procesami pedagogicznym. Sfera faktów obejmuje rzeczywistość aktualną, ale zmieniającą się, przestrzeń powinności to rzeczywistość postulowana, którą wypełniają normy, ideały, modele wychowawcze i filozoficzno – pedagogiczna refleksja. Prakseologia pedagogiczna, czyli sfera pedagogicznego działania obejmuje zasady i metody wychowania, które stanowią pomost pomiędzy tym, co jest (fakty) i tym co być powinno (powinności)¹⁵.

Istotą pedagogiki jest empiryczny opis, wyjaśnianie i projektowanie zjawisk edukacyjnych, których przestrzeń zakreślana jest szeroko, jako wychowanie i kształcenie instytucjonalne, spontaniczne, występujące w warunkach naturalnych, w życiu społecznym, samokształtowanie człowieka i jego rozwój w ciągu całego życia¹⁶. Refleksja teoretyczna i

¹¹ J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1999

¹² W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, podręcznik akademicki*, przekład J. Kochanowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, *Wychowanie dzisiaj, zarys problematyki*, przekład H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007

¹³ J. Gnitecki, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006

¹⁴ J. Gnitecki, *Status metodologiczny ..., op. cit.*

¹⁵ K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1964

¹⁶ S. Palka, *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, warto tu zwrócić uwagę na polemiczny głos Autora w sprawie zastępowania wskazanego obszaru refleksji i badań w pedagogice, przez kategorię edukacji, która jest pojęciem wieloznacznym i zarazem ograniczonym do praktyki nauczania, nie pokrywającym się z rozumieniem pedagogiki. Palka postuluje, słusznie w moim przekonaniu, by czynić

badania empiryczne nad możliwościami wsparcia (wspomagania) człowieka w procesie urzeczywistniania jego potencjału rozwojowego, w ciągu całego życia, wydaje się dziś eksponowanym zadaniem nauk pedagogicznych. Ważnym przedmiotem ich zainteresowań jest także poszukiwanie takich metod, form, środków wychowania i kształcenia, które umożliwią twórcze funkcjonowanie jednostki w przestrzeni życia codziennego¹⁷. Kwestie te stanowią także przedmiot mojego zainteresowania w narracji autorskiej koncepcji twórczy orientacji życiowych¹⁸.

Specyfikę pedagogiki jako nauki konstruuje jej wzajemne powiązanie z innymi naukami: filozoficznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, przyrodniczymi, medycznymi, naukami o kulturze, czy teologią. Współtworzy ją też fakt, że pedagogika jest nauką humanistyczną i społeczną zarazem, bada rozwój człowieka jako jednostki i jako członka społeczeństwa¹⁹. Przy czym badane zjawiska nie są jednorodne, gdyż funkcjonowanie człowieka, w każdym z trzech wymiarów: fizycznym, psychicznym i duchowym²⁰, jest bardzo zróżnicowane. Stosowane są więc różne podejścia metodologiczne w jego poznawaniu i rozumieniu. Czasami są to badania ilościowe, innym razem jakościowe. Źródłem tych pierwszych jest empiryzm metodologiczny (teoriopoznawczy), który uznaje dominującą rolę doświadczenia w poznaniu (od greckiego ἐμπειρία empeiria – doświadczenie). Podejście jakościowe czerpie inspiracje w szczególności z nauk filozoficznych, głównie hermeneutyki i fenomenologii, filozofii dialogu, filozofii poznania, etnometodologii (antropologii kulturowej). Podstawy badań jakościowych wyprowadzane są także z interakcjonizmu symbolicznego (nurtu socjologicznego), z psychologii humanistycznej, pedagogiki kultury i personalizmu pedagogicznego²¹. Swoistość pedagogiki wiąże się także z jej relacjami z praktyką wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka. To z niej wyłaniają się

edukację jednym z obiektów poznania pedagogicznego, ale nie ograniczać przedmiotu zainteresowań pedagogiki do edukacji.

¹⁷ Konstytuuje się i rozwija nowa subdyscyplina - pedagogika twórczości: K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007

¹⁸ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004

¹⁹ S. Palka, *Dziedzina i pogranicza ...*, *op. cit.*

²⁰ K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, przekład S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, *Logika odkrycia naukowego*, przekład U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002

²¹ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006

problemy badawcze, których rozwiązywanie służy konstruowaniu wiedzy teoretycznej, weryfikowanej później w praktyce. Z takiego zróżnicowania wiedzy o wychowaniu wynika potrzeba badania jej i analizowania w wielu różnych płaszczyznach i kontekstach.

Metodologiczne konteksty analiz w pedagogice współczesnej

Eksploatacje tak złożonego przedmiotu badań wymagają zróżnicowanych podejść metodologicznych, specyficznych dla badań ilościowych, konstruowanych w paradygmacie pozytywistycznym, oraz jakościowych sytuujących się w paradygmacie hermeneutyczno – fenomenologicznym, o dużym zróżnicowaniu intraparadygmatycznym²². Każde z dwóch podejść eksploracyjnych stosowanych w pedagogice posiada swój model badawczy. W tym miejscu kilka uwag porządkujących i organizujących narrację na temat obu modeli wydaje się niezbędnych, ale nie pretendują one do całościowego przedstawiania tej problematyki, ze względu na ogólnie dostępną literaturę przedmiotu.

Celem empirycznych badań ilościowych, realizowanych według modelu stosowanego w naukach przyrodniczych, jest opis oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów, a także weryfikacja hipotez o związkach między zmiennymi. Wyjaśnianie badanych elementów rzeczywistości może służyć odkrywaniu prawidłowości przyczynowo – skutkowych. Badaniom takim towarzyszą pewne istotne założenia epistemologiczne. Jednym z nich jest przekonanie o możliwości poznania rzeczywistości przez badanie jej elementów składowych. Innym z kolei jest przeświadczenie, że badacz może być niezależny wobec poznawanego fragmentu zdarzeń i procesów, jako obiektywny obserwator. Konsekwencją takiego założenia jest też neutralność aksjologiczna, czyli powstrzymanie się od wszelkiego oceniania i wartościowania obserwowanych zjawisk. Istotnym przekonaniem, konstytuującym podejście ilościowe w pedagogice jest także przenoszenie reguł i schematów rządzących światem przyrodniczym na zjawiska pedagogiczne. Jest nim także uogólnianie uzyskiwanych wyników na inne grupy osób, sytuacje, procesy, związane z kategorią reprezentatywności próby badanej.

Krytyczny stosunek do tego typu założeń zaowocował tworzeniem modelu empirycznych badań jakościowych w pedagogice, których głównym celem jest rozumienie i interpretacja badanych zjawisk. Do analizowanego wycinka rzeczywistości podchodzi się holistycznie, uwzględnia się kontekst zdarzeń. Przyjmuje się założenie o potrzebie

²² Pojęcie dialogu intraparadygmatycznego proponuje Urszula Ostrowska, por. U. Ostrowska, *Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne*, w: *Oblicza dialogu*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008

wartościowania w procesie poznawania rzeczywistości. Wyjaśnienia i interpretacje są adresowane tylko do określonego miejsca i czasu, nie mogą być generalizowane na całą populację, czy inne okoliczności. Poznawanie rzeczywistości jest traktowane kontekstualnie, zgodnie z przekonaniem, że podejście subiektywne do badanego zjawiska jest jedynym możliwym.

Odmienne, w obu modelach empirycznych, założenia teoriopoznawcze implikują przyjęcie odmiennych metod badania. W pedagogice do ilościowych metod zalicza się na ogół: obserwację, skalowanie, wywiad skategoryzowany, ankietę, socjometrię, testy, analizę dokumentów i eksperyment. Chociaż i w tym względzie istnieją rozbieżności między badaczami. Heinz H. Krüger i Nicolle Pfaff do głównych metod w badaniach ilościowych zaliczają standaryzowane wywiady ustne lub pisemne, obserwację ustrukturyzowaną, oraz różne testy²³. Wskazują też na mało przejrzysty zakres jakościowych metod gromadzenia danych i dzielą je na trzy formy metodologiczne: różne techniki ankietowania (badacz intensywnie współpracuje z jedną lub kilkoma badanymi osobami), różne metody obserwacji (wymagające aktywności własnej badacza przy tworzeniu materiałów) oraz metody nie reaktywne, przy których badacz ma do dyspozycji już istniejący materiał w postaci dokumentów. W grupie technik ankietowania wyróżniają wywiady indywidualne i metody dyskusji grupowej²⁴.

Badacze są zgodni co do tego, że w badaniach jakościowych stosuje się otwarte sposoby gromadzenia materiału empirycznego. Podstawowymi metodami badawczymi są więc: obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny (narracyjny, introspekcyjny, otwarty), analiza dokumentów osobistych, metoda biograficzna oraz badania w działaniu²⁵. W konwergencyjnym modelu łączenie metod traktuje się jako strategię trafności wyników badań, a także jako koncepcję ewaluacji metod i narzędzi. W modelu konwergencji zastosowanym przez Normana K. Denzina łączenie metod służy maksymalizowaniu walidacji

²³ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 2 *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006

²⁴ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań ...*, *op. cit.*

²⁵ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006

badania, a zgodność wyników uzyskiwanych za pomocą metod ilościowych i jakościowych jest tu traktowana jako sposób oceny trafności wyników²⁶.

Ilościowy i jakościowy modele badań empirycznych różnią się także procedurą analityczną. Najczęściej wskazywaną odmiennością jest nieformułowanie hipotez w badaniach jakościowych. Przyjmuje się w nich punkt widzenia osób badanych, który wymaga otwartego i szczerego wchodzenia w relacje dialogiczne, nie narzucania przez badacza własnych schematów interpretacyjnych, słuchania i podejmowania ciągłych prób zrozumienia poznawanego, w toku aktywności badawczej, fragmentu rzeczywistości. Konieczne jest, w tym podejściu, dążenie do odkrywania przeżyć wewnętrznych badanych osób, wczuwanie się w ich stany emocjonalne i sposób doświadczania świata, przez empatyczne słuchanie i rozumienie. Orientacja humanistyczna, antypozytywistyczna ma swoje korzenie w przednaukowej refleksji nad zjawiskami wychowania. Znamienne dla niej badania i analizy jakościowe koncentrują się na rozumieniu zjawisk w ich unikalności. Zrozumienie to wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego kontekst badanych zjawisk. Ta dziedzina badań obejmuje kontekst odkrycia i dotyczy procesu odkrywania. Celem badania jest zrozumienie sytuacji, tak jak czyni to osoba badana, a miarą trafności analiz jakościowych jest uznanie przez badanych zgodności opisu z ich życiem.

W dyskusji metodologicznej, toczącej się od kilku dziesięcioleci w naukach o wychowaniu, po burzliwych debatach nad przydatnością ilościowych i jakościowych metod badawczych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, nastąpił etap pokojowej koegzystencji, której wyrazem jest łączenie obu rodzajów metod. Postuluje się także wiązanie koncepcji teoretycznych z różnymi stanowiskami metodologicznymi²⁷. Takie stanowisko znajduje swoje uzasadnienie w równoprawnym i równoważnym charakterze obu sposobów eksploracji faktów pedagogicznych, które są różnorodne i złożone w swej naturze, a jednocześnie mają charakter globalny, są powszechne we współczesnych społeczeństwach. Niektóre z nich poddają się pomiarowi, jak np. osiągnięcia szkolne uczniów z matematyki i przedmiotów ścisłych²⁸, inne są dostępne jedynie obserwacji, jak np. zachowania agresywne

²⁶ N. K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, McGraw Hill, New York 1978

²⁷ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań ...*, *op. cit.*

²⁸ Są one przedmiotem międzynarodowych badań komparatystycznych prowadzonych cyklicznie od lat osiemdziesiątych XX wieku przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement IEA

uczniów w szkole, a jeszcze inne można badać metodami eksperymentalnymi, jak np. postawy uczniów w sytuacjach problemowych.

Poznawanie, interpretowanie i rozumienie zjawisk wychowawczych wymaga stosowania obu podejść metodologicznych. Wzorzec badań wywodzący się z nauk przyrodniczych jest w pedagogice niezbędny, gdyż jest ona nauką społeczną. Równie ważne jest w niej podejście hermeneutyczno – fenomenologiczne, ponieważ jest też nauką humanistyczną. Celem poznania pedagogicznego jest nie tylko opis i wyjaśnianie faktów oświatowo – wychowawczych, ale także ich interpretacja, ewaluacja i wartościowanie.

Takie podejście metodologiczne do przedmiotu pedagogiki wiąże się z szerszą zmianą, która dokonała się w filozofii nauki, a także w filozofii edukacji, w ponowoczesności. O ile nowoczesność zakładała uniwersalizację dyskursu, odkrywanie stałych prawd w niezmiennym kontekście, powtarzalność i schematyzm zjawisk edukacyjnych, możliwość wyjaśniania ich przyczyn, to ponowoczesność przyjmuje lokalność dyskursu, zakłada sytuacyjność zjawisk, narracyjność myślenia, rozproszenie, relatywizm prawd, i zmienność kontekstu, w którym urzeczywistnia się edukacja²⁹. Wydaje się, że dokonujące się w ostatnim czasie przesunięcie w przestrzeni pedagogicznego dyskursu, wiąże się z próbami zrównoważenia obu podejść do fenomenu wychowania. Towarzyszy temu także społeczny dyskurs o edukacji, wytwarzanie kontekstualnej wiedzy o zjawiskach oświatowych, tworzenie wiedzy o edukacji opartej na interpretacjach, symulacjach, rekonstrukcjach, dekonstrukcjach, konceptualizacjach, strukturalizacjach, destrukuralizacjach i restrukturalizacjach³⁰.

Pedagogika jako nauka pogranicza

Badanie i poznawanie zjawisk związanych z intencjonalnym oddziaływaniem na rozwój człowieka wymaga prowadzenia badań z pogranicza pedagogiki i innych nauk, na przykład filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych³¹. Dziś coraz częściej eksponuje się usytuowanie pedagogiki na pograniczu innych dyscyplin, jako nauki która aktywnie

²⁹ J. Gnitecki, *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2002

³⁰ T. Hejnica-Bezwińska, *Różnorodność i zmienność standardów w edukacji*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, red. J. Gnitecki, S. Palka, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków – Poznań 1999

³¹ S. Palka, *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004

angażuje myślenie o edukacji przy współdziałaniu różnych nauk³². Pograniczny charakter pedagogiki można też rozumieć nieco inaczej, jako wiedzę o procesach edukacyjnych odbywających się w przestrzeni pogranicza, które jest kategorią nie tylko terytorialną, ale także, a może przede wszystkim kulturową i filozoficzną. Obok wymiaru przestrzennego posiada więc także sens symboliczny i metaforyczny. W tym ujęciu pedagogika koncentruje się na całościowym procesie konstruowania bytu ludzkiego, na procesie stawania się człowieka.

Przedmiotem zainteresowań pedagogiki jest tutaj „całokształt procesów, które składają się na kontynuację dzieła stworzenia (powstania, narodzin) człowieka”³³, a istotną część tego procesu dokonuje się w nie terytorialnej przestrzeni pogranicza, niejako „pomiędzy” wieloma światami życia człowieka³⁴. Podmiotem refleksji i eksploracji empirycznych jest więc człowiek uczący się i nauczający, wychowywany i wychowujący, samokształcący się a także poddawany różnym procesom readaptacji i resocjalizacji³⁵. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego pedagogika to jest „nauka o tym, co można z człowiekiem uczynić i co człowiek potrafi uczynić z samego siebie (...), z wychowawczego punktu widzenia nie jest najważniejsze, jakim człowiek jest, ale jakim się może stać”³⁶. Rozumienie człowieka jako potencjalności, możliwości, przeciwstawiające się wąskiemu ujęciu faktyczności jest immanentnie wpisane w pedagogikę pogranicza, jako dyscypliny humanistycznej.

Sytuowanie w przestrzeni pogranicza ontologii, aksjologii i epistemologii wychowania każe postrzegać rozwój człowieka w szerokiej perspektywie. Mieści się w niej cały kompleks zjawisk związanych z fenomenem osobniczego oraz generacyjnego antroporozwoju, który wykracza poza rozwój edukacyjnie wspomagany. W tym obszarze znajduje się też problematyka aksjologiczna i to w swoistym, dualnym ujęciu. Kreują ją wartości wchodzące w skład istniejącej kultury, tworzące realny porządek kulturowy i przekazywane w procesie

³² Por. m.in. *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Studia Kulturowe i Edukacyjne, UMK, Toruń 1990

³³ R. Schulz, *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004

³⁴ Takie spojrzenie na pedagogikę pogranicza zaproponowałam w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, t. 4, redaktor naukowy i przewodniczący komitetu redakcyjnego T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005

³⁵ R. Schulz, *Pedagogika jako nauka...*, *op.cit.*

³⁶ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s.31

edukacji, a także wartości kultury pożądanej, przyszłej, służące wzbogaceniu lub zmianie istniejącego ładu socjokulturowego. Wartości istniejącego i przyszłego ładu kulturowego są wpisane w przedmiot zainteresowań pedagogiki pogranicza, która poddaje refleksji przygotowanie człowieka do bycia „pomiędzy”, do radzenia sobie z sytuacją pogranicza. Podejmuje próbę badania, poznawania, opisanego, rozumienia twórczych możliwości jakie niesie pogranicze dla rozwoju człowieka, jego stawania się.

Pogranicze jest tu uniwersalizowane, ponieważ wszelkie wewnętrzne przeżycie zawsze odbywa się w spotkaniu z innym człowiekiem, dokonuje się więc w swoistej przestrzeni pogranicza, pomiędzy moim „ja” a Innym, między światami moim i Innego³⁷. Od nas samych zależy sposób postrzegania tego świata, czy traktujemy go jako obcy, a więc groźny, wrogi, czy też widzimy go jako odmienny, a więc ciekawy, godny poznania. O tę odmienność właśnie, podniesioną do rangi godnej uwagi, poznania i zrozumienia przestrzeni Innego, chodzi w edukacji międzykulturowej. Dąży się w niej do stworzenia możliwości wzajemnej interakcji, komunikacji z Innym, otwartości na różnicę i jej szanowania, w imię zasady, że wszyscy jesteśmy różni, ale wszyscy mamy tę samą godność. Stanowi ona bowiem podstawę międzykulturowego i wielokulturowego dialogu i jest także immanentną cechą uniwersalistycznej etyki pokoju i bezpieczeństwa. Pogranicze w sensie psychologicznym jest więc swoistą przestrzenią dokonujących się zmian rozwojowych, w której ostatecznie egzemplifikują się efekty konkretnych działań edukacyjnych. Jest sytuacją aktywizującą kształtowanie tożsamości kulturowej ze względu na sąsiedztwo i przemieszanie kultur³⁸.

Każdy z nas, w pewnym sensie jest uczestnikiem pogranicza, żeby być trzeba się bowiem różnić, Inny jest tuż obok mnie, Inny to także ja. W tej perspektywie pogranicze ma charakter powszechny, uniwersalny³⁹. Jest to przestrzeń filozoficzna i metaforyczna zarazem, nie jest terytorium, lecz sposobem przeżywania swojego człowieczeństwa, zaangażowanego

³⁷ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000

³⁸ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996,

Holistyczną koncepcję takiej edukacji przedstawia Jerzy Nikitorowicz i rozumie ją jako ogół wzajemnych wpływów oraz oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń i społeczności, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, który uczyni go świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej, oraz umożliwi jednostce aktywną samorealizację i kreowanie własnej tożsamości. J. Nikitorowicz, *Holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej*, w: *idem, Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, W tej edukacji, wokół kategorii „pogranicza” oraz Innego koncentrują się konkretne działania edukacyjne.

³⁹ Tezę o takim charakterze pogranicza lansuje w Polsce L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza ...*, *op. cit.*

bycia z innymi, z odmiennością, której przejawianie nie ogranicza się do jednego wymiaru, np. wąsko pojmowanej kulturowości⁴⁰. Swoisty *universalis* kategorii pogranicza wyraża się w byciu człowieka w pewnej nie terytorialnej przestrzeni „pomiędzy”, która jest nacechowana ambiwalencją aksjologiczną, etycznym i estetycznym sensem. Nie może więc to bycie spełniać się bez zaangażowania w nieustanne rozstrzyganie, w dyskurs o niejednoznacznościach, nie realizuje się ono poza dialogiem⁴¹. Bliska idei „stawania się” człowieka w metaforycznej przestrzeni pogranicza, jest także teza Władimira Biblera o dialogicznym myśleniu⁴² oraz Martina Bubera ujęcie życia człowieka jako spotkania, gdzie dopiero relacja z „Ty” pozwala zaistnieć „Ja”⁴³. Nie ma tu więc miejsca dla autorytarnego, dogmatycznego widzenia świata, bowiem cechą pogranicza jest „polifoniczność”⁴⁴. Oznacza ona równowagę, równouprawnienie i wzajemne współlistnienie wielu głosów, różnych wizji świata, odmiennych dyskursów i narracji rzeczywistości, niejednakowo doświadczanej przez ludzi. Te atrybuty czynią fenomen pogranicza kategorią niezwykle inspirującą dla edukacji.

W przestrzeni problemowej pedagogiki pogranicza, podejmowane są badania nad kulturami pograniczy, procesami kształtowania tożsamości kulturowej, edukacji regionalnej i międzykulturowej⁴⁵. Edukacja międzykulturowa, w świetle tych analiz i różnych koncepcji jawi się jako ustawiczny proces dialogu kultur, budzi wrażliwość na Innego i odmienne wartości kulturowe, kształtuje otwartość i tolerancję służącą wzajemnemu porozumieniu i wymianie wartości. Chroni przed homogenizacją z jednej strony i przed lokalnym egocentryzmem z drugiej, umożliwia wychodzenie nie tylko na pogranicza kulturowe, ale

⁴⁰ Por. A. Muchowicz, *Wokół terminu pogranicza jako metafory filozoficznej*, w: *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwiecińskiego, Studia Kulturowe i Edukacyjne, UMK, Toruń 1992

⁴¹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przekład D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986

⁴² W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, przekład i wstęp J. Dobieszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992

⁴³ M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, przekład, wybór, wstęp J. Doktor, Wydawnictwo „Pax”, Warszawa 1992

⁴⁴ M. Bachtin, *Estetyka twórczości ...*, *op.cit*

⁴⁵ Dokonania różnych ośrodków w Polsce w tej dziedzinie przedstawia J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, red. M. Dudzikowa i T. Lewowicki, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 2004

także na pogranicza psychologiczne, by urzeczywistnić spotkanie z Innym i wrócić bogatszym wewnątrznie.

Pedagogika pogranicza wydaje się być odpowiedzią na potrzebę poszukiwania wiedzy o człowieku współczesnym i nowych sposobach jego funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym, demokratycznych i obywatelskim, w którym pogranicza zyskują szczególne znaczenie, także ze względu na sytuacje kryzysu i ryzyka, w istotny sposób konstruujące narracje codzienności. Międzykulturowość zdaje się łączyć w sobie wiele wymiarów pogranicza. Przede wszystkim kulturowego, ale także społecznego i psychologicznego, nad którymi dominuje niejako jego charakter uniwersalistyczny. Kategoria pogranicza jest tak uniwersalna, dowodzi Lech Witkowski⁴⁶, jak uniwersalne jest zjawisko wielokulturowości w globalizującym się świecie i społeczeństwie ponowoczesnym.

W piśmiennictwie naukowym funkcjonuje także kategoria „pedagogia przejścia i pogranicza”, w której pojęcie „pedagogia” oznacza całkowity obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej. Określa ona pewien typ myślenia, badań i praktyk edukacyjnych. „Przejście” natomiast odnosi się do zmiany formacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także paradygmatycznej we wzorach rozumienia procesu edukacyjnego, do strategii celowych zmian oświatowych. Pojęcie „przejścia” akcentuje proces, ruch na styku, na obszarach łączących rozdzielone dotychczas tradycje myślowe⁴⁷. „Pedagogia przejścia i pogranicza” wydobywa kwestie, które dotychczas były marginalizowane. „Jest zbiorem praktyk poznawczych i działań praktycznych (...)”⁴⁸ na rzecz odmiennego niż dominujące rozumienie edukacji. Pozostaje na marginesie głównego dyskursu o wychowaniu i poszukuje możliwości przekraczania horyzontu problemowego i epistemicznego dotychczasowej wiedzy o wychowaniu⁴⁹.

Edukacja jako przedmiot pedagogicznych narracji

Dyskurs pedagogiczny pozostaje w ścisłym związku z dyskursem edukacyjnym, tym bardziej, że dominuje przekonanie o społecznym podłożu konstruowania wiedzy na

⁴⁶ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza ...*, op. cit.

⁴⁷ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja ...*, op. cit.

⁴⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja...*, op. cit., s.10

⁴⁹ R. Kwaśnica, *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza*, w: *Ku pedagogii pogranicza ...*, op. cit.

tematrzczywistości. Sprzyja to zainteresowaniu procesami komunikacji, w toku których dochodzi do wypracowywania indywidualnych i społecznych poglądów na świat i możliwość przekształcania danego stanu rzeczy w inny⁵⁰. W epistemologii dyskurs jest traktowany jako taka forma myślenia, której celem jest poznanie poprzez zastosowanie myślowych operacji rozumowania⁵¹. Etymologia pojęcia dyskursu edukacyjnego wywodzi się od łacińskiego *discursus* oznaczającego rozmowę. Jest ono definiowane w trzech znaczeniach, które jak sądzę, można traktować komplementarnie: „1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji; 2) obecny w szkole gatunek mowy, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikacyjnej, która ma swoje reguły i prawa; oraz 3) zdarzenia interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym”⁵². Pierwszy ze wskazanych dyskursów można określić mianem dyskursu pedagogicznego, czyli rozmową, którą prowadzą podmioty edukacji nad pedagogicznym sensem praktyki edukacyjnej⁵³.

W dyskursie pedagogicznym ostatnich lat w naszym kraju ujawnia się złożoność i wieloaspektowość procesów edukacyjnych. Jednym z jej istotnych elementów jest, w moim przekonaniu, usytuowanie i zakorzenienie edukacji w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w przestrzeni życia współczesnego człowieka, w społeczeństwach rozwiniętych, bardzo zróżnicowanych pod względem sytuacji politycznej, poziomu rozwoju gospodarczego i rozwoju kultury.

Przedmiotem zainteresowań współczesnej pedagogiki jest edukacja rozumiana bardzo szeroko, jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, gdzie rozwój rozumiany jest jako lepsze rozumienie siebie i swoich relacji ze światem, własnego w nim miejsca, skuteczniejsza kontrola własnych zachowań, poczucie sprawstwa wobec zjawisk

⁵⁰ J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przekład M. Kowalska i J. Migasiński, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 1997

⁵¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kulinowski i M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006

⁵² *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski i B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s.50

⁵³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje badawcze ...*, *op. cit.*

zewnątrznych⁵⁴. Ten rozwój to także urzeczywistnianie twórczego potencjału, podejmowanie nowych wyzwań i kreowanie rzeczywistości, w kierunku czynienia świata lepszym i bardziej bezpiecznym. Współczesna edukacja realizuje się w bardzo skomplikowanym, złożonym i dynamicznym kontekście późnej nowoczesności, współtworzonym przez wiele specyficznych zjawisk i procesów. Kreują one zarówno przestrzeń nowych szans i możliwości rozwoju człowieka, jak też przestrzeń zagrożeń i barier tego rozwoju. Jednym z podstawowych wymiarów przemian społecznych jest dziś indywidualizacja, ryzyko towarzyszące „pęknięciu” projektu nowoczesności, zjawisko odmasowienia oraz instytucjonalizacji życia. Implikują one tworzenie się nowego typu tożsamości, nazywanego przez Paula Grossa „zrób-to-sam”, nowego stylu życia i zmieniają tym samym miejsce i rolę edukacji w społeczeństwie, każą na nowo zapytywać o jej kształt i poszukiwać jej uprawomocnień wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Ryzyko jest jedną z podstawowych kategorii zaawansowanej nowoczesności, która stanowi istotny kontekst realizacji procesów edukacyjnych. Jest ono dziś definiowane przez wiedzę, a media masowe skutecznie narzucają społecznie obowiązujące interpretacje ryzyka. Zagrożenia cywilizacyjne przekraczają dziś granice państw narodowych, rozprzestrzeniają się wraz z procesami globalizacji świata⁵⁵. Wywołują wiele zagrożeń dla życia ludzi, tym niebezpieczniejszych, że niewidocznych, poznawalnych o tyle, o ile zostaną zdefiniowane przez naukę. Zagrożenia te zasadniczo zmieniają sytuację społeczną i jednostkową, wywołują nowe podziały, tworzą nowe obszary marginalizacji i wykluczenia. W połączeniu z przemianami trzeciej fali globalizacji⁵⁶, stanowią być może jeden z najistotniejszych czynników decydujących o kondycji współczesnego społeczeństwa światowego i mają ogromne znaczenie dla jednostki i kształtowania się nowej tożsamości wobec ryzyka. „Zatarciu ulega raczej rozróżnienie pomiędzy obliczalnym ryzykiem a nieobliczalnymi niepewnościami, pomiędzy ryzykiem a jego świadomością”⁵⁷. Podstawową zmianą kategorialną w społeczeństwie ryzyka jest uniwersalizacja niebezpieczeństw i zagrożeń oraz dominacja publicznej percepcji ryzyka inscenizowanej przez środki masowego przekazu. Te

⁵⁴ Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania: edukacja – niepodległość - rozwój*, red. K. Przeclawska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1998

⁵⁵ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka ...*, *op. cit.*

⁵⁶E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki...*, *op. cit.*

⁵⁷U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, *op. cit.*, s. 348

nowe niebezpieczeństwa, w przeciwieństwie do znanej nam biedy społecznej, są szalenie demokratyczne, przekraczają granice, a my stajemy się „członkami światowej wspólnoty niebezpieczeństw”⁵⁸.

Społeczeństwo ryzyka różni się od społeczeństwa przemysłowego rozmiarem i zasięgiem zagrożeń tworzonych przez nowe technologie i procesy racjonalizacji oraz sposobem obchodzenia się z ryzykiem. Ryzyka modernizacyjne wraz z unaukowieniem przestały być zjawiskami ukrytymi. Rozwój systemu przemysłowego spowodował zacieranie się granic między naturą i społeczeństwem. Wpływ techniki na życie człowieka jest tak wielki, że Neil Postman nazywa naszą cywilizację „technopolem”⁵⁹. Logika produkcji i dystrybucji bogactwa nie pokrywa się z logiką produkcji i dystrybucji ryzyka, nastąpiła bowiem zmiana priorytetów, powstają jakościowo nowe formy ryzyka osobistego. Wobec rozpadu tożsamości społecznej na tożsamości skrajnie zindywidualizowane, to jednostka, a nie na przykład niesprawiedliwy system stosunków społecznych, jest przyczyną marginalizacji, czy wykluczenia. W tej retoryce jednostce zostaje „przypisana wina”, zaś ona sama jest obarczana koniecznością rozwiązywania sprzeczności systemu, na przykład między wykształceniem a zatrudnieniem. Ulrich Beck formułuje tezę o trwałym przeciążeniu jednostek nadmiarem informacji, koniecznością stałego zajmowania stanowiska wobec otwierania się indywidualnych biografii na inną, odległą przestrzeń i kulturowo rzeczywistość, dostępną poznaniu za pośrednictwem globalnej sieci komunikacji. Społeczeństwo globalne staje się coraz bardziej obecne w indywidualnych historiach.

Narrację współczesnego społeczeństwa kreuje też proces indywidualizacji, który ma potrójny wymiar. Wyraża się w uwalnianiu od historycznie danych społecznych form życia i więzi międzyludzkich, rozumianych jako tradycyjne struktury władzy i ochrony bytu, w utracie tradycyjnych przekonań dotyczących wiedzy, wiary i norm, oraz w ukształtowaniu nowego rodzaju więzi społecznych. Indywidualizacja jest tu rozumiana nie tylko jako indywidualizacja, czyli stawanie się osobą (niepowtarzalną), ale też jako kategoria społeczno-historyczna występująca w tradycji badań położeń życiowych i biografii. W bliskim mi ujęciu teoretycznym pojęcie indywidualizacji urzeczywistnia się zarówno w jednym, jak i w drugim

⁵⁸ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka...*, op. cit., s. 348

⁵⁹N. Postman, *Technopol. Triumf techniki ...*, op. cit.

wymiarze, co znajduje swój szczególny wyraz w autorskiej kategorii orientacji życiowej jednostki⁶⁰.

Indywidualizacja oznacza także zależność od rynku, od instytucji i skazuje ludzi na zewnętrzną standaryzację. Biografie jednostek są coraz bardziej instytucjonalnie napiętnowane i to od wczesnych lat życia, najpierw poprzez odpowiednie regulacje w systemie edukacji, a później przez system pracy zawodowej i ubezpieczeń społecznych. W sytuacji jaką stwarza proces indywidualizacji spostrzeganie świata staje się coraz bardziej prywatne i ahistoryczne. Dzieci nie znają już kontekstu życia ani rodziców, ani dziadków. Zawężają się horyzonty percepcji czasowej życia, wszystko kurczy się do terażniejszości i obraca się wokół osi własnego „Ja”. „Zmniejszają się obszary, w których wspólnie podjęte działanie pobudza indywidualne biografie”⁶¹. Niesie to ze sobą poważne konsekwencje dla wszystkich sfer życia, od możliwości politycznej kontroli i wpływu, aż po kształtowanie codziennego porządku życia rodziny przez masowe, wystandaryzowane programy telewizyjne. Kształtują się nowe formy społeczne polegające na nakładaniu się i powiązaniu zindywidualizowanej prywatności i pozornie oddzielonych instytucjonalnych dziedzin i sektorów produkcji, edukacji, konsumpcji, rynku pracy itp. „Wraz z uzależnieniem od instytucji wzrasta podatność powstających indywidualnych położań na kryzysy”⁶². W zależności od koniunktury gospodarczej i sytuacji na rynku pracy, powiązane z instytucjami, indywidualne biografie powodują powstanie „generacyjnych upośledzeń lub uprzywilejowań w odpowiednich położeniach grupowych”⁶³.

Przejście od społeczeństwa masowego do społeczeństwa zindywidualizowanego nie odbywa się w sposób prosty, przez zastąpienie jednej formy drugą. Wydaje się, że mamy do czynienia ze swoistą mieszanką w organizacji życia społecznego, w stylach funkcjonowania jednostki, w sposobach jej uwikłania w codzienność. Życie człowieka w społeczeństwie masowym cechuje anonimowość, rozluźnienie bądź brak więzi społecznych, obojętność wobec Innego, bezbronność i podatność na zło powodowane kulturalnym wykorzeniem i próżnią aksjologiczną. Te same zjawiska zdają się dotyczyć człowieka w społeczeństwie

⁶⁰ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji ...*, *op. cit.*

⁶¹ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, *op. cit.*, s. 202

⁶² U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, *op. cit.*, s. 200

⁶³ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, *op. cit.*, s. 200

zindywidualizowanym, choć zapewne należałoby dodać do nich jeszcze samotność i uzależnienie od instytucji, które to cechy nie są gatunkowo bardzo odmienne od doświadczeń w społeczeństwie masowym. Dziś powszechnie uświadamiana jest więc potrzeba przezwyciężenia osamotnienia człowieka.

Refleksje nad tym problemem podjął między innymi Emanuel Lévinas formułując filozofię, której głównym tematem jest problem Innego i naszego do niego stosunku⁶⁴. Jest ona sprzeciwem wobec zobojętnienia na drugiego człowieka, wołaniem o spotkanie z Innym, spotkanie które jest największym i najważniejszym przeżyciem, najdonioślejszym doświadczeniem człowieka. Przy czym to spotkanie nie jest końcem a początkiem drogi do siebie, do świata, do Innego, musi mu towarzyszyć wzięcie odpowiedzialności za Innego. Lévinas formułuje tezę o fundamentalnym znaczeniu różnicy w takim spotkaniu, różność, inność, jest bogactwem, dobrem i wartością. Ten punkt widzenia jest też podstawą filozofii dialogu, filozofii spotkania rozwijanej między innymi przez Georga H. Gadamera, Władimira Biblera, Martina Bubera, Michaiła Bachtina, Ferdinanda Ebnera, Gabriela Marcela, czy Franza Rosenzweiga. Wiele inspiracji w tym zakresie znajdujemy w filozofii Innego uprawianej przez Józefa Tischnera⁶⁵. O swoim stosunku do Innego osadzonym w konwencji dialogiki pisał też Ryszard Kapuściński, dla którego spotkanie z Innym zawsze stanowiło istotę reporterskiego życia w drodze⁶⁶.

Edukacja w zindywidualizowanym społeczeństwie informacyjnym

Sytuacja człowieka w społeczeństwie zindywidualizowanym, jego szczególne uwikłanie w trudną rzeczywistość późnej nowoczesności, rodzi z konieczności procesy zmian w edukacji. To dzisiaj jedna z najbardziej eksponowanych sfer ludzkiej aktywności, nierzadko jednak zaniebawiana i naginana do aktualnych potrzeb rynku pracy, trywializowana i upraszczana. Jej rola jest ostatnio sprowadzana do rozdawania „wejściówek” na rynek pracy, „przepustek”, które są raczej iluzją, bo nie dają gwarancji zatrudnienia. Edukacja w społeczeństwie zindywidualizowanym, w neoliberalnej kulturze konsumpcji traci pozycję moralnego autorytetu na rzecz mediów masowych i kultury popularnej, ulega urynkowaniu i

⁶⁴ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, przekład M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998

⁶⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001

⁶⁶ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, o szczególnych inspiracjach pedagogicznych płynących z życia i twórczości Ryszarda Kapuścińskiego piszę w tekście *W dialogu z Innym. Pedagogiczne konteksty twórczości Ryszarda Kapuścińskiego*, w: *Ryszard Kapuściński – wizja świata i wartości. Refleksje interdyscyplinarne* (praca zbiorowa, w druku)

manipulacjom ekonomicznej retoryki. Swoista logika kapitału⁶⁷ rozciąga się już nie tylko na kształcenie zawodowe, ale także na publiczne szkolnictwo powszechne. Dochodzi więc do przechwycenia kategorii pedagogicznych, takich jak wiedza i wykształcenie, ale także etycznych i aksjologicznych przez dyskurs ekonomiczny. To traktowanie edukacji jak inwestycji gospodarczej, na której trzeba zarobić, całkowicie wypacza istotę oświaty. Prowadzi do postrzegania szkół, uniwersytetów oraz wszystkich instytucji kulturalnych jako „miejsc produkcji ludzkiego kapitału”. Uzewnętrznia się to w sposobach ich organizowania, reformowania i oceniania. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest stymulowanie konkurencji między szkołami, polityka selekcji i społecznych podziałów⁶⁸.

Szczególnie cenne dla edukacji wydaje się więc rozwijanie ruchu oddolnej samoorganizacji ekonomicznej wspólnot jako alternatywa dla zewnętrznego zatrudnienia i oczekiwania na inwestycje kapitałowe. Jest bowiem mnóstwo pracy do zrobienia, pracy która nigdy się nie kończy, brakuje natomiast zatrudnienia⁶⁹. Umiejętność swobodnej samoorganizacji procesu wymiany pracy przez jednostki w ramach wspólnoty wymaga jednak nowego myślenia o pieniądzu, tworzenia lokalnych sieci wymiany pracy i lokalnych banków informacji. Konieczne jest także uwolnienie się od „mystyfikacji zatrudnienia podstawiającego się w miejsce pracy”⁷⁰. Propozycja budowania „edukacji dla pracy” koncentruje się na przygotowywaniu młodych ludzi do życia bez zatrudnienia. Szkoła wciąż bowiem uwodzi iluzją zdobycia atrakcyjnego zatrudnienia dzięki dyplomom, które ona oferuje. Tymczasem większość dzieci chodzących dziś do szkoły będzie żyć w społeczeństwie, w którym rządzi znana reguła Pareto 20:80, gdzie tylko 20% ludzi będzie miało zatrudnienie⁷¹. W 27 krajach Unii Europejskiej żyje dziś około pół miliarda mieszkańców, w tym 83 mln uczniów i studentów oraz 6 mln nauczycieli, bezrobocie oscyluje w granicach 7-10%, a 60 mln ludzi żyje z zasiłków społecznych. Obecnie nie ma gwarancji zatrudnienia dla 18% młodych ludzi, a 80 mln to osoby o niskich kwalifikacyjnych.

⁶⁷ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

⁶⁸ Por. m.in. T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*”..., *op. cit.*, Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Toruń-Olsztyn 2002, *Wykluczenie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002

⁶⁹ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*”..., *op. cit.*

⁷⁰ T. Szkudlarek, „*Koniec pracy*”..., *op. cit.*, s. 27

⁷¹ Już dziś w Polsce zatrudnienie ma niewiele ponad 40% dorosłych

Już dziś niemal pięćdziesiąt procent miejsc pracy wymaga wyższego wykształcenia, a kolejnych czterdzieści procent – wykształcenia w zakresie szkoły średniej. Wchodzący na rynek pracy będą musieli kilkakrotnie poddać się rekwalifikacji. Znaczące są tzw. straty szkolne oraz zastępy wykluczonych, w różnych krajach sięgają one od 5 do 20% uczniów⁷².

Szkoła wpisuje się dziś bezrefleksyjnie w retorykę sukcesu, którego wyznacznikiem jest dobrze płatna posada w dużej korporacji. Tym samym większości uczących się oferuje poczucie niespełnienia, klęski i społecznej marginalizacji. Propozycja przygotowania ludzi w procesie edukacji do sensownego życia poza obszarem etatowej pracy, kształcenie do społecznej samoorganizacji i przygotowanie do pracy na rzecz wspólnoty, do organizowania sieci pracy wzajemnej i działalności wolontarystycznej wymaga namysłu nie tylko pedagogów, ale także intelektualistów, polityków i organizatorów życia społecznego.

Istotnym atrybutem współczesnych społeczeństw jest, obok indywidualizacji, ich informacyjny charakter. Wskazuje on na taką formę organizacji, w której wytwarzanie, przetwarzanie i transmisja informacji staje się fundamentalnym źródłem produktywności i władzy ze względu na nowe techniczne warunki. „Jedną z kluczowych cech społeczeństwa informacyjnego jest sieciowa logika jego podstawowej struktury”⁷³. W społeczeństwie informacyjnym procesy wytwarzania wiedzy, wydajność gospodarki, władza polityczna i militarna, oraz komunikacja medialna są głęboko przekształcone przez paradygmat informacjonizmu. Procesy te są powiązane z globalnymi sieciami bogactwa i władzy. Co prawda większości społeczeństw nie moglibyśmy określić dziś społeczeństwami informacyjnymi, ale niemal wszystkie społeczeństwa rozwinięte odczuwają wpływ informacjonizmu.

Rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych i paradygmat informacjonizmu implikują tworzenie kultury rzeczywistej wirtualności. Jej treść konstruuje takie procesy jak: dywersyfikacja masowej publiczności nowych mediów, komunikacja za pośrednictwem komputera, tworzenie się sieci społecznych, wspólnot wirtualnych i społeczeństwa interaktywnego oraz powstanie multimedialnego środowiska symbolicznego. W kulturze rzeczywistej wirtualności system komunikacyjny zorganizowany jest wokół elektronicznej

⁷² M. Balicki, *Reformy i tendencje rozwojowe europejskich systemów edukacyjnych na przełomie wieków*, w: *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010 (w druku)

⁷³ M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, przekład M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 37

integracji wszystkich trybów komunikacyjnych, od typograficznego po multisensoryczny. To właśnie procesy komunikacyjne są tu decydujące. Oparte są one na wytwarzaniu i konsumpcji znaków, nie ma więc rozdziału między rzeczywistością a reprezentacją symboliczną⁷⁴. Multimedia włączają w obręb swojej domeny większość, bardzo zróżnicowanych ekspresji kulturowych, bez podziału na lepsze czy gorsze, popularne czy wysokie. Zacierają się więc podział między tym, co jest rozrywką, informacją, edukacją, a perswazją. Tworzy to „gigantyczny, ahistoryczny hipertekst”⁷⁵. Media konstruują więc nowe środowisko symboliczne, które wirtualność czyni naszą rzeczywistością⁷⁶.

Kultura rzeczywistej wirtualności charakteryzuje się szerokim zróżnicowaniem społecznym, prowadzącym do segmentacji użytkowników: widzów, słuchaczy, czytelników. Jej cechą jest też wzrastająca stratyfikacja społeczna, wprowadzająca podział na tych, którzy wchodzi w interakcje z mediami, są w stanie wybrać swój wielokierunkowy tor komunikacji oraz tych, którzy są w c i ą g a n i w interakcje i mają ograniczoną liczbę wyborów uprzednio dobranych przez kogoś innego. Ta sytuacja stwarza szczególny kontekst funkcjonowania edukacji, stawia przed nią, nie nowe co prawda, zadania przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie, ale w tak bardzo zmienionej sytuacji, że jakość i treść tego przygotowania jest inna niż w niedalekiej jeszcze przeszłości.

Z powodu coraz szerszej wirtualizacji społecznego środowiska życia to zadanie staje się dziś bardzo trudnym wyzwaniem. Wydaje się, że istotnym celem działań podejmowanych w procesie kształcenia i wychowania w kulturze rzeczywistej wirtualności powinno być dążenie do umożliwienia jak największej grupie ludzi, uczestnikom tych procesów, stawiania się w ich toku *the interacting*, czyli tymi którzy wchodzi w interakcje z nowymi mediami. Realizacja tego celu związana jest z podejmowaniem przez nauczycieli profesjonalnych i nieprofesjonalnych określonych zadań w procesie edukacji, zorientowanych na przekazywanie wiedzy o nowych mediach i kształtowanie umiejętności korzystania z nich,

⁷⁴ R. Barthes, *Leçon inaugurale de la Chaire de séminologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 Janvier 1977*, Paris: Seuil 1978, za: Castells M., *Spoleczeństwo ...*, op. cit., J. Baudrillard, *Wojny w Zatoce nie było*, przekład S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006

⁷⁵ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci ...*, op. cit., s. 377

⁷⁶ „Wirtualny” pochodzi od łacińskiego *virtualis* – skuteczny oraz *virtus* – moc, cnota i oznacza coś teoretycznie możliwego, coś co może zaistnieć⁷⁶. „Rzeczywisty” zaś ma wiele określeń i oznacza „istniejący naprawdę, taki, który naprawdę miał miejsce, realny, faktyczny, autentyczny, nie sfalszowany, prawdziwy *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Readger’s Digest, Warszawa 1998, s. 284

rozwijania kompetencji komunikacyjnych, także w zakresie dyskusowania z przekazem i przyjmowania aktywnej, twórczej postawy w procesie kreowania świata życia codziennego⁷⁷.

Przygotowanie nauczycieli do realizacji tych zadań wydaje się dziś najpilniejszym, a w Polsce jednocześnie najbardziej zaniedbanym, wyzwaniem wobec polityki oświatowej, oraz instytucji, w tym także uniwersytetów, przygotowujących nauczycieli. Przygotowanie to dziś rozumiemy szeroko i sytuujemy w paradygmacie edukacji ustawicznej, całościowej, której sens potwierdzają także międzynarodowe badania komparatystyczne International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Międzynarodowe Stowarzyszenie Badania Osiągnięć Szkolnych, IEA), w toku których stwierdzono między innymi, że doksztalający się nauczyciele uzyskują lepsze efekty nauczania, przejawiające się w wyższych osiągnięciach szkolnych uczniów z przedmiotów ścisłych⁷⁸. Tymczasem wiele diagnoz kondycji polskiej edukacji skłania raczej do twierdzenia, że większość uczestników procesu kształcenia w naszym kraju, nie wyłączając nauczycieli jest *the interacted*, czyli jest wciągana w relacje z mediami. Istnieje więc pilna potrzeba świadomego, celowego, posiadającego rzeczywiste walory edukacyjne, włączania ucznia w polisemiczny dyskurs kulturowy i twórcze uczestnictwo w sieci interaktywnej komunikacji elektronicznej samodzielnie wybieranych wspólnot.

Jednym z najistotniejszych aspektów zmiany w edukacji w środowisku interaktywnym rzeczywistej wirtualności jest nastawienie na dialogowe formy współtworzenia przestrzeni uczenia się, nauczania i wychowania, przekazywania i przyswajania wzorów, norm i wartości nowej kultury. Ten *casus* znany w pedagogice od dawna, wskazywany jako potrzeba a nawet konieczność, nabiera dziś nowego sensu i znaczenia. Bowiern pomiędzy dwóch podstawowych aktorów edukacyjnego dialogu: ucznia i nauczyciela, wkrada się coraz śmieiej trzeci „partner”, czyli medium, wszechstronne, zdywersyfikowane, tak giętkie, że wchłania w jeden multimedialny tekst całość ludzkiego doświadczenia.

Powstaje nowy system komunikacji opartej na elektronicznie zapośredniczonej typograficznie, audiowizualnie lub komputerowo. Jest on bardzo różnorodny, multimedialny i wielostronny, włączenie się w ten system wymaga więc przystosowania się do jego logiki,

⁷⁷ A. Cudowska, *Edukacja w kulturze rzeczywistej wirtualności*, w: *Edukacja jutra*, t. 2., red. K. Denek, T. Koszczyk, W. Starościk, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009

⁷⁸ Por. M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, w: *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji ...*, op. cit.

języka, sposobów kodowania i dekodowania⁷⁹. Rola edukacji jest w tym systemie znacząca, powinna mieć ona decydujący głos w sprawie przygotowania młodych ludzi do interakcji z nowymi mediami, z interaktywnym przekazem, który stanowi podstawę społeczeństwa informacyjnego i kultury rzeczywistej wirtualności. To, czy edukacja taką rolę będzie spełniać zależy od wielu czynników, które tworzą polityczny, ekonomiczny, społeczny i kulturowy kontekst funkcjonowania instytucji kształcąco - wychowujących.

Wybrane kierunki zmian edukacji współczesnej

Edukacja w wysoko rozwiniętych krajach podlega nieustannym zmianom, choć nie zawsze w oczekiwanym kierunku. Wskażę w tym miejscu jedynie na niektóre tendencje w reformowaniu edukacji. W ostatnich trzydziestu latach na świecie nie wprowadzono radykalnych zmian strukturalnych w kształceniu obowiązkowym. Znacznie częściej reorganizacja dotyczy średniego szczebla kształcenia, który postrzegany jest jako najbardziej problematyczny i kontrowersyjny sektor oświaty we wszystkich krajach. Obecny etap reformowania europejskich systemów edukacyjnych przebiega pod wpływem Strategii Lizbońskiej. Przyznaje ona kluczową rolę, w dynamizowaniu gospodarki i rozwoju społecznym, szkolnictwu wyższemu. Jego rozwój jest niezbędny w gospodarce opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, zapewniającej miejsca pracy i spójność społeczną, oraz konkurencyjność Unii Europejskiej wobec najbogatszych państw pozaeuropejskich.

Zmiany społeczne, nowe wyzwania i zagrożenia życia człowieka w świecie ponowoczesnym powodują także zmiany w edukacji, w celach, treściach kształcenia i w organizacji procesów dydaktyczno - wychowawczych. Obok tradycyjnych celów kształcenia takich jak wyposażenie w podstawową wiedzę oraz rozwój umiejętności wymaganych w życiu zawodowym i społecznym, pojawiają się też nowe cele. Najczęściej wskazywane są: kształtowanie postawy do ustawicznego kształcenia się, równość szans edukacyjnych, indywidualny rozwój każdej jednostki, przygotowanie do dorosłego życia. Niemniej ważne jest wdrażanie koncepcji edukacji jako usług publicznych, oraz nadawanie priorytetu dla działań kompensujących nierówności społeczne. Związane jest to z ciągłym wydłużaniem obowiązku szkolnego i bezpłatnym kształceniem.

We współczesnych systemach edukacyjnych próbuje się połączyć ambiwalencje, takie jak dążenie do stabilności przy jednoczesnej zdolności podejmowania zmian społecznych,

⁷⁹ M. Castells, *Spółczesność sieci ...*, op. cit.

czyli kształtowanie z jednej strony postawy szacunku dla tradycji, a z drugiej kształtowanie mobilności oraz innowacyjności. Akcentuje się konieczność zdobywania wiedzy o kulturach lokalnych, przygotowanie do życia w rodzinie oraz racjonalne gospodarowanie czasem wolnym, przygotowanie do życia zawodowego i do konstruktywnego obywatelstwa, oraz wzbudzanie postawy inicjatywnej. Ważnym celem działań w zakresie polityki oświatowej jest zwiększenie odsetka przyjęć do szkół średnich i wyższych. Nie zapomina się przy tym o stałym rozszerzaniu programu nauczania i o potrzebie budowania szkoły przyjaznej dla uczniów, w której będą się dobrze czuli, będą mieli warunki do realizacji swojego potencjału rozwojowego. Wskazane tu cele kształcenia są podobne w większości krajów europejskich.

Nowe priorytety w zakresie celów kształcenia sformułowała Rada do spraw Edukacji Unii Europejskiej⁸⁰. Przyjęto trzy cele strategiczne: 1) poprawa jakości i efektywności kształcenia; 2) powszechny dostęp do nauki; oraz 3) otwarcie na środowisko i świat. Wymienionym celom strategicznym przyporządkowano szereg celów szczegółowych takich jak:

- podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli⁸¹
- rozwój kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy
- powszechny dostęp do technologii informacyjno-technologicznych
- zwiększenie rekrutacji w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych
- optymalne wykorzystanie zasobów
- tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego
- wspieranie aktywności obywatelskiej
- powiązanie ze światem pracy i rozwijanie przedsiębiorczości
- poprawa sytuacji w zakresie nauczania języków obcych i współpracy europejskiej
- ograniczanie liczby osób porzucających przedwcześnie szkołę
- ograniczanie odsetka uczniów w wieku do 15 lat z trudnościami w czytaniu ze zrozumieniem
- zwiększenie odsetka populacji w wieku 25-64 lata uczestniczącej w kształceniu ustawicznym.

⁸⁰ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007

⁸¹ *Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie*, przekład E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2007

Unia Europejska traktuje edukację dorosłych jako istotny element ustawicznego kształcenia i aspiruje do podniesienia wskaźnika udziału osób w wieku 24-64 lata w tej formie uczenia się do 12,5%. Obecnie średnia europejska wskaźnika upowszechnienia edukacji dorosłych wynosi około 10%. Jednak w krajach o szczególnie dobrze rozwiniętych formach kształcenia dorosłych, takich jak Szwecja, Dania, czy Wielka Brytania, udział osób dorosłych w kształceniu sięga nawet 30% ogółu uczących się⁸².

Kształcenie dorosłych stanowi istotne zadanie oraz wyzwanie w świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie, dyskurs nieustannej zmiany, rozwoju i postępu. Dotyczy ono tej części populacji, która nie podlega już tradycyjnemu kształceniu szkolnemu, wykorzystuje więc specyficzne formy i środki przekazu wiedzy, wzorów i wartości. Przybierająca coraz bardziej realne kształty w krajach rozwiniętych, idea społeczeństwa uczącego się wskazuje na szczególną rolę edukacji we wszystkich okresach życia człowieka, także w dorosłości i w starszym wieku. Znajduje to wyraz w ustawodawstwie oświatowym tych państw, gdzie kształcenie ustawiczne traktowane jest jako priorytet narodowej edukacji. Obejmuje ono wiele różnych obszarów działań praktycznych, do których zalicza się: studia dla pracujących, doksztalcanie pracowników, kształcenie dorosłych, kształcenie permanentne, ciągłe, kształcenie na odległość.

Kształcenie dorosłych dotyczy wszystkich procesów edukacji, w których ludzie dorośli uczestniczą. Jest to proces, w trakcie którego człowiek dorosły kontynuuje naukę w sposób aktywny i systematyczny, w celu poszerzenia wiadomości, nabycia nowych umiejętności, poznania nowych wartości, poglądów, orientacji, stylów życia etc. Status dorosłego w tym ujęciu uzyskuje osoba, która ukończyła naukę w formalnym systemie oświaty, jej podstawowe zadania wiążą się z pracą, życiem rodzinnym i społecznym, a rola ucznia czy studenta jest niejako dodatkowa, czyli nauka szkolna nie stanowi dla niej głównej życiowej aktywności.

W międzynarodowej komparatyście oświatowej wyróżnia się dwie formy kształcenia dorosłych: a) podstawowe kształcenie dorosłych (*basic adult education*) dopełniające to nie zrealizowane w dzieciństwie i wieku młodzieńczym, ten rodzaj kształcenia obserwujemy w rozwijających się państwach Azji, Afryki i Ameryki Południowej, ale znany jest także w

⁸² W Polsce, udział osób dorosłych w edukacji ustawicznej jest daleki od średniej europejskiej i w 2005 roku był szacowany na 5% populacji kształcącej się. Jednak dane na ten temat mogą się znacznie różnić w zależności od sposobu liczenia tego wskaźnika i źródeł, które stanowią jego podstawę.

Europie; b) kształcenie ciągle (*continuing education*), które nawiązuje do wykształcenia zdobytego wcześniej w systemie szkolnym, bywa nazywane też kształceniem permanentnym (*further education*). To kształcenie (permanentne) posiada jeszcze kilka różnych form i zakresów. Rozumiane jest przede wszystkim jako kontynuacja kształcenia zawodowego i realizowane jest w ramach szkolnictwa zawodowego oraz szkolenia w przedsiębiorstwach i organizacjach, to tak zwany *on-job learning*. Jest to popularny dziś rodzaj kształcenia popierany przez pracodawców, polityków i ekonomistów, jako środek podnoszenia jakości zasobów ludzkich⁸³.

Do edukacji ciągłej zalicza się też takie odmiany kształcenia pełnego, które korespondują z edukacją formalną, np. kształcenie średnie dla pracujących, kształcenie wyższe dla pracujących (studia licencjackie, inżynierskie, magisterskie, doktorskie), które mogą być realizowane w różnych formach, jako stacjonarne, niestacjonarne, eksternistyczne, kombinowane, czy na odległość. Kształcenie na odległość (*distance learning*) jest wciąż rzadko stosowaną formą edukacji ustawicznej, ale w niektórych krajach, np. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, czy Hiszpanii, funkcjonuje od wielu lat, z różnym zresztą powodzeniem, zawsze jednak jako element wspomagający tradycyjne formy edukacji wyższej⁸⁴. Kształcenie dorosłych jest więc bardzo zróżnicowanym komponentem życia społecznego, funkcjonuje jako część systemu edukacji formalnej, jako kształcenie zawodowe organizowane przez pracodawców, kształcenie w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, w Uniwersytetach Otwartych, stanowi też istotny element kształcenia nieformalnego.

Autorzy Raportu Grupy Wysokiego Szczebla (tzw. Raport Wima Koka) z 2004, oraz szczegółowej diagnozy z 2006 roku stwierdzili niedostateczne postępy w osiągnięciu celów kształcenia. Nadal 6 milionów uczniów, co stanowi 15% tej grupy, przedwcześnie porzuca szkołę, niezadowolający jest też odsetek studiującej młodzieży na kierunkach matematyczno – technicznych⁸⁵. Skolaryzacja⁸⁶ na poziomie szkoły średniej nie przekroczyła 77%, zamiast

⁸³ J. Průcha, *Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, przekład M. Politowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004

⁸⁴ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci...*, *op. cit.*

⁸⁵ W czołówce są w tym zakresie: Estonia – 42,5%, Cypr – 42,0% i Portugalia - 41,5%

⁸⁶ Międzynarodowy wskaźnik upowszechnienia kształcenia, informujący o udziale dzieci i młodzieży w formalnym kształceniu. Jest to procent uczniów i studentów w szkołach podstawowych, średnich i trzeciego poziomu jaki przypada na 100 osób w wieku od 5 do 29 lat (określany tak przez OECD). Wyróżnia się cztery odmiany wskaźnika skolaryzacji: 1) wskaźnik obciążenia społeczeństwa edukacją, czyli stosunek liczby dzieci w wieku szkolnym do ogólnej liczby mieszkańców danego kraju (razem z pSrodkiem krajowym brutto - PKB),

planowanych 85%⁸⁷. Tylko 1 uczeń spośród 5 posiada dostateczne kompetencje w dziedzinie czytania⁸⁸.

Zmiany w zakresie treści kształcenia związane są z realizacją dwóch tendencji: 1) konsolidacyjnej, polegającej na przyjęciu wspólnego programu nauczania, oraz 2) dywersyfikacyjnej, zapewniającej jedynie wspólny trzon programowy. Dąży się do zastępowania krótkich przedziałów czasowych na przykład lat szkolnych, szerszymi i bardziej elastycznymi podziałami na cykle i etapy kształcenia. W coraz większej liczbie krajów rezygnuje się z egzaminów na zakończenie szkoły obowiązkowej, a nawet średniej, w obawie przed zdeterminowaniem naukowej oraz zawodowej przyszłości młodych ludzi. Rada Europy wraz z Parlamentem Europejskim w uchwale z czerwca 2005 opowiedziały się za rozwijaniem w procesie kształcenia tzw. kompetencji kluczowych⁸⁹, do których należą:

1. Komunikowanie się w języku ojczystym
2. Komunikowanie się w co najmniej dwóch językach obcych
3. Kompetencje matematyczne, w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych
4. Kompetencje w zakresie technologii informatycznej
5. Umiejętność uczenia się
6. Kompetencje interpersonalne, obywatelskie oraz etyczne
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość
8. Świadomość i ekspresja kulturowa

W treściach kształcenia ważną rolę odgrywa również edukacja środowiskowa oraz zwracanie uwagi na europejski wymiar edukacji. Poszukuje się równowagi między treściami i celami wspólnymi dla wszystkich uczniów, a treściami uwzględniającymi aspekty regionalne, lokalne oraz cechy każdej szkoły, przy jednoczesnym zaakcentowaniu indywidualnego podejścia do każdego ucznia.

2) wskaźnik społecznego zasięgu nauczania, czyli stosunek liczby uczniów danego rocznika do ogółu liczby dzieci tego rocznika, 3) wskaźnik odsiewu szkolnego, będący porównaniem liczby dzieci kończących dany szczebel nauczania z liczbą dzieci wstępujących na ten szczebel, czyli określających rzeczywistą dostępność szkolnictwa, 4) wskaźnik liczby studentów przypadających na 1000 lub 10000 mieszkańców.

⁸⁷ Najwyższe wskaźniki w tym zakresie ma Słowacja – 91,5% oraz Czechy – 90,3%

⁸⁸ Najlepiej jest pod tym względem w Holandii – 11,5%, Irlandii – 11,0% oraz w Finlandii - 5,7%

⁸⁹ W. Furmanek, M. Ďuriš, *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki: studia porównawcze polsko-słowackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007

W związku z integracją gospodarczą Unii Europejskiej, następują w ostatnich latach, istotne zmiany w szkolnictwie zawodowym, podporządkowane konkurencyjności gospodarki oraz pełniejszemu wykorzystaniu postępu naukowo - technicznego. Do podstawowych priorytetów należy w tym zakresie⁹⁰: 1) podniesienie poziomu i jakości wykształcenia; 2) wzmocnienie powiązań ze światem pracy, pracodawcami oraz instytucjami badawczymi; 3) rozwój przedsiębiorczości; 4) kształcenie szerokoprofilowe; 5) zwiększenie mobilności i wymiany oraz współpracy europejskiej. Akcentuje się potrzebę kształtowania nowej osobowości zdolnej do sukcesu w cywilizacji informacyjnej. Ceniona jest umiejętność pracy w zespole, gotowość do re kwalifikacji i elastycznego czasu pracy, zdolność do samozatrudnienia, umiejętność kierowania ludźmi oraz znajomość nowoczesnych technologii⁹¹.

Istotną tendencją w rozwoju edukacji jest także dążenie do zaspokojenia potrzeb mniejszości etnicznych. Wiąże się to z promocją języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia, oraz włączaniem dzieci z mniejszości etnicznych i kulturowych do powszechnego systemu oświaty. Edukacja wielokulturowa jest adresowana do wszystkich dzieci, a nie wyłącznie do dzieci obcokrajowców. Podkreśla się znaczenie dialogu kultur, czego wyrazem było proklamowanie przez Unię Europejską roku 2008 Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego. W tym czasie szczególnie silnie promowano różnorodność kulturową Europy, upowszechniano informacje na temat równości praw i obowiązków wszystkich obywateli, harmonijne współzycie i aktywne obywatelstwo europejskie.

Edukacja, w ostatnich latach otwiera się też na problematykę religijną i aksjologiczną, co jest w pewnej mierze konsekwencją coraz szerzej ujawniających się wśród wszystkich grup społecznych postaw nihilistycznych, upadku autorytetów oraz katastrofy aksjonormantycznej w wymiarze globalnym. Do nowych tendencji w Europie należy dekonfesjonalizacja lekcji religii, uwzględnianie w procesie kształcenia innych religii niż chrześcijaństwo i wprowadzanie zajęć z religioznawstwa nawet w państwach gdzie nauczanie ma charakter laicki. Na edukację religijną w szkołach publicznych przeznaczają się obecnie znacznie więcej godzin niż w latach poprzednich. Edukację religijną w krajach europejskich realizuje się w formie obowiązkowej lub fakultatywnej, poprzez różne przedmioty, takie jak

⁹⁰ B. Baraniak, *Edukacja zawodowa w dokumentach Unii Europejskiej*, „Pedagogika Pracy” 2007, nr 51

⁹¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2006

religia, religia i etyka, nurty religijne i ideologiczne, edukacja islamska, edukacja moralna⁹². Religie coraz częściej obecne są w polityce, do głosu dochodzą też nowe ruchy religijne, fundamentalizm religijny, różnorodne sekty. Kultura religijna, wiedza i świadomość religijna, stają się dziś niezbędnym atrybutem człowieka wykształconego, zdolnego do uczestnictwa w kreowaniu przyszłości.

Priorytetem polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest kształcenie wszystkich dzieci niezależnie od ich cech indywidualnych, środowiska społeczno-kulturowego, języka ojczystego, rasy, płci, fizycznych czy umysłowych ograniczeń. W krajach Unii Europejskiej osiągnięto już bowiem cel, jakim było zapewnienie całej ludności kształcenia na poziomie szkoły obowiązkowej. Obecnie wszystkie działania skoncentrowane są na zapewnieniu kształcenia na najwyższym poziomie jak największej grupie ludzi. Polityka równych szans wobec uczniów o „specjalnych potrzebach edukacyjnych” realizowana jest poprzez koncepcję integracji. W różnych krajach ma ona różny zakres i tempo upowszechniania. Najbardziej zaawansowane pod tym względem są kraje skandynawskie chociaż żaden kraj, jak dotąd nie zlikwidował szkolnictwa specjalnego. Praktykę integracyjnego kształcenia promują Francja, Portugalia, Finlandia, Anglia i Irlandia Północna. Integracja jest obowiązkowa w szkołach w Hiszpanii, Włoch i Austrii. Niektóre z tych krajów integrację ujęły w formie prawnej (ustawa). Szacuje się, że w najbliższych latach zaledwie 1% dzieci niepełnosprawnych będzie kierowanych do szkół specjalnych, pozostali będą się uczyć w szkołach ogólnodostępnych.

Zmienia się też tradycyjny sposób postrzegania nauczyciela, który dziś staje się przede wszystkim autonomicznym profesjonalistą, transformatywnym intelektualistą i refleksyjnym praktykiem⁹³. W procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli duże znaczenie przywiązuje się do praktyk pedagogicznych, czyli kształcenia praktycznego. Opracowano również odpowiednie wskaźniki do mierzenia poprawy jakości w dziedzinie kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli (procedury oceny i akredytacji). Obowiązują dwie procedury oceny nauczycieli: a) zewnętrzna, dokonywana przez ministerstwo edukacji, niezależne organizacje

⁹² Na przykład w Szwecji na nauczanie religii w ciągu roku przeznaczono 885 godzin, co sytuuje religię na trzecim miejscu po języku ojczystym (1490 godzin) i matematyce (900 godzin). Z kolei w Niemczech uczeń, który ukończył 15 rok życia sam decyduje o swoim wychowaniu religijnym, a religia w szkołach publicznych funkcjonuje na tych samych prawach co inne przedmioty. Natomiast w Belgii, która uznaje sześć religii: katolicką rzymską, protestancką, prawosławną, żydowską, anglikańską oraz islamską, w szkołach obowiązkowych umożliwia się wybór nauki jednej z uznawanych przez państwo religii lub nauki moralności nie wyznaniowej.

⁹³ J. Górniewicz, *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007

kontrolne, ekspertów krajowych i zagranicznych, oraz b) wewnętrzna, prowadzona przez komisje do spraw oceny, Radę Przedstawicieli Nauczycieli Akademickich, kierownictwo jednostek, studentów i ekspertów. Władze oświatowe przywiązują dużą wagę do doskonalenia zawodowego i poprawy warunków pracy jako czynnika przyciągania nowych osób do zawodu oraz utrzymania już zatrudnionych. Obecnie bowiem brakuje około miliona nowych nauczycieli⁹⁴. Generalną tendencją w tej mierze jest ustawiczne dążenie do podnoszenia wynagrodzeń przy jednoczesnym wzroście kwalifikacji.

Nieuchronnym zmianom podlegają także procesy zarządzania szkołami, chociaż ciągle decydującą rolę odgrywa tu państwo, które prowadzi politykę oświatową, określa cele strategiczne, minimalne treści nauczania oraz opracowuje przepisy prawne. Największe zmiany w tej dziedzinie polegają na delegowaniu uprawnień decyzyjnych ze szczebla centralnego (rządowego) na szczebel regionalny i lokalny oraz w stronę konkretnych szkół. Szczególnie istotną dla wysokiego poziomu funkcjonowania szkolnictwa jest decentralizacja w finansowaniu, w wyniku której lokalne organy administracyjne, a nawet poszczególne szkoły uzyskały znaczną niezależność ekonomiczną. Najdalej idące zmiany w tym zakresie odnotować można w Finlandii, Hiszpanii, Francji, Portugalii oraz Szwecji. W wielu krajach europejskich wprowadza się też rynkowy model zarządzania szkołami, polegający na marketyzacji i wykorzystaniu metod z biznesu. Dyrektor jest menedżerem oświatowym i jego głównym zadaniem jest racjonalne dysponowanie zasobami: ludzkimi, finansowymi, materialnymi, wiedzą oraz czasem. Uczniowie i rodzice w tym modelu są klientami szkoły, a dyrektor nie musi być nauczycielem⁹⁵.

Bardzo istotną tendencją rozwojową edukacji jest także uspołecznienie procesu zarządzania⁹⁶. Powstaje wiele struktur i organów konsultacyjnych na wszystkich szczeblach zarządzania: centralnym, regionalnym i pojedynczych szkół. Są to rady konsultacyjne i

⁹⁴ Od około 50 do 80% nauczycieli znajduje się w wieku powyżej 40 roku życia, a to oznacza, że niebawem odejdą na emeryturę, gdyż w większości krajów Unii Europejskiej na emeryturę przechodzą osoby w 52 roku życia, po 32 latach pracy.

⁹⁵ Zob. *Problemy cywilizacyjne naszej współczesności*, red. G. Gąsowski, J. Goćkowski, K. M. Machowska, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2007, oraz H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy, *Oświata w otoczeniu burzliwym: migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008

⁹⁶ *Rady konsultacyjne i inne formy społecznego uczestnictwa w edukacji w Unii Europejskiej*, EURYDICE, Europejska Sieć Informacji o Edukacji, przekład E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 1999

komitety doradcze w składzie których znajdują się przedstawiciele kadry edukacyjnej, rodziców, uczniów, świata pracy lub biznesu oraz przedstawiciele różnych sektorów gospodarczych i społecznych, mniejszości językowych i stowarzyszeń kulturalnych. Ich zadaniem jest doradztwo w sprawach reform oświatowych. W południowych państwach członkowskich Unii Europejskiej (Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia) oraz w większości krajów centralnej części wspólnoty (Belgii, Francji, Austrii, Luksemburgu i niektórych landach w Niemczech) istnieją Krajowe Rady Konsultacyjne, takie jak na przykład: Rada ds. Kształcenia w Belgii, Krajowa Rada ds. Edukacji w Grecji, Państwowa Rada Szkolna w Hiszpanii, Rada ds. Edukacji we Francji, Krajowa Rada ds. Edukacji Narodowej w Luksemburgu, Komisja ds. Reformy Szkolnej w Austrii, w Niemczech istnieją komitety doradcze w 13 landach: Landesschulbeirat, Landeshochulkonferenz, Landesbildungsrat⁹⁷.

Cechą charakterystyczną zarządzania szkołami w ostatnich kilkunastu latach jest wzrost autonomii szkół, zmniejszenie zakresu kontroli sprawowanej przez władze centralne na rzecz władz regionalnych, lokalnych i samych szkół. Istnieje wyraźna tendencja do włączania w proces kontroli i oceny rodziców, nauczycieli, uczniów czy studentów. Zmianie ulega przy tym sama funkcja oceny z kontrolnej na doradczą. Opracowano bardziej obiektywne i niezależne wskaźniki do pomiaru jakości kształcenia oceniające efektywność procesuskształcenia, a nie tylko wyniki.

Perspektywy edukacji w przyszłości

Mimo wielu zmian dokonujących się w edukacji, jej stan wciąż wydaje się niezadawalający, a efektywność wprowadzanych reform oraz ich skutki ekonomiczne ciągle budzą niepokój. Najczęściej wskazuje się na konieczność poszukiwania komplementarnych, bardziej elastycznych form kształcenia, przełamywania monopolu państwa w zarządzaniu oświatą, unowocześniania treści kształcenia, poprawę jakości kształcenia, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i osób sprawujących nadzór pedagogiczny. Edukacja nie może pozostać obojętna na zmiany społeczne w zakresie stylów życia, w organizacji społeczeństwa, braku zatrudnienia, wobec osamotnienia człowieka i jego zniewolenia przez rynek. Zmiana edukacyjna wymaga szerokiej debaty publicznej i wielu wnikliwych analiz pedagogicznych.

Potrzeba budowania wizji edukacji wspólnotowej, nastawionej na rozwój pozarynkowej organizacji pracy, rozwój człowieka w procesie pracy, przygotowującej ludzi

⁹⁷ W Polsce takie struktury dotychczas nie powstały, nie zostały powołane przez centralne władze oświatowe.

zaangażowanych i odpowiedzialnych wydaje się dziś bezsprzeczna, choć jej urzeczywistnienie jest sprawą niezmiernie trudną. Niesie też ze sobą groźbę nowych podziałów: lepszej edukacji, przygotowującej do indywidualnych osiągnięć i zajmowania wysokich stanowisk w światowych korporacjach, oraz edukacji gorszej, dla dzieci z rodzin zmarginalizowanych pod względem ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Poza tym realizacja projektu edukacji wspólnotowej wymaga znacznie szerszej zmiany, niż ta która już się dokonała. W jej urzeczywistnieniu niezbędne jest budowanie demokracji etycznej, jako opozycji wobec dominującej dziś demokracji rynkowej, która status obywatela zamienia w status samotnego konsumenta. Demokracja etyczna ufundowana jest bowiem na równości politycznej, w której obywatele są poinformowani i wykształceni, zdolni do uczestnictwa w życiu publicznym, są upelnomocnieni, czyli posiadają intelektualne możliwości refleksji, rozumowania i argumentowania w procesie rozwiązywania problemów⁹⁸. Edukacja niezmiennie stanowi jeden z najistotniejszych warunków upelnomocnienia, nawet wtedy, gdy tak jak dziś nie przesądza ona o możliwości zatrudnienia.

Konieczne jest także poszukiwanie i tworzenie instrumentów, które umożliwią dialog ludzi pochodzących z różnych środowisk społecznych i z różnych kultur, budowanie przestrzeni dialogicznej w instytucjach edukacyjnych. Zdaniem Antony Giddensa inwestowanie w edukację jest obecnie głównym imperatywem państwa⁹⁹. Nowa filozofia edukacji, filozofia upelnomocnienia, włączania i uczestnictwa jest niezbędnym antidotum na wolnorynkową rzeczywistość edukacyjną. W tej rzeczywistości bowiem dokonuje się erozja roli obywatela, ideałem jest człowiek przedsiębiorczy, a nie na przykład człowiek mądry. *Homo oeconomicus* traktuje wszelkie dobra, w tym także edukację, jak towar a nie jak wartość. Cechuje się mentalnością indywidualistyczną, orientacją merkantylno-handlową i umiejętnością współzawodniczenia na rynku pracy. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest atrofia więzi moralnych, zachowania egoistyczne i aspołeczne, wzrost przestępczości, szerzenie się kultury cynizmu, manipulacji i obojętności. Rynek edukacyjny w takiej kulturze jedynie powiększa nierówności społeczne¹⁰⁰, w szkole nasilają się procesy selekcyjne, a kształcenie zostaje zdominowane przez „testowanie”.

⁹⁸E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: *Rynek i kultura neoliberalna ...*, op. cit.

⁹⁹A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, przekład H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1999

¹⁰⁰E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia...*, op. cit.

Edukacja w demokratycznym społeczeństwie, ma za zadanie przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego pełnienia ról, które muszą podjąć w dojrzałym życiu¹⁰¹. W znacznej jednak mierze kontekst, w jakim młodzi ludzie będą pełnili w przyszłości te role jest dziś nieznany. Jednym z najbardziej dojmujących doświadczeń ponowoczesności jest bowiem niepewność, a także konkurencyjne współistnienie wielu różnych stylów życia¹⁰². Stąd też rola edukacji jest szczególna. Jedno z głównych zagrożeń dla utrzymania i rozwoju demokratycznych systemów społecznych rodzi się z niezdolności zapewnienia demokratycznych zasad w każdej dziedzinie życia społecznego, a nie tylko w sferze wyboru władz¹⁰³. Wydaje się też, że minimalnym kryterium określającym społeczeństwo demokratyczne jako takie jest przekonanie o pozytywnym charakterze natury ludzkiej, wiara w to, że jest możliwe godzenie różnych, czasem sprzecznych interesów grup, dla wspólnego dobra, odpowiedzialności i współzależności opartej na dialogu. Na tym przekonaniu opiera się też koncepcja ekohumanistycznego rozwoju¹⁰⁴, czy „filozofii życia”¹⁰⁵.

W obu tych projektach zaznaczona jest wyraźnie potrzeba budowania edukacji do odpowiedzialności globalnej, jako jednego z istotnych warunków zatrzymania „regresu człowieczeństwa”. Wskazuje się na konieczność podjęcia działań na rzecz rozwoju poprzez ekohumanizm, czyli tworzenie warunków i stymulowanie powszechnej, intelektualnej oraz ukierunkowanej na dobro wspólne aktywności twórczej. Niezbędne jest partnerskie współdziałanie ludzi, społeczeństw bogatych i biednych, a także wspomagana nauką i techniką transformacja ekorozwojowa mająca na celu wzmocnienie poznawczej i kreatywnej aktywności. Efektem tego powinna być ekospołeczna użyteczność ludzkich działań, czyli osiąganie w działaniu takiego skutku, który zapewni rozwojowe korzyści nie tylko temu, który działa, ale także jego społecznemu i przyrodniczemu otoczeniu. Do podstawowych priorytetów w systemie edukacyjnym, przygotowującym ludzi do odpowiedzialności globalnej, należy kształcenie zorientowane na krytycyzm i kreatywność, intelektualną samodzielność, zawodową elastyczność, umiejętność współuczestniczenia w naukowym

¹⁰¹ A.V.Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997

¹⁰² Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998

¹⁰³ A.V.Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym ...*, *op. cit.*

¹⁰⁴ L. Michnowski, *Czy regres człowieczeństwa?*, Ludowe Towarzystwo Naukowo - Kulturalne, Warszawa 1999

¹⁰⁵ H. Skolimowski, *Filozofia żyjąca: eko – filozofia jako drzewo życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1993

poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze.

W społeczeństwie współczesnym edukacja jest jednym z praw człowieka i choć nowożytny systemy szkolne powstały raczej z motywów utylitarnych i ekonomicznych, to ich rozwój jest wpisany w struktury demokratyczne i uzasadniony ich podstawowymi atrybutami. Nie może być bowiem mowy o demokratycznym państwie bez przygotowania obywateli, poprzez edukację, do uczestnictwa w rządzeniu. Jednym z podstawowych celów edukacji w demokracji jest danie wszystkim przyszłym uczestnikom życia społecznego szansy rozwoju tych cech intelektualnych i moralnych, których wymaga świadome i rozumne partycypowanie w życiu demokratycznym, a także branie za nie odpowiedzialności¹⁰⁶. Wydaje się, że istotnym warunkiem adekwatnego do rzeczywistości ponowoczesnej, podmiotowego funkcjonowania w strukturach demokratycznych, jest rozwijanie twórczych postaw i umożliwienie jednostkom wypracowania twórczych orientacji życiowych.

Systemy edukacyjne muszą oferować nowe rodzaje usług oświatowych i nowe ścieżki kształcenia dla różnych uczestników: dzieci, młodzieży, dorosłych oraz ludzi starszych. Niepokojące uwikłanie edukacji w dyskurs ekonomiczny i podporządkowanie jej logice rynku czyni niezbędnym społeczny dialog nad jej kształtem, organizacją i wizją w przyszłości, dialog wykraczający poza grupę zainteresowanych edukacją nauczycieli, rodziców i naukowców. Potrzeba poszukiwania nowych uprawomocnień edukacji wymaga globalnego, międzynarodowego dyskursu nad jej rolą i miejscem w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności. Niezbędna jest w tym kontekście pedagogiczna analiza i refleksja, ciągłe poszerzanie i pogłębianie wiedzy o kształceniu i wychowaniu, o samokształtowaniu się i stawaniu się człowieka. Niezbędne jest poszukiwanie lepszych rozwiązań i nowych impulsów do projektowania rzeczywistości edukacyjnej, wykraczającej poza aktualne potrzeby społeczeństwa konsumpcyjnego. Aby edukacja przyczyniała się do kreowania lepszego świata dla przyszłych pokoleń, a jest to konieczne tym bardziej, że ich przyszłość decyduje się już dziś, poprzez nasze działania i sposób myślenia.

Literatura cytowana:

- M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przekład D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986
B. Baraniak, *Edukacja zawodowa w dokumentach Unii Europejskiej*, „Pedagogika Pracy” 2007, nr 51

¹⁰⁶ A. V. Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym ...*, *op. cit.*

- R. Barthes, *Leçon inaugurale de la Chaire de séminologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 Janvier 1977*, Paris: Seuil 1978, za: Castells M., *Spoleczeństvosieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przekład T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
- Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998
- U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekład S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004
- W. Bibler, *Myslenie jako dialog*, przekład i wstęp J. Dobieszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992
- W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych, podręcznik akademicki*, przekład J. Kochanowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, *Wychowanie dzisiaj, zarys problematyki*, przekład H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007
- M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, przekład, wybór, wstęp J. Doktor, Wydawnictwo „Pax”, Warszawa 1992
- M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przekład M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004
- A. Cudowska, *Poczucie bezpieczeństwa personalnego w „pękniętej nowoczesności” XXI wieku w: Czynić świat bardziej bezpiecznym*, red. A. Cudowska i J. Kunikowski, t. 1, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007
- N. K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, McGraw Hill, New York 1978
- A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990
- A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, przekład H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1999
- J. Gnitecki, *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2002
- J. Gnitecki, *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006
- J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Gorzów Wielkopolski 1999
- J. Górniewicz, *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007
- T. Hejnicka-Bezwińska, *Różnorodność i zmienność standardów w edukacji*, w: *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, red. J. Gnitecki, S. Palka, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków – Poznań 1999
- T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski i M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006
- M. Kaku, *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, przekład K. Pesz, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2000
- A.V.Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 5, red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997

- A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996,
- K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1964
- H. H.Krüger, N.Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 2 *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006
- Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki*, wybór tekstów T. Jaworska, R. Leppert, przedmowa T. Hejnicka-Bezwińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998
- Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania: edukacja – niepodległość - rozwój*, red. K. Przeclawska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 1998
- E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, przekład M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998
- J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przekład M. Kowalska i J. Migasiński, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 1997
- L. Michnowski, *Czy regres człowieczeństwa?*, Ludowe Towarzystwo Naukowe - Kulturalne, Warszawa 1999
- J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005
- J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, red. M. Dudzikowa i T. Lewowicki, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 2004
- U. Ostrowska, *Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne*, w: *Oblicza dialogu*, red. A. Cudowska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008
- R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2006
- S. Palka, *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008
- S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006
- K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, przekład S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, *Logika odkrycia naukowego*, przekład U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, przekład A. Tanalska-Dulęga, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1995
- J. Průcha, *Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, przekład M. Politowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007
- E. Regis, *Nanotechnologia*, przekład M. Prywata, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2001
- R. Schulz, *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004
- H. Skolimowski, *Filozofia żyjąca: eko – filozofia jako drzewo życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1993

B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967

T. Szkudlarek, „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? *Edukacja wobec presji światowego rynku*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007

J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001

A. Toffler, *Trzecia fala*, przekład E. Woydyłło, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997, E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004

A. Toffler, *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI wieku*, przekład P. Kwiatkowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003

L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000

Wioleta Danilewicz

Pedagogika społeczna w poszukiwaniu i budowaniu nowej rzeczywistości – perspektywa czasu i przestrzeni

Pedagogika społeczna towarzyszy praktyce i teorii naukowej od ponad stu lat. Korzenie dyscypliny nadal są bardzo wyraźne a wręcz ponownie stają się punktem teoretycznego odniesienia nowych kierunków eksploracji badawczych. Punktem, który – jak się okazuje – daje kryteria przedmiotowe tym zainteresowaniom; daje punkt oparcia w interpretacji sytuacji, nowych zjawisk, procesów. Korzenie dyscypliny, w czasie coraz częstszego interdyscyplinarnego ujmowania rozpoznawanych zjawisk i procesów, stają się elementem „spinającym/ spajającym ” analizy pedagogów społecznych. Poprzez szerokie spojrzenie na aktualną rzeczywistość społeczną poszukuje „sił” dających możliwości czerpania z nowych szans. Poszukuje też dróg radzenia sobie z dotychczasowymi i nowymi problemami.

Podstawowe założenia i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej

Aktualna koncepcja pedagogiki społecznej, według M. Cichosza to koncepcja kreacyjno-pomocowa, w której podmiotowość człowieka interpretowana jest w różnych nurtach personalizmu, uwzględnia samodzielność działań i wyborów oraz aktywne uczestnictwo w budowaniu świata. Środowisko ujmowane jest tu jako określone warunki społeczne (socjalne i kulturowe), które charakteryzuje różnorodność wpływów. Wychowanie natomiast określane jest jako wspieranie rozwoju jednostek, instytucji i grup oraz tkwiących w nich sił społecznych poprzez kreowanie środowiska, animację społeczną, działania opiekuńcze i pomocowe. Subdyscyplina ta skupia się na wzajemnych relacjach zachodzących pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem życia. „(...) Skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków (czynników) umożliwiających zaspokojenie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych (w pracy, nauce, zabawie,

czasie wolnym, w miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej, towarzyskiej działalności kulturalnej i w innych formach aktywności ludzkiej)¹⁰⁷. Skupia uwagę na intencjonalnie powołanych do zadań wychowawczych instytucjach oraz na nieintencjonalnych wychowawczo obszarach, poszukując – na podstawie diagnozy – ewentualnych potrzeb i możliwości działania wychowawczego. Rozwiązania teoretyczne, jak i o proponowana praktyka działań społecznych oraz przyjmowane rozwiązania odnoszą się i są próbą opisu i interpretacji określonej relacji: człowieka/jednostki do środowiska w kontekście wychowania.

Helena Radlińska dostrzegała różnorodność zainteresowań i kontekstów merytorycznych pedagogiki społecznej twierdząc, że jest nauką praktyczną rozwijającą się na pograniczu nauk społecznych wraz z kulturoznawstwem, biologicznymi, filozoficznymi, ale poprzez własny punkt widzenia¹⁰⁸. Współcześnie ów „punkt widzenia” jest zgodny z klasycznymi obszarami zainteresowań pedagogiki społecznej, które poszerzają się wraz z pojawianiem się nowych bądź mających inny wymiar procesów i zjawisk społecznych. Równocześnie pedagogika społeczna współcześnie rozwijana w Polsce, zwłaszcza w ostatnich latach, coraz wyraźniej nawiązuje do różnych ideowych nurtów myśli społecznej dotyczących wychowania. Znajduje to swoje odbicie zarówno w obszarze przywoływanych i dyskutowanych koncepcji i teorii, jak również w dziedzinie proponowanych rozwiązań w obszarze podejmowanej i realizowanej środowiskowej/społecznej praktyki edukacyjnej, zauważa Mariusz Cichosz¹⁰⁹.

Pedagogika społeczna jest także teoretyczną refleksją nad aktualnymi zjawiskami społecznymi, ludzką działalnością oraz warunkami i skutkami różnej natury. Jeśli uwzględnimy najważniejsze cechy procesów pedagogicznych, tj. diagnostykę warunków i sił społecznych środowiska, antycypację następstw (zagrożeń i czynników rozwoju) i racjonalizację dokonań¹¹⁰, to w świetle wielu płaszczyzn oddziaływań wychowawczych przed pedagogiką społeczną stoją dwa podstawowe zadania:

¹⁰⁷ S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Żak, Warszawa, 2006, t. IV, s. 271

¹⁰⁸H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Warszawa, Kraków 1961

¹⁰⁹ M.Cichosz, *Pedagogika społeczna w toku przemian – wypracowane koncepcje, obszary badań – ciągłość i zmiana*, w: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Żak, Warszawa 2009

¹¹⁰ S. Kawula, *Pedagogika społeczna na koniec XX wieku*, „Pedagogika Społeczna”, 2001, nr 1

- dokonywanie opisu i oceny postępowania społeczno-wychowawczego w środowisku, głównie poprzez analizę rzeczywistych faktów;
- projektowanie działalności społeczno- pedagogicznej, kulturalnej, socjalnej itd.

Jeśli wyjdziemy ponadto z założenia, że zadaniem pedagogiki społecznej jest rozpatrywanie czynników i kontekstów – głównie środowiskowych i kulturowych – warunkujących przebieg i efektywność procesów edukacyjnych i wychowawczych jednostek i grup¹¹¹, to refleksyjność i przygotowanie się do zadań wynikających z nowych zjawisk (lub ich nowego oblicza) jest kolejnym zadaniem.

Powtórzmy, pedagogika społeczna pojawiła się najpierw jako działalność praktyczna. Stanowi też refleksję teoretyczną dążącą do tworzenia środowiska korzystnego wychowawczo. Jest dyscypliną wieloparadygmatyczną, gdyż „łączy zadania edukacji, pracy socjalnej, oraz animacji i rewitalizacji środowiskowej z nadrzędną zasadą pomocniczości oraz inkluzji społecznej¹¹².

Obszary zainteresowań pedagogiki społecznej w meandrach przestrzeni i czasu

Zainteresowania pedagogiki społecznej zrodziły się na przełomie XIX i XX wieku, to jest w okresie silnych przeobrażeń ekonomicznych, w tym procesów industrializacji, urbanizacji. Ich efektem były korzystne zmiany w sferze życia gospodarczego, socjalnego, edukacyjnego, kulturowego. Przemianom towarzyszyły także negatywne konsekwencje, np. pogłębiające się nierówności we wszystkich wymienionych sferach. Zaczęto dostrzegać poszerzające się warstwy osób wykluczonych i zmarginalizowanych. „To właśnie przedstawiciele pedagogiki społecznej zauważali i uznali rodzące się równocześnie nowe potrzeby jednostkowe i społeczne, wymagające utworzenia specjalnych instytucji dla ich zaspokojenia. Obejmowały one kwestie społeczne w zakresie uznania praw obywatelskich, dostępu do oświaty i kultury, opieki i pomocy społecznej oraz wypoczynku, rekreacji”¹¹³. Instytucje te powoływane były w celu kompensowania braków rozwojowych i

¹¹¹ S. Kawula, *Pedagogika społeczna...* op.cit

¹¹² M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji, Pedagogium, Wyższa Szkoła Pedagogii Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010*

¹¹³ S. Kawula, *Pedagogika społeczna*, w: T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna...*, op. cit., s. 276

środowiskowych, w celu podejmowania działań profilaktycznych oraz kreowania środowiska życia, tj. przetwarzania środowiska życia w środowisko wychowawcze.

Rozwój pedagogiki społecznej sięga więc działalności praktycznej i refleksji społecznej skupionej wokół warunków życia najuboższych mieszkańców Europy. Także w Polsce subdyscyplina ta budowała swoją tożsamość w oparciu o dostrzeganie zjawisk i problemów osób potrzebujących wsparcia, pomocy; osób niemających możliwości poradzenia sobie z realiami życia w świecie nierówności, nędzy, osierocenia, przemocy. Stuletni rozwój pedagogiki społecznej w Polsce przebiegał w kilku etapach¹¹⁴, wśród których ze względu na obszary zainteresowań oraz możliwości ich realizacji można wyróżnić cztery okresy.

Okres pierwszy to czas kształtowania się postępowej tradycji reformizmu społecznego. To czas prekursorów – Edwarda Abramowskiego, Ludwika Krzywickiego, Stanisława Karpowicza, ale przede wszystkim to czas twórczości naukowej Heleny Radlińskiej, która dążyła do nadania pedagogice społecznej charakteru dyscypliny naukowej poprzez pracę nad jej teoretycznymi założeniami oraz metodologicznymi rozwiązaniami.

W okresie tym pedagodzy społeczni zajmowali się głównie działalnością oświatową, której celem było budzenie świadomości narodowej oraz kreowanie potrzeb rozwojowych. Przykładem są wczesne prace H. Radlińskiej, w których podejmowała problematykę dotyczącą konieczności podejmowania działań kulturalno-oświatowych. Były to np. prace o organizowaniu bibliotek, organizowaniu oświaty pozaszkolnej¹¹⁵. Po odzyskaniu niepodległości pedagodzy społeczni bardzo wyraźnie zaczęli podejmować problematykę nierówności społecznej, biedy, ubóstwa, a co za tym idzie - w związku z praktycznym charakterem pedagogiki społecznej- poszukiwali możliwości pomocy. W podejmowanych pracach badawczych uwzględniano zagadnienia skupione wokół diagnozy sytuacji danego środowiska, określonej grupy osób oraz działań pomocowych.

¹¹⁴M. Cichosz, uwzględniając historyczne możliwości rozwoju dyscypliny, wymienia trzy, tj. okres I (1905 – 1951), okres II (1957-1989) oraz okres III – po 1989 roku, w: W. Danilewicz, *Oblicza współczesności...*, op. cit.

¹¹⁵ H. Orsza, *Jak prowadzić biblioteki wędrownie. Wskazówki i przykłady*, Warszawa 1922, także H. Orsza-Radlińska, *Studium pracy kulturalnej*. Warszawa 1925

Okres drugi¹¹⁶ obejmuje czas pracy pedagogów społecznych, którymi najpierw kierowali Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, następnie ich uczniowie (Tadeusz Pilch, Wiesław Theiss i inni). Problematyka jednostki, rodzin i środowisk lokalnych podejmowana była wówczas głównie w kontekście funkcjonowania środowisk wychowawczych i w kontekście badania środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania. Podejmowane były prace dotyczące problematyki rodziny i jej funkcjonowania, opieki nad dzieckiem, uczestnictwa w kulturze, organizowania i wykorzystywania czasu wolnego. „Należy tu jednocześnie dodać, iż ówczesne prace i badania nad jednostką, rodziną czy szerzej środowiskiem lokalnym włączano wówczas na gruncie wypracowywanych wtedy w pedagogice społecznej koncepcji, takich jak: edukacja równoległa, edukacja permanentna, kształcenie ustawiczne czy oświata dorosłych. Miejscami zaś, na które wskazywano jako miejsca społecznego funkcjonowania człowieka (i tam podejmowanej edukacji środowiskowej) były: rodzina, szkoła, miejsce zamieszkania np. osiedle mieszkaniowe, zakład pracy, stowarzyszenia społeczne.

Okres trzeci to czas po 1989 roku. W centrum zainteresowania znalazła się wówczas (i nadal jest kontynuowana) perspektywa funkcjonowania jednostek, rodzin i środowisk lokalnych, problematyka opieki, pomocy i szeroko rozumianego wsparcia społecznego, realizowanego również na drodze edukacji środowiskowej. Były to także zagadnienia dotyczące funkcjonowania instytucji wychowania pozaszkolnego, najczęściej opiekuńczo wychowawczych, socjalnych, takich jak domy dziecka, internaty, świetlice, domy pomocy społecznej.

Okres czwarty, najnowszy, charakteryzuje się dwutorowością. Nadal zainteresowania pedagogiki społecznej skupione są wokół problemów poszczególnych kręgów środowiskowych, w których szczególne miejsce zajmuje człowiek, jego najbliższe otoczenie, tj. rodzina, grupa rówieśnicza i inne grupy do których należy, środowisko lokalne. Ale równocześnie nastąpiła zmiana akcentów zarówno sposobu badania tych zagadnień, jak i ich postrzegania. Lub odwrotnie – sposób badań zmienił się adekwatnie do sposobu postrzegania

¹¹⁶Pomijam tu czas szczególnie silnej indoktrynacji politycznej, na skutek której powstawanie i prowadzenie badań było utrudnione między innymi z powodów organizacyjnych i instytucjonalnych, gdyż efektem polityki władz była likwidacja możliwości rozwoju większości nauk społecznych, jednostek badawczych, w tym Katedry Pedagogiki Społecznej w Łodzi. U schyłku lat 50., a zwłaszcza na początku lat 60., tj. po odejściu od ograniczeń okresu stalinowskiego, ale też w czasie ugruntowania się idei socjalistycznego wychowania w naukach społecznych, powrócono do badań środowiskowych. Był to jednocześnie okres odradzania się polskiej pedagogiki społecznej w wymiarze instytucjonalnym oraz w wymiarze jej ideowego samookreślenia się. Szerzej: Cichosz M. *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*. Toruń 2006

aktualnych problemów i zjawisk społecznych. Pojawiają się więc nowe kierunki poszukiwań badawczych i interpretacji dotychczasowych eksploracji, które tworzą drugi tor zainteresowań. Przykładem jest rozwój „pedagogiki miejsca”, ukierunkowanej przez Marię Mendel na rozpoznanie znaczenia miejsca w rozwoju człowieka. Myśl ta jest kontynuacją jednej z podstawowych założeń pedagogiki społecznej, która ukazuje rolę środowiska w życiu człowieka. Jest przykładem coraz częściej przywoływanej dzisiaj koncepcję edukacji środowiskowej, szczególnie w kontekście humanistycznym (W. Theiss, M. Mendel), która wyraźnie koresponduje z założeniami „pracy społecznej i oświatowej” wypracowywanej w tak zwanej „szkole” Heleny Radlińskiej, a więc z założeniami „klasycznej” pedagogiki społecznej budowanej w Polsce, zauważa M. Cichosz¹¹⁷.

Pedagogika społeczna wobec problemów rzeczywistości społecznej

„Nowa” pedagogika społeczna opiera się na klasycznym „punkcie widzenia” opartym na „poszukiwaniu i rozwijaniu tzw. ludzkich czynników szeroko rozumianego, indywidualnego oraz społecznego rozwoju”¹¹⁸. Kieruje się ponadczasowymi ideami służby człowiekowi, a zwłaszcza dążeniem do stworzenia warunków życia opartych na demokratycznych, humanistycznych i humanitarnych wartościach. Dostrzega potrzeby, stara się ukazywać kierunki poszukiwań i ewentualnych rozwiązań. Jest przede wszystkim otwarta na całą przestrzeń życia człowieka, a nie – tak jak w jej tradycyjnym paradygmacie – na celowo organizowanym i naturalnym środowisku życia człowieka. A to współczesne środowisko życia jest niezwykle zróżnicowane. Z jednej strony jest dynamiczne, wspierające, dające perspektywy rozwoju; z drugiej – ogranicza szanse na zmianę, nie daje możliwości ucieczki z grup i obszarów marginalizacji, wykluczenia.

Świat późnej nowoczesności to świat sprzeczności, które wynikają między innymi z dysonansu pomiędzy dotychczasowym (tradycyjnym) ujmowaniem i doświadczaniem wielu aspektów życia (np. dzieciństwa, rodziny, ról rodzicielskich), a nowymi potrzebami oraz możliwościami ich realizacji. Najnowsza pedagogika społeczna stara się pomóc żyć człowiekowi w skomplikowanym świecie poprzez rozpoznanie problemów odchodząc od

¹¹⁷ M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce...*, op. cit.

¹¹⁸ M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna...*, op. cit.

normatywnego ukazywania „jak żyć”. Ta metamorfoza wynika z humanistycznego traktowania człowieka i wychowania, w ramach którego indywidualne doświadczenia człowieka są traktowane jako nadrzędne. Następuje więc zmiana orientacji lub raczej poszerzenie dotychczasowych obszarów zainteresowań oraz orientacji metodologicznej, w której zauważa się indywidualną perspektywę doświadczeń życiowych. To właśnie pojedyncze doświadczenia uczestników analizowanych procesów społecznych składają się na obraz tych doświadczeń. Coraz częściej, w oparciu o indywidualną percepcję uczestników danej sytuacji, analizowana jest perspektywa indywidualnie nadawana własnym doświadczeniom i przeżyciom.

Najnowsza pedagogika społeczna to także nowe obszary zainteresowań. Wynikają one ze zjawisk społecznych, które towarzyszą codzienności. Są efektem procesów w skali ogólnej – globalnej, ze zmian potransformacyjnych w Polsce oraz z nowych możliwości wynikających z cech i potrzeb indywidualnych osób. Są efektem niezwykłego przyspieszenia, intensyfikacji i rozszerzenia wspomnianych zmian społecznych. Są one szczególnie wyraźne w Polsce, która równolegle doświadcza trzech procesów: globalizacji, transformacji postkomunistycznej¹¹⁹, integracji europejskiej.

Przykłady zjawisk społecznych, które charakteryzują świat późnej nowoczesności, a które należą do aktualnych zainteresowań badawczych coraz większej liczby pedagogów społecznych dotyczą obszarów życia współczesnego człowieka, które dotychczas przebiegało w miarę zwartej formie. Ograniczone było do tradycyjnych, dość stałych i stabilnych układów życia w kraju, środowisku lokalnym, rodzinie. Ponownie poruszane są przez badaczy zagadnienia dotyczące społeczeństwa obywatelskiego, zwłaszcza w związku z odchodzeniem od wspólnot o charakterze pierwotnym, tradycyjnym (rodzina, środowisko lokalne).

Pedagodzy społeczni coraz częściej zauważają także, że współczesna rodzina jest zróżnicowana i złożona, gdyż adaptuje się do zmieniających się warunków życia społecznego. Przemiany jakim podlega, są tylko częścią szerszego kontekstu relacji i procesów społecznych. Mają one charakter dwubiegunowy. Nadal wiele rodzin rozpada się na skutek uzależnień, zaniedbań, zaniechania, ucieczki, porzucenia. Nadal wiele osób w rodzinie cierpi na skutek przemocy, zaniedbania, obojętności. A równocześnie coraz częściej zawierane rodziny charakteryzują się postępującą egalitaryzacją relacji w związkach małżeńskich i rodzicielskich, wysokiej pozycji poszczególnych osób w rodzinie; pogłębianiem się poczucia

¹¹⁹szerzej: P. Sztompka, *From East – Europeas to Europeans: Changing Collective identities and shifting boundaries in the New Europe*, “European Review” 2004, no. 4

wolności i związanej z nią możliwości dokonywania wyborów. Są to nowe wątki zainteresowań badawczych zgłębiane poprzez pogłębione metody badań.

Także procesy migracyjne są przykładem zjawiska, które powodują, że zmieniają się a nawet rozpadają dotychczasowe układy życia. Coraz większa liczba osób zmienia stale bądź okresowo dotychczasowe środowisko ich życia, w związku z czym stają one (a także ich rodziny oraz kraje pochodzenia) w obliczu nowych problemów. Warto spojrzeć na procesy migracyjne poprzez pryzmat zadań, jakie one przynoszą.

Międzynarodowe przemieszczenia ekonomiczne jako obszar zainteresowań pedagogiki społecznej

Migracje stanowią trwały element bytu człowieka, rozwijały się jako masowe procesy oraz jako indywidualne decyzje. Nie ma jednego, naczelnego motywu skłaniającego ludzi do tego, aby opuścili dobrze sobie znane środowisko, rodzinę, znajomych, miejsce pracy itd., decydując się często na nieznaną i niepewną przyszłość. Zwykle istnieje splot okoliczności, które sprawiają, że osoby decydują się zmienić swoje otoczenie na stałe lub okresowo. Ich uwarunkowania były i są zróżnicowane, choć opierają się głównie na czynnikach politycznych, ekonomicznych, zróżnicowaniu cywilizacyjnym, demograficznym, prawnym. Nigdy jednak nie miały tak masowego charakteru jak obecnie.

W ostatniej dekadzie coraz więcej krajów doświadcza ruchów migracyjnych w tym samym czasie; imigranci pochodzą z coraz większej liczby miejsc o różnorodnych uwarunkowaniach gospodarczych, społecznych i kulturowych. Migracje stały się jednym z rutynowych zachowań ludzkich, a współczesny migrant to coraz częściej człowiek poszukujący swego miejsca do godnego życia.

Zjawisko migracji zagranicznych wprawdzie nie jest nowe, lecz dzisiaj urasta do rangi zjawiska globalnego i symbolu naszych czasów. Polacy uczestniczą w tych procesach. Wykorzystują nowe możliwości po akcesji Polski do Unii Europejskiej oraz dotychczasowe, wypracowane przez ponad 200 lat tradycje wędrówek. Wykorzystują nowe możliwości w odpowiedzi na trudną sytuację ekonomiczną w miejscu zamieszkania, na brak pracy lub perspektyw – w ich ocenie – w znalezieniu satysfakcjonującej pracy. Jeszcze inni, zwłaszcza młodzi, poszukują nowych szans życiowych poza granicami kraju.

Spójrzmy na zjawisko przemieszczeń zagranicznych z punktu widzenia zainteresowań i zadań stojących przed pedagogiką społeczną, najpierw prezentując jej wybrane cechy

i konsekwencje. Na podstawie analiz zjawisk migracyjnych Stephen Castles i Marc Miller¹²⁰ wymieniają cztery tendencje, które kształtują i będą kształtowały wzory migracji w najbliższym czasie. Jest to globalizacja migracji, jej akceleracja, zróżnicowanie oraz feminizacja. Zwróćmy uwagę na niektóre aspekty tych tendencji. Rozwój środków komunikacji wyeliminował różnice przestrzenne jako barierę decyzji migracyjnych. Równocześnie rozwój mediów spowodował przepływ informacji o krajach przyjmujących, co dało wyobrażenie życia o tych miejscach zarówno w kategoriach „amerykańskiego mitu”, jak i codzienności. Pozwolił także na przemieszczanie się w przestrzeni wirtualnej (poprzez Internet), co umożliwia utrzymywanie kontaktu z krajem pochodzenia, z bliskimi.

Kolejną cechą i jednocześnie czynnikiem wyzwającym nowe zadania jest akceleracja zjawiska migracji. Związana jest z nasileniem się mobilności i wzrostem liczby osób migrujących, w związku z czym stała się ona wyzwaniem dla wielu społeczeństw. Grupa migrantów nie jest jednorodna. Uwzględniając jedną z najprostszych klasyfikacji można wyróżnić migrantów reaktywnych (są to uchodźcy, ofiary wojen, konfliktów etniczno-religijnych, katastrof naturalnych, przymusowa siła robocza), których zakres wolności przy przemieszczaniu się jest ograniczony¹²¹. Są to także migranci proaktywni¹²², którzy posiadają możliwości wyboru (np. kadry wysoko wykwalifikowane, ale też coraz częściej migranci zarobkowi, świadomi swoich kwalifikacji oraz praw). Wszystkie te osoby przemieszczają się – niektórzy zamieszkując na stałe w nowych miejscach, inni tworzą społeczności migrantów transnarodowych (spośród których nie jest wykluczona grupa poprzednia), którzy funkcjonują w dwóch środowiskach – wysyłającym i przyjmującym. Nie zrywają więzi materialnych i społecznych z krajem pochodzenia, a równocześnie starają się adaptować do nowych warunków.

Prognozy demograficzne wskazują, że do 2040 roku liczba mieszkańców obecnej UE spadnie z 344 milionów (stan z początku lat 90.) do 304 milionów; spadnie także liczba osób w wieku produkcyjnym ze 155 mln (lata 90.) do 118 mln w 2040 roku¹²³. Dane te nie

¹²⁰ S. Castles, M. J. Miller, *The age of migration. International Population Movements in the Modern World*, MacMillan, 1993

¹²¹K. Slany (red.), *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 323

¹²² ibidem, s. 322

¹²³ „K. Iglicka, *Kontrasty migracyjne Polski. Wymiar transatlantycki*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2008, s. 59

pozostawiają wątpliwości – Stary Kontynent potrzebować będzie napływu nowych mieszkańców dla zachowania obecnego rozwoju cywilizacyjnego. Zaczęło zmieniać się więc dotychczasowe spojrzenie na migracje. Patrzymy na nie tylko z ekonomicznego punktu widzenia, wyznaczanego przez rynek pracy, ale dostrzegamy także mobilność ludności jako sposób wzrostu dzietności¹²⁴. Wynika z faktu wzrostu liczby krajów w Europie, która nie osiąga poziomu prostej zastępowalności pokoleń. Nastąpiło przyspieszenie starzenia się społeczeństw przy równoczesnym braku oczekiwanej stabilizacji procesu reprodukcji.

Migracje odgrywają pozytywną rolę w rozwoju państw. Na przykład napływ ludności jest głównym źródłem przyrostu ludności (Włochy, Belgia), najważniejszą częścią siły roboczej gospodarki (Szwajcaria, Luksemburg). Migranci zapełniają nisze zawodowe np. w medycynie, pielęgniarstwie (Wielka Brytania). Taka, zastępcza rola migrantów (migracja zastępcza), oparta na świadomej selekcji cudzoziemskiej siły roboczej przez dane państwo, to najlepsze rozwiązanie dla problemów Starego Kontynentu w długoterminowych prognozach. Ale, równocześnie, coraz częściej pojawiają się protesty rdzennych mieszkańców, którzy czują zagrożenie utraty miejsc pracy podejmowanej przez cudzoziemców za niższe uposażenie.

Bardzo wyraźnie występuje także zróżnicowanie migracji w odniesieniu do jej typu: zarobkowej, uchodźczej, osiedleńczej. Kraje imigracyjne doświadczają zróżnicowanego napływu imigrantów, powiązanych różnorodnymi zależnościami w ramach łańcuchów migracyjnych. Zmieniają się motywacje i charakter ruchów migracyjnych. Owo zróżnicowanie typów migracji wynika z przemieszczania się z powodów ekonomicznych, politycznych, ekologicznych, ucieczki z powodu wojen, konfliktów, przemian w danym kraju lub regionie świata.

Istotną cechą nowego oblicza migracji jest zmiana jej struktury pod względem rasowym i etnicznym, gdyż współczesne migracje dotyczą głównie mieszkańców Bliskiego Wschodu, Afryki, Azji, Ameryki Łacińskiej. Cecha ta jest przyczyną wielu napięć na scenie międzynarodowej oraz wewnątrz krajów przyjmujących pomiędzy rdzenną ludnością a przybyszami.

Feminizacja ruchów migracyjnych to kolejna przyczyna i cecha najnowszych migracji. Kobiety zaczęły odgrywać kluczową rolę we wszystkich typach migracji międzynarodowych,

¹²⁴ ~~Za: I.~~ E. Kotowska, Kilka uwag o aspekcie demograficznym migracji, [w:] A. Furdala, W. Wysoczański, Migracje: dzieje, typologia, definicje, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006, s. 106-107.

zwłaszcza w migracjach zarobkowych¹²⁵. Coraz wyraźniejszym motywem ich wyjazdów – oprócz wspomnianego, nadrzędnego motywu zarobkowego – jest próba realizacji pożądanego przez nie modelu życia. Modelu sprzecznego z dotychczasowym postrzeganiem kobiet samych siebie, a tym bardziej przypisywanych im ról. Ale przyczyny tkwią nie tylko w mentalnym i życiowym oderwaniu losów kobiet od losów mężczyzn, ale w zapotrzebowaniu na „kobiecą” pracę. Kobiety są bardziej poszukiwane na rynkach pracy niż mężczyźni w związku z rozwojem usług oraz zapotrzebowaniem na prace związane z usługami opiekuńczymi, porządkowymi itp. Migracje kobiet są coraz częściej podejmowane jako odrębny problem badawczy. Badacze zauważają ich zróżnicowane, wieloaspektowe konsekwencje. Utworzono termin „transnarodowego macierzyństwa” adekwatnie do transnarodowego rodzicielstwa i ojcostwa, które dotyczy sytuacji rozłąki matek z dziećmi¹²⁶.

Konsekwencje tych wybiórczo zaprezentowanych cech przemieszczeń zagranicznych są wieloaspektowe. Dotyczą bezpośrednio osób migrujących oraz pośrednio tych, którzy w tych procesach czynnie nie uczestniczą. Odnoszą się do skali makro, tj. kraju, regionu, skali mezo, która tutaj dotyczy gospodarstw domowych i rodzin oraz skali mikro, czyli indywidualnych doświadczeń.

Każda z wymienionych niżej konsekwencji, zwłaszcza niekorzystnych, wymaga odrębnej i głębokiej analizy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Z punktu widzenia zainteresowań pedagogiki społecznej zwróćmy uwagę na dwa aspekty dotyczące przemieszczeń zagranicznych i wynikających z nich. Pierwszy dotyczy postrzegania i funkcjonowania rodzin rozłączonych z powodu migracji. Drugi związany jest z koniecznością przygotowania Polaków do życia w społeczeństwie zglobalizowanym, w tym przypadku - wielokulturowym.

¹²⁵Raport Funduszu Ludnościowego Narodów Zjednoczonych (UNFPA) wskazuje na wzrost i ogromne zróżnicowanie przyczyn i konsekwencji migracji kobiet: „emigrantki opuszczają kraj, aby wyjść za mąż, dołączyć do swoich mężów i rodzin, które już wyemigrowały lub w celu podjęcia pracy zarobkowej. Są gospodyniami, sprzątaczkami, opiekują się chorymi, osobami starszymi i dziećmi. Pracują w gospodarstwach rolnych, są kelnerkami, nisko opłacanymi pracownicami przedsiębiorstw, wysoko wykwalifikowanymi specjalistkami, nauczycielkami, pielęgniarkami, hostessami, pracują w sektorze rozrywki lub świadczą usługi seksualne. Są uchodźczyniami lub poszukują azylu. Są młode, stare, zamężne, rozwiedzione, wdowami lub stanu wolnego. Wiele z nich emigruje wraz z dziećmi. Inne zmuszone są pozostawić je w kraju swojego pochodzenia. Dla wielu kobiet emigracja otwiera drzwi do nowego świata większej równości i bez dyskryminacji, zjawisk ograniczających wolność i rozwój potencjału ludzkiego.

¹²⁶ R. Salazar Parrenas, *Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work*, Stanford University Press, 2001.

Wybrane konsekwencje migracji zagranicznych Polaków po akcesji Polski do Unii Europejskiej

Poziom	Konsekwencje pozytywne	Konsekwencje negatywne
makro (kraj, region)	<ul style="list-style-type: none"> – spadek stopy bezrobocia o charakterze regionalnym; – zmniejszenie presji na lokalny rynek pracy; – wykształcenie się mobilnych społeczności; – migracje powrotne tych osób, które zgromadziły kapitał (ekonomiczny, społeczny, kulturowy), i które dokonują zróżnicowanych inwestycji w Polsce; (np. rozpoczynają własną działalność gospodarczą, edukację itd.); 	<ul style="list-style-type: none"> – rzeczywisty ubytek populacji; – redukcja kapitału ludzkiego, zwłaszcza na skutek wyjazdów młodych, wykształconych, wykwalifikowanych osób; – niedobory na rynku pracy w Polsce (w pierwszym okresie migracji poakcesyjnej); – migracje powrotne tych osób, które nie znajdują zatrudnienia w Polsce;
mezo (gospodarstwa domowe, rodziny)	<ul style="list-style-type: none"> – wpływ transferów pieniężnych na przetrwanie gospodarstw domowych zagrożonym ubóstwem; – wzrost konsumpcji; – inwestowanie w podnoszenie własnego poziomu wykształcenia przez młodych migrantów lub w edukację dzieci; – tworzenie się specyficznej organizacji życia rodzinnego w tzw. rodzinach transnarodowych (<i>transnational families</i>), opartych na utrzymywaniu więzi rodzinnych podczas rozłąki przestrzennej; 	<ul style="list-style-type: none"> – osłabienie więzi małżeńskich, rodzinnych (w niektórych rodzinach); – formalny bądź nieformalny rozpad rodzin; – występowanie zjawiska zaniedbywania potrzeb emocjonalnych, opiekuńczych (drenaż opieki), wychowawczych wobec niektórych dzieci lub osób starszych; – występowanie zjawiska opuszczenia dzieci (tzw. eurosieroctwa); – osłabienie aktywności ekonomicznej gospodarstw domowych (<i>moral-hazard problem</i>);¹²⁷
mikro (jednostka)	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość podjęcia pracy zarobkowej; – zdobywanie doświadczeń, nabywanie umiejętności, podnoszenie kwalifikacji, tj. budowanie własnego kapitału, rozwoju; 	<ul style="list-style-type: none"> – osłabienie więzi społecznych (w ujęciu indywidualnym, grupowym, regionalnym); – mniej lub bardziej trwała dezaktywizacja migrantów na polskim rynku pracy; – doświadczanie konsekwencji zjawiska pracy poniżej kwalifikacji (<i>brainwaiste</i>); – marginalizacji niektórych migrantów za granicą; – zjawisko podwójnej marginalizacji – na skutek podejmowania pracy nieadekwatnej do poziomu wykształcenia i kwalifikacji za granicą oraz zmniejszenia szans ponownego wejścia na rynek pracy po powrocie do Polski; – zjawisko „trwałej tymczasowości”, „życia na huśtawce”; – indywidualna i wielopokoleniowa strategia migracyjna.

Źródło: W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010

¹²⁷ Zjawisko dotyczy tych rodzin, w których dorośli członkowie nie podejmują pracy lub zaczynają ograniczać swoją aktywność zawodową i zarobkową na skutek otrzymywania wsparcia finansowego, za: D. Kyle, *Transnational Peasants. Migrations, Networks, and Ethnicity in Andean Ecuador*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000, oraz K. Iglicka (ed.), *The Transatlantic Security Challenges and Dilemmas for the European Migration Policy Project*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2006.

Analizy dotyczące rodzinnych konsekwencji migracji przybierają dwutorowy charakter. Pierwszy z nich tworzą prace, w których badania skoncentrowane są głównie na negatywnych konsekwencjach migracyjnego rodzicielstwa i partnerstwa¹²⁸. Zarówno w Polsce, jak i za granicą zauważa się, że rodzinna separacja spowodowana migracją może doprowadzić do pogorszenia się relacji małżeńskich, rodzinnych, rodzicielskich; do obciążeń obowiązkami rodzicielskimi „pojedynczych” rodziców; występowania trudności wychowawczych w niektórych rodzinach; pogorszenia się sytuacji materialnej na skutek niepowodzenia migracji lub porzucenia rodziny; do jej rozpadu. Na skutek wyjazdu rodzica lub rodziców może dojść także do dramatycznych sytuacji doświadczanych przez dzieci, które określane są terminem „eurosieroctwa”¹²⁹. Określenie to pojawiło się po akcesji Polski do Unii Europejskiej i dotyczy migracji poakcesyjnej, tj. euro – migracji (po 1 maja 2004 roku). Skrót myślowy jest tu z jednej strony uzasadniony (dominujący kierunek najnowszych migracji), choć z drugiej strony - emigracja poakcesyjna nadal jest dwukierunkowa – zamorska (pozaeuropejska) i kontynentalna (europejska). Eurosieroctwo¹³⁰ to sytuacja, w której na skutek zarobkowej migracji rodziców dochodzi do zaburzeń podstawowych funkcji rodziny. W konsekwencji ewidentnych zaniedbań ze strony rodziców dla rozwoju dzieci, niektóre z nich¹³¹ umieszczane są w środowisku zastępczym (rodzinach zastępczych, domach dziecka). Inne doświadczają osamotnienia emocjonalnego znajdując się w dotychczasowym środowisku.

W tym – pesymistycznym nurcie analiz konsekwencji migracji pracowniczych – uwagę zwraca się także na migrantów traktując ich jak ofiary procesów globalizacji. Są nimi między innymi kobiety wykonujące tradycyjne prace domowe w cudzych domach. Pojawiło się zjawisko „globalnych łańcuchów opieki” oparte na przesunięciu „opieki” z ubogich krajów do bogatych. W konsekwencji nastąpiło zjawisko drenażu opieki (*care drain*) oraz emocjonalne ubożenie społeczności (poprzez niezaspokojone potrzeby w tej sferze),

¹²⁸ szerzej: B. Ehrenreich, A. Russell Hochschild (red.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*, Metropolitan Books Henry Holt and Company, New York 2003, s. 22

¹³⁰ Osierocenie – pobyt z placówkach opiekuńczo-wychowawczych na skutek niewydolności wychowawczej opiekuna, braku opieki

¹³¹ Z danych gromadzonych przez autorów badań wynika, że co pięćdziesiąty uczeń doświadczał definicyjnego osierocenia. Dotyczyło więc 1-2% dzieci. Np. B. Walczak, *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, w: E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Migracja, rodzina, dziecko...*, op. cit.

w wyniku czego pierwszymi ofiarami stają się pozostawione bez odpowiedniej opieki dzieci¹³² (jeśli do takiej sytuacji dochodzi na skutek niezabezpieczenia potrzeb dzieci przez migrujących rodziców, zwłaszcza matki).

Z punktu widzenia zainteresowań pedagogiki społecznej warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ujemny aspekt migracji pracowniczych. Badacze zajmujący się wpływem transferów z migracji na zachowania i strategie ekonomiczne gospodarstw domowych zaobserwowali, że rodziny otrzymujące wsparcie finansowe ze strony migrantów, zaczynają ograniczać swoją aktywność zawodową i zarobkową¹³³. Nie podejmują pracy zawodowej ich współmałżonkowie, zwłaszcza kobiety, które obarczone opieką nad dziećmi nie znajdują czasu na wieloletową pracę. Ponadto migranci wyjeżdżają z regionów, w których nie znajdują pracy w ogóle lub pracy zaspokajającej zaspokojenie potrzeb materialnych ich rodzin. Ich małżonkowie także mają trudności w znalezieniu pracy, zwłaszcza kobiety rozpoczynające pracę po raz pierwszy (po wychowaniu dzieci). Niekorzystnym zjawiskiem jest też ukierunkowanie migracyjne niektórych nastoletnich dzieci migrantów, którzy nie podejmują edukacji na poziomie średnim ukierunkowując swoją przyszłość na pracę poza granicami Polski. Mogą, w rezultacie, zostać podwójnie zmarginalizowani poprzez brak wystarczających kwalifikacji do pracy w nowym i starym kraju.

W analizach dotyczących rodzinnych konsekwencji migracji zaczyna dominować drugi tor konstatacji, w ramach którego przestrzega się przed stygmatyzowaniem rodzin rozłączonych poprzez wskazywanie wyłącznie ujemnych konsekwencji. Jest to ujęcie, w ramach którego zauważa się negatywne skutki rozłąki rodzin, lecz podkreśla się elastyczność wielu z nich, która prowadzi do uniknięcia dramatycznych skutków. Skupienie się bowiem na dezorganizacji gospodarstwa domowego i życia rodzinnego pomija niuanse wynikające z wieloaspektowości mobilności kobiet i mężczyzn, ich reakcji na zmianę, priorytety

¹³²Mówiąc prościej drenaż opieki dotyczy zjawiska wyjazdów kobiet – matek, żon, córek (mających obowiązki opiekuńcze wobec bliskich) do krajów, w których pełnią takie same obowiązki wobec osób obcych.

¹³³D. Kyle, *Transnational Peasants. Migrations, Networks, and Ethnicity in Andean Ecuador*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000, L. Pries, *Transnational migration: New challenges for nation states and new opportunities for regional and global development*, w: K. Iglicka (red.), *The Transatlantic Security Challenges and Dilemmas for the European Migration Policy Project*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2006.

w związkach, jak również relacje między nimi¹³⁴. Warto zaakcentować ten wątek, gdyż daje nową perspektywę oceny migrowania w sferze rodzinnej i osobistej.

Społeczne powiązania migrantów krzyżują się pomiędzy dwoma lub kilkoma krajami. Ich podstawową cechą jest rozszerzanie się liczby migrantów pomiędzy państwami przy równoczesnym utrzymywaniu wspólnotowej odpowiedzialności materialnej i jedności – (*collectivewelfare and unity*)¹³⁵. Według Elizabeth Zontini¹³⁶ owe wielorakie powiązania są rezultatem pojawiania się nowych migrantów, powrotami innych oraz cyklicznością migracji. Są, w związku z tym konsekwencją takiej pracy, która powoduje aranżację życia rodzinnego adekwatnie do niej.

Codzienna obserwacja, a także własne doświadczenia wielu osób pozwala wyraźnie stwierdzić, że wielu migrantów odpowiedzialnie sprawuje role rodziców pomimo dzielącej ich odległości geograficznej, zapobiegając emocjonalnemu rozdzieleniu rodziny. Podejmują próby konstruowania strategii rodzicielskich pomimo rozdzielenia geograficznego. Migracja wpisuje się w życie omawianych rodzin jako ich – mniej lub bardziej - stały element organizacji życia rodzinnego; element, który sami stworzyli lub/i zaakceptowali.

Tak więc warto jeszcze raz podkreślić, że fizyczne oddalenie nie stanowi bariery w utrzymaniu spójności rodziny dla wielu z nich. Uważam, że doświadczenia wielu rodzin transnarodowych należy definiować właśnie w taki – otwarty sposób. A istotną rolę pedagogów społecznych jest ukazywanie także tej umiejętności radzenia sobie z trudnościami rozłąki w celu zapobieżenia stygmatyzowaniu rodzin migracyjnych i dzieci z nich pochodzących. Transnarodowa perspektywa oceny funkcjonowania rodzin powinna nabrać współcześnie szerszego wymiaru. Minimalizowanie negatywnych doświadczeń rodzin rozłączonych przestrzennie powinno przebiegać poprzez politykę dającą możliwości zabezpieczenia potrzeb rodziny bez migracji, a nie poprzez ich stygmatyzowanie (przez co rozumie ukazywanie wyłącznie negatywnych konsekwencji rozłąki rodziny bez uwzględnienia percepcji sytuacji jej członków).

¹³⁴ J. Pribilsky, *Aprendemos a convivir: conjugal relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian transnational migrants in New York City and the Ecuadorian Andes*, *Global Networks*, 2004, 4(3), za: N. N. Sorensen, *Transnational Family Life across the Atlantic: The experience of Colombian and Dominican migrants in Europe*, www.nias.know.nl/news_forthcoming_activities/lutz/news_3/sorensen.pdf (dostęp: 10.04. 2009).

¹³⁵ D. Bryceson, U. Vuorela, *The transnational family: New European frontiers and global networks*, Oxford, UK, 2002.

¹³⁶ E. Zontini, *Transnational Families*, 2007, http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php?id=6361&area=All (dostęp: 15.10.2009).

Zadaniem pedagogów społecznych jest więc nie tylko rozpoznanie typów rodzin rozłączonych, lecz poszukiwanie form wsparcia tym osobom i rodzinom, które jej potrzebują. To także przekaz informacji o zagrożeniach wynikających z rozstania rodzin, jak i sposobów utrzymania wspólnoty rodzinnej w warunkach rozdzielenia geograficznego. Jeśli nieobecni rodzice są świadomi swojej roli w życiu dzieci, jeśli pielęgnują więzi rodzinne, konsekwencje rozłąki nie muszą być i nie są negatywne, co należy wyraźnie podkreślać.

Jest to także, w oparciu o rzetelne badania, konieczność rozpoznania zjawiska opuszczania dzieci, zaniedbań w różnych sferach ich życia właśnie na skutek wyjazdów rodziców i braku odpowiedniej opieki¹³⁷. Jest to szczególnie ważne zadanie, gdyż pojawiające się w prasie artykuły dotyczące tego zjawiska („eurosieroctwa”) mają charakter sensacji.

Należy także poszukiwać i wskazywać takie rodziny i osoby, które znalazły się w szczególnie trudnej sytuacji na skutek rozstania z bliskimi, np. osoby w starszym wieku – chore, osamotnione. W związku z tym uwaga badaczy powinna skupiać się na sferze pracy opiekuńczej odnoszącej się do intergeneracji (np. pomiędzy dorosłymi dziećmi i starzejącymi się rodzicami; dziadkami i wnukami) oraz w intrageneracji (np. pomiędzy rodzeństwem). Wątek ten jest podnoszony przez pracowników socjalnych; a nie doczekał się diagnozy.

Niezbędne staje się także przygotowanie migrujących Polaków do życia w nowych warunkach, w nowym kraju. Emigracja całych rodzin, zwykle na skutek ich połączenia z migrantem jest trudnym doświadczeniem dla rodziców i dzieci. Przygotowanie ich do życia w nowym środowisku poprzez wskazanie sytuacji, które mogą nieść zagrożenia staje się pilnym zadaniem.

Coraz bardziej liczny udział w procesach migracyjnych mają obywatele krajów, którzy wcześniej w nich nie uczestniczyli. Awans gospodarczy Polski spowodował wzrastającą atrakcyjność warunków do życia i osiedlenia się właśnie tutaj. Pojawia się też tzw. dualizm rynku pracy, co oznacza, że miejsca niezajętych etatów przez obywateli danego kraju wypełniają imigranci. Wskazują na to doświadczenia krajów zachodnich - pomimo nawet wysokiego wskaźnika bezrobocia i wakatów, nie ma wystarczającego zainteresowania niektórymi miejscami pracy, sektorami. Wypełniają je migranci. Dlatego imigracja może stanowić sposób na złagodzenie wielu problemów. Napływ osób z innych regionów świata,

¹³⁷ Badania takie coraz częściej są realizowane. Zjawisko zaniedbania dzieci zaczęło być monitorowane przez np. Ministerstwo Edukacji.

innych kultur, religii jest potężnym wyzwaniem nie tylko dla polityki społecznej. Działalność społeczna, pedagogiczna odrywa tu rolę „pracy u podstaw”.

Tym bardziej pożądane jest budowanie i poszerzanie kierunku zainteresowań pedagogiki społecznej, jakim jest edukacja międzykulturowa¹³⁸. Jej zadaniem jest kształtowanie kultury dialogu. A celem - stworzenie możliwości funkcjonowania w różnych kulturach. Obszary praktycznej realizacji edukacji międzykulturowej są liczne, wieloaspektowe. Jest to przede wszystkim kształtowanie postaw społecznych wobec imigrantów poprzez eliminację stereotypów, uprzedzeń a nawet praktyk dyskryminacyjnych poprzez zwiększenie świadomości społecznej (np. poprzez odpowiednie programy, akcje edukacyjne np. medialne).

„Pedagogicznym wyzwaniem staje się zatem budzenie i wzmacnianie wrażliwości na potrzeby „Innego” (...). Różnorodność kulturowa otaczającego świata mobilizuje do wysiłku intelektualnego nowego typu, do wzmożonej wymiany idei, otwartości komunikacyjnej, szacunku dla odmienności i godności człowieka (...) w imię reguł współżycia zbiorowego opartym na osobowym wymiarze kompetencji kulturowych człowieka. Realizację tych zadań podejmuje edukacja międzykulturowa i jej społeczne funkcje”, zauważa Tadeusz Pilch¹³⁹.

W Polsce bilans imigracji jest jeszcze ujemny, ale zadania integrująco-adaptacyjne już pojawiły się w obliczu sytuacji życiowej uchodźców oraz niektórych imigrantów przebywających w Polsce. Pomoc konkretnym grupom imigrantów w różnych sferach ich życia, zapewnienie przyjaznych nastrojów społecznych poprzez integrowanie środowisk, wprowadzanie programów edukacyjnych, to jedne zadania tej sferze.

Pedagogika społeczna dąży do kształtowania zachowań społecznych opartych na tolerancji, współdziałaniu, solidarności, umiejętności zapobiegania i rozwiązywania konfliktów. Do kształtowania umiejętności rozumienia różnic kulturowych m.in. poprzez refleksję wobec własnych doświadczeń kulturowych, tożsamościowych. Jest to także zapewnienie przyjaznych nastrojów społecznych poprzez integrowanie środowisk lokalnych. Zadanie to jest szczególnie istotne w obliczu nieprzyjaznych i wrogich zachowań mieszkańców niektórych społeczności lokalnych wobec imigrantów.

¹³⁸ M. Sobecki, *Wątki edukacji międzykulturowej u zarania pedagogiki społecznej w Polsce*, w: M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*, Pedagogium. Wyższa Szkoła Pedagogii Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010

¹³⁹ T. Pilch, *Historyczne korzenie i współczesna konieczność tolerancji*, w: D. Lalak (red.), *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość*, Wyd. Żak, Warszawa, 2007, s. 8

Naszkiecowane przykłady działań wskazują na nieunikniony rozwój zainteresowań pedagogiki społecznej w kierunku ruchliwości przestrzennej. Wynikają one z wyzwań globalizującej się rzeczywistości i z rodzimej – aktualnej i kształtującej się codzienności.

Zaprezentowana wieloaspektowość najnowszych procesów migracyjnych ukazuje jednocześnie wielość obszarów do rozważań i poszukiwań teoretycznych, jak też – przede wszystkim - praktycznych, których celem stają się poszukiwania sposobów radzenia sobie z różnymi okolicznościami. Pojawia się kolejne zadanie dla nowej pedagogiki społecznej. Zadanie, które zataczając koło historii, wraca do źródeł jej pochodzenia. Jest to konieczność budowania kapitału społecznego, który pozwoli współczesnym obywatelom świata współistnieć. Kapitału, który poprzez uwewnętrznione wartości ogólnoludzkie pozwoli kreować własny los, własną biografię przy zachowaniu szacunku wobec innych. Zadaniem pedagogiki społecznej staje się poszukiwanie możliwości budowania takiego kapitału człowieka, który będzie potrafił korzystać z nowych możliwości oferowanych przez skomplikowaną codzienność w oparciu o niezmiennie wartości.

Podsumowanie

Charakterystyczną cechą pedagogiki społecznej jest jej niezmiennie towarzyszenie wszelkim przejawom rzeczywistości społecznej. Poszukuje ona skutecznych narzędzi rozpoznawania i naprawiania środowiska życia człowieka oraz kreowania jego wychowawczych wartości. Społeczeństwo ryzyka, nieprzewidywalność, oderwanie się od tradycyjnego wizerunku rodziny, brak autorytetów lub ich krótkotrwałość (i instrumentalność) to jedno z obliczy ostatnich lat. Warto w związku z tą wieloznacznością zadać pytanie sformułowane przez Tadeusza Pilcha, które parafrazuje podstawową ideę pedagogiki społecznej: ”czy oprócz świadomości, że przychodzi nam żyć w takim oto świecie i warunkach, które kształtują nieokreślone siły, możemy projektować pożądane z punktu widzenia ogólnoludzkiego humanizmu i skuteczne działania korekcyjne i twórcze, czyli wpływać na ten świat własnymi siłami wedle własnych ideałów?”¹⁴⁰.

Sądzę, że odpowiedzi można doszukać się we wskazaniach cytowanego wyżej pedagoga, które ukazują podstawowe zadania dla pedagogiki społecznej w trzech obszarach:

¹⁴⁰ T. Pilch, Pedagogika społeczna na początku XXI wieku, w: „Pedagogika Społeczna”, 2008 nr 8.

1. Zadania wewnętrzne, które skierowane są ku rozwojowi pedagogiki społecznej jako dyscypliny naukowej poprzez rozwój jej tożsamości przedmiotowej.
2. Obszar aktywności normatywno - aksjologicznej. Zadaniem pedagogiki społecznej w tym obszarze jest diagnoza społecznej rzeczywistości oparta na wnikliwym rozpoznaniu, opisie i ocenie oraz projektowaniu działań.
3. Tworzenie warunków życia – orientacja pragmatyczna. „to najbardziej pierwotna reguła pedagogiki społecznej – podkreśla T. Pilch (s. 23) – budować nowy świat własnymi siłami, według humanistycznych ideałów, unikając przy tym identyfikacji z narzuconymi bądź modnymi prądami ideowymi. Te bowiem prowadzi tylko na manowce. Socjalizm w polityce społecznej deklarował serce Matki Teresy i rozum idioty. Kapitalizm ma rozum jak megakomputer, ale serca dla polityki społecznej ma tyleż, ile ów megakomputer – pisze cytowany autor. Dlatego w praktyce pedagogiki społecznej bezpieczniej kierować się nie wzniosłymi ideologiami, lecz praktycznym nakazem M.S. Grundviga: „czynem dnia powinno być otarcie jednej łzy nieszczęśliwego dziecka”¹⁴¹

Naszkiecowane przykłady działań wskazują na nieunikniony rozwój zainteresowań pedagogiki społecznej w kierunku ruchliwości przestrzennej. Wynikają one z coraz silniejszych i zróżnicowanych powiązań i różnic ekonomicznych, z napięć politycznych i społecznych, oraz z nowej mentalności indywidualnej i społecznej. Są konsekwencją możliwości wszechstronnej komunikacji oraz rozwoju techniki, informatyki, form organizacyjnych we wszystkich obszarach życia. Zauważamy nie tylko osoby, miejsca, ale też przestrzenie pomiędzy nimi tj. relacje i związki budowane w różnych systemach. Niezbędne staje się pochylenie nie tyle nad omawianymi zjawiskami, ale nad osobami ich doświadczającymi. Dlatego nadrzędnym zadaniem pedagogiki społecznej jest jej towarzyszenie aktualnym doświadczeniom. Bardziej szczegółowy zakres zadań wynika natomiast z poszukiwania możliwości działań sprzyjających tworzeniu przyjaznego środowiska życia adekwatnie do rozpoznanego zjawiska społecznego.

W przypadku procesów migracyjnych zadaniem pedagogiki społecznej, oprócz już wymienionych, jest ukierunkowanie na praktykę edukacyjno – poradniczą wynikającą z doświadczeń migracyjnych rodzin. Sądzę, że działania profilaktyczne mają tu szczególne

¹⁴¹ Ibidem.

znaczenie, gdyż oferta konkretnych działań wspierających dzieci i rodziców – w razie takiej potrzeby – może neutralizować ujemne skutki rozłąki rodziny, adaptacji do nowych warunków życia np. w kraju przyjmującym itd. Oprócz, prowadzonych już w polskich szkołach, działań diagnostycznych dotyczących zjawiska rozłąki rodzin, należy wyposażyć kadrę pedagogiczną w wiedzę o możliwościach wsparcia rodzin w indywidualnych sytuacjach. Z drugiej strony – biorąc pod uwagę wieloznaczność „rozszerzania się granic” - budowanie wspólnoty wielokulturowej poprzez poszukiwanie skutecznego systemu integracyjnego dla uchodźców czy też cudzoziemców w ogóle staje się niezbędnym, kolejnym zadaniem stojącym przed pedagogami społecznymi. Jej elementem powinno stać się szersze uwzględnienie problematyki migracji w programach zajęć z zakresu pedagogiki społecznej.

Literatura cytowana:

- Bryceson D., Vuorela U., *The transnational family: New European frontiers and global networks*, Oxford, UK, 2002
- Castles S., M. J. Miller, *The age of migration. International Population Movements in the Modern World*, MacMillan 1993
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*, Toruń 2006
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna w toku przemian – wypracowane koncepcje, obszary badań – ciągłość i zmiana*, w: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Żak, Warszawa 2009
- W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Żak, Warszawa 2009
- Ehrenreich B., Hochschild Russell A., (red.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*, Metropolitan Books Henry Holt and Company, New York 2003
- Iglicka K. (red.), *The Transatlantic Security Challenges and Dilemmas for the European Migration Policy Project*, Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 2006
- Iglicka K., *Kontrasty migracyjne Polski. Wymiar transatlantycki*, Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2008
- Kawula S., *Pedagogika społeczna*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Żak, Warszawa, 2006, t. IV
- Kawula S., *Pedagogika społeczna na koniec XX wieku*, w: „Pedagogika Społeczna”, 2001, nr 1
- Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.), *Pedagogika społeczna. Przestrzeń życia i edukacji*, Pedagogium. Wyższa Szkoła Pedagogii Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010
- Kotowska I. E., *Kilka uwag o aspekcie demograficznym migracji*, [w:] A. Furdala, W. Wysoczański, *Migracje: dzieje, typologia, definicje*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006

Kyle D., *Transnational Peasants. Migrations, Networks, and Ethnicity in Andean Ecuador*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000

Orsza H., *Jak prowadzić biblioteki wędrownie. Wskazówki i przykłady*, Warszawa 1922

Orsza - Radlińska H., *Studium pracy kulturalnej*, Warszawa 1925

Parrenas Salazar R., *Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work*, Stanford University Press, 2001

Pilch T., *Historyczne korzenie i współczesna konieczność tolerancji*, w: D. Lalak (red.), *Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość*, Wyd. Żak, Warszawa 2007

Pilch T., *Pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, w: „Pedagogika Społeczna”, 2008 nr 8

Pribilsky J., *Aprendemos a convivir: conjugal relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian transnational migrants in New York City and the Ecuadorian Andes*, *Global Networks*, 2004, 4(3), za: N. N. Sorensen, *Transnational Family Life across the Atlantic: The experience of Colombian and Dominican migrants in Europe*, www.nias.know.nl/news_forthcoming_activities/lutz/news_3/sorensen.pdf (dostęp: 10.04.2009)

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Warszawa, Kraków 1961

Slany K. (red.), *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008

Sobecki M., *Wątki edukacji międzykulturowej u zarania pedagogiki społecznej w Polsce*, w: M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogium. Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej*, Warszawa 2010

Sztompka P., *From East – Europeas to Europeans: Changing Collective identities and shifting boundaries in the New Europe*, “European Review” 2004, no. 4

Walczak B., *Migracje rodzicielskie – skala zjawiska oraz jego wychowawcze i edukacyjne implikacje*, [w:] E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Migracja, rodzina, dziecko*, „Pedagogik Społeczna” 2008 nr 3

Zontini E., *Transnational Families*, 2007, http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php?id=6361&area=All (dostęp: 15.10.2009)

Mirosław Sobecki

Edukacja i pedagogika międzykulturowa jako konsekwencja współczesności

O potrzebie międzykulturowej refleksji w pedagogice

Zmiany, które na naszych oczach zachodzą w Europie i na całym świecie, zmuszają do pogłębionej refleksji nad rolą, jaką pedagogika może odegrać w towarzyszeniu człowiekowi w osiągnięciu optimum egzystencji w warunkach intensywnej dyfuzji kultur. Przemiany polityczne i rozwój techniki, stworzyły ludziom większe możliwości funkcjonowania w wielu różnych wymiarach kulturowych, były bezpośrednią przyczyną otwarcia przestrzeni komunikacyjnych zamkniętych w naszej części Europy poprzez totalitarny ustrój. Oddzieleni ludzi od siebie, zasianie nieufności między nimi stanowiły jedne z podstawowych mechanizmów sprawowania władzy.

Zimnowojenna konfrontacja sprawiła, że w wielu krajach bloku sowieckiego w wychowaniu dominowała tendencja do ogniskowania go wokół rdzenia narodowego, rozumianego raczej, jako wspólnota polityczna. Warto zwrócić uwagę, że nawet tam, gdzie trudno było mówić o jednym narodzie, próbowano taki sztuczny twór implementować do ludzkiej świadomości, czego przykładem był tzw. naród sowiecki. Upadek imperium sowieckiego sprawił, że zarówno mieszkańcy byłych republik ZSRR jak również państw satelickich, dzisiaj obywatele suwerennych państw, nie tylko uzyskali możliwość swobodnego przemieszczania się i nawiązywania kontaktów, ale także pojawiły się warunki do rzeczywistego a nie deklaratywnego kulturowego samookreślenia. Całe dziesięciolecia życia w warunkach totalitarnego ucisku uczyniły znaczne spustoszenia zarówno w świadomości mieszkańców naszej części kontynentu, jak też – zwłaszcza w państwach zaanektowanych przez ZSRR - w infrastrukturze kulturowej. Jednak czas nie unicestwił fundamentów tradycji i pragnień powrotu do korzeni, do kultury, która kształtowała życie

przodków. W Europie Wschodniej przez całą drugą połowę XX wieku obecny był duch oporu przeciwko narzuconej ideologii oraz obcym standardom kulturowym. We wszystkich krajach znajdowali się niepokorni dysydenci, którzy tworzyli przyczółki niezależnej myśli i demokratycznych mechanizmów. Tłumienie ruchów wolnościowych w szczególności dotyczyło wymiaru narodowego. Wszelkie narodowe aspiracje były w imperium radzieckim traktowane jako nacjonalistyczne odchylenia od jedynie właściwego internacjonalizmu. Nic więc dziwnego, że w odzyskanej wolności aspiracje narodowe odezwały się z pełną mocą. Często nastąpiło przechylenie szali w drugą stronę i pojawiły się rzeczywiste tendencje nacjonalistyczne, stanowiące swoiste odreagowanie poprzedniego okresu.

To właśnie tu pojawiła się ważna przestrzeń do oddziaływań pedagogicznych, które z jednej strony miały kanalizować energię narodowej emancypacji, z drugiej zaś wskazywać na niebezpieczeństwa zamykania się jedynie w narodowej wspólnotce. W przypadku Polski w dobie intensywnej rewitalizacji identyfikacji z narodem przodków, trzeba było zmierzać do wskazywania efektów procesów integracji, zarówno w skali kontynentu jak i w wymiarze globalnym. Jako ważny problem pojawiła się rola kultury symbolicznej w procesie identyfikacji z grupą narodową osób pozostających poza sferą codziennych oddziaływań kultury narodowej? Chodziło tu o znaczenia generowane w świadomości żyjących poza macierzą Polaków przez ważne dla kultury polskiej symbole. Zaczęto między innymi stawiać pytania o to, jakie miejsce w samookreśleniu współczesnych autochtonicznych Polaków zamieszkałych poza granicami ojczyzny np. na Grodzieńszczyźnie czy Zaolziu zajmują kanoniczne symbole kultury narodowej? Ważną kwestią jest to, czy nawiązywanie do tych symboli można wpisać w intencjonalny proces? A jeżeli tak to jaki ma on charakter? Pytania te nabierają szczególnego znaczenia w dobie nowej fali migracji tworzącej zwarte skupiska Polaków m. in. w Belgii, Irlandii czy Wielkiej Brytanii.

Należy trwać przy przekonaniu, że mądre odwoływanie się do dziedzictwa narodowego będzie stanowiło ważny element kształtowania przyszłego obywatela Wspólnoty Europejskiej, Europy Ojczyzn, której siła tkwić będzie przede wszystkim w różnorodności. To zaś nie będzie możliwe bez poprzedzonego solidnymi eksploracjami badawczymi zintegrowanego wysiłku kulturalizacyjnego najważniejszych instytucji kształtujących nasz pogląd na świat: rodziny, szkoły, kościoła oraz oczywiście całej gamy instytucji medialnych. Koordynacja oddziaływań oraz inspiracja do konkretnych działań musi być postrzegana, jako jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji w każdym z poszczególnych elementów jej systemu.

Niezwykle ważne zadanie stoi tu zwłaszcza przez bardzo młodą subdyscypliną pedagogiczną, jaką jest pedagogika międzykulturowa. Jej rola będzie większa wraz ze wzrostem intensywności procesów integracji i dyfuzji kulturowej zachodzących w naszej części świata. Nieantagonistyczne współistnienie oparte na docenianiu różnicowania kulturowego, szacunku do rdzennych wartości i potrzebie dialogu, to wielkie zadanie postawione przez współczesny świat przed pedagogami i pedagogiką. Tereny pogranicza, także takiego, na którym zamieszkujemy, wydają się być szczególnym laboratorium gdzie jak w soczewce skupiają się wspomniane wyżej procesy i problemy.

Druga połowa XX wieku wraz z dynamicznymi przemianami politycznymi i kulturowymi zachwiała obrazem funkcjonowania zbiorowości narodowych kształtowanym w kręgu cywilizacji europejskiej od czasu Rewolucji Francuskiej i Romantyzmu. Rozkwit ideologii narodowej doprowadził nie tylko do skrajnych wynaturzeń i tragedii w XX wieku, ale także do zaprzeczania potrzeby istnienia zbiorowości o charakterze narodowym w ideologiach postmodernistycznych. Demokratyzacja życia oraz upowszechnianie elementarnych praw człowieka sprawiły, że nowej dynamiki nabrały procesy aktywizowania się mniejszości narodowych. W wyniku burzliwych zmian politycznych, w Europie wciąż mamy liczne skupiska autochtonicznych mniejszości etnicznych i narodowych. Ich funkcjonowanie w społeczeństwie zawsze było wypadkową polityki władz krajów, które zamieszkiwali dawniej i zamieszkują dziś.

Dynamika wydarzeń drugiej połowy XX wieku i początku obecnego stulecia każe nam patrzeć na kwestie i kultury i wychowania jednocześnie z dwu perspektyw. Jedną z nich to perspektywa odśrodkowa, perspektywa integracji dużych przestrzeni, poszukiwania elementów wspólnych, ulepszania komunikacji w obrębie wielkich wspólnot symbolicznych. Drugą zaś - wskazuje drogę w głąb, jest poszukiwaniem, swoistości, odrębności w ramach mniejszych i większych wspólnot budowanych w oparciu o codzienne interakcje. Obie perspektywy są komplementarne i równie niezbędne. Świadomość tego jest warunkiem *sine qua non* realizacji całej idei międzykulturowości w pedagogice.

U źródeł tej refleksji międzykulturowej w europejskiej a zwłaszcza w polskiej pedagogice odnaleźć można kilka zasadniczych kwestii narosłych w ciągu XX wieku. Pierwszą z nich to swoiste odreagowanie kataklizmu II wojny światowej w sferze elementarnych wartości. Kolejną, to migracje polityczne i ekonomiczne i powstanie nowych diaspor etniczno-kulturowych. Inną, stanowi rozwój mediów i możliwości bezproblemowego

i taniego komunikowania się ludzi. Następna zaś, to przemiany polityczne niosące za sobą procesy integracyjne w skali kontynentu (włączanie się w struktury europejskie krajów Europy Środkowo-Wschodniej) jak i w skali regionalnej (integracja społeczności narodowych i etnicznych na szczeblu lokalnym np. mniejszość niemiecka czy Kaszubi). Kwestie te są w dużej mierze kontynuacją skomplikowanej historii regionu stanowiącej to, co Tadeusz Pilch nazywa brzemieniem przeszłości.¹⁴²

Można wydzielić dwa typy refleksji w obrębie pedagogiki międzykulturowej. Kryterium ich wyodrębnienia jest istnienie wyraźnie wyodrębnionej kultury większościowej. Pierwszy typ to sytuacja tzw. „tygla kulturowego”. Dotyczy on krajów, w których nie można mówić o dominacji jednej w miarę jednorodnej kultury narodowej w sensie europejskim. Przykładem takich krajów są USA i Australia. Drugi typ obejmuje procesy edukacyjno-kulturowe w krajach z wyraźną dominantą jednej kultury narodowej, mimo istnienia znacznego zróżnicowania kulturowego. Należą do nich Francja, Niemcy czy Litwa.

W Niemczech edukacja międzykulturowa rozwinęła się z pedagogiki dla obcokrajowców (Ausländerpädagogik).¹⁴³ Jej wyodrębnienie było związane z odejściem od działań pedagogicznych ukierunkowanych na asymilację imigrantów, na rzecz oddziaływań o charakterze wielokulturowym, zmierzających do integracji w ramach kultury większościowej zbudowanej na akceptacji kultury kraju pochodzenia z możliwością wyrażania siebie w jej przestrzeni.

W opracowanym pod koniec ubiegłego wieku przez Komisję do spraw kultury i rozwoju UNESCO raporcie „*Our Creative Diversity*” nawiązuje się do koncepcji edukacji międzykulturowej. Napisano w nim: „Kultura pośredniczy w przenoszeniu wzorców zachowań, a także stanowi niewyczerpalne źródło zmian, kreatywności, swobody i rozbudzania zdolności innowacyjnych. Dla grup i społeczeństw jest ona energią, inspiracją i źródłem siły, a także świadomością i uznaniem różnorodności: jeśli różnorodność kulturowa stoi „poza nami, obok nas i przed nami” – jak to ujął Claude Levy-Strauss, to musimy nauczyć się, jak sprawić, by nie prowadziła nas do konfrontacji kultur, lecz do ich owocnego i harmonijnego współistnienia”.¹⁴⁴

¹⁴² T. Pilch, *O potrzebie dialogu kultur i ludzi – słowo wstępne*, w: T. Pilch (red), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Żak, Warszawa 2000, s.12

¹⁴³ B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997. s.9.

¹⁴⁴ cytowane za I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000, s.72

W pracach komisji wielokrotnie nawiązywano do zróżnicowania kulturowego i roli pedagogiki w twórczym jego wykorzystaniu dla rozwoju poszczególnych ludzi, co jest bliskie założeniom pedagogiki międzykulturowej. Wychowanie w pracach Komisji było traktowane jako „realizacja procesu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego jej życia z myślą o integralnym rozwoju (...) [jako] proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia. To także sprzyjanie integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym określonej wspólnoty, a tym samym przygotowanie rezerw ludzkich dla jej wzbogacenia.” Szczegółowe odniesienia do kultury znalazły się w stanowisku dotyczącym edukacji kulturalnej. Zdaniem autorów obejmuje ona:

- „a) wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego oraz do uczestnictwa we współczesnym życiu kulturalnym,
- b) zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury,
- c) uwrażliwiania na równoważną godność kultur i na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością,
- d) wychowanie estetyczne i artystyczne,
- e) kształcenie do wartości moralnych i obywatelskich,
- f) przygotowanie do krytycznego korzystania ze środków masowego przekazu,
- g) kształcenie interkulturowe czy wielokulturalne”.¹⁴⁵

Ten sposób postrzegania „edukacji do kultury” jest w wielu miejscach bliski założeniom edukacji międzykulturowej, która w budowaniu pożądaných interakcji między reprezentantami różnych grup kulturowych kładzie duży nacisk na zakorzenienie we własnym dziedzictwie dające podstawę do jego twórczej kontynuacji. Ważne jest aby „wprowadzenie do wiedzy i oceny dziedzictwa kulturowego”, (tak własnego jak i - w bliższej i dalszej perspektywie - sąsiedzkiego) nie stanowiło celu samego w sobie. Powinno być nierozłączne z „uwrażliwianiem na równoważną godność kultur”. Tak rozumiane wychowanie – w którym ważną rolę odgrywa także „wychowanie artystyczne i estetyczne” – może stać się fundamentem pedagogiki międzykulturowej.

¹⁴⁵I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, w: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury*, UMCS Lublin 1998 s.30

Warto też dodać, że I.Wojnar w edukacji międzykulturowej dostrzegала „swoiste przygotowanie do przeżywania wspólnoty z innymi, przewycięzania negatywnych nastawień wobec innych ras, wyznań czy obyczajów.” W kontekście intensywnej migracji o charakterze ekonomicznym lub politycznym autorka wskazywała na potrzebę „szczególnie wyważonego i starannego zaplanowania edukacji dla utrzymania poczucia tożsamości zainteresowanych osób, kształcenia postaw tolerancji wobec inności, otwarcia wszystkich kształconych na wielość kultur.”¹⁴⁶

Obecnie pedagogika międzykulturowa to teoria i praktyka pedagogiczna obejmujące refleksję naukową i wyprowadzone z niej działania praktyczne umożliwiające przygotowanie osób reprezentujących różne grupy kulturowe do opartego na wzajemnych korzyściach współistnienia. Podstawą takiego współistnienia jest symbioza kulturowa wychodząca daleko poza elementarnie pojmowaną tolerancję. Jej istotą jest wyjście ku drugiemu człowiekowi, postrzeganemu jako Inny, dostrzeżenie pozytywów w jego obrazie, a następnie umiejętność wykorzystania tychże w budowaniu siebie, przy zachowaniu własnej tożsamości. Wychowanie w tym duchu służyć powinno nie tylko zapoznaniu się z kulturami innymi, niż kultura własnej grupy. Powinno sprzyjać wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności.¹⁴⁷

Polscy badacze zajmujący się problematyką pedagogiki międzykulturowej częściej posługują się terminem edukacja międzykulturowa. I w większości przypadków jest to efekt stosowania terminu edukacja w jego szerszym znaczeniu, w którym wychodzi on poza samo kształcenie i instytucje z nim związane. Klasycznym przykładem takiego podejścia jest stanowisko Jerzego Nikitorowicza. Jego zdaniem edukacja międzykulturowa stanowi „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej

¹⁴⁶Ibid. s.31

¹⁴⁷T.Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T.Lewowicki, E.Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001 s.161

samorealizacji własnej niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności.”¹⁴⁸ W dalszych rozważaniach nad rolą międzykulturowości w pedagogice autor wskazuje na paradygmat współistnienia, który umożliwia wzajemny rozwój wchodzących w interakcje kultur w wyniku „dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji” przywracających wiarę w człowieka, a zwłaszcza w „jego wrażliwość na potrzeby innych”. Wydaje się, że takie rozumienie pedagogiki międzykulturowej jest bliskie fundamentalnym humanistycznym ideałom naszej cywilizacji.

Pedagogika międzykulturowa w sposób szczególny ujawnia sens swego istnienia w warunkach intensywnej dyfuzji kulturowej, w sytuacji spotkania, przenikania się i konfrontacji różnych grup kulturowych. Choć należy z naciskiem podkreślić, że jej istoty nie można sprowadzić do funkcjonowania kulturowych mniejszości, czy nawet szerzej do relacji mniejszość – większość. Międzykulturowość w pedagogice dotyczy wszystkich tych sytuacji, w których stwierdzamy kulturowe zróżnicowanie oraz interakcję między różniącymi się grupami kulturowymi. W analizach rzeczywistości edukacyjnej obejmującej te interakcje francuscy badacze wyróżnili trzy perspektywy: relacyjną, grupową i instytucjonalną.¹⁴⁹ W pierwszej dominują aspekty psychologiczne związane z perspektywą jednostkową. Istotną rolę odgrywa tu między innymi zwielokrotniona przynależność kulturowa (np. podwojona identyfikacja narodowa). Oddziaływania edukacyjne w tej sferze związane są z relacjami interpersonalnymi. Druga z wyróżnionych perspektyw – grupowa, dotyczy już nie tyle jednostki, ile właśnie grup, z którymi ta jednostka się identyfikuje. Oddziaływania w istocie dotyczą całych grup. Obejmują one kwestie znaczące dla wyodrębnionej grupy, dla jej spójności, struktury i dynamizmu. I wreszcie trzecia sfera – instytucjonalna koncentruje się na działaniach wyróżnionych, znaczących instytucji – placówek, które z racji swoich statutowych zadań są odpowiedzialne za transmisję kultury i relacje międzyludzkie. Oczywiście wszystkie trzy sfery zazębiają się o siebie i nie można analizować ich działania bez uwzględniania tego elementarnego założenia.

¹⁴⁸ J.Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: T.Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd.Żak, Warszawa 2003, t.1 s.934

¹⁴⁹ C.Clanet, *L'interculturel – introduction aux approches interculturelles en education et de sciences humaines*, Toulouse 1993 s.121 i nast.

Nieco inne akcenty w analizowaniu istoty pedagogiki międzykulturowej prezentuje inny francuski badacz Carmel Camilleri.¹⁵⁰ Jego zdaniem w tym obszarze działalności pedagogicznej najistotniejsze jest dążenie do zrozumienia wewnętrznej logiki każdej z odmiennych kultur, co pozwala na uznawanie godności jednostek je reprezentujących. To zaś prowadzi do eksponowania relatywizmu kulturowego w wychowaniu, jako czynnika osłabiającego negatywne postawy np. w postaci ksenofobii czy nacjonalizmu. Inny czynnik, na który zwraca uwagę autor, to dostrzeganie dynamizmu społeczno-kulturowego, który sprawia, że kultury poszczególnych grup ewoluują nigdy nie pozostając takimi samymi. To zaś prowadzi do uznania, że my sami także ulegamy zmianom w kulturowym funkcjonowaniu. I wreszcie ostatnia kwestia akcentowana przez C. Camilleri to pozbycie się lęku przed odmiennością, realizowane poprzez rugowanie stereotypów i aktywne zwalczanie ignorancji. Autor zwraca uwagę, że w tych działaniach należy uwzględniać możliwości występowania napięć i konfliktów. Postuluje, aby nie unikać ich za wszelką cenę. Należy dać sobie prawo do występowania trudności i jednocześnie uczyć się jak je efektywnie pokonywać. Unikanie napięć prowadzi w ślepą uliczkę „hiperpoprawności politycznej”. A ta nie ma zbyt wiele wspólnego z pedagogiką międzykulturową, raczej stanowi jej *ersatz* – marnej jakości zastępnik.

Niewątpliwie pierwszym warunkiem zaistnienia edukacji międzykulturowej jest wola. Rozumiana jako: chęć, zdecydowanie, swoista determinacja, nie jest ona czymś, czego można nauczyć się w instytucjonalnej edukacji, a jednocześnie należy ona do tych cech, które od wieków znajdują się w centrum oddziaływań pedagogicznych. Niestety dzisiaj często pojawia się jedynie na marginesie wychowania. Tymczasem dla egzystencji człowieka ma ona znaczenie kardynalne, stanowiąc często zasadę tworzącą fundament charakteru. Bez woli trudno mówić o skuteczności jakichkolwiek działań, tak w obrębie budowania podstaw własnej tożsamości kulturowej, jak również przy wychodzeniu naprzeciw różnorodności. Wola w takim przypadku może być postrzegana, jako warunek internalizacji idei, uwewnętrznienia przekonania o ich zasadności. Stąd możemy przyjąć, że stanowi ona jakby wstępny etap realizacji edukacji międzykulturowej. Bez uruchomienia woli, opartej na wewnętrznie zlokalizowanym poczuciu kontroli, trudno jest mówić o podjęciu wysiłku poszukiwania zarówno istoty samego siebie jak również drogi ku innemu. Wola jest także

¹⁵⁰C. Camilleri, *Principes d'une pédagogie interculturelle*, w: J. Demorgon, E. M. Lipiansky (red.), *Guide de l'interculturelle en formation*, Metz, Paris 1999, s. 209 i nast.

podstawą współdziałania między jednostkami. Pierwszy krok do życia w różnorodności związany jest więc z tym, aby *chcieć*: ją dostrzegać, zrozumieć, zmierzać ku redukcji związanych z nią niepewności i lęku. Wreszcie trzeba *chcieć* traktować odmienność, jako szansę własnego rozwoju.

Kolejnym warunkiem zaistnienia edukacji międzykulturowej jest podmiotowość. W naukach społecznych wśród różnych ujęć podmiotowości wymienia się także takie, w którym wyraźnie łączy się ona z tożsamością. W tej perspektywie podmiotowość oznacza, że człowiek „ma określoną tożsamość, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”¹⁵¹ Jedynie postrzeganie siebie, jako istoty aktywnie wpływającej na kształt otaczającej rzeczywistości umożliwia wyeliminowanie paraliżującego lęku przed światem zewnętrznym, także przed osobami, które lokujemy poza obrębem tych, których określamy krótko – My. W tym kontekście nadawanie znaczenia własnej podmiotowości jest pierwszym krokiem do uznania podmiotowości innych, a następnie dostrzeganie w niej szansy własnego rozwoju.

Wielo- i międzykulturowość w pedagogice – kategoria różnicy

Pedagogika współczesna nie może abstrahować od kategorii różnicy. Dynamika świata, w który żyjemy sprawia, że niemożliwe jest zamykanie się w przestrzeni swojskości. Konieczne jest dostrzeganie i uwzględnianie odmienności – różnicy. Kategoria różnicy w ostatnich latach XX wieku stała się centrum zainteresowania za przyczyną postmodernistów. Wydaje się jednak, że był to klasyczny przykład popadania ze skrajności w skrajność. Albowiem w dyskursie postmodernistycznym różnica stawała się rzeczywistością wszechogarniającą, nie pozostawiając miejsca dla poszukiwania tożsamości. W niniejszym tekście zgodnie z arystotelejską zasadą unikania skrajności będę odwoływał się do różnicy, która ani nie jest spychana na margines, ani nie staje się zasadniczą cechą otaczającej nas rzeczywistości.

Dostrzeganie a następnie uwzględnianie różnicy w analizach rzeczywistości społeczno-kulturowej związane jest z reaktywnym bądź interaktywnym jej traktowaniem. Możemy więc jedynie dostrzegać istnienie różnicy kulturowej i ewentualnie biernie reagować na to jej istnienie. Możemy też aktywnie szukać interakcji widząc w niej szansę rozwoju. W dziedzinie, której dotyczy niniejszy tekst najczęściej spotykamy dwa terminy, w których

¹⁵¹ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot* (w:) J. Reykowski, O. Owczinnikow, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985, s.72.

używany jest w szerokim znaczeniu termin edukacja. Tymi terminami są: edukacja międzykulturowa (*intercultural education*) i edukacja wielokulturowa (*multicultural education*). W zależności od autorów obu terminów używa się bądź zamiennie, bądź próbuje się nadać im odmienne znaczenia, poszukując relacji między nimi.¹⁵²

Dokonując przeglądu amerykańskiej literatury dotyczącej problematyki edukacji wielokulturowej Amerykanie Christine Sleeter i Carl Grant¹⁵³ stwierdzili, że termin *multicultural education* pojawił się w rozważaniach pedagogicznych w latach siedemdziesiątych minionego wieku. Wówczas to ukazały się w Stanach Zjednoczonych pierwsze artykuły i książki także z zakresu edukacji międzykulturowej. W tym samym czasie we francuskim obszarze językowym wchodzi do obiegu termin *education interculturelle*. Dziś w Polsce w kontekstach pedagogicznych częściej nawiązuje się do terminu edukacja międzykulturowa. Jednak ciągle aktualna jest kwestia w miarę precyzyjnego rozróżnienia obszarów znaczeniowych obu terminów.

Wielokulturowość jest terminem stosowanym częściej niż międzykulturowość. Jej zakres znaczeniowy także jest zdecydowanie szerszy. Próbę uporządkowania sposobów rozumienia wielokulturowości podjął cytowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego Martin Haberman.¹⁵⁴ Typologia ta jednak ma charakter enumeratywnego wyliczenia wszystkich sfer ludzkiej działalności, w których wielokulturowość może się wyrażać. Można ją potraktować, jako próbę filozoficznego uporządkowania ideologii wielokulturowości. Bardzo interesująca jest propozycja tego samego autora związana ze stopniowaniem celów edukacji wielokulturowej. Cele te wiąże on z relacjami międzykulturowymi, wyróżniając wśród nich: negację grup dyskryminowanych, tolerancję, akceptację różnorodności, obronę prawa do odmienności i odpowiedzialność za zmianę postaw wobec odmienności, zmierzającą do usuwania dyskryminacji i uprzedzeń.¹⁵⁵

Jednak w praktyce edukacyjnej przydatne są rozróżnienia dokonywane na mniejszym poziomie ogólności. Jednym z kryteriów dokonania takiego rozróżnienia może być istnienie interakcji między kulturami. W takim ujęciu edukacja wielokulturowa odnosiłaby się do

¹⁵² zob. T. Lewowicki, *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001 nr 1-2

¹⁵³ C.E. Sleeter, C.A. Grant, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, „Harvard Educational Review” 1987 nr 4.

¹⁵⁴ Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s.274-276

¹⁵⁵ Ibid. s.276

tych procesów pedagogicznych, dla których wyzwaniem są przemiany kulturowe o skali ponadlokalnej, związane z procesami globalizacji kultury, integracji polityczno-gospodarczej w skali kontynentów. W grę wchodziłaby tutaj dyfuzja kultur odbywająca się na szczeblu wielkich kręgów kulturowych. Warto zauważyć, że edukacja wielokulturowa jest przeważnie wiązana z brakiem autochtoniczności. Nie przypadkowo idee edukacji wielokulturowej rozwijały się intensywnie w USA i Australii. W obydwu krajach społeczeństwa mają korzenie imigranckie. Jak słusznie zauważa Dorota Misiejuk wielokulturowość wiąże się z rozpoznawaniem a następnie wspieraniem różnic kulturowych, a nade wszystko „rozciąganiem alternatyw kulturowych na wszystkie jednostki”¹⁵⁶

Z kolei e d u k a c j a m i ę d z y k u l t u r o w a przede wszystkim obejmuje te działania edukacyjne, które są związane z obszarami wyraźnego pogranicza dwu lub więcej kultur, najczęściej o charakterze autochtonicznym. Bardzo trafnie oddał to Leszek Korporowicz pisząc: „perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji.”¹⁵⁷Ma ona zatem charakter bardziej lokalny, a co z tego wynika - także bardziej konkretny, praktyczny, częściej odnoszony do określonych realiów związanych z dyfuzją czy też interferencją kultur.

W związku z tym przychyliam się do takiej interpretacji, w której przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji) oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem jest powstawanie właściwych postaw jednostek i grup wobec odmienności kulturowej oraz świadome, refleksyjne zakorzenianie we własnym dziedzictwie kulturowym. Zaś edukacja wielokulturowa obejmowałaby działania pedagogiczne uwzględniające zróżnicowanie systemu kulturowego miejsca, w którym odbywa się praca pedagogiczna oraz włączanie elementów różnych kultur w uniwersum symboliczne wychowanka. Można tu wyróżnić inne kultury wyodrębniane wertykalnie z uwzględnieniem koncepcji kręgów kulturowych, albo horyzontalnie.

¹⁵⁶ D.Misiejuk, *W kierunku edukacji globalnej. Ścieżki i pułapki wielokulturowości*, w: O.Šrajero (red.) *Formirovani multikulturalni společnosti v podmínkach ČR a v zemích Středni Evropy*, Slezky ustav Slezského zemskeho muzea v Opavě, Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropskem infomačním středisku UK v Praze, Praha – Opava 2000 s.96

¹⁵⁷ L.Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s.69

Najczęściej problematyka edukacji wielokulturowej odnosi się do sytuacji, gdy działania edukacyjne prowadzi się na obszarze zróżnicowanym etnicznie, zwłaszcza gdy owo zróżnicowanie ma charakter tygla kulturowego.

Oczywiście tak w jednym jak i drugim podejściu konieczne jest uwzględnienie antropologicznego pojmowania kultury, w którym mówi się nie o jednej, ale o wielu kulturach. Oba podejścia nie są rozłączne i w wielu miejscach ich zakresy zachodzą na siebie, jednak można wyróżnić specyfikę oddziaływań w obrębie każdego z nich. Wydaje się, że w przypadku edukacji międzykulturowej główną rolę odgrywają postawy i wartości, ze szczególnym uwzględnieniem emocji. Natomiast w edukacji wielokulturowej zaznacza się prymat wiedzy, kompetencji i sprawności, które pozwalają dobrze funkcjonować w sytuacji pluralizmu kulturowego.

W wyjaśnianiu różnic między edukacją wielo- i międzykulturową ciekawą propozycję zgłosił J.Nikitorowicz.¹⁵⁸ Mianowicie podkreślił on, że wielokulturowość jest przede wszystkim czymś zastanym jest faktem, podczas gdy międzykulturowość jest bardziej zadaniem, a jako takie wymaga głębszej refleksji szukania porozumienia ponad różnicami budowanego na wspólnocie wartości. Najczęściej jednak ten sam autor kojarzy wielokulturowość z powszechnym zjawiskiem wynikającym z przemieszczania się całych grup ludzi będących reprezentantami określonych kultur oraz ich współistnienia na określonej przestrzeni.¹⁵⁹ Przy czym owa koegzystencja nie wiąże się z wzajemnym przenikaniem.

W roku 1971 - wielokulturowość jako nową ideologię państwową - zaproponował premier Kanady Pierre Trudeau.¹⁶⁰ Propozycja ta – dodajmy jedna z pierwszych na świecie - była efektem fiaszka polityki integracyjnej prowadzonej wobec Indian i emigrantów opartej na zasadzie biculturalizmu angielsko-francuskiego. Trzeba przyznać, że działania w sferze wdrażania idei wielokulturowości do praktyki społecznej – w tym edukacyjnej – są w Kanadzie realizowane przez cały czas od początków lat siedemdziesiątych. O jednym z takich programów przeznaczonych dla migrantów ukraińskich pisała m.in. D.Misiejuk.¹⁶¹ Rolę

¹⁵⁸ J.Nikitorowicz, *Tożsamość jako podstawowe zagadnienie w refleksji pedagogicznej na progu eurointegracji*, A.Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP w Krakowie, Kraków 2004 s.14

¹⁵⁹ J.Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: T.Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd.Żak, Warszawa 2003 t.1 s.937

¹⁶⁰ H.Adam, s.Bonn 1994. s.18. cyt. za B.Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*. Duisburg-Radom 1997.

¹⁶¹ E.Czykwin, D.Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 1998

pluralizmu kulturowego w życiu współczesnych społeczeństw coraz bardziej doceniają także osoby zamieszkujące kraje Europy Wschodniej. Dla wielu z nich wielokulturowość jest antidotum zarówno na unifikację pamiętaną z przeszłości jak i zagrożenia związane z globalizacją. Takie stanowisko reprezentują także przedstawiciele polskiej mniejszości na Białorusi.¹⁶²

Na zakończenie tej części nieco przekorna konstatacja sformułowana przez Mirosława Szymańskiego. Jego zdaniem edukacja międzykulturowa często będąc nastawiona na konkretne działanie niekiedy „unika odniesień do jakiegokolwiek ogólnej teorii kultury(...) Dominuje w niej przekonanie, że każda próba teoretycznego ufundowania wychowania i nauczania wielokulturowego przynosi więcej szkody niż pożytku, bo musi prowadzić do przeciwstawienia dominującej kultury większości kulturom mniejszości, a co za tym idzie do klasyfikowania i „stygmatyzowania” „innych” oraz zwiększania wobec nich dystansu kulturowego.”¹⁶³ Taka opinia – może nazbyt wyostrzona- oddaje jednak w pewnej mierze rozdarcie immanentnie zawarte w specyfice nowej subdyscypliny pedagogiki. Dotyka ona bowiem kwestii leżących na pograniczach, także na pograniczach stanów i świadomości. Stąd konieczność unikania ortodoksji we wszelkich wymiarach (także metateoretycznym i metodologicznym) oraz poszukiwania mądrego eklektyzmu, którego zasadniczym celem jest spojrzenie na człowieka z maksymalnym uwzględnieniem perspektywy humanistycznej, ale jednocześnie spojrzenie, którego efektem powinien być precyzyjny, obiektywny opis. Tego typu podejście nie jest nowe. Charakteryzowało ono już prekursorów interakcjonizmu symbolicznego na początku XX wieku, kiedy chcieli oni połączyć w swoich działaniach naukowych humanistyczne rozumienie z, przyrodniczym z ducha, poznawaniem.

Ważnym zadaniem edukacyjnym jest przybliżanie wiedzy o Innym. Wiedza międzykulturowa opiera się na uwzględnianiu różnych punktów widzenia. Zawiera podstawowy paradygmat dokonania wysiłku spojrzenia na wspólną rzeczywistość oczyma interlokutora reprezentującego odmienną tradycję. Zwłaszcza dotyczy to kwestii, w których kultury zachodzą na siebie zarówno terytorialnie jak i temporalnie. Z takim zjawiskiem mieliśmy do czynienia przez wieki w naszej części Europy. Oczywiście – w sytuacji daleko idących różnic – często nie jest możliwe znalezienie kompromisu i wspólnego stanowiska.

¹⁶² C.Karkowski, Wielość kultur jest przyszłością świata, „Magazyn Polski” 2004 nr 1

¹⁶³ M.S.Szymański: Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec. w: J.Nikitorowicz (red.) Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Trans Humana, Białystok 1995, s.102.

Jednak już znajomość optyki reprezentowanej przez sąsiada stanowi pierwszy krok do dialogu i zrozumienia.

Jak wykazały wyniki badań eksperymentalnych prowadzonych przez Barbarę Weigl dostarczanie dzieciom wiedzy wielokulturowej powoduje silne i systematyczne efekty w postaci przypisywania przez te dzieci większej ilości zalet i wad przedstawicielom innych grup narodowych niż było to w przypadku dzieci niepoddanych oddziaływaniom czynnika eksperymentalnego.¹⁶⁴ Wskazuje to na zwiększanie się różnic wewnątrzkatégorialnych w postrzeganiu innych, a tym samym osłabieniu stereotypów. Przy czym efekty nie dotyczyły tylko i wyłącznie grup etnicznych i narodowych uwzględnionych w procedurze eksperymentalnej, ale także innych. Można więc mówić o efekcie generalizacji, czyli że przewartościowanie swego stosunku do jednej grupy, może pociągać za sobą zmianę postawy do innych.

To, że wiedza na temat specyfiki innych grup zmienia postawy wobec odmienności kulturowej jest jednym z ważnych aspektów pedagogiki międzykulturowej. W zasadzie budowanie takiej wiedzy opiera się o uznawanie pluralizmu oraz relatywizmu kulturowego. W takim ujęciu przedstawiamy wiedzę o kulturach, które istnieją obok siebie, niejako równolegle, pomijając aspekt interakcji.¹⁶⁵ Zwykle w takich przypadkach oddziaływania edukacyjne koncentrują się na treściach specyficznych, których reprezentantami są symbole stanowiące według P.Boskiego kryterialne atrybuty stanowiące o przynależności do danej grupy kulturowej.¹⁶⁶

Zupełnie inaczej jest w przypadku treści o charakterze międzykulturowym. Takie treści są charakterystyczne dla interferencyjnego pogranicza kultur. Możemy mówić o istnieniu tychże treści jedynie w przypadku interakcji zachodzących między systemami kulturowymi dwu lub więcej - wchodzących z sobą w interakcje - grup. W takich

¹⁶⁴ B.Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, w: M.Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń 1995 s.84

¹⁶⁵ Zdarza się to czasami także na wschodnim pograniczu Polski o czym pisze Jolanta Muszyńska – J.Muszyńska, *Autoidentyfikacje jednostki a kompetencje komunikacyjne do kultury Innego*, w: O.Šrajerova (red.) *Otazky narodni identity; determinanty a subjektivni vnimani v podminkach současne multietnicke spolecnosti*; Slezky ustav Slezskeho zemskeho muzea v Opavě; Dokumentační a infomační středisko Rady Evropy při Evropskem infomačním středisku UK v Praze, Praha – Opava 2001

¹⁶⁶ zob. P.Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*, w: P.Boski, M.Jarymowicz, H.Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992

przypadkach trudno nieraz zdecydować, do której z grup należy przypisać określony element. W każdej z takich sytuacji znajdujemy wdzięczne pole do analiz w obrębie pedagogiki międzykulturowej.

Cele pedagogiki międzykulturowej

Najważniejszym celem pedagogiki międzykulturowej jest przygotowywanie osób będących w jej oddziaływaniu do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego. Punktem wyjścia jest założenie, że każdy człowiek, jako członek różnych zbiorowości, utożsamiając się z nimi, spotyka się jednocześnie z ludźmi należącymi do innych zbiorowości. Kategoria „My” nie istnieje bez kategorii „Oni”. Jednocześnie wszyscy jesteśmy uczestnikami wielu grup. Więc kategoria „My” nie ma charakteru monistycznego. Monizm ewidentnie prowadzi tu do niebezpiecznej koncentracji na jednym wymiarze i grozi centryzmem, czyli ocenianiem całej rzeczywistości tylko i wyłącznie z perspektywy tej jednej, jedynej grupy odniesienia, a następnie do symbolicznego zawłaszczania przestrzeni. Jest to jeden z podstawowych mechanizmów nacjonalizmu.

Obszarem spotkania obdarzonych podmiotowością osób jest odmienność kulturowa. Zarówno stopień owej odmienności jak i siła oddziaływania kultury (kultur), z którą (którymi) identyfikuje się jednostka są bardzo różne. To w oczywisty sposób wyznacza rangę i zakres działań w zakresie pedagogiki międzykulturowej. Ranga ta będzie zapewne inna dla mieszkającego w Wielkiej Brytanii rodowitego, rdzennego Anglika, którego język jest językiem dominującym we współczesnej kulturze globalnej, a konserwatyzm stanowi centralną wartość kulturową narodu o wielowiekowej historii, inna zaś dla mieszkającego w Polsce Białorusina, którego język jest językiem zaledwie kilku milionów osób, w dodatku zepchniętym na margines przez obecnie rządzących Białorusią. Każdy mieszkający na Białostocczyźnie Białorusin, – jeżeli nie chce zamykać się w etnicznym getcie - musi z konieczności posiadać przynajmniej minimalne kompetencje w kulturze i języku polskim oraz - jeżeli chce osiągnąć sukces na miarę ponadlokalną - musi także odnaleźć się w uniwersalnej kulturze współczesnej, z angielskim, jako jej głównym nośnikiem. Nie bez znaczenia jest również stopień homogeniczności środowiska zamieszkania. Naturalnie w regionach silnie zróżnicowanych kulturowo, zwłaszcza na obszarach pogranicza kultur, potrzeba pedagogiki międzykulturowej będzie występowała z inną intensywnością niż w regionach bardziej jednolitych. Trzeba jednak mocno podkreślić, że oddziaływań pedagogicznych uwzględniających międzykulturowość nie można ograniczać jedynie do obszarów wyraziście zróżnicowanych kulturowo.

W pracach dotyczących pedagogiki i edukacji międzykulturowej spotyka się różne podejścia do prezentowania celów, jakie są związane z ich istotą. Nierzadko są to enumeratywne wyliczenia nawiązujące do podstawowych celów wychowania a uwzględniające fakt postępującego zróżnicowania kulturowego. Niekiedy podejmuje się próbę uporządkowania celów, tworząc z nich pewne grupy. Taką próbę podjął m.in. Przemysław Grzybowski wyodrębniając cele w sferze postaw, umiejętności i świadomości.¹⁶⁷ To podejście jest bliskie prezentowanemu w tej pracy. Moim zdaniem cele pedagogiki międzykulturowej koncentrują się wokół postaw wobec odmiennych kultur, ale także kultury własnej, wokół budowania własnej wielowymiarowej tożsamości kulturowej i wreszcie wokół kształtowania kompetencji w postaci wiedzy i umiejętności, które dwie pierwsze kategorie celów – związane z postawami i tożsamością – pozwolą realizować.

Kształtowanie pożądanych postaw wobec Innego

Jednym z zasadniczych celów pedagogiki międzykulturowej wydaje się być kształtowanie właściwych zasad współżycia między przedstawicielami różnych kultur. Mit jednorodności kulturowej został dziś ostatecznie pogrzebany. Jesteśmy zdani na życie w społecznościach bardziej lub mniej zróżnicowanych kulturowo. Czy będą to autochtoni czy też imigranci, osoby o odmiennych korzeniach kulturowych będą coraz wyraźniej zaznaczać swoją obecność. Należy, więc wypracować grupowe strategie współistnienia większości i wielu mniejszości kulturowych. Owe strategie mogą przybierać różną postać. Zdaniem Andrzeja Sadowskiego - socjologa od wielu lat zajmującego się pograniczem kultur – charakter międzyetnicznego współżycia rozumianego jako „całokształt trwałych interakcji między dwiema lub więcej grupami etnicznymi odbywających się na określonym obszarze” może być analizowany z perspektywy teorii asymilacji, teorii tygla (melting pot) oraz teorii pluralizmu kulturowego.¹⁶⁸ Według teorii asymilacji, zróżnicowanie etniczno-kulturowe z biegiem czasu zanika poprzez tworzenie się społeczeństwa jednolitego kulturowo i etnicznie. Przy czy owo zanikanie różnic spowodowane jest celową redukcją cech specyficznych kultur

¹⁶⁷ P.Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2007 s.80-81

¹⁶⁸ A.Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, w: J.Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana Białystok 1995. s.46

odmiennych od dominującej. Asymilacja związana jest ze świadomym dążeniem do monizmu kulturowego. Punktem odniesienia jest oczywiście kultura grupy dominującej. Wszelkie działania większości zmierzają do wyeliminowania różnic poprzez przyjęcie przez mniejszość wzorów kulturowych większości. Podstawowe założenie teorii tygla oparte jest na mieszanii się kultur w wyniku długiego współistnienia. Największe znaczenie mają tu małżeństwa zawierane między przedstawicielami różnych grup etnicznych. Leczą główną zasadą jest w tym przypadku redukcja znaczenia różnic kulturowych oraz unikanie wykorzystywania tychże różnic w analizie funkcjonowania społeczeństwa. W przypadku zróżnicowania narodowego nie zaprzecza się istnieniu różnic, ale minimalizuje się ich rolę, eksponując znaczenie jednoczącego czynnika nadrzędnego, na przykład w postaci obywatelstwa (czyli narodu jako zbiorowości politycznej - a nie kulturowej). Oczywiście dziś najlepszym tego przykładem są Stany Zjednoczone, ale pierwowzoru należy upatrywać w porewolucyjnej Francji. Trzecia teoria - teoria pluralizmu kulturowego dotyczy takiej interakcji między grupami etniczno-kulturowymi mieszkającymi w tym samym kraju, w której każda z nich utrzymuje odrębność kulturową, żadna grupa nie dominuje nad inną. W praktyce trudno o zupełne wyeliminowanie dominacji, choćby dlatego, że ta bardzo silnie związana jest z polityką. Zaś w obowiązujących w krajach naszego kręgu kulturowego regułach życia politycznego decyduje reguła: rządzi ten, kto ma za sobą większość. W warunkach europejskich często to właśnie kwestie etniczno-kulturowe w decydujący sposób kształtują relacje społeczne, niwecząc ideę pluralizmu kulturowego.

Wydaje się, że integracja mniejszości rozumiana jako włączanie ich w struktury społeczne z zachowaniem specyfiki kulturowej tychże mniejszości oraz ich podmiotowości jest dziś optymalną drogą międzyetnicznego współżycia. Zatem celem pedagogiki międzykulturowej w tym zakresie byłoby wskazywanie na warunki niezbędne do integracji. Obie strony i większość i mniejszość muszą mieć świadomość kompromisu. Większość uznaje prawa mniejszości do nieskrępowanego kultywowania jej dziedzictwa oraz szanuje podmiotowość mniejszości, wreszcie uznaje, że odmienność kulturowa wzbogaca a inne grupy etniczne wnoszą ważny wkład w rozwój kulturowy całego państwa. Oczywiście fundamentem takiego podejścia jest uznawanie zasady relatywizmu kulturowego. Z kolei mniejszość nie nadużywa przyznawanych jej przywilejów i zachowuje lojalność wobec państwa zamieszkania. Zwłaszcza ta ostatnia kwestia wydaje się szczególnie ważna, ponieważ integracja mniejszości często przebiega skutecznie wówczas jeżeli przywiązuje się

właściwą wagę w wychowaniu sferze obywatelskości.¹⁶⁹ Przedkładanie lojalności obywatelskiej nad etniczną pozwala oderwać się od gorsetu etnocentryzmu, który bardzo łatwo przechodzi w bardziej lub mniej zafałszowane formy nacjonalizmu.

Zatem kierunkowym celem pedagogiki międzykulturowej wydaje się być ukształtowanie właściwych postaw wobec odmienności kulturowej zbudowanych na bazie samoakceptacji i zakorzenienia w obrębie własnej kultury. Wychodzę tu z założenia prezentowanego już wcześniej w pedagogice, że zrozumienie dla odrębności należy do podstawowych przesłań edukacyjnych wynikających z założeń nowego humanizmu.¹⁷⁰ Niekiedy daje się zauważyć próby wydzielenia z rodzącej się nowej subdyscypliny - edukacji międzykulturowej - odrębnych działań obejmujących, bądź edukację przeznaczoną dla mniejszości narodowych, służącą zachowaniu ich dziedzictwa kulturowego, umacnianiu tożsamości, bądź też edukację przeznaczoną dla przedstawicieli grup dominujących, nakierowaną na budowanie wrażliwości wobec potrzeb grup mniejszościowych. Wydaje się, że takie dychotomiczne spojrzenie, w którym uwzględnia się albo wyłącznie większość, albo tylko mniejszość, jest szkodliwe.¹⁷¹ Przede wszystkim dlatego, że umacnia linie podziału, eksponując opozycyjność odmiennych grup kulturowych. Tymczasem warto zauważyć, że istnieje pilna potrzeba budowania takiego modelu, który miałby charakter uniwersalny i nie dzielił oddziaływań w obrębie edukacji międzykulturowej na te przeznaczone dla przedstawicieli kultur dominujących i te skierowane do reprezentantów grup kulturowo zdominowanych. Jest przy tym rzeczą oczywistą, że model taki powinien uwzględniać różnice wynikające z nierównego statusu kultur, wynikającego chociażby z liczebności osób, które te kultury współtworzą. Najważniejszą częścią takiego modelu powinna być koncepcja budowania właściwych postaw wobec odmienności kulturowej i osób będących reprezentantami odmiennych kulturowo grup.

Stąd też jako właściwe uznaje się takie postawy, które wyrażają się nie tylko w umiejętności dostrzegania tego, co wartościowe w innych niż własna grupach oraz wyrażania szacunku wobec takiej odmienności, ale również umiejętności wykorzystywania odmienności

¹⁶⁹E.F.Isin, P.K.Wood, *Citizenship & Identity*, Blackwell, Oxford 1997 s.43 i nast.

¹⁷⁰ J.Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, w: J.Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Impuls, Kraków 2000, s.23

¹⁷¹ Podobną opinię wyraża Z.Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, w: A.Paszko (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP w Krakowie, Kraków 2004 s.92

jako szansy rozwojowej. Różnice w takim ujęciu stanowią dodatkowe źródło efektywniejszego budowania siebie. Jak zauważa Lech Witkowski inni „nie mają obowiązku być takimi jak my, choć też szansą i ich i naszą jest zobaczenie, jaką wartość może nieść wzajemne otwarcie się na siebie”.¹⁷² Pierwszym krokiem jest właśnie dostrzeżenie takiej szansy, przekonanie się do tego, że odmienność kulturowa może posłużyć do ubogacenia siebie.

Warte podkreślenia jest także traktowanie pewnej kategorii postaw, które zostaną później szczegółowo zaprezentowane jako pożądane. Takie stanowisko wiąże się z traktowaniem pedagogiki jako powiązanej z refleksją teoretyczną praktyki zmierzającej do realizacji ustalonych celów. W takim ujęciu do pedagoga należy wskazywanie, tego co pożądane i branie odpowiedzialności za te wskazania. Unikanie takiej odpowiedzialności w imię zrodzonej na łonie postmodernizmu ostrożności i swoistej hiperpoprawności politycznej uważam za niewłaściwe i niezgodne z duchem pedagogiki jaki towarzyszy jej od zarania dziejów.

Ewolucja „Innego – od zagrażającego do interesującego

Postawy wobec odmienności mogą być diametralnie różne. Ten kto jest inny, obcy, może być zarówno wrogiem jak i przyjacielem.¹⁷³ Ważne jest, aby sprzyjać takim przekształceniom, które pozwolą traktować „obcego” jako przyjaciela a nie wroga. Danuta Markowska wskazując, że przeciwstawienie „swój-obcy” nie jest pojęciem klasyfikującym a jedynie kategorią kontekstualną zaprezentowała modele ukazujące przekształcanie się obrazu obcego we: wroga, zasymilowanego-akulturowanego, przyjaciela.¹⁷⁴ Zauważa ona, że zanim uzna się obcego za wroga wcześniej jest on dziwny, niepokojący, anormalny, zagrażający. Jeżeli jednak obcego uzna się za interesującego (ciekawego) to z czasem staje się on stymulatorem do zrozumienia kondycji ludzkiej, złożoności otoczenia. Pogłębiona refleksja zbliża, emocje zmieniają swój charakter, co w konsekwencji może nawet prowadzić do tego, że dawny wróg zostaje przyjacielem.

¹⁷² L.Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, (w:) M.Urińska (red.) *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, s.20.

¹⁷³ Bardzo znamienne dla ewolucji stosunków do obcego jest znaczenie greckiego słowa ksenos. Jak zaznacza Stefan Srebrny, znakomity znawca antyku, w starożytnej Grecji słowo to oznaczało i obcego i gościa, czego ślad znajdziemy w „Błagalnicach” Ajschylosa. (zob. Ajschylos, *Tragedie*. Warszawa 1954) Dzisiaj greckie ksenos używane jest jedynie w odniesieniu do „obcego”, na przykład w terminie ksenofobia.

¹⁷⁴ D.Markowska, *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, w: T.Popławski (red.) *Oblicza peryferyjności*, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994, s.325.

Podobne stanowisko reprezentuje J.Nikitorowicz. Zauważa on, że wzmożone wzajemne oddziaływania i modyfikacje stylu życia związane z komunikacją międzygrupową doprowadzają do tego, że inny może przestać być obcym, nieznanym, wzbudzającym nieufność i lęk stać się znanym, ciekawym, twórczym i wartościowym.¹⁷⁵ Zwrócenie uwagi na inne kultury może i powinno zaowocować również większym zainteresowaniem kulturą rodzimą. Poprzez zestawienie z odmiennością można uzyskać bardziej adekwatny obraz własnej kultury. Niektórzy autorzy twierdzą wręcz, że celem wielokulturowych spotkań jest zwrócenie uwagi na własną kulturę i jej wyeksponowanie.¹⁷⁶ Inaczej mówiąc w pedagogice międzykulturowej chodzi o to, aby uwzględniać wzajemne odnoszenia się do siebie różnych kultur, a nie tylko sterować i w swoisty sposób kontrolować ich istnienia obok siebie. Celem jest tu wzajemne wzbogacanie się. Istota tak pojmowanej pedagogiki tkwi w tym, że każda jednostka lub społeczność nie rozwija własnej tożsamości sama, lecz w interakcji z innymi, i interakcje te powinny stanowić możliwość wzajemnego wzbogacania się.¹⁷⁷

Zadaniem wychowawców jest więc przygotowanie dzieci i młodzieży do pozytywnego myślenia dotyczącego odmienności. Jeżeli to możliwe, właściwe nastawienie dotyczące obcych kultur powinno funkcjonować jeszcze przed kontaktem z nimi. Chodzi tu o podkreślenie, że każda kultura posiada swoją racjonalność, każda niesie ze sobą określone walory etyczne i estetyczne. Nie oznacza to jednak zrezygnowania z możliwości krytycznej analizy obcej kultury, gdyż - jak podkreślają niektórzy badacze - „byłoby to równoznaczne z jej ignorowaniem”.¹⁷⁸ Tworzy się tu raczej przestrzeń do zaistnienia relatywizmu kulturowego. Różnica kulturowa nie podlega wartościowaniu w postaci hierarchizacji, co jednak nie oznacza całkowitego wyeliminowania krytycznego stosunku do tego, co odmienne kulturowo. Różnice takie nie muszą mieć trwałego charakteru, co jest bardzo charakterystyczne dla współczesności.

¹⁷⁵ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana Białystok 2000, s. 8

¹⁷⁶ B.Hackl, *Vom Fremden und vom Eigenen*, w: *Miteinander lernen*, Innsbruck 1993, s.8.

¹⁷⁷ L.Porcher: *Glanz und Elend des Interkulturellen?* w: M.Hohmann, H.H.Reich (red.) *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*, Waxmann Wissenschaft, Munster/New York 1989, s.35.

¹⁷⁸ C.Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, w: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main 1993, s.16.

Podobny sposób myślenia obowiązywałby w kwestii, którą L.Witkowski nazywa potrzebą „unaocznienia przygodności w kulturze”.¹⁷⁹ Dotyczy ona uświadomienia uczniom, że ich usytuowanie kulturowe wynika ze splotu różnego rodzaju okoliczności, które mogłyby być inne (np. inne miejsce i czas urodzenia) i gdyby takie były to doświadczenia i zachowania tychże uczniów mogłyby być identyczne jak doświadczenia i zachowania „innych”. W związku z tym osadzenie kulturowe nie może stanowić powodu do wywyższania się nad innych lub poniżania kogokolwiek z racji jego odmienności kulturowej. Przy czym - jak podkreśla dalej Witkowski - to, co stało się naszym udziałem poprzez wrastanie w czasoprzestrzeń kulturową, powinno być odbierane jako wartościowe, nie może jednak stanowić „obowiązku dla innych”.¹⁸⁰

Bardzo ważnym zadaniem pedagogiki międzykulturowej w wymiarze teoretycznym może być opracowanie zasad postępowania, które pozwolą zapobiegać konfliktom, „ślepej, emocjonalnej konfrontacji”¹⁸¹. W takim ujęciu nowa subdyscyplina pedagogiki stawia przed sobą ambitne zadanie „wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa wielokulturowego - niezależnie od ich pochodzenia i kultury jaką reprezentują - do życia i współżycia w nowoczesnym świecie, tak by zachowany został pokój społeczny, ale nie za cenę kolonizowania świadomości mniejszości przez dominującą większość.”¹⁸²

Wychodząc z założenia, że w opisach kultur podejmowanych przez antropologów od dawna obowiązującą praktyką jest określanie wartości typowych dla badanych kultur¹⁸³ możemy założyć, iż jednym z celów pedagogiki międzykulturowej będzie podkreślenie, że odmienność zarówno w hierarchii wartości jak i ich strukturze, w różnych kulturach jest rzeczą absolutnie naturalną. W związku z tym należałoby konsekwentnie dążyć do zrewidowania obiegowych poglądów na temat „postępu kulturowego”. Jak zauważa Brunon Bartz rozpowszechniony wśród niemieckich nauczycieli ewolucjonistyczny obraz rozwoju kultury sprawia, że często uważają oni za cywilizacyjną normę to, co występuje w ich

¹⁷⁹ L.Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości ...* op.cit. . Toruń 1995, s.20.

¹⁸⁰ Ibid. s.20.

¹⁸¹ B.Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997. s.13.

¹⁸² M.S.Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*, w: J.Nikitorowicz (red.) *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana, Białystok 1995, s.101.

¹⁸³ zob.A.Kroeber, *Istota kultury*, PWN, Warszawa 1989, s.325.

kulturze. Wszelkie więc odstępstwa, na przykład w sposobie ubierania się, czesania czy wyrażania emocji, odmienne od przyjętych tradycyjnie w Niemczech, są uznawane za przejawy „zacofania” i stanowią powód do „misji cywilizacyjnej”.¹⁸⁴

Obok zapobiegania fetysyzowaniu ewolucyjnego sposobu pojmowania rozwoju cywilizacji istotne jest także redukcowanie eurocentrycznego widzenia porządku kulturowego świata. Przy tym w samej Europie ważnym zadaniem jest przewyciężenie postawy eurocentrycznej przy jednoczesnym zachowaniu przywiązania do europejskich korzeni kulturowych, traktowanych jako fundament europejskich kultur narodowych i jako takie stanowiących naturalną płaszczyznę zrozumienia i dialogu. Równie istotnym celem wydaje się uwrażliwienie na losy przedstawicieli mniejszych grup, słabszych pod różnymi względami od grupy (grup) dominujących.

Współczesność to nieuchronność kontaktów z odmiennością kulturową. Grupy kulturowe wchodząc ze sobą w interakcje tworzą różnego rodzaju stosunki. Jeżeli chodzi o typy współżycia różnych grup kulturowych, to za Alvinem Bertrudem, który wyodrębnił je jako rodzaje społecznych interakcji, można wymienić następujące typy: separatyzm, konfrontacja (konflikt), opozycja (rywalizacja), asymilacja (akulturacja, amalgamacja), akomodacja (podporządkowanie, kompromis, tolerancja), kooperacja (pluralizm kulturowy). Przy czym kooperacja może być formalna bądź nieformalna.¹⁸⁵ Warto zwrócić uwagę na niesymetryczność wymienionych kategorii. Większość z nich dotyczy sytuacji, w których jedna grupa jest obiektem opresji ze strony drugiej. Wydaje się, że w edukacji należy większe znaczenie przywiązywać do tej strony interakcji, która związana jest z pozytywnym znakiem. Stąd analizując przyczyny ksenofobii, agresji wobec innych kulturowo, czy też dystansu dzielącego różne grupy warto większą uwagę poświęcić otwarciu, dialogowi czy wreszcie symbiozie kulturowej.

Bardzo istotne miejsce w budowaniu postaw wobec Innych zajmuje kategoria narodu. Traktowanie narodu albo jako zbiorowości politycznej albo kulturowej ma zasadnicze konsekwencje dla socjalizacji i wychowania. Niepoddawane refleksji różnice istniejące w

¹⁸⁴ B.Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997. s.12.

¹⁸⁵ Cyt. za A.Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, w: J.Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana Białystok 1995 s.47

dwu podejściach powodują w świadomości jednostek niebezpieczną kontaminację. Częstokroć deklarowanie się członkiem narodu dotyczy jedynie sfery politycznej i ogranicza się do posiadania obywatelstwa. Jednocześnie tego rodzaju identyfikacje mają charakter etniczności primordialnej, czyli takiej w której odszukujemy siebie „w różnych źródłach etnicznych, które d z i e d z i c z y m y społecznie, które reprodukują się wraz z naszą sytuacją społeczną.”¹⁸⁶ Takie automatyczne (z urodzenia) członkostwo w grupie uważane jest przez niektórych jako powód do wywyższania się ponad tych, którzy członkami grupy narodowej stali się w toku swego życia – czasami w wyniku świadomej konwersji. Tymczasem etykietalna i pozarefleksyjna tożsamość oparta tylko i wyłącznie na deklaratywnej identyfikacji prowadzi często do ksenofobii, rasizmu czy nacjonalizmu.¹⁸⁷ Dzieje się tak zwłaszcza w większości państw europejskich, w których mamy do czynienia z wielowiekowym autochtonizmem i obecnością kulturowo definiowanych narodów. Do takich krajów niewątpliwie należy także Polska. Nieco inna sytuacja panuje w państwach o proveniencji imigracyjnej (USA, Kanada, Australia), czy też w krajach z dominującą polityczną definicją narodu (Francja).

Niewątpliwie rozróżnianie etnicznej i politycznej definicji narodu wpływa na postawy wobec przedstawicieli innych grup narodowych. Wśród tychże postaw – po ich negatywnej stronie – najczęściej dyskutowane są etnocentryzm i nacjonalizm. W moim przekonaniu, jeżeli nacjonalizm rozważamy w wąskim rozumieniu, to oba pojęcia są sobie bliskie. Etnocentryzm często wymieniany jest jako jeden z typowych przejawów niechętnych zachowań wobec innych. Etnocentryzm kulturowy wiązany ze stereotypami i uprzedzeniami zdaniem niektórych oznacza swoistą „kulturową krótkowzroczność“, która każe z własnej kultury czynić „podstawę wartościowania“ innych kultur.¹⁸⁸ Warto jednak podkreślić, że możemy mówić o dwu obliczach, czy odmianach tego zjawiska. Pierwsza z nich to etnocentryzm negatywny, który jest niczym innym niż nacjonalizmem. W tym przypadku mamy do czynienia nie tylko z pozytywnym wartościowaniem dorobku kulturowego własnej grupy narodowej, ale jest to powiązane z jednoczesną deprecjacją dorobku innych grup.

¹⁸⁶ W. Żelazny, *Etniczność. Ład – Konflikt – Sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004 s.89

¹⁸⁷ W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001

¹⁸⁸ B. Kielar, *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, w: F. Grucza (red.) *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Wydawnictwa UW, Warszawa 1989. s.55

Niejednokrotnie wystarczy już - jak to zauważa J.Leoński –jedynie wartościowanie przedstawicieli jednych grup przez reprezentantów innych.¹⁸⁹ Taki sposób koncentrowania się na własnej grupie często prowadzi do separatyzmu i wykluczania innych z zajmowanej przestrzeni, a tym samym wykluczania interakcji. To w tym kontekście uzasadniona jest opinia E.Gellnera, że nacjonalizm jest przede wszystkim zasadą polityczną, która głosi, że jednostki polityczne powinny pokrywać się z narodowymi. Niekiedy rosnące poczucie podmiotowości grup dotychczas zdominowanych rodzi postawy etnocentryczne z ich strony. Tak było na przykład z czarnym nacjonalizmem w Afryce i Ameryce. Na takie zjawisko zwraca uwagę L.Witkowski pisząc o realizacji w Stanach Zjednoczonych tzw. strategii etnocentryzmu. Zauważa on, że „strategia ta może być realizowana bardzo drastycznie” a wówczas „mniejszości mogą tak agresywnie domagać się uwzględnienia przez większość swoich praw i swojej odrębności, że stają się często nosicielami takiej samej presji na dominację jak ta, której same uległy.”¹⁹⁰ Mamy wtedy do czynienia z prostym odreagowaniem i przejęciem tych samych mechanizmów, które wcześniej były (lub ciągle są) przyczyną opresji.

Możemy jednak mówić także o etnocentryzmie pozytywnym. W tym przypadku skupianie się na wartościach charakterystycznych dla własnej grupy i nadawanie im znaczenia nie jest związane z deprecjonowaniem dorobku kulturowego innych. Tego rodzaju etnocentryzm jedynie eksponuje podłoże kulturowe własnej grupy odniesienia odnosząc się z szacunkiem dla dorobku innych. Oczywiście taka sytuacja może mieć miejsce wtedy, kiedy etniczność stanowi wartość przy budowaniu narodowej identyfikacji. Etnocentryzm pozytywny jest więc związany z internalizacją kultury własnej grupy, nie tylko z jej poznaniem, ale także uznaniem za własną, podczas kiedy dorobek kulturowy innych pozostaje jedynie na poziomie wiedzy o nim. Stąd już blisko do nieco innego spojrzenia na patriotyzm i wychowanie patriotyczne. Budowanie emocjonalnego związku między dziedzictwem kulturowym a identyfikacją narodową wcale nie musi być konfrontacyjne. Ważne jest - aby realizując to, dostrzegać również inne niż narodowa perspektywy, w tym europejską i regionalną. Etnocentryzm pozytywny, w którym przykładając duże znaczenie do kultury własnej grupy etnicznej nie czynimy tego kosztem innych grup jest niczym innym jak znanym

¹⁸⁹ J.Leoński, *Nacjonalizm młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu*, w: J.Nikitorowicz (red.) *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana Białystok 1995, s.61.

¹⁹⁰ L.Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości ...* op.cit. . Toruń 1995, s.22.

nam dobrze patriotyzmem. Właśnie takie rozumienie patriotyzmu znajdujemy także w rozważaniach Karola Wojtyły na temat tożsamości.¹⁹¹

Istotne jest jednak, aby grupa narodowa nie była jedyną kulturową grupą odniesienia, nawet wówczas, gdy nie jest ona wywyższana ponad inne. John Dewey zauważył kiedyś, że w wychowaniu należy przede wszystkim podkreślać wszystko to, co zespala ludzi w działaniu na rzecz wspólnych im celów, niezależnie od wszystkich uwarunkowań. Samo mówienie o konsekwencjach konfliktów, choćby było ono najbardziej obrazowe i przerażające na nic się nie zda. Ta zasada podkreślania wspólnych ponadnarodowych celów jest zdaniem Deweya podstawą do kształtowania takiego sposobu myślenia, zgodnie z którym „suwerenność narodu byłaby pojmowana jako coś wtórnego i przejściowego w porównaniu z pełniejszą bardziej twórczą i wolną wspólnotą wszystkich ludzi”.¹⁹² A wówczas nie ma miejsca na jakikolwiek rodzaj etnocentryzmu. Jednak w sytuacji w jakiej się znajdujemy na obecnym etapie ważne jest podkreślenie, że możliwe do przyjęcia są tylko takie podejścia, w których duma z własnej przynależności narodowej nie wyklucza poszanowania Innego i partnerskiego korzystania z dorobku jego grupy kulturowej.

Na marginesie warto zauważyć coraz częstsze przenikanie do literatury polskiej szerokiego anglosaskiego rozumienia nacjonalizmu. Dotyczy ono całości ujęcia kulturowego stanowienia narodu i obejmuje zarówno to co nazwano przed chwilą etnocentryzmem negatywnym jak i etnocentryzm pozytywny. W połączeniu z niechęcią z jaką wielu autorów stosuje dziś (dla wielu anachroniczny) termin patriotyzm mamy wiele przykładów dość bezkrytycznego przenoszenia anglosaskiej wizji nacjonalizmu na polski grunt. Jako jeden z pierwszych uczynił to skądinąd znakomity znawca polskiej historii i kultury Norman Davies w swojej książce „Boże igrzysko”. Otóż wśród polskich nacjonalistów umieszcza on Joachima Lelewela i Fryderyka Chopina.¹⁹³ Stosuje także termin „nacjonalizm powstańczy” i „nacjonalistyczna konspiracja” w odniesieniu do powstań 1830 i 1863 roku i zjawisk

¹⁹¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005 s.73

¹⁹² J.Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s.136.

¹⁹³ N.Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, (autoryzowany przekład – Elżbieta Tabakowska), Znak Kraków 2000 s.531

społecznych z nimi związanych.¹⁹⁴ Przy czym autorowi nie jest obcy termin patriotyzm, którego również używa – choć zdecydowanie rzadziej w innych partiach tej samej książki.¹⁹⁵

Bezkrytyczne używanie terminu nacjonalizm za anglosaskimi autorami nie uwzględnia pułapek w jakie wpadali oni sami raz stosując go jako termin neutralny innym zaś razem nazywając nim negatywne zjawiska społeczne. Jak pisze Miroslav Hroch dotyczyło to zarówno Ernsta Gellnera jak i wcześniejszych autorów, klasyków socjologii narodu Eryka Hobsbawma i Benedykta Andersona oraz wielu innych.¹⁹⁶ Stąd też wyraźnie opowiadam się za tymi anglosaskimi autorami (m.in. Leonard Doob, Raphael Samuel), którzy uważają tak szerokie stosowanie terminu nacjonalizm za źródło niedokładności i nieporozumień i proponują ograniczanie jego znaczenie tylko do oznaczenia narodowego egoizmu.¹⁹⁷ Natomiast w przypadku pozytywnych przejawów identyfikacji z narodem proponują oni powrót do - dobrze osadzonego w polskiej świadomości choć nieco zapomnianego i zepchniętego na margines rozważań - terminu patriotyzm. Termin ten - chociaż zdecydowanie rzadziej - pojawia się jednak także w literaturze anglosaskiej.¹⁹⁸

Wychodzenie poza wąsko rozumianą tolerancję

Otwarcie się na inne kultury jest nie tylko pożądane, ale wręcz konieczne. Nie jest już dziś możliwe, aby ograniczać się jedynie do własnej, choćby mającej największy zasięg kultury. Należy też podkreślić, że nie chodzi tylko o to, aby odmienność „tolerować” w wąskim znaczeniu tego terminu, czy znosić jej istnienie z poczuciem dyskomfortu¹⁹⁹, lecz aby się dzięki niej ubogacać i odnajdywać bardziej siebie. Takie widzenie współistnienia kultur dostrzegamy u wielu myślicieli. Hans Georg Gadamer w „Dziedzictwie Europy” nazywa rzeczy po imieniu, twierdząc, że w prawdziwym wychowaniu „inny” powinien być

¹⁹⁴ Ibid. s.538 i następne

¹⁹⁵ Ibid. s.529

¹⁹⁶ M.Hroch, *Małe narody Europy*, Ossolineum, Wrocław 2003 s.104

¹⁹⁷ Ibid. s.106

¹⁹⁸ M.Viroli, *For Love of Country: an Essay on Patriotism and Nationalism*, Clarendon Press, Oxford 1995

¹⁹⁹ O potrzebie odejścia od pojmowania tolerancji jako remedium na wszelkie dolegliwości w kontaktach z innymi pisałem szerzej w: M.Sobecki, *Tolerancja jako wartość w edukacji międzykulturowej*, w: J.Gajda, J.Izdebska, *Kultura – Wartości – Kształcenie – wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, WSSM Suwałki, Suwałki 2004

dla nas zwierciadłem, w którym możemy się przejrzeć.²⁰⁰ Ta nośna metafora może stanowić osnowę wszelkich oddziaływań pedagogicznych w zakresie relacji międzykulturowych. Tak jak inni ludzie mogą być dla nas probierzem wartości czy ułomności, tak inne kultury stanowią mogą zwierciadła, w których odbija się nasza własna.²⁰¹

W podobnym duchu pisał też Vladimir Bibler: „Po to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczać do tego, że pozwalam mu być odmiennym. Ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego Innego Ja nie mogę być samym sobą.”²⁰² Ten sposób myślenia dotyka samej istoty międzykulturowości w jej egzystencjalnym wymiarze. Jean Paul Sartre pisał, że aby poznać prawdę o sobie należy „przejść przez innego”. Inny jest niezbędny dla naszej egzystencji.²⁰³ Z kolei za L. Witkowskim chciałbym przywołać myśl Michała Bachtina, że „nie ma w człowieku wewnętrznego, suwerennego terytorium. - On wszyszek znajduje się na granicy, patrząc w głąb siebie, patrzy w oczy innemu lub oczyma innego”.²⁰⁴ Tak więc przestrzeń spotkania z Innym, przestrzeń interakcji i dyfuzji jest równocześnie przestrzenią kreowania tożsamości. A ponieważ tożsamość nie jest nam dana raz na zawsze konieczne jest podkreślenie, że to właśnie dzięki Innemu nasza tożsamość jest ciągle aktualizowana.²⁰⁵ Tę samą perspektywę, ale w ujęciu grupowym, prezentował ks. Józef Tischner pisząc: „Ten tylko trwa w historii, kto pokonuje czas tworzeniem własnej kultury. Ale własnej kultury nie tworzy się w próżni.

²⁰⁰ H.G.Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992.

²⁰¹ A.Mirga, L.Mróz: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s.15.

²⁰² V.S.Bibler: *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1982, s.187.

²⁰³ „pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi”- J.P.Sartre “L'existentialisme est un humanisme” za M.Abdallah-Preteceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996 s.39

²⁰⁴ cyt. za Lech Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1991, s.106.

²⁰⁵ „l'identité requiert l'existence d'un autre: de quelqu'un d'autre, dans une relation grace à laquelle s'actualise l'identité de soi” R.D.Laing, *Soi et les autres*, Gallimard, Paris 1971 s.99

Własną kulturę tworzy się z inspiracji kultur sąsiednich.”²⁰⁶ Nie ma więc tożsamości bez obecności innego, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i grupowym.

Obecnie skupię się na sposobach wpływania na postawy tak, aby przybrały one pożądaną postać. Warto tu przywołać teoretyczną koncepcję zmiany postaw jaką jest teoria Rosenberga²⁰⁷ nawiązująca do koncepcji równowagi poznawczej. Zgodnie z tą teorią, postawa zawiera w sobie elementy, którymi są po pierwsze - przekonania o tym, że przedmiot postawy pozwala na realizację określonych wartości albo uniemożliwia ich osiągnięcie, po drugie – uczucia wywołane przez przedmiot postawy. Zdaniem autora teorii oba elementy mają tendencję do pozostawania z sobą w harmonii. Główna teza tej teorii dotycząca zmiany postaw zawiera stwierdzenie, że ponieważ oba elementy postawy (przekonania i uczucia) pozostają ze sobą w harmonii, to zmiana jednego z nich musi z konieczności prowadzić do określonej zmiany drugiego elementu. Jeżeli wpłyniemy na zmianę czyjegoś przekonania, z przekonania, że przedmiot postawy pozwala na osiągnięcie pożądaných wartości, na przekonanie, że uniemożliwia ich osiągnięcie, to wtedy uczucie wobec przedmiotu postawy zmieni swój znak z pozytywnego na negatywny. Z kolei gdy uda się zmienić czyjeś negatywne uczucia wobec przedmiotu postawy na pozytywne, to wraz z tym wystąpi zmiana przekonań. Istnieją więc trzy drogi zmiany postaw: przez zmianę uczuć, przekonań, bądź jednych i drugich jednocześnie.²⁰⁸

Istota symbiozy kulturowej

Zmiana przekonań z neutralnych bądź negatywnych na pozytywne odbywa się zazwyczaj poprzez przekazywanie osobom, których postawy chcemy zmienić, określonych informacji. Informacje te – których przekazywanie stanowi istotny element edukacji międzykulturowej - muszą oznaczać, że przedmiot postawy może wpływać na poprawienie możliwości realizacji wartości, ważnych dla osób, których postawy chcemy zmienić. Inny musi więc stać się dla nas atrakcyjnym, posiadającym możliwości wzmocnienia naszej tożsamości. W tym duchu pisał ks. J. Tischner: „zamiast o tolerancji, wolałbym powiedzieć o

²⁰⁶ J. Tischner, wstęp do książki A. Mirgi, L. Mroza: *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s.10.

²⁰⁷ S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1981, s.268.

²⁰⁸ S. Mika, *Psychologia społeczna*, op.cit., s.269.

wzajemności. Wzajemność oznacza, że każdy pozostaje sobą dzięki drugiemu. My - dzięki Wam, Wy - dzięki Nam. Jesteśmy nie tylko ze sobą, ale i dla siebie”²⁰⁹ Taki stan, w którym współistniejemy jako reprezentanci różnych kultur, wzajemnie na siebie wpływając, odnosząc obopólne z tego korzyści, ale jednocześnie pozostając cały czas sobą, nazywany jest symbiozą kulturową. Ważnym elementem symbiozy są zapożyczenia. Są one czymś absolutnie normalnym. Dopóki istnieje wewnętrzne przeświadczenie o związku z grupą, zbudowane na solidnym fundamencie zinternalizowanej kultury grupy odniesienia, dopóty interakcja kultur o charakterze symbiozy i związane z nią zapożyczenia nie stanowią zagrożenia tożsamości.

Podobne podejście znajdziemy w modelu Milтона Benneta,²¹⁰ którego zwolennikiem w polskiej pedagogice jest między innymi Dorota Misiejuk.²¹¹ Według autora proces budowania wrażliwości międzykulturowej przebiega od zaprzeczania istnieniu różnic poprzez opieranie się zróżnicowaniu kulturowemu a następnie minimalizowanie jego znaczenia, aż po akceptację różnorodności oraz adaptację i integrację różnorodności. Mamy więc przejście od postaw o charakterze etnocentrycznym poprzez postawy związane z tolerancją aż do postaw opartych na dialogu i wymianie wartości. Chciałbym tu zaakcentować aktywne wyjście naprzeciw różnorodności kulturowej, będące zdecydowanie czymś więcej niż przyzwoleniem na jej istnienie. Tylko takie podejście może stanowić źródło optymizmu w projektowaniu przyszłości pedagogiki w analizowanym obszarze. Stanowi ono także punkt wyjścia do sytuacji, kiedy jesteśmy w stanie rozumieć Innego poprzez przyjęcie jego perspektywy. Takie podejście jest podstawowym warunkiem międzykulturowej komunikacji. Jego fundamentem jest wcześniejsze przyjęcie zasady relatywizmu kulturowego, wedle którego nasza kultura, w której obecnie funkcjonujemy nie stanowi punktu odniesienia do oceniania i hierarchizowania innych kultur. Zrozumienie innej kultury może nastąpić jedynie poprzez znalezienie punktów odniesienia w tychże kulturach.

²⁰⁹ J.Tischner, wstęp do książki A.Mirgi, L.Mroza: *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994, s.11.

²¹⁰ M.Bennet, *Towards ethorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: M.R.Page (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993, s.29

²¹¹ D.Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, w: A.Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005 s.84-86

Humanistyczne współtowarzyszenie w kreowaniu dojrzałej tożsamości społeczno-kulturowej

Identyfikacja czyli humanistyczne samookreślenie

Intensywne zmiany społeczno-kulturowe, których jesteśmy uczestnikami, rodzą liczne zagrożenia. Wskazuje na nie m.in. J.Nikitorowicz według którego źródłem zagrożeń są procesy modernizacji, transformacji i globalizacji prowadzące do „nieprzewidywalnych zmian”.²¹² Tego rodzaju procesy prowadzą do stanów niepewności, chwiejności czy wręcz zagrożenia tożsamości. Tymczasem aby kształtować pożądane postawy wobec odmienności należy najpierw zadbać o tożsamość własną. W przypadku braku zaangażowania pedagogiki w budowanie kulturowej wspólnoty, bądź zaangażowania skrajnie ideologicznego dochodzi do skomplikowanych i groźnych sytuacji identyfikacyjnych. Bowiem w sytuacji pedagogicznych zaniedbań potrzeba odczuwania wspólnoty nie znika, jest egzystencjalnie ważna i staje się jedynie bardziej skomplikowaną, nawet na poziomie zdroworozsądkowej redukcji.²¹³

Walencja – czyli uświadomione i zwaloryzowane zakorzenienie

Bardzo często sięgając do rdzenia oddziaływań edukacyjnych w sferze międzykulturowej podkreśla się nie tylko brak sprzeczności między otwieraniem się na odmienność a pogłębianiem związku z własną grupą odniesienia, lecz zwraca się też uwagę, że lepsze poznanie i przyswojenie dorobku i n n y c h kultur, może przebiegać dopiero na „fundamencie głębokiego przeżycia własnej kultury”.²¹⁴ Brak zdecydowanej kulturowej grupy

²¹² J.Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2005 s.13

²¹³ Warto przeanalizować wypowiedzi mieszkających na Białorusi Polaków badanych przez Iwonę Kabińską – I.Kabzińska, *Świat doświadczony i przeżywany oraz problem autoidentyfikacji: analiza wspomnień i relacji autobiograficznych mieszkańców Nalibok (Białoruś)*, „Studia Polonijne” 1998 t.19 ss.53-88

²¹⁴ T.Szkołut, *Tożsamość jednostki a kulturowy „horyzont znaczenia”*, w: J.Gajda (red.) *Pedagogika kultury*, UMCS Lublin 1999, s.333

odniesienia w okresie późnej adolescencji - czy nawet wczesnej dorosłości - może prowadzić do stanu społecznej i kulturowej anomii.

W takiej sytuacji ukazywanie dorobku innych kultur – także (a może przede wszystkim tych sąsiedzkich) -może nieść za sobą dwojakiego rodzaju niebezpieczeństwo. Po pierwsze może wywoływać reakcje obronne. Wszak instynktowne niemalże bronienie swoich pozycji, angażuje przede wszystkim emocje. Po drugie brak zakorzenienia i pozytywnego wartościowania dziedzictwa może prowadzić do zmiany ważnego segmentu tożsamościowego, czyli konwersji kulturowej. Antidotum w tym przypadku jest zinternalizowana wiedza kulturowa, czyli treści kultury poznane i uznane za własne, tworzące uwewnętrznione uniwersum kulturowe nazywane przez A.Kłoskowską walencją kulturową. Tak rozumiana walencja stanowiąca naturalne uzupełnienie identyfikacji stanowi o dojrzałej tożsamości kulturowej. Warto podkreślić, że negatywne, emocjonalne reagowanie na odmienność – oparte na agresji i bezrefleksyjnym odrzuceniu, najczęściej cechuje osoby bardzo słabo zakorzenione w kulturze pochodzenia (słaba walencja) przy jednocześnie silnym poczuciu związku z grupą odniesienia (silna identyfikacja).

Brak zakorzenienia kulturowego tworzy swoistą pustkę, próżnię, która musi zostać wypełniona. Jeżeli nie wystąpi zaprezentowany wyżej syndrom obronny wówczas bardzo prawdopodobna jest konwersja. To co inne, zwłaszcza zaprezentowane w korzystnym świetle, w sytuacji braku zakorzenienia może okazać się niezwykle atrakcyjne. Czasem zupełnie zewnętrzne i drugorzędne atrybuty nowopoznanej kultury przyciągają – zwłaszcza młodych ludzi – niezwykle szybko. Przy tym, im większy dystans dzieli kulturę pochodzenia i kulturę nową, tym skutki konwersji na dłuższą metę są bardziej dramatyczne. W najlepszym przypadku możemy tu mieć do czynienia ze zjawiskiem, które Martine Abdallah-Pretceille nazywa mimetyzmem kulturowym, prowadzącym do efektu kameleona.²¹⁵ Polega ono na identyfikowaniu się z każdym atrakcyjnym innym w zależności od sytuacji.

O potrzebie dostrzegania złożoności tożsamości społeczno-kulturowej

Uwzględniając powyższe z całym naciskiem należy podkreślać, że droga ku Innemu prowadzi przez poznanie samego siebie, własnego dziedzictwa kulturowego. Podstawowym warunkiem realizacji idei edukacji międzykulturowej jest więc dbałość o własną tożsamość,

²¹⁵M.Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996, s.154 Także – M.Abdallah-Pretceille, L.Porcher, *Education et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris 1996

zwłaszcza w jej kulturowym wymiarze. Takie stanowisko jest coraz częściej obecne wśród polskich nauczycieli.²¹⁶ Uznają oni, że jedyną możliwością uniknięcia Scylli ksenofobii i Charybdy konwersji jest zdrowa tożsamość kulturowa. Jej podstawą jest: po pierwsze wielowymiarowość i wewnętrzna homeostaza; po drugie internalizacja, czyli taki stan, w którym treści kulturowe i odpowiadające im wartości zostaną zaakceptowane i uznane za własne przez jednostkę; po trzecie wreszcie otwartość, czyli skłonność do wchodzenia w interakcje z Innym. Ten trzeci aspekt najwyraźniej podkreśla francuski badacz problematyki Selim Abou kiedy pisze, że „tożsamość kulturowa jest żywą dialektyką mnie i innego, inaczej mówiąc jestem tym bardziej sobą im bardziej jestem otwarty na innego”.²¹⁷

Wielowymiarowość zaś obejmuje przede wszystkim zdolność do postrzegania siebie jako członka różnych wspólnot kulturowych, zorganizowanych na różnych poziomach i obejmujących różną liczbę członków. Tymi najmniejszymi wspólnotami kulturowymi są zazwyczaj wspólnoty lokalna i regionalna. Poczucie związku z regionem nabiera ostatnio coraz większej wagi w oddziaływaniach edukacyjnych i w oficjalnej polityce oświatowej.²¹⁸ Oczywiście wspólnotą ciągle najsilniej eksponowaną w działaniach kulturalizacyjnych jest naród. Zwłaszcza w ostatnich dwu stuleciach kształtowanie tożsamości narodowej stanowi jedno z podstawowych zadań systemów edukacyjnych. Wokół narodu jako wspólnoty kulturowej ogniskują się działania kulturalizacyjne zarówno szkoły jak i rodziny, zwłaszcza w zakresie tego co obejmuje wychowanie patriotyczne. Niektórzy skłonni są wręcz stwierdzać, że „żyjemy w świecie znacjonalizowanym”.²¹⁹ I wreszcie tożsamość europejska, to zadanie stosunkowo nowe, choć tak naprawdę od dawna realizowane w szkołach. Wymaga jednak redefinicji i zmiany akcentów. Tożsamość europejska musi być bardziej świadomie oparta na poczuciu przynależności do grupy dysponującej takim samym rdzeniem wartości i reprezentujących je symboli. Tymczasem wciąż dominuje perspektywa *stricte* polityczna. Bycie Europejczykiem dla wielu ludzi w Polsce oznacza bycie obywatelem państwa należącego do Wspólnoty Europejskiej. Identyfikacja obywatelska dierży tu zdecydowany

²¹⁶ E. Nasalska: *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000 nr 1

²¹⁷ S. Abou, *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981 s.44

²¹⁸ O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie. MENiS – Biblioteczka Reformy nr 24, Warszawa 2000 s.16

²¹⁹ T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004 s.40

prymat nad identyfikacją kulturową. Co prawda w szkole od dawna realizowane są treści związane z kulturowymi fundamentami Europy, ale idea wspólnoty kulturowej nie jest wyraźnie eksponowana, bądź też nie przykłada się do niej żadnej wagi. W ten sposób uczeń do końca nie wie dlaczego zmuszany jest do uczenia się o „nudnych starożytnych Grekach i Rzymianach”.

Oczywiście w każdym z tych wymiarów: regionalnym, narodowym i europejskim budowanie tożsamości musi odbywać się z uwzględnieniem odmienności. Tożsamość grupowa zawsze konstruowana jest ze świadomością istnienia innej grupy. Przy czym opozycja nie może nosić znamion konfrontacji, ale raczej zestawiania cech specyficznych. Ważnymi katalizatorami budowania tożsamości z wykorzystaniem różnicy kultur są umiejętność wychodzenia na pogranicza oraz wrażliwość międzykulturowa.²²⁰ Efektem oddziaływań w tej mierze jest wielowymiarowa tożsamość kulturowa. Jak podkreśla D.Markowska zyskujemy ją „w procesie wychowania, samowychowania i uczestnictwa społecznego”, ale także „współdziałania i konfliktów”.²²¹ Autorka zauważa także, że konsekwencją postrzegania tożsamości kulturowej jako ciągłego procesu, który można diagnozować w określonym punkcie kontinuum czasowego, jest także powinność zachowywania dotychczasowego stanu, lecz rozwój. Postulatów ma charakter *stricte* pedagogiczny, albowiem nawiązując do teoretycznej refleksji wyraźnie wskazuje na powinności związane z działaniem.

Na tożsamość europejską można także patrzeć jako na tę sferę, który wychodzi poza (ponad) sferę narodową. Jak pisze J.Nikitorowicz dla wielu młodych ludzi niezwykle ważna jest dzisiaj możliwość łączenia wartości rdzennych – podstawowych z uniwersalnymi, globalnymi.²²² Wydaje się, że świadomość przynależenia do europejskiej wspólnoty kulturowej jest ważnym krokiem do realizacji tego zadania.

²²⁰ zob. D.Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, w: A.Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s.84

²²¹ D.Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4

²²² J.Nikitorowicz, *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*, w: J. Gajda, J. Izdebska (red.), *Kultura-wartości-kształcenie: wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Suwałki 2004, s. 32.

Podstawowe wymiary tożsamości społeczno-kulturowej

Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, dojrzeła świadomość wielowymiarowości kulturowego funkcjonowania jednostki. Obok wymiaru narodowego, dominującego od kilku stuleci w tożsamości kulturowej większości Europejczyków, coraz większą rolę odgrywa poczucie jedności budowane na wartościach wspólnych dla wszystkich narodów zamieszkujących kontynent. Przybierająca realne kształty integracja wschodniej i zachodniej części kontynentu pozwala inaczej spojrzeć na zawarte w programach szkolnych odwołania do greckiego i rzymskiego Antyku. Wszak to właśnie tu - podobnie jak w judeochrześcijańskim uniwersum kulturowym – odnajdujemy większość symboli pozwalających rozumieć się wszystkim świadomym tego dziedzictwa Europejczykom.

W wielu krajach w nauczaniu humanistycznym w niedostatecznym stopniu wskazuje się na *differentia specifica* kultury europejskiej, akcentując konkretne wytwory jako atrybuty kryterialne europejskiej zbiorowości kulturowej. Zbyt często odnieść można wrażenie, że podczas szkolnego nauczania historii, literatury czy wiedzy o sztuce konkretne treści są wykorzystywane przez nauczycieli jako zestaw niepowiązanych ze sobą elementów. Zbyt rzadko podkreśla się choćby rolę greckiego antyku w wykreowaniu europejskiej tożsamości. Przy czym ważne jest, aby nie ograniczać się jedynie do opisu poszczególnych wytworów – symboli. Chodzi tu przede wszystkim o wskazanie jak owe symbole funkcjonują w kulturze europejskiej przez cały czas jej trwania, a przez to ukazania znaczenia jakie mają one dla mieszkańców kontynentu. Biblia oraz grecka i rzymska mitologia stanowią niezgłębione skarbnice odniesień do budowania europejskiej tożsamości widocznych choćby w postaci frazeologizmów obecnych we wszystkich europejskich językach.

Ale swój renesans przeżywa też przywiązanie do lokalności. Odwołania do regionu po całych dekadach deprecjacji czy wręcz ośmieszania znów stanowią mocny punkt oparcia w budowaniu kulturowych samoopisów mieszkańców Wschodniej Europy.²²³ Zwłaszcza na obszarach obejmujących współczesną Litwę, Białoruś czy Ukrainę a dawniej stanowiących wschodnie części Rzeczypospolitej często daje się zauważyć rosnącą dumę z przywiązania do regionu. Dotyczy to zwłaszcza Polaków, którzy przetrwali najgorsze czasy wojennych zawieruch i stalinowskich „operacji etnicznych” i do dziś mieszkają na ziemi swoich ojców domagając się uznania swojej autochtoniczności i prawa do narodowego i kulturowego samookreślenia. Są oni „stąd” po swojemu „tutejsi”. W odróżnieniu od

²²³ zob. J.Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP Warszawa 2009

unikających ongiś narodowego określenia mieszkańców wschodnich kresów Rzeczypospolitej, chcą oni być dzisiaj Polakami „stąd” właśnie. W większości zdają sobie sprawę, że ich polskość jest nieco inna od polskości rodaków z Macierzy, ale jednocześnie coraz częściej świadomie budują w swojej świadomości refleksję, w której odmienność ta ma uzasadnienie właśnie w lokalności. W tym kontekście Polak ze współczesnego Grodna różni się od Polaka ze Szczecina w podobny sposób jak szczecinianin różni się od białostoczanina.

Bariery w realizacji celów

Monizm

To, co w tych działaniach było najbardziej charakterystyczne, poza samą warstwą treściową, to dążenia o charakterze monistycznym, i w efekcie uznawanie monokulturowej jednolitości, jako najbardziej efektywnego modelu funkcjonowania zbiorowości, w tym najczęściej państwa. Na poziomie globalnym można tu mówić o swoistym neokolonializmie, znajdującym swoje ucieleśnienie w kulturze masowej, zwłaszcza w jej homogenizacji, która w epoce ekspansji multimedialnej stanowi coraz częściej „papkę” anglosaskich standardów, występującej zwykle w wersji amerykańskiej. Paradoksalnie, monizm, jako obrona przed różnorodnością był w szczególny sposób pielęgnowany w dawnych państwach socjalistycznych. Jednolitość kulturowa - nawet pozorna –idealnie konweniowała bowiem z tak pożądaną polityczną jednomyślnością.

W Polsce szczyt propagowania ideologii monizmu narodowego przypada na dekadę politycznie naznaczoną przez Edwarda Gierka, czyli lata siedemdziesiąte minionego wieku. Wówczas to w oficjalnej propagandzie szczególnie mocno podkreślano wizję Polski, jako kraju jednolitego narodowościowo. Jednym z ważniejszych argumentów przywoływanych dla poparcia takiego stanowiska był powojenny transfer ludności, przyjęty przez zwycięską koalicję na wniosek Stalina. Bezpośrednim efektem transferu w odniesieniu do Polski było to, że osoby poczuwające się do przynależności do innych niż polska grup narodowych miały opuścić kraj. A z kolei Polacy – zwłaszcza zamieszkujący wschodnie obszary przedwojennej II Rzeczypospolitej – zmuszeni byli poddać się procesowi „repatriacji” i znaleźć nową „małą ojczyznę” gdzieś w północnych lub zachodnich częściach Polski w jej nowych granicach. Dążąc do monizmu narodowego i kulturowego w roku 1968 wyrugowano z Polski Żydów ocalałych z Zagłady, a w latach siedemdziesiątych XX w. skwapliwie organizowano tzw. „akcję łączenia rodzin” i „pozwalano” wyjeżdżać do Republiki Federalnej Niemiec osobom

czującym się Niemcami. W ten sposób Polskę opuszczali liczni autochtoni o złożonych tożsamościach kulturowych, którzy przetrwali najtrudniejsze tuż powojenne lata. W ten sposób różnorodność kulturowa Polski rzeczywiście się zmniejszała. Nigdy jednak nasz kraj nie został jej całkowicie pozbawiony. Dopiero wydarzenia dekady lat 80-tych sprawiły, że na nowo zaczęto dostrzegać Innych kulturowo, a i oni sami zaczęli bardziej zaznaczać swoją podmiotowość. W ten sposób powstały naturalne warunki do realizowania zasad międzykulturowości w pedagogice, a przede wszystkim zanegowania monizmu.

Oczywiście konieczne jest tu podkreślenie, że to właśnie nauczyciele jako pierwsi powinni dostrzegać potrzebę kształcenia w duchu międzykulturowości przełamując mocno zakorzeniony mit monistyczny. Dostrzeganie wzajemnych kulturowych wpływów i kulturowego zróżnicowania jest obowiązkiem każdej refleksyjnej jednostki, ale nauczyciele z racji funkcji, którą pełnią w społeczeństwie powinni włączać to do swoich podstawowych profesjonalnych umiejętności.²²⁴ Przy czym w sposób oczywisty kulturowa różnorodność nie może być kojarzona jedynie z przestrzenią, w której funkcjonują wyodrębnione – bardziej lub mniej formalnie – grupy mniejszościowe. Procesy migracyjne sprawiają bowiem, że nawet w środowiskach postrzeganych dotąd jako wyjątkowo kulturowo jednorodne, pojawiają się osoby, których punktem tożsamościowego odniesienia są inne niż autochtoniczne grupy. Stąd też pojawia się pilna potrzeba kształtowania międzykulturowej wrażliwości. W działaniach wychodzących naprzeciw zaspokojeniu tejże potrzeby bardzo ważne miejsce przypada profesjonalnym edukatorom, którzy jako jedyni mogą takie działania uczynić elementem szerzej zakrojonego, zaplanowanego i systematycznie realizowanego planu.

Zawłaszczanie symboli kulturowych

Inną podstawową barierą w relacjach międzykulturowych jest zawłaszczanie symboli kulturowych. Polega ono na traktowaniu na zasadach wyłączności symboli kulturowych wygenerowanych w przeszłości. Dotyczy to zwłaszcza symboli stanowiących elementy kanoniczne kultur narodowych. Do takiego zawłaszczania często dochodzi w przestrzeni pogranicza kultur. Klasycznym przykładem może tu być polsko-litewski spór o Mickiewicza i jego spuściznę. Do sporu tego dołączyli też niedawno Białorusini. Traktowanie symboli jako wyłącznej własności jakiejś grupy stanowi jeszcze dzisiaj jedną z istotniejszych barier w komunikacji międzykulturowej.

²²⁴ F.Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996 s.36

Z perspektywy pedagogiki międzykulturowej często występujące zawłaszczanie symboli-atrybutów przez jedną z grup należy zastępować wnikliwym rozpatrywaniem ich złożonej proveniencji. Ważnym instrumentem takiej analizy powinna być z jednej strony teoria wielowymiarowej tożsamości społeczno-kulturowej z drugiej zaś zasadniczy paradygmat symbolicznego interakcjonizmu nakazujący interpretację wytworów działającego aktora z jego własnej perspektywy. Trzeba więc nabywać umiejętności swoistej kulturowej empatii, wczuwając się w sytuację twórcy przekazu, a zwłaszcza w kontekst kulturowy, który towarzyszył generowaniu wytworu.

Takie spojrzenie, w którym uczymy się analizowania relacji międzykulturowych, czy nawet praktycznego zagłębiania się w nich zaprezentował swego czasu Jacques Demorgon.²²⁵ Podstawowe sformułowane przez autora zasady wchodzenia w relacje międzykulturowe dotyczą: po pierwsze - uświadamiania sobie wspólnych cech, zachowań czy symboli; po drugie – określonej wrażliwości i emocjonalności pozwalających na znoszeniu napięć czy wręcz międzykulturowego szoku; po trzecie wreszcie – kreatywnego wykorzystania zrytualizowanej pokojowej rywalizacji (w rodzaju rywalizacji sportowej) dającej ujście naturalnej potrzebie konkurowania.

Wyzbycie się jednowymiarowego spojrzenia na powstawanie kryterialnych nawet atrybutów daje nam szansę na dialog z reprezentantami innych grup roszcujących sobie prawo do wyłączności w traktowaniu określonego wytworu jako elementu własnego dziedzictwa kulturowego. Najbardziej klasycznym dla Polaków jest tu inwokacja do „Pana Tadeusza”. Konstruktywny dialog polsko-litewski w dziedzinie określania przynależności kulturowej utworu Mickiewicza jest możliwy tylko wówczas jeżeli obydwie strony zrezygnują z ortodoksyjnego wyłączenia innych niż własne kulturowych wpływów na powstawanie dzieła. Nie można popełniać elementarnego grzechu analizowania tego co działo się przed dwoma stuleciami z dzisiejszej perspektywy. Faktem podstawowym jest choćby nieistnienie wówczas samodzielnych tworców państwowych takich jak Polska czy Litwa. Natomiast należy uwzględnić w analizie współczesne instrumentarium pojęciowe. W tym przypadku kluczowe wydaje się rozróżnienie na ojczyznę prywatną i ideologiczną.

²²⁵ J.Demorgon, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989, s.87 i nast.

Tradycja jako demon przeszłości

Wbrew pozorom barierą w realizacji pedagogiki międzykulturowej może być ortodoksyjne podejście do tradycji. Przekazywanie tradycji jako systemu zamkniętego, niepodlegającego nawet najdrobniejszym zmianom i – co najważniejsze – zbudowanego w opozycji do Innych, jest oczywistym anachronizmem i wprost prowadzi do funkcjonowania w kulturowych getcie. Tradycja więc powinna być waloryzowana, powinno się nadawać jej znaczenie, ale jednocześnie nie może być ona sakralizowana. Niestety w warunkach polskich nie jest to rzadkością.

Wydaje się, że nastąpiła pora na odejście od zrodzonego w czasach zaborów wzoru tradycji patriotycznych skierowanych przeciwko Innym. Jest to tradycja, której zasadniczym elementem jest oparta na sile konfrontacja, a nie kooperacja. Tego rodzaju tradycja łatwo zakorzenia się w ksenofobicznym podglebiu. W sposób niezamierzony prowadzi ona do utrwalania negatywnych stereotypów i uprzedzeń mimo nieistnienia realiów, do których nawiązują. Klasycznym przykładem jest istnienie stereotypów związanych z Żydami, chociaż Żydów kontynuujących swoje tradycje kulturowe praktycznie w Polsce dzisiaj nie ma.²²⁶

Nowe podejście do tradycji, uwzględniające jej głębię i znaczenie, ale pozbawione elementów wyraźnie skierowanych przeciwko Innym jest ważnym wyzwaniem współczesnej polskiej pedagogiki. Istotne miejsce w przekazywaniu takiej tradycji ma rewitalizacja tożsamości kulturowej w wymiarze lokalnym. Dostrzeganie bogactwa kulturowego małej ojczyzny, zbudowanego na wielu warstwach kulturowych o różnej proveniencji może prowadzić do pozbawienia tradycji ksenofobicznego odcienia.

Wola i podmiotowość jako warunki konieczne pedagogiki międzykulturowej

Niewątpliwie podstawowym warunkiem zaistnienia pedagogiki międzykulturowej jest wola. Rozumiana jako: chęć, zdecydowanie, swoista determinacja, nie jest ona czymś, czego można nauczyć się w instytucjonalnej edukacji, a jednocześnie należy do tych cech, które od wieków znajdują się w centrum oddziaływań pedagogicznych. Szkoda, że dzisiaj często pojawia się ona jedynie na marginesie wychowania. Tymczasem dla egzystencji człowieka ma znaczenie kardynalne, stanowiąc zasadę tworzącą fundament jego charakteru. Bez woli trudno mówić o skuteczności jakichkolwiek działań, tak w obrębie budowania podstaw

²²⁶ W Polsce istnieje obecnie zaledwie kilka gmin (według danych z 2010 roku 8 gmin i kilka punktów filialnych)

tożsamości kulturowej, jak również przy wychodzeniu naprzeciw różnorodności. Wola w takim przypadku może być postrzegana, i jako warunek internalizacji idei, i uwewnętrznienia przekonania o ich zasadności. Stąd możemy przyjąć, że stanowi ona jakby wstępny etap realizacji działań międzykulturowych w pedagogice. Bez uruchomienia woli, opartej na wewnętrznie zlokalizowanym poczuciu kontroli, trudno jest mówić o podjęciu wysiłku poszukiwania zarówno istoty samego siebie jak również drogi ku innemu. Wola jest także podstawą współdziałania między jednostkami. Pierwszy krok do życia w różnorodności związany jest więc z tym, aby *chcieć*: ją dostrzegać, zrozumieć, zmierzać ku redukcji związanych z nią niepewności i lęku. Wreszcie trzeba *chcieć* traktować odmienność, jako szansę własnego rozwoju.

Kolejnym warunkiem zaistnienia warunków do realizacji idei międzykulturowości w pedagogice jest podmiotowość. Wśród różnych ujęć podmiotowości w naukach społecznych znajdziemy także takie, w którym wyraźnie łączy się ona z tożsamością. W tej perspektywie podmiotowość oznacza, że człowiek „ma określoną tożsamość, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”²²⁷. Jedynie postrzeganie siebie, jako istoty aktywnie wpływającej na kształt otaczającej rzeczywistości umożliwia wyeliminowanie paralizującego lęku przed światem zewnętrznym, także przed osobami, które lokujemy poza obrębem tych, których obejmujemy kategorią – My. W tym kontekście najpierw uświadamianie a następnie nadawanie znaczenia własnej podmiotowości jest pierwszym krokiem do uznania podmiotowości innych, a następnie dostrzeganie w ich obecności szansy dla własnego rozwoju.

Działania pedagogiczne w zakresie międzykulturowości często są związane z unikaniem groźnych niebezpieczeństw. Pedagodzy zmuszeni są do balansowania między Scyllą nacjonalizmu i Charybdą globalizacji i uniformizacji oraz wskazywanie na rolę zdrowo pojmowanego relatywizmu kulturowego, któremu najbardziej zagrażają konteksty zawłaszczające. Klasycznym przykładem jest tu „ustalanie” narodowości wielkich ludzi z przeszłości, znaczących dla określonych grup etnicznych. Z tej perspektywy często szuka się odpowiedzi na pytania: jakiej narodowości był Mickiewicz, czy Gogol był Rosjaninem czy Ukraińcem? Pomijając kwestię zasadności tych czy innych pytań o podobnym charakterze, warto wyposażać ludzi żyjących na pograniczu w wiedzę, która ma charakter

²²⁷ T.Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J.Reykowski, O.Owczinnikow, K.Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985, s.72.

międzykulturowy. Wiedza taka przede wszystkim buduje elementarne kompetencje do międzykulturowej komunikacji wskazując na rozbudowane i wielowymiarowe kulturowo konteksty.

W nawiązaniu do powyższego warto zwrócić uwagę na to, że pedagogika międzykulturowa wymaga otwartości na inne społeczności i ich kultury.²²⁸ Nie wystarczy wiedzieć tylko o tym, co stanowi istotę sąsiedniej kultury. Konieczne jest zauważanie tego, co jest częścią wspólną, co wynika z wzajemnych – świadomych i nieświadomych – zapożyczeń. Wiąże się to z wykorzystaniem postaw zawłaszczających symbole kulturowe na pograniczu. Zaś to zadanie wymaga umiejętności pogłębionej refleksji dotyczącej rzeczywistości kulturowej wzajemnie przenikających się przestrzeni symbolicznych. Niezbędne jest tu wykorzystanie tego co w interakcjonizmie nazywane jest „przyjmowaniem perspektywy działającego aktora”, czyli uwzględnianie szeroko rozumianego kontekstu powstawania faktów kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem wzajemnego oddziaływania na siebie symbolicznych przestrzeni kulturowych.

Metodyczne kształtowanie umiejętności takiego postrzegania rzeczywistości kulturowej mieści się wśród podstawowych zadań edukacji międzykulturowej. Powinno ono być realizowane od najwcześniejszych etapów edukacji, aż po Uniwersytety III Wieku. Jednak najważniejsze jest przygotowanie nauczycieli. Nauczyciele traktowani jako profesjonalni edukatorzy powinni dysponować międzykulturową wrażliwością, która pozwoli im otwierać umysły uczniów na poznawanie złożoności kulturowej świata. Aby to osiągnąć nie wystarczy unikać stereotypowego myślenia, konieczny jest trening oparty na solidnych podstawach wiedzy z zakresu podstaw edukacji międzykulturowej i zróżnicowania w obrębie poszczególnych kręgów kulturowych.

Przykład programu uwrażliwiania kulturowego proponuje J.Nikitorowicz.²²⁹ Jak podkreśla autor proponowany przez niego program opiera się na istotnej zasadzie: potrzebie bazowania na kulturze własnej oraz aktywnej współpracy osób znaczących. Istotą programu jest wychodzenie ku Innemu wsparte na akceptacji i pozytywnej waloryzacji własnej kultury. Zawiera on cykl działań przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wcześniej

²²⁸ T.Lewowicki, *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, w: T.Lewowicki, E.Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn-Warszawa 2005 s.19

²²⁹ J.Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005

podobne programy przygotowano i wdrożono na pograniczu polsko-niemieckim w Opolu. Program był skierowany do uczniów nauczania początkowego i dotyczył podstawowej kwestii w relacjach interetnicznych czyli modyfikacji stereotypów i uprzedzeń. Jego przebieg oraz efekty zostały zaprezentowane przez Barbarę Weigl.²³⁰ Nad programem rewitalizacji tożsamości w wymiarze regionalnym pracuje od wielu lat Kazimierz Kossak-Głowczewski. Jako jeden z pierwszych w Polsce kładł on nacisk na dowartościowanie sfery regionalnej w konkretnych działaniach pedagogicznych. Podkreślał, że „istniejące realnie społeczne różnorodności zamykane są ciągle w kategoriach państwa narodowego”.²³¹ Współ z Witoldem Bobrowskim autor zrealizował konkretny program funkcjonowania szkolnictwa kaszubskiego. Jednym z konkretnych efektów tego programu jest fakt, że język kaszubski jest dziś językiem, z którego można zdawać egzamin maturalny.

Do bardzo interesujących działań metodycznych z zakresu edukacji międzykulturowej prowadzonych poza ośrodkami uniwersyteckimi należy zaliczyć przedsięwzięcia Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach oraz Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” w Lublinie. W obu miejscach prowadzi się ożywioną i szeroko zakrojoną działalność, w której ważne miejsce zajmuje nawiązywanie do dziedzictwa wielokulturowej Rzeczypospolitej.

Dzisiaj sukces realizacji założeń pedagogiki międzykulturowej zależy także od komplementarnego zaangażowania rodziny i szkoły. Dotyczy to zresztą całości procesów dydaktycznych na wczesnych etapach. Zgodnie z tym, co podkreślono już wcześniej edukacja międzykulturowa nie może ograniczać się jedynie do opracowywania efektywnych strategii integracji różnego rodzaju mniejszości kulturowych. Jej idee dotyczą w równym stopniu mniejszości i większości, stąd ważne jest podkreślanie, że to właśnie w szkołach większościowych należy kłaść większy niż dotąd nacisk na problematykę związaną z międzykulturowością. Jak pisze Zenon Jasiński najważniejszą sprawą jest unikanie antagonizmów i „ukazywaniu kultury narodowej i jej pielęgnowaniu bez poniżania innych

²³⁰ B.Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, w: M.Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń 1995 oraz B.Weigl (red.) *Inni to także my*, GWP Gdańsk 1998

²³¹ K.Kossak-Głowczewski, *Sytuacja edukacyjna w subgrupach narodu na przykładzie Kaszubów: region, akulturacja, tożsamość*, w: M.Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń 1995, s.87

kultur.”²³² Z kolei integracja europejska w większym niż dotychczas stopniu wyzwala ponadnarodowe konteksty kulturalizacji. Przy czym ważne jest podkreślanie, że rodząca się nowa Europa „kładzie nacisk na umiłowanie i poczucie ważności własnej kultury, dialog z innymi kulturami, szacunek dla innych kultur i otwartość na te kultury, a co bardzo istotne, zakłada inny rodzaj relacji między tymi kulturami, polegający na wymianie i współtworzeniu zamiast dominacji, wchłaniania i polaryzacji”.²³³ Oczywiście realizacja takich zadań wymaga niejednokrotnie głębokich przewartościowań w dydaktyce i myśleniu o podstawowych wartościach. Dotyczy to wszystkich podmiotów zaangażowanych w pracę szkoły, ale przede wszystkim nauczycieli i dzieci. Idea międzykulturowości nie stanie się jednak wychowawczą rzeczywistością, jeżeli nie wesprą jej rodzice. To zaś wymaga istotnych przewartościowań w świadomości społecznej, które wymagają czasu. Pozostaje mieć nadzieję, że edukacyjne działania z zakresu międzykulturowości spotkają się wkrótce z szerszym otwarciem na odmienność w całym polskim społeczeństwie.

Literatura cytowana:

M.Abdallah-Preteuille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris 1996

S.Abou, *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris 1981

B.Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg-Radom 1997

M.Bennet, *Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: M.R.Page (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993

P.Boski, *O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowej na obczyźnie*. w: P.Boski, M.Jarymowicz, H.Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992

E.Czykwin, D.Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 1998

N.Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, (autoryzowany przekład – Elżbieta Tabakowska), Znak Kraków 2000

T.Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004

J.Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, w: J.Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Impuls, Kraków 2000

P.Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2007

²³² Z.Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, w: A.Paszko (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP w Krakowie, Kraków 2004 s.92

²³³ Tamże s.92

- B.Hackl, *Vom Fremden und vom Eigenen, w: Miteinander lernen*, Innsbruck 1993
- M.Hroch, *Małe narody Europy*, Ossolineum, Wrocław 2003
- E.F.Isin, P.K.Wood, *Citizenship & Identity*, Blackwell, Oxford 1997
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005
- Z.Jasiński, *Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji*, w: A.Paszko (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP w Krakowie, Kraków 2004
- C.Karkowski, *Wielość kultur jest przyszłością świata*, „Magazyn Polski” 2004 nr 1
- L.Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, w: M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997
- Z.Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000
- W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford 2001
- T.Lewowicki, *Polityka – Społeczeństwo – Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, w: T.Lewowicki, E.Ogrodzka-Mazur (red.), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn-Warszawa 2005
- T.Lewowicki, *O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2001 nr 1-2
- D.Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4
- A.Mirga, L.Mróz: *Cyganie. Odmiennosc i nietolerancja*, PWN, Warszawa 1994
- D.Misiejuk, *W kierunku edukacji globalnej. Ścieżki i pułapki wielokulturowości*, w: O.Šrajeroва (red.) *Formirovani multikulturni spolecnosti v podminkach ĀR a v zemich Středni Europy*, Slezky ustav Slezskeho zemskeho muzea v Opavě, Dokumentačni a infomačni středisko Rady Evropy při Evropskem infomačnim středisku UK v Praze, Praha – Opava 2000
- D.Misiejuk, *Kreowanie wspólnoty. Pedagogiczne aspekty rozwoju wrażliwości międzykulturowej*, w: A.Sajdak (red.), *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005
- J.Muszyńska, *Autoidentyfikacje jednostki a kompetencje komunikacyjne do kultury Innego*, w: O.Šrajeroва (red.) *Otazky narodni identity; determinanty a subjektivni vnimani v podminkach současnne multietnicke spolecnosti*; Slezky ustav Slezskeho zemskeho muzea v Opavě; Dokumentačni a infomačni středisko Rady Evropy při Evropskem infomačnim středisku UK v Praze, Praha – Opava 2001
- E. Nasalska: *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000 nr 1
- J.Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: T.Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd.Żak, Warszawa 2003 t.1
- J.Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2005
- J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Trans Humana Białystok 2000

- J.Nikitorowicz, *Tożsamość jako podstawowe zagadnienie w refleksji pedagogicznej na progu eurointegracji*, A.Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, WBP w Krakowie, Kraków 2004
- J.Nikitorowicz, *Koncepcja tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym*, w: J. Gajda, J. Izdebska (red.), *Kultura-wartości-kształcenie: wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Suwałki 2004
- J.Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP Warszawa 2009
- L.Porcher: *Glanz und Elend des Interkulturellen?* w: M.Hohmann, H.H.Reich (red.) *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten.Diskussion um interkulturelle Erziehung*, Waxmann Wissenschaft, Munster/New York 1989
- F.Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation de maitres*, L'Harmattan, Paris 1996
- A.Sadowski, *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, w: J.Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Trans Humana Białystok 1995
- C.E.Sleeter, C.A.Grant, *An Analisis of Multicultural Education in the United States*, „Harvard Educational Review” 1987 nr 4
- M.Sobecki, *Tolerancja jako wartość w edukacji międzykulturowej*, w: J.Gajda, J.Izdebska, *Kultura – Wartości – Kształcenie – wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, WSSM Suwałki, Suwałki 2004
- M.S.Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*. w: J.Nikitorowicz (red.) *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Trans Humana, Białystok 1995
- C.Taylor, *Die Politik der Anerkennung*, w: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main 1993
- T.Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot* (w:) J.Reykowski, O.Owczinnikow, K.Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985
- B.Weigl, *Dwa programy modyfikacji stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci*, w: M.Urińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, UMK, Toruń 1995
- L.Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, (w:) M.Urińska (red.) *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995
- W.Żelazny, *Etniczność. Ład – Konflikt – Sprawiedliwość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004

Janina Uszyńska-Jarmoc

Twórczość uczniów we współczesnej szkole.

Rzeczywistość i możliwości rozwoju

Wprowadzenie

Postulat rozwijania kreatywności człowieka od dawna głoszony jest przez przedstawicieli psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, a od kilku lat również pedagogiki twórczości - rodzącej się nowej subdyscypliny naukowej. Autorzy tego postulatu podkreślają pozytywną rolę twórczej aktywności jednostki w osiągnięciu sukcesów nie tylko w szkole, a i we wszystkich dziedzinach działalności w życiu dorosłym, w osiągnięciu poczucia dobrostanu psychicznego i zdrowia społecznego, także w procesie samorealizacji.

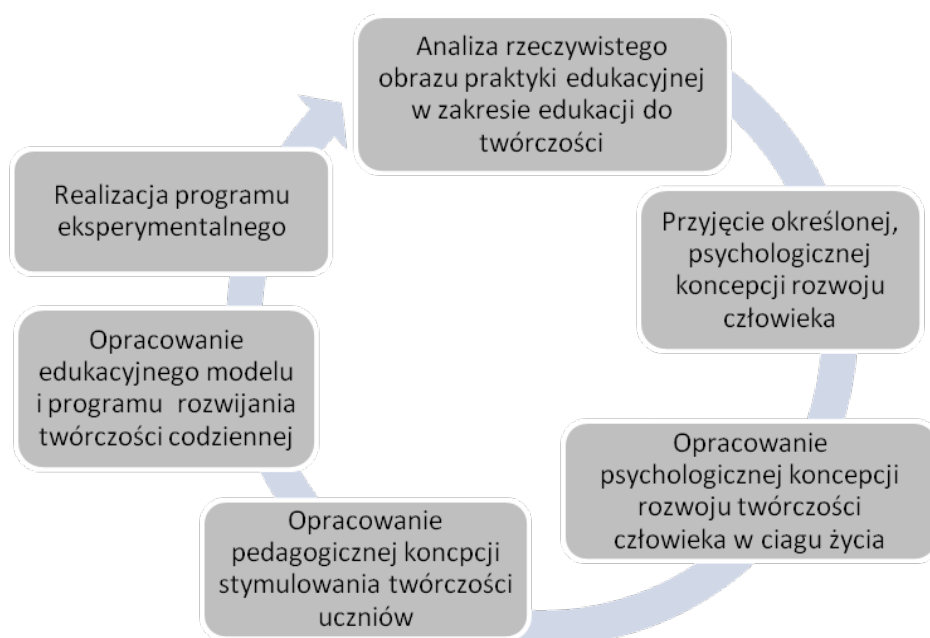
W ostatnich kilkunastu latach przeprowadzono w Polsce sporo badań o charakterze diagnostycznym, prowadzonych wśród uczniów różnych szczebli edukacji, zmierzających do ustalenia poziomu twórczości w dziedzinie plastycznej, muzycznej, ruchowej lub werbalnej. Wyniki badań wskazują na systematyczny spadek poziomu twórczości uczniów w kolejnych latach edukacji szkolnej²³⁴. Tymczasem w badaniach eksperymentalnych prowadzonych w Polsce udowodniono, że twórczość w szkole jest możliwa, daje się rozwijać dzięki specjalnym programom i/lub metodom pedagogicznego wsparcia (patrz prace takich autorów, jak: Limont, Krasoń, Uszyńska-Jarmoc, Krause-Sikorska, Szuścik, Bonar, Czelakowska, Olczak)²³⁵. Z badań tych wynikają wnioski dla praktyki edukacyjnej, aby na szeroką skalę wprowadzić do szkół programy rozwijające kreatywność uczniów. Jednak stan i sposób

²³⁴ Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Trans Humana Białystok 2007

²³⁵ Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej ...*(op.cit.); Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008

realizacji tego postulatu w szkołach polskich, na wszystkich szczeblach edukacji, nie był do tej pory przedmiotem szeroko zakrojonych badań empirycznych, choć analiza krytyczna aktualnej rzeczywistości edukacyjnej, odnosząca się do wybranych problemów rozwijania twórczości uczniów dokonywana była już wielokrotnie. Należy jednak stwierdzić, że analiza taka dokonywana była głównie na podstawie raczej wycinkowych obserwacji rzeczywistości szkolnej i siłą rzeczy nie była kompleksowa. Zatem, mimo wielu prac naukowych, niewiele wiemy o stanie edukacji do twórczości w Polsce.

Tytuł niniejszego tekstu sugeruje, że składać się on będzie z dwóch części. W części pierwszej przedstawię syntetyczny, hipotetyczny i dość krytyczny obraz edukacji twórczej w szkole podstawowej, opracowany na podstawie dotychczasowych, wycinkowych badań empirycznych i obserwacji twórczości codziennej uczniów. W części drugiej, przedstawię podstawowe warunki, konieczne do zaplanowania i przeprowadzenia zmiany edukacyjnej. Paradygmat zmiany planowej ujmuje proces zmiany jako ciąg zaplanowanych działań dążących do osiągnięcia zamierzonych celów²³⁶. W planowaniu każdej zmiany edukacyjnej zmiany warto przyjąć jakiś porządek myślenia umożliwiający wypracowanie jej modelu. Wydaje się, że można przyjąć sugerowany na rysunku 1. porządek myślenia o alternatywnej do dotychczasowej edukacji twórczej w szkole.



²³⁶Ekiert-Oldroyd D., *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, „Chowanna” t.1(26) 2006., s. 9-25.

Rysunek 1. Proponowany kierunek myślenia o zmianie koncepcji edukacji do twórczości

Analiza kolejnych etapów myślenia o realizowanej i postulowanej edukacji do twórczości w szkole, przedstawionych na rysunku 1. wskazuje, że w części drugiej tekstu zaproponuję szerokie, możliwe spojrzenie na alternatywną praktykę edukacji do twórczości bazującą na solidnych podstawach psychologicznych i pedagogicznych.

Hipotetyczny obraz twórczości we współczesnej szkole

Na podstawie przeglądu dostępnej literatury psychologicznej i pedagogicznej, obserwacji pracy współczesnej szkoły oraz badań własnych²³⁷ można wskazać kilka hipotetycznych cech edukacji pretendującej do miana twórczej lub edukacji do twórczości. Jako pierwsza nasuwa się hipoteza, że w większości szkół dominuje twórczość reaktywna²³⁸ nad proaktywną, czyli taką, która byłaby podejmowana przez ucznia spontanicznie w wyniku odczuwania różnorodnych potrzeb (poznawczych, społecznych lub biologicznych), a ponadto byłaby aktywnością motywowaną wewnątrznie, a nie podejmowaną ze względu na presję zewnętrzną (zadania, prośby, nakazy, instrukcje, polecenia nauczyciela). Z moich obserwacji wynika, że twórczość reaktywna jest zawsze „udydaktyczniona”, bo wynika z powszechnie prezentowanej, choć nie do końca uświadamianej sobie przez nauczycieli, orientacji „poprawnościowej”²³⁹ widocznej w działaniach edukacyjnych zmierzających do osiągnięcia określonych standardów wyznaczonych z góry przez autorów programu. Nauczyciele proponując w ich mniemaniu działania twórcze usiłują realizować wyznaczone przez siebie cele operacyjne, które mają charakter bardzo szczegółowo określonych przewidywanych rezultatów i dotyczą bez wyjątku wszystkich uczniów, prowadząc do unifikacji zarówno wytworów, jak i postaw. W efekcie tego w edukacji jest realizowana nie dziecięca, ale nauczycielska wizja wytworów twórczości, a przecież dziecko i nauczyciel ze względu na diametralnie różne dotychczasowe doświadczenia działają w zupełnie odmiennych światach – inaczej spozstrzegają tę samą rzeczywistość wokół siebie. Dlatego twórczość reaktywna łączyć się może w odczuciu uczniów z instrumentalnym przymusem, ponieważ z góry określone są nie tylko treści tworzenia, ale także forma i technika wypowiedzi. Warto podkreślić, że nauczyciele bardzo rzadko dopuszczają w swoich działaniach oprócz twórczej aktywności

²³⁷ Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej...* (op. cit.)

²³⁸ Twórczość reaktywna wynika z konieczności wypełniania zadań proponowanych przez nauczyciela, jest to twórczość „zadana”, wymuszona, motywowana zewnątrznie.

²³⁹ O tego typu orientacji pisze w swoich publikacjach D. Klus-Stańska.

kierowanej także twórczą aktywność spontaniczną i/lub inspirowaną. Dzieje się tak, ponieważ aktywność ucznia, która ma charakter twórczości reaktywnej jest wygodna dla nauczycieli, bo można ją z góry zaplanować, wybierając gotowy scenariusz z dostępnych źródeł. Natomiast twórcza aktywność spontaniczna i inspirowana wymusza inne podejście do scenariusza, mianowicie nie jego realizację, ale „stawanie się” w toku interakcji nauczyciel-uczeń/uczniowie. Zatem warto poddać badaniom naukowym fakt zarówno planowania, jak i sposobów dokumentowania oraz interpretacji tego, co się wydarzyło w procesie edukacji twórczej.

Na podstawie obserwacji rzeczywistości edukacyjnej rodzi się kolejna hipoteza, którą warto zweryfikować w badaniach, a mianowicie, narzuconą przez nauczycieli, zunifikowaną twórczość w szkole cechuje infantylizm treści. Założenie to powstało na podstawie analizy wielu scenariuszy proponowanych nauczycielom w czasopismach metodycznych. Wynika z nich, że poza tematyką różnych „-landii” (która ma wiele twarzy, na przykład: nibylandia, zabawolandia, śmiecholandia, fikolandia, dziwnolandia...) lub tematyką „ufoludków” trudno jest nauczycielom zaproponować uczniom nowe, ciekawe, ale jednocześnie bardziej poważne tematy stanowiące bodźce do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów ulepszania świata oraz siebie samego lub kreowania nowych wizji siebie i świata. Wydaje się, że w opinii nauczycieli twórcza aktywność dziecka w szkole pełnić ma jedynie funkcję relaksacyjną, która wyraża się w tym, że odciąża umysł po trudnej pracy intelektualnej nad zagadnieniami z zakresu edukacji matematycznej, polonistycznej lub przyrodniczej. Tak pojmowana twórczość ucznia w szkole stanowi jedynie dodatek do edukacji podstawowej, jest zatem swoistą „biżuterią edukacyjną”.

Analiza programów nauczania i scenariuszy zajęć pozwala wysunąć kolejną hipotezę, iż twórczość w szkole ujmowana jest wąsko i niesymetrycznie, co znaczy, że sprowadza się ją jedynie do uruchamiania i stymulowania pojedynczych właściwości intelektualnych (myślenia lub/i wyobraźni twórczej), natomiast rzadziej stymuluje się rozwój tych cech osobowości i właściwości motywacji, które w literaturze psychologicznej uznawane są za ważne i sprzyjające tworzeniu. Tymczasem wymieniane w literaturze naukowej cechy sprzyjające tworzeniu to: niezależność myślenia, autonomia, odwaga w podejmowaniu ryzyka, nonkonformizm, wysokie poczucie własnej wartości, otwartość na nowe doświadczenia, tolerancja. Można sądzić, że raczej szkoła te cechy ucznia stara się niwelować niż pielęgnować. Podobnie można także zakładać, że wąskie i niesymetryczne traktowanie twórczości przejawia się w szkole również w tym, że sprowadza się ją jedynie do jednego z

czterech aspektów twórczości, mianowicie do wytworu, czyli akcentuje się ujęcie atrybutywne. Natomiast ignoruje się najczęściej trzy pozostałe podejścia do twórczości: jako procesu (ujęcie procesualne), jako zespołu cech osobowości (ujęcie personologiczne) i jako zespołu uwarunkowań społecznych (ujęcie ekologiczne).

Inny zarzut, który można postawić wielu szkołom jest taki, że twórczość ucznia przejawia się tam głównie w postaci aktywności indywidualnej, a nie zespołowej, „teamowej” - będącej wynikiem interakcji społecznych. Nie jest zatem traktowana jako produkt organizacji.

Można także założyć, że twórczość uprawiana w szkole ma charakter okazjonalny, co znaczy, że nauczyciele przypominają sobie o niej w sytuacjach przygotowań do świąt, uroczystości, rocznic lub w związku z innymi ważnymi wydarzeniami społecznymi. Tymczasem w literaturze podkreśla się, że codziennej aktywności odtwórczej, adaptacyjnej zawsze powinna towarzyszyć się aktywność kreacyjna i autokreacyjna.

Kolejną cechą, która towarzyszy twórczości szkolnej uczniów jest kontrola zewnętrzna, ocena przez nauczycieli poprzez porównywanie wytworów ucznia z osiągnięciami innych, wzmacniana u ucznia dążeniem do uzyskiwania dobrej lokaty w rankingach. To może prowadzić do tego, że w opinii nauczycieli zaobserwowane przez nich różnice indywidualne pomiędzy uczniami mają charakter wertykalny, a to często sprawia, że nauczyciele wykazują silną tendencję do niwelowania tych różnic w imię wyrównywania szans edukacyjnych. W takiej sytuacji uczniowie najzdolniejsi tracą w szkole czas, nie rozwijając wrodzonych twórczych predyspozycji i swoich możliwości²⁴⁰.

Twórczość w szkole to także twórczość „konkursowa.” Zjawisko tworzenia w dziedzinie plastycznej, muzycznej, muzyczno-ruchowej z okazji konkursów w ostatnich latach nabrało na sile. W klasach początkowych szkoły podstawowej niemal w każdym tygodniu dzieci wykonują często pod „dyktando” nauczyciela jakieś prace plastyczne na konkurs. Tymczasem z badań wynika, że jest to zjawisko bardzo niekorzystne rozwojowo, niszczące motywację, poczucie kompetencji i poczucie własnej wartości, zwłaszcza dla tych uczniów, którzy nie zajęli w konkursie pierwszego miejsca. Dość powszechne jest jeszcze myślenie dziecka z klasy pierwszej, że zajęcie drugiego miejsca w konkursie to porażka, bo zazwyczaj małe dziecko interesuje wyłącznie miejsce pierwsze. Wobec powyższego warto

²⁴⁰ Z badań skandynawskich wynika, że uczniowie bardzo zdolni, w tym uzdolnieni twórczo, tracą w typowej szkole 100 % czasu a uczniowie zdolni 70%. Patrz także wyniki badań dotyczące spadku poziomu twórczości zwłaszcza uczniów zdolnych (w: Uszyńska-Jarmoc, 2007 i 2008).

zadać pytanie, czy warto narażać wielu uczniów z klasy na poczucie przegranej, w sytuacji gdy tylko jedno dziecko ma poczucie wygranej i odczuwa satysfakcję? Warto zatem zamiast konkursów organizować święta sztuki, festiwale twórczości, wystawy lub inne przedsięwzięcia, w których proces twórczy jest dla tworzących ważny i wartościowy sam w sobie, a mniej ważny lub czasem zupełnie nieważny jest sam efekt tworzenia, podlegający wartościowaniu, ocenie zewnętrznej dokonanej na podstawie kryteriów dziecku nieznanym lub obcych.

Kolejna hipoteza, którą warto zweryfikować w badaniach empirycznych dotyczy braku możliwości uprawiania twórczości przez tych uczniów, których rodziców nie stać na opłacanie dodatkowych zajęć prowadzonych przez specjalistów. Wiadomo, że poza szkołą uczniowie mają większe szanse uprawiania autentycznej, pełnej ekspresji twórczości, wolnej od ocen zewnętrznych, gdzie sam proces tworzenia ma charakter autonomiczny i autoteliczny.

Uważam, że ujemną stroną edukacji do twórczości może być także to, iż jej treści zwykle opracowywane są przez nauczycieli w autorskich, oddzielnych programach, które nierzadko stanowią swoisty dodatek, niezintegrowany z obowiązującym, wybranym i realizowanym przez nauczyciela ogólnym programem edukacyjnym. Poza nielicznymi przykładami programów i pakietów edukacyjnych w klasach początkowych uwzględniających treści edukacji do twórczości, w ogólnych programach nauczania niewiele jest treści odnoszących się do aktywności twórczej podejmowanej w ramach różnych dziedzin edukacji, na przykład matematycznej, przyrodniczej, społecznej.

Reasumując tę część rozważań można założyć, że cele i wyniki twórczej aktywności ucznia w szkole wskazują na taką edukację, której funkcją jest utrwalanie zmiany społecznej, a nie dokonywanie twórczych zmian. Tak uprawiana twórczość w szkole lokuje się w pedagogice nawiązującej do założeń behawioryzmu. Wydaje się, że jedną z ważnych przyczyn takiego stanu rzeczy jest brak rozumienia przez pedagogów-praktyków czym jest twórczość i w czym tkwi jej istota. W licznych publikacjach metodycznych i języku potocznym nauczycieli przymiotnik twórczy idzie w parze niemal z wszystkimi pojęciami, którymi się zajmuje pedagogika. Mamy więc „twórcze klasy, programy, nauczycieli, twórcze metody, twórcze lekcje, twórcze podręczniki”, nawet „twórcze pomoce dydaktyczne”. Analizując różne publikacje metodyczne zawierające hasło „twórczość” można dostać zawrotu głowy – tyle jest znaczeń i warstw semantycznych tego terminu, upraszczających, negujących lub fałszujących jego sens. Warto tu podkreślić, że najczęściej w edukacji twórczość dziecka błędnie utożsamia się z działalnością artystyczną: plastyczną, muzyczną,

werbalną, ruchową lub z ekspresją twórczą. A przecież nie każda artystyczna wypowiedź jest twórczością, tak jak nie każda twórczość jest jednocześnie wypowiedzią artystyczną (na przykład twórczość matematyczna). Podobnie w praktyce terminy: *twórczość* i *ekspresja* używa się często zamiennie. W literaturze naukowej już dawno udowodniono, że nie każdy akt ekspresji jest twórczością, tak jak nie każde dzieło twórcze jest wynikiem ekspresji.

Wymienione dotychczas hipotetyczne cechy edukacji do twórczości w szkołach podstawowych budzą sporo obaw, jednak uważam, że nie są one aż tak bardzo niepokojące, jak te, które wyłaniają się na podstawie analizy podstawowych dokumentów szkolnych, mianowicie podstawy programowej i programów nauczania, poradników metodycznych a także scenariuszy zajęć edukacyjnych publikowanych w czasopismach dla nauczycieli dla pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego. Z analizy tych materiałów wynika, że w praktyce szkolnej programy edukacyjne związane z twórczością nie są osadzone w jakiejś jednej, ogólnej teorii twórczości²⁴¹, a z drugiej strony w psychologicznej koncepcji rozwoju człowieka²⁴². Tymczasem te dwa wymienione warunki są niezbędne do tego, aby można było wypracować autorski model edukacji do twórczości i poprzez twórczość, który byłby spójny z wybranym, określonym paradygmatem pedagogicznym. Wprawdzie w podstawach programowych dla różnych szczebli edukacji podkreśla się, że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w rozwoju. Zatem wyrażenie *rozwój ucznia*, wskazuje na nadrzędny cel i jednocześnie podstawową wartość w edukacji, ale autorzy obecnie obowiązującej podstawy programowej nie sugerują jednak nauczycielom jednej, wybranej z wielu istniejących teorii rozwoju człowieka. Zatem termin *rozwój* jest we wspomnianym dokumencie przywoływany ateoretycznie, z pominięciem ujawnienia źródłowych założeń, bez wskazania istoty, mechanizmów, etapów i uwarunkowań rozwoju. Wiadomo przecież, że każda teoria dostarcza nam nieco innego obrazu rozwoju jednostki. Który z nich przyjąć, aby zrozumieć czym jest rozwój ucznia i jak wspierać go w rozwoju? Rozwój twórczej osobowości ucznia powinien być przecież ujmowany na tle ogólnej koncepcji rozwoju człowieka.

²⁴¹ Przyjęcie określonej teorii twórczości implikuje nie tylko cele, treści i metody stymulowania kreatywności, które uznamy za ważne dla twórczego rozwoju człowieka, ale także uwarunkowania i kontekst rozwoju ucznia.

²⁴² Przyjęcie określonej teorii rozwoju człowieka implikuje myślenie, które będzie nam towarzyszyć w określaniu istoty, celu, sensu i mechanizmu rozwoju, następnie rozumienie faz, okresów lub stadiów rozwojowych, ale także wyznaczenie określonej roli w procesie rozwoju dziecka. Ponadto przyjęcie określonej teorii rozwoju dziecka wiąże się z tym, jakie czynniki uznamy za stymulatory a jakie inhibitory rozwoju.

Termin *wspomaganie rozwoju* bywa też nadużyciem maskującym rzeczywiste *kierowanie rozwojem* (aktywnością ucznia) dla realizacji z góry określonych celów. Termin *wspomaganie rozwoju* często bywa także chwytem marketingowym, bo jak można pogodzić głoszone w podstawach i programach hasła: *wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka, indywidualizacja, podmiotowość* z zestawem standardów edukacyjnych, które sugerują nauczycielowi niwelowanie różnic indywidualnych, uśrednianie, unifikowanie wymagań, nastawienie na realizację programu, a nie na potrzeby, zdolności, zainteresowania i preferencje wychowanka. Dążenie do realizacji standardów edukacyjnych prowadzi do ujednoliconego obrazu ucznia dobrze dopasowanego do szkoły i jej wymagań. Zatem prawdopodobnie szkoła nie znajduje powodów, aby dopasowywać się ze swoim programem i metodami do stanu dotychczasowych doświadczeń, możliwości i oczekiwań uczniów. Projektując działania nad zmianą koncepcji edukacji do twórczości w polskich szkołach warto zatem zadać pytania o znaczenia nadawane przez nauczycieli kategorii *pedagogiczne wsparcie*. Dorota Klus-Stańska²⁴³ wymienia pięć możliwych podejść do identyfikacji i nadawania znaczenia kategorii *wsparcie pedagogiczne*, lub *wsparcie dziecka w rozwoju*. Są one następujące:

- podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne – *wspierać to kierować*,
- podejście humanistyczno-adaptacyjne - *wspierać to uczyć być sobą, to akceptować*,
- podejście konstruktywistyczno-rozwojowe - *wspierać to organizować środowisko*,
- podejście konstruktywistyczno-społeczne - *wspierać to współpracować*,
- podejście emancypacyjne - *wspierać to skłaniać do krytycznego angażowania się*.

Obserwacja współczesnej praktyki edukacyjnej odnośnie twórczości w szkole skłania do postawienia kolejnej hipotezy, że nauczyciele kierując aktywnością twórczą uczniów, preferują tzw. przekaz szkolny, a więc stosują podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne. Pedagogika oparta na „filozofii” przekazu szkolnego akcentuje termin *nauczanie*, a nie *uczenie się*. Skoro we współczesnej praktyce edukacyjnej daje się zauważyć albo bezrefleksyjne odwoływanie się nauczycieli do kategorii *wsparcie*, albo oparte na odmiennym definiowaniu istoty i mechanizmów rozwoju dziecka, to warto zastanowić się, jaki jest rozmiar tego zjawiska. Bazowanie w praktyce edukacyjnej na odmiennych źródłach teoretycznych prowadzić może w konsekwencji albo do metodycznej idealizacji albo też do demagogicznego uprządkowania procesu wspomaganie ucznia w rozwoju.

²⁴³ D. Klus-Stańska, 2008, *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, w: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław.

Treści nauczania w podstawie programowej i programach cechuje pragmatyzm. Analiza tych treści wskazuje na tendencję do uniformizacji dziecka. Można sądzić, że autorom programów edukacyjnych zależy przede wszystkim na tym, aby edukacja była skuteczna, wydajna, przebiegająca sprawnie, bez zakłóceń, realizująca narzucone cele dzięki transmisji wiedzy. Jak zatem w ramach tak rozumianej edukacji ma się zmieścić edukacja do twórczości czy edukacja twórcza?

Tendencja do wyrównywania poziomu osiągnięć wszystkich uczniów może być zgubna dla rozwoju tych właściwości osobowości dziecka, które są ważne w działaniu twórczym. Wśród nich można wymienić te, które zgodnie z teorią psychospołecznego rozwoju człowieka opracowaną przez E. Eriksona²⁴⁴ powinno dziecko nabyć kolejno w ciągu czterech rozwoju człowieka (to znaczy do 12. roku życia), mianowicie: zaufanie do siebie i do świata, autonomia, inicjatywa oraz poczucie kompetencji. Wymienione właściwości powinny być celem działań edukacyjnych, a następnie już po ich osiągnięciu powinny stanowić warunek rozwijania kolejnej właściwości, która sprzyja aktywności twórczej. Ponadto warto tu podkreślić, że wymienione właściwości zgodnie z podstawowym zadaniem szkoły to jest *wspieranie ucznia w rozwoju* powinny być nie tylko celem edukacji do twórczości, ale w ogóle nadrzędnym celem edukacji.

Postulowany, możliwy obraz twórczości we współczesnej szkole

W tej części tekstu można zaproponować, by w procesie stymulowania rozwoju twórczości w szkole uwzględniać aspekt ogólnego rozwoju ucznia. Warto przyjąć, aby w procesie edukacji aktywność twórczą ucznia traktować jako czynnik jego rozwoju. W takiej sytuacji cele stymulowania twórczości powinny być zgodne z wybraną, teoretyczną koncepcją rozwoju człowieka. Podejmując prace nad zmianą edukacyjną w celu wypracowania rzetelnych podstaw teoretycznych edukacji do twórczości przez twórczość proponuję przyjąć na przykład teorię E. Eriksona, która umożliwia respektowanie dotychczasowych osiągnięć rozwojowych dziecka, a mianowicie: zaufanie do siebie i świata, autonomię, inicjatywę, które dziecko powinno osiągnąć w toku trzech pierwszych faz życia. Istotne jest także włączenie treści, które umożliwiłyby rozwój poczucia kompetencji, to jest kolejnej, przewidzianej dla czwartej fazy życia właściwości rozwoju dziecka. Zatem, w młodszym wieku szkolnym właściwość ta powinna być podstawowym celem edukacji wspierającej rozwój dziecka. W

²⁴⁴Erikson E. H., *Childhood and Society*, Harmondsworth, Penguin Books Pty Ltd. 1965; Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekład P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000

wielu publikacjach podkreśla się, że twórczość w szkole nie musi być traktowana jako cel sam w sobie, ale może być uznana za podstawową wartość i narzędzie edukacji wspierającej rozwój, w której także jest miejsce na autokreację. Z badań wynika, że już w młodszym wieku szkolnym dzięki specjalnym programom edukacyjnym, dzieci podejmując aktywność twórczą spontaniczną, inspirowaną lub kierowaną mają szanse poznać siebie - swoje możliwości, zdolności i ograniczenia, a na tej podstawie mogą nie tylko tworzyć własne wizje świata ale także wizje siebie w bliższej lub dalszej przyszłości, czyli mogą podejmować próby działań autokreacyjnych²⁴⁵.

Analizując możliwe zmiany w działalności szkoły w kierunku rozwijania twórczości uczniów ważne jest, aby rozwój twórczej aktywności dziecka (tak jak rozwój w ogóle), ujmowany był jednocześnie z trzech perspektyw: zmian uniwersalnych, zmian wspólnych i zmian indywidualnych²⁴⁶. W dotychczasowej praktyce edukacyjnej nauczyciele nastawieni są na stymulowanie przede wszystkim zmian uniwersalnych. Ponadto należy wyraźnie postulować, aby stosunek nauczyciela do dzieciństwa nie był tak jak dotychczas protekcjonalny i instrumentalny, co oznacza, że dzieciństwo jest traktowane przez nich jako okres przygotowawczy do dalszego życia. Warto byłoby zadbać o to, aby nauczyciele przekonali się, że okres dzieciństwa jest ważny i wartościowy sam w sobie, zatem także twórczość dziecka jest dla niego ważna tu i teraz, a nie służy wyłącznie przygotowaniu się do „dojrzałej” kreacji w dorosłości.

Kolejną kwestią wartą rozwiązania w praktyce jest przygotowanie nauczycieli do świadomego wyboru sposobu rozumienia przez nauczycieli istoty zmiany rozwojowej człowieka. Jest to jeden z podstawowych warunków rozumienia i oceniania zachowań ucznia. To wymaga intencjonalnego przyjęcia przez nauczyciela jednego z istniejących kilku modeli zmian. Inny przecież będzie obraz przebiegu procesu rozwijania twórczej aktywności, twórczej osobowości lub twórczych postaw człowieka w zależności od tego czy przyjmiemy model liniowy, stadialny, cykliczno-fazowy czy inny²⁴⁷. Jeżeli zdecydujemy się na przykład na model cykliczno-fazowy to jednocześnie musimy uznać fakt istnienia okresów wzmożonej wrażliwości i podatności na określone wpływy zewnętrzne, w tym także świadome oddziaływania pedagogiczne. Dlatego przyjęcie określonego sposobu rozumienia przebiegu

²⁴⁵Uszyńska-Jarmoc J., 2007, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole...*

²⁴⁶ W publikacjach z zakresu psychologii rozwojowej podkreśla się, że rozwój człowieka wyraża się w trojakiego rodzaju zmianach: indywidualnych, wspólnych i uniwersalnych (patrz m.in.: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przekład A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004

²⁴⁷ O różnych modelach zmian rozwojowych można przeczytać w publikacji J. Trempały, *Modele rozwoju psychicznego*. Czas i zmiana, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000

zmiany rozwojowej jest tak bardzo ważne w procesie stymulowania rozwoju zasobów twórczych (potencjału, dyspozycji do twórczości).

Z dotychczasowych rozważania wynika, że w procesie wyznaczania nowych kierunków edukacji do twórczości i przez twórczość powstaje konieczność innego odczytania celów edukacji twórczej nie tylko w kontekście całościowego życia człowieka, ale także w kontekście zmiany społecznej. Być może obecny w pedagogice ale ignorowany przez nauczycieli termin *zmiana rozwojowa* można byłoby zastąpić terminem *zmiana edukacyjna*. Określenie *zmiana rozwojowa* byłoby zarezerwowane dla psychologów, natomiast *zmiana edukacyjna* byłoby dla pedagogów bardziej zrozumiałe, realne, łatwiej sprawdzalne w praktyce edukacyjnej, zatem możliwe byłoby „rozliczanie” nauczyciela na podstawie oceny rozmiaru dokonanej zmiany edukacyjnej. Zatem pojęcie *zmiana edukacyjna* nie mogłoby funkcjonować w praktyce edukacyjnej jako mit²⁴⁸, pusty termin, z którego nikt nikogo nie rozlicza i za który żaden nauczyciel nie ponosi odpowiedzialności. Planując kompleksowe działania dotyczące rozwijania kreatywności ucznia w polskich szkołach warto określić, jaka jest faktycznie rola edukacji do twórczości w dokonywaniu się zmiany społecznej²⁴⁹, czy jest nią nadążanie za zmianą, adaptacja do zmiany czy stymulowanie zmiany społecznej?

Zarys psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości człowieka w ciągu życia

Warto jeszcze raz podkreślić, że najważniejsze założenia autorskiej, psychologicznej koncepcji rozwijania twórczości uczniów muszą być osadzone na tle szeroko ujętego kontekstu rozwoju człowieka, to jest procesów edukacji i socjalizacji przebiegających w całym cyklu życia (rysunek 2).

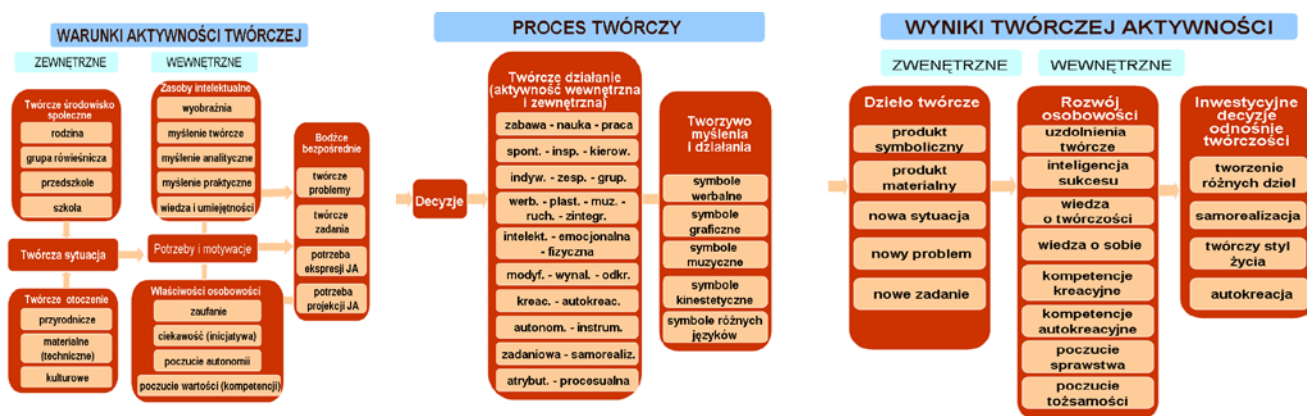
W proponowanej tu psychologicznej koncepcji twórczość traktuje się nie jako cel sam w sobie, ale przede wszystkim jako ważne narzędzie rozwijania dyspozycji kreacyjnych i autokreacyjnych człowieka, dzięki wspieraniu go w konstruowaniu wiedzy o sobie, budowaniu poczucia własnej wartości, kreowaniu możliwych wizji siebie w przyszłości. Ujmując inaczej, uznaje się, że własna biografia człowieka może być ważną płaszczyzną i celem podejmowania aktywności twórczej

Prezentowany tu teoretyczny zarys psychologicznego ujęcia rozwoju twórczości człowieka zaliczyć można do grupy modeli interakcyjnych, uwzględniających wzajemne

²⁴⁸ Z mitem wszechstronnego rozwoju ucznia w szkole już dawno rozprawiła się M. Dudzikowa (2002), ponadto o pozorowaniu działań wspierających rozwój ucznia można przeczytać w tekstach J. Uszyńskiej-Jarmoc (2008, 2009).

²⁴⁹ Warunkiem przeprowadzenia badań w tym zakresie byłoby wypracowanie pedagogicznego rozumienia zmiany edukacyjnej w kategoriach identyczności i różnicy. Identyczność łączy się z tym co wspólne, ciągle, powtarzalne, trwałe. Natomiast różnica łączy się ze zmiennością, labilnością, dynamiką.

relacje: środowisko – osoba – proces – produkt, a jednocześnie do grupy modeli integracyjnych, odnoszących się do wszystkich wyodrębnianych w literaturze ujęć twórczości: jako procesu, dzieła, zespołu uwarunkowań społecznych i zespołu cech osobowościowych.



Rysunek 2. Psychologiczny model rozwoju twórczości człowieka w ciągu życia (Uszyńska-Jarmoc, 2007)

Warunkiem opracowania modelu było przyjęcie kilku podstawowych przesłanek odnośnie sposobu rozumienia zjawiska twórczości. Po pierwsze uwzględnienie założenia o procesualnym charakterze twórczości, co dla nauczyciela edukacji początkowej wyznacza mu określoną rolę wspomagania dziecka w długotrwałym procesie twórczego rozwoju i przygotowania go do świadomej autokreacji. Po drugie, przyjęcie założenia o relacyjnym charakterze twórczości. Po trzecie, uwzględnienie założenia odnośnie egalitarnego charakteru twórczości i konieczności szerokiego traktowania wyników twórczej aktywności w zależności od przyjętej, krótkiej lub długiej, perspektywy czasowej. Twórczość ujmowana w krótkiej perspektywie, pozwala produkować dzieła oraz uczyć się siebie i świata. Twórczość ujmowana w perspektywie długiej ujmowana jest zarówno jako naturalny proces rozwoju (niejako uboczny produkt twórczej aktywności dziecka), jak i proces autokreacji, to jest proces świadomego i zamierzonego wpływania na kształt własnego życia dzięki podejmowaniu twórczej aktywności. Twórczość opisywana w ramach konstruowania modelu

twórczości dla edukacji początkowej odnosi się do aktywności potencjalnie twórczej (twórczości płynnej)²⁵⁰ oraz do twórczości skryształizowanej. Twórczość płynna stanowi punkt wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych, jest warunkiem wspomaganie rozwoju twórczego dziecka i przygotowania go do autokreacji. Natomiast twórczość dojrzała lub wybitna mogą stanowić dalekie cele wychowania realizowane dzięki twórczości i poprzez twórczość. Ponadto warto tu podkreślić, że model ten bardziej akcentuje tzw. twórczość procesualną, niż atrybutywną, ponieważ podkreśla większą wagę twórczego rozwoju dziecka, niż produkowanie przez nie dzieł posiadających znamiona twórczości.

Twórczość stanowi tu zarówno cel, jak i warunek edukacji dziecka. Zjawisko twórczości może być analizowane na dwóch poziomach. Poziom pierwszy obejmuje wąskie rozumienie twórczości, ujmowanej w aspekcie pojedynczego aktu rozwiązywania określonego problemu. Twórczość rozpatrywana na tym poziomie pozwala wyznaczać bliskie cele edukacji do twórczości, określać dziedziny twórczości oraz metody rozwijania potencjału twórczego. Natomiast twórczość analizowana na poziomie drugim, znacznie szerszym, odnosi się do tych, którzy mają już różnorodne (często kilkuletnie) doświadczenia związane z aktywnością twórczą, którzy wielokrotnie podejmowali działania kreacyjne, a ich wynikiem są wyraźnie rysujące się, określone uzdolnienia twórcze lub cechy twórczej osobowości. W obydwu podejściach (poziomach) podkreśla się, że najważniejszym pojęciem jest twórcza aktywność jednostki, motywowana wewnętrznie i oparta na autonomicznej decyzji, aby podejmować działanie, nawet w sytuacji, gdy jest ono ryzykowne ze względu na możliwość nieprzychylnego przyjęcia wyników przez środowisko społeczne.

Proponowany model stanowi próbę systemowego, całościowego ujęcia twórczości, mianowicie powiązania jej z osobą, procesem, szeroko ujętym wytworem oraz warunkami zewnętrznymi sprzyjającymi aktywności twórczej. Aktywność twórcza angażuje całą osobę ludzką. Proces twórczy przebiega na tle tej całości, ponadto uwikłany jest w kontekst społeczny. Stąd, podejmując każdorazowo próbę wyjaśnienia sposobu rozumienia zjawiska twórczości należy zawsze brać pod uwagę wszystkie elementy składowe twórczości: warunki aktywności twórczej, proces twórczy oraz jego wyniki. Wydaje się, że w opracowanym modelu najważniejsze jest uwzględnianie dotychczasowych osiągnięć rozwojowych podmiotu będących wynikiem rozwiązania kryzysów rozwojowych i traktowanie ich w edukacji twórczej jako warunków podejmowania działań kreacyjnych i autokreacyjnych. Z drugiej

²⁵⁰ E. Nęcka (2001) wyróżnia cztery rodzaje twórczości pojawiające się kolejno w ontogenezie: twórczość płynną, skryształizowaną, dojrzałą i wybitną.

strony ważne jest akcentowanie wewnętrznych wyników tej aktywności, które obejmują osiągnięcie kompetencji potrzebnych do rozwiązania czekających jednostkę kryzysów rozwojowych opisanych w koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka autorstwa E. Eriksona. Zatem, model ten można dopasowywać do określonej fazy życia człowieka i na jego podstawie analizować lub organizować proces edukacji wspierającej rozwój poprzez działania kreacyjne i autokreacyjne.

W myśleniu o budowaniu psychologicznej koncepcji rozwoju twórczości człowieka jako bazy dla budowania pedagogicznej koncepcji edukacji wspierającej rozwój twórczości dziecka ważną kwestią jest przyjęcie określonych założeń odnośnie: sposobu rozumienia istoty oraz rangi poszczególnych czynników rozwoju dziecka, natury i rodzaju zmian rozwojowych, możliwości zewnętrznego wpływu na ich przebieg oraz kształt, roli i zadań nauczyciela w tym procesie, wreszcie związków i wzajemnych zależności pomiędzy procesami socjalizacji a procesami edukacji.

Świadome nawiązanie do różnych teoretycznych źródeł w budowaniu psychologicznej teorii rozwoju twórczości w ciągu życia a następnie na jej podstawie opracowania pedagogicznej koncepcji stymulowania kreatywności dzieci i przygotowania ich do autokreacji pozwoli nauczycielom w kolejnych etapach formułować cele szczegółowe, treści, metody oraz organizować kontekst społeczny udzielania dziecku pomocy i wsparcia w procesie poznawania siebie, odkrywania już istniejących i/lub budowania nowych związków ze światem, tworzenia wielu możliwych wizji siebie w przyszłości oraz dążenia do realizacji tych wizji.

Zarys pedagogicznej koncepcji rozwijania twórczości ucznia w szkole

W zaproponowanej w tej pracy koncepcji edukacji promującej rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym uznaje się, że aktywność twórcza i autokreacja ucznia są podstawowymi narzędziami jego rozwoju. Zatem koncepcja edukacji promującej twórczość ma być spójna z przyjętą konkretną koncepcją rozwoju człowieka. Opracowując koncepcję edukacji przyjął, że rozwój dziecka jest najważniejszą wartością w edukacji, a podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju i pomoc dziecku w uczeniu się sposobów wpływania na jego przebieg. Uznaję za E. H. Eriksonem²⁵¹, że człowiek jest istotą

²⁵¹Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekład P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000,

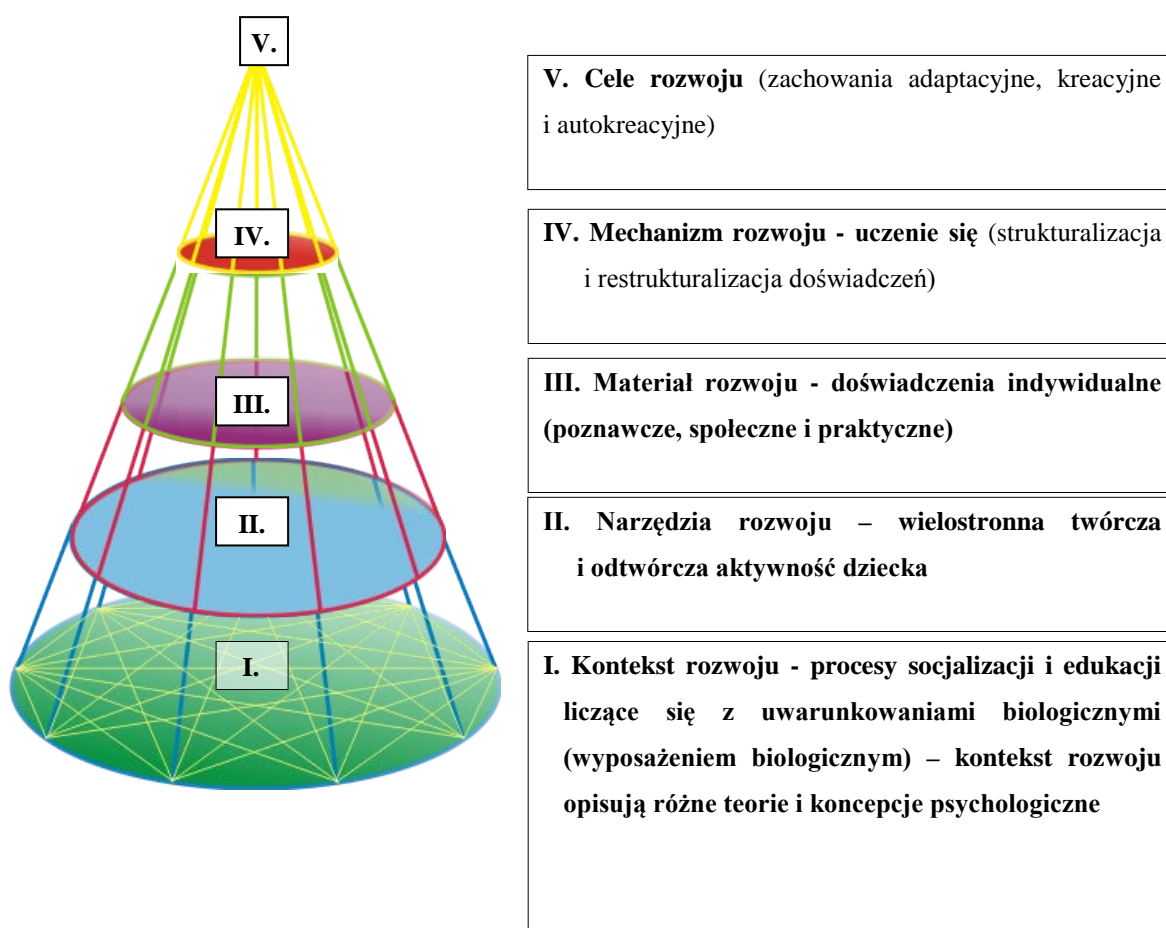
racjonalną, zdolną do wzięcia we własne ręce swojego losu. Również B. Kaja²⁵² sądzi, że wskaźnikiem wspomagania rozwoju może być osiągnięcie przez dziecko zdolności do tworzenia własnej drogi życiowej.

W proponowanej tu pedagogicznej koncepcji stymulowania rozwoju twórczości wpisanej w teorię rozwoju człowieka E. Eriksona i teorię rozwoju twórczości - rozwój człowieka rozpatruje się z perspektywy dynamicznego interakcjonizmu, ujmując go jako efekt wymiany pomiędzy jednostką a jej otoczeniem. Na proces rozwoju składają się odpowiednio ustrukturyowane doświadczenia zdobywane przez nią w wyniku rozwiązywania zadań wynikających z różnorodnych sytuacji, w których uczestniczy. Ważne są tu doświadczenia indywidualne poznawcze, społeczne i praktyczne, gromadzone dzięki aktywności własnej, w tym głównie aktywności twórczej. Doświadczenia te są następnie w procesie uczenia się strukturyzowane i restrukturyzowane (scalane, kodowane, porządkowane, uogólniane). Zatem, materiałem rozwoju są doświadczenia, a sam rozwój jest ciągiem zmian wynikających z organizowania się struktur tego doświadczenia i ich przekształcania w toku aktywności własnej w otaczającym świecie. Restrukturyzacja doświadczeń przebiega w procesie świadomego i nieświadomego uczenia się dziecka. Przyjmuje się tu, że wszystkie rodzaje zmian w rozwoju: uniwersalne, wspólne i indywidualne są niezwykle ważne, ale z punktu widzenia twórczości szczególnie mocno akcentuje się zmiany indywidualne umożliwiające bycie znacząco różnym od innych – dzięki aktywności kreatywnej i autokreatywnej. Z powyższego wynika, że strukturę modelu edukacji wspierającej rozwój dziecka i przygotowującej je do świadomej autokreacji tworzy pięć elementów wyodrębnionych ze względu na: cel, mechanizm, materiał, narzędzie i warunki (kontekst) rozwoju. Przyjęto, że podstawowym celem edukacji jest rozwój dziecka ujmowany zarówno jako efekt tworzenia przez nauczyciela warunków do podejmowania przez nie aktywności adaptacyjnej, kreatywnej i autokreatywnej, jak i efekt stymulowania (inspirowania) tej aktywności, a wreszcie jako efekt kierowania nią. Narzędziem rozwoju jest wielostronna aktywność dziecka. W wyniku tej aktywności zbiera ono wciąż nowe informacje o świecie i o sobie. Informacje te są materiałem w procesie budowania obrazu świata, obrazu Ja, pojęcia Ja, a następnie koncepcji Ja (wielu możliwych wizji siebie w przyszłości bliższej i/lub dalszej).

Zdobyte przez dziecko informacje poznawcze, emocjonalne, społeczne i praktyczne stanowią doświadczenia, które z kolei ulegają strukturyzowaniu lub restrukturyzowaniu

²⁵² Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – nauka czy tylko próba interdyscyplinarnego porządkowania problemów?* W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*. t. 4, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002

dzięki procesom uczenia się. Mechanizm rozwoju rozpatrywany jest więc w aspekcie procesu uczenia się, rozumianego tu jako proces scalania, kodowania, porządkowania, modyfikowania i/lub uogólniania różnorodnych (osobistych, społecznych i kulturowych) doświadczeń dziecka. Natomiast warunki (kontekst rozwoju) umożliwiają inicjowanie procesów edukacji i jednocześnie liczenie się z naturalnie przebiegającymi w grupie rówieśniczej procesami socjalizacji dziecka a także zakładają konieczność uwzględniania w procesie edukacji liczenia się z naturalnie przebiegającymi procesami dojrzewania organizmu, przebiegającymi zgodnie z zegarem biologicznym człowieka. Poszczególne elementy autorskiego modelu edukacji wspierającej rozwój dziecka, w tym także rozwój jego twórczości²⁵³ przedstawione są na rysunku 3.



²⁵³ W tekście tym przedstawia się w sposób bardzo syntetyczny zarys koncepcji i modelu edukacji. Nieco zmieniony, szczegółowy opis poszczególnych elementów struktury tego modelu i koncepcji znajdzie Czytelnik w książce J. Uszyńskiej-Jarmoc (2007) *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*.

Rysunek 3. Pedagogiczny model stymulowania rozwoju dziecka

(Uszyńska-Jarmoc, 2007)²⁵⁴

Konteksty rozwoju dziecka

Zapewnianie (organizowanie) optymalnego kontekstu rozwoju dziecka i budowanie na tej podstawie podstaw edukacji oraz konieczność uwzględniania w edukacji naturalnych procesów socjalizacji wymaga nawiązania do różnych teorii i koncepcji teoretycznych: psychologicznych i pedagogicznych²⁵⁵. Analizowanie kontekstu rozwoju dziecka jako ważnego współwyznacznika przebiegu procesów socjalizacji i edukacji umożliwi nauczycielom lepsze (głębsze) rozumienie przebiegu procesów uczenia się, których wynikiem mogą być kompetencje kreatywne i autokreatywne.

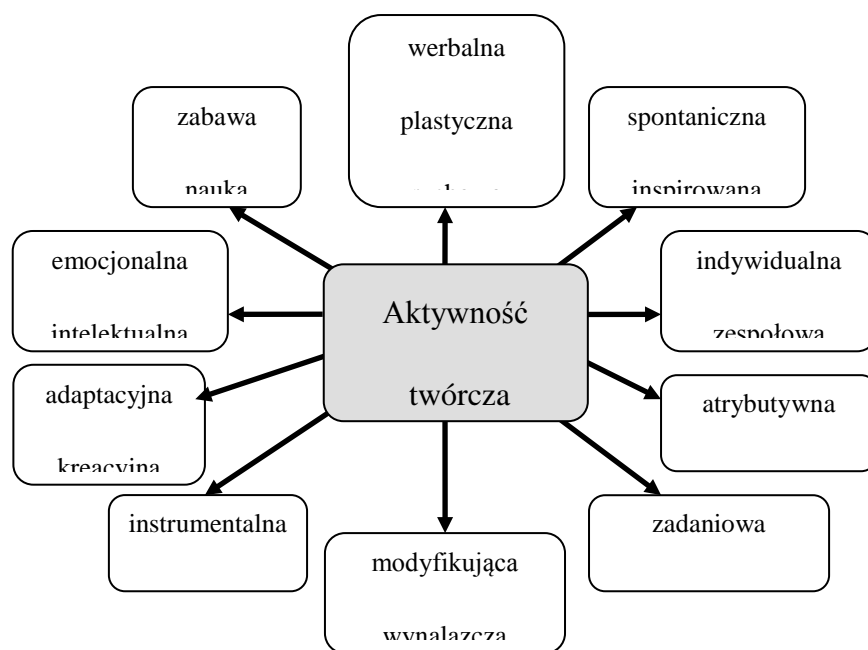
Aktywność twórcza jako czynnik rozwoju i autokreacji człowieka

Przyjmuje się tu ważne z punktu widzenia pedagogiki stanowisko, że twórcza a zarazem spontaniczna aktywność dziecka jest naturalnym źródłem różnorodnych doświadczeń, które stanowią materiał rozwoju. Jest to założenie istotne z tego powodu, że w edukacji można stwarzać sytuacje umożliwiające dziecku samodzielne zbieranie osobistych doświadczeń, a następnie ich strukturyzowanie i restrukturyzowanie. Twórcza aktywność warunkuje funkcjonowanie dziecka nie tylko tu i teraz, ale także w dorosłym życiu w sytuacjach osobistych, społecznych i zawodowych. Zatem, ten rodzaj aktywności jako pośredni (dzięki aktom kreacji), jak i bezpośredni czynnik rozwoju (dzięki autokreacji) powinien być przedmiotem szczególnej pielęgnacji i stymulowania od najwcześniejszych lat życia dziecka.

²⁵⁴ Jest to zmodyfikowany model stymulowania rozwoju dziecka opisany w książce J. Uszyńskiej-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2007

²⁵⁵ W literaturze podkreśla się, że w praktyce edukacyjnej nie zachodzi potrzeba stawiania w opozycji do siebie, czasem tylko pozornie sprzecznych koncepcji, lecz umiejętne korzystanie z nich oraz zestawianie poglądów na zasadzie „obok”, a nie „zamiast”. Na przykład B. Kaja (2002, s. 255-263) uważa, że opracowując jakiś paradygmat wspomagania rozwoju, warto skorzystać z różnych nauk (filozofii, psychologii, a w jej obrębie psychologii rozwoju człowieka, psychologii społecznej i humanistycznej, psychologii poznawczej czy nawet behawiorystycznej), a następnie dookreślić różnorodne pojęcia podstawowe pochodzące z różnych dyscyplin lub subdyscyplin naukowych. Taka poliparadygmatyczność wspomagania rozwoju jest potrzebna, ponieważ „twierdząc coś o rozwoju człowieka, a tym bardziej jego wspomaganie dokonujemy mniej lub bardziej świadomie pewnego wyboru jednej lub paru koncepcji człowieka”. Podobną opinię odnośnie nawiązywania w praktyce wychowawczej do różnych koncepcji lub modeli wychowania wyraża A. Brzezińska (2000). W pedagogicznej koncepcji wspierania rozwoju dziecka nawiązuję do jednej głównej teorii psychospołecznego rozwoju człowieka E. Eriksona, a ponadto do kilku teorii lub koncepcji, które teorię Eriksona uzupełniają i są podstawą do wyznaczania podstawowych pedagogicznych i metodycznych założeń edukacji wspierającej rozwój dziecka.

Z pedagogicznego punktu widzenia można wyróżnić wiele rodzajów aktywności twórczej, przyjmując za podstawę różne kryteria jej klasyfikacji (Rysunek 4).



Rysunek 4. Rodzaje aktywności człowieka (Uszyńska-Jarmoc, 2007)²⁵⁶

Uwzględniając cel aktywności można mówić o zabawie (jest to aktywność skierowana na samą czynność, realizowaną dla niej samej), nauce (aktywność skierowana na zmiany w sobie i doskonalenie siebie) i pracy (aktywność skierowana na dokonywanie zmian w otoczeniu zewnętrznym i doskonalenie świata). Biorąc pod uwagę rodzaj komunikatu można wyodrębnić aktywność werbalną, muzyczną, plastyczną, językową oraz różne, możliwe ich kombinacje, (aktywność zintegrowana, np. werbalno-ruchowa). Natomiast analizowanie bezpośrednich źródeł aktywności (lub inaczej ujmując rodzaj bodźców wyzwalających ją, to jest potrzeby, zadania lub zadania skonstruowane na podstawie rozpoznanych potrzeb, pozwala wyodrębnić aktywność spontaniczną, inspirowaną lub kierowaną. Uwzględnienie liczby uczestników biorących udział w działaniu pozwala wyłonić trzy typy aktywności: indywidualną, zespołową lub grupową. Jeżeli potrafimy wskazać wybraną sferę osobowości

²⁵⁶ Jest to zmodyfikowana klasyfikacja możliwych aktywności człowieka opisana w pracy J. Uszyńskiej-Jarmoc, 2007, „Od twórczości potencjalnej...”

człowieka najbardziej zaangażowaną w działanie to wyodrębnimy aktywność intelektualną, emocjonalną lub fizyczną. Kiedy przedmiotem aktywności jest własne Ja i własna biografia (doświadczenia indywidualne) mówimy o aktywności autokreacyjnej, a kiedy przedmiotem działania jest świat zewnętrzny mówimy o aktywności adaptacyjnej (powielanie, naśladowanie) lub kreacyjnej (tworzenie czegoś nowego, nowej wizji fragmentu rzeczywistości). Z kolei rodzaj motywu wyzwalaającego aktywność pozwala wyłonić dwa jej rodzaje: aktywność instrumentalną (motywacja zewnętrzna) i autonomiczną (motywacja wewnętrzna). Wreszcie zakres ingerencji w świat i siebie samego pozwala wyłonić trzy rodzaje aktywności twórczej: modyfikacyjną (niewielkie zmiany w sobie lub świecie), wynalazczą (wprowadzenie do świata czegoś nowego i użytecznego) i wreszcie odkrywczą (dostrzeżenie w świecie lub sobie jakiegoś rodzaju nowości). Biorąc pod uwagę czas trwania aktywności twórczej i możliwości ścisłego określenia jej początku i końca można mówić o twórczej aktywności zadaniowej (możliwość precyzyjnego określenia czasu jej trwania) oraz o aktywności samorealizacyjnej (czas trwania nieokreślony precyzyjnie, zsynchronizowany z biegiem życia). Wreszcie ostatni z wymienionych na rysunku 4. kryteriów klasyfikacji pozwala na wyodrębnienie twórczej aktywności procesualnej (aktywność podjęta dla niej samej z pobudek hedonistycznych, bez nastawienia na końcowy wynik) i aktywności atrybutywnej (aktywność skierowaną na wykonanie dzieła symbolicznego lub materialnego). Niezwykle ważne jest tu podkreślenie, że każdą obserwowaną aktywność ucznia można rozpatrywać jednocześnie ze względu na wszystkie wymienione wyżej kryteria. Takie całościowe spojrzenie na twórczą aktywność może być pomocne nauczycielowi w procesie planowania działań edukacyjnych angażujących różne rodzaje twórczej aktywności, może zapobiec uruchamianiu aktywności dobieranej jednostronnie, aktywności pozorowanej lub aktywności ukierunkowanej jedynie na osiągnięcie wytworów zewnętrznych (w tym głównie wytworów materialnych).

Doświadczenia indywidualne dziecka jako materiał jego rozwoju

Nawiązywanie w pracy z dziećmi do ich różnorodnych doświadczeń życiowych pochodzących z dotychczasowych faz życia pozwala stymulować rozwój poczucia ciągłości w czasie. W specjalnie zaprojektowanych przez nauczyciela okazjach edukacyjnych dzięki podejmowaniu różnych rodzajów twórczej aktywności umożliwia się dzieciom przywołanie różnych wspomnień, analizę sytuacji i zdarzeń, w których były one głównymi uczestnikami. Liczne wspomnienia z przeszłości mogą stanowić punkt wyjścia do różnorodnych działań twórczych: werbalnych i plastycznych, prowokować do tworzenia narracji na temat

przeszłości, a wreszcie w sposób twórczy przekształcać je w interpretacjach językowych i rysunkowych. W procesie spontanicznej, inspirowanej lub kierowanej aktywności twórczej możliwe jest tworzenie wizji świata lub siebie w przyszłości, dzięki poznaniu i rozumieniu siebie z teraźniejszości oraz z przeszłości. Przyjmuję, że istotą aktywności kreacyjnej lub autokreacyjnej jest reorganizacja przez dziecko poprzedniego, własnego doświadczenia i stwarzanie w oparciu o jego elementy nowych znaczeń. Podstawową zaś zasadą tego procesu jest selekcja, przetwarzanie i łączenie elementów poprzedniego doświadczenia tak, aby powstał wytwór nowy i akceptowany przez podmiot. Ważne jest, aby doświadczenie to miało subiektywne znaczenie nie tylko dla samego dziecka, ale aby było zaakceptowane przez rówieśników i nauczyciela. Doświadczenia indywidualne mogą dotyczyć zasobów intelektualnych (zdolności i uzdolnień), umiejętności, cech osobowości, ważnych zdarzeń z życia, preferencji, systemu wartości, ulubionych zajęć, sposobów spędzania wolnego czasu, relacji społecznych z innymi, itp. Dzielenie się z rówieśnikami własnymi doświadczeniami pozwala je porównywać, poznawać ich różnorodność i relatywną wartość, a to może stanowić podstawę do ich restrukturyzacji i nadawania im nowego sensu i znaczenia. Umożliwia to również przepracowywanie niezbyt przyjemnych dla dziecka wspomnień tak, aby można je było zaakceptować lub na ich podstawie podjąć działania, które przyniosłyby nowe bardziej korzystne doświadczenia. Restrukturyzacja doświadczeń jest możliwa dzięki uczeniu się w grupie rówieśniczej.

Uczenie się jako strukturalizacja i restrukturyzacja zdobytych doświadczeń

W procesie udzielania dziecku pomocy w tworzeniu obrazu świata, obrazu i koncepcji Ja punktem wyjścia było przyjęcie podstawowego założenia psychologii humanistycznej, że każdy człowiek ma własny, mniej lub bardziej uświadomiony plan życia, a miarą jego urzeczywistnienia jest posiadany obraz Ja. Mówiąc o udzielaniu dziecku pomocy w procesie konstruowania wiedzy o świecie i o sobie, mówimy o procesie uczenia się, w którym jak już wskazano, materiałem myślenia są własne i innych doświadczenia poznawcze, kulturowe i społeczne. Uczenie się jest tu rozumiane nie tylko jako gromadzenie doświadczeń, ale przede wszystkim ich kodowanie, scalanie, porządkowanie, klasyfikowanie, uogólnianie, strukturyzowanie i restrukturyzowanie. Zatem, uczenie się jest nie tylko procesem odkrywania, rozumienia, przeżywania i oceniania świata i siebie, ale również komunikowania innym wyników tego procesu. Końcowym, globalnym efektem uczenia się jest obraz świata i obraz Ja, pojęcie Ja i koncepcja Ja z jednej strony, a z drugiej strony efektem uczenia się jest

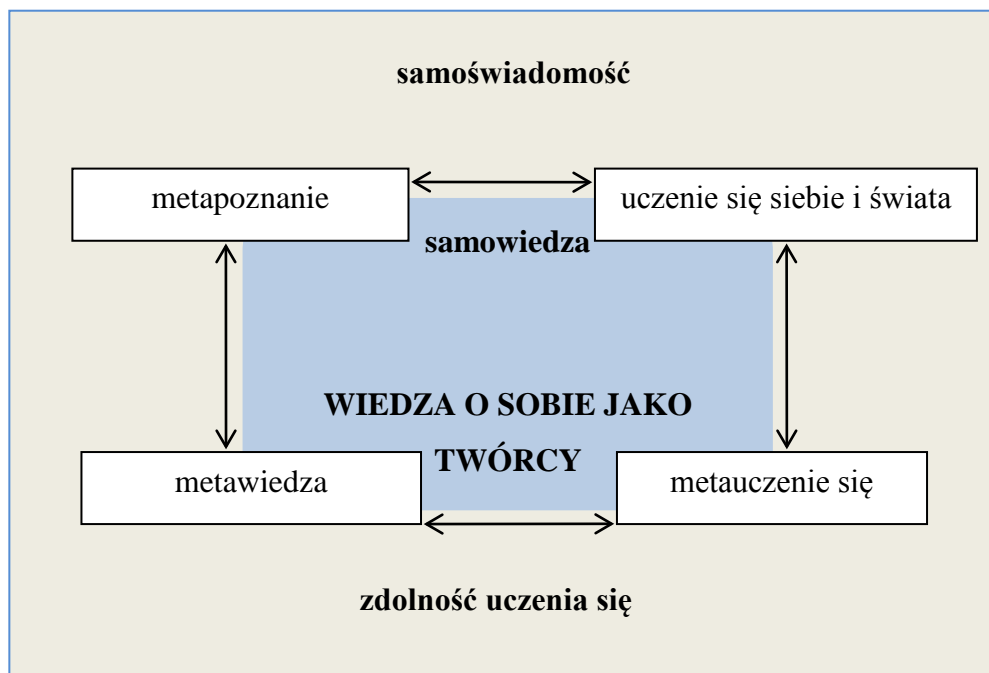
wzrost kompetencji twórczych i kompetencji biograficznej, traktowanej jako narzędzie autokreacji. Model rozwijania aktywności kreacyjnej i autokreacyjnej uwzględnia m.in. rozwijanie kompetencji biograficznej uznawanej za podstawowe narzędzie konstruowania wiedzy na temat siebie, a następnie tworzenia możliwych wizji Ja w przyszłości.

Metatwórczość i metauczenie się jako warunek nabywania kompetencji twórczych (kreacyjnych i autokreacyjnych)

Mówiąc o modelu edukacji do twórczości, czyli zdolności tworzenia nowych, możliwych koncepcji siebie i świata można wskazać na co najmniej trzy ważne wymiary (składniki) tej edukacji. Po pierwsze, ze względu na treści tej edukacji ma to być edukacja O twórczości. Po drugie, ze względu na wykorzystane w niej metody i strategie działań ma to być edukacja POPRZEZ twórczość. Po trzecie, ze względu na cele tej edukacji ma to być edukacja DO tworzenia.

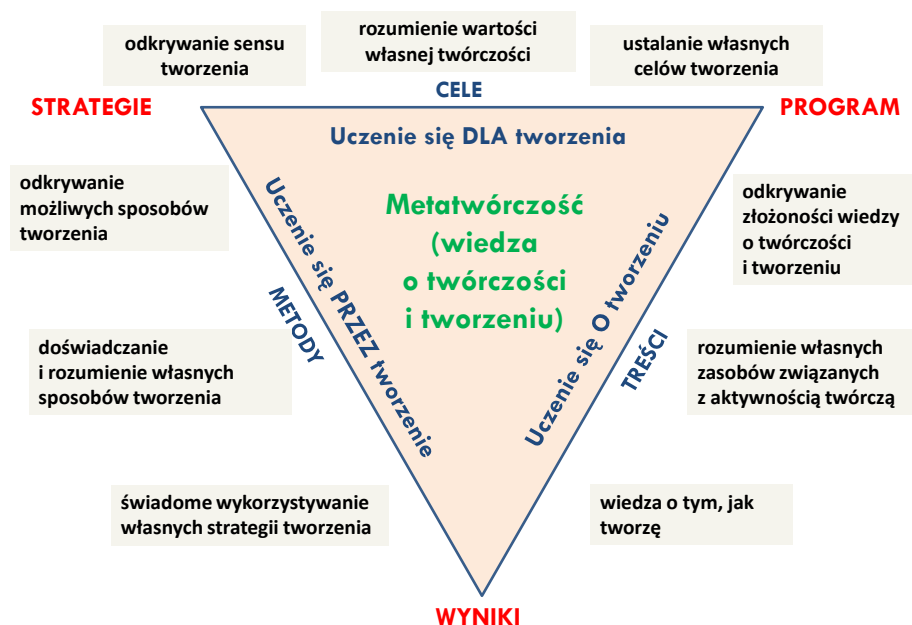
Ważne jest, aby uczeń zdobył nie tylko deklaratywną, ale przede wszystkim proceduralną wiedzę o istocie i mechanizmach twórczości, warunkach, metodach i technikach skutecznych w procesie tworzenia, a przede wszystkim o potrzebie tworzenia. W takim ujęciu w procesie edukacji do twórczości ważnym pojęciem kluczowym staje się *metatwórczość*. Drugim, który w sposób oczywisty wiązałby się z poprzednim byłby termin *metauczenie się*, który można rozumieć w sposób szeroki i wąski. W ujęciu szerokim można go ujmować jako proces zdobywania wiedzy na temat istoty, celów, mechanizmów, a także zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań uczenia się. Inaczej ujmując jest to proces nabywania pełnego rozumienia problematyki uczenia się. W takim znaczeniu pojęcie metauczenie się obejmuje także: *metapoznanie*, *metawiedzę*, *metapamięć* i *metazdolności*. Ponadto w szerokim rozumieniu terminu *metauczenie się* mieści się także problematyka poznawania własnego procesu uczenia się, jego uwarunkowań i efektów, w tym także problematyka motywacji wewnętrznej do uczenia się, jak się uczyć²⁵⁷. W węższym ujęciu terminy metapoznanie i metauczenie się można traktować odrębnie, choć jak wskazuje rysunek 5. są one powiązane i warunkują się wzajemnie.

²⁵⁷ Znany psycholog amerykański, Jerome Brunner podkreśla ważną rolę rozumienia procesu uczenia się własnego i innych. Tymczasem paradoksalnie, już w edukacji początkowej wymaga się od uczniów umiejętności uczenia się, ale wiedzę fachową o tym procesie zdobywają dopiero studenci psychologii i pedagogiki, choć często nie potrafią już z tej nowej wiedzy korzystać w organizowaniu własnego uczenia się w procesie studiowania, ponieważ trudno jest pokonać nawyki budowane latami.



Rys. 5. Wzajemne zależności elementów procesu konstruowania wiedzy o sobie jako twórcy wizji świata i siebie

Można założyć, że zagadnienia metapoznania i metauczenia się w pedagogice wczesnoszkolnej i w praktyce edukacyjnej są kluczowe dla modelu edukacji o twórczości, poprzez twórczość, dla tworzenia teraz i w przyszłości. Model tej edukacji przedstawia rysunek 6.



Rysunek 6. Edukacyjny model rozwijania twórczości i metatwórczości uczniów

Pierwszy element edukacyjnego modelu rozwijania twórczości i metatwórczości uczniów – uczenie się Dla tworzenia - wynika z konieczności uczenia się świadomego podejmowania w całym życiu człowieka decyzji o podejmowaniu aktywności twórczej lub odtwórczej w zależności od kontekstu działania. Uczeń powinien zdobyć wiedzę czym jest twórczość, po co człowiek tworzy, czy warto tworzyć, jaki jest sens tworzenia z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa. Wiedza ta ma przede wszystkim służyć przede wszystkim rozwijaniu wewnętrznej motywacji umożliwiającej autonomiczne wyznaczanie własnych celów tworzenia teraz i w przyszłości.

Drugi element edukacyjnego modelu rozwijania twórczości może być podstawowym wyznacznikiem treści programowych. W ramach działań edukacyjnych dziecko może samodzielnie odkrywać wiedzę o tworzeniu własnym i innych. Nauczyciel może pomóc uczniom odkryć uwarunkowania twórczości, wewnętrzne i zewnętrzne. Może umożliwić poznać własne zasoby (ograniczenia i możliwości tworzenia – zdolności, uzdolnienia, preferencje, potrzeby związane z twórczością). W tej części treści dotyczą głównie poznawania siebie jako podmiotu tworzącego i budowania obrazu Ja jako twórcy siebie i świata.

Trzeci wymiar metodycznego modelu wspierania ucznia w uczeniu się o twórczości i tworzeniu (metatwórczości) wskazuje na strategie, które wskazują na aktywność uczniów w zbieraniu doświadczeń związanych z twórczością. Zdobywanie wiedzy o twórczości i tworzeniu oraz o sobie jako twórcy jest możliwe dzięki podejmowaniu twórczej aktywności. Zatem ten wymiar edukacji wskazuje na uczenie się twórczości PRZEZ twórczość.

Uczenie się człowieka o twórczości i o tworzeniu trwa przez całe życie. Natomiast szkoła, która kończy się w pewnym etapie rozwoju nie jest w stanie „wyposażyć” człowieka w gotowy repertuar wiedzy niezbędnej w ciągle zmieniającym się świecie, nie przygotowuje go do kontynuowania procesu uczenia się - świadomego, autonomicznego, zgodnego z własnymi rozpoznanymi możliwościami, zdolnościami i preferencjami poznawczymi. Warto zatem zadbać o to, aby wiedza ucznia o własnym uczeniu się po co tworzyć nie była jedynie produktem ubocznym szkoły.

Literatura cytowana:

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przekład A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i Ska, Poznań 2004
- Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008
- Bruner J., *Kultura edukacji*. Przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006
- Brzezińska A., *Psychologia wychowania*, w: red. J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 2000
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2002
- Ekiert-Oldroyd D., *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, „Chowanna”, t.1(26).
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekład P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – nauka czy tylko próba interdyscyplinarnego porządkowania problemów?* W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*.t. 4, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002
- Klus-Stańska D., *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2007
- Uszyńska-Jarmoc J., *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 13, nr 2 2008
- Uszyńska-Jarmoc J., *Mistyfikacja wspomaganie rozwoju dziecka w podstawie programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, Numer specjalny 2009

|

Agnieszka Sakowicz-Boboryko

Podmiotowe wyznaczniki funkcjonowania osób z wadą słuchu w społeczeństwie

Wprowadzenie

Życie i rozwój człowieka wiąże się z poszukiwaniem bądź kwestionowaniem dotychczasowych odpowiedzi na pytanie: „Kim ja jestem?” w radykalnie zmieniającym się świecie, „Kim jest człowiek?” lub też jeszcze trudniejszego pytania „Jakimi są ludzie niepełnosprawni i jak im pomóc?”²⁵⁸

Rozważania na temat możliwości pomocy osobom niepełnosprawnym oraz poszukiwanie propozycji i nowych strategii rozwiązywania ich problemów życiowych nawiązują w swych treściach do podstaw antropologii filozoficznej i psychologii humanistycznej. Warunkiem koniecznym przemian na szerszą społeczną skalę potrzeb ludzi niepełnosprawnych jest rozpatrywanie ich w perspektywie osiągniętej jednostkowej podmiotowości i autonomii osobowej każdego człowieka. W takim rozumieniu „pomoc jest zauważeniem Innego i zaangażowaniem się w imię Innego i w tym momencie rezygnacją z siebie samego, z własnego „Ja to ja” i „On to on”. Pomoc oznacza wówczas, że kieruję się w stronę Innego, który staje się podmiotem”²⁵⁹.

Na gruncie pedagogiki i psychologii przez podmiotowość rozumie się to, „że człowiek jest kimś”, że ma określoną „tożsamość”, która go wyróżnia od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”²⁶⁰. Podmiotowość spozstrzega się także m.in. jako „dostępną jedynie człowiekowi zdolność uświadomienia sobie faktu

²⁵⁸ W. Dykik, *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań 2005, s.151

²⁵⁹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk, 2005, s. 193

²⁶⁰ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, J. Reykowski., Owczynnikow, K Obuchowski (red.), , Wrocław - Warszawa - Kraków-Gdańsk - Łódź 1985, s.72

podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom”²⁶¹. Podmiotem jest zatem człowiek, mający świadomość własnej odrębności i indywidualności ale również swego związku z otoczeniem a przy tym poczucie, że „(...) kieruje swoimi stanami psychicznymi i swoją aktywnością”²⁶², „(...) iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest twórcą zdarzeń i stanów”²⁶³.

W psychologii humanistycznej uważa się, że „być podmiotem” oznacza nieustanne stawianie się nim. Każdy człowiek jest kimś niepowtarzalnym i wyjątkowym, rodzi się - według C. Rogersa - z potrzebą rozwoju i wzrostu, stania się dojrzałą i zdrową istotą ludzką²⁶⁴. Dąży on do maksymalnego - adekwatnie do własnych potrzeb i możliwości - rozwoju. Zatem, tak długo dopóki człowiek żyje i działa świadomie, może stawać się podmiotem. Podobne stanowisko prezentują przedstawiciele pedagogiki personalistycznej twierdząc, że istota ludzka to wartość najwyższa, mająca swój cel, którym jest doskonalenie się w swym istnieniu.

T. Lewowicki²⁶⁵, dokonując analizy współczesnych znaczeń tego terminu podaje, iż z podmiotowością wiąże się przede wszystkim:

- istnienie jakiejś struktury wewnętrznej organizacji człowieka wielostronnie determinowanej, ale kształtowanej również przez jednostkę,
- „indywidualność”, własna „tożsamość” - właściwa określonemu człowiekowi,
- świadomość związków z otoczeniem, rozumienie otoczenia i sytuacji w nim powstających oraz umiejętność formułowania zadań, programów własnej działalności, sposobów działania,
- swoista hierarchia wartości, indywidualne cele, standardy,

²⁶¹ Z. Pietrasiński, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s.249-250.

²⁶² K. Wielecki, *Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania*, [w:] *Podmiotowość, możliwość, konieczność*, P. Buczkowski., R. Cichoński (red.), Poznań 1989, s.29

²⁶³ K. Korzeniowski., R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983, s.55

²⁶⁴ T. Molim., A. Birek, A. Wadeley, *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1994

²⁶⁵ T. Lewowicki, *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s.597

- działalność podejmowana i prowadzona świadomie i zgodnie z uznawanymi wartościami, celami i standardami, służąca samorealizacji człowieka.

Wszystko to - zdaniem autora - pozostaje we wzajemnych powiązaniach i współzależnościach stanowiąc fenomen podmiotowości.

W podmiotowości jednostki można wyróżnić dwa nurty: obiektywistyczny i subiektywistyczny²⁶⁶. Nurt obiektywistyczny – to określony sposób bycia jednostki w świecie zewnętrznym, sposób regulacji swego stosunku z otoczeniem (z całym systemem mechanizmów regulacyjno- obronnych). Nurt subiektywistyczny – to uczucie wewnętrzne decydowania o swoim losie, planowania działań i wpływania na własną sytuację poprzez podejmowanie decyzji.

W takim ujęciu z podmiotowością wiąże się nie tylko poczucie autonomii, własnego sprawstwa, ale także odpowiedzialności za własne decyzje i postępowanie. Chodzi tu o subiektywną odpowiedzialność – wewnętrzne przekonanie o odpowiedzialności za „coś” lub „kogoś” przed samym sobą. M. Kościelska²⁶⁷ wymienia cztery typy warunków poczuwania się do podmiotowej odpowiedzialności:

- a) jednostka jest przekonana, że istniejący stan rzeczy zależy od jej aktywności lub mógłby od niej zależeć, gdyby podjęła działanie. Poczucie sprawstwa silnie wiąże się z obrazem własnych zdolności do wywierania wpływu na otoczenie i możliwości dokonywania w nim zmian;
- b) jednostka ma przeświadczenie, że w konkretnej sytuacji podejmowania lub niepodejmowania działania zależy od siebie, ma możliwości dokonywania wyborów;
- c) jednostka jest przekonana, że decydując się lub nie decydując się na działanie, dysponuje niezbędnymi danymi, pozwalającymi na przewidzenie skutków swojej decyzji. Jest też w stanie oszacować ryzyko działania i podjąć je ze świadomością niezupełnie wiadomych

²⁶⁶ J. Sowa, *Podmiotowość jednostki niepełnosprawnej w procesie rewalidacji*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, M. Chodkowska (red.), Lublin 1998, s.43

²⁶⁷ M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Kraków 2007, s.44 - 45

skutków (w granicach akceptowanych konsekwencji);

d) jednostka ma przeświadczenie, że podjęte przez nią decyzje i działania odpowiadają (służą) hołdowanym przez nią wartościom.

Tak rozumiana podmiotowość - jako świadome samostanowienie i odpowiedzialna partycypacja w życiu społecznym - stanowi zarówno warunek jak i wynik prawidłowego rozwoju człowieka, jego samorealizacji, sprzyja nawiązywaniu i utrzymywaniu partnerskich kontaktów z ludźmi.

Podmiotowe traktowanie wszystkich ludzi nakazuje nam postrzegać w tej samej perspektywie również osoby niepełnosprawne. W *Deklaracji Praw Osób Niepełnosprawnych* (ONZ, 1975) czytamy m.in.: „Osobom niepełnosprawnym przysługuje prawo do poszanowania ich godności ludzkiej. Osobom tym bez względu na pochodzenie, rodzaj i stopień kalectwa czy upośledzenia przysługują te same podstawowe prawa, które mają inni pełnoprawni współobywatele w tym samym wieku - przede wszystkim prawo do przyzwoitego, normalnego i pełnego życia w możliwie maksymalnym do osiągnięcia stopniu. (...) Osobom niepełnosprawnym przysługuje prawo do życia z ich rodzinami i opiekunami oraz prawo do partycypowania we wszystkich formach życia społecznego, twórczego i rekreacji”²⁶⁸.

Każda bowiem istota ludzka, „niezależnie od jej sytuacji i stopnia upośledzenia, jest człowiekiem. Każda jednostka, także najbardziej dotknięta upośledzeniem ma prawo do uznania jej człowieczeństwa”²⁶⁹, do poszanowania jej wolności i godności, prawo do osobistego szczęścia.

Podmiotowość w kontekście normalizacji życia osób niepełnosprawnych

Poczucie bycia podmiotem zdeterminowane jest indywidualną biografią jednostki oraz społecznym ekosystemem, w którym ona żyje. Zgodnie z podejściem ekosystemowym człowiek jako autonomiczny system nie jest bytem samoistnym, ale jest społecznie

²⁶⁸ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998, s.387

²⁶⁹ O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1977, s.33

„zakotwiczony” w środowisku w różnych układach oraz w kontekście skomplikowanych związków i zależności.

Zatem los, sytuacja człowieka niepełnosprawnego w hierarchicznym układzie społeczeństwa, zależą nie tylko od niego samego, lecz wyznaczone są również przez społeczne warunki i możliwości korzystania z ludzkich praw do życia w wolności i niezależności, są wypadkową czynników endo- i egzogennych ²⁷⁰. Doświadczenia, jakie wynosi on z interakcji społecznych, to, jak jest postrzegany przez otoczenie w istotny sposób determinuje jego stosunek do siebie, własnej niepełnosprawności, ocenę własnych możliwości, stymuluje bądź osłabia aktywność życiową.

Jak stwierdza F. Fukuyama ²⁷¹ człowiek chce być doceniany i szanowany przez innych ludzi, chce być postrzegany podmiotowo jako osoba, a zrozumienie potrzeby uznania ma ogromne znaczenie, gdyż pozwala na nowo zinterpretować kulturę, religię, pracę, nacjonalizm i wojny. Powstaje więc pytanie: Czy owo uznanie i zadowolenie z życia jest dostępne wszystkim obywatelom demokratycznych państw i całkowicie zaspokaja ich potrzeby? Czy daje jednostkom społecznie upośledzonym, grupom ludzi niepełnosprawnych wystarczające uprawnienia i względne obowiązki służące ich akceptacji i samorealizacji? A może wręcz przeciwnie, nieprzewidywalna i zróżnicowana ponowoczesność (cywilizacji naukowo-technicznej), stwarza ludziom słabym, chorym i niedostosowanym nowe zagrożenia i nieoczekiwane ryzyka ²⁷².

Trudno jest nie zgodzić się ze stwierdzeniem, iż żyjemy w czasach, w których na co dzień doświadczamy osłabienia poczucia człowieczeństwa. Jak zauważa H. Bednarek ²⁷³ „dziś coraz rzadziej mówi się o solidarności, sprawiedliwości czy godności człowieka. Częściej słyszymy takie terminy, jak: efektywność, precyzja, pośpiech, samowystarczalność czy dyspozycyjność”. Znakiem naszych czasów staje się mentalność samoobsługowa, hedonizm, myślenie roszczeniowe, bezwzględność, egoizm. Wraz z upowszechnianiem się tendencji pluralistycznych i indywidualistycznych następuje spadek zainteresowania międzyludzką

²⁷⁰ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit. s. 166

²⁷¹ F. Fukuyama, 1997, za: W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit., s.123

²⁷² W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit., s.123

²⁷³ H. Bednarek, 1986, za: M. Pączka, *Wychowanie w tożsamości chrześcijańskiej – wychowaniem do wyboru powołania*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), Kraków 2006, s. 107

solidarnością. Człowiek skupiony na sobie, w pędzie za dobrem materialnym, zdobywaniem kolejnych szczebli kariery zawodowej stopniowo zatracą poczucie wspólnoty z innymi ludźmi. Zagrożenia solidarności należy upatrywać także w cywilizacji technicznej (zjawisku wirtualizacji środowiska życiowego, powszechności samochodu, telefonii komórkowej, telewizji). Te niewątpliwe udogodnienia prowadzą do szybkiej komunikacji międzyludzkiej, ale równocześnie do izolacjonizmu, zamykania się i ograniczania swych relacji z otoczeniem, zwłaszcza z ludźmi w miejscu zamieszkania ²⁷⁴.

Grupę szczególnie narażoną na negatywne konsekwencje wynikające z przemian cywilizacyjno-społecznych zachodzących we współczesnym świecie oraz w polskich realiach stanowią osoby niepełnosprawne, chore i ich rodziny. Zjawisko bezrobocia, ubóstwa i towarzyszące im poczucie niepewności, osamotnienia, trudności z utrzymaniem wartościowej egzystencji stanowią nieodłączną część życia zdecydowanej większości z nich. Dominujące znaczenie konsumpcji, przewaga orientacji materialistycznej, wzrost oportunistycznego i egoistycznego powodują, iż osoby te trafiają do segmentów struktury społecznej zubożonej do poziomu znacznego niezaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych i materialnych, a więc do grup ludzi sfrustrowanych, zdegradowanych i marginalizowanych, dla których jednostkowa strategia wartości życiowych określana jest jako „przetrwanie”²⁷⁵. Standardy życia osób niepełnosprawnych w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej naszego kraju podlegają podwójnemu samoograniczeniu: 1) na makropoziomie funkcjonowania państwa, prawa i gospodarki oraz 2) na mikropoziomie realnie odczuwanych i doświadczanych potrzeb, postaw i zachowań związanych z wielowymiarową dysfunkcją organizmu i w konsekwencji społeczną niepełnosprawnością ²⁷⁶. Nie dziwi zatem fakt, iż coraz bardziej pluralistyczna i ciągle zmieniająca się rzeczywistość jest postrzegana przez wielu z nich „jako skomplikowana sieć, świat nieprzejrzysty, mroczny i groźny”²⁷⁷.

Kluczowym problemem dla uczestnictwa większości osób niepełnosprawnych w życiu społecznym jest charakter ich funkcjonowania we własnym środowisku lokalnym. W *Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych*, przyjętej przez Sejm RP w 1997 roku, czytamy, iż

²⁷⁴ S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2006, s.373

²⁷⁵ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit., s.128

²⁷⁶ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit., s.154

²⁷⁷ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie ...*, op. cit., s.31

„(...) osoby niepełnosprawne (...) mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji”²⁷⁸. Oznacza to – jak wynika z dalszych postanowień – prawo m.in. do dostępu do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, wieloaspektowej pomocy specjalistycznej, edukacji (integracyjnej, specjalnej, indywidualnej), pracy (na rynku otwartym lub w warunkach dostosowanych do potrzeb niepełnosprawnych), zabezpieczenia socjalnego, życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych, pełnego uczestnictwa w życiu publicznym, artystycznym, kulturalnym oraz w turystyce i rekreacji adekwatnie z ich zainteresowaniami i potrzebami.

Praktyka życia codziennego dowodzi, iż pomimo szeregu pozytywnych zmian, jakie obserwujemy w tym zakresie na przestrzeni ostatnich lat, wciąż istnieje wiele dziedzin życia zaniedbanych, w których realizacja praw osób niepełnosprawnych pozostaje wyłącznie w sferze życzeniowej. Pomimo przystosowania się do warunków życiowo zmienionych, gotowości do podjęcia nowych wyzwań, nadal wielu z nich napotyka na trudności z włączeniem się w główny nurt życia społecznego na poziomie społeczności lokalnej. Mają problemy z dostępem do opieki medycznej, socjalnej, ze znalezieniem pracy (pomimo posiadanych kwalifikacji zawodowych), z wyborem oferty edukacyjnej adekwatnej do ich potrzeb i możliwości rozwojowych, z korzystaniem z dóbr kultury i rekreacji, itp.. Zjawisko kumulacji niekorzystnych czynników sprzyjających marginalizacji i społecznemu wykluczeniu osób z niepełnosprawnością jest szczególnie widoczne w środowisku wiejskim²⁷⁹. Grupę, która ponosi z tego tytułu największe konsekwencje stanowią dzieci niepełnosprawne. Większość z nich wychowywana w rodzinach ubogich, pozbawiona w miejscu zamieszkania dostępu do edukacji włączającej, służby zdrowia, ośrodków specjalistycznych, dóbr kultury i rekreacji, zyskuje miano „niewidzialnych dzieci”, bez perspektyw na pomyślny rozwój i szczęśliwą przyszłość. Zredukowana koncepcja siebie, z tytułu niepełnosprawności oraz socjalnych i kulturalnych niedoborów w rodzinie, staje się trwałym elementem ich osobowej tożsamości, uwikłanej niekiedy dodatkowo w zjawiska społecznej patologii. W niej tkwią przyczyny stygmatyzacji, etykietyzacji albo społecznej

²⁷⁸*Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, Warszawa 1997

²⁷⁹ Zob. A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gonciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2001 A. Mirkowska - Mankiewicz, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, referat wygłoszony na konferencji 5 – 6 czerwca 2003 w APS, Warszawa

dyskryminacji, które mogą powodować pogłębienie tej odmienności w rodzinie i w środowisku lokalnym²⁸⁰. To dramat tych dzieci i ich rodzin.

Bariery, na jakie napotykają osoby niepełnosprawne w środowisku życia nie tylko utrudniają, ograniczają, ale niekiedy wręcz uniemożliwiają im korzystanie z pełnych uprawnień obywatelskich, stając się źródłem ich marginalizacji a nawet wykluczenia społecznego.

M. Skórczyńska²⁸¹ podaje, iż przyczyn zjawiska wykluczenia osób niepełnosprawnych należy upatrywać w:

- utrudnionym dostępie do szeroko pojętej infrastruktury społecznej,
- niskim poziomie zatrudnienia i wykształcenia,
- braku polityki ekonomicznej kompensującej dodatkowe koszty życia związane z niepełnosprawnością,
- niewystarczającym wsparciu w edukacji,
- braku właściwych wyspecjalizowanych służb, co prowadzi do tego, że osoby z niepełnosprawnością muszą korzystać z instytucjonalnych form opieki, na przykład domów opieki społecznej.

W *Deklaracji Madryckiej* (uchwalonej w 2002 roku podczas Europejskiego Kongresu na rzecz Osób Niepełnosprawnych) stwierdza się, iż przyczyną dyskryminacji osób niepełnosprawnych są często uprzedzenia, częściej jednak wynika ona stąd, iż na ogół zapomina się o nich lub ignoruje („niewidzialni obywatele”) – co tworzy i wzmacnia bariery środowiskowe utrudniające im wrastanie w normalne struktury życia społecznego.

Problem tkwi nie tylko w niedostosowaniu fizycznych warunków życia do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych (barierach architektoniczno-urbanistycznych), ale przede wszystkim w głęboko zakorzenionych, niezwykle zastarzałych i krępujących barierach w

²⁸⁰ Zob. A. Maciarz, Z. Janiszewska – Nieścioruk, H. Ochonczenko (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*, Zielona Góra 2001

²⁸¹ M. Skórczyńska, *Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Perspektywa edukacyjna*, Kraków 2006, s.363 - 364

sferze społeczno – psychologiczno – mentalnościowej. Wiązą się one z wszelkimi negatywnymi postawami środowiska społecznego wobec niepełnosprawnych oraz czynnikami tkwiącymi w organizacji, normach i sytuacjach życia społecznego ²⁸².

Liczne badania i obserwacje wskazują, iż pomimo pozytywnych zmian w nastawieniu społecznym do osób niepełnosprawnych, niestety, ale nadal niepełnosprawność wzbudza w wielu ludziach ambiwalentne uczucia: od niechęci, nieufności poprzez obojętność ku litości, współczuciu. Jak zauważa C.C. Cunningham²⁸³, najbardziej typową reakcją na inność jest reakcja obronna. Postrzega się osobę niepełnosprawną jako zagrażającą – zaburzającą pewien porządek i równowagę w danym systemie społecznym. Stosunek pełnosprawnych do osób niepełnosprawnych ma charakter stereotypów kulturowych, jest wynikiem braku ich rzetelnej wiedzy na temat niepełnosprawnych oraz doświadczeń społecznych wyniesionych z kontaktów z nimi. Poszukując mechanizmów powstawania niekorzystnych postaw społecznych wobec ludzi niepełnosprawnych można odwołać się do koncepcji etykietowania – naznaczania i piętna; wywodzących się z teorii dewiacji. Dobitnie to ujmuje M. Söder²⁸⁴ pisząc: etykieta „może wynikać z perspektywy etykietującego, może być traktowana jako neutralna, opisowa lub jako diagnoza naukowa, lecz w istocie jest ona czymś więcej. Wkłada ona osobę w kategorię, która jest wypełniona społecznymi znaczeniami i uprzedzeniami (...). Osobowość jakby zastyga w postaci upośledzenia”. Osoby niepełnosprawne są postrzegane głównie poprzez pryzmat dysfunkcji rozwojowej (biologicznej czy psychicznej), która jest generalizowana na całą ich osobowość. „Przeszkoda nie tkwi więc w człowieku, lecz on sam jest przeszkodą”²⁸⁵. Brak holistycznego podejścia do osoby niepełnosprawnej jako całości, składającej się z wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego i społecznego, skutkuje stworzeniem zafałszowanego obrazu człowieka niepełnosprawnego. Słuszność ma D. Bouvet²⁸⁶ mówiąc, iż „świat osoby głuchej jest dziwnym światem, prawie niemożliwym do pojęcia dla osoby słyszającej, tak bardzo zależnej od swojego słuchu. To właśnie przez słuch osoba słyszająca kształtuje swój sposób życia, mówienia, komunikowania się. To sprawia, iż

²⁸² A. Kotkowska – Szulżyk, *Wspieranie osób niepełnosprawnych w procesie rehabilitacji*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkowicz (red.), Lublin 2004, s.155

²⁸³ C.C. Cunningham, *Spojrzenie ponad patologię – obecne tendencje w pedagogice specjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t.2, s.24

²⁸⁴ Za: J. Sowa, F. Wojciechowski, *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Rzeszów 2001, s.104

²⁸⁵ S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007

²⁸⁶ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996, s.133

uważa ona, że świat głuchych jest światem ubogim i że wiele drzwi pozostaje dla nich zamkniętych”. Dla wielu osób słyszących pojęcie „głuchoty” nierozdzielnie kojarzy się z pojęciem „niemoty”. W związku z tym niesłyszący zazwyczaj nie jest traktowany jako równoprawny partner rozmów. To instrumentalne podejście, oparte na stereotypach myślowych, dowodzi wyłącznie braku wiedzy na temat osób głuchych oraz nieznajomości podstawowych zagadnień z zakresu komunikacji międzyludzkiej. Jest niejednokrotnie również przejawem lęku słyszących, ich nieufności a niekiedy nawet wrogości wobec tego co inne, nieznanego.

Tego typu dyskryminacja stereotypowa zaburza tożsamość człowieka niesłyszącego. Wewnętrznie czuje on, iż doświadczany stygmat właściwie nie należy do niego, że jest on tak naprawdę całkowicie normalną osobą, człowiekiem takim jak każdy inny. W ten sposób rozszczepiają się Ja i Ja idealne: „Tym kimś tam w lustrze nie mógłbym być. Wewnętrznie czuję się jak osoba zdrowa, zwyczajna, szczęśliwa – och, nie tak jak ta tam w lustrze (...). To nie mogłoby stać się zintegrowaną częścią mnie”²⁸⁷. Osoba naznaczona doświadcza ze strony ludzi pełnosprawnych braku akceptacji i szacunku. To ją najbardziej boli.

Postawy społeczne stanowią swoiste „społeczne zwierciadło”, w którym osoba niepełnosprawna postrzega swój wizerunek widziany oczami innych ludzi. Może to prowadzić do tego, że jednostka będzie kategoryzować samą siebie tak, jak czynią to inni w stosunku do niej oraz przejawiać skłonność do działania zgodnego z oczekiwaniami środowiska (możliwość zakłócenia własnego Ja)²⁸⁸.

Niektóre osoby niepełnosprawne w odpowiedzi na brak akceptacji społecznej, ale też w wyniku osobistej niezgody na niepełnowartościowe życie podejmują próby udowodnienia sobie i innym własnych możliwości. Podejmowanie tego typu działań – tak, jak w przypadku każdego człowieka – ma sens tylko wtedy, gdy wynikają one z autentycznego przekonania o własnych możliwościach, podyktowane są zdolnościami, zainteresowaniami, gdy bilans pozytywnych skutków co najmniej równoważy ponoszone koszty.

Innym wzorem społecznej odpowiedzi na niepełnosprawność są próby nadmiernego dowartościowywania osób niepełnosprawnych. Jak słusznie zauważa S. Kowalik²⁸⁹ „(...)

²⁸⁷ E. Goffman, 1974, za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie ...*, op. cit., s.233

²⁸⁸ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie ...*, op. cit., s. 245

²⁸⁹ S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, op. cit., s. 109

ciągle eksponowanie naszej humanistycznej postawy poprzez akcentowanie szlachetności, godności, szczególnej duchowości osób niepełnosprawnych może prowadzić paradoksalnie do efektu świętej krowy. Poza tym (...) mogą one uwierzyć, że rzeczywiście z racji posiadanego kalectwa powinny cieszyć się szczególnym szacunkiem innych ludzi. Mogą uznać, że ich stan powinien zobowiązywać ludzi zdrowych do dbania o niepełnosprawnych niezależnie od tego, jak oni sami dbają o siebie”. Własną niepełnosprawność mogą więc postrzegać jako pewnego rodzaju przywilej, który daje im prawo do manipulowania innymi, do wykorzystywania ich do własnych celów. Takie nastawienie do własnej niepełnosprawności może prowadzić do stopniowo pogłębiającej się bierności we wszystkich aspektach życia, do nadmiernego uzależnienia się od innych, a w skrajnych przypadkach nawet do wytworzenia się postawy roszczeniowej. Jak piszą J. Sowa i F. Wojciechowski ²⁹⁰ przypisywana etykieta, słabość i bezradność może stać się „wyuczoną bezradnością”, zawęzić poczucie sprawstwa, uniemożliwić właściwe „przeżywanie siebie” – swoich mocnych stron i słabości”.

W świetle zasygnalizowanych tylko niektórych problemów istotnym jest pytanie o antidotum na anomalie społeczne obecne we współczesnym świecie, których konsekwencje dotkliwie odczuwa większość osób niepełnosprawnych (w tym niesłyszących) i ich najbliżsi. Odpowiedź wydaje się trywialna: „(...) szansa na dobrobyt jest tam, gdzie istnieje kapitał społeczny – tam, gdzie ludzie mogą sobie zaufać, potrafią współpracować, dążyć do wspólnego celu i dzielić się zyskiem”²⁹¹. A zatem to w komunikacji i współdziałaniu należy upatrywać szansy na konstruowanie lepszej rzeczywistości oraz na odzyskanie utraconych przez wielu ludzi (zwłaszcza niepełnosprawnych, chorych, w podeszłym wieku, itp.) życiowych perspektyw. Koniecznym jest zatem, jak twierdzi U. Beck²⁹², aby się nauczyć, jak autonomia i wzajemne zależności, własne życie i odpowiedzialność za innych mogą w warunkach samozagrożenia cywilizacją zostać ze sobą na nowo uzgodnione.

Szansy na likwidację społecznego upośledzenia osób niepełnosprawnych (upośledzenie definiowane jako funkcja stosunku między osobami niepełnosprawnymi a ich

²⁹⁰ J. Sowa, F. Wojciechowski, *Proces rehabilitacji ...*, op. cit., s.105

²⁹¹ H. Krzysteczko, *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność...* op. cit., s.137

²⁹² Za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie ...*, op. cit., s.198

bliższym i dalszym otoczeniem społecznym²⁹³) należy upatrywać w dwojakiego rodzaju działaniach:

1. ukierunkowanych na jednostkę niepełnosprawną (działania autonomizacyjne) – w celu zwiększenia jej autonomii osobistej, zdolności do samosterowania, wyodrębniania siebie jako istoty tożsamej z sobą. Takie podejście można uznać za indywidualną formę samorealizacji, dzięki której możliwa jest autokreacja linii zachowania prowadząca do przeżywania własnego życia zgodnego z osobistymi wartościami, celami, standardami, itp.²⁹⁴. Ten rodzaj działań, „poprzez mobilizowanie możliwości jednostki, kreowanie jej podmiotowości i aktywności”²⁹⁵, ma ją przygotować do korzystania ze wsparcia społecznego a jednocześnie do jak najmniejszego uzależnienia od tej pomocy;

2. ukierunkowanych na sieć społeczną (działania normalizacyjne) – w celu zmiany stereotypów, przesądów, uprzedzeń oraz optymalizacji rozwiązań systemowych. Istotą tego typu działań stanowi stymulowanie środowiska do tego, aby udzielało osobom niepełnosprawnym wsparcia, aby tworzyło warunki do jego zaistnienia. Chodzi więc o to, aby społeczeństwo nie tworzyło dodatkowych barier wobec tych osób, ale pomogło w ich likwidowaniu, o „tworzenie takich lokalnych warunków oraz udzielanie indywidualnej pomocy, aby umożliwiły maksymalne wykorzystanie potencjalnych zdolności i możliwości jednostki do osiągnięcia przez nią jak największej samodzielności i aktywności”²⁹⁶. Działania interwencyjne (wspierające) są bowiem zasadne tylko wtedy, gdy nie pozbawiają autonomicznego systemu (osoby niepełnosprawnej) szansy wyboru, możliwości podejmowania samodzielnych decyzji. „Powinny zatem odnosić się do pola interakcji człowieka, do jego warunków życia, nie zaś do samego pojedynczego żyjącego i autonomicznego systemu. System ten może się zmienić tylko wtedy, gdy zmieni się jego pole interakcji”²⁹⁷.

²⁹³ Zob. J. Sowa, F. Wojciechowski, *Proces rehabilitacji ...*, op. cit., s.99

²⁹⁴ Ibidem, s. 102

²⁹⁵ A. Krause, *Ryzyko osłabienia wsparcia społecznego jako podstawowy dylemat współczesnej rehabilitacji*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji...*, op. cit., s.50

²⁹⁶ A. Korzon, *Sytuacja społeczno-ekonomiczna osób niesłyszących*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji ...* op. cit., s.97-98

²⁹⁷ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie ...*, op. cit., s.193

Normalizacja nie oznacza zatem „unormalnienia osób różniących się, dopasowania ich osobowościowych właściwości do istniejących norm i standardów”²⁹⁸, lecz unormowanie ich środowiska życia - wszelkiego rodzaju zmiany instytucjonalne i pozainstytucjonalne ukierunkowane na poprawę warunków życia tych osób, aby mogły godnie korzystać z przysługujących im praw. W paradygmacie „normalizacja życia” osób z niepełnosprawnością fundamentalną zasadą jest zasada równości wszystkich ludzi, zgodnie z humanistycznym wyzwaniem „wzajemnie się rozumieć i wspólnie żyć”²⁹⁹. Innymi słowy, postępowanie takie zmierza w kierunku integracji społecznej.

Osiąganie normalności życia jest równocześnie nabywaniem autonomii przez jednostkę niepełnosprawną. Odzyskanie zdolności do samostanowienia sprzyja wyrażaniu swoich potrzeb, umożliwia samorealizowanie się m.in. w oferowaniu wsparcia innym (bycie „dawcą”), na przykład w ramach grup samopomocy.

Z przedstawionych dotychczas rozważań wynika, iż w dążeniu do wyrównywania szans życiowych osób niepełnosprawnych likwidacja barier fizycznych jest bardzo ważna, jednakże kluczową kwestią staje się normalizacja mentalności wszystkich uczestników procesu integracji – osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Podstawowym warunkiem wyjścia ze sfery ograniczeń podmiotowości jest gruntowna rekonceptualizacja myślenia o ludziach niesłyszących przede wszystkim przez słyszących. Należy uzmysłwić sobie oczywisty fakt, że wada słuchu nie pozbawia człowieka sfery doznań poznawczych, emocjonalnych, nie jest przeszkodą w dążeniu do samorealizacji i partycypacji - na miarę własnych możliwości i potrzeb - w życiu społecznym. Barięą o wiele trudniejszą do pokonania jest często spotykana bezdusność słyszących, którzy nadali sobie nieuzasadnione prawo do decydowania o losie głuchych i ich miejscu w społeczeństwie.

Jedynie podmiotowość w podejściu do każdej jednostki z wadą słuchu jako jedynej, niepowtarzalnej ale także do wszystkich niesłyszących jako pewnej grupy posiadającej własną tożsamość, język, kulturę stwarza szansę na rozwój zdrowego demokratycznego społeczeństwa.

²⁹⁸ A. Krause, *Normalizacja środowiska lokalnego osób niepełnosprawnych – doświadczenia niemieckie*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie ...*, op. cit., s.94

²⁹⁹ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna ...*, op. cit., s.166

Podmiotowość jako cel i warunek rehabilitacji (autorehabilitacji)

W ujęciu podmiotowym dziecko jako istota sprawcza, mająca prawo wybierać i poznawać świat w zgodzie z własnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi staje się równoprawnym partnerem wszelkich oddziaływań terapeutycznych. Jego „głos”, który tradycyjnie był wyciszony, tłumiony w relacjach dominacji, panowania³⁰⁰ jest równie ważny jak „głos” pedagoga specjalnego (specjalisty rehabilitacji).

Uczestnictwo na takich zasadach w rehabilitacji wzmacnia w dziecku poczucie własnej wartości, bycia podmiotem, mobilizując je tym samym do angażowania się w pracę na rzecz samorozwoju. Już M. Grzegorzewska w swoich poglądach na temat rewalidacji wyraźnie akcentowała znaczenie działań polegających na dynamizowaniu jednostki niepełnosprawnej, budzeniu w niej wiary we własne siły i możliwości. Jej zdaniem³⁰¹ u głuchych przez akcję dynamizowania, „która wybitnie wzmaga aktywność upośledzonej jednostki, jej inicjatywę, twórczość, zapał do pracy, siłę woli w przewyżnianiu trudności, a nawet często pasję do walki z nimi” [u podstaw której znajduje się poznanie jednostki] „kształtujemy warunki wychowania dzieci tak, aby one mogły wpłynąć na budzenie się w nich nowych założeń działania, nowych motywacji wyzwalających postawę pozytywną wobec frustracji (...)”, stopniowo rozwija się „(...) poczucie wiary we własne siły i możliwości, stwarza się dobre samopoczucie, które prowadzi do jasnej wizji przyszłości w życiu społecznym, kształtuje się poczucie niezależności i przydatności społecznej. To harmonizuje, rewaliduje wewnętrznie, rodzi i wzmaga dynamizm jednostki w dążeniu do osiągnięcia celu, rozwija dynamizm uczuć dodatnich w pracy dalszej i w stosunkach z ludźmi, umożliwia zrealizowanie najgłębszych potrzeb charakteru społecznego”.

W takim ujęciu podmiotowość jest zarówno celem rehabilitacji jak i warunkiem aktywnego udziału dziecka w tym procesie (autorehabilitacji). Koniecznym jest zatem podejście skierowane na osobę – koncentracja na odczuciach dziecka, jego potrzebach, na tym jak artykułuje i myśli. Dążąc do ukształtowania w nim obiektywnego wizerunku własnej osoby należy stwarzać takie sytuacje, które pozwolą mu na lepsze poznanie własnych

³⁰⁰ „polityka głosu”, por. T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Kraków 1993a

³⁰¹ M. Grzegorzewska, *Znaczenie budzenia i wzmaganie dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie rewalidacji*, „Szkola Specjalna” 1963, nr 1

zarówno mocnych jak i słabych stron. „Takim podstawowym warunkiem jest uczenie dziecka porównań z uprzednimi własnymi osiągnięciami, a nie z osiągnięciami cudzymi. Uczenie takiej zmiany punktu odniesienia będzie tym skuteczniejsze, jeżeli jest realizowane w dokonaniach opartych o swobodne wybory dziecka. Bowiem już w samym procesie podejmowania decyzji dziecko doświadcza ważności swojego „ja”, wzmacnia poczucie sprawstwa, i tym samym ma poczucie kontrolowania otoczenia i samego siebie”³⁰².

Tak organizując rehabilitację pedagog (rodzic jako terapeuta własnego dziecka) zmierza do samoakceptacji jednostki niepełnosprawnej rozumianej jako „niegodzenie się na niepełnowartościowość, co może wyzwalać w niej siły do walki z jej skutkami, przynosząc pozytywne efekty zmian”³⁰³.

U podstaw podmiotowego traktowania dziecka głucheego oraz budzenia (rozwijania) w nim świadomości bycia podmiotem znajduje się szacunek do jego odmienności oraz respektowanie jego prawa do bycia tym, kim jest, czyli osobą niesłyszącą. Takie podejście wymaga również uznania prawa dziecka do posiadania własnego języka, którym jest język migowy.

Język migowy jako podstawa tożsamości niesłyszącego

Naturalnym językiem osób z głuchotą wrodzoną lub ogłuchłych prelingwalnie jest język migowy. Próba bagatelizowania tego oczywistego faktu i nauczanie niesłyszącego wyłącznie mowy ustnej jest przejawem dyskryminacji dziecka, pogwałceniem jego prawa do posiadania własnego języka. Niewłaściwym zatem podejściem jest próba za wszelką cenę nauczania dziecka wyłącznie mowy ustnej, której i tak nie opanuje ono w stopniu wystarczającym do bezproblemowego porozumiewania się z osobami słyszącymi. Bezpodstawnym jest pogląd i wiara niektórych rodziców, nauczycieli, że „(...) dziecko niesłyszące, jeśli zacznie mówić, zostanie zaakceptowane przez społeczeństwo ludzi słyszących i będzie się w nim czuło szczęśliwe”. Taka postawa „prowadzi do wychowywania dziecka niesłyszącego w przeświadczeniu, że ponieważ jest inne - jest gorsze. To, że dziecko musi za wszelką cenę upodobnić się do słyszących, powoduje u niego brak akceptacji własnej

³⁰² I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Zarys problemów*, [w:] *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, R. Ossowski (red.), Bydgoszcz 1993, s.22

³⁰³ J. Sowa, *Podmiotowość jednostki niepełnosprawnej w procesie rewalidacji*, op. cit., s.46

niesprawności”³⁰⁴. Dlatego też, jeśli akceptujemy dziecko, pragniemy by czuło się szczęśliwe i kochane, pozwólmy mu być sobą, tj. podmiotem, który własne pragnienia, myśli, odczucia wyraża w naturalny dla siebie sposób - w formie wizualnej. Stwarzając możliwość posługiwania się mową migową gwarantujemy dziecku poczucie równowagi wewnętrznej, kształtujemy w nim świadomość własnej tożsamości. „Jedynie język migowy pozwala osobie głuchej na wyjaśnienie jej własnej osobowości; mogąc rozwijać się harmonijnie jako podmiot mówiący wie, że nie tylko jest osobą głuchą, lecz również pełnoprawnym człowiekiem mówiącym”³⁰⁵. Tylko mowa wizualna pozwala jej na „normalne kształtowanie egzystencji osoby mówiącej”³⁰⁶, umożliwi zrozumienie na czym polega autentyczne uczestnictwo w procesie komunikacji językowej.

Szanując tożsamość dziecka, rodzice (niezależnie od tego, czy są osobami słyszącymi czy też głuchymi) muszą podjąć próbę nauczania go również mowy ustnej. Jest ona niezbędna do integracji ze społeczeństwem ludzi słyszących, przy załatwianiu codziennych spraw, zapewnia dostęp do wiedzy i kultury, do książek, prasy, itp.. Opanowanie mowy dźwiękowej ułatwi dziecku znajomość języka migowego. Obecnie powszechnie uznawanym jest fakt, iż „migi, czyli mowa gestowa porozumiewania się, oddają - jak pisze Z. Sękowska ³⁰⁷ - nieocenione usługi zarówno w komunikowaniu się niesłyszących między sobą, jak i ze słyszącymi, stanowiąc poza tym cenną pomoc w kształtowaniu na ich podstawie mowy oralnej. (...) Jeżeli dziecko niesłyszące zrozumie, że znak - jakim jest gest w mowie migowej - jest symbolem oznaczającym rzeczy, osoby, czynności, zrozumie później, że słowo w mowie oralnej to również symbol o jeszcze szerszym zasięgu i zróżnicowaniu niż gest. Wtedy pojawi się u niego motywacja stymulująca uczenie się języka. Liczne eksperymenty i obserwacje wykazywały, że dzieci, które nie znają mowy migowej mają duże trudności w przyswajaniu sobie mowy oralnej, co wynika z ubóstwa wymiany językowej w pierwszych latach życia”.

Dzięki takiemu podejściu do dziecka niesłyszącego, w którym szanujemy i akceptujemy jego prawo do odmienności, stwarzamy mu szanse na bycie w przyszłości podmiotem dwukulturowym - należącym do dwóch wspólnot: głuchych i słyszących oraz

³⁰⁴ B. Szczepankowski, *Niesłyszący - Głusi - Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa 2000, s.222

³⁰⁵ D. Bouvet, *Mowa dziecka ...*, op. cit., s.161

³⁰⁶ Ibidem, s.161

³⁰⁷ Z. Sękowska, *Wprowadzenie ...*, op. cit., s.205-206

dwujęzycznym - używającym dwóch różnych języków, tj. fonicznego i migowego, w zależności od sytuacji komunikacyjnych, w których się znajduje. „Jedynie skoordynowana i świadoma dwujęzyczność - jak twierdzi D. Bouvet ³⁰⁸ - pozwala osobie głuchej dotrzeć do swej tożsamości i do kultury każdego z dwóch światów, do których należy”.

Uświadomienie znaczenia mowy migowej dla harmonijnego rozwoju jednostki niesłyszącej ma istotną wartość również z punktu widzenia słyszących rodziców. Dzięki odkryciu zdolności wyrażania się przez dziecko w sposób wizualny są w stanie lepiej je poznać, zrozumieć jego pragnienia, potrzeby, pełniej współuczestniczyć w przeżywanych przez dziecko chwilach radości, smutku. Akceptacja odmienności dziecka pozwala im również na lepsze poznanie siebie oraz uświadamia, że ograniczone możliwości (lub ich brak) w zakresie komunikacji werbalnej nie stanowią bariery dla osób pragnących wzajemnie lepiej się poznać i zrozumieć. Dla wielu rodzin słyszących, uznanie języka migowego jako naturalnej formy porozumiewania się przez ich dziecko jest momentem na nowo skalającym emocjonalnie wszystkich członków rodziny.

Podmiotowe formy edukacji uczniów z wadą słuchu

Zmiana spojrzenia na dziecko niesłyszące, eksponowanie jego możliwości rozwojowych spowodowało konieczność dokonania rekonceptualizacji poglądów na temat kształcenia osób z wadą słuchu. W *Konwencji o Prawach Dziecka* z 1989 r., w artykule 13 czytamy: „Dzieci będą miały prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymania i przekazywania idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka”³⁰⁹.

Traktując zatem dziecko niesłyszące jako podmiot mówiący, posiadający własny język należy stworzyć mu szanse na edukację na miarę jego potrzeb i możliwości rozwojowych. Edukację, w której uwzględni się również prawo dziecka do zdobywania wiedzy i umiejętności szkolnych oraz formułowania własnych sądów, pragnień w jedynym w pełni dostępnym dla niego języku migowym.

³⁰⁸ D. Bouvet, *Mowa dziecka ...*, op. cit., s.195

³⁰⁹ *Konwencja o Prawach Dziecka*, 1984

Prawo do nauki z wykorzystaniem języka migowego gwarantuje głuchym „*Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*”³¹⁰ przyjęta w 1994 roku przez rządy 92 państw, w tym także przez Polskę. W punkcie 21 „*Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*”, stanowiących załącznik do *Deklaracji*, czytamy: „Polityka oświatowa powinna w pełni uwzględniać indywidualne różnice i uwarunkowania. Należy uznać wagę języka migowego jako środka komunikacji wśród głuchych i każdej osobie niesłyszącej zapewnić dostęp do nauki w narodowym języku migowym”³¹¹. W 1997 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało dokument „*Kierunki przemian w kształceniu uczniów niepełnosprawnych*”³¹², w którym akceptuje i powtarza powyższe stwierdzenie zawarte w „*Deklaracji z Salamanki*” dotyczące prawa niesłyszącego ucznia do nauki w języku migowym, dodając, że „najbardziej korzystnym dla rozwoju dziecka głuchego uznaje się nauczanie dwujęzyczne, tj. z użyciem mowy ustnej i języka migowego”.

Kształcenie dwujęzyczne dla wielu osób niesłyszących zapewnia możliwość zdobywania wiedzy przy zachowaniu prawa do własnej tożsamości i godności. Program dwujęzycznego i dwukulturowego kształcenia „zbliza niesłyszące dzieci do siebie, jest realizowany w języku dla nich zrozumiałym, a także potwierdza wartość jedyne go w swoim rodzaju i niepowtarzalnego dziedzictwa ludzi głuchych”³¹³.

Postęp w kierunku dwujęzycznego kształcenia można dostrzec w licznych krajach, m.in. Kanadzie, Francji, Niemczech, Urugwaju, Wenezueli, niektórych stanach Ameryki. Jednakże na szczególną uwagę zasługuje Szwecja, gdzie powszechnie uznawany jest fakt posiadania przez ludzi głuchych własnego języka i kultury. W wyniku aktywnych działań podjętych w 1981 roku przez organizacje reprezentujące społeczność niesłyszących i rodziców dzieci głuchych, kształcenie dwujęzyczne i dwukulturowe zostało zinstytucjonalizowane jako wyraz oficjalnej polityki w szkołach dla głuchych w całym kraju. W szkołach tych są licznie zatrudniani głusi nauczyciele, którzy dostarczają niesłyszącym uczniom modelu języka oraz stanowią dla nich wzorce ról, które oni mogą realizować w

³¹⁰*Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, 1994

³¹¹*Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, zał. do *Deklaracji z Salamanki*, 1994

³¹²*Kierunki przemian w kształceniu uczniów niepełnosprawnych*, MEN, Warszawa 1997

³¹³H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, Warszawa 1996, s.214

dalszym życiu. Stanowią również żywy przykład dla słyszących rodziców tego, że „ich głuche dziecko może (...) stać się dobrze zorientowanym w realiach życia, światłym człowiekiem, zaangażowanym członkiem społeczeństwa”³¹⁴. Język migowy traktowany jest jako podstawowe narzędzie do porozumiewania się, niezbędne do nauki języka fonicznego. Ponadto, szanując odmiennosc niepełnosprawnych wychowanków, organizuje się kursy historii, języka i kultury szwedzkiej społeczności ludzi głuchych. Kształcenie dwujęzyczne zakłada zatem przesunięcie punktu ciężkości w kierunku ucznia, opiera się na realnych jego możliwościach i maksymalnym ich wykorzystaniu w przygotowaniu dziecka do integracji społecznej.

Inną formą kształcenia - traktowaną jako przejaw humanizacji życia społecznego - oferowaną niepełnosprawnym, w tym z wadą słuchu przede wszystkim w systemie otwartym, w ich środowisku życia jest **edukacja integracyjna**. W wytycznych zawartych w „*Deklaracji z Salamanki*” stwierdza się: „Fundamentalną zasadą funkcjonowania szkoły integracyjnej jest przekonanie, że wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności, czy różnic”³¹⁵. Aczkolwiek w „*Deklaracji*” generalną zasadą jest kształcenie integracyjne, to jednak podkreśla się, iż w przypadku dzieci niesłyszących, ze względu na ich potrzeby komunikacyjne, „nauczanie może być lepiej prowadzone w specjalnych szkołach lub klasach i zespołach w szkołach publicznych”³¹⁶. Takie stanowisko prezentuje również H. Lane. Jego zdaniem³¹⁷ „dziecko głuche „zanurzone” w środowisku słyszących i osób porozumiewających się za pomocą języka fonicznego często „tonie” w warunkach kształcenia integracyjnego”. Jest to niewątpliwie słuszne stwierdzenie w odniesieniu do osób posługujących się mową wizualną ale w niewystarczającym stopniu mową ustną. Jednakże dla wielu osób niedosłyszących bądź ogłuchłych postlingwalnie (dla których językiem macierzystym jest język mówiony) jest to szansa na wejście w normalne struktury społeczne, na udowodnienie sobie i innym własnych możliwości oraz prawa do godnego życia na równi ze słyszącymi.

³¹⁴ Ibidem, s.236

³¹⁵ *Wytyczne dla działań...*, op. cit., 1994, s.6

³¹⁶ Ibidem, s.10

³¹⁷ H. Lane, *Maska dobroczynności...*, op. cit., s.174

W założeniu „integracja” to łączenie, scalanie części w całość, ale przy zachowaniu własnej podmiotowości. Ciekawość (w pozytywnym tego słowa znaczeniu), chęć poznania drugiej osoby, poszanowanie jej odrębności jest warunkiem realizacji idei kształcenia integracyjnego. Wspólna nauka ze słyszącymi - w atmosferze pełnej akceptacji (integracja funkcjonalna) - stwarza warunki do wzajemnego poznania słabych i mocnych stron kolegi (koleżanki) z klasy, uczy tolerancji do odmienności, pozwala na lepsze poznanie samego siebie.

Takie ujęcie integracji edukacyjnej zakłada, iż wspólna nauka pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów traktowana w założeniach jako forma demokratyzacji życia społecznego, jako forma skutecznej rewalidacji, powinna być również procesem wspomagającym rozwój tożsamości wszystkich osób biorących w niej udział.

Rolę głównych czynników inspirujących emancypację i upodmiotowienie uczniów – analogicznie jak w procesie rehabilitacji - przypisuje się przede wszystkim ich rodzicom i nauczycielom. Warunkiem realizacji tego zadania jest samorefleksja i samoocena dokonana przez te osoby. Niezbędny jest zatem namysł nad samym sobą, przewartościowanie własnego myślenia na temat miejsca dziecka z wadą słuchu w edukacji i społeczeństwie oraz własnych działań podejmowanych w tym obszarze. Czując się podmiotem, w takiej perspektywie powinni postrzegać również ucznia.

Jak twierdzą D. Liston i K. Zeichner ³¹⁸ „nauczyciel musi szanować różnorodność tożsamości uczniowskich, (...) musi walczyć, aby pomóc uczniom znaleźć ich własny głos i tożsamość”.

Konsekwencją podmiotowego traktowania ucznia jest - na gruncie praktyki edukacyjnej - ograniczenie ingerencji nauczyciela w życie wychowanków. Według M. Kościelskiej³¹⁹ „respektowanie podmiotowości dziecka wymaga od nauczyciela:

- podążania za dzieckiem, dla ujawniania jego właściwości i subiektywnych problemów,
- wykorzystania wiedzy o dziecku dla jego rozwoju,
- uwzględniania trudności w rozwoju dziecka,

³¹⁸ Za: Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu*, [w:] *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993, s.260, 259

³¹⁹ Cyt. za: W. Poznaniak, *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Poznań - Toruń 1994, 310-311

- uznania prawa dziecka do wchodzenia i wychodzenia z sytuacji kontaktu z nauczycielem”.

Wspomagając rozwój dziecka nauczyciel, wspólnie z jego rodzicami, powinien pomóc mu ukształtować obiektywny wizerunek własnej osoby. Istnieje bowiem - jak twierdzi R.J. Müller ³²⁰ - „(...) pewne niebezpieczeństwo, że osoby z uszkodzonym słuchem za bardzo nastawią się na słyszących i będą próbowały ignorować swój niedosłuch, który jest częścią ich osobowości. Dlatego upośledzenie słuchu musi być pojmowane jako część własnej osobowości i dodawane do własnego wizerunku”. Niewłaściwym jest zatem próba ignorowania wady słuchu u ucznia i traktowania go jako osoby prawidłowo słyszącej. Takie podejście jest wysoce nieetyczne i godzące w tożsamość jednostki niedosłyszającej.

Szanując odmiennność dziecka, nauczyciel i rodzice powinni tak organizować pracę, aby wzbudzić w nim poczucie własnej wartości, rozwijać jego sferę motywacyjno - dążeńiową poprzez akcentowanie jego możliwości jako warunku samorealizacji i aktywnej partycypacji w życiu społecznym. Dziecko powinno mieć świadomość, iż posiadana przez niego wada słuchu w wielu sytuacjach ogranicza, jednakże nie uniemożliwia mu uczestnictwa w różnych strukturach życia społecznego. Niedosłyszający powinien być sobą, co jest możliwe jedynie dzięki poznaniu samego siebie. Dopiero wtedy zdobędzie świadomość bycia podmiotem, funkcjonującym na równych prawach ze słyszącymi.

Podmiotowość w podejściu do ucznia z wadą słuchu wymaga zatem dokonania reorganizacji procesu kształcenia. Powinien on być dostosowany do możliwości wszystkich uczniów, w tym z uszkodzonym słuchem. W przypadku wychowanków niepełnosprawnych nauczyciel powinien zorganizować warunki kształcenia zgodnie z wymogami rehabilitacji i nauczania zindywidualizowanego. Uczeń powinien zajmować miejsce w pierwszej lub drugiej ławce, co pozwoli mu - przy patrzeniu na wprost, bezpośrednio na nauczyciela - na słuchanie i odczytywanie mowy z ust. „Nauczyciel, bazując na posiadanej wiedzy, stosując odpowiednie metody, środki dydaktyczne, udzielając dziecku niepełnosprawnemu pomocy w trakcie trwania jak i po zakończonej lekcji, powinien zapewnić mu możliwość zdobycia jak największej ilości wiadomości o otaczającym świecie” ³²¹. Powinien być dobrze

³²⁰ R.J. Müller, *Słyszę - ale nie wszystko*, Warszawa 1997, s.178

³²¹ A. Sakowicz-Boboryko, *Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu*, Białystok 1999, s.26

zorientowany w przebiegu i postępach rehabilitacyjnych ucznia niedosłyszającego w poradni specjalistycznej, co ułatwi mu organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego adekwatnie do potrzeb i możliwości rozwojowych niepełnosprawnego wychowanka. Dane dotyczące rehabilitacji powinny być ciągle aktualizowane przez opiekunów.

Podstawowym warunkiem aktywnego uczestnictwa rodziców w rehabilitacji i edukacji własnego dziecka jest akceptacja:

- dziecka – przyjęcie go takim, jakim ono jest, z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, z jego umysłowymi możliwościami i łatwością osiągnięć w jednych dziedzinach, a ograniczeniami i trudnościami powodzenia w innych ³²²,
- sytuacji, która powstała wskutek niepełnosprawności dziecka,
- siebie w nowej roli, tj. roli nauczyciela i – w pewnym sensie - terapeuty własnego dziecka.

Jedynie uświadomienie sobie podmiotowości syna (córkę) oraz swej podmiotowej roli w całokształcie działań podejmowanych na rzecz jego (jej) rozwoju stanowi warunek aktywnego włączenia się przez nich w proces edukacji dziecka. Do podstawowych obowiązków należących do rodziców należy zapewnienie dziecku właściwego środowiska rewalidacyjnego, które tworzy dom rodzinny, szkoła, poradnia specjalistyczna. Systematyczna współpraca między tymi trzema ogniwami, wśród których rodzina stanowi spoiwo łączące dwa pozostałe, stwarza szanse na powodzenie edukacji integracyjnej. Rodzice pragnąc wspomóc dziecko w przewyżnianiu trudności, na jakie narażone jest w trakcie nauki w integracyjnym systemie kształcenia i wychowania powinni również w domu zapewnić mu korzystne warunki do pracy szkolnej.

Kwestią zasadniczą w przypadku edukacji integracyjnej jest sytuacja społeczna ucznia z wadą słuchu w środowisku szkolnym. W założeniach dąży się nie tylko do stworzenia dziecku niepełnosprawnemu odpowiednich warunków organizacyjnych do zdobywania wiedzy i umiejętności szkolnych, ale również do zapewnienia atmosfery autentycznej życzliwości, wzajemnej akceptacji i poszanowania odrębności drugiej osoby. Integracja ma bowiem sens tylko wtedy, gdy ma charakter procesu społecznego, opartego na wspólnocie wartości, przeżyć, działań. Dążenie do integracji funkcjonalnej powinno stanowić istotę wszelkich przedsięwzięć podejmowanych przez rodziców i nauczycieli.

³²² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1971, s.38

Zadaniem integracji edukacyjnej pojmowanej jako forma skutecznej rewalidacji jest zapewnienie mu warunków do rozwoju osobowości oraz przygotowanie go do dalszego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez wyzwianie w uczniu z wadą słuchu motywacji do zdobywania wiedzy o rzeczywistości przyrodniczej, społecznej oraz stworzenie możliwości wchodzenia w naturalne relacje ze słyszącymi rówieśnikami w szkole.

W zasięgu oddziaływań rehabilitacyjnych pozostają również pozostali uczestnicy integracji. Dzięki kontaktom z dzieckiem z wadą słuchu, prawidłowo słyszący uczniowie, personel szkolny uczą się tolerancji i szacunku dla odmienności. Niepełnosprawny postrzegany jest w kategoriach normalizacji życia społecznego. Obecność osoby z wadą słuchu pozwala wszystkim, w tym jej samej dokonać samorefleksji, namysłu nad sobą, własnym postępowaniem, planami na przyszłość, przyczyniając się tym samym do lepszego poznania i zrozumienia samego siebie. Bowiem jak twierdzi Gadamer „w tym co inne i odmiennego rodzaju możemy odnaleźć część samego siebie”.

Tak rozumiana integracja autentycznie staje się procesem wspomagającym rozwój tożsamości wszystkich osób biorących w niej udział.

Zakończenie

Przyznając każdemu człowiekowi prawo do godnego życia, prawo do poszanowania jego tożsamości, zasadnym pytaniem wydaje się być: czy nie nadszedł już czas, aby spojrzeć na głuchych jako tych, którzy tworzą określoną grupę etniczną? Czy nie należałoby się zgodzić ze stwierdzeniem H. Lane ‘a³²³, iż „mamy do czynienia z mniejszością językową, ze społecznością, która w konsekwentny sposób tworzy własną kulturę, bogate formy sztuki, historię i społeczną strukturę?”. Świadomość własnej tożsamości - jak wskazuje współczesna historia niesłyszących - jest podstawą działań podejmowanych przez głuchych o przyznanie im prawa decydowania w sprawach dla nich najbardziej istotnych.

Wydarzeniem o największym znaczeniu dla współczesnej historii dziejów niesłyszących, ukazującym ich na tle grup etnicznych stał się przewrót dokonany w marcu 1988 roku, znany pod nazwą Rewolucji Gallaudeta. Rewolucyjną zasadą w żądaniach studentów było uznanie prawa społeczności głuchych do traktowania jej jako mniejszości.

³²³ H. Lane, *Maska dobroczynności ...*, op. cit., s.40

Mimo, iż w licznych krajach dostrzega się zmianę w podejściu do głuchych (odgrywają coraz większą rolę w badaniach nad językami migowymi, historią społeczności niesłyszących, uczestniczą w konferencjach, sympozjach dotyczących istotnych dla nich spraw, przy organizacji i przebiegu kształcenia dwujęzycznego, itd.), to jednak wiele należy jeszcze zrobić, aby żądania głuchych zostały urzeczywistnione. Szansą na ich realizację jest przede wszystkim dialog podjęty przez niesłyszących i słyszących. „Żeby sytuacja taka mogła zaistnieć konieczne jest potraktowanie siebie nawzajem podmiotowo, z należnym szacunkiem i uświadomienie sobie przez obydwie strony swojego kulturowego podłoża, zbudowanie wzajemnego zrozumienia oraz empatycznej więzi”³²⁴.

U podstaw naszego myślenia o ludziach z wadą słuchu powinno znaleźć się przeświadczenie, że każdy człowiek jest inny, ale wiele potrzeb, pragnień jest wspólnych dla nas wszystkich. Warunkiem ich realizacji jest świadomość osoby niepełnosprawnej bycia postrzeganym przez słyszących ale także przez samą siebie w kategoriach podmiotowości. „Istotne w życiu ludzkim - jak twierdzi J. Sowa³²⁵ - jest bowiem nie to, w co natura wyposaża człowieka, ale to, co ze swoim - lepszym czy gorszym - wyposażeniem robi, co jest dla niego ważne, jakich dokona wyborów? Dla człowieka niepełnosprawnego wybory mogą być ograniczone, ale jak każdy człowiek i on ma w obrębie tych ograniczeń własną autonomię”.

Literatura cytowana:

Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996, WSiP

Cunningham C.C., *Spojrzenie ponad patologię – obecne tendencje w pedagogice specjalnej*,
„Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t.2

Dykcik W., *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2005

Grzegorzewska M., *Znaczenie budzenia i wzmagania dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie rewalidacji*, „Szkoła Specjalna”, 1963, nr 1

³²⁴ Ibidem, s.255

³²⁵ J. Sowa, *Podmiotowość jednostki ...*, op. cit., s.44

- Kawula S, Brągiel J, Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006
- Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W. (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983
- Korzon A., *Sytuacja społeczno-ekonomiczna osób niesłyszących*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004
- Kościelska M., *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007
- Kotkowska – Szulzyk A., *Wspieranie osób niepełnosprawnych w procesie rehabilitacji*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004
- Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007
- Krause A., *Ryzyko osłabienia wsparcia społecznego jako podstawowy dylemat współczesnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004
- Krzysteczko H., *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Korzeniowska W., Szuścik U.(red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- Lewowicki T., *Podmiotowość w edukacji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykało W. (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1993
- Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, PWN, Warszawa 1977
- Maciarz A., Janiszewska – Nieścioruk Z., Ochonczenko H. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2001
- Melosik Z., *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu*, [w:] *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), Wyd. EDYTOR, Warszawa 1993

- Müller R.J., Słyszę - ale nie wszystko, WSiP, Warszawa 1997
- Molim T., Birek A., Wadeley A., Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1994
- Mirkowska – Mankiewicz A., Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły, referat wygłoszony na konferencji 5 – 6 czerwca 2003 w APS, Warszawa 2003
- Obuchowska I., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Zarys problemów, [w:] Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie, Ossowski R. (red.), Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993
- Ostrowska A., Sikorska J., Gonciarz B., Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, Warszawa 2001
- Pączka M., Wychowanie w tożsamości chrześcijańskiej – wychowaniem do wyboru powołania, [w:] Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne, W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- Pietrasiński Z., Człowiek formowany jako podmiot rozwoju, [w:] „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3
- Poznaniak W., Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, Brzeziński J. Witkowski L. (red.),Poznań - Toruń 1994
- Sakowicz-Boboryko A., Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu, Wyd. Trans Humana, Białystok 1999
- Sękowska Z., Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, Wyd. WSPS, Warszawa 1998
- Skórczyńska M., Współczesne tendencje we wczesnej interwencji u dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Perspektywa edukacyjna, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- Sowa J., Podmiotowość jednostki niepełnosprawnej w procesie rewalidacji, [w:] Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości, Chodkowska M. (red.), Wyd. UMCS,Lublin 1998
- Sowa J., Wojciechowski F., Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001
- Speck O., Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005

Szczepankowski B., Niesłyszący - Głusi - Głuchoniemi. Wyrównywanie szans, WSiP, Warszawa 2000

Szkudlarek T., Wyzwanie pedagogiki krytycznej, [w:], Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Szkudlarek T., Śliwerski B, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993

Tomaszewski T., Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot, [w:] Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, Reykowski J., Owczynniew, Obuchowski K. (red.), Ossolineum, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1985

Wielecki K., Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania, [w:] Podmiotowość, możliwość, konieczność Buczkowski P., Cichocki R. (red.), Poznań 1989

Ziemska M., Postawy rodzicielskie, PWN, Warszawa 1971

Dokumenty:

Deklaracja Madrycka

Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad, polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, Salamanka 1994

Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1997

Kierunki przemian w kształceniu uczniów niepełnosprawnych, MEN, Warszawa 1997

Konwencja o Prawach Dziecka, 1984

Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, Salamanka 1994

Joanna Szkatuła

Resocjalizacja nieletnich w środowisku otwartym.

Idea, możliwości i perspektywy.

W ostatnich latach w Polsce odnotowuje się stały wzrost przestępczości, zwiększa się zarówno liczba sprawców, jak i liczba dokonywanych przez nich przestępstw. Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest rosnąca liczba nieletnich popełniających czyny karalne oraz brutalizacja działań przestępczych. Oprócz typowych zjawisk patologicznych, takich jak przestępczość, alkoholizm i prostytutka, pojawiają się lub potęgują nowe – narkomania, toksykomania, wandalizm, przemoc i agresja, subkultury, przestępczość zorganizowana. Mamy też do czynienia z licznymi symptomami nieprzystosowania społecznego i zachowań dewiacyjnych – demoralizacja seksualna, nadużywanie środków odurzających (pojawianie się nowych – dopalacze), zamachy samobójcze i samouszkodzenia.

Nasilające się zjawiska występowania zachowań patologicznych wśród dzieci i młodzieży mają wiele źródeł, a wśród nich całokształt negatywnych sytuacji, które wynikają z transformacji społecznej. Bezrobocie, ubożenie społeczeństwa, brak życiowych perspektyw, niewydolność wychowawcza różnych instytucji powodują pojawianie się zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży.

W tej sytuacji rodzi się pytanie o skuteczność, efektywność systemu resocjalizacji w naszym kraju. W literaturze naukowej podnosi się często problem krytyki zakładów karnych czy zakładów poprawczych. Uważa się, że placówki te mają często przestępczotwórczy charakter. Pozbawienie wolności nieletnich czy młodocianych skutkuje często niekorzystnymi psychicznie zjawiskami: powstawanie stanów frustracyjnych z powodu deprivacji takich potrzeb, jak poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, godności i związku emocjonalnego z rodzicami.

Wyniki badań empirycznych jednoznacznie wskazują, iż przymus wychowawczy i przedmiotowe traktowanie wychowanków zakładów poprawczych nie są zgodne z zasadami

wychowania resocjalizacyjnego. Wobec powszechnie zgodnej negatywnej oceny efektywności instytucjonalnych procesów resocjalizacyjnych poszukuje się alternatywnych rozwiązań poprzez pracę w środowisku otwartym.

Współczesne koncepcje resocjalizacji

Jeszcze na początku ubiegłego stulecia działalność resocjalizacyjna ograniczała się jedynie do odizolowania przestępcy od reszty społeczeństwa, a za skuteczne uważano jedynie dotkliwe, rygorystyczne ich traktowanie. Podejmowanym wówczas działaniom naprawczym przyświecała idea, że im bardziej surowe i dotkliwe one będą, tym szybciej przestępca przemyśli swoje postępowanie, a efektem tych przemyśleń będzie decyzja, iż nie uczyni tego nigdy więcej.

Współczesna resocjalizacja idzie w innym kierunku – eliminowania systemu dyscyplinarno – izolacyjnego. Postuluje otwarcie się na współpracę ze środowiskiem naturalnym (rodzinnym) oraz ze wszystkimi instytucjami wychowawczymi, które mogą pomóc nieletniemu.

W literaturze istnieje wiele koncepcji, pomysłów na resocjalizację. Wraz z rozwijającym się „pozytywistycznym” dorobkiem nauk społecznych uwzględniających determinanty społeczne, biologiczne i kulturowe mające wpływ na ludzkie zachowanie, nastąpiły zmiany stosunku do osób niedostosowanych społecznie. Powstały różnorodne koncepcje oraz teorie naukowe mające swój wkład w rozwój nauk o resocjalizacji oraz w poszukiwaniu bardziej efektywnych form oddziaływań na osoby niedostosowane społecznie. Wśród tych nurtów na uwagę zasługują: koncepcja hornistyczna, kładąca nacisk na problem sublimacji instynktów, tj. kanalizowania ich w sposób prospołeczny, koncepcja psychodynamiczna, akcentująca korzyści diagnostyczne psychoanalizy oraz koncepcja behawioralna – nawiązująca do mechanizmów warunkowania zachowań poprzez wyrównywanie braków, eliminowanie cech negatywnych oraz wzmacnianie kontroli wewnętrznej³²⁶. Koncepcje te mają charakter cząstkowy, jednostronny, ale każda z nich wnosi określoną wiedzę na temat postępowania resocjalizacyjnego.

³²⁶ K. Pospiszyl, Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998

Współcześnie zyskuje coraz więcej zwolenników syntetyczny, integracyjny i wielodyscyplinarny sposób podejścia do resocjalizacji nieletnich przestępców. Koncepcją, która proponuje wielowymiarowe podejście do procesu resocjalizacji jest koncepcja humanistyczna. W modelu tym jednostkę ludzką ujmuje się wielowymiarowo. Dzieci i młodzież – to nie poszczególne egzemplarze gatunku ludzkiego, ale niepowtarzalne indywidualności, stwarzające własny, subiektywny świat wartości, znaczeń i symboli, nakładający się na sieć społecznych interakcji i więzi emocjonalnych. Uwarunkowań przestępczych, zaburzonych, należy się dopatrywać zatem w zakłóceniu procesów wartościowania, regulowania i motywowania, niż w niezależnym od działania człowieka układzie bodźców, czynników i sytuacji zewnętrznych³²⁷.

Zgodnie z aktualnie propagowanym humanistycznym modelem wychowania, podstawowym celem postępowania resocjalizującego jest „stworzenie jednostce sprzyjających warunków jej rozwoju psychospołecznego, (w których) zmian, przewartościowań oraz modyfikacji własnego postępowania dokonuje sam podmiot”³²⁸. Można zatem proces resocjalizacji (ponownej socjalizacji) nazwać także zdrowieniem, rekonwalescencją po okresie cierpienia, depresji i smutku. Natomiast resocjalizacja w sensie współczesnym jest zespołem oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych wobec osób naruszających normy prawne i obyczajowe w środowisku otwartym lub zamkniętym.

Zdaniem L. Pytki³²⁹ resocjalizacyjne oddziaływanie polega na:

- zaspokajaniu potrzeb, a to przypomina pracę socjalną lub jest jej odmianą (aspekt opiekuńczy),
- doprowadzeniu do zainteresowania wartości i norm pożądanymi i konstruktywnymi dla samej jednostki i jej otoczenia (aspekt wychowawczy),
- leczeniu, uzupełnianiu, kompensowaniu stanów chorobowych, nieprawidłowych z punktu widzenia zdrowia fizycznego i psychicznego (aspekt terapeutyczny).

³²⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 131-132

³²⁸ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op.cit.

³²⁹ Tamże s. 191

Środki oddziaływania resocjalizacyjnego w systemie wolnościowym

Zgodnie z nauką i postulatami prowadzenia oddziaływań resocjalizacyjnych w

środowisku otwartym obserwuje się usilne dążenie do wypracowania zespołu środków ograniczających przestępczość nieletnich bez stosowania ostatecznych środków karnych, jakimi jest ograniczenie wolności.

W polskim systemie prawnym, w postępowaniu z nieletnimi istnieje cała grupa środków wolnościowych, związanych z podjęciem pewnych oddziaływań wobec nieletniego przy pozostawieniu go w dotychczasowym środowisku.

Środki wychowawcze według Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich

Katalog środków wychowawczych (wolnościowych) określa art. 6 Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.³³⁰ Zaliczyć do nich można:

- **Upomnienie** to środek przewidziany wobec nieletnich o nieznacznym stopniu demoralizacji. W ich przypadku sam pobyt w sądzie nieletniego stanowi wystarczającą przestrożę i karę,
- **Zobowiązanie do określonego postępowania**, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody, do wykonania określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestnictwa w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach albo do zaniechania używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzenia się w stan odurzenia,
- **Ustanowienie odpowiedzialnego nadzoru rodziców lub opiekunów**, którzy zobowiązani są do składania sądowi okresowych sprawozdań z postępów szkolnych dziecka,
- **Ustanowienie nadzoru organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania** – udzielających poręczenie za nieletniego.

Do drugiej grupy środków, które częściowo zmieniają środowisko wychowawcze, ale mają także charakter wolnościowy, zalicza się: skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także

³³⁰ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich.

do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu z tą organizacją lub instytucją.

Jest to pośrednia forma oddziaływania profilaktyczno- korekcyjnego między dozorem kuratora a umieszczeniem nieletniego w placówce. Ośrodki te funkcjonują przy sądach rodzinnych, kierują nimi odpowiednio przygotowani kuratorzy sądowi. Jest to popołudniowa instytucja opieki, profilaktyki i resocjalizacji. W tych ośrodkach zespół kuratorów sądowych lub innych specjalistów musi być przygotowany do realizacji wszystkich zadań w wymienionych obszarach.

Ważnym zadaniem jest także bliska współpraca z rodzicami ich podopiecznych. Funkcje i zadania realizowane w kuratorskich ośrodkach to między innymi:

- przeprowadzanie zajęć dydaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych,
- współpraca z rodzicami lub opiekunami nieletnich,
- współpraca ze szkołami, zakładami pracy,
- stosowanie indywidualnej pracy wychowawczej,
- kontrolowanie wyników w nauce i udzielanie pomocy nieletniemu,
- kierowanie w uzasadnionych przypadkach na badania specjalistyczne.

Niezmiernie ważnym zadaniem jest usuwanie braków i zaniedbań w nauce, podnoszenie sprawności w nauczaniu i uczeniu się oraz reedukacja nieletnich. Warunkiem realizacji tych zadań jest dobre rozpoznanie sytuacji zagrożenia dzieci i młodzieży.

W ośrodkach kuratorskich nieletni są częściowo izolowani i uodparniani na negatywne czynniki środowiska wychowawczego, np. zdemoralizowanej rodziny, grupy rówieśniczej itp. Po rozpoznaniu faz niedostosowania społecznego, określenia objawów opracowuje się dla nich programy resocjalizacji, które następnie są systematycznie realizowane. Należy również podkreślić, że ideą przewodnią umieszczenia nieletniego w ośrodku jest zapewnienie mu częściowej opieki, nadzoru i wsparcia przy jednoczesnym pozostawieniu go w dotychczasowym środowisku.

Nadzór kuratorski

W praktyce sądy rodzinne najczęściej orzekają (spośród środków wolnościowych) nadzór kuratora sądowego. Zgodnie z Ustawą o Kuratorach Sądowych z dnia 27 lipca 2001 r.³³¹, kuratorzy sądowi realizują w pierwszej kolejności zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, następnie wymienia się kolejno: diagnostyczne, profilaktyczne i kontrolne związane z wykonywaniem orzeczeń sądu.

Natomiast zgodnie z Komentarzem do Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich³³² zadania kuratora w szczególności polegają na:

- indywidualnym oddziaływaniu na nieletniego, jego rodzinę środowisko w tym zwłaszcza na grupę rówieśników, z którymi nieletni pozostaje w kontakcie,
- podejmowaniu starań o wykształcenie, naukę zawodu i zatrudnienie nieletniego oraz właściwą organizację jego czasu wolnego,
- podejmowaniu starań o poprawę stosunku rodziców do nieletniego i o takie wykonywanie przez nich obowiązków rodzicielskich, które sprzyja zapewnieniu nieletniemu warunków niezbędnych do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju

Warto podkreślić, że kuratorzy sądowi zajmujący się nieletnimi i rodzinami określani są jako kuratorzy rodzinni. Kuratela rodzinna w Polsce jest kuratelą mieszaną, zawodowo-społeczną. Kuratorzy społeczni zajmują się przede wszystkim wykonywaniem nadzorów, natomiast kuratorzy zawodowi oprócz sprawowania nadzorów zajmują się także koordynacją i kontrolą pracy kuratorów społecznych.

Aktualnie w praktyce możemy wyróżnić dwa modele wykonywania nadzoru:

- Kuratela wychowująca – autorem tej koncepcji jest Stanisław Górski, który nawiązuje do założeń teoretycznych wychowania resocjalizującego i modelu kurateli aktywizującej Czesława Czapowa³³³. Kuratela wychowująca utożsamiana jest z metodą pracy z indywidualnym przypadkiem - caseworkiem. Metoda ta zakłada bezpośrednią pracę z podopiecznym w oparciu o zależność wewnętrzną. Kurator „buduje” przyjacielski, życzliwy kontakt z podsądnym, który stanowi tu podstawowy

³³¹ Dz. U. 2001 r, Nr 98, poz. 1071

³³² B. Stańdo-Kawecka, *Podstawy prawne resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków 2000, s 242

³³³ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978, s 21-22

mechanizm zmian jego postaw, systemu wartości czy też zachowań. W kurateli wychowującej zawiera się:

- postępowanie diagnostyczne zmierzające do określenia głównego problemu wychowanka i jego aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych,
 - opracowanie planu postępowania korekcyjnego i wychowawczego, który odpowiada na pytania co, kiedy i jak ma robić kurator, by osiągnąć założone cele,
 - prowadzenie indywidualnego przypadku według opracowanego planu³³⁴.
- Kuratela kontrolno-represyjna – polega na stworzeniu wokół podopiecznego odpowiedniej sytuacji przymusowej. Nieletni jest zobligowany do podjęcia określonych obowiązków. Głównym źródłem nacisku jest tutaj groźba zastosowania przez sąd bardziej dolegliwych środków sądowego oddziaływania. W modelu tym kurator sądowy pełni rolę przełożonego- kontrolera, który wyznacza zadania, kontroluje ich wykonanie, podejmuje dalsze czynności.

Należy zaznaczyć, że kuratorzy zawodowi i naukowcy postulują i akcentują stosowanie modelu kurateli wychowującej w bezpośredniej pracy z podopiecznymi. Odznacza się bowiem on większą skutecznością w osiągnięciu przewidzianych prawem celów nadzoru niż stosowanie kurateli kontrolno-represyjnej.

Zdaniem L. Pytki jednym z podstawowych warunków skutecznej resocjalizacji jest zbudowanie kontaktu z podopiecznymi opartego na zależności wewnętrznej. „W pierwszym etapie resocjalizacji muszą zostać spełnione te warunki, które nie były spełnione w pierwszym etapie socjalizacji dziecka, tzn. podstawowym zadaniem jest nawiązanie kontaktu i wytworzenie więzi uczuciowej z wychowankiem”.

Szczególną rolę wśród środków wolnościowych odgrywać zaczyna mediacja pomiędzy sprawcą a ofiarą. Mediacja, prowadzona przez kompetentną i bezstronną osobę trzecią, zmierza do ułatwienia stronom konfliktu zawarcia porozumienia dotyczącego naprawienia szkody czy innego sposobu pojednania się.

³³⁴ S. Kępka, *Kuratela sądowa: wychowująca czy kontrolno-represyjna?*, w: *Profilaktyka i readaptacja społeczna - od teorii do doświadczeń praktyków*, E. Bielecka (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 2006, s 82-83

Teoretyczne podstawy dla takiego rozstrzygnięcia sporów, jaki proponuje się mediacji, wywodzą się z idei sprawiedliwości naprawczej (restorative justice), której celem jest naprawienie krzywdy wyrządzonej czynem przestępczym, a zwłaszcza umożliwienie sprawcy podjęcia działań naprawczych. Jest to podejście starające się znaleźć konstruktywną reakcję na przestępstwa, w której uwzględnia się zarówno potrzeby i oczekiwania ofiary, jak i chęć sprawcy do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za swoje postępowanie. W sprawiedliwości naprawczej ważniejsze niż surowe ukaranie sprawcy jest wyrównanie krzywdy. Uważa się, że zakończona sukcesem mediacja „może okazać się najlepszą metodą resocjalizacji i o wiele tańszą z punktu widzenia ekonomicznego niż dotychczas stosowane środki izolacyjne oraz najtańszą z punktu widzenia nieletniego, któremu zaoszczędza się niejednokrotnie silnego wstrząsu psychicznego przez umieszczenie go w zakładzie poprawczym”³³⁵.

Dla nieletniego mediacja to nauka ponoszenia konsekwencji swojego postępowania, okazja do poznania i zrozumienia skutków popełnionych czynów karalnych. Duże znaczenie ma fakt, że nieletni sam proponuje rodzaj zadośćuczynienia lub akceptuje propozycję poszkodowanego. Wzmacnia to poczucie odpowiedzialności sprawcy oraz umacnia funkcje wychowawcze kary, która jest akceptowana przez jednostkę.

W Polsce instytucję mediacji wprowadzono do znowelizowanej ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich we wrześniu 2000 r.³³⁶. Odbywa się ona poza sądem, jest dobrowolna, prowadzona przez specjalistów z zakresu technik mediacyjnych i negocjacji. Celem postępowania mediacyjnego jest wzbudzenie w nieletnim poczucia odpowiedzialności za własny czyn, uświadomienie skutków i konsekwencji jego postępowania. Sprawca i ofiara wspólnie wybierają sposób zadośćuczynienia i wynagrodzenia wyrządzonej krzywdy i szkody. Mediator jest osobą neutralną, pomaga przy przeprowadzeniu mediacji. Jeżeli spotkanie mediacyjne kończy się pojednaniem sprawcy i ofiary, zostaje spisana umowa – w jakim terminie i w jaki sposób sprawca zadośćuczyni ofierze wyrządzoną krzywdę.

Ochotnicze Hufce Pracy

Pozytywnym przykładem oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym są także Ochotnicze Hufce Pracy (OHP). Od stycznia 2000 r. są one jednostkami organizacyjnymi urzędów marszałkowskich. Każde województwo posiada jedną komendę oraz własne filie w każdym powiecie. Komendzie Głównej podlegają młodzieżowe biura

³³⁵ B. Stańdo – Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków 2000, s. 240

³³⁶ Bojarski T., Skrętowicz E., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, wyd. Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2007, s. 40.

pracy, które prowadzą pośrednictwo pracy, informują o możliwościach zatrudnienia, prowadzą ewidencję osób poszukujących pracę, udzielają porad w sprawie możliwości zdobycia zawodu, kierują na kursy.

Jedną z form młodzieżowych biur pracy są kluby pracy. Skupiają one osoby powyżej 15 roku życia. Oprócz zadań podobnych do młodzieżowych biur pracy ich naczelnym zadaniem jest działalność wychowawcza, która skierowana jest na kształtowanie poczucia zaradności, wiary we własne możliwości. Organizują zajęcia instruktażowe, na których można nauczyć się np. pisania podań o pracę. Hufce pracy to najstarsza forma organizacyjna OHP. Umożliwiają zdobycie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych młodzieży z rodzin patologicznych, zaniedbanych, wymagających pomocy. Do OHP młodzież kierowana jest przez szkołę, kuratorów sądowych oraz przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne.

Na szczególną uwagę zasługują ośrodki szkolenia i wychowania OHP.

Ich celem jest:

- przeciwdziałanie bezrobociu,
- tworzenie warunków do podnoszenia kwalifikacji,
- prowadzenie działalności wychowawczej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej,
- organizowanie doskonalenia zawodowego,
- integracja z młodzieżą niepełnosprawną.

Do ośrodka przyjmowana jest młodzież, która ukończyła 15 lat, a zagrożona jest demoralizacją bądź jest zaniedbana. W celu profilaktyki i resocjalizacji przyjmowana jest ona do ośrodka na okres nie dłuższy niż 4 lata. Uczestnik zobowiązuje się do przestrzegania regulaminu, podnoszenia wiedzy ogólnej i zawodowej, rzetelnego wykonywania pracy. Ośrodek stosuje również w celach motywacji nagrody, ale może również za rażące zachowanie ukarać wydaleniem z ośrodka.

OHP obejmuje opieką młodzież z rodzin patologicznych, ale także taką, która nie potrafi sobie poradzić, zagubioną. Zrzesza ją, prowadzi kursy, pomaga w znalezieniu pracy i dowartościowuje. Pełni często funkcje „ostatniej deski ratunku”, zapewniając pomoc tam, gdzie inne placówki nie poradziły sobie.

W naszym kraju z interesującą inicjatywą wyszedł Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, który powstał w 1988 roku w odpowiedzi na problemy dzieci zaniedbanych wychowawczo, zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Stowarzyszenie to wypracowało system pomocy środowiskowej, którego głównym elementem są ogniska wychowawcze³³⁷. Dzięki inicjatywie KKWR, na terenie całego kraju powstało ponad 260 środowiskowych ognisk wychowawczych.

Celem ognisk wychowawczych jest wszechstronna pomoc młodzieży zagrożonej wykołajaniem społecznym oraz ich rodzinom. Pomoc ta polega na głównie na rozwiązywaniu problemów wychowawczych, doradzaniu, pomocy materialnej. Praca w ognisku wychowawczym umożliwia dziecku nawiązanie indywidualnego kontaktu z wychowawcą, pracę w grupie na tyle, na ile potrzebuje tego samo dziecko. Wychowawcy prowadzą grupy, w których pomagają odrabiać lekcje, prowadzą zajęcia hobbystyczne. Zakres tych zajęć jest bardzo różnorodny i dziecko ma możliwość własnego wyboru co do ich treści. Są to najczęściej zajęcia sportowe, teatralne, muzyczne, techniczne. Dużym atutem ognisk wychowawczych jest to, że organizują one różne wycieczki, kolonie i obozy. Rodziców dzieci z rodzin z problemami najczęściej nie stać na to, by wysłać dziecko na kolonie czy wycieczkę. Dziecko ma zatem możliwość poznania innego środowiska, zobaczenia czegoś ciekawego, spotkania z nowymi i ciekawymi ludźmi. Ogniska wychowawcze są placówkami otwartymi, które spełniają funkcję opiekuńczo-wychowawczą. Mogą się do nich zgłaszać dzieci, które potrzebują pomocy w nauce, chcą uczestniczyć w zajęciach ogólnorozwojowych, sportowych a także kołach zainteresowań.

Koncepcja środowiskowych programów pedagogicznych

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym podjął także zadanie stworzenia modelu środowiskowej pomocy rodzinie w realizacji jej funkcji wychowawczych i opiekuńczych. Różnorodność i zróżnicowane nasilenie problemów wymusiło potrzebę wypracowania nowego, profesjonalnego, długotrwałego oraz wielokierunkowego pola działania. Ważną rolę w działalności stowarzyszenia odgrywają środowiskowe programy pedagogiczne³³⁸. Cenną inicjatywą jest tzw. pedagogika ulicy opierająca się na osobach wychodzących w ślad za dziećmi na ulicę

³³⁷ W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy – Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego*, w: *Dzieci ulicy – problemy, profilaktyka, resocjalizacja*, G. Olszewska-Baka (red.), Wyd. eRBe, Białystok 2000, s 151

³³⁸ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2008, s 68

czy podwórko i tam prowadzących swoją działalność. W systemie tym istotną rolę odgrywają: pedagog rodzinny, wychowawca podwórkowy oraz przyjaciel dzieci.

Pedagog rodzinny

Idea pedagoga rodzinnego zrodziła się jako oddzielna instytucja z doświadczeń środowiskowych ognisk wychowawczych, zespołów profilaktyki społecznej oraz opiekunów indywidualnych. Celem programu pedagoga rodzinnego jest eliminacja przeszkód tkwiących w rodzinie, które uniemożliwiają prawidłowy rozwój dziecka i jego socjalizację. Pedagog udziela pomocy dziecku poprzez modyfikację postaw i zachowań jego rodziny, przy jednoczesnym braku izolacji od niej. Prowadzi bezpośrednią pracę z rodzicami wychowanków w miejscu ich zamieszkania i realizuje takie zadania, jak:

- poprawa komunikacji i realizacji między rodzicami a dziećmi oraz rodzicami a instytucjami wychowawczymi wspierającymi rodzinę,
- pozytywna zmiana nastawień, postaw, sposobów wyrażania emocji, poprawa więzi rodzinnych,
- zwiększenie umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów wewnątrzrodzinnych,
- właściwe ukierunkowanie celów, dążeń oraz wzrostu aspiracji życiowych rodziny,
- podniesienie poziomu kultury osobistej członków rodziny,
- poprawa wizerunku rodziny w środowisku lokalnym³³⁹.

Wychowawca podwórkowy

Narastające zagrożenie społeczne tj. uzależnienia, przestępczość, agresja pobudzają do działania. Kolejnym programem środowiskowym, który nabiera coraz większego znaczenia jest „wychowawca podwórkowy”. Celem programu jest wypracowanie optymalnego, dostosowanego do różnorodnych warunków, modelu pracy środowiskowej z dziećmi ulicy. Dzieci ulicy są szczególną grupą ryzyka, gdyż spędzają bardzo dużo czasu poza domem bez opieki i kontroli dorosłych. To ulica kształtuje ich osobowość, pogląd na świat, sposób na życie.

³³⁹ A. Bałandynowicz, Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej, w: Resocjalizacja, tom 2, B. Urban, J. M. Stanik (red.), PWN, Warszawa 2007

Zadania wychowawcy podwórkowego realizowane są na trzech płaszczyznach:

- bezpośredniego oddziaływania wychowawczego,
- socjotechniki wewnątrzgrupowej,
- lobbingu środowiskowego.

Cechy pożądane u wychowawcy podwórkowego:

- umiejętności organizacyjne,
- zdolność do kierowania małymi grupami,
- zdolność do wykorzystania zainteresowań i uzdolnień dzieci.

Dla dziecka wychowawca podwórkowy stanowi przykład „pozytywnego dorosłego”, który potrafi zorganizować różnorodne zajęcia, przedstawić ofertę atrakcyjnego spędzenia czasu wolnego. Głównym zadaniem wychowawcy podwórkowego jest wyjście do dzieci i młodzieży, nawiązanie z nimi kontaktu, pozyskanie zaufania i chęci współpracy. Dzięki bliskim bezpośrednim kontaktom z dziećmi wzmacnia pozytywne nastawienia, rozwój aspiracji życiowych i pokazuje możliwości ich realizacji w integracji ze środowiskiem.

Przyjaciół dzieci ulicy

W ostatnich latach Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego podjął inicjatywę pracy metodą streetworkingu. Jest to metoda pracy socjalnej polegająca na tym, że działania socjalne realizowane są poza miejscem funkcjonowania tradycyjnych instytucji pomocowych. Pracownik uliczny (streetworker) dociera do swoich podopiecznych tam, gdzie przebywają (ulica, klatki schodowe, pustostany, tereny niezabudowane itp.) próbuje nawiązać z nimi kontakt oraz z ich rodzicami. Stara się poznać i zrozumieć sposób funkcjonowania dzieci i środowiska, które je kształtuje aby następnie określić strategię działań wychowawczych. Pełni rolę łącznika pomiędzy ogniskiem a podwórkowym środowiskiem rówieśniczym. Jest pedagogiem i jednocześnie instruktorem sportu, muzyki, plastyki. Realizuje takie zadania, jak: doradzanie, zachęcanie do korzystania z pomocy osób i instytucji, stymulowanie pożądanych zachowań, rozbudzanie pozytywnych zainteresowań, wspieranie w sytuacjach kryzysowych itp.. Jest rzecznikiem interesów i praw dzieci i młodzieży, którym pomaga. Odbiorcami pracy ulicznej są dzieci i młodzież spędzająca większość czasu na ulicy, pozbawieni właściwej opieki dorosłych, nieletni zagrożeni

demoralizacją, narkomanią, alkoholizmem ale także dorośli – bezdomni, bezrobotni, uzależnieni, którzy weszli w konflikt z prawem.

Idea pracy pedagogicznej prowadzonej na ulicy z dziećmi jest realizowana obecnie w Polsce przez różne organizacje pozarządowe. W ramach ich działalności realizowane są wielorakie programy prewencyjno- pedagogiczne.

Przykładem organizacji działających na rzecz pomocy dzieciom ulicy jest:

- Powiślańska Fundacja Społeczna działająca w Warszawie,
- Stowarzyszenie Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej w Warszawie,
- Katolicki Ośrodek Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Dom Aniołów Stróżów w Katowicach.
- Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego,
- Centrum Młodzieży „U Siemachy” w Krakowie,
- Fundacja dla Polski,
- Stowarzyszenie na rzecz Prewencji HIV i Innych Chorób Przenoszonych Drogą Płciową TADA³⁴⁰.

Po analizie omawianych form oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym można wysnuć wniosek o potrzebie stworzenia kompleksowego systemu, który koordynowałby działania społeczne w zakresie niesienia pomocy nieletnim i ich rodzinom.

Taki kompleksowy system nie dopuszczałby do powielania działań różnych organizacji. Szczególnie ważne jest to w sytuacji, kiedy pojawia się coraz więcej programów opiekuńczo-wychowawczych, przeznaczonych nie tylko dla dzieci i młodzieży, u których występują pierwsze symptomy nieprzystosowania społecznego, ale także takich, które zagrożone są biedą, patologią, brakiem umiejętności wychowawczych rodziców itp. Warto podkreślić, że najlepszy program terapeutyczny nie będzie skuteczny, jeżeli nie zostanie skoordynowany z systemem obejmującym problem całościowo.

³⁴⁰ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy*, op. cit. , s 66-73

Zdaniem L. Pytki³⁴¹ należy stworzyć system resocjalizacyjny obejmujący nie tylko programy terapeutyczne, ale również oddziaływania profilaktyczne i opiekę. Wprowadzenie modelowego systemu resocjalizacyjnego w naszym kraju tylko na pozór wydaje się mało realne. Przy wykorzystaniu całego zaplecza pedagogicznego jest to prawdopodobne. Jednostka strukturalna systemu obejmowałaby swym zasięgiem obszar jednego miasta wraz z okolicznymi terenami. Nadzór nad jednostką sprawowałby koordynator programu. Niemal w każdej szkole jest zatrudniony pedagog szkolny. Osoba zajmująca to stanowisko byłaby odpowiedzialna za działalność profilaktyczną. Do jej obowiązków należałoby wykrywanie najwcześniejszych objawów trudności wychowawczych oraz stosowanie środków zaradczych. Zajmowałaby się także terapią, głównie rodzin patologicznych. W mieście byłyby rozmieszczone domy terapeutyczne. Wychowawcy podlegaliby bezpośrednio koordynatorowi programu. Opieką po opuszczeniu domów terapeutycznych zajmowałby się kurator sądowy, który byłby odpowiedzialny za utrzymanie wyuczonych zachowań prospołecznych. Kurator sądowy byłby, tak jak pozostali członkowie programu, zobowiązany do ścisłej współpracy z koordynatorem programu.

Interesującą propozycję modelu wychowania resocjalizującego w środowisku otwartym przedstawiła A. Paszkiewicz³⁴². Prakseologiczny model wychowania, w którym wszystkie zabiegi są spójne, uzasadnione i prowadzą do oczekiwanych rezultatów zwiera pewne stałe elementy stanowiące system. Są nimi: diagnoza wyjściowa, projekt postępowania, realizacja projektu, prognoza resocjalizacyjna, strategia wychowania resocjalizującego oraz zasady i techniki wychowania. Autorka zakłada, że jednostce należy stworzyć warunki rozwoju, w których objęte opieką dziecko poddane będzie wieloaspektowym oddziaływaniom wychowawczym i terapeutycznym. Wymaga to zmiany myślenia o podopiecznym i przewartościowaniu tradycyjnej edukacji w obszarze nauczania, wychowania i opieki nad dzieckiem.

Reasumując można stwierdzić, iż mimo zintensyfikowania działań w zakresie profilaktyki i resocjalizacji dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie w ostatnich latach, nadal nie wykorzystuje się wielu możliwości tkwiących w społecznościach lokalnych. Warto też podkreślić, że pierwsze objawy niedostosowania społecznego występują dość wcześnie i

³⁴¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 312

³⁴² A. Paszkiewicz, *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Trans Humana, Białystok 2006, s. 163

niestety często są lekceważone. Zatem położenie nacisku na wczesną i skuteczną działalność profilaktyczną w znacznej mierze ograniczyłoby rozmiary wadliwej socjalizacji.

Resocjalizacja w środowisku otwartym, aby była skuteczna, wymaga maksymalnego wykorzystania zasobów ludzkich i materialnych tego środowiska, obejmować musi coraz więcej elementów tkwiących w społecznościach lokalnych oraz koordynować działania. Szczególny nacisk powinno położyć się na pracę edukacyjno-terapeutyczną z rodzicami, a także korygowanie postaw pedagogów i nauczycieli wobec rodziców i problemów, z którymi się zmagają. W doskonaleniu systemu profilaktyki i resocjalizacji wzrastać powinna rola indywidualizacji postępowania z jednostkami zagrożonymi wykojeniem. Ważnym elementem staje się zatem diagnoza, na której opierają się wszystkie indywidualizujące oddziaływania na osoby niedostosowane społecznie.

Literatura cytowana:

A. Bałandynowicz, *Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej*, w: *Resocjalizacja*, tom 2, B. Urban, J. M. Stanik (red.), PWN, Warszawa 2007

T. Bojarski, E. Skrętowicz, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, wyd. Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2007

Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978

S. Kępka, *Kuratela sądowa: wychowująca czy kontrolno-represyjna?*, w: *Profilaktyka i readaptacja społeczna - od teorii do doświadczeń praktyków*, E. Bielecka (red.), Wyd. Trans Humana, Białystok 2006

W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy – Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego*, w: *Dzieci ulicy – problemy, profilaktyka, resocjalizacja*, G. Olszewska- Baka (red.), Wyd. eRBe, Białystok 2000

A. Kurzeja, *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2008

K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998

A. Paszkiewicz, *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Trans Humana, Białystok 2006

L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001

B. Stańdo-Kawecka, *Podstawy prawne resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków 2000

Ustawa z dnia 26 października 1982 r o postępowaniu w sprawach nieletnich.