

RUCH PEDAGOGICZNY

4/1

**Numer specjalny dedykowany
Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu**



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

UKAZUJE SIĘ OD 1912 ROKU

Warszawa 2018

SKŁAD REDAKCJI

Bartosz Głowacki (socjologia), Anna Grabińska (psychologia, kulturoznawstwo), Magdalena Grochulska (pedagogika), Aneta Ignatowicz (zastępca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Marta Kochanek (sekretarz redakcji, pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Jarosław Siwoń (język rosyjski), Marian Surdacki (redaktor naczelny)

REDAKTORZY NAUKOWI

Alina Szczurek-Boruta
Zenon Gajdzica

REDAKCJA JĘZYKOWA

dr hab. Małgorzata Bortliczek (język polski)
dr hab. Anna Studenska (język angielski)

RECENZENCI

Andrzej Radziewicz-Winnicki, Mirosław Sobecki

Publikacja współfinansowana przez Uniwersytet Śląski w Katowicach

ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

**Publikacja powstała w wyniku współpracy
z Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach**

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie (Alina Szczurek-Boruta, Zenon Gajdzica)	7
--	---

ZAPISKI Z PRZESZŁOŚCI

Zbigniew Kwieciński – Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne	13
--	----

ROZPRAWY NAUKOWE

Bogusław Śliwerski – Kryzys demokracji i światopoglądowy w polityce wobec edukacji oraz nauk humanistycznych i społecznych końca drugiej dekady XXI wieku	35
Andrzej Kasperek – Humanistyczna perspektywa w naukach społecznych, czyli wyobrażenia i trochę artystycznej wrażliwości	47
Zenon Gajdzica – Czas i przestrzeń w dwóch kulturach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością	59

RELACJE Z BADAŃ

Alina Szczurek-Boruta – Tożsamość młodzieży i jej konstruowanie – między świadomością szansy a świadomością ograniczenia	73
Jolanta Suchodolska – Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie rozwojowe młodych dorosłych	85
Barbara Chojnacka-Synaszko – Aspekty edukacji wielo- i międzykulturowej uwzględniane w środowisku rodzinnym i szkolnym – na przykładzie doświadczeń polskiej młodzieży z terenu Śląska Cieszyńskiego	101
Anna Młynarczuk-Sokolowska, Adela Koźyczkowska – Pedagogicznie o językowości świata (wielo)kulturowego: od kompetencji wspólnotowej do kompetencji międzykulturowej	119

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Bronislava Kasáčová – Pedagogical Research in the Diachronous Review as Inspiration for Current International Cooperation	139
--	-----

RECENZJE

Sebastian Mrózek – Magdalena Belza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak, (Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością, Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2017, s. 228	153
---	-----

KRONIKA

Beata Oelszlaeger-Kosturek – Edukacja dla rozwoju – edukacja w rozwoju – teoria i praktyka. Osiągnięcia – ważne perspektywy	161
--	-----

CONTENTS

Editorial (Alina Szczurek-Boruta, Zenon Gajdzica)	7
--	---

RECORDS FROM THE PAST

Zbigniew Kwieciński – Democratic and humanistic education as movement and social undertaking.....	13
--	----

SCIENTIFIC TREATIES

Bogusław Śliwerski – Worldview and democracy crisis in politics in the face of education, humanities and social sciences of the end of the second decade of the XXI century	35
Andrzej Kasperek – The humanistic perspective in social sciences – imagination and some artistic sensitivity	47
Zenon Gajdzica – Time and space in two cultures of inclusive education of learners with disability.....	59

RESEARCH RAPORTS

Alina Szczurek-Boruta – Youth's identity and its constructing – between the awareness of chance and the awareness of limitation	73
Jolanta Suchodolska – University education as an important developmental task in the life of young adults	85
Barbara Chojnacka-Synaszko – Aspects of multicultural and intercultural education taken into account in the family and school environment – based on the experience of Polish youth from Cieszyn Silesia	101
Anna Młynarczuk-Sokolowska, Adela Koźyczkowska – Pedagogically about linguistic specificity of the (multi)cultural world: from the community competence to the intercultural competence	119

METHODOLOGICAL REFLECTIONS

Bronislava Kasáčová – Pedagogical research in the diachronous review as inspiration for current international cooperation	139
--	-----

BOOK REVIEWS

Sebastian Mrózek – Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak, (Not)Easy ways to enter adulthood for disabled persons, Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2017, s. 228	153
--	-----

CHRONICLE

Beata Oelszlaeger-Kosturek – Education for development – developing education - theory and practice. Achievements – important perspectives	161
---	-----



Siedziba Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

CIESZYŃSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

Wprowadzenie

Środowisko akademickie Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach mocno osadzone jest w bogatej tradycji oświatowej regionu¹. Może poszczycić się osiągnięciami w kształceniu nauczycieli, nieprzerwanie realizowanym począwszy od 1911 w Polskim Seminarium Nauczycielskim, a aktualnie - na WEiNoE, oraz pełnymi uprawnieniami akademickimi (uzyskanymi w roku 2018). Rok 2018 był uroczystym wydarzeniem w naukowym życiu Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, wiązał się z obchodami Jubileuszu 50-lecia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Niniejszy tom „Ruchu Pedagogicznego” wpisuje się w obchody tego Jubileuszu i nawiązuje do tematyki podjętej w ramach Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. *Edukacja dla rozwoju – edukacja w rozwoju – teoria i praktyka. Osiągnięcia – ważne perspektywy* zorganizowanej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Mija 27 lat od ukazania się na łamach „Ruchu Pedagogicznego” zeszytu prezentującego po raz pierwszy dorobek cieszyńskiego środowiska pedagogicznego². Realizacja tej inicjatywy wydawniczej była możliwa dzięki przychylności długoletniego redaktora naczelnego czasopisma prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego. Dzięki Jego sile sprawczej ukazały się także w następnych latach kolejne tomy³, a w nich autorskie teksty m.in. naukowców związanych z cieszyńską szkołą badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego (Rusek, 2009, s. 13–20).

Teksty zawarte w tym zeszycie cechuje holistyczne podejście do edukacji i rozwoju. Uwzględniamy w nim zarówno czynniki osobowe, szeroko rozumianą kulturę, ramy instytucjonalno-prawne, jak i politykę. „Obraz wyobrażeń o edukacji, wizji i idei wyznaczających podstawowe kierunki aktywności oświatowej, wciąż się zmienia i będzie ulegał zmianom – pisał przed laty Tadeusz Lewowicki – wiele wskazuje na to, że stałym elementem tego obrazu stają się pragnienia związane

¹ Założenie w roku 1885 Macierzy Szkolnej dla Księstwa Cieszyńskiego; założenie Polskiego Kółka Pedagogicznego w 1888 roku, przekształconego kilka lat później w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne; działalność wydawnicza, m.in. publikowanie „Miesięcznika Pedagogicznego” (Jasiński, Cimała, 2012, 2013).

² T. Lewowicki, *Cieszyńskie wydanie „Ruchu Pedagogicznego”*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 3–5.

³ „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1–2; „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4 i inne.

z edukacją humanistyczną, sprzyjającą rozwojowi i samorealizacji jednostek, emancypacyjną i dającą szanse uczenia się kreatywnego działania” (Lewowicki, 1994, s. 159). Autorzy tekstów zawartych w tym tomie wskazują na to, że edukacja nie tylko stanowi odbicie dotychczasowego modelu życia, ale i wprowadza wzory służące promowaniu humanistycznych wartości, korzystnych zmian warunków życia.

Sprawa tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju indywidualnego, społecznego i kulturalnego jest nadal aktualna i wymaga szerokiej debaty. Do udziału w niej zaprosiliśmy wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki – Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego i Profesora Bogusława Śliwerskiego. W tym miejscu pragniemy podziękować im za przekazanie swoich tekstów do druku w niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego”. Tom rozpoczyna artykuł Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, znajdujący się w dziale *Zapiski z przeszłości*. Sam autor podkreśla, że „przedstawia odległą, choć dającą się przełożyć na etapy i język szczegółowych operacji, wizję urzeczywistnienia edukacji humanistycznej i demokratycznej jako ruchu i dzieła społecznego”⁴. Artykuł pierwotnie został napisany na zamówienie Profesora Bogdana Suchodolskiego i przedstawiony jako referat na konferencji w Jabłonie w listopadzie 1981 roku, a opublikowany w 1982 roku w „Socjologii Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici”, t. IV. W niniejszym tomie Autor zdecydował się tekst przedrukować z poprawkami, pozostawiając jednak bez zmian ślady interwencji cenzury z okresu stanu wojennego. Tekst mimo upływu blisko czterdziestu lat nadal zachowuje swoją aktualność. Niezmiennie i niezrealizowane pozostaje bowiem urzeczywistnienie idei edukacji humanistycznej i demokratycznej jako ruchu i dzieła społecznego.

Profesor Bogusław Śliwerski przedmiotem analiz czyni „kategorię światopoglądu osoby w procesie wychowania oraz ujmowania jej przez wielokulturowego filozofa wychowania Sergiusza Hessena”⁵. Autor dostrzega konieczność przywrócenia w pedagogice dyskusji na temat roli i funkcji światopoglądu. Stawia przed uczonymi i nauczycielami oraz rodzicami dylemat, w jakim zakresie zachodzi związek między strukturą osobowości osoby a ustrojem demokratycznym państwa. Wskazuje, iż spór tego typu miał już miejsce w XX wieku w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a historia myśli pedagogicznej i dziejów państwa polskiego zatoczyła koło w okresie niemalże trzydziestu lat transformacji ustrojowej Polski po 1989 r., stawiając ten problem na nowo.

W kolejnych tekstach przedstawiciele cieszyńskiego ośrodka akademickiego ukazują: idee socjologiczne jako efekt działania twórczej wyobraźni, a nie rygorystycznego przestrzegania metody (Andrzej Kasperek); czas i przestrzeń w dwóch kulturach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością (Zenon

⁴ Z. Kwieciński: *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, w tym zeszycie.

⁵ B. Śliwerski: *Kryzys demokracji i światopoglądowy w polityce wobec edukacji oraz nauk humanistycznych i społecznych końca drugiej dekady XXI wieku*, w tym zeszycie.

Gajdzica). W dziale *Raporty z badań* znajdują się teksty traktujące o: edukacji młodzieży i konstruowaniu jej tożsamości (Alina Szczurek-Boruta); młodych dorosłych i edukacji uniwersyteckiej (Jolanta Suchodolska); edukacji wielo- i międzykulturowej w środowisku rodzinnym i szkolnym (Barbara Chojnacka-Synaszko) oraz tekst autorek związanych z cieszyńskim środowiskiem pedagogów międzykulturowych, dotyczący kompetencji wspólnotowej i kompetencji międzykulturowej (Anna Młynarczuk-Sokołowska, Adela Kożyczkowska). W dziale *Refleksje metodologiczne* zamieszczamy tekst osoby przez wiele lat pracującej w cieszyńskim wydziale Uniwersytetu Śląskiego – Profesor Bronislavy Kasáčovej pt. *Pedagogical research in the diachronous review as inspiration for current international cooperation*. Tekst ukazuje przegląd zmian w zakresie podejść i tematów rozpatrywanych w badaniach pedagogicznych w XX i na początku XXI wieku w Republice Słowackiej. Tom wzbogacają: recenzja publikacji pt. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością*, przygotowana przez Sebastiana Mrózka, oraz sporządzona przez Beatę Oelszlaeger-Kosturek relacja z przebiegu konferencji pt. *Edukacja dla rozwoju – edukacja w rozwoju – teoria i praktyka. Osiągnięcia – ważne perspektywy*, która odbyła się w Cieszynie w maju 2018 roku.

Niezwykle ważną dla cieszyńskiej wspólnoty naukowej okolicznością przypadającą na rok 2019 jest uroczystość nadania Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Tom ten – za zgodą autorów artykułów w nim publikowanych – dedykujemy Panu Profesorowi, wyrażając w ten sposób uznanie i szacunek dla Jego dokonań.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki od trzech dekad związany jest z Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji⁶. Poprzez swoją działalność naukowo-badawczą i dydaktyczną znacząco wpłynął na profil naukowy wydziału szczególnie w zakresie pedagogiki, łącząc najlepsze tradycje nauk humanistycznych i społecznych z własnym twórczym i perspektywicznym spojrzeniem oraz wykazując się też szczególną troską o rozwój młodej kadry naukowej. Profesor Tadeusz Lewowicki to twórca cieszyńskiej szkoły badań pogranicza, koncentrującej się na społecznych,

⁶ Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki w latach 1989–2012 pełnił funkcję Kierownika Katedry/Zakładu Pedagogiki Ogólnej, nadal wspiera naukowo cieszyńską wspólnotę. W skład zespołu wchodził: dr Idzi Panic (1989–1994), mgr Ewa Ogrodzka-Mazur (od 1989 roku), mgr Anna Szczypka (1989–2002), a w kolejnych miesiącach i latach do zespołu dołączyli: mgr Barbara Grabowska (od 1990 roku), mgr Teresa Palka (1990–1991), mgr Aniela Różańska (od 1995 roku), mgr Jolanta Suchodolska (od 1994 roku), mgr Alina Szczurek (od 1990 roku), mgr Janina Urban (od 1991 roku), mgr Renata Wolarek (1990–1993). W roku 1999 skład Zakładu poszerzył się o grupę słuchaczy studiów doktoranckich w osobach: mgr Barbary Chojnackiej, mgr Anny Gajdzicy, mgr Urszuli Klajmon, mgr Izabeli Krzemińskiej (1999–2009), mgr Beaty Koziel (1999–2012), mgr Gabrieli Piechaczek. Do grupy tej dołączyły: mgr Małgorzata Gil (2001–2005), mgr Aleksandra Gancarz (2009). W spotkaniach naukowych, seminariach, konferencjach uczestniczyli także doktoranci i osoby formalnie niezwiązane z Zakładem, a mianowicie mgr Katarzyna Jas (2007), mgr Jakub Bączek (2006–2008), mgr Edyta Żółty (2008–2010), mgr Tomasz Gebel (2006–2018), mgr Katarzyna Gebel (2009–2013), mgr Alicja Hruzd (2010), mgr Natalia Ruman (2011).

pedagogicznych i kulturowych uwarunkowaniach rozwoju i wychowania młodzieży z pogranicza⁷, Mistrz i Autorytet dla wielu uczniów, kontynuujących Jego dzieło (szerzej na ten temat: Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta, 2009, s. 21–32; też, 2012, s. 20–40).

Składamy Panu Profesorowi najszczerze gratulacje z okazji przyznania zaszczytnej godności Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Życzymy dalszych sukcesów naukowych, zdrowia i wszelkiej pomyślności.

Wydanie tego zeszytu stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności Rady i Redaktora Naukowego „Ruchu Pedagogicznego” ks. prof. Mariana Waleriana Nowaka, władz Warszawskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. B. Prusa oraz pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Wszystkim Osobom, które przyczyniły się do powstania publikacji, pragniemy wyrazić uznanie i złożyć podziękowania.

Alina Szczurek-Boruta
Zenon Gajdzica
redaktorzy naukowci

Literatura

- Jasiński Z. (1990): *Mały Leksykon Nadolziański*. WSP i ODN, Opole.
- Jasiński Z., Cimała B. (red.) (2012, 2013, 2015): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T.1, 2, 3, 4, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Lewowicki T. (1992): *Cieszyńskie wydanie „Ruchu Pedagogicznego”*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4, s. 3–5.
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rusek H. (2009): *Cieszyńska szkoła badań pogranicza*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń.
- Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2009): *Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej w działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (1989–2009)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń.

⁷ Efektem działalności cieszyńskiej szkoły badaczy pogranicza Tadeusza Lewowickiego są m.in. publikacje ukazujące się od 1992 roku w serii „Edukacja Międzykulturowa” (ponad 70 tytułów); czasopismo „Edukacja Międzykulturowa” (od 2012 roku) oraz awanse naukowe kadry: uzyskanie stopnia doktora (przez 12 osób), doktora habilitowanego (przez osiem osób) i tytułu profesora (przez dwie osoby).

Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (2012): *Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty pedagogiki. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń.

ZAPISKI Z PRZESZŁOŚCI

Zbigniew Kwieciński

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK

EDUKACJA DEMOKRATYCZNA I HUMANISTYCZNA JAKO RUCH I DZIEŁO SPOŁECZNE*

Jaka była relacja pomiędzy wstrząsem społecznym w Polsce w latach 1980–1981 a perspektywą naszej edukacji? Najkrótszą odpowiedź zawiera tytuł. Sierpień '80 i następujące po nim konflikty i kontrakty społeczne zrodziły społeczny ruch odnowy edukacji. Istniały przeto początki oświaty jako dzieła społeczeństwa. Główną treścią tego ruchu było dążenie do edukacji demokratycznie stanowionej, a służącej ludowładczemu społeczeństwu i wyzwalananiu człowieka jako wartości najwyższej. Czy gwałtowność wstrząsu społecznego w Polsce była obietnicą rewolucji w oświacie? Była raczej warunkiem wyłaniania się dalekosiężnej wizji systemu edukacji – innej niż dotychczasowa – i progiem ruchu ku tej wizji.

Możliwe są cztery „drogi”, „strategie” do zrealizowania takiej odległej wizji oświaty demokratycznej i humanistycznej jako ruchu i dzieła społecznego. Nazwać je można modelami: epidemii sterowanej, dyfuzji, gwałtownej zmiany indukcyjnej i planowej zmiany kooperacyjnej. Pierwszy z tych modeli znany jest z polskich doświadczeń dotychczasowych, zwłaszcza z lat 1968–1980. Jest to strategia etatystyczna, zgodna z koncepcją partii-państwa, wnoszącego i regulującego świadomość mas, niezdolnych do autoregulacji. Strategia taka ma cele, nie zawsze jawne dla społeczeństwa, o charakterze gospodarczym (przystosowanie kadr do nowych technologii, przyspieszenie przeobrażeń uprzemysłowienia i utowarowienia rolnictwa, znoszenie konfliktów w obrębie stosunków produkcji),

* Artykuł ten – napisany na zamówienie Profesora Bogdana Suchodolskiego przedstawiony został jako referat na Jego konferencji w Jabłonie w listopadzie 1981 roku, a opublikowany został w 1982 roku w „Socjologii Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici”, t. IV. Przedrukuję go z poprawkami, pozostawiając jednak bez zmian ślady interwencji cenzury z okresu stanu wojennego, co zaznaczam następująco [---].

ideologiczne (uniformizacja myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę, niż społeczeństwo skołatané wpływem „konkurencyjnych” koncepcji świata) i polityczne (umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny obywateli wobec władzy, która jest wyznaczona do reprezentowania ich interesów na zewnątrz i wewnątrz kraju; przygotowanie odporności na wpływy opozycji różnych opcji). Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców. Na ogół kategoria „oświecenia” (znawstwa, kompetencji) myli się sternikom reformy z kategorią „władzy” (sprawstwa, siły). Dlatego też decydenci albo otaczają się „ekspertami” (to znaczy ludźmi o *szczegółowych* kwalifikacjach, niemających kompetencji do orzekania o całościowych zmianach), albo nadają sobie samym symbole bycia ekspertami (tytuły naukowe, członkostwo w komisjach i komitetach), albo wreszcie mianują – spośród lojalnych i przekupnych ekspertów – „społeczne” ciała doradcze, zwołują potakujące kongresy klakierów, każą wybierać się ludziom od siebie zależnym itp. [---]. Nie zmienia to mechanizmu omawianego modelu, gdyż ograniczony w swych specjalistycznych kompetencjach były ekspert – teraz decydent nadal nie może ogarniać całości celów i środków zmiany, a jeszcze bardziej – niż zawodowy urzędnik – staje się podatny na manipulacje spoza kulis fasady prawnej państwa.

Taka więc strategia nie może służyć realizacji celów wyartykułowanych przez samo społeczeństwo, w tym wizji humanistycznej i demokratycznej edukacji. Może tylko blokować i „oswajać” takie aspiracje i dążenia społeczne. Oświata w modelu sterowanej epidemii czy w modelu statycznego, nieulegającego zmianom, systemu centralistycznie kontrolowanego uzależniania ludzi od państwa spełnia trzy funkcje: promocyjną, adaptacyjną i degradacyjną. Poprzez system nagród i kar, przydzielania ról, selekcje eliminujące i różnicujące w toku dróg szkolnych młodzieży, system na wpeł świadomej orientacji społeczno-zawodowej, wzmacnianej przez tradycje i aspiracje rodzinne, przez etatystycznie ukierunkowane w swym działaniu organizacje społeczno-polityczne młodzieży, przez hierarchicznie postrzegane społeczeństwo (w którym dostęp do władzy jest tożsamy z dostępem do wszelkich przywilejów i dóbr) – oświata promuje starannie wybranych i „sprawdzonych” ludzi do elity władczej (politycznej, administracyjnej, gospodarczej, ustawodawczej, kontrolnej, propagandowo-doradczo-kształcącej).

Druga funkcja oświaty etatystycznej – to adaptacja podstawowych rzesz obywateli do zastanych struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych tak, aby byli oni sprawnymi najemnikami zadowolonymi z posiadanego statusu i poziomu życia i dawali decydentom poczucie „słuszności drogi”, bezpieczeństwa ich pozycji i zapewniali komfort konsonansu poznawczego (zgodności własnego postrzegania świata z obrazem świata przesyłanym im z sondaży społecznych).

Funkcja adaptacyjna oświaty polega więc na wyposażaniu podstawowych mas społecznych w kompetencje poznawczo-techniczne odpowiednie dla określonego poziomu środków produkcji oraz w ograniczone kompetencje komunikacyjne, pozwalające na interakcje w kręgach ludzi zorganizowanych według podobieństwa zdolności i sposobu rozumienia świata. Ta główna – bo dotycząca mas społecznych – funkcja oświaty kształtuje poczucie tożsamości naturalnej i tożsamości roli społecznej. Znaczy to, że ludzie uczą się tego, co robić, jak postępować, by uniknąć kary, uzyskać nagrody, oraz jak odnaleźć właściwe dla siebie – w społecznym podziale ról – miejsce, dające poczucie awansu, mocy, zaakceptowania poziomu życia itp. Z innego punktu widzenia tak pojęta funkcja oświaty jest blokadą dla kształtowania tożsamości osobowości. Na tym bowiem swoistym dla człowieka (w odróżnieniu od zwierząt) poziomie rozwoju jednostka umie rozróżniać standardy zachowań i reguły (przepisy, normy) ról społecznych od wartości, które konstytuują jej osobowość i które wyposażają ją w kompetencje emancypacyjne; jest wtedy zdolna do wyrażania centralnych dla siebie wartości, walki o ich zachowanie i zrealizowanie i przenoszenia ich do innych ludzi. Dotychczas znane systemy centralistycznej i etatystycznej oświaty, epidemicznie sterowane „systemy wychowawcze” stanowią blokadę dla kształtowania tak rozumianej tożsamości osobowości i kompetencji emancypacyjnych podstawowych rzesz obywateli (Jasińska-Kania, 1981; Witkowski, 1981)¹.

Trzecią funkcją etatystycznej i centralistycznie sterowanej oświaty jest degradacja znacznej części kandydatów na członków społeczeństwa. Pomińmy tu mechanizmy temu służące, znów tylko w małej części uświadomione sobie przez ludzi poddawanych przez nie „obróbce”, a nawet częściowo świadome u ludzi podmiotowo w nich uczestniczących. Rezultatem degradującego działania oświaty jest – z grubsza biorąc – uzyskanie dwóch typów członków społeczeństwa. Jedna szeroka warstwa – to ludzie o najniższych kwalifikacjach poznawczo-technicznych, którzy są niezbędni do wykonywania ciężkich, żmudnych, niskopłatnych prac i godzą się znośić bardzo niski poziom życia. Jednostkowy lub grupowy bunt przeciw własnej sytuacji w momentach przeblysków świadomości społecznej kończy się dla nich jeszcze większą degradacją, ucieczką w uzależnienia, izolację od społeczeństwa. Druga obszerna też warstwa ludzi zdegradowanych – z użyciem systemu szeroko pojętej oświaty – to osoby i kategorie społeczne także zepchnięte na margines społeczeństwa i także pozbawione zdolności regulacyjnych swoich osobowości, ale w odmienny sposób „używane” i usytuowane wobec władzy i podstawowych klas społecznych. To straż przednia i tylna władzy, zaplecze kadrowe jej siły. W odróżnieniu od pierwszej z wymienionej tu warstwy zdegradowanych, ta druga nie musi rekrutować się z nieudaczników i odpadów szkolnych. Co więcej – znaczna

¹ Pojęć z teorii ról i rozróżnień poziomów tożsamości używam według rekonstrukcji J. Habermasa w referatach: A. Jasińskiej-Kani (1981) i L. Witkowskiego (1981).

część tej warstwy przechodzi przez długotrwałe szkolenie, ma swoje wyższe szkoły i akademie, ma swoich profesorów i rektorów [---]. Mają też oni poczucie wysokiej pozycji społecznej, powstające w procesie utożsamienia się z wypromowaną przez system elitą. Rozwój osobowości jest radykalnie zablokowany na poziomie tożsamości naturalnej: wysoka, „godziwa” zapłata za służbę umożliwia „wyprzedaż” tej części osobowości, która jest potrzebna organizacji, a – wydana przez organizację – „reszta” osobowości samorealizuje się – w poczuciu jej nosicieli – w prywatnym życiu, dostatnim, wesołym i bogatym.

Wielokrotnie podkreślano tu szerokie rozumienie systemów oświaty etatystycznej. System szkolny jest ważną, choć może nie najważniejszą jej częścią. Mało tego, całkowity system oświaty formalnej jest tylko jednym z mechanizmów wpływania systemu „zamkniętego” na kształtowanie osobowości. Obok długotrwałej edukacji i intensywnej, wszechogarniającej propagandy zasadniczymi instrumentami blokady rozwoju osobowości (poniżej poziomu kompetencji emancypacyjnych i samoregulacyjnych) są: operowanie deficytem dóbr i wartości, nierównością, hierarchią i rywalizacją, kontrolą i nadkontrolą, blokadą i selekcją informacji, blokadą alternatywnych wyjść (Łukaszewski, 1982).

Ukazane tu w uproszczeniu funkcje edukacji etatystycznej nie stanowią o sztywności granic owych trzech jej społecznych „produktów”. W każdej z trzech warstw społecznych: wypromowanej, zaadaptowanej i zdegradowanej są przecież ludzie, obdarzeni otwartą możliwością korygowania „otrzymanego” obrazu świata, z większą lub mniejszą gotowością do generowania sprawczych wizji siebie i świata poza własnym JA. W każdej z tych trzech warstw istnieje możliwość jednostkowego, grupowego albo nawet masowego zrozumienia i zakwestionowania mechanizmu deklasacji i pacyfikacji (w sensie unieruchomienia mechanizmów rozwojowych i sprawczych). To wyjaśnia, skąd z wszystkich tych warstw biorą się „mądrzy i dobrzy zboczeńcy”, stanowiący o kierunku i sile wyzwolénicznych ruchów społecznych.

Tak czy inaczej – sumując ten wywód – model sterowanej epidemii nie nadaje się do ukształtowania oświaty demokratycznej i humanistycznej jako ruchu i dzieła społecznego.

Drugą z kolei strategią osiągnięcia edukacji demokratycznej i humanistycznej mogłaby być zmiana systemu oświaty i szkoły przez dyfuzję, to znaczy przez przenikanie celów, treści, metod, organizowania zmiany. Zasadniczą odmiennością tego modelu jest uświadomienie sobie niemocy inicjatywnej albo utrata siły sprawczej centrum sterowniczego. W naszej sytuacji początku lat osiemdziesiątych mieliśmy do czynienia z jednym i drugim efektem rozpadu funkcji centrum. A zatem – może zmiana poprzez dyfuzję? Przenikanie wzorów zmiany może następować trzema drogami: z zewnątrz systemu (z innych systemów oświatowych), z nauki i wreszcie od pojedynczych nowatorów (nauczycieli, zespołów, szkół

poszukujących). To pierwsze rozwiązanie jest utrudnione czy wręcz niemożliwe z kilku powodów. Poziom rozwoju pedagogiki porównawczej w Polsce jest bardzo wczesny, a obszary rozpoznanych doświadczeń obcych są incydentalne, treść analiz powierzchowna. Nie są te badania rozwinięte ilościowo, osobowo, instytucjonalnie i systematycznie. W pracach porównawczych lub monografiach systemów oświatowych pospolicie myli się rzeczywistość z deklaracjami programowymi ministerstw oświaty. Szczególnie wyraziste jest to zjawisko w odniesieniu do rozpoznania doświadczeń sąsiedzkich (...). Oto dziesiątki „uczonych” z zaplecza naukowego resortu oświaty jeździ do instytutów zaplecza naukowego resortów oświaty [---] po to, by wymienić wzajemną „niewiedzę” o rzeczywistości oświatowej i jej społecznym kontekście, gdyż „zaplecza” te żyją w bezpiecznej odległości od rzeczywistości, w przedśionkach władzy i na zapiecku nauki. Brzmiałoby to jak przerysowany mocno obrazek satyryczny, gdyby nie przyniosło nam w latach siedemdziesiątych tragedii pomyłek dyfuzyjnych, gdy przeniesiono do nas z ZSRR rzekomo i rzekomo udane doświadczenia, które tam... nie wystąpiły w innej rzeczywistości niż deklaracje w przepisach, w innej świadomości, niż świadomość naszych pedagogów i tamtejszych urzędników. Przy tym uwagę koncentrowano nie na tych doświadczeniach, które mogą przynieść nam najwięcej pożytku. Mamy niezłą strukturę systemu oświaty, naśladowaną przez sąsiadów, ale swoistością Polaków jest silny patriotyzm negatywny (zwrócony przeciw innym, a nie ku sobie, na umocnienie więzi). Cechą naszą jest też szerokie otwarcie na inne kultury oraz znaczne rozproszenie (diaspora). Czyż nie należałoby uczyć się robienia oświaty bardziej od państw wychodzących od podobnego poziomu patriotyzmu i diaspory narodu, ale wnoszących nie tylko waluty, ale także więź wewnętrzną i korzyści z doświadczania obcych kultur? Przecież jednak niewiele o tych systemach wiemy; a wyjazd jakiegoś pedagoga czy socjologa lub psychologa na porządne, paroletnie studia porównawcze jest, jak dotąd, przypadkiem utraty więzi z Polską na zawsze, niż planowym zabiegiem państwa dla uzyskania dla siebie korzyści. Trudno nawet marzyć o takim poziomie uprawiania pedagogiki systemów czy socjologii oświaty, jaki reprezentowali B. Nawroczyński, K. Sośnicki, S. Hessen czy reprezentuje dziś B. Suchodolski, którzy analizowali wychowanie, kształcenie i socjalizację na tle systemów filozoficznych różnych krajów, w ich dynamice rozwojowej i poszukiwali zrozumienia paradygmatów pedagogiki (wyjątek R. Schulza i C. Kupisiewicza nie „łamię” reguły).

Jeszcze jeden czynnik utrudnia dyfuzję z zewnątrz: swoistość zdarzeń i sytuacji w Polsce, jej oscylujące kryzysy i „odnowy”, swoisty dla niej „konflikt patriotyzmów” narodowego i państwowego [---].

Stawia to mesjanistycznie sformułowane pytania: Czy jesteśmy na początku nieznanego dotąd w świecie rozwiązania społeczno-politycznego systemu?, Czy – raczej – rozpoczynamy samozagładę? Tak czy owak, nasza specyfika tradycji,

otoczenia, przebiegu zdarzeń utrudnia korzystanie z cudzych doświadczeń edukacyjnych.

Jeśli więc szukać ich u siebie, to może w nauce? Tu stoimy znów przed wyborem bardzo trudnym. Sięgnąć można bowiem do przeszłości, ale wtedy okaże się, że najlepsze idee, pomysły i doświadczenia zrodziły się w okresach ostatecznego upadku państwowości polskiej, zagrożenia narodu, pod zaborami i w czasie okupacji! Trudno przecież rozmyślnie czekać na takie sytuacje, by kształtować polską, humanistyczną, demokratyczną edukację. Nie szkodzi znać te nasze doświadczenia i uczyć się z nich tego, co jest trwale przenośne na dzisiejszy system oświaty i do dzisiejszej szkoły, ale nie jest to główne źródło dyfuzji zmian.

A zatem z nauki współczesnej? Tyle że pedagogika tak się oderwała od swych nauk podstawowych i na tyle „znikczemniała” w procesach uzależniania się od polityków i administracji, że... przestała być nauką, schodząc na poziom normatywnych westchnień, upowszechniania praktycznych przepisów i stając się pośmiewiskiem uniwersyteckiego otoczenia. Nie jest to w żadnym razie obszar rodzenia się ważnych systemowych projektów edukacyjnych.

Nadzieją są pojedyncze, autorskie inicjatywy nauczycieli i naukowców, poszukujących nowych, całościowych i cząstkowych rozwiązań. Jeśli nawet te poszukiwania osiągną rozmiary ruchu społecznego, jak bywało już w najnowszej historii szkolnictwa, to łatwo wygasa on w okresach zaprowadzania „ładu i porządku” w państwie, w okresach monopolizowania inicjatywy i kontroli przez centrum decyzyjne, władcze i administracyjne w oświacie. Nadzieja na oddolne procesy zmian jednak tylko w takim ruchu: od innowatorów, poprzez zwolenników, do powszechnej mody, aż do maruderów. To tylko nadzieja, więc pewność – nikła, strategia – żadna.

Dwa następne modele wychodzą z możliwości indukowania (wzbudzania) ruchu edukacyjnej odmowy przez gwałtowną i długotrwałą co do skutków zmianę części pod wpływem zmian całości.

Trzeci z nich – to gwałtowna zmiana w oświacie poprzez indukcję z systemu społecznego. Oto następuje w Polsce przekroczenie progu pokoju klasowego, następuje (potężny, co do rozległości, choć pokojowy – jak dotąd – co do przebiegu) wybuch społeczny. Wywołuje on wielki ruch społeczny ku „odnowie”. (Później poddamy bliższej analizie, co niesie z sobą polska „odnowa”, jakie zmiany w społecznym kontekście edukacji.) Ruch odnowy systemu wywołuje, wzbudza (indukuje) zmiany w podsystemach, także w oświacie. Indukcja ta może być jednak zablokowana, czyli w ogóle może nie zaistnieć, z dwóch przyczyn. Po pierwsze – cały ruch odnowy może być zniesiony (na poziomie systemu) przez ruch kontroldnowy, reprezentowany przez mniej liczebne – jak już była o tym mowa – ale lepiej przygotowane, zorganizowane, umotywowane [---] kategorie ludzi, którzy nie mając nic – czy raczej wszystko – do stracenia, zniszczą rodzący się ruch odnowy, nie przebijając w środkach i cenie. Po drugie – indukcja ruchu społecznego

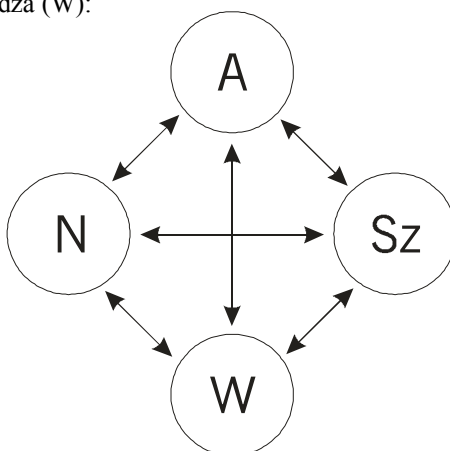
do edukacji może być zablokowana przez opór centrum sterowniczej oświaty, opór nieprzystosowanej do zmian nauki i opór „leniwego” i „konserwatywnego” środowiska instytucji i organizacji oświatowych. Tak więc, nawet przy trwałości i „liniowym” rozwoju polskich przemian demokratycznych, szkoła może pozostać miejscem przechowywania, „zamrażania” systemu społecznego (jego wartości, norm, standardów) sprzed wybuchu. Szkoła może być zasadniczym inhibitorem zmiany, azyłem i gwarantem powrotu „dawnych, dobrych czasów” sprzed wszelkiej odnowy.

Taki wariant wydaje się brać najgorsze prognozy i przewiduje stabilność i niereformowalność szkoły jako instytucji, oświaty jako organizacji. Prawdziwość takiego modelu podważa nie tylko powszechna nadzieja na zmiany, nie tylko głęboka potrzeba przezwyciężenia wychowawczych skutków kryzysu, ale i doświadczenie historyczne, obserwacje ewolucji oświaty w Polsce w ostatnich latach. Wskazują one to, że szkoła i oświata jest reformowalna, gdy zmienia się jej społeczne otoczenie.

Pozostaje zatem ostatnia – czwarta z wyróżnionych strategii – planowej zmiany kooperacyjnej w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty. Upraszczając obraz, przyjmijmy, że dla zbudowania oświaty demokratycznej i humanistycznej niezbędna jest „kooperacyjna gra”, współpraca co najmniej trzech partnerów: nauki (N), władzy i administracji (A) oraz samych podmiotów kształcących, szkół (Sz). Kolejne założenie, które czynimy, to stwierdzenie, iż gwałtowny wstrząs systemu społecznego, czyli społecznego kontekstu edukacji, dokonał się i stworzył warunki konieczności dla takiej kooperacji.

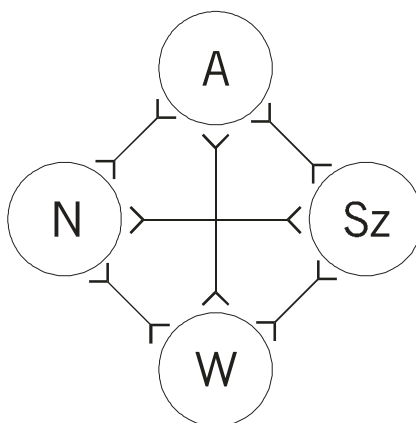
Model planowej zmiany kooperacyjnej możliwy jest w trzech wariantach.

Pierwszy model kooperacji pozytywnej możliwy jest w warunkach gotowości wszystkich partnerów „gry kooperacyjnej” do uczestnictwa w budowaniu oświaty demokratycznej i humanistycznej, do wytworzenia ruchu społecznego i udziału w tymże ruchu taką oświatę konstruującym. Wszyscy partnerzy współdziałają ze sobą: nauka z praktyką, administracja z nauką, praktyka z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władza (W):



Z wyłożonych wcześniej przyczyn nie jest to możliwe, gdyż więzi takie nie istnieją pomiędzy jakkolwiek z par tego układu.

Bardziej realny jest taki wariat, który nazwać by można, za S. Nowakiem, „dylematem więźnia”, a zatem „kooperacyjną grą przeciw naturze” (Nowak, 1981)². Żaden z partnerów gry nie chce współpracować z którymkolwiek z pozostałych, ale aby rozwiązać – zadany im z zewnątrz i powszechnie postrzegany jako najważniejszy – problem budowania nowej edukacji, muszą przystąpić do współdziałania (w warunkach zniszczenia wzajemnych więzi i zdolności do generowania innowacji). Punkt wyjścia do tej gry jest taki, że nauka nie chce i nie umie formułować problemów praktyki; praktyka nie zna języka nauki i nie ma z nią kontaktów, lekceważy ją i jej nie ufa; i nauka, i praktyka nie ufają władzy, która je uprzednio zniewoliła i sama się skompromitowała; administratorzy i organizatorzy oświaty byli dotąd „murem”, o który rozbijał się odgórny i oddolny ruch innowacyjny:

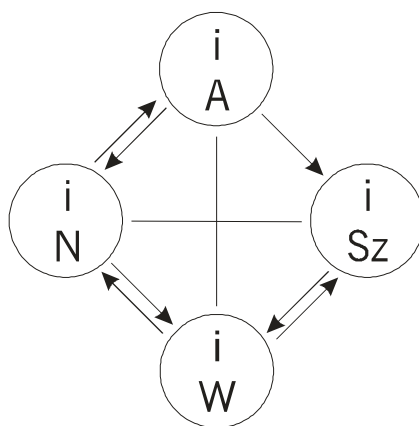


Taki punkt wyjścia uniemożliwia – zdawać by się mogło – „grę kooperacyjną przeciw naturze”. Nie zapominajmy jednak, że wstrząs systemu i wszczęty przezeń ruch społeczny, może wzbudzać w każdym z tych „partnerów gry” pozytywne zmiany i tym samym indukować z zewnątrz zaczątki tej kooperacji.

Jednakże punkt wyjścia jest jeszcze trudniejszy. Oto „uczestnicy” tej gry przeciwko naturze nie tylko mają niską gotowość samoodnowy i współpracy ze sobą, ale każdy z nich zredukowany jest do poziomu... nieistnienia! Nie ma systemu pedagogiki naukowej, zniszczono infrastrukturę polskiego szkolnictwa, administracja oświatowa – wielostronnie uzależniona – jest własną fasadą, a władza oświatowa jest rozbudowana, ale... nie jest władzą. Są to zatem byty realne, ale zarazem są to systemy funkcjonalnie urojone, podtrzymujące własne istnienie na tym poziomie i umacniające taki stan pozostałych uczestników „gry kooperacyjnej”.

² Referat wprowadzający S. Nowaka na VI Zjeździe Socjologicznym został opublikowany (Nowak, 1981).

Szansą na rozwiązanie „zadania” ukształtowania się oświaty demokratycznej, mimo takiego stopnia trudności, jest ukształtowanie się – w społecznym ruchu odnowy – społecznego ruchu edukacyjnego i na rzecz edukacji na poziomie i w obszarze nauki, polityki, administracji i bezpośredniego wychowania. Zasadniczymi warunkami ukształtowania się takiego ruchu jest obiektywne istnienie myśli i tradycji demokratycznych i humanistycznych w polskiej nauce i naszych dziejach, potężny ruch społeczny „kontekstu” oświaty stwarzający potrzebę nowej edukacji, istnienie – mimo wszystko – „mądrych i dobrych zбочeńców” we wszystkich podmiotach edukacji, którzy ruch ten mogą zapoczątkować i – wreszcie – ogromna „rezerwa konstytucyjna”, której konsekwentne wykorzystanie stanowi prawną gwarancję przeobrażeń w edukacji.



* * *

Najważniejsze zdają się obecnie odpowiedzi na dwa pytania. Jakie to nowe warunki podstawowe ustanawia ruch społeczny w Polsce wszczęty w Sierpniu 1980 roku? Czy rzeczywiście można zaobserwować zaczątki edukacyjnego ruchu odnowy, wzbudzonego przez ruch systemu otaczającego oświatę i wpływającego pośrednio na procesy wychowawcze i socjalizacyjne?

Co było więc przyczyną, skutkiem ogólnym i skutkiem specyficznym dla edukacji wstrząsu społecznego 1980–1981? Posłużę się tu diagnozami VI Zjazdu Socjologicznego (Łódź, wrzesień 1981), zwłaszcza analizami P. Sztompki, S. Nowaka, W. Pańkova i J. Staniszkis.

Istotną przyczyną wstrząsu społecznego w Polsce (od sierpnia 1980 roku) było przekroczenie progu pokoju społecznego w efekcie skumulowania się narastających rozbieżności pomiędzy:

- 1) akceptowanymi społecznie wzorami politycznego uczestnictwa i ekspresji a realizowanym przez długie lata modelem państwa monopolistycznego i autorytarnego, stanowiącego agendę aparatu polimorficznej partii;
- 2) wartościami uznawanymi przez społeczeństwo a wartościami realizowanymi w tymże społeczeństwie;
- 3) oczekiwaniami społecznymi w zakresie jakości i sposobu życia a możliwościami ich zaspokojenia.

Komentarza wymaga użyta tu kategoria „polimorficznej partii”. Chodzi tu o takie rozumienie partii – za T. Lowitem i W. Pańkowem – która jest wielopostaciowa, wciela się w instytucje państwowe, wciela się i zastępuje organizacje, stowarzyszenia społeczne, spółdzielcze i samorządowe. Ten typ partii redukuje państwo, cofając jego funkcjonowanie do fazy przedkonwencyjnej (według terminologii Habermasa), to znaczy do fazy zlewania się standardów zachowań z normami i wartościami, stanu, w którym instytucje władcze nie muszą być wyposażone w kompetencje merytoryczne, przestrzegać prawa i są poza kontrolą społeczną. Wcielając się w państwo i instytucje społeczne, partia polimorficzna nie tylko wchłania je w siebie, ale samounicestwia się jako partia polityczna, gdyż sama zaciera różnice pomiędzy działaniem partyjnym i państwowym, między działaniem organizatorskim w gospodarce i administracji a działaniem politycznym co do treści i metod. W sytuacji wypowiedzenia prawomocności „władzy” – jak miało to miejsce w Sierpniu – to znaczy wypowiedzenia dalszej możliwości sprawowania władzy przez państwo, ulega ono podwójnej redukcji: zredukowane czy raczej wchłonięte już wcześniej przez partię i utożsamione z nią, teraz jest zredukowane przez społeczeństwo (i to jednocześnie z wcieloną weń partią czy raczej z „aparatem” tej partii). Po długim okresie dekadencji państwa (kiedy po 1970 roku władza sztucznie kupowała pokój społeczny), po Sierpniu 1980 roku państwo – tak podwójnie zredukowane – weszło nieuchronnie w a n a r c h i c z n ą f a z ę k a b a r e t u. Podstawowe „siły” społeczne umówiły się, że istnieje coś, czego po prostu nie ma i być już nie może, ale co – w innej strukturalnie i funkcjonalnie postaci – jest przecież konieczne dla organizacji życia społeczeństwa. To była przyczyna pogłębiającego się chaosu. To też wyjaśnia, dlaczego partnerzy budowania nowej edukacji byli na poziomie funkcjonalnie urojonego istnienia.

I s t o t n y m i s k u t k a m i n a r a s t a j ą c e g o k r y z y s u b y ł y:

- 1) alienacja polityczna szeroko pojętej władzy i obywateli (wzajemne postrzeganie siebie jako sił przeciwstawnych; polaryzacja obydwu tych kategorii wokół odmiennie realizowanych interesów);

- 2) anomia społeczna (wytworzenie się „próżni społecznej” na poziomie instytucji i środowisk lokalnych – pomiędzy narodem a grupami pierwotnymi: narastanie oporu grup pierwotnych – zwłaszcza rodziny wobec państwa);
- 3) deprywacja osobowości (wytrącenie z niej konstytuujących jej moc samoregulacyjną zdolności do generowania wizji osobistych i ponadosobistych).

Istotę skutków wybuchu sierpniowego (skutków specyficznych dla tej oscylacji systemu w Polsce, w odróżnieniu od lat 1956, 1968, 1970, 1976) i szybko następujących po nim fal napięć społecznych można scharakteryzować jako skokowy wzrost zdolności podstawowych klas społecznych do artykulacji własnych dążeń i wartości, umiejętności definiowania na skalę ogólnospołeczną własnej sytuacji oraz do organizowania ruchu społecznego ku podmiotowości, zdolności do samostanowienia ludowładczych mechanizmów tworzenia państwa. Jakie wartości wyraził, wyartykułował ogólnospołeczny (nie tożsamy bynajmniej z „Solidarnością”) ruch odnowy. Piotr Sztompka nazwał te wartości *d e k a l o g i e m o d n o w y*. Są to: sprawiedliwość i równość, prawda i praworządność, racjonalność i dyscyplina społeczna, demokracja i reprezentacja (pluralizm), twórczość i godność. Wartości te spaja wartość uniwersalna: patriotyzm.

Ubocznym skutkiem wstrząsu było brutalne obnażenie zarówno wszelkich ekonomicznych, społecznych i moralnych skutków, narosłego konfliktu, odsłonięcie sił społecznych kontrodnowy i ludzi przeciwnych realizacji owych odzyskanych wartości i celów, a także ukazanie wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń i zagrożeń dla ruchu społecznego ku podmiotowości i samoregulacji, ruchu „odnowy”.

Nietrudno zauważyć, że w cytowanej wyżej rekonstrukcji „dekalogu odnowy” zabrakło PRACY jako wartości. Ludzie, którzy stwierdzili, że to władza, występująca w ich imieniu, organizująca ich pracę, gospodarująca efektami ich pracy – była niepraworządna i okradała ich, marnotrawiła wysiłek całego narodu błędnymi decyzjami, nieudolną gospodarką, łapczywie zagarniając ku sobie wszelkie dobra – nie mogą chcieć pracować bez wizji i gwarancji innego porządku. Godzi się zauważyć, że ta luka w „dekalogu odnowy” może generować nieznany dotąd w historii mechanizm samozagłady.

Co oznacza, scharakteryzowany tu pokrótce, konflikt i ruch społeczny dla oświaty? Przede wszystkim właśnie oznaczać może nowe podłoże społeczne w postaci owego powszechnie przyjętego i zrodzonego z protestu etosu społecznego.

Ośw i a t a miała swój wydatny udział w stanowieniu społecznych źródeł kryzysu, była zarazem jednym z jego efektów (funkcją). Podstawowe skutki społeczne wstrząsu lat 1980–1981 mają charakter edukacyjny, co zdaje się

pozostawać poza świadomością podstawowych sił zorganizowanych (stanowiących strony w kontraktach i konfliktach), jak i poza świadomością mas społecznych.

Przed edukacją pojawiła się szansa odetatyzowania się i przekształcenia się w ruch i dzieło społeczne (co do genezy, celów, organizacji, treści, funkcjonowania i skutków), zjawia się perspektywa zmiany oświaty ze środka manipulacji strukturą i świadomością społeczną w podmiot i instrument samoregulacji społecznej. [---] (Dz. U., 1981, nr 20, poz. 99, art. 2, pkt 2, 3).

Zarazem jednak niska gotowość wszystkich głównych partnerów możliwego porozumienia i uczestnictwa w masowym budowaniu edukacji jako ruchu i dzieła społecznego spowodowana została:

- 1) przez ich długotrwały i powszechny udział we wskazanych procesach alienacji, anomii i deprivacji, a także
- 2) poprzez dominację w biografjach wszystkich pokoleń wzorów autorytarnych w dotychczasowym wychowaniu w grupach naturalnych, w instytucjach wychowawczych i parawychowawczych i
- 3) poprzez nakładanie się pokoleniowego „echa” osobowościowych skutków wcześniejszych okresów totalitaryzmu w najnowszej historii kraju (wojna, stalinizm).

Warunkiem podstawowym i gwarancją takiej perspektywy oświaty są odbywające się strukturalne przeobrażenia społecznego kontekstu oświaty, narodowy i ogólnospołeczny ruch odnowy. Jednakże zagrożenia tego ruchu i wynikające z nich alternatywy (katastrofa lub walka o powrót) są jednym z zasadniczych ograniczeń uspołecznienia oświaty. Innym ograniczeniem jest aktualny katastrofalny stan materialnej, organizacyjnej i psychologicznej infrastruktury polskiej oświaty, zwłaszcza szkolnictwa, na którym dokonano w latach 1968–1978 swego „morderstwa z premedytacją”.

O zakresie, głębi i tempie uspołecznienia oświaty decydować będzie przede wszystkim społeczna świadomość i gotowość samoorganizowania się podstawowych podmiotów edukacyjnych: rodziców, uczniów, nauczycieli i wychowawców, organizacji politycznych, społecznych i zawodowych, samorządów terytorialnych i władz wszystkich szczebli, środków masowej komunikacji i upowszechniania kultury oraz badań naukowych.

Czy zatem – powracając do pytań wyjściowych – istnieją zaczątki ruchu odnowy w oświacie, zbiorowych inicjatyw edukacyjnych? Tak, takie zaczątki ruchu obserwujemy po Sierpniu.

Były one i przed Sierpniem – przypomnijmy wielką dyskusję z początku lat siedemdziesiątych, prace krytyczne Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”, sesje naukowe Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Komitetu Badań Rejonów

Uprzemysławianych PAN, prace socjologów wychowania w IRWiR PAN, dyskusje Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZNP, prace Wrocławskiej Szkoły Przyszłości itp.

Tu jednak spróbujmy wskazać na to, co zrodziło się po Sierpniu '80.

Jeszcze w czasie trwania strajków sierpniowych i po zawarciu umów w Gdańsku i Szczecinie nauczyciele nadesłali do MKZ 148 postulatów, które następnie były przedmiotem negocjacji strajkujących symbolicznie nauczycieli – członków „Solidarności” z ministrem oświaty i wychowania, zakończonych porozumieniem z 17 listopada. Podobne postulaty były przedmiotem porozumienia szczecińskiego oraz stały się źródłem reanimacji ZNP. Powstała Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”. Obydwa związki nauczycieli zgłosiły stanowcze żądania prawnego uporządkowania warunków pracy, płac nauczycieli i poziomu wydatków budżetowych państwa na oświatę. Przystąpiono do korekty Ustawy „Karta Nauczyciela”. Resort stanął w roli „oskarżonego” przez nauczycielską „Solidarność” przed Komisją Nadzwyczajną Sejmu i przed Komisją Oświaty i Wychowania Sejmu. Rozwinęły się formy protestów nauczycieli i uczniów. Przeprowadzono serię długotrwałych negocjacji „Solidarności” z resortem na temat doraźnych zmian w programach przedmiotów humanistycznych, statusu rad pedagogicznych, szkoły jako środowiska wychowawczego, „szkół autorskich” itp. Do negocjacji, z poparciem dla zmian, włączyli się przewodniczący Związku Literatów Polskich, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Historycznego, Komitetu Stowarzyszeń Twórczych i Naukowych. Niektóre towarzystwa ogłosiły swoje odrębne raporty edukacyjne. Powstały nowe zespoły eksperckie. I tak zawiązał się Zespół Ekspertów Oświatowych „Solidarność” zlokalizowany przy regionalnym Ośrodku Badań Społecznych „Mazowsze”. Jesienią 1980 r. podjęły prace: Komisja Edukacyjna Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej i Sekcja Oświaty i Wychowania Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”. Obydwa te zespoły skupiały ludzi o znaczących kompetencjach, różnych specjalnościach (Komisja składała się z naukowców, Sekcja – głównie z wybitnych praktyków), obydwie te instytucje zarysowały punkt widzenia na konieczność zatrzymania reformy ustrojowej szkolnictwa oraz wypracowały doraźną i dalszą wizję rozwoju edukacji polskiej, dokonawszy przedtem analizy „anatomii” kryzysu oświatowego. W wielu ośrodkach kraju powstały wszechnice i dyskusyjne kluby oświatowe, warsztaty nauczycielskie, znowu zaczął odradzać się spontaniczny ruch samokształceniowy i samorządowy nauczycieli. Powstały nowe pisma nauczycielskie (np. warszawskie „Rozmowy” czy wrocławska „Edukacja”), bardzo różniące się treścią i formą od dotychczasowych. Ożywił prace Klub Publicystów Oświatowych, koncentrując się na najważniejszych problemach oświatowych. W różnych miejscach kraju powstawać zaczęły społeczne rady oświaty i wychowania. W kilkudziesięciu szkołach wszczęto realizację całościowych projektów szkół i klas „autorskich”. W kwietniu 1981 roku rozpoczęło

pracę – po paru latach starań założycieli – Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, mające ambicje integrowania, animacji i podwyższania poziomu zawodu pedagoga-naukowca oraz wiązania nauki z praktyką. Nastąpiły głębokie transformacje struktury i treści organizacji młodzieżowych. Rozpoczęły się zmiany adaptacyjne w dotychczas istniejących instytucjach edukacyjnych, w placówkach oświatowych, wychowawczych, szkołach wyższych, naukowych, redakcjach. Powstał uczniowski ruch odnowy społecznej, z próbami jego koordynacji na poziomie międzyszkolnym, a nawet krajowym (UKOS, MUKOS itp.).

Wszystkie te nowe instytucje edukacyjne koncentrowały się na czterech zadaniach doraźnych oświaty: wyprowadzeniu jej z nędzy materialnej, uporządkowaniu jej prawnego funkcjonowania, uzyskaniu przez placówki oświatowe większej podmiotowości oraz „odkłamaniu” szkolnej humanistyki.

Niestety temu rodzajemu się oddolnemu, społecznemu ruchowi edukacyjnemu nie towarzyszyło głębsze zainteresowanie oświatą i wychowaniem ze strony głównych organizacji politycznych, społecznych i rządu. Umowy z Gdańska, Szczecina i Jastrzębia nie dotyczą spraw oświaty, choć formułują nie wprost elementy etosu społecznego (równość, wolność słowa, godność, wartości narodowe, uspołecznienie, protest przeciw manipulacji itp.), który stanowi społeczne podłoże w wychowaniu.

Zjazd Partii w dokumentach programowych nie zarysował szerszej wizji oświaty. Te części Uchwały są raczej obronne, poszukują „ratunku” dla resztek upadłej reformy, tłumaczą odstępianie od niej jako konieczność, będącą efektem ogólnego kryzysu. Wytłumaczyć to można m.in. koncentracją uwagi delegatów na sprawach politycznych i gospodarczych ogólniejszej rangi. Zaprzepaszczono w ten sposób dorobek bogatej dyskusji w organizacjach partyjnych na szczeblu podstawowym i miejsko-gminnym.

Zjazd „Solidarności” zarysował bardzo enigmatycznie wizję oświaty jako dzieła całego społeczeństwa, oświaty humanistycznej i pluralistycznej.

Obydwa Zjazdy bardziej w całej treści swych dokumentów, niż w ich „edukacyjnych” cząstkach, tworzą nowe podłoże reformowania najszerzej pojętego wychowania.

Różnica w metodzie pracy zespołów programowych była jednak dość zasadnicza. „Solidarność” przede wszystkim rekonstruowała oczekiwania społeczne. [— — —]. (Dziennik Ustaw nr 20, 1981, poz. 99, art. 2, pkt 2).

Kościół – mimo silnego zwrotu ruchu robotniczego i chłopskiego ku symbolom religijno-narodowym – nie zgłosił roszczeń wkraczania ze swą nauką do instytucji państwowej oświaty. To raczej „katolicy świeccy” domagali się bardziej sprawiedliwej oceny Kościoła w nauczaniu historii Polski i poszanowania w treściach nauczania i w ceremoniale szkolnym uczuć katolickiej większości. Tu i tam wybuchały w kraju spory o wprowadzenie do szkół symboli religijnych. To tylko

incydentalne reminiscencje „odnowy” po 1956 roku. Kościół w swej nauce społecznej „nachyla się ku znakom czasu” i także zbliża swą doktrynę do etosu społecznego. Encyklika papieska *Laborem exercens* (O pracy ludzkiej) akcentuje właśnie to, co jest przerażającą luką tego etosu – wartość i znaczenie pracy.

Rząd zaabsorbowany sprawami gospodarczymi i gaszeniem „pożarów” społecznego niepokoju, przyciskany przez protesty, strajki, żądania, marsze, negocjacje – wypuszczał jakby po Sierpniu '80 z pola swojej uwagi sprawy oświaty. Działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania są reaktywne. Są prostą odpowiedzią na żądania nauczycielskie. Kolejni ministrowie mają potrójnie związane ręce: przez dawny aparat partyjny, przez własny aparat resortowy i przez żądania nauczycielskie. Tylko niektóre agendy Rządu dostrzegają problemy wychowania i młodzieży. Rada do spraw Rodziny ogłosiła „Raport o warunkach startu życiowego i zawodowego młodzieży”. Niestety Komitet Ekonomiczny i twórcy reformy gospodarczej nie zauważają kluczowej roli systemu edukacji i głębi kryzysu wychowawczego.

Oświatą i wychowaniem zaczęły głębiej interesować się też ruchy dla edukacji niespecyficzne.

Czym interesowały się – poza doraźnymi sprawami ratowania i przeobrażeniami szkoły w kierunku jej większej samodzielności – wszystkie te nowe, wymienione wyżej, inicjatywy edukacyjne, nowe nieznane uprzednio instytucje oświatowe i w oświacie? Analiza dokumentów programowych, treści dyskusji, wypowiedzi inicjatorów i liderów tych instytucji i organizacji, publikacji sprawozdawczych i publicystyki edukacyjnej odnowy pozwala na taką przekrojową rekonstrukcję celów, przedmiotów, problematyki ruchu. Prezentacja efektów takiej analizy wymaga miejsca w odrębnej publikacji. Tu zasygnalizować można główne jej treści. Z posierpniowych inicjatyw edukacyjnych wyłania się nowa (lub nowy):

- wizja społeczeństwa (ludowładczego, partycypującego we własnych przemianach, bardziej egalitarnego, praworządnego, sprawiedliwego, o większej więzi);
- koncepcja człowieka (z odwołaniem się do antropologii pedagogicznej, psychologii humanistycznej, praw człowieka i do personalizmu);
- paradygmat wychowania (rozwoju poprzez uczestnictwo w ważnych zmianach społecznych);
- wizja (koncepcja) społeczeństwa wychowującego, a w nim: systemu edukacji formalnej (tu: problemy jednolitości i zróżnicowania, stanowienia celów, upolitycznienia i indoktrynacji...); reformy oświaty (jak np. w raporcie oświatowym Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”); szkoły jako środowiska wychowawczego (szkoła samorządowa, nowy układ partnerstwa nauczycieli i uczniów, nowe relacje szkoły i środowiska...).

Niektóre wcześniejsze i posierpniowe inicjatywy oświatowe i wychowawcze wskazują na powolne budzenie się rozproszonego ruchu edukacyjnego na kształtowanie się zaczątków oświaty jako ruchu społecznego.

Dominuje jednak wciąż stan etatyzacji (upaństwowienia), uzależnienia myślenia i działania podmiotów edukacyjnych. Także w badaniach nad oświatą, kształceniem i wychowaniem ledwie na ich marginesach odnajdujemy zręby teorii i badań budzących nadzieję na znalezienie racjonalnych podstaw ruchu uspołeczniania edukacji (np. w pracach krytycznego i antyfundamentalnego nurtu marksizmu, w teoriach planowej zmiany w oświacie, w antropologii pedagogicznej, w pracach nad humanistycznymi wizjami edukacji, w relacjonizmie psychologicznym, w pracach diagnostyczno-prognostycznych socjologów wychowania).

Pozwala to przewidywać i dostrzec wieloetapową drogę tego ruchu, wielościękową strategię i różne warianty realizacji tych dążeń: ~od „liniowego”, przyspieszonego uspołeczniania oświaty (wraz z analogicznym ruchem ogólnospołecznej odnowy i autonomizacji), poprzez „dendrytowe” i stopniowe dochodzenie do tego w długim okresie, aż po osiągnięcie stopniowej budowy systemu społecznej edukacji w warunkach walki z ponownym monopolem oświaty etatystycznej. Ta różnorodność dróg nie zagraża już zapewne utracie raz uświadomionego sobie celu przez ludzi i siły społeczne aktywnie uczestniczące w odnowie. Na wszystkich etapach i drogach kształtowania oświaty i szkoły jako ruchu i dzieła społecznego spodziewać się można kolejnych konfliktów i uzgodnień społecznych dotyczących ustalenia wzajemnego dopełniania się roli państwa i roli społeczeństwa (jego makroorganizacji oraz lokalnych organizacji i ruchów samorządowych – niespecyficznych i specyficznych dla oświaty). Można tego oczekiwać zwłaszcza po wyjściu państwa z obecnej anarchicznej fazy podwójnej redukcji i kabaretu, a społeczeństwa z fazy – jak w każdej rewolucji – wolności negatywnej.

Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne – to świadome i zorganizowane uczestnictwo i przenoszenie do wszystkich członków społeczeństwa (a zwłaszcza do najmłodszego pokolenia) podstawowych wartości, zasad i sposobów współtworzenia społeczeństwa bez alienacji, anomii i deprivacji. Kształtowanie się takiego społeczeństwa – a w nim społecznego ruchu edukacyjnego – jest przesłanką „spotkania” wielkich mitów, idei, utopii, marzeń i projektów humanistów z oczekiwaniami całego społeczeństwa. Jest to przesłanka rzeczywistości humanistycznych utopii pedagogicznych kształtowania człowieka o osobowości pełnej, twórczej, prospołecznej, perspektywnej, wewnątrzsterownej, wolnej – w procesach edukacyjnych opartych na uczestnictwie w przemianach społecznych, a nieprzebiegających, jak dotąd, w izolacji od nich i przeciw nim.

Optymistyczną przesłanką prognozowania perspektywy społecznienia oświaty jest powszechna świadomość nieodwracalności przemian demokratycznych, kres rozpoczęcia cyklu i oscylacji od początku. Jednocześnie jednak perspektywa społecznienia oświaty rodzi dylematy, wynikające ze świadomości wielkiej szansy i wielkich ograniczeń. Oto część z nich:

- 1) Czy oświata, zwłaszcza szkoły różnych szczebli, może i powinna być apolityczna? Rodzi się natychmiastowa odpowiedź: że „oczywiście nie”, że „oczywiście tak”. Jakie są jednak rzeczywiste granice wolności szkoły od polityki, dopuszczalne granice jej uwikłania się w politykę?
- 2) Jak – z udziałem oświaty – „wyłączyć” manipulowanie przez polityków deficytem, nierównością, prawdą i informacją, nad kontrolą, propagandą i samą edukacją (W. Łukaszewski)? Jak „wyłączyć” manipulację dokonywaną w imię sekciarskich dogmatów i zewnętrznych mocodawców? Czy – może – nieświadomie wywołaną przez system? Jak przeto wyjść z manipulacji, a przejść do samoregulacji osobowej i społecznej?
- 3) Jak – także w kształceniu, wychowywaniu, w sterowaniu systemem oświatowym – odejść od dogmatów, a skupić się na interesach i potrzebach uczestników edukacji?
- 4) Jak realizować zasadę pluralizmu, przy katolickiej większości i rządzącej mniejszości? Czy zrezygnować z wszelkiej indoktrynacji na rzecz rzetelnego wprowadzania we wszelkie kultury narodowe i uniwersalne?
- 5) Jak pogodzić w wychowaniu „głód globalności”, „głód katechizmu” (A. Wat) z upadkiem wszelkich wartości, wiary, zaufania, skrócenia wizji, „umierania nadziei”, z utratą wszelkich fundamentów aksjologicznych? Jak pogodzić powszechność zachowań aspołecznych, złodziejskich (zarówno w strefach bogactwa i władzy, jak i w strefach ubóstwa i zależności) z potrzebą budowania kultury i moralności społecznej?
- 6) Jak pogodzić ideologiczno-światopoglądową funkcję edukacji formalnej z adaptacyjną funkcją naturalnej socjalizacji (wychowania naturalnego) – przygotowującej ludzi sprytnych, zaradnych, światowidów o wielu twarzach, ludzi o nihilistycznym lub surrealistycznym stosunku do państwa i jego instytucji, o handlowo-instrumentalnej postawie wobec innych?
- 7) Jak i czy – wobec dążeń do zróżnicowania i przeciw uniformizmowi – zachować ustrojową jednolitość szkolnictwa, jako (wypracowaną przez przedwojenną umiarkowaną lewicę społeczną) zasadę wspólnego „trzonu” wykształcenia ogólnego i prawa każdego dziecka do wysokiego poziomu

kształcenia powszechnego? Jak pogodzić jednolitość szkolnictwa z prawem do rozwiązań „autorskich”?

- 8) Jak przekształcić „poczucie konieczności w akt wyboru”? Jak wychowawcy – ludzie sami będący rezultatem systemu, który wybór uniemożliwił – mogą kształtować ludzi wolnych, zdolnych do realizowania alternatywnych wizji? Czy prawo każdego nauczyciela do szczerości i prawdy oznacza prawo do prawdy indywidualnej, subiektywnej i zwolnienie od obowiązku nauczania prawdy naukowej?
- 9) Czy i w jakim stopniu nauczyciele – w swej masie – gotowi są do odrodzenia warsztatu pracy intelektualisty, pracy poszukującej, badawczej, do wyboru trudniejszych wariantów programów, do współtworzenia go? Jakie są po temu niezbędne – i na ile możliwe – warunki, środki, etapy dojścia do takiej gotowości?
- 10) Jaka jest zdolność środowisk nauczycielskich do autonomicznego i demokratycznego traktowania własnego środowiska, szkoły, do rzeczywiście partnersko-przewodnickiego traktowania uczniów? Jak przejść od pozycji ucznia jako przedmiotu „obróbki” przez szkoły, do pozycji ucznia jako członka organizacji sprzyjającej uczeniu się i rozwojowi?
- 11) Jak pogodzić ze sobą demokratyczne tradycje i dążenia z trwałością efektów wychowania autorytarnego w szkole, rodzinie (robotniczej, chłopskiej, inteligentnej – dziedziczącej wzory poszlacheckie), w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, w zakładach pracy i przez stosunki polityczne (zwłaszcza – język mass mediów), w Kościele? Przecież siła zgodności autorytarnego oddziaływania wszystkich tych instytucji była ogromna, a jego „produktem” jest osobowość podatna na sterowanie i gotowa podporządkować sobie samych (J. Jerschina)!
- 12) Kto ma być właścicielem szkoły? Samorząd regionalny lub lokalny, nauczyciele, rodzice, rada narodowa czy państwo (przez kogo i jak reprezentowane)?
- 13) Jak pogodzić przekształcanie i reformowanie (nie bójmy się tego słowa, mimo doświadczeń poprzedniej dekady!) całkowitego systemu oświaty – co musi być centralistyczne i potrzebuje sprawnej i odpowiedzialnej władzy (nie mylić z silną władzą wyposażoną przejściowo w „specjalne pełnomocnictwa”!) – z oddolnym ruchem społecznym i różnicowania oświaty (to znaczy: jak pogodzić model epidemii sterowanej z modelem dyfuzyjnym i kooperacyjnym)?

- 14) Jak podnieść pedagogikę z kolan nikczemnych zależności? Jak przejść z pozycji intelektualistów dworskich na pozycje pedagogiki naukowej, ukazującej temu społeczeństwu, wszystkim jego podmiotom edukacyjnym, możliwości rozwoju i granice tego, co niedopuszczalne, tego, co blokuje rozwój? Czy i jak badacze, eksperci, doradcy i specjaliści mogą zachować n i e z a l e ż n o ś ć w warunkach wielkiego konfliktu społeczeństwa i władzy? – pytanie to padło na plenum Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Czy bezstronność „klerków” nie jest opowiadaniem się po stronie kontroldnowy?
- 15) Czy zbiurokratyzowany aparat oświatowej administracji państwowej (centralnej i terenowej) – dotąd ubezwłasnowolnionej i zewnątrzsterownej, zdoła przekształcić się w instytucje sprawnej obsługi społeczeństwa? Jak zatem przejść z pozycji władzy do roli służby wobec społeczeństwa? Jak ukształtować społeczną kontrolę nad administracją oświatową? Czy na razie nie jest wszakże tak, że najlepszy minister uwięźnie w gorsecie starego aparatu?
- 16) Czy postępująca redukcja funkcjonowania instytucji (a zatem państwa) nie spotka się z niemożnością planowej zorganizowanej pracy przez samo społeczeństwo?
- 17) Jeśli nieuniknioną, konieczną i trwałą funkcją szkoły jest „symboliczny gwałt na osobowości” i indywidualności, blokowanie świadomości i ruchliwości społecznej, to czy oddziaływania szkoły nie należałoby bardziej redukować niż rozwijać? Czy nie nabierają nowego sensu pytania I. Illicha, P. Goodmana, E. Reimera i innych? Jak winny wyglądać te nowe edukacyjne „struktury innowacyjne” (R. Schulz) czy oświatowe „adhokracje” (A. Toffler)? Czy z tego punktu widzenia projekty „Wrocławskiej Szkoły Przyszłości”, czy niektóre projekty „szkół autorskich” są już projektami nie s z k ó ł czy raczej czegoś przeciwnego szkołom?
- 18) Jak wyzwolić w całym społeczeństwie zainteresowania, motywacje i działania proedukacyjne w sytuacji zdemaskowania mistyfikacji poprzedniej reformy, w sytuacji nędzy oświaty i koncentrowania uwagi na ratowaniu bytu rodziny, w sytuacji – dodajmy, bo to istotne – poczucia totalnego zagrożenia i frustracji? Jak – z drugiej strony – przezwyciężyć opóźnienia adaptacyjne oświaty i szkoły wobec zmian społecznych? Jak przezwyciężyć „lenistwo” (R. Schulz) systemu szkolnego?
- 19) Jak wyzwolić się z pęt fundamentalnego myślenia? Jak tworzyć nowe rozwiązania bez starych, znanych fundamentów, by odbijając się od jednych dogmatów, nie ugrzęznąć w innych? (Pytanie to podjął i szeroko rozwinął

w swoim referacie na seminarium w Jabłonie – w listopadzie 1981 roku – Lech Witkowski).

To niektóre, nie w pełni uporządkowane pytania, problemy i dylematy, jakie stawia perspektywa uspołecznienia i odetatyzowania edukacji. Stwarzają one potrzebę rozróżniania tego, co jest konieczne i możliwe tu i teraz, od wizji przyszłości. To, co tu i teraz, nie może przeszkadzać przyszłości. To, co doraźne, konieczne, choć cząstkowe – musi być już dziś podejmowane. Wymaga tego chwila dziejowa. W całej drodze do celu powinna być przyjęta „strategia klinowa” – tak nieskutecznie, choć wytrwale propagowana przez profesora B. Suchodolskiego, strategia „po kawałku realizowanej inżynierii społecznej” (K. Popper) i zasada „kooperacyjnej gry przeciw naturze” (S. Nowak) partnerów konfliktów i kontaktów.

* * *

Spróbujemy podsumować tę rzecz, zataczającą się pomiędzy świadomością szansy a świadomością wielkiego ograniczenia polskiej edukacji.

S z a n s ą na kooperacyjną grę przeciw naturze jest kształtowanie się ruchu, myśli i działań innowacyjnych oddolnych (nauczycielskich, uczniowskich, rodzicielskich, obywatelskich, organizacji politycznych, społecznych, kulturalnych, zrzeszeń i spółdzielni) powiązane z kształtowaniem się zrębów pedagogiki naukowej oraz z rekonstrukcją uspołecznionej (to jest demokratycznie ustanowionej, wykonywanej i kontrolowanej) władzy i organów zarządzania oświatą.

O g r a n i c z e n i e m szybkiego podjęcia tej „kooperacyjnej gry” jest fakt, że wszystkie „strony”, czy uczestnicy „gry” (społeczeństwo, nauka, władza i administracja) są na początku tego kierunku przekształceń. Punktem wyjścia jest wciąż jednak wyniszczenie masowej zdolności od samozmiany i samoregulacji podmiotów wychowujących. Jest tym punktem – cofnięcie się pedagogiki na poziom przednaukowy, na etap magiczno-praktyczny. Mamy też wciąż do czynienia z biurokratycznym schorzeniem aparatu zarządzania oświatą.

Przewyciężenie antynomii pomiędzy „imperializmem kulturowym oświaty” (M. Carnoy) a jej uspołecznianiem się będzie możliwe wtedy, gdy system wartości, w który szkoła ma wprowadzać, oparty będzie na *etosie* (wartościach uznawanych) społeczeństwa, a nie na doktrynie jakiegokolwiek jego mniejszości zorganizowanej. Szansa polskiej edukacji polega na tym, że w toku wieloetapowej, oscylującej rewolucji zaaprobowane przez społeczeństwo wartości są nie tylko ukształtowane w spójny system, ale też są zgodne z konstytucyjną koncepcją państwa socjalistycznego, to znaczy z jego demokratyczną „rezerwą konstytucyjną”, dotychczas niewykorzystaną.

Wizja urzeczywistnienia edukacji humanistycznej i demokratycznej jako ruchu i dzieła społecznego, przeciwstawiającego się dotychczasowym dogmatom

spotykającego się z uniwersalnymi ideałami ludzkości jest odległa, choć daje się przełożyć na etapy i język szczegółowych operacji.

W jej urzeczywistnieniu potrzebne jest poczucie perspektywy i konsekwencja dążenia do celu. Dlatego nie możemy się miotać w gorączce chaotycznych poczynań. Trzeba umieć przełknąć aspirynę czasu.

Literatura

Dziennik Ustaw (1981): Nr 20, poz. 99, art. 2, pkt 2, 3.

Jasińska-Kania A. (1981): Referat: *Kryzys legitymizacji władzy w świetle Habermasowskiej próby rekonstrukcji materializmu historycznego*. VI Zjazd Socjologiczny, Łódź, 11 IX 1981.

Kwieciński Z. (1982): *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*. „Socjologia Wychowania. Acta Universitatis Nicolai Copernici”, t. IV, Toruń.

Łukaszewski W. (1982): *System społeczny i obraz życia społecznego jako repulatory aktywności*. „Socjologia Wychowania. Acta Universitatis Nicolai Copernici”, t. IV, Toruń.

Nowak S. (1981): *Dylemat więźnia*. „Kultura” 1981, nr 39.

Witkowski L. (1981): Referat: *O oświatę antyfundamentalistyczną*. „Polska 2000”, Jabłonna, 25 XI 1981.

Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne

Autor przedstawia odległą, choć dającą się przełożyć na etapy i język szczegółowych operacji, wizję urzeczywistnienia edukacji humanistycznej i demokratycznej jako ruchu i dzieła społecznego. Artykuł napisany na zamówienie Profesora Bogdana Suchodolskiego przedstawiony został jako referat na konferencji w Jabłonie w listopadzie 1981 roku, opublikowany został w 1982 roku w „Socjologii Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici”, t. IV. Przedrukuję go z poprawkami, pozostawiając jednak bez zmian ślady interwencji cenzury z okresu stanu wojennego.

Słowa kluczowe: zmiana społeczna w Polsce, aspiracje ku demokracji społecznej

Democratic and humanistic education as movement and social undertaking

Author presents a vision of realization of humanistic and democratic education as a movement and social action. This vision is distant but can be transformed into stages and the language of detailed operations. The article was written on the request of Professor Bogdan Suchodolski and was presented at a conference in Jabłonna in November 1981. It was published in 1982 in the journal “Sociology of Education – Acta Universitatis Nicolai Copernici”, vol. IV. Author reprints the paper with amendments. He decided, however, to retain without any changes the traces of the censorship from the times of Martial Law.

Keywords: social change in Poland, an aspirations towards democratic education

ROZPRAWY NAUKOWE

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

KRYZYS DEMOKRACJI I ŚWIATOPOGLĄDOWY W POLITYCE WOBEC EDUKACJI ORAZ NAUK HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH KOŃCA DRUGIEJ DEKADY XXI WIEKU

*Szczęśliwy kto na świat ten przyszedł
Gdy się fatalny krąg zamyka
Moce wezwały go najwyższe
Na ucztę, jak współbiesiadnika
On ich wysokie widowiska
Widział i na ich radzie gościł,
I, jak niebianin, prawo zyskał
Pić z czaszy ich nieśmiertelności
(Tiutczew, 1968, s. 5).*

Wprowadzenie

Poprzedzam artykuł fragmentem ulubionego przez Sergiusza Hessena wiersza Fiodora Tiutczewa pt. „Cyceron”, by nawiązać do jego ostatniej strofy zachęcającej nas do „picia z czaszy” także nieśmiertelności jego myśli. Szczęśliwy bowiem jest ten, kto przyszedł na świat w państwie totalitarnym, mając możliwość doświadczania mechanizmów jego władztwa nad obywatelami i ich ujarzmiania przez sprawujących władzę doktrynalnych socjalistów, marksistów i po części także komunistów, gdyż dane mu było podjąć lub obserwować walkę z procesami depersonalizacji, zakończoną upadkiem podłego ustroju. Przeżywał to także w swoim życiu wybitny filozof, teoretyk prawa i pedagog – Sergiusz Hessen, profesor powołanego do życia

w 1945 roku Uniwersytetu Łódzkiego, a w jego strukturze także Katedry Pedagogiki. Opuściwszy w wyniku wojny domowej i wojennego komunizmu w 1922 r. Rosję, wykładał przez dwa lata w Niemczech, by przez kolejne dziesięć lat kształcić i tworzyć w II Republice Czechosłowackiej, gdzie współpracował m.in. z tak wybitnymi uczonymi, jak: psychologiem i twórcą szkoły eksperymentalnej Vaclavem Příhodą oraz światowej sławy filozofem Janem Patočką. W 1934 r. przyjął zaproszenie Bogdana Nawroczyńskiego do objęcia Katedry Filozofii Wychowania w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. I tak już pozostał w naszym kraju do końca swoich dni, gdzie doświadczony okupacją hitlerowską, w trakcie której wykładał w tajnym uniwersytecie, oraz doświadczony po II wojnie światowej szykanami ze strony stalinowskich służby bezpieczeństwa, zmarł w pełni sił twórczych w 1950 r. Wydane przed wojną rozprawy były w okresie PRL niedostępne dla studiujących filozofię, prawo i pedagogikę. Zbiory rozproszonych po świecie rozpraw ukazały się dopiero w III Rzeczypospolitej (Hessen, 2003), podobnie jak wznowienia jego przedwojennych dzieł. Trudno się dziwić, skoro odstaniał w nich problemy socjalizmu, zbliżenie bolszewizmu do konserwatyizmu oraz nadzieje związane z nowym liberalizmem.

Kontrrewolucja w polskiej polityce końca II dekady XXI wieku

Historia zatacza koło światopoglądowych wpływów władzy, także tej w nieskonsolidowanej demokracji III Rzeczypospolitej. Toteż właśnie teraz, w obliczu odwrotu w Europie od liberalnej kontrrewolucji, warto sięgnąć do niektórych myśli S. Hessena, by zdać sobie sprawę z sytuacji kryzysowych, które mogą mieć zgubny efekt dla naszego społeczeństwa. Stanęliśmy bowiem u progu kolejnej zmiany społeczno-politycznej, być może nawet ustrojowej, która zaprzecza prawie trzydziestoletnim dążeniom Polaków do życia w samorządnej, demokratycznej Polsce. Dotyka to nie tylko szkolnictwa publicznego, ale także nauki, dla której rozwoju fundamentalne wartości wolności i demokracji oznaczają (...) *w najlepszym wypadku puste słowo, a w gorszym okrutną ironię* (tamże, s. 29). Nie zrozumiemy dobrze istoty demokracji, jeśli będziemy pomijać autokrację. *Jeśli chcemy, by demokracja przetrwała, musimy zrozumieć, jakie czynniki sprawiają, że pojawia się jej przeciwieństwo: autokracja* (Zielonka, 2018, s. 65).

Liberalni politycy centroprawicowych i centrolewicowych partii, przekazując coraz większą władzę Ministerstwu Edukacji Narodowej czy/i Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wzszego jako instytucjom władzy państwowej, a wyłączonej z jakiegokolwiek kontroli demokratycznej, de facto pozbawiali wyborców wpływu na politykę oświatową, akademicką i wobec nauki, a przy tym po dzień dzisiejszy nie potrafili przyznać się do popełnianych błędów. Jak potwierdza to w swoim studium politycznym Jan Zielonka, a ja wykazywałem to w rozprawach dotyczących

makropolityki oświatowej i akademickiej (Śliwerski, 1996, 1998, 2001, 2009, 2011, 2012, 2013, 2017; Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015), (...) *liberałowie sami także wnieśli spory wkład w dezinformowanie, podkreślanie faktów, tworzenie politycznych marek i fałszywych wiadomości* (Zielonka, 2018, s. 60). Trwa zatem niszczenie budowanego po 1989 r. demokratycznego porządku przez prawicowe siły kontrewolucyjne, których liderzy, odwołując się do polityki strachu, nienawiści i zemsty wobec poprzednich elit władzy, (...) *wiedzą lepiej, przeciwko czemu walczą, niż o co walczą. Szczegóły ich programów nie składają się w spójną całość i są dość ogólnikowe* (tamże, s. 43). Tym samym, ustanawiający nowy porządek prawny atakują i gardzą nie tylko ludźmi minionego establishmentu, ale też są przeciwko porządkowi ustanowionemu przez rewolucję „Solidarności”.

Trzykrotnie instalował się konserwatyzm w polskiej polityce oświatowo-naukowej: w latach 1992–1993, 2005–2007 i od 2015 r., dla którego przedstawiciele władzy tylko państwo narodowe, odwołujące się do chrześcijańskich wartości i religijnej ortodoksji, może zapewnić obywatelom właściwe bytowanie i sprawiedliwe warunki życia, być gwarantem rządów prawa i jednostkowej wolności. Polacy nie zdążyli zbudować społeczeństwa obywatelskiego, skupiając swoją uwagę i wysiłki na zdobywaniu środków pozwalających im przeżyć, godnie żyć w warunkach gospodarki rynkowej, wzrastającego bezrobocia, nasilających się antagonizmów w stosunkach międzyludzkich, ujawnianej korupcji i moralnego upadku kolejnych elit politycznych. Te bowiem używały moralizującej i pełnej cynicznych obietnic retoryki, realizując własne cele dzięki stosowaniu manipulacji politycznej, sztuki instytucjonalnej czy społecznej inżynierii. *Nic dziwnego, że coraz więcej europejskich obywateli nas [liberałów – dopisek B.Ś.] porzuca, opowiadając się za przestarzałymi, ale swojskimi wizjami narodowej chwały, wspólnot etycznych i murów oddzielających od siebie poszczególne grupy* (tamże, s. 74).

Chorobą proceduralnej demokracji, a zatem tej, w której władzę może sprawować każda opcja polityczna, o ile tylko uzyska większość parlamentarną, jest m.in.:

- kadrowy charakter partii politycznych, utrzymywanych z budżetu państwa i przez darczyńców, a w małym stopniu ze składek członkowskich, alienujący polityków od ich wyborców, którzy są traktowani jak „konsumenci”, wyraziciele opinii publicznej, ale niemający możliwości wyegzekwowania od posłów realizacji składanych w kampanii deklaracji;
- partie polityczne nie stanowią pomostu między państwem a społeczeństwem, gdyż wykorzystują instytucje państwowe do finansowania własnej działalności (przez stanowiska w administracji państwowej, spółkach Skarbu Państwa itp.) oraz wynagradzają swoich aktywistów odpowiednimi przywilejami i zasobami;

- parlamentarzyści nie kontrolują władzy wykonawczej, tylko zatwierdzają jej projekty ustaw lub pozwalają na uniknięcie obowiązku przeprowadzenia konsultacji społecznych w przypadku kontrowersyjnych dla obywateli ustaw;
- większość parlamentarna przenosi władzę do instytucji niewybieralnych demokratycznie, ale w przypadku przejęcia kontroli przez władzę wykonawczą nad sądowniczą naruszona zostaje równowaga sił w demokracji na rzecz możliwej stronniczości partii władzy i jej reprezentantów w powyższych instytucjach;
- demokratyczne instytucje nie są ani obiektywne, ani bezstronne, gdyż (...) *sędziowie i eksperci mają przeciw politycznych sojuszników i uprzedzenia polityczne* (tamże, s. 94).

Światopoglądowe uwarunkowania pedagogiki

W tym miejscu choroby demokracji dochodzimy do myśli Sergiusza Hessena, który kilkadziesiąt lat temu pisał, jak trudno jest w demokracji przewyciężyć subiektywizm i relatywizm. Pod wpływem socjologii Wilhelma Diltheya zostały podważone przez Hessena aspiracje filozofii do obiektywności i naukowości w pozytywistycznym znaczeniu tego słowa. Wskazywał on na to, że nauczyciele i uczeni kierują się świadomie lub przedrefleksyjnie w swoich oddziaływaniach czy badaniach i wyborach własnym światopoglądem. Niesłusznie – jego zdaniem – pozytywiści odrzucili metafizykę, by unikając wartości, uzyskać rzekomo obiektywny, naukowy status badań. W ten sposób jedynie podtrzymywali wiarę w neutralność nauki, a tym samym i neutralność kształcenia. Tymczasem nie ma nauki wolnej od wartości, czyichś przedsądów, przekonań, nauki wolnej od jakiegokolwiek ideologii, religii, filozofii czy sztuki, gdyż te tkwią w każdej kulturze.

Światopogląd jest dla tego filozofa zakotwiczoną w bycie osobowości i bycie epoki całościową postawą wobec świata, w którym człowiek żyje, a którą odczuwa jako powinność, nakaz woli do wzbogacania świata zinterioryzowanymi wartościami. Jak pisał: *Światopogląd nigdy nie jest tylko poznaniem świata w jego istnieniu, ale zawsze też i wykryciem jego sensu i urzeczywistniających się w nim wartości. Uznanie pewnej hierarchii wartości należy, podobnie jak obraz świata, do istoty każdego światopoglądu, ponieważ do wszechświata zaliczyć trzeba z pewnością również świat wartości.* I jak dalej odnotował: *Człowiek więc jest żywą istotą, która nie tylko znajduje się w organicznym związku ze swym środowiskiem biologicznym, lecz i poza tym ma stosunek do świata jako całości, tzn. jest istotą mającą światopogląd. Tylko dlatego, że człowiek potrafi wchłonąć w siebie cały świat, chociaż w sposób niedoskonały, zmałowany i ograniczony, staje się on sam małym światem. (...) Człowiek wchłania w siebie cały świat oczywiście nie w sposób realny (jak to czyni organizm w stosunku do swojego środowiska), lecz w sposób idealny,*

jako istota duchowa. O ile jest mikrokosmosem, tj. o ile ma światopogląd, o tyle jest osobowością, istotą duchową, która, posiadając niezastąpioną wartość, potrafi nadać wartość i światu przez stworzenie w przyrodzie, niezależnej od człowieka i obojętnej wobec wartości, świata historii (Hessen, 1968, s. 72).

Światopogląd w ustroju szkolnym i polityce oświatowej

Aktualność hessenowskiej myśli politycznej wynika z jego umiejętności analizowania ustrojów szkolnych w Europie jako tej sfery kultury, która narażana była w toku dziejów na głębokie kryzysy liberalizmu, socjalizmu i konserwatyzmu. Był on przy tym przekonany, że (...) *to, co stanowiło „wieczną prawdę” tej kultury, zostanie ocalone, nic bowiem nie ginie w królestwie obiektywnych, absolutnych wartości, „prześwietlających” historię i nadających jej sens* (Walicki, 1968, s. 6). Hessen uświadamiał w latach 20. XX w. niebezpieczeństwo narzucania przez władze szkolne nauczycielom i uczniom określonego światopoglądu przy zakazie uobecniania się w toku edukacji innych poglądów na świat. Analizując systemy szkolne, wykazywał, że w państwach demokratycznych ów problem można rozwiązywać w różny sposób: albo – jak ma to miejsce we Francji – zagwarantować szkolnictwu państwowemu neutralność światopoglądową, stwarzając zarazem szkolnictwu prywatnemu warunki do rozwijania swoich modeli kształcenia, także światopoglądowego, chociaż bez jego dotowania z budżetu państwa, albo – jak ma to miejsce w Holandii i Belgii, zapewnić szkolnictwu autonomię wyznaniową obok świeckich szkół samorządowych, gdzie każdy model jest finansowany ze środków publicznych na tych samych zasadach, ale podlegających zarazem kontroli państwowej. Można też – jak ma to miejsce w Anglii – zapewnić funkcjonowanie obok szkół publicznych działanie szkół wolnych, całkowicie niezależnych w swoich modelach kształcenia od szkolnictwa państwowego czy wyznaniowego, a opartych na szerokiej tolerancji władzy wobec ich rozwiązań edukacyjnych.

Od światopoglądowych uwarunkowań nie jest uwolniona ani edukacja szkolna, ani szkolnictwo wyższe, ani też nauka. Okres transformacji ustrojowej wyznaczały zmiany polityki oświatowej ściśle podporządkowane narzucaniu młodym pokoleniom sensu i zobowiązaniu ich do urzeczywistniania wartości odpowiadających światopoglądowi liderów partii władzy. Określiłem je zgodnie z dominantą światopoglądowych interesów władz oświatowych jako przedłużonego ramienia władz państwowych:

1989–1992	– nowy liberalizm
1992–1993	– konserwatyzm
1993–1997	– centrolewica
1997–2001	– centroprawica

2001–2005	– centrolewica
2005–2007	– konserwatyzm
2007–2015	– nowy liberalizm
2015	– konserwatyzm.

Uwikłanie polityki oświatowej w procesy ścierania się ze sobą światopoglądów i powiązanych z nimi orientacji demokratycznych lub centralistycznych, prowadzi do ustanowienia rodzaju demokracji określanej dzisiaj mianem – *anokracji*. Jest to (...) *istotowo niestabilny i nieefektywny rząd stanowiący niespójną mieszankę praktyk i cech demokratycznych i autokratycznych* (Zielonka, 2018, s. 83). Anokracja jest następstwem narzucania społeczeństwu przez liderów partii władzy własnego światopoglądu jako kwestionującego czy wykluczającego inne światopoglądy w przestrzeni publicznej oświaty i nauki. Mimo zatem deklarowania przez rządzących po 1989 r. w Polsce otwartości na pluralizm świata wartości, wolności słowa i wyboru, każda kolejna zmiana władzy w MEN czy MNiSW odrzucała program polityczny swoich poprzedników, a nawet dyskredytowała ich dokonania, propagując wygodne dla siebie treści ideologiczne i dane statystyczne (szerzej: Nowakowska-Siuta, Śliwerski, 2015). Jak wyjaśniał ów fenomen już prawie sto lat temu S. Hessen: *Światopogląd rozkazuje: tak ma być. Światopogląd nie jest odzwierciedleniem świata, ale pragnie określać i przetwarzać to, co uznaje za istotę rzeczywistości. (...) Wytwarzając duchową treść osobowości i całej epoki, światopogląd jest siłą określającą historyczny byt ludzkości* (Hessen, 1968, s. 75). Światopogląd w różnym stopniu aktywizuje osoby do działania zgodnie z uznawanym systemem wartości, od pozornie bezinteresownych zapatrywań, bezwolnego oportunistycznego dążenia do naprawiania świata.

Światopogląd w przekładach rozpraw Sergiusza Hessena

Sergiusz Hessen poświęcił zjawisku światopoglądu i jego związkom z pedagogiką dwa artykuły na łamach powołanego przez Bogdana Suchodolskiego rocznika „Kultura i Wychowanie” w 1933 i 1934 r. (zob. Hessen, 1933, s. 9–29; tenże, 1934, s. 121–138). Redaktor naczelny tak wyjaśniał znaczenie artykułu Hessena: *Rozprawa prof. Hessena daje wyraz tęsknocie, by zdobyć jakiś pogląd na świat, ale zarazem ukazuje bezdroża i niebezpieczeństwa tego pragnienia. Wnioski, jakie stąd płyną dla wychowania przedstawi w drugim zeszycie ten sam autor. Wówczas będziemy mogli podjąć problem uprawnień do narzucania światopoglądu w wychowaniu* (Od redakcji, 1933, s. 108). W dwa lata później oddał do tłumaczenia na język czeski książkę pt. *Światopogląd a pedagogika. Studia problemu autonomii,*

która ukazała się w 1937 r., ale nie została przetłumaczona na język polski, stąd nie jest znana badaczom współczesnej myśli pedagogicznej tego okresu (Hessen, 1937).

Porównując czeską i polską wersję rozprawy na temat światopoglądu, stwierdziłem, że w czeskiej edycji z 1937 r. ma miejsce istotna różnica w stosunku do polskiej wykładni tego fenomenu. Z praskiego wydania zostały usunięte albo przez Hessena, albo przez czeską tłumaczkę niektóre fragmenty, a nawet przypisy. Nie ma bowiem w tej wersji akapitu na temat dwoistej dla światopoglądu katolickiego postawy zwalczania, jak i bronięcia charakterystycznej dla liberalizmu zasady swobody nauczania i tolerancji w edukacji. Dlaczego tak się stało? Czyżby w II Republice Czechosłowackiej prawda o pozytywnym zaangażowaniu liberalnego skrzydła katolicyzmu na rzecz uszanowania pluralizmu w edukacji była nie do przyjęcia przez naukowców i polityków? Hessen pisał dla polskiego czytelnika z pełnym przekonaniem: *Nawet dla katolicyzmu, który wyznaje jedną wieczną prawdę i wierzy w jeden powszechny autorytet, istnienie różnorodnych światopoglądów, określających szczegółowe zasady dydaktyki i pedagogiki jest niezaprzeczoną faktą. Wie on też, iż w dzisiejszej epoce dziejowej zaradzić temu można tylko drogą wychowania, a nie przymusu* (Hessen, 1933, s. 12–13).

Tab.1. Porównanie akapitu z rozprawy polsko- i czeskojęzycznej S. Hessena na temat doniosłości problemu światopoglądu w relacji do pedagogiki (źródło: opracowanie własne na podstawie artykułu z 1933 r. i czeskiej książki z 1937 r.).

Polska wersja z 1934	Czeska wersja z 1937
s. 121	s. 26
<i>Najbardziej palącym zagadnieniem dzisiejszej pedagogiki jest zagadnienie światopoglądu i jego stosunek do szkolnictwa i praktyki wychowawczej. Rozwiązanie, według którego szkoła powinna posiadać określony światopogląd, jest dziś bardzo rozpowszechnione i uchodzi za rzecz zrozumiałą samo przez się.</i>	<i>W pedagogice nie ma dziś bardziej palącego problemu jak problem poglądu na świat i jego związek ze szkolnictwem i praktyką wychowawczą. Dewiza, że szkolnictwo ma być zarządzane światopoglądowo, wydaje mi się obecnie zbyt daleko idącym, by tak często uznawano ją za oczywistą przez się.</i>
s. 122	s. 27
<i>Także w teorii pedagogiki coraz częściej powtarza się przekonanie, iż nauka o wychowaniu uzależniona jest od poglądu na świat.</i>	<i>Także w teorii pedagogicznej warunkowana światopoglądowo teoria nauczania staje się coraz powszechniejszym hasłem.</i>

s. 122	s. 27
<i>Zdaje się więc, że zarówno liberalizm, jak i antyliberalizm występują przeciwko szkole neutralnej, broniąc szkoły światopoglądowej, która coraz częściej odczuwana jest jako potrzeba epoki.</i>	<i>Liberalizm i antyliberalizm pozornie popierają neutralność szkoły i obronę szkół światopoglądowych, wobec której jest coraz więcej widocznych powszechnie oczekiwań.</i>

Zródło: opracowanie własne na podstawie artykułu z 1933 r. i czeskiej książki z 1937 r.

Widać jednak istotną różnicę między uczynieniem ze światopoglądu kluczowego narzędzia do sterowania szkolnictwem a poglądem o powinności posiadania przez szkołę światopoglądu. Podobnie jak w kolejnym sądzie o rzekomym uzależnieniu pedagogiki od światopoglądu, kiedy to Hessen pisze o determinowanej światopoglądowo dydaktyce. Jakże aktualne jest zwrócenie uwagi przez Hessena na zwyrodnienie światopoglądu w ideologię, kiedy staje się ona „mieczem w dłoniach praktyki”. W czeskim wydaniu filozof przywołuje jeszcze pogląd wybitnego psychologa i reformatora szkolnictwa Vaclava Příhody, który w swojej rozprawie z 1936 r. pt. *Ideologia nowej dydaktyki* zastosował termin ideologia w zupełnie innym znaczeniu niż ten, który Hessen odrzuca. *Wprowadzie on także nawiązuje w swoim pojęciu ideologii do działania, ale dla niego jest ono powodowane motywem władzy. Příhoda wychodzi z założenia, że prawda i moralne postępowanie są w swej ostatniej instancji tożsame. Ideologia stanowi zatem nie tylko o kryterium postępowania, ale i kryterium prawdy w jej moralnym aspekcie* (Hessen, 1937, s. 23).

Hessen w sposób jednoznaczny przeciwstawia się wykorzystywaniu światopoglądu przez władze do panowania nad ludźmi oraz zaprzecza traktowaniu ideologii, za pomocą której chce się władać innymi pod pozorem jej „obiektywności”. Ideokraci kierują się w swoich działaniach żądzą władzy i wolą mocy. *Hybris – jako majestat władzy jest fundamentem jej bycia a ideokracja jest jej ostateczną pobudką* (tamże, s. 26). Studium Hessena jest wyniesieniem pedagogiki do nauki sprzymierzonej z filozofią, której sądy wynikają z sądów wartościujących, a nie oznajmujących, a zatem odwołujących się do nieuświadamianego lub skrywanego w nich czyjegoś poglądu na świat. *Pedagodzy, nauczyciele kształcą innych sobą, a zatem i odsłaniając (...) zakryte najczęściej korzenie teorii pedagogicznych, ugruntowanych w poglądzie na świat, w duchowej strukturze środowiska, z którego pochodzą (...)* (Suchodolski, 1933, s. 6). Także wychowanie, kształcenie młodych pokoleń niesie w sobie przejawy czyjegoś światopoglądu, który może ulec zwyrodnieniu w ideologię, jeśli rządzący zechcą utrwać jego jednostronny charakter jako obowiązujący wszystkich dogmat. Jakże prorocze były to stwierdzenia

w czasach przesuwającej się do centrum ideologii narodowego socjalizmu, a później faszyzmu i komunizmu.

Siła tak zwyrodniałego światopoglądu – jak pisał Hessen – (...) *wymagana przez działanie, polegać ma na nieruchomości i stwardnieniu. Działający musi się opowiedzieć po stronie jakiejś partii, musi decydować, a decyzja jest zawsze jednostronnością. Dlatego właśnie pożąda on ideologii, która odsunie wszelkie wątpliwości, ukazując mu wszystko, jako pewne i jasne. Światopogląd zwyrodniał w ideologię, staje się mieczem w dłoniach praktyki* (Hessen, 1937, s. 25). Nieobecność filozoficznej refleksji w życiu społeczeństw i ich elit sprawia, że ulega ono socjotechnicznym wpływom ideologii jako ideokracji, a więc narzucanej mu jako konieczność i wieczną prawdę znoszącą wszelkie wątpliwości, poczucie niepewności czy braku oparcia w podejmowanych decyzjach jako jedynie słusznych. *Bowiem zadaniem ideologii w życiu praktycznym jest właśnie usprawiedliwieniem jednostronności działania i uwalnianie działającego od poczucia winy. Jakiś niby teoretyczny wywód ma tu zastąpić brak siły i głębi moralnej. Niepokój sumienia, odczuwającego winę, uciszony ma być usunięciem wątpliwości, jak gdyby poczucie winy nie różniło się niczem od intelektualnych wątpliwości i jak gdyby poczucie to nie było równie konieczne dla oczyszczenia i zahartowania czynów, jak wątplenie dla wiedzy* (tamże, s. 27).

Zakończenie

Irena Wojnar przyjęła hessenowską perspektywę kategorii „aktualność”, niezwykle pięknie oddając jej kulturowy wymiar. *„Aktualność” bowiem nie jest samą „nowoczesnością”, lecz żywą tradycją, łączącą przeszłość z terażniejszością tak, że przeszłość wyzwala się w niej od zaniku w czasie, terażniejszość zaś – od zguby w codzienności* (Wojnar, 1997, s. 56). W moim przekonaniu aktualność myśli Sergiusza Hessena nie powinna obejmować jedynie terażniejszości, dla której odczytujemy wciąż rozpoznawalną i inspirującą żyjących wartość sensów jego poglądów i twórczych dokonań, ale powinniśmy, zgodnie z hessenowskim duchem, postrzegać ją także w wymiarze ponadczasowości, a więc także uwzględniającym wizję przyszłości, o ile zależy nam na tym, by to, co ma miejsce obecnie, zachowało się w uniwersalnej warstwie znaczeń także w przyszłości. Widzimy, jak światopogląd polityków wpisany jest przez kolejnych kontrewolucjonistów do ich programu politycznego, łącząc zarazem ich interesy.

Jak pisze politolog Jan Zielonka: *Wyśmiewają idee alternatywne i uciszają tych, którzy głoszą niewygodne prawdy. Niestety, w twierdzeniu kontrewolucjonistów, że demokracja staje się coraz bardziej oligarchiczna, jest sporo prawdy: względnie nieliczna elita próbuje rządzić zgodnie z własną wizją świata, nie siląc się na słuchanie swoich wyborców* (Zielonka, 2018, s. 97).

Od marzeń o demokracji deliberacyjnej, partycypacyjnej, której polska edukacja doświadczyła jedynie przez pierwsze trzy lata od transformacji ustrojowej, przeszliśmy do anokracji czy demokracji, w której nie respektuje się już praw mniejszości, ogranicza głos opozycji i trójpodział władzy. Wola suwerena staje się coraz bardziej iluzoryczna, a to oznacza, że edukacja i nauka będą przedmiotem kolejnych targów między partią władzy a obywatelami.

Kryzys demokracji i szkolnictwa – jak pisał o tym w 1938 r. S. Hessen – (...) *jak każdy kryzys dziejowy, może się skończyć albo wielkim upadkiem, albo zupełną odnową* (Hessen, 1938, s. 7). Czy dzisiaj nie doświadczamy podobnych wątpliwości co do kierunku przemian ustrojowych i sensu edukacji szkolnej? Wiara na początku polskiej transformacji 1989 r. w to, że wystarczy ogłosić nowy ustrój polityczny, by on niejako sam się ukonstytuował, po prawie 30 latach uświadamia nam, że brak zaangażowania Polaków w demokrację, zbyt słaby poziom uobywatelenia, a tym samym zaangażowania politycznego i obywatelskiego na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego i objęcia kontrolą społeczną instytucji publicznej edukacji doprowadzi do osłabienia demokracji, w której wystarczy przestrzeganie procedur, formalnych prawidłowości, ale pozbawionych siły ducha solidarności. Jak pisał Hessen: *W takim wypadku i oddzielny człowiek i całe narody łatwo ulegają pokusie prostoty, utopijnej wierze, iż całe nieszczęście pochodzi od jakiejś okoliczności zewnętrznej i dość ją usunąć, aby od razu uzyskać rozwiązanie wszystkich trudności* (tamże).

Literatura

- Hessen S. (1933): *Istota i znaczenie poglądu na świat*. „Kultura i Wychowanie”, z. 1.
- Hessen S. (1934): *Pogląd na świat i pedagogika*. „Kultura i Wychowanie”, z. 2.
- Hessen S. (1937): *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*. Přeložila Ž. Pohorecká, Nakladem Dědictví Komenského, Praha.
- Hessen S. (1938): *Szkola i demokracja na przełomie*. Przeł. A. Zieleńczyk. Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Akc., Warszawa – Wilno.
- Hessen S. (1968): *Studia z filozofii kultury*. PWN, Warszawa.
- Hessen S. (2003): *Państwo prawa i socjalizm*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwowski B. (2015): *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Od Redakcji (1933): „Kultura i Wychowanie”, z. 1.
- Suchodolski B. (1933): *O wychowaniu*. „Kultura i Wychowanie”, z. 1.
- Śliwowski B. (1996): *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwowski B. (1998): *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwowski B. (2001a): *Edukacja pod prąd*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwowski B. (2001b): *Program wychowawczy szkoły*. WSiP, Warszawa.
- Śliwowski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwowski B. (2011): *Klinika akademickiej pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwowski B. (2012): *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Śliwerski B. (2013): *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2015): *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2017): *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer, Warszawa.
- Tiutczew F. (1968): *Cyceron*, za: A. Walicki: *Słowo wstępne*. W: S. Hessen: *Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał, wstęp i przypisy A. Walicki. PWN, Warszawa.
- Walicki A. (1968): *Słowo wstępne*. W: S. Hessen: *Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał, wstęp i przypisy Andrzej Walicki. PWN, Warszawa.
- Wojnar I. (1997): *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena*. W: H. Rotkiewicz (red.): *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Zielonka J. (2018): *Kontrrewolucja. Liberalna Europa w odwrocie*. Przeł. J. Bednarek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kryzys demokracji i światopoglądowy w polityce wobec edukacji oraz nauk humanistycznych i społecznych końca drugiej dekady XXI wieku

Przedmiotem analizy jest kategoria światopoglądu osoby w procesie wychowania oraz ujmowania jej przez wielokulturowego filozofa wychowania Sergiusza Hessena. Konieczność przywrócenia w pedagogice dyskusji na temat roli i funkcji światopoglądu stawia przed uczonymi i nauczycielami oraz rodzicami dylemat, w jakim zakresie zachodzi związek między tą strukturą osobowości osoby a ustrojem demokratycznym państwa. Spór tego typu miał już miejsce w XX wieku w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a historia myśli pedagogicznej i dziejów państwa polskiego zatoczyła koło w okresie niemalże trzydziestu lat transformacji ustrojowej Polski po 1989 r., stawiając ten problem na nowo.

Słowa kluczowe: pedagogika, światopogląd, kontrrewolucja, demokracja, polityka, wychowanie, ideologia, indoktrynacja, polityka oświatowa, ustrój szkolny

Worldview and democracy crisis in politics in the face of education, humanities and social sciences of the end of the second decade of the XXI century

The subject of the analysis is the category of person's world view in the educational process and the way this category is understood and presented by the multicultural philosopher of education Sergiusz Hessen. The necessity to restore in pedagogy the discussion concerning the role and function of world view poses for scientists and teachers the dilemma to which extent this personality structure of individual is related to democratic system of a state. This kind of dispute existed in the interwar period in the twentieth century, and during the times of thirty years of political transformation in Poland after 1989 the history of pedagogical thought and Polish State has made a circle, posing the problem anew.

Keywords: pedagogy, world view, counterrevolution, democracy, politics, education, ideology, indoctrination, educational policy, school system

Andrzej Kasperek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

HUMANISTYCZNA PERSPEKTYWA W NAUKACH SPOŁECZNYCH, CZYLI WYOBRAŹNIA I TROCZE ARTYSTYCZNEJ WRAŻLIWOŚCI

Wprowadzenie

Podczas odbywającej się w maju 2018 roku na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach konferencji *Edukacja dla rozwoju – edukacja w rozwoju – teoria i praktyka. Osiągnięcia – ważne perspektywy* profesor Zbyszko Melosik wygłosił referat pt. *Pasja i tożsamość naukowca: prawda – wiedza – władza*. Referat ten wygłosił pedagog i zarazem socjolog, problematyka współczesnej roli naukowca została podjęta zatem w dwóch odsłonach: pedagogicznej i socjologicznej. Problematyka, którą przedstawił profesor Melosik, ma oczywiście swoje bardzo konkretne odniesienie – trwającą od dwóch lat dyskusję nad tzw. Ustawą 2.0. Ma jednak także bardziej uniwersalne odniesienie, niesprowokowane przez kondycję współczesnej nauki w Polsce. Czym w ogóle jest nauka? Czemu ma służyć? Kim jest naukowiec? Czym jest poznanie, czym prawda? Te najważniejsze pytania dotyczą kluczowych dla nauki problemów, ale i tożsamości współczesnych naukowców, pedagogów czy socjologów. Niech i mnie, jako socjologowi, który od siedemnastu lat pracuje na wydziale kształcącym pedagogów wolno będzie się włączyć w tę dyskusję. Bliska jest mi tradycja socjologii humanistycznej – i z tej perspektywy prezentuję poniższe rozważania – ta tradycja, której polskim luminarzem był Florian Znaniecki, socjolog (ale przede wszystkim filozof i poeta), który zastanawiał się nad możliwością istnienia w przedwojennej polskiej rzeczywistości typu naukowców przeciwstawionych naukowcom-erudytom, mianowicie naukowców-twórców (Znaniecki, 1984, s. 246–261), tych Don Kichotów, których działalność bywa niebezpieczna dla ładu społecznego, rozsadza struktury społeczne, wprowadza ferment, ale i nowe, potrafi ożywiać to, co zmurzałe.

Przedmiotem mojego zainteresowania będą relacje między nauką i twórczością (literaturą czy sztuką). W sposób szczególny chcę uwypuklić znaczenie wyobraźni

w działalności naukowców i artystów. Pojęcie wyobraźni socjologicznej jest bardzo mocno osadzone w tradycji socjologicznej. W artykule chciałbym jednak zapytać o możliwość istnienia połączenia wyobraźni socjologicznej z wyobraźnią poetycką (artystyczną) w naukowej działalności. Na przykładzie socjologicznej przede wszystkim tradycji chciałbym prześledzić przypadki łączenia naukowej i artystycznej wyobraźni, pasji i wrażliwości. Połączenia deprecjonowanego w świecie nauki wpisanej w tryby zbiurokratyzowanej maszyny. Choć odnoszę się głównie do socjologicznego dziedzictwa, mam nadzieję, że i pedagogom wątki te mogą się wydać pożyteczne, tym bardziej, że socjologię i pedagogikę łączą wspólne obszary badawcze oraz niesłabnące zainteresowanie rzeczywistością społeczną i życiem człowieka jako twórcą kultury. I wspólne lektury, co nie jest bez znaczenia.

Wyobraźnia jako źródło inspiracji w badaniach naukowych

Robert A. Nisbet w zakończeniu swojej książki *The Sociological Tradition*, snując rozważania nad możliwością pojawienia się nowego systemu idei w socjologii, zapisał, że jeśli powstanie on w przyszłości, to stanie się tak nie dzięki zastosowanej metodologii, komputerom czy zebraniu potężnej ilości danych. Jeśli taki ożywczy powiew miałby ogarnąć socjologię, to tylko pod jednym warunkiem: stanie się to za sprawą „ikonicznej wyobraźni” (*iconic imagination*) oraz intuicji, które naukowcy dzielają z artystami (Nisbet, 1970, s. 318–319)¹. Po dziesięciu latach, w studium *Sociology as an Art Form*, Nisbet rozwinął to, co sygnalizował w *The Sociological Tradition*². Chciałbym wyraźnie podkreślić, że choć Nisbet zajmował się profesjonalnie socjologią, i jego dorobek stanowi ważną część jej historii, jego poszukiwania wspólnoty myślenia pomiędzy naukowcami i artystami nie ograniczają się wyłącznie do socjologii. Nisbet zwraca uwagę przede wszystkim na znaczenie kontekstu odkrycia, w którym ważną rolę odgrywa wyobraźnia, intelektualne olśnienie czy intuicja. Dlaczego więc nie dostrzegają znaczenia tych, uznawanych za alternatywne wobec rozumu, sposobów poznania także w naukowych poszukiwaniach matematyków, fizyków, biologów czy chemików a tym bardziej wśród przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych? Tezy postawionej przez Nisbeta nie należy zbywać grzesznościowym „tak, oczywiście, ma Pan rację, bez wątplenia wiele łączy naukowców z artystami, zwłaszcza pasją”. Amerykański socjolog dotknął jednego z węzłowych problemów współczesnych nauk społecznych, mianowicie problemu ich tożsamości, włączając się w trwającą od XIX wieku

¹ Korzystałem z kolejnego wydania książki, która po raz pierwszy ukazała się w 1966 roku.

² Warto jednak wspomnieć, że dwa lata przed opublikowaniem *The Sociological Tradition* na łamach „The Pacific Sociological Review” Nisbet przedstawił zarys koncepcji socjologii jako formy sztuki (Nisbet, 1962, s. 67–74), koncepcji, którą rozwinął później w książce *Sociology as an Art Form*, opublikowanej po raz pierwszy w 1976 roku. W artykule korzystałem z kolejnej edycji, z roku 2017.

dyskusję nad statusem socjologii, ale i tym samym – w dyskusję nad statusem nauk o człowieku i społeczeństwie³.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że podział nauki na dziedziny jest nieco przypadkowy. Polscy socjologowie i pedagodzy (ale przecież i reprezentanci innych dyscyplin naukowych) doświadczyli przecież tej przypadkowości na sobie, skoro socjologia, dzieląc los z pedagogiką, będąc do niedawna zaliczana do grona nauk humanistycznych, odgórnie decyzją została włączona, podobnie jak pedagogika, do nauk społecznych, zmieniając tym samym swoją dziedzinową tożsamość. Decyzja ta ma swoje konsekwencje nie tylko na płaszczyźnie instytucjonalizacji nauki, ale i struktury wydziałowej, możliwości ubiegania się o środki finansowe itd. Tak jak napisałem powyżej, chodzi także o tożsamość, o wyobrażenia o tym, czym jest dana dyscyplina będąca częścią dziedziny nauk społecznych a nie humanistycznych. W ramach socjologii decyzja ta wydaje się korespondować z procesem degradacji tego typu uprawiania socjologii, który Lewis A. Coser wiązał z rolą *literary man* (Stanisław Ossowski tłumaczył to wyrażenie jako humanista) i przeciwstawiał uprawianiu nowoczesnej socjologii empirycznej (Ossowski, 2001, s. 142)¹³. Problem jest jednak szerszy i dotyczy innych dyscyplin określanymi mianem społecznych. Podejmowane przez badaczy społecznych (*social researchers*) próby utożsamiania się z naukami przyrodniczymi prowadzą do sytuacji uciekania przed filozoficznymi inspiracjami, przed sztuką i literaturą, których nauki społeczne przecież potrzebują. Sztuka i literatura pomagają rozumieć człowieka w społeczeństwie (Redfield, 1966, s. 36). Malarz czy pisarz, wkraczając w świat swoich muz, poruszają się zatem nie tylko w świecie estetycznych doznań, ale i poznawczej eksploracji. Rozumienie człowieka w społeczeństwie łączy artystów z badaczami społeczeństwa, socjologami czy pedagogami. Robert Nisbet akcentuje znaczenie kategorii *Verstehen* w działalności naukowców i artystów, dodajmy, *Verstehen* ugruntowanego w intuicji i obrazowej wyobraźni (Nisbet, 2017, s. 12), *Verstehen* powiązanego ze współodczuwaniem, empatią. Artyści i naukowcy są jednakowo zainteresowani oświetleniem i objaśnieniem rzeczywistości (*illumination of reality* – wyrażenie Nisbeta), poznaniem nieznanego, a zarazem interpretacją świata fizycznego oraz ludzkiego. Ich działalność przenika tęsknota za ucieczką od codzienności (Nisbet, 2017, s. 10, s. 12).

Przywołam trzy przykłady: 1) *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza, 2) zastosowanie przez Anthonego Giddensa wyobraźni socjologicznej do opisu znaczenia kawy w życiu społecznym oraz 3) *Króla Maciusia I* Janusza Korczaka.

Schulz, genialny pisarz z Drohobycza, który szkolną rutynę przerywał opowiadaniem niezwykłych bajek swoim uczniom a scenerię rodzinnego miasta

³ Nisbet nie występuje przeciwko nauce, lecz przeciwko scjentyzmowi.

⁴ W innym miejscu Ossowski wyraźnie odróżnia od siebie „socjologa empirystę” od „socjologa empiryka”, przy czym *socjolog humanista, jeżeli zajmuje postawę naukową, jest także empirykiem w tym sensie, że najwyższą instancją są dla niego dane doświadczalne* (Ossowski, 2001, s. 155).

przetransponował w opowiadaniach i grafikach w mityczną krainę, z ojca czyniąc demiurga a we włóczędże dostrzegając greckiego bożka. Anthony Giddens z kolei w *Socjologii* pokazuje pracę wyobraźni socjologicznej, którą rozumie jako umiejętność zdystansowania się od codziennych rutynowych czynności i umiejętność nowego spojrzenia na tę rzeczywistość: kawa jest nie tylko napojem, który potrafi nas nieco ożywić w chwili zmęczenia, ale spełnia ważną więziotwórczą i symboliczną funkcję, jest ważnym elementem społecznych i ekonomicznych relacji obejmujących cały świat, w końcu wokół niej toczą się współczesne debaty na temat stylu życia czy *fair trade* (Giddens, 2004, s. 27–28). Kawa przestała być tylko kawą – tak pracuje wyobraźnia socjologiczna, która umieszcza analizowane zjawiska w szerokim kontekście społecznym i historycznym (Mills, 1966, s. 3–4)⁵. I wreszcie fikcyjna postać króla Maciusia I, będąca wytworem wyobraźni wybitnego pedagoga a jednocześnie medium rozwijanych przez niego idei pedagogicznych. Postać Korczaka łączy w sobie dwie role, których przenikanie interesuje mnie w artykule: artysty i badacza, który poprzez swoją twórczość pisarską i naukową objaśnia rzeczywistość, czyniąc z rzeczy oczywistych problem. Król Maciś I jest swoistym eksperymentem myślowym, który stanowi ważną część nie tylko naukowej eksploracji, ale i artystycznej. Nisbet w swoim studium poświęconym związkom między nauką i sztuką (pisze tam wręcz o jedności nauki i sztuki) cytuje tezę Maxa Webera o znaczeniu eksperymentu w starożytnych Indiach (fizjologiczne eksperymenty związane z uprawianiem jogi), hellenistycznej Grecji (matematyczne eksperymenty wykorzystywane w wojennym rzemiośle) czy w końcu w okresie Renesansu. Dopiero w tym okresie – podkreśla Weber – eksperyment staje się zasadą badań i to w świecie sztuki pojawia się w tym czasie wielu pionierów eksperymentu (np. Leonardo da Vinci) (Nisbet, 2017, s. 24).

Istnienie związków między socjologią a literaturą nie powinno budzić w środowisku socjologicznym zdziwienia. To zresztą jedna z osobliwości socjologii, rozmyte granice między uprawianiem nauki a tworzeniem literatury. Znajdziemy przypadki słynnych socjologów, którzy pisywali powieści (np. Jan Szczepański *Czarne wampumy głoszą wojnę. Powstanie Pontiaka 1763–64* czy Edmund Wnuk-Lipiński *Mord założycielski*). Florian Znaniecki napisał między innymi poemat *Cheops*. W tym przypadku mamy jednak do czynienia z separacją, z wchodzeniem w odmienne role i z istnieniem świadomości odrębności tych dwóch światów symbolicznych (nauki i literatury)⁶. Ciekawszy jest jednak przypadek mieszania tych porządków, czegoś, co można by określić mianem literackiego (eseistycznego) uprawiania socjologii. Mistrzami takiego socjologicznego eseju byli bez wątpienia

⁵ Polskie tłumaczenie całej pracy Charlesa W. Millsa ukazało się w przekładzie Marty Bucholc w 2007 roku.

⁶ W środowisku psychologicznym na wspomnienie zasługuje twórczość literacka Józefa Kozielskiego i przykładowo jego *Smutek spełnionych baśni*.

Georg Simmel, a w Polsce na przykład (ponownie, ale w innej roli) Jan Szczepański, Aleksander Hertz, ale przede wszystkim Zygmunt Bauman.

Poetycka wyobraźnia Zygmunta Baumana

Bauman, postać paradoksalna, autor bardzo poczytny, szanowany w socjologicznym środowisku a jednocześnie funkcjonujący w tym środowisku w sposób odrębny. Autor często wiązany raczej z filozofią społeczną niż socjologią, uciekający przed konwencjonalnymi podziałami akademickimi, będący w socjologicznym środowisku trochę jednak outsiderem. Dennis Smith określił Baumana mianem znakomitego socjologicznego gawędziarza (*accomplished sociological storyteller*) (Jacobsen, Marshman, 2008, s. 799). Właściwie to nieco deprecjonująca etykieta. Gawędziarz, anegdociarz, snuje opowieści, konstruuje historie, które opowiada oczarowanemu audytorium. Ale to nie jest uprawianie nauki zgodne z dominującymi współczesnymi wyobrażeniami o roli naukowca. Nie w świecie drugich narodzin socjologii jako nauki empirycznej⁷. A jednak ważna i prowokująca obecność Baumana w socjologii ostatnich kilku dekad nie daje się zbyć porównaniem do gawędziarstwa. Twórczość Baumana potraktować można jako testowanie możliwości alternatywnego sposobu uprawiania socjologii z wykorzystaniem specyficznego typu wyobraźni: poetyckiej wyobraźni posługującej się metaforą. Tutaj nie chodzi już o możliwość uruchamiania poetyckiej wyobraźni wyłącznie na poziomie kontekstu odkrycia, ale i o sięganie po artystyczne formy uzasadnienia. Socjologiczna wyobraźnia poszerzona o poetycką wrażliwość zaczyna wzbogacać socjologiczną wrażliwość o artystyczne wrażenia i twórczą ekspresję, wykorzystując intuicję oraz subiektywne odczuwanie (Jacobsen, Marshman, 2008, s. 800). Twórczość Baumana ilustruje wciąż istniejące w socjologii napięcie między dwiema tradycjami, które tak mocno określiły historię tej dyscypliny: pozytywistyczną i antypozytywistyczną. Rozwijana przez Baumana hermeneutyka socjologiczna wpisuje się w pewien zwrot w naukach społecznych, a mianowicie zwrot w stronę badania tekstu, zwrot będący pochodną procesu „tekstualizacji świata społecznego” (Barańska, 2016, s. 83). Analogia między tekstem a społeczeństwem zachęca bez wątpienia do posługiwania się literackimi technikami w badaniach socjologicznych. Jest Bauman kontynuatorem wielkiej tradycji hermeneutycznej, tradycji inicjowanej przez Friedricha Schleiermachera, Wilhelma Diltheya, Martina Heideggera, Hansa-Georga Gadamera czy Paula Ricoeura, dlatego nie może dziwić jego deklaracja, wedle której więcej prawdy o ludzkiej egzystencji i życiu społecznym odśłania wielka literatura (Balzac, Zola, Kafka, Musil czy Kundera) niż najwięksi socjologowie, np. Talcott Parsons (Jacobsen, Marshman, 2008, s. 802).

⁷ Ossowski pisze o podwójnej metryce socjologii, po raz pierwszy rodzi się socjologia na początku XIX wieku, po raz drugi – w XX wieku już jako nauka empiryczna, odrzucająca jakiegokolwiek spekulacje i podporządkowana ścisłym dyrektywom metodologicznym (Ossowski, 2001, s. 138).

W pracy *Płynna nowoczesność* Bauman cytuje Milana Kunderę, czeskiego pisarza, mieszkającego we Francji: *Pisać oznacza zatem dla poety niszczyć ścianę, za którą, w cieniu, kryje się coś, co tam zawsze było* (cyt. za Bauman, 2006, s. 313)⁸. Szkoda, że Bauman nie cytuje całej myśli Kundery, fragmentu, w którym autor *Niezdolności lekkości bytu* pisze o olśnieniu (*éblouissement*), w jakim zjawia się po zaskakującym odsłonięciu ów wiersz⁹. Olśnienie, zachwyty mogą towarzyszyć także socjologicznej pracy, kiedy rozbija mur oczywistości, banałów i przyzwyczajzeń intelektualnych: *Jak jednak pogodzić powołanie poety z zadaniem socjologa? My, socjologowie, rzadko pisujemy wiersze i poematy. (Ci z nas, którzy to czynią, biorą na czas pisania urlop od obowiązków zawodowych). A jednak, jeśli nie chcemy podzielić losu 'fałszywych proroków' ani stać się 'fałszywymi socjologami', powinniśmy podchodzić do ukrytych ludzkich możliwości tak blisko, jak to czynią prawdziwi poeci. Dlatego winniśmy przebijać mur oczywistego i zrozumiałego-samo-przez-się, tej obowiązującej ideologicznej mody, której powszechność ma dowodzić słuszności. Wyburzenie tego muru jest powołaniem zarówno poety, jak i socjologa; zamurowywanie możliwości fałszuje prawdę o możliwościach człowieka, uniemożliwiając zarazem ujawnienie owego fałszerstwa* (Bauman, 2006, s. 314).

Jacobsen i Marshman, podejmując problematykę istnienia poetyckiej wyobraźni w socjologii, zwracają uwagę na zakorzenienie Baumana w polskiej tradycji socjologicznej, które ich zdaniem uznać można za ważne źródło specyficznej, poetyckiej i socjologicznej wyobraźni organizującej ramy twórczości autora *Płynnej nowoczesności*. Chodzi zwłaszcza o odrzucenie neopozytywistycznej perspektywy na rzecz humanistycznej tradycji (w tym także związanej z zaangażowaniem społecznym), ale i istnienie wielości szkół socjologicznych, tradycję interdyscyplinarnej pracy, w której literatura jest traktowana jako ważne źródło wzbogacające samą socjologię (Jacobsen, Marshman, 2008, s. 803; Sztompka, 1984, s. 17–22). Dla baumanowskiej socjologii charakterystyczne jest wykorzystywanie metafory, tego środka literackiego, który ze względu na swoją wieloznaczność i nieprecyzyjność nie znajduje miejsca w dominującym nurcie uprawiania współczesnej socjologii. Są jednak wyjątki. Metafory płynnego społeczeństwa, spacerowicza czy włóczęgi, ogrodnika pielęgnującego ogród – te dobrze znane baumanowskie metafory mocno obecne w socjologicznym dyskursie (szerzej: w dyskursie nauk społecznych) świadczą tyleż o literackim sukcesie Baumana, co o wciąż istniejącym zapotrzebowaniu na socjologię, która wykracza poza ramy hermetycznego środowiska wytwarzającego język najeżony terminami technicznymi, socjologię, która zgłasza aspiracje do rozjaśniania ludzkiej egzystencji. W takim rozumieniu socjologia nie współzawodniczy z innymi dyskursami zogniskowanymi

⁸ W oryginale cytat ten brzmi: *Écrire signifie donc pour le poète briser une cloison derrière laquelle quelque chose d'immuable («le poème») est caché dans l'ombre* (Kundera, 2017, s. 136).

⁹ *C'est pourquoi (grâce à ce dévoilement surprenant et subit) «le poème» se présente à nous tout d'abord comme un éblouissement* (Kundera, 2017, s. 136).

na interpretacji ludzkiego doświadczenia, lecz wykorzystując ich potencjał (np. potencjał literatury czy filozofii), próbuje budować niewykluczającą syntezę nauk o człowieku i społeczeństwie, abstrahując od instytucjonalnych podziałów na dyscypliny naukowe. Sądzę, że nie będzie przesadą zaliczenie Baumana do grona myślicieli żywo dyskutujących na temat tego, czym ma być nauka, i stanowiących kolejne ogniwo sporu o jej status, sporu, który nabrał nowej dynamiki w czasach dziewiętnastowiecznego starcia między dwiema epistemologiami: oświeceniową i romantyczną.

Okres „romantycznego przesilenia”, *kiedy to rozchodziły się drogi wspólnego dziedzictwa – żywej prawdy ludzkiej i zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych* (Sadzik, 1982, s. 8–9), był niełatwym czasem ustalania granic między nauką a literaturą (nauką a sztuką), przy czym w tym czasie literatura i nauka nie stanowiły jeszcze odrębnych dziedzin ludzkiej aktywności (Otis, 2009, s. XVII–XXVIII), wyspecjalizowanych i odseparowanych od siebie. Johann Wolfgang Goethe czy William Blake wyobrażali sobie jeszcze naukę jako wspólne przedsięwzięcie Wyobraźni i Rozumu (Miłosz, 1982, s. 206). Jak pisał francuski filozof Georges Gusdorf, aż do połowy XIX w. (zwłaszcza w Niemczech) teoria elektryczności i magnetyzmu, chemia, geologia, biologia i medycyna, filologia, historia, polityka, prawo i socjologia, pozostawały pod silnym wpływem modelu romantycznego (Gusdorf, 1982, s. 190). Twórczość Baumana ma w sobie sporo tego romantycznego sznytu, trudno oprzeć się wrażeniu, że staje po stronie „żywej prawdy ludzkiej” w opozycji do „zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”, stąd wybór hermeneutycznej opcji. Bauman wpisuje się w romantyczną tradycję także przez stanowisko epistemologiczne, które określić można mianem pluralistycznego. O ile romantyzm nie odrzucał wiedzy naukowej, a raczej proponował jej reinterpretację, o tyle tradycja oświeceniowa odmawia romantycznej apologii alternatywnych źródeł poznania (np. wyobraźni, intuicji) jakiegokolwiek statusu poznawczego. W czasach wspomnianego „romantycznego przesilenia” pluralizm poznania zaczyna ustępować miejsca monizmowi (Gusdorf, 1982, s. 193), naukowcy, także ci badający człowieka i jego wytwory, zaczynają przypominać odkrywców „zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”.

Metafora, tak ważna w hermeneutycznej perspektywie myślenia o człowieku, opiera się na korespondencji, poszukiwaniu analogii. Nauka pooświeceniowa wykluczyła jednak z zakresu swoich zainteresowań teorię korespondencji, bazując na poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych (Janion, 1975, s. 56). Konsekwencją tej pooświeceniowej marginalizacji koncepcji korespondencji, metafory czy w końcu wyobraźni, było rozerwanie tak istotnego dla romantyków związku między trzema rolami: kapłana, poety i uczonego, zagorzałych wyznawców koncepcji korespondencji, zgodnie z którą całość odbija się w części (Gusdorf, 1982, s. 420). W przypadku Baumana, *toutes proportions gardées*, mamy do czynienia

z jakimś dalekim odbłaskiem tej romantycznej triady. W tych trzech rolach, w odmiennej nieco kolejności (uczony, poeta i jednak także trochę jako kapłan) Bauman funkcjonował w dyskursie publicznym w ostatnich dekadach.

Romantyczna orientacja w socjologii

Twórczości Zygmunta Baumana dość powszechnie przywykliśmy przypinać postmodernistyczną etykietę. Oczywiście, sam Bauman nie wystrzegał się takiej afiliacji, sądzę jednak, że warto jego twórczość osadzić w szerszym kontekście, w oświeceniowo-romantycznej tradycji sporu o poznanie, o rolę uczonego, o znaczenie literatury i sztuki w życiu naukowca. Twórczość autora *Płynnej nowoczesności* oddaje rozterki współczesnych socjologów, pedagogów, psychologów czy po prostu tych badaczy, którym bliska jest opcja humanistyczna, postawionych wobec zbiurokratyzowanej rzeczywistości współczesnej nauki. Sytuacja ta jest analogiczna do tej, którą podzielali dziewiętnastowieczni romantycy w odczuwanej jako obca industrializującej się rzeczywistości. Romantyczny nurt obecny jest także w socjologii od samych jej początków. W artykule *Romanticism and Classicism* Alvin W. Gouldner zaproponował, by na historię samej socjologii spojrzeć w perspektywie sporu między rzecznikami opcji romantycznej i klasycznej (Gouldner, 1973, s. 88–107). Czym jednak był sam romantyzm? Odpowiedź na to pytanie budzi żywe spory od lat. Najbardziej paradoksalnej odpowiedzi udzielił nestor historii idei, Arthur O. Lovejoy, w swoim głośnym artykule *On the Discrimination of Romanticisms* opublikowanym po raz pierwszy w 1924. Teza, którą postawił, była bezkompromisowa: skoro przymiotnik „romantyczny” znaczy tak wiele, to tym samym nie znaczy nic (Lovejoy, 1975, s. 6). Poza tym – pisał Lovejoy – nie należy mówić o romantyzmie w liczbie pojedynczej, lecz o romantyzmach (Lovejoy, 1975, s. 8)¹⁰. Nie sądzę jednak, by należało ograniczać się do tak daleko idącej wstrzeźliwości w próbie pojęciowego ogarnięcia zjawiska, którym był romantyzm.

Dla socjologa, historyka czy pedagoga romantyzm był przede wszystkim płaszczyzną wytwarzania i transmisji idei, ruchem społecznym, którego znaczenie daleko wykraczało poza działalność artystyczną. Był bez wątpienia projektem teoriopoznawczym, w którym wyeksponowane zostało znaczenie wyobraźni, symbolu i mitu (Wellek, 1974, s. 201). Romantycy kontestowali mechanistyczny i zmatematyzowany obraz wszechświata. Romantyczna wyobraźnia pozwalała dostrzegać w przyrodzie, w kosmosie, witalność i duchowość na przekór twierdzeniom głoszonym przez rzeczników „zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”. Nie mógł więc w romantycznym światopoglądzie zmieścić się obraz

¹⁰ W późniejszych pracach to skrajne stanowisko Lovejoya ewoluowało i jego pierwotna ostrość została stępiona.

badacza życia społecznego, chłodnego obserwatora, traktującego człowieka jak mechanizm. Romantyczne eksponowanie rozumienia, interpretacji symboli, mitów stanowiło wspólną płaszczyznę spotkania artystów i badaczy człowieka i jego kultury oraz życia społecznego. Gouldner traktuje romantyzm jako praktykę uwznioślenia codzienności, odkrywania w tym, co zwyczajne, czegoś niecodziennego i wyjątkowego (Gouldner, 1973, s. 89)¹¹. Co jednak ciekawe, dostrzega obecność elementów romantycznych u Henri'ego Saint-Simona i Augusta Comte'a (ten pierwszy miałby być reprezentantem lewego skrzydła romantyzmu, ten drugi – prawego). Francuscy pozytywści i niemieccy romantycy – pisał Gouldner – kreśląc obraz człowieka i społeczeństwa, eksponowali wagę uczuć oraz ograniczenia rozumu, jedni i drudzy sięgali do przeszłości, by stworzyć model spójnego społeczeństwa (Gouldner, 1973, s. 91). Co jednak szczególnie ważne, Gouldner traktuje pozytywizm stworzony przez Saint-Simona i Comte'a jako fuzję religii i nauki (Gouldner, 1973, s. 91)¹². Oczywiście, pozytywści byli entuzjastami przeszczepienia metodologii uprawianej na gruncie nauk przyrodniczych na grunt nauk o człowieku jako istocie społecznej, niemniej u progu XIX wieku nie istniała aż tak jaskrawa opozycja między protagonistami pozytywizmu i romantyzmu. Dzieje nauk społecznych w Niemczech kroczyły nieco innym torem, gdzie wyraźnie oddzieliły się od siebie *Geisteswissenschaften* i *Naturwissenschaften*. W tych pierwszych akcentowano rozumienie, interpretację; to w Niemczech rodzi się hermeneutyka. Romantyczny nurt w socjologii obejmować miałby pewne elementy filozofii Karola Marksa (jej prometejskie komponenty, wątek alienacji), *Verstehen* Maxa Webera czy też amerykańskich badaczy (np. George'a Herberta Meada, Williama Thomasa, Roberta Ezry Parka, Herberta Blumera, Anselma Straussa, Ervinga Goffmana czy Howarda S. Beckera) preferujących antropologiczny styl badania (Gouldner, 1975, s. 103–107). Gouldner wspomina także o romantyzmie szkoły chicagowskiej.

Zakończenie

Historia socjologii jest historią sporu między dwiema tendencjami, pierwszej z nich (tej romantycznej, *resp.* antynaturalistycznej, *resp.* antypozytywistycznej) szczególnie blisko do sztuki, literatury, druga ciąży ku modelowi *science*. W każdej dyscyplinie traktującej o człowieku i jego wytworach jest takie napięcie obecne. Spór ten ma swoje epistemologiczne i metodologiczne konsekwencje, a każda ze stron odmiennie definiuje relacje z innymi dziedzinami ludzkiej działalności (np. ze sztuką

¹¹ O znaczeniu wykraczania poza codzienność w życiu artystów i naukowców pisałem wcześniej.

¹² W takiej pozytywistycznej religii ludzkości naukowcy mieli być traktowani jak kapłani. W wieku XVIII także podejmowano próby stworzenia alternatywnego światopoglądu religijnego, który godziłby w sobie naukę i religię (zob. Hanegraaff, 2007, s. 117). Nie zawsze więc naukę i religię traktowano w kategoriach opozycji.

czy biznesem). Definiuje oczywiście zarazem samo rozumienie terminu „nauka”. Poszukiwanie związków nauk społecznych ze sztuką, literaturą, pochwałą wyobraźni, idą w poprzek współczesnym tendencjom specjalizacji w ramach nauki.

Nie deprecjonując zastosowania najnowocześniejszych technik badawczych, aparatury liczącej, programów komputerowych w badaniach naukowych, warto pamiętać o jednym: to, co najważniejsze, w socjologii powstało jako efekt pracy ludzkiej wyobraźni a nie rygorystycznego przestrzegania metody. Tak istotne dla nauk o człowieku i społeczeństwie idee – społeczeństwo masowe, alienacja, anomia, racjonalizacja czy *community* – zostały odkryte na drodze pokrewnej artystycznej działalności (Nisbet, 1962, s. 67). Warto zwrócić uwagę na ciekawą uwagę Roberta Nisbeta: artyści są poniekąd zawsze o krok przed ludźmi nauki, „przeczuwają” rodzące się dopiero zjawiska, jak np. romantycy „przeczuli” w zetknięciu z bezosobową maszyną industrializującej się rzeczywistości problemy oddzielenia jednostki od coraz bardziej bezosobowego społeczeństwa oraz tęsknotę za wspólnotą w czasach rodzącego się społeczeństwa indywidualistów i kontraktu (Nisbet, 1962, s. 69) – wystarczy wspomnieć o poetyckiej i malarskiej twórczości Williama Blake’a. Nisbet przestrzega: to, co stanowi zagrożenie dla nauki, to, co ją pozbawia ożywczych impulsów, to uleganie idolowi profesji, bezrefleksyjnemu stosowaniu metod badawczych oraz uleganie idolowi teatru, uleganie systemowym tendencjom¹³ (Nisbet, 2017, s. 19–20). Kluczowe idee socjologiczne, swoiste *unit-ideas*, odwołując się do terminologii Lovejoya, (wspólnota, autorytet, status, świętość, alienacja), którym Nisbet poświęcił swoją książkę *The Sociological Tradition*, zostały opracowane przez dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych tytanów myśli społecznej (Alexisa de Tocqueville’a, Karola Marksa, Emila Durkheima, Maxa Webera czy Georga Simmela) bez całego zaplecza badawczego, którym dysponują współcześni socjologowie i reprezentanci nauk społecznych wciąż garściami czerpiący z owoców wykorzystania wyobraźni i intuicji przez swoich naukowych antenatów.

Literatura

- Barańska E. (2016): *Kultura ponowoczesna w myśli Zygmunta Baumana*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bauman Z. (2006): *Phynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Giddens A. (2004): *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gouldner A.W. (1973): *Romanticism and Classicism: Deep Structures in Social Science*. „Diogenes”, vol. 21(82).
- Gusdorf G. (1982): *Fondements du savoir romantique*. Payot, Paris.
- Hanegraaff W.J. (2007): *Swedenborg, Oetinger, Kant. Three Perspectives on the Secrets of Heaven*. The Swedenborg Foundation, West Chester, Pennsylvania.

¹³ Nisbet zwraca uwagę, że pojęcie „teoria” ma te same źródła etymologiczne, co pojęcie „teatr”.

Jacobsen M.H., Marshman S. (2008): *Bauman's Metaphors. The Poetic Imagination in Sociology*. "Current Sociology", vol. 56(5).

Janion M. (1975): *Gorączka romantyczna*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Kundera M. (2017): *L'art du roman*. Gallimard, Paris.

Lovejoy A.O. (1975): *On the Discrimination of Romanticisms*. W: M.H. Abrams (red.), *English Romantic Poets. Modern Essays in Criticism*. Oxford University Press, New York.

Mills C.W. (1966): *The Sociological Imagination*. W: A. Inkeles (red.), *Readings on Modern Sociology*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

Miłosz C. (1982): *Ziemia Ulro*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Nisbet R.A. (1970): *The Sociological Tradition*. Heinemann, London.

Nisbet R.A. (1962): *Sociology as an Art Form*. "The Pacific Sociological Review", nr 2(5).

Nisbet R. (2017): *Sociology as an Art Form*. Routledge, London-New York.

Ossowski S. (2001): *O osobliwościach nauk społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Otis L. (2009): *Introduction*. W: L. Otis (red.), *Literature and Science in the Nineteenth Century. An Anthology*. Oxford University Press, Oxford – New York.

Redfield R. (1966): *Sociology Among the Humanities*. W: A. Inkeles (red.), *Readings on Modern Sociology*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

Sadzik J. (1982): *Inne niebo, inna ziemia*. W: C. Miłosz, *Ziemia Ulro*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Sztompka P. (1984): *The Polish Sociological Tradition*. W: P. Sztompka (red.), *Masters of Polish Sociology*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Wellek R. (1974): *The Concept of Romanticism in Literary History*. W: R.F. Gleckner, G.E. Enscoe (red.), *Romanticism: Points of View*. Wayne. State University Press, Detroit – Michigan.

Znanięcki F. (1984): *Uczni polscy a życie polskie*. W: F. Znanięcki, *Spoleczne role uczonych*. PWN, Warszawa.

Humanistyczna perspektywa w naukach społecznych, czyli wyobrażenia i trochę artystycznej wrażliwości

Artykuł poświęcony jest relacjom między nauką i twórczością (literaturą czy sztuką). W sposób szczególny zostało uwypuklone znaczenie wyobraźni w naukowej działalności oraz została wyeksponowana kwestia możliwości istnienia połączenia wyobraźni socjologicznej z wyobraźnią poetycką (artystyczną) w naukowej działalności. Szczególną uwagę poświęcono twórczości Zygmunta Baumana oraz charakterystyce romantycznej tradycji w ramach socjologii. Rozważaniom prezentowanym w artykule towarzyszy przeświadczenie, że najważniejsze idee socjologiczne powstały jako efekt działania twórczej wyobraźni, a nie rygorystycznego przestrzegania metody.

Słowa kluczowe: wyobrażenia, socjologia, hermeneutyka, Zygmunt Bauman, romantyczna tradycja

The humanistic perspective in social sciences – imagination and some artistic sensitivity

The article concerns the relations between science and creative activity (literature or art). What will be particularly emphasized is the significance of imagination in scientific activity as well as the possible existence of an association between sociological imagination and poetic (artistic) imagination in scientific activity. Due attention will be paid to Zygmunt Bauman's works and to the characteristics of the Romantic tradition within sociology. The considerations presented in the article are compliant with the belief that the major sociological ideas have resulted from the activity of creative imagination – not from rigorous following the method.

Keywords: imagination, sociology, hermeneutics, Zygmunt Bauman, romantic tradition

Zenon Gajdzica
Uniwersytet Śląski w Katowicach

CZAS I PRZESTRZEŃ W DWÓCH KULTURACH EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Wprowadzenie

Kultura edukacji włączającej od kilku lat należy do zagadnień coraz częściej podejmowanych w opracowaniach naukowych (np. Corbett, 1999; Kugelmass, 2006; Booth, Ainscow, 2011; Hudgins, 2012; Zamkowska, 2017). Można postawić tezę, że z jednej strony popularność ta zakorzeniona jest w swoistej zmianie toposów stanowiących fundament tej formy kształcenia. Z drugiej zaś – to właśnie osadzenie podstaw koncepcji edukacji inkluzyjnej w obszarze kultury jest jednym z głównym wyznaczników zmiany od lat powtarzających się motywów konstytutywnych założeń edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Nie oznacza to jednak, że separacyjna czy integracyjna forma edukacji uczniów z niepełnosprawnościami nie była ulokowana w kulturze i nie można było jej postrzegać jako jednego z jej wymiarów. Przeciwnie – korzystając z podstawowych koncepcji kultury edukacji (szkoły) można zauważyć, że wskazane typy edukacji łatwo wpisują się w jej bazowe założenia, choć w odmienny od rozpatrywanego dziś sposób. W następstwie takiego podejścia dają się wyłonić dwie różne kultury edukacji inkluzyjnej. Pierwsza stanowiąca nadbudowę (lub formę rekonstrukcji) edukacji specjalnej oraz druga – zbudowana na jej dekonstrukcji, odcinająca się od założeń ugruntowanych w dorobku pedagogiki specjalnej. Koncepcje różnią się w wielu zakresach. Jednym z nich jest wykorzystywanie odmiennych założeń ontologicznych i epistemologicznych. Inne rozbieżności zasadzają się na wykorzystywaniu różnych kategorii (lub nadawaniu tym samym kategoriom odmiennego statusu) służących opisowi podstaw inkluzji i jej uwarunkowań. Należą do nich przestrzeń i czas.

Główna teza opracowania została zawarta w stwierdzeniu, że czas i przestrzeń stanowią istotny kontekst założeń koncepcyjnych różnicujących podstawy przywołanych wcześniej dwóch nurtów inkluzji edukacyjnej. Ich ukryty wymiar (Hall, 1978) stanowi nie tylko układy odniesienia dla stosunków społecznych (Pawelczyńska, 1986, s. 145), ale polaryzuje również założenia bazowe inkluzji i wpływa na organizację pracy lekcyjnej. Brak świadomości znaczenia czasu

i przestrzeni utrudnia zatem konstrukcję koncepcji włączania. Z kolei nadawanie im niespójnych znaczeń prowadzi do niewspółmiernych założeń metodycznych inkluzji edukacyjnej.

Celem opracowania jest rozpatrzenie różnego ujmowania czasu i przestrzeni w dwóch odmiennych nurtach inkluzji szkolnej. W pierwszej części tekstu krótko charakteryzuję podstawowe założenia inkluzji edukacyjnej, w kolejnej – czasu i przestrzeni. Meritum tekstu stanowi próba charakterystyki następstw koncepcyjnych różnego ujmowania obu kategorii we wskazanych nurtach edukacji włączającej.

Dwie koncepcje edukacji inkluzyjnej

Wielość ujęć inkluzji w kontekstach edukacyjnych sprzyja rozbieżnościom w jej pojmowaniu i nadawaniu jej określonych wymiarów. Dla przykładu, nawet w rodzimej literaturze, bywa ona utożsamiana z teorią naukową, koncepcją przemian edukacyjnych, ideologią, modelem edukacji, koncepcją pracy metodycznej/organizacyjnej, zespołem warunków edukacji, a nawet paradygmatem (Zamkowska, 2009; Szumski, 2010; Kruk-Lasocka, 2012; Ligus, 2012; Gajdzica, Bełza, 2016; Olszewski, Parys, 2016). W dalszej części opracowania utożsamiam ją z koncepcją kształcenia obejmującą jej teoretyczne podstawy, zbiorem uwarunkowań ich realizacji oraz w pewnym zakresie także założeniami pracy metodycznej. W tym znaczeniu jest ona również pewnego rodzaju modelem edukacji.

Ogólny przegląd sposobów definiowania edukacji inkluzyjnej oraz węzłowych założeń stanowiących jej istotę pozwala na wyróżnienie dwóch podstawowych nurtów. W praktyce w wielu zakresach oba nurty pozostają zbieżne – zwłaszcza w obszarze zakreślonych celów, aczkolwiek różni je przede wszystkim droga ich realizacji. Z kolei analiza podstaw teoretycznych ukazuje rozbieżności w zakresie stosunku do tez wypracowanych na gruncie edukacji specjalnej, założeń ontologicznych i paradygmatycznych uprawiania dydaktyki, a w efekcie również kategorii kluczowych stanowiących podstawy koncepcyjne.

Podstawą pierwszego nurtu jest określenie cech typowych inkluzji edukacyjnej, odróżniających ją od innych form edukacji (np. Booth, Ainscow, 2002; Loreman, 2009; Berlach, Chambers, 2011). Zwykle cechy te są określane z odniesieniem do edukacji specjalnej i wykorzystaniem dorobku pedagogiki specjalnej. Można powiedzieć, że nurt ten opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i zrekonstruowaniu ich (dopasowaniu) na potrzeby edukacji włączającej. Jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej. W efekcie (mimo braku takich deklaracji ze strony jej autorów) w wielu swoich podstawach nawiązuje ona do kultury edukacji integracyjnej z przesłanką modyfikacji założeń organizacyjnych. Konstytuują ją kategorie: niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych, głównego nurtu, najbliższego środowiska (w tym ujęciu szkoły ogólnodostępnej), specjalistycznego

wsparcia, indywidualizacji, dostosowywania, barier, szkoły dla wszystkich, praw człowieka, kompetencji nauczycieli. Podejście to przejawia się częściej w wybranych elementach koncepcji inkluzji edukacyjnej konstruowanych w krajach Europy środkowej, w tym także w Polsce (por. m.in. Zacharuk, 2008; Zamkowska, 2009; Kruk-Lasocka, 2012; Speck, 2013; Peng, Podměšil, 2015; Lechta, 2016).

Inną typową cechą tego nurtu jest zestawienie w jednej przestrzeni dwóch kultur edukacji: specjalnej i ogólnodostępnej. Uczeń ze specjalnymi potrzebami pozostaje pod wpływem tej pierwszej, a pozostali uczniowie – drugiej. Kompilacja obu obszarów edukacji wymaga pewnej strukturyzacji, stąd tak ważnego znaczenia nabiera pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (także związana z nimi w tym znaczeniu niepełnosprawność) oraz główny nurt pracy. Teoretyczne podstawy edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami osadzone są w dorobku pedagogiki specjalnej, z kolei konstrukcja głównego nurtu edukacji zasadza się na założeniach wypracowanych na gruncie pedagogiki – szczególnie dydaktyki i metodyki kształcenia. Tradycja ta niesie ze sobą bagaż doświadczeń lokowany w pozytywistycznych nurtach uprawiania nauki, w tym najczęściej w dydaktyce – w rozumieniu zaproponowanym przez Dorotę Klus-Stańską (2010) – quasi-behawioralnej.

Chociaż tak pojmowana edukacja włączająca deklaratywnie związana jest przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności, to w wielu kontekstach opiera się ona na założeniach funkcjonalnych, które – podobnie jak w przypadku edukacji integracyjnej – stanowią podstawę postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Gajdzica, 2018a).

Zbiory podstawowych założeń definicyjnych tak rozumianej inkluzji edukacyjnej otwierają zwykle słowa: *wszystkie, wszyscy, wszystkich* – np. *wszystkie* dzieci uczęszczają do najbliższej (obwodowej) szkoły, *wszystkie* dzieci uczą się w regularnych klasach z rówieśnikami, *wszyscy* uczniowie są cenieni, *wszystkie* dzieci realizują podobne programy nauczania, *wszystkie* dzieci są wspierane etc. (Loreman, 2009, s. 43). Kolejną cechą omawianych definicji są wykorzystywane pojęcia: *włączania* (wszystkich uczniów w główny nurt edukacji), *przynależności* (wszystkich uczniów do społeczności szkolnej) (*Concise Encyclopedia of Special Education*, 2002, s. 495).

Założenia te ukierunkowane są na realizację głównego celu inkluzji, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom, mimo ich indywidualnych różnic, pełnego włączenia w główny nurt edukacji i życia społecznego. Przy czym włączanie to traktowane jest jako coś więcej niż fizyczna obecność w głównym nurcie pracy lekcyjnej i społeczności szkolnej – to aktywne uczestniczenie w działaniach podejmowanych na lekcji, to wymiana usług oraz współpraca w rozwiązywaniu problemów, zaspokajaniu swoich i grupowych potrzeb, realizacji zadań – także tych

służących budowaniu kapitału społecznego szkoły (Mitter, 1995; Ainscow, Miles, 2008; Szumski, 2010; Hodkinson, Vickerman, 2016; por. Gajdzica, 2018a).

Drugi nurt – w swoich założeniach kluczowych – nawiązuje przede wszystkim do sprecyzowania barier oraz czynników wykluczających/marginalizujących w edukacji (np. Slee, 2011; Mitter, 2012). Podstawowymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej (Thomas, Loxley, 2007). W wielu założeniach charakteryzuje go odcięcie się od dorobku edukacji specjalnej. Jest to zatem forma edukacji w znacznej mierze ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, wybiórczości, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności, praktykach segregujących/ separujących etc.). Jest to także koncepcja bazująca na negowaniu mechanizmów generujących bariery w edukacji ogólnodostępnej. Prócz tego jej geneza zasadza się na krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej (Thomas, Loxley, 2007; Slee, 2011; Hornby, 2015; Gajdzica, 2018a).

Kategoriami kluczowymi drugiej grupy definicji są: marginalizacja/ wykluczanie oraz bariery. Zidentyfikowanie i zniesienie barier oraz wyeliminowanie negatywnych procesów marginalizacji jest punktem wyjścia do tworzenia autentycznej kultury edukacji włączającej, stwarzając podstawy do realizacji założenia równego uczestnictwa w edukacji.

Hasłem przewodnim w tym nurcie jest budowanie kultury szkoły inkluzyjnej od podstaw. Szkoła ta nie jest więc ani zmienioną szkołą specjalną, ani zmodyfikowaną placówką ogólnodostępną. Jest szkołą bez barier, które mogą w praktyce być generowane przez kulturę dominującą (pełnosprawności) oraz zdominowaną (niepełnosprawności). Opisana wcześniej dychotomia szkolna nie jest więc – zdaniem przedstawicieli tego nurtu – dobrym rozwiązaniem w budowaniu kultury edukacji inkluzyjnej. Edukacja ta nie może polegać na próbach dopasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego (Slee, 2004, s. 77–78). Powinna się ona opierać na głębokiej reformie systemu i budowaniu kultury inkluzji od podstaw (Slee, 2011, s. 164).

Podsumowując – nurt ten (typowy przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej) osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej. W związku z tym nie jest budowany na kanwie kategorii dla niej typowych (Thomas, Loxley, 2007; Hornby, 2015). Jego przedstawiciele zakładają, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Twierdzą, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej

ograniczałyby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy zatem traktować jako jedną z subdyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej (Hinz, 2009, s. 172, za: Szumski, 2010, s. 41).

Kategorie czasu i przestrzeni pozornie nie należą do istotnych konstruktów omówionych nurtów. Trudno jednak zaprzeczyć, że wszystko w szkole dzieje się w określonej przestrzeni i sprecyzowanym czasie. W związku z tym przywołane założenia niosą ze sobą bagaż kontekstualny istotny dla pojmowania przestrzeni i czasu.

Przeźrzeń i czas w edukacji uczniów z niepełnosprawnością

Przeźrzeń wpisana jest pośrednio we wszystkie koncepcje inkluzji edukacyjnej. Wszak jej podstawą są procesy włączania zachodzące na terytorium placówki otwartej, czyli niezrezerwowanej dla określonej grupy – w przeciwieństwie np. do szkoły specjalnej, w tym ujęciu hermetycznie przeznaczonej dla uczniów z niepełnosprawnościami. Prócz tego większość kluczowych kategorii użytkowanych w opisie uwarunkowań i przebiegu ekskluzji/ inkluzji edukacyjnej konstytuuje się na metaforach przestrzennych (analogicznie jak w opisie wielu innych procesów społecznych) związanych z bliskością i dystansem (por. Bucholc, 2018, s. 23), a więc także z natywnością i obcością czy włączeniem i wykluczeniem.

Pojęciu przestrzeni przypisuje się wiele znaczeń, ponadto jest ono uwikłane w rozmaite konotacje. W dalszej części nawiązuję do czterech koncepcji rozumienia przestrzeni: jako czystej formy, która wyklucza ideologie i interpretacje; jako wytworu społecznego stwierdzonego przed wszelkim teoretyzowaniem na podstawie empirycznego opisu; jako intencjonalnego narzędzia polityki, którym się manipuluje; oraz jako wytworu leżącego u podstaw reprodukcji stosunków społecznych (Lefebvre, 1972, za: Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315). Na gruncie pedagogiki specjalnej problematyka przestrzeni i miejsca rozpatrywana była głównie w trzech kontekstach. Pierwszy traktuje o strukturze miejsc i obejmuje swym zainteresowaniem fizyczny układ sprzętów i środków dydaktycznych wspomagających proces edukacji. Drugi to problem barier architektonicznych, ich następstw oraz możliwości niwelowania. Trzeci dotyczy lokalizacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w kontekście ich specjalnych potrzeb oraz relacji z innymi uczniami, szczególnie w procesie edukacji integracyjnej (np. Pańczyk, 1983; Polkowska, 1994; Popławska, Sierpińska, 2001; Gajdzica, 2007; Prysak, 2013).

Z kolei czas należy do zagadnień pomijanych w koncepcjach edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Chociaż kontekstowo można dostrzec jego znaczenie w kilku aspektach: instrumentu przemian organizacyjnych (Apanel, 2016),

kreatora historycznej wędrówki pojęć (Koseleck, 2009) stanowiących podstawę przemian paradygmatycznych (Krause, 2010) i innych przejść w obrębie teorii i praktyki edukacji (Krause, 2004), wartości przypisywanej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w procesach konstruowania kultury szkoły (Tuohy, 2011), a także dystrybuowanego dobra jako składowej kategorii uwarunkowań efektywności edukacji ucznia z niepełnosprawnością (Gajdzica, 2018b). W ujęciach tych przeplatają się znaczenia czasu fizycznego i społecznego.

Czas i przestrzeń w kulturze szkoły włączającej

Problematyka czasu i przestrzeni odgrywa znaczącą rolę w kulturze szkoły włączającej z kilku powodów. Po pierwsze – kultura szkoły, jako element szeroko pojętej kultury, obejmuje ogół przekonań, poglądów, postaw, relacji, zasad kształtujących wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80). Naturalnie podstawą jej podtrzymywania i współkreowania jest wiedza o tych elementach, która ulega przemianom w czasie społecznym – zgodnie z założeniem, że najważniejszym wymiarem tego czasu jest relacja społeczna między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością (Koczanowicz, 2008, s. 73). Przemiany te warunkowały i warunkują do dziś przestrzenną lokalizację edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Przy czym przestrzeń w tym ujęciu traktowana jest jako czysta forma fizyczna obdarta z ideologii i interpretacji (por. Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315). Dla przykładu: punktem wyjścia przemian edukacji uczniów z niepełnosprawnością była naturalna lokalizacja uczniów z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły powszechnej, nierzadko z wydzielonym dla nich miejscem o określonej pozycji – zwykle naznaczającej i budującej status gorszego. To zaś zachęciło kreatorów porządku edukacyjnego do lokowania edukacji omawianej grupy uczniów w hermetycznie zamkniętej przestrzeni placówki specjalnej. Z czasem hermetyczność ta stała się obciążeniem w wymiarze etycznym, ale również prakseologicznym (zgodnie z paradoksalnym poglądem, że w celu lepszego przygotowania ucznia z niepełnosprawnością do życia w środowisku osób pełnosprawnych oddziela się go od nich na etapie edukacji szkolnej). Wówczas zaczęto gloryfikować przestrzeń szkoły integracyjnej jako łączącą – scalającą dwie grupy uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Krytyka edukacji integracyjnej konstruowana na bazie jej wewnętrznych sprzeczności i związanych z nią trudności metodycznych skierowała tory organizacji procesów kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnością z powrotem w przestrzeń szkoły ogólnodostępnej. W pierwszej fazie opartej na zasadzie włączania w główny nurt edukacji, który tworzył przestrzeń dominującą, z uwzględnieniem indywidualnych nurtów pobocznych, w drugiej fazie – z zaakcentowaniem zmiany myślenia o głównym nurcie w kierunku wielu równoległych nurtów tworzących różne przestrzenie.

Po drugie – kultura jako wytwór człowieka, kształtuje ludzki umysł i warunkuje jego funkcjonowanie (Bruner, 2010, s. 16), a zatem implikuje rozwój – ten zaś, jak każdy proces, przebiega w określonym czasie i przestrzeni. W tym przypadku jest to czas przede wszystkim indywidualny. Czas progresji (w różnych sprecyzowanych sferach) może różnić się i kreować odmienny przebieg rozwoju uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Przestrzeń tego rozwoju zaś pojmowana jest jako wytwór społeczny (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315) utożsamiany z miejscem bardziej lub mniej funkcjonalnym w aspekcie realizacji celów rozwojowych.

Po trzecie – na kulturę składa się między innymi wszystko, co trzeba wiedzieć czy też to, w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny – kultura jest zatem wynikiem uczenia się (Burszta, 1998, s. 49). Instytucjonalnie kreowane uczenie dzieje się w czasie metodycznym, który współtworzy jego warunki i wpływa na efekty. Dystrybucja czasu przeznaczonego dla uczniów na indywidualizację czy pracę we wspólnym nurcie współokreśla procesy włączania na określonych warunkach, uwytatniając lub marginalizując sprecyzowane aspekty kultury inkluzji. Przestrzeń dystrybucji czasu jest instytucjonalnym narzędziem – środkiem, którym się manipuluje w celu stworzenia tych warunków (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315).

Wreszcie, po czwarte – kultura jest również utożsamiana ze społecznie akceptowaną, lub przynajmniej respektowaną, wiedzą określonej grupy ludzi, zarazem jest utrwalana i przekazywana w jej obrębie, ponadto sprawia, że dany system społeczno-kulturowy funkcjonuje jako współzależna całość, zachowuje stabilność oraz zdolność odtwarzania (Burszta, 1998, s. 49). Szkoła może ukierunkowywać swoje funkcje na przystosowanie ucznia do kultury ją otaczającej lub kreować jego zdolności tak, by ją zmieniał. W przypadku edukacji inkluzyjnej ważnym zadaniem jest kreowanie społecznej kultury inkluzji (Armstrong, 2011, s. 9–12) – zatem zorientowanie szkoły na czas przyszły zdarzeniowy. Z kolei w tradycyjnym ujęciu zadań szkoły specjalnej częściej akcentowany jest czas terażniejszy związany z nabywaniem kompetencji przystosowawczych zakorzenionych w doświadczeniu przeszłości. Przestrzeń w tych ujęciach przyjmuje wymiar wytworu (w pewnym sensie zespołu towarów), który leży u podstaw reprodukcji stosunków społecznych (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 314–315) lub kreujących kulturę włączania także poza murami szkoły.

Wyróżnione, aczkolwiek z pewnością niewyczerpane, ujęcia czasu i przestrzeni w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami stanowią punkty odniesienia w postrzeganiu i nadawaniu znaczeń tym kategoriom w scharakteryzowanych nurtach edukacji inkluzyjnej. To zaś stanowi, w moim przekonaniu, istotny element je różnicujący.

Czas i przestrzeń w dwóch kulturach edukacji inkluzyjnej

Charakteryzując czas i przestrzeń w obu kulturach inkluzji nawiązuję do wcześniejszych ustaleń cechujących kulturę szkoły. Przypomnijmy, że są to: współkreowanie i podtrzymywanie wiedzy (w tym przypadku – szczególnie o inkluzji), kształtowanie środowiska implikującego rozwój, kreowanie organizacyjnych warunków uczenia się oraz kształtowanie postaw wobec środowiska otaczającego szkołę.

Kreowanie i podtrzymywanie wiedzy o inkluzji edukacyjnej, ulokowane w nurcie rekonstrukcji i pewnego rodzaju kontynuacji edukacji specjalnej, wiąże się z linearnym traktowaniem czasu. W tym ujęciu wiedza o procesach inkluzji jest wyprowadzana z doświadczenia i tradycji edukacji specjalnej, która ulegała przeobrażeniom w czasie. W pewnym stopniu czas linearny staje się także narzędziem tych przemian. Z kolei kształtowanie środowiska implikującego rozwój nastawione jest na użytkowanie czasu zbiorowego, wspólnego dla wszystkich uczniów. Jest on wyznacznikiem procesów głównego nurtu. Nurty poboczne (związane z indywidualizacją ucznia z niepełnosprawnością) organizowane są zgodnie z przebiegiem czasu zbiorowego. Niemniej jednak kreowanie organizacyjnych warunków uczenia się przebiega w opozycji dystrybuowania czasu między nurtem głównym i pobocznymi. Inaczej ujmując, czas metodyczny nauczyciela jest dzielony na pracę w głównym nurcie versus pracę w nurcie pobocznym. Kształtowanie postaw wobec kultury otaczającej szkołę opiera się na czerpaniu doświadczeń z czasu przeszłego (zmiany praktyk typowych dla edukacji specjalnej) jako punktu wyjścia w działaniach ukierunkowanych na czas przyszły.

W przypadku inkluzji konstytuowanej na dekonstrukcji edukacji specjalnej następuje przerwanie łańcucha przemian – zerwanie z tradycją przeszłości, zatem czas występuje w ujęciu nieliniowym. Jego bieg nie stanowi kontekstu przemian. Środowisko rozwoju konstruowane jest według indywidualnych czasów poszczególnych uczniów. Ich czasy są kameralne i sumarycznie nie tworzą one czasu zbiorowego, ponieważ nie istnieje jeden główny nurt zajęć. W efekcie czego metodyczny czas nauczyciela nie jest dystrybuowany w opozycji – dzielony jest na realizację równoległych zadań poszczególnych uczniów. Zadania zaś wpisują się przede wszystkim w czas przyszły i kreowanie szerszej kultury inkluzji środowiska otaczającego szkołę.

Istotnym wyznacznikiem nadawania znaczeń przestrzeni – w koncepcji edukacji inkluzyjnej ukonstytuowanej na rekonstrukcji edukacji specjalnej – jest prestiż głównego nurtu. To on wyznacza centrum podstawowych procesów, jednocześnie skazując wszystko to, co poza nim, na peryferyjność. Współkreowanie i podtrzymywanie wiedzy o inkluzji odbywa się zatem w oparciu o fizycznie rozdzieloną przestrzeń na działania wspólne i poboczne. Kształtowanie środowiska implikującego rozwój przebiega w społecznie wytworzonej przestrzeni wydzielonych

miejsce na realizację wspólnych i różnych działań. W pierwszym przypadku to działania związane z realizacją zadań ukierunkowanych nie tylko na rozwój poznawczy (nabywanie wiedzy i umiejętności), ale także dyspozycji w zakresie współpracy, kreowania relacji stanowiących podstawy wzajemnego szacunku i poszanowania odmiennych wartości. W drugim – to przede wszystkim przestrzeń indywidualnego rozwoju, nierzadko łączonego z korygowaniem i kompensowaniem zaburzeń. W efekcie konstruowanie warunków uczenia się odbywa się w dwóch przestrzeniach organizacyjnych – pierwszej wspólnotowej, drugiej – zindywidualizowanej. Przestrzenie te stanowią narzędzie manipulacji ukierunkowane na osiąganie celów edukacyjnych i wychowawczych. Z kolei kształtowanie postaw wobec kultury otaczającej szkołę zasadza się na traktowaniu przestrzeni pozaszkolnej jako pola włączania uczniów. W tym ujęciu jest ona rozumiana jako przestrzeń okrzepla, a sam proces włączania wpisuje się w utrwalanie stosunków społecznych.

W drugim nurcie – inkluzji ukonstytuowanej na dekonstrukcji edukacji specjalnej i tworzeniu nowej jakości kultury szkoły włączającej – współkreowanie i podtrzymywanie wiedzy o inkluzji przebiega w oparciu o znoszenie fizycznych barier przestrzennych i jej podziałów. Główny nurt edukacji związany z fizycznym centrum sali lekcyjnej traci więc rację bytu. Pojawia się jedno wspólne pole składające się z wielu miejsc, które są wytwarzane społecznie w celu kształtowania środowiska implikującego rozwój wszystkich uczniów. Miejscom tym zostaje nadany relatywny status zmieniający się w zależności od realizowanych celów i istoty sytuacji dydaktycznych. Kreowanie organizacyjnych warunków uczenia się odbywa się wyłącznie w przestrzeni wspólnotowej. Jej konstrukcja przybiera jednak różne formy stanowiące narzędzia realizacji założeń edukacyjnych i wychowawczych. Przy czym nie są one wobec siebie opozycyjne. Inaczej ujmując wspólnotowość przestrzeni – nawet w warunkach indywidualizacji pracy lekcyjnej – jest regułą nadrzędną. To zaś odróżnia ją od przestrzeni opisywanej w poprzedniej koncepcji, gdzie bywa ona podporządkowana celom włączania do głównego nurtu. Kształtowanie postaw wobec kultury otaczającej szkołę ukazuje ją jako przestrzeń włączania, ale podlegającą nieustannej zmianie. W związku z tym proces włączania ukierunkowany jest nie tyle na utrwalanie istniejących stosunków, co ich kreowanie. W tym kontekście szkoła inkluzyjna stanowi pewnego rodzaju zaczyn przemian w zakresie budowania autentycznej kultury inkluzyjnej w środowisku lokalnym.

Zakończenie

Czas i przestrzeń postrzegane są inaczej w omówionych nurtach edukacji inkluzyjnej. Kategorie te stanowią zatem czynnik różnicujący teoretyczne podstawy rekonstrukcyjnej i dekonstrukcyjnej koncepcji włączania. W przypadku pierwszego nurtu większego znaczenia nabiera fizyczny wymiar czasu i przestrzeni, w drugim – wymiar społeczny, związany z nadawaniem im określonych znaczeń

w sprecyzowanych warunkach edukacyjnych. Podejścia te wpisują się w szerszy kontekst ontologiczny obu koncepcji, ponadto niosą ze sobą określone konsekwencje metodyczne. W koncepcji opartej na rekonstrukcji edukacji specjalnej istotnego znaczenia nabiera opozycyjność widoczna w dystrybuowaniu czasu między realizacją potrzeb uczniów pełno- i niepełnosprawnych oraz dzielenie przestrzeni fizycznej w związku z gloryfikacją znaczenia głównego nurtu. Stanowi on centrum działania się i wyznacza czas główny zajęć lekcyjnych. Problem opozycji i podziału zostaje zniesiony w drugim – dekonstrukcyjnym nurcie. Tu czas i przestrzeń stają się narzędziami w konstruowaniu wspólnych warunków edukacji. Wpisują się one w zespół relacji stanowiących podstawy kultury inkluzyjnej, a zarazem odzwierciedlają jej istotę. Takie postrzeganie czasu i przestrzeni wymaga jednak daleko idącej zmiany globalnego myślenia o kulturze szkoły włączającej – co zwykle stanowi największe wyzwanie w procesie implementowania teorii w praktykę edukacyjną.

Literatura

- Ainscow M., Miles S. (2008): *Making Education for All inclusive: where next?* "Prospects", v. 1.
- Apanel D. (2016): *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Armstrong F. (2011): *School cultures, teaching and learning*. In: G. Richards, F. Armstrong (eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms*. Routledge, Oxon.
- Berlach R.G., Chambers D.J. (2011): *Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum*. "The Educational Forum", v. 75.
- Booth T., Ainscow M. (2002): *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education, London.
- Booth T., Ainscow M. (2011): *Przewodnik po edukacji włączającej*. Red. i przygotowanie dla CSIE M. Vaughan. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą), Olimpiady Specjalne Polska, Warszawa.
- Bruner J. (2010): *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Bucholc M. (2018): *Miejsce poza pojemnikiem. Wstęp do polskiego wydania Socjologii przestrzeni Martiny Lów*. W: M. Lów: *Socjologia przestrzeni*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Burszta W.J. (1998): *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults* (2002): C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen (eds.), John Wiley&Sons, New York.
- Corbett J. (1999): *Inclusive education and school culture*. "International Journal of Inclusive Education", vol. 3(1).
- Czerepaniak-Walczak M. (2015): *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (57).
- Gajdzica Z. (2007): *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*. „Szkoła Specjalna”, nr 4.

- Gajdzica Z. (2018a): *Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*. „Kwartalnik Pedagogiczny” (w druku).
- Gajdzica Z. (2018b): *Czas w kulturze edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością*. W: J. Kostkiewicz, S. Opozda-Suder (red.): *Pedagogika – Niepełnosprawność – Edukacja. Ku szerokim przestrzeniom rozwoju pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków (w druku).
- Gajdzica Z., Bełza M. (red.) (2016): *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22.
- Hall E.T. (1978): *Ukryty wymiar*. Przekł. T. Hołówka. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Hinz A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?*. „Zeitschrift für Heilpädagogik“, Nein. 5.
- Hodkinson A., Vickerman P. (2016): *Inclusion. Defining definitions*. In: Z. Brown (ed.), *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*. The Routledge, London and New York.
- Hornby G. (2015): *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*. „British Journal of Special Education Needs”, vol. 42(3).
- Hudgins K.S. (2012): *Creating a Collaborative and Inclusive Culture for Students with Special Education Needs*. „McNair Scholars Research Journal”, vol. 5.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2006): *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010): *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Koczanowicz L. (2008): *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Koselleck R. (2009): *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*. Przeł. J. Marecki, W. Kunicki. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Krause A. (2004): *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Krause A. (2010): *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kruk-Lasocka J. (2012): *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kugelmass J.W. (2006): *Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses*. „European Journal of Psychology of Education”, vol. XXI, (3).
- Lechta V. (2016): *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty*. W: V. Lechta (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Portál, Praha.
- Lefebvre H. (1972): *La droit à la ville, suivi de l'espace et politique*. Antrhpos, Paris.
- Ligus R. (2012): *Pedagogika inkluzji i zarządzania piętnem – znaczenia, interpretacje, praktyki*. W: P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.): *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lozman T. (2009): *Straight talk about inclusive education*. Spring, CASS Connections.
- Mittler P. (1995): *Special needs education: an international perspective*. „British Journal of Special Education”, v. 22(3).
- Mittler P. (2012): *Overcoming exclusion: Social justice through education*. Routledge, Abbingdon, UK.
- Olszewski S., Parys K. (2016): *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Pańczyk J. (1983): *Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: H. Borzyszkowska (red.): *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. WSiP, Warszawa.
- Pawelczyńska A. (1986): *Czas człowieka*. Wydawnictwo IFiS PAN, Wrocław.

- Peng Y., Podměšil M. (2015): *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*. Palacký University, Olomouc.
- Polkowska I. (1994): *Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia*. WSiP, Warszawa.
- Popławska J., Sierpińska B. (2001): *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. WSiP, Warszawa.
- Prysak D. (2013): *Założone a rzeczywiste funkcje terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Gajdzica (red.): *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Slee R. (2004): *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*. In: D. Mitchell (ed.): *Special Educational Needs and Inclusive Education*. Vol. II. Inclusive Education. RoutledgeFalmer, London and New York.
- Slee R. (2011): *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge, Abbingdon, UK.
- Speck O. (2013): *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Przeł. A. Grysińska. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szumski G. (2010): *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Współpraca A. Firkowska-Mankiewicz. Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Thomas G., Loxley A. (2007): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press, New York.
- Tuohy D. (2011): *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Przeł. K. Kruszewski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zacharuk T. (2008): *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Zamkowska A. (2009): *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wydawnictwo PR, Radom.
- Zamkowska A. (2017): *Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, z. 2.

Czas i przestrzeń w dwóch kulturach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością

W artykule zostały scharakteryzowane dwa nurty inkluzji edukacyjnej stanowiące podstawy dwóch odmiennych kultur włączania uczniów z niepełnosprawnością. Podstawą pierwszego nurtu jest rekonstrukcja i zarazem ewolucja edukacji specjalnej. Drugi – ukonstytuowany jest na dekonstrukcji edukacji specjalnej, jego bazowym założeniem jest odcięcie się od jej założeń i stworzenie nowej jakościowo formy edukacji.

Główna teza opracowania została zawarta w stwierdzeniu, że czas i przestrzeń tworzą istotny kontekst założeń koncepcyjnych różnicujących podstawy obu nurtów. Ich ukryty wymiar stanowi nie tylko układy odniesienia dla stosunków społecznych, ale polaryzuje również założenia bazowe inkluzji i wpływa na organizację pracy lekcyjnej. Brak świadomości znaczenia czasu i przestrzeni utrudnia konstrukcję koncepcji włączania. Z kolei nadawanie im niespójnych znaczeń prowadzi do niewspółmiernych założeń metodycznych inkluzji edukacyjnej. Celem

opracowania jest rozpatrzenie różnego ujmowania czasu i przestrzeni w dwóch odmiennych nurtach inkluzji szkolnej. W pierwszej części została zaprezentowana charakterystyka podstawowych założenia inkluzji edukacyjnej, w kolejnej – czasu i przestrzeni. Meritum tekstu stanowi deskrypcja następstw koncepcyjnych różnego ujmowania czasu i przestrzeni we wskazanych nurtach edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: czas, przestrzeń, uczeń z niepełnosprawnością, kultura inkluzji edukacyjnej, kultura szkoły

Time and space in two cultures of inclusive education of learners with disability

What has been discussed in this study are two trend of educational inclusion which constitute the foundations of two different cultures of including learners with disability. The basis of the first trend is the reconstruction and, at the same time, evolution of special education. The second trend is built on the deconstruction of special education and its fundamental premise is breaking away from its assumptions and creating a qualitatively new form of education.

The main thesis is contained in the statement that time and space constitute an important context of conceptual assumptions differentiating the foundations of both trends. This hidden dimension not only becomes a reference system for social relations but it also polarizes the basic assumptions of inclusion and has impact on the organization of classroom work. Lack of awareness of the significance of time and space hinders the construction of the concept of inclusion. Moreover, attributing incoherent meanings to them leads to incommensurable methodological assumptions of educational inclusion. The study is aimed at discussing different ways in which time and space are approached in two different currents of school inclusion. The first part comprises the basic assumptions of educational inclusion, and the next one – of time and space. The essence of the study is the description of conceptual consequences of different approaches to time and space in the indicated currents of inclusive education.

Keywords: time, space, learner with disability, culture of educational inclusion, culture of school

RELACJE Z BADAŃ

Alina Szczurek-Boruta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

TOŻSAMOŚĆ MŁODZIEŻY I JEJ KONSTRUOWANIE – MIĘDZY ŚWIADOMOŚCIĄ SZANSY A ŚWIADOMOŚCIĄ OGRANICZENIA

Wprowadzenie

Proces formowania się tożsamości młodzieży w warunkach „kruchej teraźniejszości” (Melucii, 1996); „federacji subkultur”, zmiennej, zdolnej do łączenia się w subkulturowe całości (Faryga, 2005); prymatu indywidualizmu nad kolektywizmem (Cybal-Michalska, 2006, 2013); tęsknoty za wspólnotowym duchem i wzajemnością (Watts, 2008; Mowlam, Creegan, 2008; Thake, 2009); w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”; kulturze władzy i wolności (Melosik 2013); nie pozostaje bez wpływu na jakość humanistycznego dyskursu nad istotą wychowania i rozwojem myśli pedagogicznej.

W niniejszym artykule podejmuję próbę zarysowania pewnego teoretycznego, metodologicznego, jak i empirycznego kontekstu dla analiz formowania się tożsamości młodych ludzi. Problem ten podejmowałam wielokrotnie w swoich pracach. Zamysł tego opracowania jest skromny, a mianowicie przywołać w syntetycznej formie wybrane ujęcia teoretyczne, wyniki badań własnych i na ich tle rozpoznać/ wskazać szanse i ograniczenia rozwoju indywidualnego w płaszczyźnie społecznej i kulturowej.

W opracowaniu tym przyjmuję podejście eklektyczne. Tropów i wątków do ukazania ciągłości i przemian w formowaniu się tożsamości młodych ludzi szukam w teoriach i koncepcjach psychologicznych (teoria rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona), socjologicznych (koncepcja społecznych uwarunkowań oświaty Jana

Szczepańskiego, teoria Pierre'a Bourdieu określana jako „konstruktywistyczny strukturalizm” lub „strukturalistyczny konstruktywizm”) i pedagogicznych (pedagogika kultury Bogdana Nawroczyńskiego). Nie będę omawiała szczegółowo tych teorii i koncepcji, istnieje bowiem szeroka literatura na ten temat. Przywołam tylko te ich aspekty, w których doszukać się można całościowego podejścia do tożsamości, jej uwarunkowań i wychowania.

W ujęciu E. Eriksona *edukacja dla tożsamości ego, które nabywa siły z wielorakich okoliczności historycznych, wymaga świadomego zaakcentowania ze strony dorosłych heterogeniczności historii, jednostki, jak i przemyślanego wysiłku udostępniania dzieciom (...) nowej bazy znaczącej kontynuacji* (Erikson, 1968, s. 83). Autor wskazuje na uwikłanie edukacji w procesy społeczne, podkreśla ciągłość historyczną, kontynuację myśli poprzednich pokoleń, jak i kontynuację rozwoju. Obok socjalizacji rodzinnej, socjalizacji przebiegającej w środowisku lokalnym, edukację szkolną czyni jednym z aktywnych ogniw procesu kształtowania tożsamości nowych pokoleń.

Przedstawiając społeczne uwarunkowania oświaty, Jan Szczepański trafnie zauważa, że funkcjonowanie instytucji oświatowych znajduje się pod wpływem społeczeństwa. W działania edukacyjne wpisane jest przetrwanie i rozwój. Autor ten pisze: *Instytucje oświatowe zostały powołane do przygotowania członków społeczeństwa do spełniania wyznaczonych przez to społeczeństwo funkcji. Zwłaszcza szkoły mają dokonać „oswojenia” młodych pokoleń tak, by szanowały tradycję i utrwalone wartości, nie naruszały tożsamości społeczeństwa i zapewniły kontynuację, a równocześnie przygotowały kadry umiejące zmieniać technikę, gospodarkę* (Szczepański, 1989, s. 54).

P. Bourdieu w swojej teorii wskazuje na nierozłączność tego, co obiektywne, i tego, co subiektywne, co społeczne, a co jednostkowe (Bourdieu, za: Szacki, 2007, s. 891). Kluczowa w koncepcji P. Bourdieu jest triada: pole (kontekst społeczny, struktura, w której działają jednostki i grupy), kapitał (cenny w danym kontekście społecznym zasób), habitus (schematy mentalne i dyspozycje do działań zinternalizowane przez jednostkę). Osią teorii jest koncepcja władzy (przemocy) symbolicznej, określona tak ze względu na narzędzie, jakim się posługuje – język, symbole i wizje świata, jakie język ten wyraża. Stanowisko P. Bourdieu jest użyteczne w kontekście analiz formowania się tożsamości młodzieży w warunkach szkolnych. Przestrzeń szkoły to dynamiczna rzeczywistość, „pole” (wiele „pól”) (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 652)¹, w którym działające jednostki (uczniowie

¹ W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (situs) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału) (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 652).

i nauczyciele) tworzą i odtwarzają praktyki działania. Nie czynią tego jednak całkowicie swobodnie i intencjonalnie, a nawet nie w pełni świadomie, gdyż mając zinterioryzowane struktury świata społecznego w postaci dyspozycji (ze szczególnym uwzględnieniem struktur nauczania i wychowania), są przez nie warunkowani.

Przyjmując całościowe podejście do wychowania, do funkcji, celów i zadań szkoły w kontekście transmisji kultury i rozwoju, odwołuję się do pedagogiki kultury, a właściwie do myśli jednego z jej przedstawicieli. Odkrywczość i prekursorstwo B. Nawroczyńskiego polega na formułowaniu takich celów i norm wychowania, które bazując na wartościach, ukierunkowywały proces wychowania na tworzącą się przyszłość społeczeństwa i kultury. B. Nawroczyński zdaje sobie sprawę z tego, że wychowanie ma nie tylko funkcje adaptacyjne, lecz także winno przygotowywać młode pokolenie do tworzenia nowych form życia społecznego, kultury i cywilizacji. Stwierdza: *Jesteśmy do gruntu przeniknięci myślą o rozwoju. Stała się ona jednym z głównych artykułów wiary współczesnego człowieka. Cóż dziwnego, że cechuje ona również pedagogikę współczesną. Dlatego nie chce ona poprzestać na samej tylko asymilacji młodego pokolenia, ale zawiera postulat, aby synowie i córki wyrastali ponad głowy swoim ojcom i matkom, aby byli od nich mądrzejsi, dzielniejsi i lepsi, aby dalej posuwali dzieło narodu i ludzkości. To zaś wymaga nie tylko kształcenia dyspozycji do życia czynnego i twórczego, nie tylko zapewniania pomyślnych warunków rozwoju wybitnym indywidualnościom, lecz również orientowania się w tendencjach rozwojowych życia społecznego oraz przenikania nimi wychowania jednostek* (Nawroczyński, 1923, s. 9). Pedagog ten odrzuca zarówno skrajny determinizm społeczno-kulturowy, jak i swobodną twórczość w kreowaniu celów wychowania i norm pedagogicznych.

W opracowaniu tym tożsamość i społeczne warunki edukacji traktuję jako części istniejące w ramach całości ogólnej, ale i jako poszczególne całości (społeczeństwa). Zakładam, że rozwój tożsamości jednostki i doskonalenie edukacji szkolnej w ramach całości ogólnej to proces wzwyż – ciągły, powolny, nieustający.

Podjęte rozważania ukierunkowane są na ogarnięcie i spożytkowanie całościowej wiedzy o zjawiskach i procesach edukacyjnych. Podejście to nie jest nowe, odnaleźć można go w anglosaskich nurtach filozofii oświaty, edukologii, oświatologii, a ostatnio w rozważaniach o eduserferze. Uogólnione spojrzenia na oświatę, powiązanie myśli filozoficznej i społecznej z edukacją pojawiały się w obszarze pedagogiki ogólnej jako refleksji o wielu sferach edukacji. Należą do nich syntezy i opracowania autorstwa L. Chmaja (1962), K. Sośnickiego (1967), S. Kunowskiego (1981), B. Nawroczyńskiego (1961), C. Kupisiewicza (1995, inne), B. Suchodolskiego (1990, inne), T. Lewowickiego (1994), T. Lewowickiego, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa (2011), J. Gniteckiego (1994), K. Duraj-Nowakowej (1997, 2008), J. Kuźmy (2008), B. Śliwerskiego (2009, 2010 i inne),

L. Witkowskiego (2007), R. Schulza (2018). Sama także podjęłam próbę całościowego ujęcia pedagogiki w perspektywie rozwoju (Szczurek-Boruta, 2007).

Metodologia badań własnych

Szkoła zajmuje miejsce w szerszym systemie społecznym, pełni określoną funkcję w społeczeństwie, realizuje wyznaczone zadania (Szczepański, 1989, s. 302). Jako system społeczny pełni funkcje: zewnętrzną czyli spełnia zadania wyznaczone przez czynniki zewnętrzne: społeczeństwo, ministerstwo, władze szkolne oraz wewnętrzną, polegającą na osiągnięciu odpowiedniego poziomu organizacyjnego i realizacji potrzeb osób do szkoły należących strukturalnie.

Przedmiotem moich zainteresowań są wewnętrzne funkcje szkoły, które wypełniają strukturę instytucjonalną zindywidualizowanymi zachowaniami tożsamościowymi. Trzeba jednak pamiętać, że niemal wszystkie zjawiska typowo wewnątrzszkolne mają bliższy lub dalszy związek z realizacją jej podstawowych zadań. Zadania te mają doprowadzić do pożądanych skutków określonych koncepcją rozwoju tożsamości. Efektywność szkoły w zakresie jej funkcji, efektywność osobowościowa, na którą – zdaniem Tadeusza Gołaszewskiego – składają się: w pełni rozwinięte osobowości uczniów; zrealizowane potrzeby indywidualne uczniów i nauczycieli (Gołaszewski, 1977, s. 102–121) zapewnić/ zagwarantować mają społeczne warunki edukacji.

W centrum moich zainteresowań od lat pozostają kształtująca się tożsamość i społeczne warunki edukacji, sprzyjające zaspokojeniu potrzeby tożsamości (osiąganiu przez młodych ludzi tożsamości). W pracy badawczej poszukuję odpowiedzi na pytanie o szanse i ograniczenia formowania się tożsamości młodego pokolenia wchodzącego w dorosłość.

W prowadzonych poczynaniach badawczych przyjmuję, że opanowanie (realizacja) właściwego dla V fazy rozwoju psychospołecznego Eriksona zadania egzystencjalnego (zaspokojenie potrzeby tożsamości) wiąże się z koniecznością syntezy (opanowania) różnych szczegółowych zadań rozwojowych (Havighurst, 1981; Szczurek-Boruta, 2007, s. 155). W badaniach wykorzystuję listę 10 empirycznie zweryfikowanych zadań rozwojowych².

Zakładam, że konstruowanie tożsamości młodych ludzi nie jest możliwe bez zewnętrznego wsparcia w postaci naturalnych i intencjonalnych oddziaływań

² Zadania te zostały empirycznie zweryfikowane w badaniach przeprowadzonych w roku 2003/2004. Są to: „opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci”; „osiąganie niezależności emocjonalnej i ekonomicznej od innych”; „poszukiwanie partnera życiowego – miłości”; „ustalenie systemu wartości”; „wybór i przygotowanie do zawodu”; „osiąganie dojrzszych relacji z grupą przyjaciół – rówieśników”; „uzyskanie wiedzy o sobie”; „osiąganie kompetencji w realizacji zadań szkolnych”; „rozumienie zjawisk świata społecznego (bezrobocie, polityka, ekonomia) jako przygotowanie do pełnienia ról obywatelskich” oraz zmiana i kształtowanie otaczającej rzeczywistości” (Szczurek-Boruta, 2007).

edukacyjnych. W ich identyfikacji posługuję się konstruktem społecznych warunków edukacji³. Wynikiem ich działania są określone rezultaty, zaznaczające się zarówno w samym podmiocie (tożsamości młodego człowieka), jak i niejednokrotnie w innych elementach systemu społecznego, jakim jest szkoła.

Analizie eksploracyjnej i porównawczej poddałam opanowanie zadania egzystencjalnego (uzyskanie tożsamości) oraz społeczne warunki edukacji⁴. Za podstawę analiz przyjął przede wszystkim ustosunkowanie się badanych do stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu ankiety. Przejawem realizacji zadań rozwojowych, społecznych warunków edukacji są deklarowane zachowania tożsamościowe – *subiektywne odczucia jednostki co do poczucia występowania określonych faktów, zdarzeń, sytuacji, pozwalające identyfikować tożsamość, manifestować ją, zabiegać o jej trwanie i przemiany* (Szczurek-Boruta, 2007, s. 188).

W prezentowanych analizach wykorzystuję część materiału empirycznego uzyskanego w autorskich, ogólnopolskich badaniach ilościowo-jakościowych, a mianowicie wyniki badań ilościowych młodzieży zamieszkującej województwo śląskie, strefę o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym, badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2003/2004 oraz część materiału pochodzącego z badań przeprowadzonych na tym samym terenie w roku szkolnym 2016/2017. Przywołuję wyniki badań sondażowych, prowadzonych w oparciu o strategię ilościową. Uzyskane wyjaśnienia mają charakter nomotetyczny, oparto je na przesłankach obiektywistycznych, dotyczących paradygmatu normatywnego (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 153–154). Badania mieszczą się w schemacie porównawczym. W badaniach nad rozwojem stosowane są trzy tradycyjne strategie: poprzeczna, podłużna, ukośna (za: Trempała, Olejnik, 2016, s. 134–135). Zastosowałam strategię badań ukośnych, przeprowadziłam pomiar danej zmiennej (zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji) tym samym narzędziem, zweryfikowanym w badaniach realizowanych w roku 2003/2004⁵,

³ Konstrukty społeczne warunki edukacji tworzą kategorie wyprowadzone z teorii Eriksona i empirycznie zweryfikowane w badaniach przeprowadzonych w roku 2003/2004. Należą do nich: „dostarczanie oferty identyfikacyjnej”, „przedłużanie moratorium rozwojowego”, „poszerzanie promienia interakcji”, „etos”, „ambivalencja”, „rewitalizacja” (Szczurek-Boruta, 2007).

⁴ Średnie wielkości poczucia opanowania zadania egzystencjalnego oraz społecznych warunków edukacji (przy punktacji 1 – fałsz; 2 – nie wiem; 3 – prawda) przyjmują wartość powyżej 2,0 (średnią 2,0 uznano za próg realizacji zadań). Taki wynik wskazuje na trafność diagnostyczną w zakresie wytypowania zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji, które są uniwersalne dla polskiej szkoły.

⁵ Autorski kwestionariusz ankiety skonstruowany w oparciu o teorię rozwoju psychospołecznego E. Eriksona, koncepcję zadań rozwojowych R. Havighursta i TZT T. Lewowickiego, socjologiczne teorie konfliktu, zweryfikowano w badaniach. Współczynnik rzetelności, alfa (α) Cronbacha 0,730 (w przedziale 0–1) potwierdza prawidłową konstrukcję kwestionariusza. Kwestionariusz zamieszczony w pracy (Szczurek-Boruta, 2007, s. 381–384).

w sposób powtarzalny w różnym czasie (w roku szkolnym 2003/2004⁶ i w roku szkolnym 2016/2017⁷).

Próba badana dobrana została metodą celowo-losową (Matuszak, Matuszak, 2011, s. 33–39). Elementy celowe to: wiek uczniów – 18 lat; typ szkoły – technikum/liceum, miejsce zamieszkania – województwo śląskie, strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Badana grupa w dwóch okresach pomiarowych spełniała kryteria próby reprezentatywnej.

Zgromadzony materiał badawczy poddany został weryfikacji z wykorzystaniem metod ilościowego i jakościowego opisu badań.

W opracowaniu uzyskanych danych empirycznych zastosowane zostały metody statystyczne: analiza kanoniczna oraz statystyki opisowe (Ferguson, Takane, 2004). Zastosowano program do analizy statystycznej zawarty w komputerowym pakiecie STATISTICA 13.

Wybrane wyniki badań własnych i dyskusja nad nimi

Proces kształtowania się tożsamości dokonuje się w toku socjalizacji (w tym socjalizacji edukacyjnej), w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Podstawą tożsamości obok tradycji, rozumu staje się własne doświadczenie. Jest ono źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi. Wielość i zróżnicowanie dostępnych ofert stwarza młodym ludziom szansę na rozszerzenie pól eksploracji, z drugiej strony coraz większa wieloznaczność społecznego środowiska rozwoju może być źródłem zagrożeń utrudniających opanowanie zadań życiowych i w efekcie kształtowanie się tożsamości.

Tożsamość badanej młodzieży wpisana jest w porządek społeczno-kulturowy środowiska wychowawczego. Zapewnia ono młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji i przynależności, ogranicza, ale i daje szansę rozwoju. Wyniki przeprowadzonych badań wskazały na związek między społecznymi warunkami edukacji a tożsamością młodzieży ($r=0,682$; $p<0,001$ ⁸ – korelacja umiarkowana, zależność istotna w badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 2003/2004; $r=0,73757$ $\text{Chi}^2(1482)=2091,0$ $p=0000$ – korelacja wysoka, zależność znacząca w badaniach przeprowadzonych w roku 2016/2017). Istnienie związku funkcjonalnego między społeczeństwem, edukacją i rozwojem jednostki nie dziwi, dostrzeżone i opisane jest przez teoretyków, głównie socjologów, ale także ekonomistów, pedagogów, psychologów.

⁶ Opis badanej grupy (195 uczniów) w roku szkolnym 2003/2004 oraz metodologii badań zawiera opracowanie (Szczyrek-Boruta, 2007).

⁷ W roku szkolnym 2016/2017 w badaniach uczestniczyło 248 uczniów: 112 kobiet i 136 mężczyzn, 185 uczniów technikum oraz 63 uczniów liceum.

⁸ Interpretacja wielkości współczynników korelacji r wg J.P. Guilforda (1960, s. 171).

Przeprowadzone analizy statystyczne wskazują na podobieństwo – w dwóch okresach pomiarowych – formowania się tożsamości młodych ludzi (\bar{x} =2,330 średnia wielkość poczucia tożsamości badanej młodzieży w roku szkolnym 2003/2004; \bar{x} =2,278 w roku 2016/2017)⁹ oraz na podobieństwo uwarunkowań konstruującej się tożsamości (\bar{x} =2,046 średnia wielkość społecznych warunków edukacji w roku 2003/2004, \bar{x} =2,159 w roku 2016/2017).

Na tle przywołanych wyników badań można sformułować kilka wniosków i też istotnych dla dyskursu o wychowaniu i rozwoju myśli pedagogicznej.

Po pierwsze, mimo dużej liczby elementów, jakie składają się na tożsamość, mimo coraz większej płynności „ja”, szans i ograniczeń, jakie daje społeczeństwo informacyjne (Beniger, 1986), społeczeństwo sieciowe (Castells, 1998), społeczeństwo medialne (Thompson, 1999), wiek dostępu (Rifkin, 2000), młodzi ludzie u progu dorosłości posiadają zdolność osiągnięcia integralności swojej tożsamości.

Po drugie, przynależność badanych do dwóch różnych generacji Y i Z: pokolenie Y, osoby urodzone w połowie lat 90. XX wieku, badane w roku szkolnym 2003/2004, pokolenie Z osoby urodzone pod koniec wieku XX, badane w roku 2016/2017 (Generation XYX, 2018) – nie okazała się być czynnikiem różnicujących efektywność w zakresie osiągnięcia tożsamości. Młodzież w swoim rozwoju przechodzi podobny trening, podlega podobnym oddziaływaniom. Wspólny interes, cel strategiczny społeczności, w której żyje, prowadzi do wytworzenia określonych form tożsamości. Uniwersalna logika rozwoju kryje się w uniwersalnych w społeczeństwie wartościach; możliwych do zrekonstruowania wzorcach strukturalnych pojawiających się w określonym czasie pewnych zadań. Zadania rozwojowe, ze względu na biologiczną jedność, są wspólne adolescentom. Podobne są też społeczne warunki edukacji. Upodobnienia oczekiwań społecznych, którym młodzież nadaje indywidualną treść (zadania rozwojowe), są efektem oddziaływania wspólnej kultury i naporów społeczeństwa. Należy też zauważyć, że młode pokolenie charakteryzuje się nie tylko na podstawie wieku (psychologia rozwojowa) bądź cech specyficznych (zdolność do dawania nowego życia, zdolność do samodzielnego kształtowania własnego życia), ale i kultury. Już Józef Chałasiński stwierdził, że *młodość jest elementem kultury i instytucją społeczną. To w niej tkwi siła wiecznego odnawiania się społeczeństwa i jego kultury* (Chałasiński, 1969, s. 335).

Po trzecie, szkoły doprowadziły młodzież, o różnych zasobach osobistych i społecznych, żyjącą w różnym czasie społeczno-kulturowym, do podobnej wielkości kapitału tożsamości (podobnego poziomu uformowania się tożsamości), upodobniły

⁹ Niektóre treści, wyniki badań zawarte w tym artykule były już publikowane przeze mnie w artykule pt. *Edukacja wspierająca rozwój młodzieży i jej uwarunkowania – raport z badań na pograniczu południowym*. „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 142–158. Zostały one tu umieszczone jednak w innym kontekście teoretycznym i w innym układzie problemowym.

do siebie. Instytucje oświatowe koncentrowały się i koncentrują nadal na reprodukcji porządku społecznego, utrzymaniu i kształceniu młodych ludzi na poziomie przeciętnym. Przestrzeń szkoły stanowi dla działań młodego człowieka specyficzne „pole”, o określonej strukturze, o określonym kapitale (społecznym, kulturowym, ludzkim). Szkoła wytworzyła habitus – schematy mentalne i dyspozycje do działań zinternalizowane przez jednostkę, doświadczenia z przeszłości, nawyki i wymagania aktualnie nacechowane racjonalnością. Z tego habitusu korzystają zarówno uczniowie, jak i ich nauczyciele. P. Bourdieu wprost łączy rozumienie habitusu z koncepcją „pola” (Bourdieu, 1977, s. 77). „Pole” warunkuje kształtowanie się habitusu, który nabiera cech właściwych wymogom panującym w danym polu lub w układzie pól. Habitus szkoły stanowi produkt historii, generator praktyk i klasyfikacji, umożliwia członkom tej społeczności orientację w uniwersum idei, wartości (szerzej na ten temat wypowiadam się w opracowaniu Szczurek-Boruta, 2016).

Po czwarte, empiryczny obraz szkoły (społecznych warunków edukacji) wskazuje, że jest ona instytucją w dużej mierze odtwarzającą swoiste zaprogramowanie umysłowe zależne od socjalizacji, podobnie jak wzory zachowań. W sposób znaczący tkwi w stereotypach edukacji adaptacyjnej, z drugiej strony odzwierciedla naciski teorii pedagogicznych idących w kierunku edukacji emancypacyjnej. Te dwie skontrastowane ze sobą tendencje wytwarzają swoistego rodzaju obszary napięć między oczekiwaniami społecznymi a potrzebami indywidualnymi. Powstaje tym samym przestrzeń do negocjacji, przestrzeń dyskursu pedagogicznego. Zmiany, które następują w zakresie tożsamości i społecznych warunków edukacji – jak pokazały wyniki badań własnych – są niewielkie, za P. Bourdieu, J.C. Passeron (1990) postrzegać można je jako przekształcanie „habitusu”, w którym żyją społeczności szkolne, i bogacenie „kapitału kulturowego”, który stanowią młodzi ludzie wchodzący w dorosłość (sprawę kapitału tożsamości omawiam w opracowaniu Szczurek-Boruta, 2018b).

Młodzież, w dwóch okresach pomiaru, uzyskuje od nauczycieli podobne, systematyczne wsparcie w budowaniu swej tożsamości i zmaganiu się z kolejnymi zadaniami życiowymi. Stałość i podobieństwo społecznych warunków edukacji, ich związek z formującą się tożsamością młodzieży świadczą o tym, iż szkoła przyczynia się do reprodukcji kapitału kulturowego, a przez to – struktury społecznej (Bourdieu, Passeron, 2009, s. 29). Formowanie się tożsamości jest zadaniem, problemem uniwersalnym, w pewnym stopniu niezależnym od czasu społeczno-historycznego i kontekstów społeczno-kulturowych. Istotną rolę w tym procesie odgrywa zunifikowany system oświatowy nastawiony ideowo i operacyjnie na równość szans i osiągnięć.

Zakończenie

W kontekście prowadzonych tu rozważań teoretycznych i metodologicznych, przywołanych wyników badań za przydatne uznaję podejście holistyczne. Pozwala ono postrzegać wychowanie w całej jego złożoności i wielowymiarowości, ujmować tożsamość i społeczne warunki edukacji zarówno jako elementy całości, ale i jako dwie odrębne całości współdziałające ze sobą, powiązane ze sobą, stanowiące celowo zorientowaną jedną całość.

Podjęta w tym opracowaniu próba scalenia refleksji dotyczącej realizacji zadań indywidualnych i zadań szkoły może służyć wyznaczeniu celów i norm wychowania. Istotną rolę w tym zakresie przypisuję – podobnie jak czynił to B. Nawroczyński – pedagogice ogólnej jako nauce, która buduje z wartości kulturowych i doświadczenia społecznego, uwzględniając prawidłowości rozwoju psychofizycznego, cele i normy wychowania.

B. Nawroczyński pisze: *Chcąc wniknąć do rdzenia życia duchowego, trzeba badać nie tylko fakty psychiczne, ale i wartości, na które te fakty są skierowane; tym bardziej, że dopiero na tej drodze możemy posunąć się dalej w kierunku wydzielenia czynności kulturalnych spośród innych czynności* (Nawroczyński, 1947, s. 134). Autor ten stwierdza, że to właśnie imponderabilia splecione w jedną całość z ponderabiliami sprawiają, że kultura jest żywa (Nawroczyński, 1947, s. 134).

Wywody zawarte w niniejszym artykule miały na celu pokazanie czytelnikowi, że formowanie tożsamości młodego pokolenia może być pozytywnie rozwiązane jedynie przy zastosowaniu podejścia całościowego. Przedstawione w wielkim skrócie i uproszczeniu wyniki badań i ich analizy nie wypełniają całego rozległego pola problemowego ukształtowanego wokół tożsamości i szkoły, tworzą jednak ogólne tło toczącej się wciąż dyskusji na ten temat.

Istotne w prowadzonych rozważaniach stało się skupienie się na jednoczesnym funkcjonowaniu młodego człowieka w trzech sferach: faktów, działania i wartości. Odniesienie się jednocześnie do tych trzech sfer – jak sugeruje Janusz Gnitecki (1994) – służy i sprzyja scaleniu (syntezie, uogólnieniu) refleksji pedagogicznej. Podejście holistyczne stwarza możliwość opisu, wyjaśnienia, optymalizacji i interpretacji wychowania, kształcenia, samokształcenia, samorealizacji.

Literatura

- Beniger J.R. (1986): *The Control Revolution*. MA, Cambridge.
Bourdieu P.(1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
Bourdieu P., Passeron J.C. (1990): *Reprodukcja: element teorii i system nauczania*. Tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa.
Bourdieu P. (2009): *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Przekład Joanna Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków.

- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001): *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Przekład A. Sawisz. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Castells M. (2008): *Siła tożsamości*. Przekład Sebastian Szymański. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmaj L. (1962): *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. PZWS, Warszawa.
- Cybal-Michalska A. (2006): *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. WN UAM, Poznań.
- Cybal-Michalska A. (2013): *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Chałasiński J. (1969): *Spoleczeństwo i wychowanie*. PWN, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K. (1997): *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. (2008): *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*. Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Erikson E.H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company, New York.
- Erikson E.H. (1994): *Identity and the Life Cycle*. W.W. Norton & Company, New York-London.
- Fatyg B. (2005): *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2004): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Tłum. M. Zagrodzki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Generations X Y Z and the others; <http://socialmarketing.org/archives/generations-xy-z-and-the-others/>. Dostęp: 21.03.2018.
- Gnitecki J. (1994): *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Gołaszewski T. (1977): *Szkola jako system społeczny*. Wyd. I, PWN, Warszawa.
- Guilford J.P. (1960): *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Przeł. J. Wojtyniak. PWN, Warszawa.
- Havighurst R.J. (1981): *Developmental Tasks and Education*. Longman, New York-London.
- Kunowski S. (1981): *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź.
- Kupisiewicz C. (1995): *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kuźma J. (2005): *Nauki o szkole: studium monograficzne, zarys koncepcji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Lewowicki T., Ogniewjuk W.O., Sysojewa S.O. (red.) (2011): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. WSP ZNP, Warszawa.
- Melosik Z. (2013): *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Melucci A. (1996): *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mowlam A., Creegan C. (2008): *Modern-day social evils: The voices of unheard groups*. Joseph Rowntree Foundation, York.
- Nawroczyński B. (1923): *Teoria i praktyka wychowania*. Druk K. Kopydłowski i S-ka, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1947): *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia Wyd. F. Pieczętkowski, Kraków-Warszawa.
- Nawroczyński B. (1961): *Zasady nauczania*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Rifkin J. (2003): *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Schulz R. (2018): *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Sośnicki K. (1967): *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. PZWS, Warszawa.
- Suchodolski B. (1990): *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2009): *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2010): *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. 7. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szacki J. (2007): *Historia myśli socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1989): *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. WSiP, Warszawa.
- Szczurek-Boruta A. (2007): *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*. Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Szczurek-Boruta A. (2018a): *Edukacja wspierająca rozwój młodzieży i jej uwarunkowania – raport z badań na pograniczu południowym*. „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 142–158
- Szczurek-Boruta A. (2018b): *Young people's identity capital and social participation in the life of the local community*. “Polish Journal of Educational Studies” 2018, Vol. I (LXXI), s. 81-91,
- Trempała J., Olejnik M. (2016): *Badanie rozwoju psychicznego człowieka*. W: J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Watts B. (2008): *What are today's social evils? The results of a web consultation*. Joseph Rowntree Foundation, York.
- Witkowski L. (2007): *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*. IBE, Warszawa.
- Thake S. (2009): *Individualism and community*. W: Joseph Rowntree Foundation (ed.): *Contemporary social evils*. The Policy Press, Bristol.

Tożsamość młodzieży i jej konstruowanie – między świadomością szansy a świadomością ograniczenia

Autorka podejmuje próbę zarysowania pewnego teoretycznego, metodologicznego, jak i empirycznego kontekstu dla analiz kształtowania się/konstruowania tożsamości młodych ludzi. Przywołuje w syntetycznej formie wyniki badań własnych i na ich tle rozpoznaje szanse i ograniczenia rozwoju indywidualnego w płaszczyźnie społecznej i kulturowej. W swoich rozważaniach przyjmuje podejście całościowe, tożsamość i edukację traktuje zarówno jako elementy pewnej całości, jak i dwie odrębne całości, współdziałające ze sobą, powiązane ze sobą, stanowiące celowo zorientowaną jedną całość. Podjęte rozważania ukierunkowane są na ogarnięcie i spożytkowanie w praktyce pedagogicznej całościowej wiedzy o tożsamości, zjawiskach i procesach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: tożsamość, młodzież, konstruowanie tożsamości, edukacja, szanse, ograniczenia rozwoju

Youth's identity and its construction – between the awareness of chance and the awareness of limitation

Author attempts to outline a theoretical, methodological and empirical context for analyses of shaping/constructing the identity of young people. In a synthetic form,

the results of the author's own studies are referred to, which constitute the background for the recognition of the chances and limitations of individual development in the social and cultural dimension. The holistic approach is applied in the study, identity and education are treated both as the elements of a certain whole and as two separate entities – cooperating with each other, interrelated, constituting an intentionally oriented single whole. The undertaken discussion is aimed at capturing and using in educational practice the entire knowledge of identity, as well as educational phenomena and processes.

Keywords: identity, youth, constructing the identity, education, chances, developmental limitations

Jolanta Suchodolska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA UNIWERSYTECKA JAKO WAŻNE ZADANIE ROZWOJOWE MŁODYCH DOROSŁYCH

Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele sposobów rozumienia edukacji, także w kontekście edukacji młodych dorosłych. W licznych opracowaniach naukowych polskich badaczy od lat obecne jest przekonanie, że inwestowanie w edukację jest kluczem do podnoszenia statusu społeczno-zawodowego młodych ludzi. Ponadto, inwestycja taka jest skutecznym sposobem wyrównywania szans osób o niższym stopniu pochodzenia i habitusie oświatowym rodziny. Edukacja – szczególnie we współcześnie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych, wymagających mobilności, łatwości adoptowania się do owych zmian i ich społecznych skutków – jest dziś obszarem wymagającym permanentnego doinwestowania, by otoczyć właściwą opieką także jednostki słabsze społecznie na drodze zdobywania wykształcenia. Idea ta staje się szczególnie aktualna w odniesieniu do młodych dorosłych wywodzących się ze zróżnicowanych społecznie środowisk, dla których prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu mierzy się ich dostępem do kształcenia przebiegającego w „tej samej jakości” (Woźniak, Woźniak, 2006, s. 154).

Przywołanie rozważań dotyczących edukacji pozwala na stwierdzenie, że jej humanistyczny wymiar, zwłaszcza edukacji ukierunkowanej na pozytywną zmianę i proaktywność człowieka, w sposób szczególny wyznacza taki kierunek rozwoju, który służyć powinien jego autokreacji. W tym rozumieniu rozwój człowieka polega na wzroście aktywności, na pobudzaniu jego twórczych możliwości, a także na nadaniu działaniom charakteru twórczego, czego efektem są wymierne dla jednostki – obiektywnie i subiektywnie odczuwane – korzyści.

Odwołując to stwierdzenie do grupy młodych studiujących dorosłych, warto podkreślić, że edukacja otwarta na różne ścieżki rozwoju osobistego, w których mają miejsce różne eksploracje, zwiększa szansę młodego człowieka na lepszą adaptację

do wymogów życia społecznego w różnych jego wymiarach, radzenia sobie z trudnościami, ponadto umożliwia bardziej skuteczne poszukiwanie informacji. Edukowanie się społeczeństwa odnosi mierzalne społecznie skutki, zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i zbiorowej. Jak wskazują liczne wyniki prowadzonych badań (Czapiński, 1995), osoby o niższym poziomie wykształcenia trudniej znoszą zarówno materialne, jak i psychologiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji, trudniej też adaptują się do zmian na rynku pracy. W perspektywie widocznych w życiu społecznym tendencji wydłużania się ludzkiego życia obserwuje się również związek pomiędzy długością życia a poziomem edukacji. W tym kontekście można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Oznacza to, że *im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia* (Czapiński, 1995, s. 289–302). Ponadto, tym, co wydaje się istotne w perspektywie edukacji całożyciowej, służącej zarówno uzupełnianiu i podnoszeniu poziomu wykształcenia, jak i doskonaleniu osobowości, jest wzrost życiowych kompetencji. W pewnym sensie pełnią one rolę ochronną w konfrontacji z dynamicznymi zmianami rzeczywistości społecznej, prowadzącymi do „nowej jakości świata” (Drynda, 1997, s. 68; Suchodolski, 1983, s. 298). W tym procesie budowania życiowych kompetencji ważnym zadaniem do realizowania przez młodych ludzi jest nie tylko świadomość swoich zasobów, ale przede wszystkim dbałość o nie i ich pomnażanie. Środkiem, który temu służy, jest z pewnością w głównej mierze edukacja.

Lista zasobów, które rozwijają się pod wpływem doświadczeń społecznych, jest bardzo długa. Wśród nich wymienić można między innymi: poziom zdrowia, poczucie własnej wartości, poziom samooceny, poczucie własnej skuteczności i osobistej kontroli, koherencji, optymizm, osobowościową odporność, orientację prospołeczną, sposoby radzenia sobie ze stresem, a także społeczne wsparcie. Wykorzystywanie zasobów jest jednostce potrzebne nie tylko po to, by zwiększyć swoją zaradność, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom zadowolenia z siebie, relacji w otoczeniu społecznym, a także poczucia jakości własnych doświadczeń życiowych. Stanowią one narzędzie do wykorzystania w codziennych sytuacjach, szczególnie w warunkach wymagających poradzenia sobie w nowych rolach i zadaniach społecznych. W przypadku studiujących młodych dorosłych na liście ważnych zasobów za najważniejsze uważa się: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Sokolowska, Zabłocka-Żytka, Kluczyńska, Wojda-Kornacka, 2015). Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełnijszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący wypełniać zadania rozwojowe, w sposób satysfakcjonujący doświadczać siebie i własnej codzienności. Podnoszenie tych kompetencji pozwala także budować młodym

dorośli ich własny kapitał społeczny (Dudzikowa, 2013). W tej perspektywie można uznać, że edukacja – we wszystkich możliwych jej wymiarach – odgrywa istotną rolę w kreowaniu kapitału, który wydaje się pozostawać w wyraźnej relacji z tworzeniem warunków do podnoszenia poziomu satysfakcji życiowej podczas realizacji zadań rozwojowych jednostki. W tym rozumieniu wykształcenie staje się także elementem kapitału kulturowego człowieka na całe życie. Autorzy raportu Polska 2030 piszą, że *edukacja jest najważniejszym i podstawowym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego w nadchodzących dekadach (Polska 2030)*. Studiujący młodzi dorośli funkcjonują zatem w warunkach, w których sami stają się twórcami nie tylko swoich biografii, ale także biorą czynny udział w tworzeniu kapitału edukacyjnego swojej grupy.

Realizowanie się w roli studenta jest ważnym w tej grupie społeczno-demograficznej zadaniem rozwojowym. Ma to swoje konsekwencje, zarówno indywidualne, jak i społeczno-kulturowe, związane z inwestowaniem w siebie, a także dopasowywaniem się do reguł obowiązujących zarówno w społeczności akademickiej, jak i na uniwersytecie. Zaangażowanie młodych dorosłych w pełnienie roli studenta, a także forma tego uczestnictwa, podobnie jak sposób, w jaki się realizują, korzystając z oferty uniwersytetu, zależą w dużej mierze od tego, w jakich warunkach społecznych kształtowała się ich potrzeba aktywności we wcześniejszych okresach życia, a także jaki potencjał w tym zakresie rozwinęli, będąc pod wpływem oddziaływań środowiska rodzinnego (Zawistowska, 2012). W tym kontekście można by sądzić, że zarówno opinie, oceny, postawy, deklaracje, jak i zachowania studentów mogą zatem znacznie się różnić.

W przypadku grupy młodych dorosłych kontekst kształcenia (zwłaszcza kształcenia edukacyjno-zawodowego) okazuje się ważnym czynnikiem oddziałującym na rozwój statusu dorosłości i związane z nim zadania. Przyjmując perspektywę poszukiwania związków pomiędzy edukacją a różnymi wymiarami społecznego życia młodych ludzi, można poczynić odwołania do kwestii badania jakości życia codziennego młodych dorosłych. Przykładem mogą być badania J. Czapińskiego, który zdobywanie (posiadanie) wykształcenia wiąże właśnie bezpośrednio z jakością życia w różnych jego wymiarach. Połączenie takie pozwala uznać, że fakt zdobywanego wykształcenia jest wspomnianym już czynnikiem współtworzącym jakość życia. Dzieje się to prawdopodobnie w procesie podnoszenia poziomu świadomości rangi ważnych egzystencjalnie spraw, a także świadomego dbania o to, by utrzymać ten status wiedzy i kompetencji. Ten sposób myślenia koresponduje ze wskazanymi przez T. Lewowickiego funkcjami dydaktycznymi uczelni wyższych: ogólnokształcąca (zakładająca zapewnienie rozległej wiedzy), specjalistyczną (eksponującą wysokie kwalifikacje w wybranych dziedzinach aktywności zawodowej), personalistyczną (gdzie najważniejsze jest sprzyjanie rozwojowi osobowości studiujących), progresywistyczną (zakładająca przygotowanie

do skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami) i kompetencyjną (akcentującą wąskoprofilowane i sprawnościowe przygotowanie studentów). Warto zauważyć, jak ważnym zadaniem jest w tym kontekście kształtowanie wizerunku człowieka wykształconego (Jaskot, 2002; Lewowicki, 1995). Przyjęte założenia stanowią także podstawę myślenia, że osoby o wyższym statusie wykształcenia mają szerszą perspektywę postrzegania sytuacji życiowych ważnych w procesie kształtowania własnej/ osobistej rzeczywistości społecznej.

Kwestie relacji między systemem edukacji wyższej a procesami społecznymi, w których uczestniczy jednostka (zwłaszcza procesami stratyfikacji społecznej), podejmuje również Z. Melosik. Jego zdaniem, w analizie społecznych funkcji, jakie pełni uniwersytet, uwidocznia się ważny kontekst rozważań o bezpośrednim wpływie edukacji uniwersyteckiej na biografię (także w perspektywie przyszłości) studenta i absolwenta. Merytokratyczna interpretacja społecznych funkcji uniwersytetu dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć. Obecne w tych rozważaniach pojęcie merytokracji nawiązuje – jego zdaniem – *do tradycyjnego przekonania, że edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej* (Melosik, 2009, s. 106). W tej perspektywie uniwersytet nie jest już jedynie płaszczyzną reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów, przyjmując rolę bardziej autonomiczną, stając się arbitrem pozycji społecznej, którą osiąga człowiek świadomy swoich możliwości, ambitny. Uzyskanie dyplomu akademickiego umożliwia młodym ludziom nie tylko realizację wymagań społecznych, jakie przed nimi stawia współczesna rzeczywistość, ale także realizację bądź modyfikację pomysłów na siebie i planów na życie. W tej perspektywie pojawia się rozróżnienie na dwie funkcje dyplomu akademickiego. Pierwsza wiąże się ze sprawiedliwym podziałem społecznych nagród, takich jak: prestiż, stanowiska pracy, druga – uniwersytet stanowi *formalny dowód istnienia możliwej do wykorzystania na rynku pracy grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych* (Melosik, 2009, s. 106). Osiągnięcia edukacyjne stanowią zatem jeden z ważnych czynników determinujących miejsce, jakie zajmuje student w strukturze nagród społecznych w przyszłości. Nie zawsze sytuacja osobista i zawodowa absolwenta jest korzystna i ukierunkowana na sukces, ale ma swoją wewnętrzną dynamikę. Mając dyplom, może podejmować różne decyzje, zależne od potrzeb, możliwości, pojawienia się nowych sytuacji, ale w gruncie rzeczy jego wybór jest potencjalnie bogatszy od wyboru osób, które studiów nie kończą.

Młodzi ludzie w motywach studiowania upatrują różne cele: jedni pojmują swoją edukację jako inwestycję, aby zapewnić sobie bardziej płatne miejsca pracy, inni – jako wartość samą w sobie, w kontekście samorealizacji. Spojrzenie na kwestię własnej edukacji jest sprawą złożoną i nie jest wykluczone, że różnić może ono także

badanych młodych dorosłych, studiujących na uniwersytecie. Jak wskazuje Z. Melosik dyplom jest biletem do lepszej przyszłości, jednak nikt nie gwarantuje tym młodym ludziom, że ten bilet jest ważny na *całozyciową podróż* (...), *dyplom jest co prawda kluczem, który otwiera zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi* (Melosik, 2009, s. 136). Wykształcenie wyższe przestaje być gwarantem sukcesu na rynku pracy (Kaczmarczyk, 2014), a posiadanie dyplomu wyższej uczelni stanowi jedynie warunek wstępny i niewystarczalny w kreowaniu własnej przyszłości zawodowej. Skoro zatem zdobycie dyplomu uczelni wyższej i wykształcenia nie jest czynnikiem zapewniającym sukces na rynku pracy, edukacja staje się koniecznością o charakterze defensywnym – i swoistym wydatkiem, jaki trzeba ponieść, aby dać sobie „szansę na rynku pracy” (Bell, 1973).

Inwestowanie w rozwój wykształcenia i podnoszenie statusu przynależności do grupy osób z wyższym wykształceniem staje się zatem ważnym zadaniem rozwojowym na etapie finalizowania studiów i wchodzenia w dorosłość. Indywidualne sposoby wkraczania w świat osób dorosłych (i stawania się osobą dorosłą) nie należą współcześnie do zadań łatwych, zwłaszcza w warunkach zmiennej, mało stabilnej ekonomicznie i „płynnej” społecznie nowoczesności. Dlatego warto, by młodzi ludzie, realizując zadania rozwojowe związane z inwestowaniem w siebie, budowali swój kapitał edukacyjny. W tej perspektywie kształcenie uniwersyteckie wydaje się być nie tylko ważnym zasobem indywidualnym, ale także ważnym elementem kapitału edukacyjnego młodych dorosłych.

Traktując edukację młodych dorosłych w kategorii zadań rozwojowych, warto podkreślić, że wiąże się ona z czasem społecznym i psychologicznym, w którym funkcjonują. Studenci w tym czasie realizują najważniejsze dla nich cele, związane zarówno z ich potrzebami, jak i oczekiwaniami społecznymi. Większość zadań rozwojowych współcześnie utraciła swoją normatywność i nadaną społecznie punktualność, co sprawia, że ich realizacja jest kwestią indywidualnego wyboru i psychospołecznej gotowości. Ponadto, ważnym wskaźnikiem gotowości do realizacji zadania jest poziom kompetencji, jakie jednostka nabyła wcześniej, a także aktualne jej „zasoby”, umożliwiające radzenie sobie w różnych sytuacjach życiowych. Szczególnie ważne jest – jak wskazuje A. Brzezińska – by względnie proporcjonalnie rozwijały się zasoby intelektualne i emocjonalno-społeczne oraz świadomość ich posiadania (Brzezińska, 2000; Waldowski, 2002). Powodzenie to wyznaczone jest pojawieniem się tzw. momentu wyuczalności – momentu pełnego przygotowania jednostki do podjęcia zadania, zarówno pod względem biopsychospołecznym, jak i motywacyjnym.

Fakt, że koncepcja zadań rozwojowych znajduje swoje umiejscowienie w określonym kontekście, sprawia, że można się spodziewać, iż zadania te różnicują się, przybierając określoną rangę ze względu na nie tylko wspomniany czas społeczny

i oczekiwania środowiska, ale także – priorytety związane z funkcjonowaniem człowieka w określonych warunkach. Oczekiwania te zależne są także od roli, jaką osoba podejmuje w środowisku, w określonym układzie odniesienia. Zarówno w klasycznych poglądach R.J. Havighursta (Havighurst, 1981), jak i E.H. Eriksona (Erikson, 2000) realizacja zadań rozwojowych przełomu adolescencji i wczesnej dorosłości stanowi podstawowy warunek rozwoju szeroko rozumianej autonomii i ukonstytuowania się niezależnego statusu bycia dorosłym, co ma swoje przełożenie na zadowolenie z siebie i własnego życia oraz udane próby dalszego poszukiwania powodów do życiowej satysfakcji. Etapowe, skuteczne angażowanie się młodych ludzi w poszczególne role tego okresu życia pozwala na osiągnięcie przez nich niezależności, optymalne i korzystne rozwiązywanie problemów i konfliktów (wewnętrznych i zewnętrznych), umiejscowienie w relacjach i pełnionych rolach społeczno-kulturowych, i wreszcie rozstrzygnięcie o własnej dojrzałości w zakresie podejmowania aktywności w relacjach i rolach społecznych, a także zobowiązaniach dotyczących przyszłości. Spójność samooceny w wielu kategoriach doświadczania siebie umożliwia osiągnięcie sukcesu w ważnych przestrzeniach życia, dostarczając satysfakcji i nadając życiu kierunek zgodny z oczekiwanym.

Analizując zarówno treść zadań rozwojowych, jak i charakter procesów towarzyszących wczesnej dorosłości, zauważa się, że w perspektywie ostatniego dziesięciolecia – szczególnie w Europie Środkowo-Wschodniej – diametralnie zmienił się ich wzorzec (Molgat, 2007). Zmienia się nie tylko sam sposób myślenia o młodych dorosłych, lecz także przeżywanie tego okresu przez nich samych, w perspektywie realizowanych zadań, wśród których na priorytetowe miejsca wysuwają się: budowanie bliskich relacji i związku, dalsza edukacja i planowanie przyszłości (także społeczno-zawodowej). W kontekście tak pojmowanego czasu społecznego, jakim dysponują młodzi dorośli, ważne jest inwestowanie we własne zasoby i budowanie szeroko rozumianej samodzielności i zaradności. W przypadku młodych dorosłych cele te mogą być skutecznie realizowane na poziomie edukacji, której atutem jest poszerzanie ich świadomości społecznej, a także – co wydaje się szczególnie ważne – pogłębianie dostępu do ważnych obszarów życia społecznego i wyboru obecnych w nim wartości. Uczestniczenie w tak rozumianej edukacji daje szansę na samorealizację i doświadczanie siebie mierzone wskaźnikami świadczącymi o satysfakcjonującym życiu. W tym miejscu można postawić pytanie o to, jak studenci wyższych uczelni oceniają siebie i zadowolenie z własnej edukacji, będąc u progu ukończenia studiów. W jakich kategoriach opisują siebie i swoje perspektywy na etapie finalizacji studiów?

Edukacja uniwersytecka widziana oczami studentów..., czyli o tym, jak studenci postrzegają siebie i własną edukację

Analizowane zagadnienia dotyczące samooceny studentów oraz oceny studiów u progu ich ukończenia stanowią jedną z kwestii podejmowanych przeze mnie w ramach obszernych badań, prowadzonych wśród młodych dorosłych finalizujących studia wyższe uniwersyteckie w trzech największych uczelniach na Śląsku¹. Badania były prowadzone w grupie liczącej 1400 osób, studiujących różne dziedziny i kierunki.

Wgląd w zebrany materiał empiryczny i jego analiza pozwala na sformułowanie twierdzenia, że w obszarze realizowanej przez młodych dorosłych edukacji zachodzi wiele ważnych społecznie procesów. Generują one ich emocjonalny stosunek do własnego życia na tym etapie, zadowolenie z wyboru studiów i własnego miejsca w finalnym momencie procesu kształcenia uniwersyteckiego. Studentom zadano pytania o motywy wyboru kierunku studiów, poziom zadowolenia z tego wyboru, dostrzeganych perspektyw w związku z profilowym kształceniem, a także cały wachlarz spraw wyrażających się w ocenach siebie w roli studenta, który finalizuje już studia (pod kątem zadowolenia z doświadczania siebie, własnej zaradności, skuteczności, autonomii i innych kryteriów).

Analiza materiału badawczego pozwala wskazać, że w zdecydowanej większości (86%) studenci są zadowoleni z wyboru studiowanego kierunku (tylko 14% z całej grupy badanych miewa w tym zakresie wątpliwości). Wszyscy badani studenci wypowiadają się na temat wyboru kierunku studiów w sposób wiążący i zdecydowany. Zarysowana w efekcie prowadzonych badań tendencja w ocenach wskazuje, że wybór kierunku studiów przez badanych był adekwatny do planowanej przez nich przyszłości. Na końcowym etapie studiów preferowana jednomyślność wypowiedzi napawa optymizmem, wskazując, że młodzi studujący dorośli w sposób świadomy dokonują swoich wyborów zawodowych i – być może także w zgodzie z własnym przekonaniem – lokują realizację ważnego zadania, jakim jest inwestowanie w siebie i własne kształcenie, w odpowiednie na tym etapie życia przestrzenie aktywności. Niezwykle optymistycznym zjawiskiem jest zauważana na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy deklaracja zadowolenia z wyboru

¹ Badania prowadzone były w Uniwersytecie Śląskim, Śląskim Uniwersytecie Medycznym i Uniwersytecie Ekonomicznym. Łącznie badaniami objęto grupę 1400 studentów, rekrutujących się ze wszystkich wydziałów na poszczególnych uczelniach. Badania realizowane były w ramach projektu indywidualnego – w tematyce poczucia jakości życia; obejmowały osoby między 23 a 25 rokiem życia. W doborze próby zachowana została liczebność próby z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$, stosowana w naukach społecznych. Wielkość próby spełniała wymagania metodologiczne, co oznacza, że grupy były reprezentatywne dla studiowanych kierunków (z uwzględnieniem błędu statystycznego $p \leq 0,05$), a zgromadzone dane empiryczne stanowią podstawę do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze i formułowania uogólnień na poziomie wybranych uczelni na Śląsku, w odniesieniu do grup studentów ostatnich lat studiów. Szerzej (Suchodolska, 2017).

studiowanej dziedziny i kierunku, jak również ocena własnej konsekwencji w wyborze studiów, wyrażająca się w twierdzeniu, że wybór kierunku studiów był słuszny i dziś – w perspektywie czasu, jaki upłynął – studenci chętnie dokoniliby takiego samego wyboru. Twierdziło tak 66% wszystkich badanych studentów realizujących studia uniwersyteckie. Tylko 34% wszystkich studiujących zastanowiłoby się nad wyborem innej uczelni (proporcjonalnie podobnie kobiety i mężczyźni). Młodzi dorośli w podobnym stopniu oceniają swoje wybory jako trafne, służące prawdopodobnie realizacji ich ważnych celów, nie tylko edukacyjnych, ale w głównej mierze prozawodowych.

Wskazana tendencja może oznaczać, że młodzi ludzie, kierując się wyborem profilu edukacji na poziomie wyższym, świadomi rangi społecznej wykształcenia, bardzo często intuicyjnie lokują swoje wybory w dyscyplinach związanych z uznawanymi przez nich jako ważne społecznie obszarach/ przestrzeniach życia. Uwaga ta odwołuje się także (a może zwłaszcza) do akcentowanego w latach 90. ubiegłego stulecia wzrostu wartości wyższego wykształcenia, które – w wyniku reorientacji poglądów młodych ludzi – traktowane jest jako *jeden z ważnych, jeśli nie decydujących wyznaczników szans życiowych jednostki* (Zanddecki, 1999, s. 182). Ponadto, na uwagę zasługuje także fakt, że wyniki badań korespondują z analizą przeprowadzoną w podobnym zakresie przez pracowników UAM w Poznaniu (Knasiecka-Falbierska, 2013). Wśród badanych studentów co trzeci dokonałby takiego samego wyboru kierunku studiów. Jak się okazuje, deklaracje nie są charakterystyczne tylko dla badanej grupy studentów śląskich uczelni, ale odzwierciedlają również tendencje, które utrzymują się wśród wybranych grup młodzieży akademickiej od lat, co świadczyć może o dojrzałości wyboru studiów przez młodych ludzi albo też o wyjątkowo bogatej, odpowiadającej oczekiwaniom studentów ofercie studiów.

Badane grupy studentów znajdują się na ostatnim etapie kształcenia; to ważny etap w ich życiu. W ich wypowiedziach dostrzega się przekonanie o słuszności wyboru kierunku studiów, który okazuje się zgodny z planami na przyszłość. Studiują najczęściej to, co – jak twierdzą – chcą robić w niedalekiej przyszłości. Wśród badanych, którzy sądzą, że kierunek studiów bezpośrednio koresponduje z ich planami na przyszłość, uwidocznia się zbliżony odsetek studentek, co i studentów. Ich przyszłość zawodowa jest jednak współcześnie trudna do określenia, dlatego choć zdają sobie z tego sprawę, wierzą w pozyskanie pracy zgodnej z oczekiwaniami i wykształceniem. Badani są na etapie eksploracji ról wyznaczających profil społeczny studenta. Oznacza to, że nie podjęli jeszcze trwałych zobowiązań, które weryfikowałyby powzięte wcześniej decyzje. Poczucie pewności co do wyboru dalszej drogi życiowej w polu zawodowym ma zatem charakter bardziej emocjonalny i intuicyjny. Można by w tym miejscu próbować wskazać, że zadowolenie z bieżącej aktywności akademickiej i jej identyfikacja z planami zawodowymi na przyszłość

mogą wyrażać się w odczuciu zadowolenia i przekonaniu, że ich wybór studiów był zgodny z zainteresowaniami, a także planami na przyszłość. Poza tym prawdopodobne jest, że wybór studiów potwierdzony był przez studentów ich aktualnym przekonaniem, iż warto konsekwentnie inwestować w swoje wybory zgodnie z marzeniami, zainteresowaniami, i że o miejscu człowieka w społeczeństwie oraz jego społeczno-zawodowym statusie decyduje w dużej mierze uzyskane niebawem wykształcenie. Traktując o miejscu człowieka w społeczeństwie, warto przypomnieć, że studenci realizują studia, które są – ich zadaniem – zgodne z tym, co chcieliby robić w życiu w niedalekiej przyszłości. Ocena takiej perspektywy dostarcza im pewności, że trud zdobywania wiedzy podjęty zgodnie z obranym kierunkiem kształcenia zawodowego może być opłacalny. Spodziewają się, że zaowocuje satysfakcją w momencie podjęcia przez nich zatrudnienia. Czy tak jednak się stanie? Odpowiedzi na to pytanie mogłyby dostarczyć wyniki badań podłużnych, realizowanych w przyszłości w tych grupach.

Warto zauważyć, że choć szkoła wyższa dla wielu studiujących młodych ludzi okazuje się sposobem na osiągnięcie i dalszą realizację osobistych celów zgodnych z ich potrzebami, marzeniami i uzdolnieniami, okazuje się być także wartością samą w sobie. Ważnym zadaniem edukacyjnym uczelni wyższych jest bowiem wyzwalanie tendencji twórczych wśród studentów oraz stwarzanie warunków umożliwiających skuteczną realizację ich zdolności i potrzeb. W tym kontekście przypomnę, że – pomimo licznych, często zniekształconych społeczną opinią wyobrażeń dotyczących wyboru studiów – najczęstszym motywem wyboru przez studentów danego kierunku studiów nie była moda, lecz deklarowana zgodność z uzdolnieniami (73%). Tylko niewielka część studentów (18%) decyzje o wyborze kierunku studiów podejmowała pod wpływem doświadczeń znajomych, żywiąc przekonanie, że przykład ten może okazać się dobry, bo ukończyły one ten bądź podobny kierunek i dobrze sobie radzą. Dla pozostałych studentów wybór podyktowany był również faktem, że podjęli studia blisko miejsca swojego stałego zamieszkania (15%) lub że wybór ten był przypadkowy (12%). Takie wybory są jednak stosunkowo rzadkie. Rzadko też młodzi ludzie twierdzili, że nie zakwalifikowali się na uczelnię o innym profilu (6% studentów), podobnie jak kierowali się tradycją rodzinną w wyborze studiów (6% badanych). Dane te prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Kryteria wyboru kierunku studiów

Kryteria wyboru kierunku studiów	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Kierunek studiów był zgodny z moimi uzdolnieniami	73%	(3004)
Znam osoby, które go ukończyły, i dobrze sobie radzą	18%	(741)
Podjęłam/ podjąłem studia blisko miejsca zamieszkania	15%	(617)
Wybór kierunku studiów był przypadkowy	12%	(494)
Była to kwestia rodzinnej tradycji	6%	(247)
Nie dostałam/dostałem się na inną uczelnię/ uczelnię o innym profilu	6%	(247)

Źródło: badania własne (wyniki w tabeli podane w procentach nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi przez badanych).

Obraz ten, ilustrujący postrzegane u siebie zasoby osobiste, przedstawia się optymistycznie i kształtuje przekonanie, że studenci są otwarci na świat i będą mogli wykorzystać rozwijane zasoby wraz z wielością stawianych przez otaczającą rzeczywistość różnych propozycji. Rozpoznawalna jest ich aktywność poznawcza, potrzebna w procesie przetwarzania wyobrażeń na realia rzeczywistości. Można odnieść wrażenie, że te zasoby ułatwią im start w dorosłość, będąc może nie tak szerokim, choć ważnym zapisem na wizytówce kandydata chętnego podjąć pracę w niedalekiej przyszłości. Na uwagę zasługuje także fakt, że w kategoriach samooceny odwołujących się do roli czasu i miejsca w życiu, studenci doceniają płaszczyznę relacji z bliskimi osobami, w pełni wyrażają zgodę na dotychczasowy, osiągnięty przez nich pułap życia, określający miejsce, w którym się aktualnie znajdują. Ten korzystny bilans, ilustrujący poziom realizacji własnej osoby na poziomie ważnego zadania, jakim jest inwestowanie w siebie w istotnych edukacyjnie i społecznie środowiskach oraz zdobywanie wykształcenia, pozwala sądzić, że realizacja zadań edukacyjnych, a tym samym także rozwojowych przez młodych dorosłych przebiega w sposób naturalny, zgodny z potrzebami badanych, dostarczając im poczucia satysfakcji i spełnienia. To pozytywny obraz młodych ludzi u progu „pełnej” dorosłości. Rysując go, odnosi się wrażenie, że są oni zadowoleni z przebiegu ważnego zadania rozwojowego, jakim jest przygotowywanie się do dorosłego życia z udziałem uniwersyteckiego kształcenia.

Oceniając swoją sytuację życiową, studenci twierdzą, że są w miejscu, w którym chcieli być na tym etapie życia (34%), co wskazuje na dość wysoki stopień zadowolenia z ich aktualnej rzeczywistości społecznej i tego, czym dysponują. Sądząc po wskaźnikach zadowolenia z realizowanej edukacji, uznać można, że satysfakcjonująca jest dla nich również ocena rzeczywistości, w której edukacja ta (w tym także kształcenie prozawodowe) przebiega. W ocenie ich sytuacji życiowej i zadowolenia z realizowanego kształcenia biorą udział również rodzice, którzy doceniając swoje dorosłe dzieci, sprzyjają ich zadowoleniu, podnosząc prawdopodobnie także poprzeczkę wyznaczania i realizacji ambitnych celów (28%). Ponadto, co okazuje się ważne, rodzice zabezpieczają studentów pod względem finansowym (24%). Dojrzewając do dorosłości w warunkach akceptacji i wsparcia ze strony bliskich osób (również dobrych przyjaciół), studenci dostrzegają u siebie więcej optymizmu niż wcześniej (24%) i twierdzą, że lepiej niż kiedyś radzą sobie ze stresem w nowych okolicznościach (18%). Wypowiedzi te ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Ocena własnej sytuacji życiowej (w opinii studentów)

Ocena własnej sytuacji życiowej	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Jestem w miejscu, w którym chciałam/(-em) być na tym etapie życia	54%	2222
Wyznaczam sobie cele i realizuję je	28%	1152
Dostrzegam u siebie więcej optymizmu niż wcześniej	24%	988
Mam wsparcie finansowe rodziców	24%	988
Lepiej radzę sobie ze stresem	18%	741

Źródło: badania własne (wyniki procentowe w tabeli nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru wypowiedzi przez badanych).

Ocena ta koresponduje z poczuciem sukcesu, rozumianym w kategoriach podmiotowego radzenia sobie w obszarach życia społecznego, zwłaszcza w kontekście samorealizacji w płaszczyźnie aktualnych ról i zadań. Samoocena badanych pozwala wskazać, że nie brakuje im wiary, że przyszłość będzie udana i że sobie poradzą (49%). Jest to tym bardziej możliwe/realne, że studiuja kierunek, który był dla nich ważny (43%). Swoje działania uważają za konsekwentne i odpowiedzialne (39%), a ponieważ realizują swój plan na życie zgodnie z marzeniami (37%), odczuwają wiarę w swoje możliwości (30%). Te odczucia przekonują ich o podejmowaniu dobrych decyzji (27%), tym bardziej że część z nich jest przekonana, iż ma gwarancję dobrego zawodu. Dane te zawiera tabela 3.

Tabela 3. Kategorie poczucia sukcesu przez studentów

Kategorie poczucia sukcesu przez studentów	Wartości w procentach	Wartości w liczbach bezwzględnych
Wierzę, że sobie poradzę	49%	2016
Studiuję kierunek, który jest/był dla mnie ważny	43%	1769
Działam konsekwentnie i odpowiedzialnie	39%	1605
Realizuję swój plan zgodnie z marzeniami	37%	1523
Wierzę w swoje możliwości	30%	1235
Podejmuję dobre decyzje	27%	1111

Źródło: badania własne (wyniki podane w procentach nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi przez badanych).

W zakresie wyróżnionych spraw nie dostrzega się różnic związanych z płcią badanych i ich statusem w relacjach, a jedyne zróżnicowanie wynika ze studiowanego kierunku, co potwierdza, że studenci poszczególnych kierunków studiów nie są jednomyślni w tym względzie. Szczególnie widoczne jest ono w przekonaniu, że studiowany kierunek był dla nich ważny ($F=13,01723$, $p=0,00000$).

Zakończenie

Przestrzeń doświadczania siebie w roli studenta okazuje się bogata w spostrzeżenia, które pozwalają wskazać, że wiele z tego, co dzieje się w życiu młodych dorosłych, wiąże się z doświadczaniem relacji społecznych, szczególnie relacji z osobami bliskimi emocjonalnie, których obecność i pomoc są studentom potrzebne. Przekłada się to na prawdziwość twierdzenia, że dostrzegane przez młodych dorosłych problemy i momenty przesilenia wiążą się bardziej z zadaniami, które przed nimi stoją, niż mają swoje miejsce w relacjach w środowisku społecznym.

Na podstawie poczynionych analiz materiału empirycznego można by wysunąć tezę, że studenci wyższych uczelni doceniają walory i wymierne efekty edukacji, w której uczestniczą (zarówno proces kształcenia, jak i zdobywane w jego wyniku wykształcenie), traktując edukację jako ważny czynnik nie tylko sprzyjający możliwościom podniesienia statusu społecznego i zawodowego, ale także jako umożliwiający rozwój własnej autonomii, zadowolenie z jej przebiegu, jak i planowanie drogi zawodowej. Pomimo ryzyka, że dla pewnej części młodych dorosłych sytuacja zdobywania wykształcenia (i planowania form doksztalcenia) może wynikać z chęci uniknięcia bezrobocia, generalnie jednak można się zgodzić,

że dla większości z nich ważnym celem jest otrzymanie szansy na ciekawą i/bądź dobrze płatną pracę. Warto w tym miejscu wskazać widoczną orientację w kierunku myślenia prozawodowego, które ukierunkowane jest na konsekwentny wybór ścieżki kształcenia. To także realizacja ważnego zadania rozwojowego tego okresu życia.

Moment finalizacji kształcenia na poziomie wyższym uniwersyteckim, zdobycie dyplomu uczelni wyższej jest współcześnie nadal momentem ważnym, choć nie gwarantuje ani sukcesu w przestrzeni zawodowej, ani w innych przestrzeniach życiowych. Zauważa się też, że młodzi dorośli są tego faktu świadomi. Wraz z osiąganiem poziomu wykształcenia, młodzi dorośli sami kreują swój status tożsamości i dorosłości. Dzieje się to jednak w warunkach licznych zmian kontekstualnych, związanych z etapem wchodzenia we wczesną dorosłość i podejmowania nowych edukacyjno-zawodowych zobowiązań. Zmiany mentalne i nowe doświadczenia w tym obszarze nader często prowadzą do zmiany definicji dorosłości, ze względu na zmianę statusu związaną z wiekiem, poziomem samodzielności i czynnikami rozwoju osobistego. Te momenty przechodzenia z jednego obszaru aktywności do kolejnego mają na ogół swoją społeczno-kulturową względną punktualność. Ponadto, zmiany statusu i fakt przechodzenia z edukacji do samodzielnej przestrzeni prozawodowej na ogół uwikłane są w jednostkową biografię. Realizacja zadań rozwojowych związanych z edukacją i planowaniem przyszłości nie pozostaje obojętna wobec występujących kryzysów, a nawet jest w nie uwikłana, ponieważ zależy od tego, w jaki sposób młody człowiek sobie z nimi poradzi. Na tym także polega swoisty fenomen owej zmiany, jakiej doświadczają studenci. Tym, co łączy studentów, jest możliwość postrzegania owego „fenomenu przejścia” jako okazji douczenia się. To specyfika okresów przejścia i związane z nim trudności skłaniają jednostki do aktywności edukacyjnej. Obserwacje życia społecznego zachęcają do refleksji, że ze względu na swoją wrodzoną trudność i uwikłanie w procesach społecznych (także społeczno-kulturowych) doświadczanie zmian przyspiesza aktywność uczenia się uczestniczących w nich osób o wiele skuteczniej niż dzieje się to między innymi z udziałem instytucji. Koncepcje uczenia się przez doświadczenie, uczenia się w działaniu nie są nowe dla młodych dorosłych, a wzbogacone koncepcjami uczenia się biograficznego i społecznego dają pełne uzasadnienie dla traktowania okresów przejściowych jako potencjalnie edukacyjnych. Przejścia te mają – jak wyżej wspomniałam – swoje uwarunkowania kontekstualne (na podłożu społecznym, ekonomicznym i instytucjonalnym). To one stanowią pole do uczenia się, doświadczania własnych emocji, skuteczności, słuszności planowania i egzekwowania od siebie zaradności. Takim szczególnym rodzajem przejścia, które nie pozostaje obojętne nie tylko dla procesu rozwoju, ale w szczególności dla kształtowania się tożsamości i przekonania o sobie, jest – obok przejścia z adolescencji do dorosłości – przechodzenie młodych dorosłych ze świata szkoły do świata pracy. Najpierw odbywa się to na poziomie mentalnym, zanim młody

człowiek podejmie realne zobowiązania. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku studentów sytuacja ta nie jest odosobniona, a nawet towarzyszy im dość często i ma charakter edukacyjny.

W przypadku młodych dorosłych to etap, na którym znajdują się studenci ostatnich lat; w przypadku moich badanych grup są to osoby w między 23 a 25 rokiem życia. Myślenie młodych dorosłych (kończących studia uniwersyteckie) o warunkach takiego społecznego debiutu wymaga od nich otwartości na nowe perspektywy i drogi życiowe, kreatywnego myślenia o sobie i swoim sukcesie. Młodym ludziom potrzebna jest odwaga, by stawić czoła temu, co nieznanne. Etap ostatecznego podjęcia pracy po zakończonej edukacji poprzedzają na ogół liczne (różne pod względem czasu trwania) epizody doświadczeń z pracą tymczasową, dorywczą, wakacyjną, w niepełnym wymiarze godzin, które – prócz korzyści czysto finansowych/ materialnych (otrzymywania pieniędzy) – dają im okazję doświadczania siebie, eksperymentowania w nowych rolach społecznych. Sytuacje te sprzyjają realizacji zadań rozwojowych w obszarach zdobywanych doświadczeń, inwestowaniu we własną edukację, której wymiernym efektem powinien być wzrost poczucia własnej wartości i realnego podnoszenia szans na własny rozwój poprzez poszukiwanie możliwości, szacowanie zysków i strat, by odnaleźć się w społeczno-ekonomicznej rzeczywistości na pozycji mierzonej profitem wyższego wykształcenia. Jak wskazują wyniki prowadzonych badań, wybory i decyzje dotyczące edukacji i czasu jej trwania, świadczące z jednej strony o eksploracyjnym charakterze doświadczania własnego życia, a z drugiej o determinacji w zakresie wykorzystania zdobytej wiedzy, zasobów i przeżywania własnej skuteczności, tłumaczyć mogą niechęć młodych dorosłych do przedłużania czasu studiowania. Studenci deklarują raczej dalsze inwestowanie w siebie, które przyjmuje różne formy, na ogół te, które sprzyjają dalszemu podnoszeniu kwalifikacji.

W tym aspekcie, nie bez znaczenia dla rozwoju podmiotowej aktywności jako cechy i właściwości człowieka są: jakość mobilności psychicznej, myślenia o sobie, gotowość do eksploracji zewnętrznej i wewnętrznej, poczucie sprawstwa i samostanowienia, a także możliwość realnego pokonywania barier (wewnętrznych i zewnętrznych). Przyjęcie tej transgresyjnej perspektywy myślenia i otwartość na wiele możliwych rozwiązań sprawiają, że realizacja szczegółowych zadań rozwojowych w obszarze edukacji dostarcza wielu okazji do odkrywania nowych możliwości. To dlatego ludzie inwestujący w kształcenie łatwiej odkrywają nowe ścieżki, piszą nowe scenariusze i projekty własnego życia, otwierają się na nowe doświadczenia życiowe i adaptują do różnych środowisk społecznych i kulturowych (Bańka, 2005, 2007; Cybal-Michalska, 2016).

Literatura

- Bańka A. (2005): *Otwartość na nowe doświadczenia*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań – Warszawa.
- Bańka A. (2007): *Psychologiczne doradztwo karier*. Wydawnictwo Print-B, Poznań.
- Bell D. (1973): *The Coming of Post-industrial Society*. A Venture in Social Forecasting, New York.
- Brzezińska A. (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Cybał-Michalska A. (2016): *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Wydawnictwo UAM, Poznań 2016.
- Czapiński J. (1995): *Money Isn't Everything: On the Various Costs of Transformatio*. „Polish Sociological Review”, nr 4(112).
- Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala rozwoju nowoczesności”*. Wyzwania rozwojowe. W: 02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf.
- Drynda D. (1997): *Sesja naukowa poświęcona spuściznie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego*. W: M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.): „Rocznik Pedagogiczny”, Radom.
- Dudzikowa M. (2013): *Wprowadzenie*, W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*. T. 4. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Erikson E.H. (2000): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Wydawnictwo „Rebis”, Poznań.
- Havighurst R.H. (1981): *Development tasks and education*. Longman, New York.
- Jaskot K. (2002): *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Kaczmarczyk K. (2014): *Zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce i ich wpływ na sytuację osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy*. W: M. Makuch (red.): *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*. Wydawnictwo PTTS, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Knasiecka-Falbierska K. (2013): *Zasoby osobowe badanych – portret próby i weryfikacja hipotez*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, J. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.): *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. T. 4. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lewowicki T. (1995): *Koncepcje zróżnicowanej szkoły wyższej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1.
- Melosik Z. (2009): *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków, 2009.
- Molgat M. (2007): *Do transitions and social structures matter? How “emerging adults” define themselves as adult*. „Journal of Youth Studies”, vol. 10(5).
- Sokołowska E., Zabłocka-Żytka L., Kluczyńska S., Wojda-Kornacka J. (2015): *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Suchodolska J. (2017): *Poczucie jakości życia młodych dorosłych – na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Suchodolski B. (1983): *Filozoficzne problemy edukacji permanentnej*, W: B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*. WSiP, Warszawa.
- Waldowski K. (2002): *Realizacja zadań rozwojowych na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.): *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Woźniak W., Woźniak W. (2006): *Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych*. W: P. Szukalski (red.): *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zandecki A. (1999): *Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Wydawnictwo „Edytor”, Warszawa.
- Zawistowska A. (2012): *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie rozwojowe młodych dorosłych

W tekście podejmuję kwestie edukacji uniwersyteckiej młodych dorosłych, którą traktuję jako ważne zadanie rozwojowe tego okresu życia. Zdobywanie wykształcenia rozumieć można bowiem w kategoriach inwestowania w siebie i własne zasoby, by lepiej odnajdywać się w zmieniających się realiach społecznych, rozwijać mentalne przekonanie o własnej wartości i możliwościach, zwiększać swoją skuteczność w radzeniu sobie na co dzień i w przyszłości w realizacji wielu życiowych (w tym także zawodowych) zamierzeń. W tym kontekście edukację traktuję jako jedno z ważnych zadań rozwojowych do realizacji, nie tylko na etapie wchodzenia w dorosłość, ale również jako zadanie całożyciowe, służące podnoszeniu kompetencji i odczuwanego poziomu własnego sprawstwa oraz autonomii. W tekście przywołuję sposoby/kategorie interpretowania własnej edukacji i swojego w niej miejsca przez studentów śląskich uczelni, kończących studia wyższe uniwersyteckie. Wskazuję ważne kryteria samooceny studentów i dokonanej przez nich oceny studiów, zawierające różne konotacje i odwołania badanych do zmian temporalnych oraz mentalnych, jakie dokonały się w ich życiu pod wpływem doświadczeń w czasie studiowania, a także perspektyw i planów na własną aktywność po ukończeniu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja uniwersytecka, zadania rozwojowe, młodzi dorośli

University education as an important developmental task in the life of young adults

In this text, I address the issues of university education pursued by young adults. I see such education as an important developmental task of this period of life. Education may be understood in terms of investing in oneself and one's own resources in order to be able to better adjust to the changing social reality, to build self-esteem and self-belief, to increase effectiveness in coping with daily tasks and in putting ambitious plans (including the professional ones) into practice. In this context, I view education as one of the important developmental tasks to be embraced, not only at the stage of entering adulthood, but also as a lifelong task, aimed at raising competences and the perceived level of one's impact and autonomy. In the text, I also discuss the ways in which students of Silesian University, being at the point of graduation, view and interpret their education and their place in it. I point to important criteria for students' self-assessment and the assessment of their studies, which bring up various connotations. I draw the respondents' attention to the time lapse and the mental changes that took place in their lives as a result of experiences gained during the studies and encourage them to notice changes in their perspectives and plans for the time after graduation.

Keywords: university education, developmental task, young adults

Barbara Chojnacka-Synaszko
Uniwersytet Śląski w Katowicach

**ASPEKTY EDUKACJI WIELO- I MIĘDZYKULTUROWEJ
UWZGLĘDNIANE W ŚRODOWISKU RODZINNYM
I SZKOLNYM – NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ
POLSKIEJ MŁODZIEŻY Z TERENU ŚLĄSKA
CIESZYŃSKIEGO**

*Świat niewątpliwie był i jest różnorodny,
skomplikowany i zapewne takim długo
pozostanie, niezależnie od pewnych
uniformizacyjnych trendów będących
pochodnymi postępującej globalizacji*

(Kapuściński, 2004, s. 107).

Wprowadzenie

W zdecydowanej większości społeczeństw style życia, funkcjonowania, poznawania, myślenia, doznawania nie sprowadzają się do jedynej i wyłącznej formy, gdyż *odmienność kultury i odmienność ludzi owe kultury reprezentujących są naturalną cechą rzeczywistości* (Sobecki, 2013). Zatem *wiara w homogeniczne społeczeństwa wynika bardziej z nieumiejętności dostrzeżenia faktycznie istniejącej w nich różnorodności, a nie z rzeczywistego braku takiego zróżnicowania, choć organizacje i ruchy polityczne nieraz próbowały temu zaprzeczać* (Neuner, 2014, s. 21). Kulturowe zróżnicowanie w istocie ma miejsce wszędzie i odnosi się do wielu obszarów życia – na co zwraca uwagę Tadeusz Lewowicki – zwłaszcza gdy rozpatrywane jest w ujęciu przyjętym za Michaiłem Bachtinem, uwzględniającym wielowymiarowe rozumienie kategorii „pograniczności”, obejmującej *pogranicza kultur, religii czy wyznań, państw, narodów, grup etnicznych (...) pogranicza między*

tym, co globalne i lokalne, globalne i narodowe, uniwersalne i swoiste (...) pogranicza między światami ludzi bogatych i biednych, wykształconych i niewykształconych, żyjących w centrum i na peryferiach i wiele innych (Lewowicki, 2002, s. 29). Wówczas zróżnicowanie kulturowe nie tylko jest pojmowane jako różnorodność pod względem narodowościowym, etnicznym, ale również jako zróżnicowanie ludzi o różnym wykształceniu, doświadczeniach, wyznaniach, płci, wieku, statusie społecznym, wyrazicieli określonych systemów wartości, poglądów politycznych, kodów językowych, przedstawicieli danej orientacji seksualnej itp.

Eksponując wątek odmienności, różnorodności należy podkreślić wieloznaczne podejścia do ich następstw. Po pierwsze może dochodzić do uzewnętrzniania się sprzecznych przekonań, nadmiernego akcentowania swej inności (odrębności, niepowtarzalności), a także narastania poczucia niesprawiedliwości ocen, odrzucenia człowieka, który obiektywnie może na to nie zasługiwać, bowiem odbiorca patrzący na niego z boku – nie wnikając, jakie są przyczyny jego cech – odczytuje tylko ich obecność i przechodzi do oceny jednostki. To z kolei może potęgować jej frustrację i przyczynić się do narastania zachowań alienacyjnych (Kurzępa, 2010, s. 218). Po drugie powszechne zróżnicowanie postaw, zachowań, systemów wartości może wiązać się ze świadomością nieoczywistości, niejednorodności, z koniecznością dokonywania wyborów (Korporowicz, 1997, s. 67). Dodatkowo różnorodność może rozbudzić skłonność do podzielenia społecznych, kulturowych wzorów zachowań, a tym samym stanowić wyzwanie *do kształtowania otwartości, tolerancji, przyjmowania postawy akceptacji „innych”*. *Doświadczenie pluralizmu kulturowego i religijnego może stać się szansą na drodze do wzajemnego poznawania się, a tym samym do wyzwalania się ze skostniałych, sztywnych, niesprawiedliwych stereotypów* (Sakowicz, 2017, s. 30). Dostrzeżony zatem jest tutaj potencjał tego zjawiska. Otóż powiązane zostaje ono z koncepcją społeczeństwa włączającego, z ideą zapewnienia wszystkim, bez względu na różnice, możliwości kształtowania życia w atmosferze pozytywnych relacji międzyludzkich oraz bez niepotrzebnych napięć społecznych (Neuner, 2014, s. 21). Różnice między jednostkami oraz w obrębie grup (mniejszościowych, większościowych) są ujmowane jako czynnik wzajemnego rozwoju społeczno-kulturowego poszczególnych jednostek, różnych grup, lecz pod tym względem konieczne jest *wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju* (Nikitorowicz, 2012a, s. 106).

Wskazywanie, promowanie różnorodności życia społecznego i kultur, nastawienie na jej poznanie, zaciekawienie odmiennością ma miejsce w trakcie edukacji wielokulturowej, gdyż ona głównie ukierunkowana jest na przekaz, dostarczanie informacji o odmiennych kulturach, ich reprezentantach w celu poszerzenia wiedzy i stworzenia podstaw do akceptacji, a przynajmniej tolerancji dla tych kultur (Neuner, 2014, s. 23). Zauważenie inności, uświadomienie sobie

współistnienia różnych wartości, innych kultur stanowi istotny krok w zrozumieniu i przełamywaniu barier, napięć i umożliwia na dalszym etapie zbliżenie i wejście w interakcję, w której to przedrostek „inter” wyraźnie wskazuje na wzajemność, zwrotność i otwarcie, a rzeczownik „akcja” na sprawczość, intencjonalność i wolicjonalność działań (Korporowicz, 2012, s. 326). Edukacja międzykulturowa właśnie przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do inter-AKCJI i przygotowuje do współpracy oraz wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur (Nikitorowicz, 2009, s. 292). Położony jest w niej nacisk na aspekt spotkania, wzajemnego oddziaływania i poszanowania oraz przenikania i wymiany wartości. Zasadnicze w tego rodzaju edukacji jest podejście, które uczy, jak skutecznie korzystać z różnorodności kultur, postaw, korzeni etnicznych poszczególnych jednostek. Formułą pracy jest pomoc dzieciom, młodzieży i dorosłym w rozeznaniu się w tym, co własne (kultura rodzinna, lokalna, regionalna, poprawa ich własnego wizerunku), rozeznaniu się w tym, co inne, by lepiej się poznały, doceniły fakt odmienności swoich kultur, ale szukały i odkrywały istniejące podobieństwa, oraz rozeznaniu się w tym, co słuszne, przyjęciu jasnej konstrukcji aksjologicznej, do której można się odwołać (Szczurek-Boruta, 2012, s. 465).

Wskazane powyżej zakresy działań pomocowych są możliwe i łatwiejsze do podjęcia w wymiarze mikrospołecznym, albowiem *postrzeganie odmienności odbywa się w optyce jednostek, niewielkich grup lokalnych* (Golka, 1997, s. 54), czyli zarówno na gruncie rodziny, jak i szkoły. Są to zarazem podstawowe środowiska wychowawcze, obejmujące swoim oddziaływaniem jednostki o zróżnicowanym przekroju wiekowym. Biografia człowieka ma swój początek w rodzinie, gdzie również zróżnicowane generacje – dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy – oddziałują na zachowanie wszystkich członków rodziny, bazują na wzajemnych doświadczeniach, wymieniają się poglądami w odniesieniu do kultywowania tradycji i wartości wewnątrzrodzinnych, a także treści z zakresu kultury regionalnej, narodowej, kontynentalnej czy globalnej. Wyzwaniem stojącym przed nimi jest przygotowanie się do życia w społeczeństwie wielokulturowym, do identyfikacji z kulturą rodzimą przy jednoczesnym dostrzeganiu i poszanowaniu funkcjonujących obok Innych, do egzystencji w świecie doświadczającym wielokierunkowych przemian, osiągnięć w sferze nauki, technologii, ale też rozterek moralnych, niepokoju związanego z terroryzmem, przemocą, ubóstwem, bezrobociem. Podobnie podczas pobytu w szkole młode pokolenie powinno mieć zapewnione *warunki i sytuacje do nabywania świadomości postrzegania człowieka z wielością kultur w zróżnicowanym kulturowo świecie. Chodzi przede wszystkim o kształtowanie wrażliwości postrzegania i analizy innych kultur, zauważenie ich złożoności i wielowymiarowości, świadomości odrębności kultur bliższych i dalszych cywilizacyjnie, bardziej i mniej zrozumiałych (...) nie tylko w kontekście prawnym,*

ale także humanistycznym, w kontekście powszechnie uznawanych wartości uniwersalnych (Nikitorowicz, 2016, s. 19–20).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, głównym wątkiem wyeksponowanym w niniejszym opracowaniu staje się próba określenia – na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego – kategorii zadań, działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowanych na gruncie rodziny i placówki oświatowej. Ponadto chodzi o przedstawienie, w jakim stopniu – podczas wdrażania młodego pokolenia do identyfikacji z własną kulturą, dbania o tożsamość przy jednoczesnym respektowaniu obecności różnych stanowisk i reprezentantów licznych kręgów kulturowych, wykazujących zróżnicowane potrzeby – te dwa obszary codziennego funkcjonowania dzieci i młodzieży wzajemnie się uzupełniają. Jest to tym bardziej istotne, że terenem badań objęto polsko-czeskie pogranicze na Śląsku Cieszyńskim, czyli teren przenikania kultur, wyraźnie zróżnicowany narodowo i wyznaniowo, który powinien stwarzać tym samym *szerszą perspektywę w spojrzeniu na świat (świat „Innych” i swój własny)* (Szczurek-Boruta, 2000, s. 134).

Udział środowiska rodzinnego i szkolnego w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w zróżnicowanej przestrzeni społeczno-kulturowej

Charakterystyczną cechą podstawowych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły – jest dokonujący się w ich obrębie proces socjalizacji dzieci i młodzieży do uczestnictwa w szerszych i często niejednorodnych (jak to zostało określone wcześniej) kręgach społeczno-kulturowych. Oba te środowiska wychowawcze nieustannie powinny pamiętać o tym, że zróżnicowane kulturowo społeczeństwa – ze względu na złożone formy organizacji życia społecznego, wzmagające się ruchy migracyjne, napływ imigrantów, rozwój pograniczy, współpracę międzyregionalną, międzynarodową i transgraniczną – odznaczają się dynamicznością, ciągłą zmiennością, nieprzewidywalnością. Uwzględniając te właściwości, rodzina i szkoła w swych dążeniach do przygotowania dzieci i młodzieży do życia w warunkach zróżnicowania kulturowego musi różnicować postępowanie socjalizacyjne i wychowawcze, a to ściśle wiąże się ze stwarzaniem młodemu pokoleniu okazji do uczestnictwa w wielu, zróżnicowanych działaniach podejmowanych zgodnie z wyłonionymi przez Jerzego Nikitorowicza postulatami (Nikitorowicz, 2012b, s. 73–74).

Pierwszy postulat – **uczyć się, aby być sobą** – nawiązuje do potrzeby tworzenia warunków i sytuacji, które umożliwiają młodej generacji z jednej strony poszerzać wiedzę o sobie i kształtować poczucie wartości własnej tożsamości, a z drugiej – orientować się we własnej kulturze. Konstruowanie tożsamości człowieka bierze swój początek w miejscu, w którym przychodzi on na świat.

Początkowo człowiek identyfikuje się z najbliższym środowiskiem rodzinnym. Tożsamość rodzinna nabywana jest dzięki opanowaniu języka matczynego oraz poprzez odbiór elementarnych wartości rodziny i kultury, w której ta rodzina funkcjonuje (Nikitorowicz, 1995, s. 123). Członkowie rodziny, wyposażając dzieci i młodzież w podstawowy zasób kulturowy, jednocześnie umożliwiają im lepszą orientację we własnym systemie kultury oraz kształtowanie odrębności i niezależności własnej tożsamości, a także ułatwiają zrozumienie własnego świata zakorzenienia i jego interpretowanie, *utrwalając w strukturze osobowości predyspozycje do określonych sposobów rozumienia relacji społecznych i swojego w nich miejsca* (Bajor, 2006, s. 168). Dodatkowo rodzina *dostarcza jednostkom repertuaru tradycji, określa sposoby ich wartościowania, bazując na różnorodnych przekazach i kontroluje je, wytwarzając jednocześnie podstawowe wzory adaptacyjne* (Bajor, 2006, s. 169). Następnie środowisko lokalne, a w jego ramach szkoła, stanowi przestrzeń do przekazu tradycji. *Instytucje kulturalne we współpracy ze szkołą troszczą się o to, aby młodzież ciągle na nowo interpretowała, przyswajała i przekazywała dalej tradycję, która odpowiada zapotrzebowaniom, gustom, ogólnie ujmując – aktualnym warunkom życia. Kompatybilność tradycji z aktualnym życiem społeczno-kulturowym jest niezbędna, ponieważ niewłaściwy sposób przekazu tradycji może (...) spowodować, że młodzież będzie postrzegać tradycję nie jako specyficzną więź z przeszłością, ale jako więzienie, niepotrzebne ograniczenie kulturowe* (Różańska, 2010, s. 74). Różnorodność rzeczywistości społecznej wyznacza szkole określone miejsce i zadania, do których można zaliczyć: pomaganie młodym ludziom w rozumnym kierowaniu własnym rozwojem i w podejmowaniu decyzji życiowych, potęgowanie rozwoju ich osobowości czy pomaganie im w kształtowaniu niepowtarzalnej tożsamości (Lewowicki, 1994). Zatem *edukacja realizować ma – zdawać by się mogło, wzajemnie wykluczające się cele: pogłębiać autonomię i tożsamość jednostki i promować otwartość wobec Innych i ich kultur* (Szczurek-Boruta, 2007, s. 19).

Drugie zadanie nawiązuje do kolejnego postulatu **wiedzieć o sobie i Innych**. Koncentruje się na wdrażaniu jednostek do zauważania i poznawania Innego, na nabywaniu zdolności do rozumienia kulturowej różnorodności. Zarówno w rodzinie, jak i na terenie szkoły powinny być przezwyciężane tendencje do zamykania się w sferze własnego kręgu kulturowego na rzecz zrozumienia Innych. Jednostka solidnie wyposażona kulturowo, posiadająca ugruntowaną wiedzę o własnej kulturze i pewna własnego potencjału, podczas poznawania, oswajania się z odmiennością i konfrontowania się z nią, będzie bardziej świadoma wyznawanych i respektowanych wartości, będzie z większą refleksją podchodziła do tego, co inni mogą jej zaoferować, a z tej oferty będzie wybierać tylko to, co jest najlepsze, co ją i ludzi wokół niej wzbogaci (Kurzępa, 2010, s. 233). Człowiek znający własną orientację kulturową ma możliwość antycypowania różnic i podobieństw, które dzielą

i łączą jego kulturę z kulturą drugiej strony (Nikitorowicz, 2012a, s. 108). Pozwala to uchronić się przed uproszczonym obrazem Innego, związanym bardzo często z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami, którym towarzyszy etnocentryzm, wzmacniający je i jednocześnie podtrzymywany przez nie. Solidna wiedza stanowi podstawę przeciwstawiania się przejawom nierówności, dyskryminacji, marginalizacji i wrogości wobec Innych, zwłaszcza jeśli uwzględni się fakt, że człowiek od wczesnych lat *dobrze odbiera negatywny klimat emocjonalny (zgroza, niesmak, nienawiść, obrzydzenie, pogarda) każdorazowo pojawiający się u osób znaczących (rodziców, nauczycieli itd.) wraz z nazwą danej kategorii osób, które w ich odczuciu odbiegają od normatywnego modelu i dlatego zasługują na gorszą niż grupa modelowa ocenę. Dziecko szybko przejmuje te emocje i wciela we własne zachowanie na zasadzie naśladownictwa* (Przeciwdziałanie dyskryminacji..., 2005, s. 13).

Tworzenie mostów między kulturami, z których każda może być dopełnieniem, ubogaceniem wielu innych, stanowi zdolność, jaką należy kształcić w oparciu o wiedzę, ale także realne umiejętności. One przede wszystkim są nabywane i rozwijane w toku **doświadczenia Innych**, któremu towarzyszy wyjście z izolacji, rezygnacja z unikania kontaktu, uświadomienie potrzeby doznawania odmienności, która owszem może nastęrczać problemy, ale też w bliższej czy dalszej perspektywie może być wartościowa i zbliżająca. Konieczność wyróżnienia tego postulatu w sposób pełny uzasadnia Lewowicki, stwierdzając, że *troska o własną kulturę i tożsamość ma być połączona z dążeniami poznawczymi, kształtowaniem pozytywnych postaw i kooperacją, wzajemnie wzbogacającą wymianą (w różnych dziedzinach życia) z ludźmi różnych narodowości, różnych ras, kultur, wyznań i religii. A zatem zamiast głównie „obok” ludzie (i ich kultury) powinni być i działać „razem”, wspólnie, dla dobra uczestniczących jednostek, społeczności i ich kultur* (Lewowicki, 2008, s. 21). W przestrzeni życia rodzinnego i na terenie szkoły możliwe jest uczenie się porozumienia, działania i życia razem, dzięki temu, że jednostka wchodzi w systematyczne interakcje z innymi ludźmi. W rodzinie szczególne znaczenie mają wspólne rozmowy, spotkania, organizacja wspólnych przedsięwzięć w ramach czasu wolnego, uroczystości rodzinnych, świąt itp., mimo różnorodności poszczególny członków rodziny. Ponadto wielokulturowość rodziny, ujmowana jako współwystępowanie i współoddziaływanie w obszarze jej aktywności różnic narodowościowych, religijnych, rasowych itp., *otwiera przed jej członkami perspektywę integracji różnych obyczajów i różnych tradycji, poszerza horyzonty, pokazuje nowe, ciekawe perspektywy, uczy tolerancji oraz szacunku, daje możliwości zdobywania wiedzy na temat różnych kultur i rozwoju osobistego* (Sowa-Behtane, 2017, s. 91–92). Szkoły są także miejscem, gdzie stykają się przedstawiciele różnych kategorii odmienności. Codzienne kontakty, interakcje na poziomie życia klasowego, podczas których dochodzi do wymiany poglądów, negocjacji, dialogu z Innym mogą

przyczynić się do tego, że uczniowie zauważą i docenią jak *ważna jest refleksja nad całościowym kontekstem rzeczywistości, w której żyje Inny, a nie tylko poznawanie zewnętrznych odmienności jego przekonań i zachowań* (Róžańska, 2012, s. 443). Głęboki namysł może wiązać się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: Dlaczego ten drugi mówi to, co mówi? Co dla niego znaczą wyznawane przez niego przekonania, wartości, dotrzymywane zasady? Jakie są motywy jego zachowań? (tamże, s. 443). Tego typu refleksji sprzyjają także strategie edukacyjne promujące aktywizację i zwiększenie zaangażowania uczestników procesu edukacyjnego (uczniów, nauczycieli) w realizację praktyki włączającej, korzystające z *metod treningu kulturowego, który służy przewyżczeniu etnocentryzmu, sprzyja rozumieniu i akceptacji innych kultur i może przybliżyć w efekcie integrację wartości kulturowych przy zachowaniu ich różnorodności* (Miluska, 2012, s. 627).

Położenie nacisku na inicjowanie zaangażowania i aktywności ukierunkowanej na zbliżenie, integrację ludzi odmiennych pod różnym względem, wiąże się z poparciem ostatniego postulatu – **działać wspólnie**. W tym podejściu chodzi o umiejętne i efektywne działanie w środowisku niejednorodnym kulturowo, czyli o działanie na rzecz pokoju i kreowania warunków życia w pokoju, a także o kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania mimo sprzecznych interesów, poglądów, systemu wartości. Pod tym względem *propozycje dotyczące edukacji międzykulturowej (...) łączyć zatem trzeba z szerszej pojmowanymi i nader potrzebnymi działaniami na rzecz respektowania praw człowieka, tolerancji i pokoju, zwalczania dyskryminacji i wyzysku* (Lewowicki, 2014, s. 33). Edukacji na rzecz pokoju – realizowanej zgodnie z zasadą wzajemnego zaufania – przyświeca cel polegający na wypracowaniu fundamentów zrozumienia, pokojowego współistnienia i na rozwijaniu metody mediacji i rozwiązywania konfliktów. Z kolei edukacja na rzecz praw człowieka stawia na rozwój kompetencji potrzebnych do aktywnego uczestnictwa, współpracy, samorządności (Neuner, 2014, s. 29).

Charakterystyka badanych osób i terenu badań

Skuteczne funkcjonowanie na co dzień w życiu społecznym środowisk wielokulturowych jest możliwe dzięki przyswajaniu przez jednostki wiedzy, umiejętności, postaw, wartości, które pomagają w tworzeniu atmosfery solidarności i współpracy między reprezentantami odmiennych grup wchodzących w skład społeczeństwa. Przedstawienie – na podstawie deklaracji młodzieży – podejmowanych przedsięwzięć w tym zakresie przez członków rodziny i społeczność szkolną stanowi jeden z wielu zamiarów zespołowych badań z zastosowaniem sondażu diagnostycznego, zaprojektowanych i podjętych – w połowie 2016 roku – przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Młodzież często podchodzi krytycznie do ludzi i wydarzeń wokół, ujmując otoczenie (w tym też środowisko rodzinne i szkolne) i to, co w nim zachodzi tak, jak jest przez nią odbierane i doświadczane, tym samym jej wypowiedzi na temat realizowanych działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej mogą mieć raczej realny charakter.

W badaniach uczestniczyło 384 uczniów – w tym 173 dziewczęta i 211 chłopców – ze szkół ponadgimnazjalnych w powiecie cieszyńskim na terenie województwa śląskiego, z takich miejscowości, jak: Cieszyn, Skoczów, Ustroń, Wisła, Istebna, Międzywiecie. Podczas doboru badanych osób uwzględniono wymóg, aby próba była w maksymalnym stopniu reprezentatywna względem populacji, z której została pobrana (Łobocki, 2010). Obliczenia z zastosowaniem kalkulatora doboru próby pozwoliły ustalić reprezentatywną grupę badanych, czyli 355 uczniów, przy jednoczesnym uwzględnieniu danych uzyskanych z Wydziału Edukacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie, wskazujących, że w semestrze letnim roku szkolnego 2015/2016 4681 uczniów kształciło się w szkołach ponadgimnazjalnych zlokalizowanych na terenie powiatu cieszyńskiego. Region ten wyróżnia jego przygraniczne położenie, styczność społeczności przygranicznych oraz transgraniczna współpraca. Jest to więc obszar przenikania się kultur, wyraźnie zróżnicowany narodowo i wyznaniowo. Wielowyznaniowy charakter tutejszej społeczności kształtował się przez kilka stuleci. Jest efektem XVI-wiecznej reformacji, jak i następujących po sobie kolejnych przemian społeczno-kulturowych. W całym regionie Śląska Cieszyńskiego, zarówno w jego części należącej do Polski, jak i do Republiki Czeskiej, współistnieją dwa główne wyznania: rzymskokatolickie i ewangelickie, a obok nich – po stronie czeskiej aktywnie działa 12 Kościołów, głównie protestanckich (Lewowicki i in., 2016). Taka sytuacja rzutuje na pojawianie się małżeństw mieszanych wyznaniowo czy nieformalnych związków o niejednorodnej przynależności wyznaniowej, w których stała i ciągła obecność osób odmiennych, ich wzajemny systematyczny kontakt może sprawić, że partnerzy nieustannie modyfikują swoje zachowania kulturowe w celu dostosowania ich do stanowiska drugiej osoby lub też losowo włączają w związek elementy charakterystyczne dla obu kultur, aby stworzyć nową kulturową jakość (Sowa-Behtane, 2017, s. 90), stając się pod tym względem wzorem do naśladowania dla młodego pokolenia. W związku z tym zaprezentowano w niniejszym opracowaniu również wyniki badań z uwzględnieniem wypowiedzi młodych osób pochodzących z rodzin zróżnicowanych/ jednorodnych pod względem wyznania, aby móc określić, czy wewnątrzrodzinna niejednorodność determinuje zakres i charakter podejmowanych działań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

Działania w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowane w rodzinach i na terenie szkół zlokalizowanych w powiecie cieszyńskim – prezentacja wyników badań

Uporządkowany i przeanalizowany materiał empiryczny, zgromadzony podczas badań ankietowych, wyraźnie sygnalizuje, iż badana młodzież przypisuje rodzinie znacznie większy wkład w organizację przekazu elementów kultury lokalnej, regionalnej, narodowej (73,7% osób), aniżeli środowisku szkolnemu (Tabela 1). Aczkolwiek nacisk w szkole na to, aby młodzi ludzie uczyli się własnej kultury, jest największy – tak wskazuje 45,8% badanych uczniów – w porównaniu z innymi podejmowanymi przedsięwzięciami z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Blisko 40% respondentów uważa, że zarówno w rodzinie, jak i w szkole odbywa się przekaz wiedzy o innych kulturach na rzecz zrozumienia zachowań, podejścia do wielu kwestii jednostek i grup reprezentujących te kultury, co w konsekwencji ma pomóc w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu z nimi. Pod tym względem równie istotne jest położenie akcentu na systematyczne uwrażliwianie i zapoznawanie wychowanków z różnymi przejawami, kategoriami odmienności zarówno w bliskim i dalszym otoczeniu. Tego typu zadanie jest podejmowane w rodzinach 30% badanych osób. Tylko 20,8% uczniów dostrzega jego realizację na terenie szkoły. Niestety znaczna część respondentów (27,6% w odniesieniu do rodziny i 34,1% – do szkoły) nie ustosunkowała się wobec tej kwestii. Podobne wskaźniki procentowe dotyczące braku odpowiedzi można odnotować w przypadku takich działań, jak: *rozpoznawanie przejawów nierówności (niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji); promowanie zgodnego współdziałania z innymi ludźmi; wdrażanie do poszukiwania porozumienia poprzez kontakt, dialog, negocjacje z Innymi*. Większość respondentów (blisko 40%) uważa, że to właśnie w rodzinie, aniżeli w szkole ma stwarzane okazje do podejmowania i uczenia się wspólnych działań z innymi ludźmi (26,6% osób przypisuje realizację tego zadania szkole) oraz jest przygotowywanych do porozumienia na drodze kontaktu, dialogu, negocjacji z innymi osobami (31,8% badanej młodzieży uważa, że jest pod tym względem przygotowywana na terenie szkoły). Ponadto 41,7% adolescentów w środowisku rodzinnym jest ukierunkowywana na wyzbywanie się wrogości wobec Innych, na rezygnację z patrzenia na nich przez pryzmat uprzedzeń, stereotypów. W szkole realizację tego typu działań dostrzega 34,6% uczniów. Na gruncie rodziny – zdaniem 36,2% badanych – jej członkowie zwracają uwagę na konieczność pozbywania się egocentrycznego nastawienia, poczucia wyższości na rzecz empatii. Tylko 21,4% uczniów wskazuje na podejmowanie takiego działania w środowisku szkolnym. Około 30% badanych osób zauważa, że w rodzinie, jak i w szkole kładzie się nacisk na rozpoznawanie przejawów wykluczenia, dyskryminacji ludzi z różnych powodów. Pod tym względem – zważywszy na typ szkoły, do której uczęszczają respondenci (Tabela 2) – uczniowie z liceum znajdują się w lepszej sytuacji (37,6%) od młodzieży

z technikum i szkoły zawodowej. Zdecydowanie więcej licealistów (blisko 45% osób) niż pozostałych uczniów stwierdza dodatkowo, iż na terenie placówki edukacyjnej ma stwarzane sytuacje pomocne w przygotowaniu się do poszukiwania porozumienia z Innym poprzez wchodzenie z nim w interakcje, dialog, negocjacje, a także dochodzi do zapoznawania się z kulturą Innych i wyzbywania się negatywnych stereotypów i uprzedzeń. Niestety niewielu badanych uczniów (około 22%) – bez względu na typ szkoły – wskazało, że w środowisku szkolnym odbywa się uwrażliwianie na konkretne cechy, rodzaje odmienności. Okazuje się, na podstawie podjętych już rozważań, że to środowisko rodzinne spostrzegane jest przez młode pokolenie jako wiodące – w stosunku do placówki edukacyjnej – pod względem podejmowania większości wskazanych działań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej. Niepokojący jest jednak fakt, że prawie jedna trzecia respondentów zrezygnowała (nie chcieli? nie mieli zdania? nie potrafili jednoznacznie wskazać?) z przedstawienia swego stanowiska w sprawie realizowania/ niezrealizowania określonych zadań. Skoro znaczenie rodziny zostało bardziej zaakcentowane, podjęto również analizę uzyskanego materiału badawczego, uwzględniając wewnątrzrodzinne zróżnicowanie.

W Tabeli 3 zestawiono wypowiedzi młodych osób, pochodzących z rodziny wielowyznaniowej (stanowili oni 27,9% ogółu badanych) z odpowiedziami młodych osób z rodzin jednorodnych pod względem wyznania.

Tabela 1. Wypowiedzi młodzieży na temat rodzaju działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowanych na gruncie rodziny i szkoły

Charakter działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej		Typ środowiska wychowawczego			
		RODZINA		SZKOŁA	
		N=384	%	N=384	%
uczenie się własnej kultury (zrozumienie własnego świata zakorzenienia, tradycji, obyczajów)	TAK	283	73,7	176	45,8
	NIE	77	20,1	158	41,1
	BRAK ODP.	24	6,3	50	13,1
uczenie się kultury Innych na rzecz otwartości i zrozumienia Innych	TAK	153	39,8	145	37,8
	NIE	164	42,8	159	41,4
	BRAK ODP.	67	17,4	80	20,8
uwrażliwianie na różnorodność, odmienność	TAK	116	30,2	80	20,8
	NIE	162	42,2	173	45,1
	BRAK ODP.	106	27,6	131	34,1
wyzbywanie się stereotypów, uprzedzeń; zwalczanie wrogości wobec Innych	TAK	160	41,7	133	34,6
	NIE	136	35,4	148	38,6
	BRAK ODP.	88	22,9	103	26,8
przełamywanie etnocentrycznego sposobu myślenia; wyzbywanie się poczucia wyższości	TAK	139	36,2	82	21,4
	NIE	152	39,6	187	48,7
	BRAK ODP.	93	24,2	115	29,9

rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji	TAK	119	30,9	114	29,7
	NIE	156	40,7	152	39,6
	BRAK ODP.	109	28,4	118	30,7
promowanie zgodnego współdziałania z Innymi ludźmi	TAK	152	39,6	102	26,6
	NIE	130	33,8	161	41,9
	BRAK ODP.	102	26,6	121	31,5
wdrażanie do poszukiwania porozumienia poprzez kontakt, dialog, negocjacje z Innymi	TAK	152	39,6	122	31,8
	NIE	128	33,3	144	37,5
	BRAK ODP.	104	27,1	118	30,7

Zródło: badania własne.

Tabela 2. Działania z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowane w środowisku szkolnym – stanowisko uczniów z różnych szkół średnich

Charakter działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej		Uczniowie z liceum		Uczniowie z technikum		Uczniowie z zasadniczej szkoły zawodowej	
		N=157	%	N=188	%	N=39	%
uczenie się własnej kultury (zrozumienie własnego świata zakorzenienia, tradycji, obyczajów)	TAK	77	49,1	85	45,3	14	35,7
	NIE	59	37,5	83	44,1	16	41,1
	BRAK ODP.	21	13,4	20	10,6	9	23,2
uczenie się kultury Innych na rzecz otwartości i zrozumienia Innych	TAK	68	43,3	68	36,2	9	23,2
	NIE	60	38,2	84	44,7	15	38,4
	BRAK ODP.	29	18,5	36	19,1	15	38,4
uwrażliwianie na różnorodność, odmienność	TAK	36	22,9	40	21,3	4	10,3
	NIE	73	46,5	90	47,9	10	25,6
	BRAK ODP.	48	30,6	58	30,8	25	64,1
wyzbywanie się stereotypów, uprzedzeń; zwalczanie wrogości wobec Innych	TAK	65	41,4	61	32,4	7	17,9
	NIE	58	36,9	81	43,1	9	23,2
	BRAK ODP.	34	21,7	46	24,5	23	58,9
przełamywanie etnocentrycznego sposobu myślenia; wyzbywanie się poczucia wyższości	TAK	47	29,9	30	15,9	5	12,8
	NIE	68	43,3	103	54,8	16	41,1
	BRAK ODP.	42	26,8	55	29,3	18	46,1
rozpoznawanie przejawów nierówności,	TAK	59	37,6	46	24,5	9	23,2
	NIE	57	36,3	85	45,2	10	25,6

niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji	BRAK ODP.	41	26,1	57	30,3	20	51,2
promowanie zgodnego współdziałania z Innymi	TAK	52	33,1	39	20,7	11	28,2
	NIE	62	39,5	90	47,9	9	23,2
	BRAK ODP.	43	27,4	59	31,4	19	48,6
wdrażanie do poszukiwania porozumienia poprzez kontakt, dialog, negocjacje z Innymi	TAK	72	45,8	41	21,8	9	23,2
	NIE	44	28,1	90	47,9	10	25,6
	BRAK ODP.	41	26,1	57	30,3	20	51,2

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Wypowiedzi młodzieży z rodzin mieszanych/ jednorodnych pod względem wyznania na temat działań z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej występujących w tego typu środowiskach

Charakter działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej	Uczniowie z rodziny mieszanej wyznaniowo			Uczniowie z rodziny jednorodnej pod względem wyznania		Uczniowie, którzy nie określili rodzaju rodziny	
	N=104		%	N=270	%	N=10	%
uczenie się własnej kultury (zrozumienie własnego świata zakorzenienia, tradycji, obyczajów)	TAK	73	70,2	202	74,8	8	80,0
	NIE	20	19,2	57	21,1	0	0
	BRAK ODP.	11	10,6	11	4,1	2	20,0
uczenie się kultury Innych na rzecz otwartości i zrozumienia Innych	TAK	42	40,4	106	39,3	5	50,0
	NIE	40	38,5	124	45,9	0	0
	BRAK ODP.	22	21,1	40	14,8	5	50,0
uwrażliwianie na różnorodność, odmienność	TAK	36	34,6	77	28,5	3	30,0
	NIE	40	38,5	120	44,4	2	20,0
	BRAK ODP.	28	26,9	73	27,1	5	50,0
wyzbywanie się stereotypów, uprzedzeń; zwalczanie wrogości wobec Innych	TAK	47	45,2	109	40,4	4	40,0
	NIE	35	33,7	100	37,1	1	10,0
	BRAK ODP.	22	21,1	61	22,5	5	50,0
przełamywanie etnocentrycznego sposobu myślenia; wyzbywanie się poczucia wyższości	TAK	36	34,6	102	37,8	1	10,0
	NIE	43	41,3	106	39,3	3	30,0
	BRAK ODP.	25	24,1	62	22,9	6	60,0

rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji	TAK	32	30,8	86	31,8	1	10,0
	NIE	45	43,3	108	40,0	3	30,0
	BRAK ODP.	27	25,9	76	28,2	6	60,0
promowanie zgodnego współdziałania z Innymi	TAK	46	44,2	103	38,1	3	30,0
	NIE	31	29,9	98	36,3	1	10,0
	BRAK ODP.	27	25,9	69	25,6	6	60,0
wdrażanie do poszukiwania porozumienia poprzez kontakt, dialog, negocjacje z Innymi	TAK	45	43,3	104	38,5	3	30,0
	NIE	30	28,8	97	35,9	1	10,0
	BRAK ODP.	29	27,9	69	25,6	6	60,0

Źródło: badania własne.

Bez względu na to, czy respondenci pochodzą z rodziny mieszanej czy jednorodnej wyznaniowo, wyrażają zbliżone zdanie na temat realizacji:

- przekazu i przyswajania wiedzy o własnej kulturze w ich środowisku rodzinnym (blisko 70% osób),
- uczenia się kultury Innych (blisko 40% osób),
- wyzbywania się stereotypów i uprzedzeń (przeszło 40% osób),
- przełamywania etnocentrycznego sposobu myślenia (przeszło 30% osób),
- identyfikacji przejawów marginalizacji, dyskryminacji, wykluczenia (około 30% osób).

W rodzinach blisko 45% uczniów, które są mieszane wyznaniowo, przypisuje się rangę kształtowaniu umiejętności dochodzenia do porozumienia podczas kontaktu z Innymi, podejmowania z nimi rozmów i negocjacji, a także zwraca się uwagę na to, aby w ramach procesu wychowania dziecko nabywało umiejętność zgodnego współdziałania z osobami odmiennymi. Ponadto więcej respondentów należących do tego typu rodzin (34,6%) – aniżeli do rodzin jednorodnych pod względem wyznania (28,5%) – jest uwrażliwianych na istniejącą wokół odmienność. Wobec tego okazuje się, że doświadczający na co dzień wewnątrzrodzinnego zróżnicowania małżonkowie, partnerzy mają większą świadomość tego (i również dążą do jej rozwijania u swych dzieci), że obok bycia wyczulonym na różnorodność, na dostrzeganie jej, istotne jest jeszcze otwarcie na Innych w celu lepszego ich poznania, zrozumienia, wyjście poza utarte schematy myślowe i uprzedzenia, a ponadto troska o wspólne wspomaganie się, zgodne podejmowanie działań, w czym pomocna okazuje się rozmowa, podejmowana, aby nastąpił przekaz informacji, ich weryfikacja

oraz unormowanie relacji, stosunków międzyludzkich. *Ilekoć ludzie wymieniają poglądy po to, aby zmienić panujące między nimi stosunki, ilekoć naradzają się jak dojść do porozumienia, podejmują negocjacje* (Nierenberg, 1994, s. 8), które mają doprowadzić poszczególne osoby do przyjęcia wspólnego stanowiska. Okazuje się, na podstawie badań przeprowadzonych przez Ewę Sowę-Behtane, że w rodzinach wielokulturowych (w tym również wielowyznaniowych), że najczęściej do osiągnięcia wspólnego stanowiska dochodzi na drodze kompromisu, czyli partnerzy częściowo rezygnują z własnych interesów, przekonań i starają się swoje zachowania dostosować do stanowiska rozmówcy (Sowa-Behtane, 2017, 90).

Zakończenie

Dorastające pokolenie jest wspierane, przygotowywane do uczestnictwa w zróżnicowanej rzeczywistości społecznej, do normalizowania i poprawiania stosunków z reprezentantami tego otoczenia m.in. dzięki wymianie informacji, nabywaniu doświadczeń w wyniku podejmowanej aktywności i rozwijaniu kompetencji. Uwzględniając przedstawione wcześniej wyniki badań, można stwierdzić, że w procesie wdrażania młodzieży do funkcjonowania w niejednorodnej współcześnie przestrzeni życia społecznego – zarówno w rodzinie, jak i szkole – znajdują zastosowanie informacje dotyczące najbliższego świata zewnętrznego, a ściślej kultury własnej. Został podkreślony przez większość badanych uczniów wizerunek rodziny i szkoły jako miejsca, w którym edukacja koncentruje się wokół rdzennych wartości, wzorów, zasad, tradycji, odwołuje się do dziedzictwa kultury zastanej, do przeszłości. Z jednej strony tak wyraźne skupienie się wokół problemów kultury lokalnej, regionalnej, kultury narodowej może nie wystarczyć do tego, aby efektywnie przygotować młodych ludzi do pełnego udziału w środowisku wielokulturowym. Dodatkowo należy być czujnym, by nie dopuścić u młodych ludzi do ujawnienia się ideologizacji własnego narodu, co wiąże się z *przejęciem od uznawania go za podstawową wartość społeczną i kulturową do wyniesienia go do najwyższej wartości, przypisania mu doskonałości i wyższości (...). Przybiera to formy etnocentryzmu, megalomanii, nacjonalizmu, ksenofobii i szowinizmu* (Dyczewski, 1993, s. 24). Z drugiej jednak strony dziedzictwo nie tylko wiąże się z przekazem, dostarczaniem opisu i udzielaniem odpowiedzi na pytania. Może też prowokować do stawiania nowych pytań. *Pojawiają się one wraz z nowymi realiami, potrzebami oraz koniecznością symbolicznych i mentalnych uzgodnień w świecie zwielokrotnionych interakcji i przepływów. W ten sposób dziedzictwo kulturowe staje się aktywnym, a nie biernym czynnikiem kształtującym obecne i przyszłe kompetencje i motywacje do komunikacji* (Korporowicz, 2012, s. 333). Nacisk na znajomość własnej orientacji kulturowej okazuje się niezbędny podczas poznawania i pojmowania innych kultur. To zadanie – w ujęciu blisko 40% uczniów – jest

podejmowane w rodzinie i na terenie szkoły. Zatem młodzi ludzie, konfrontując się z odmiennością, którą starają się poznać i zrozumieć, są w stanie dokonywać porównań, odniesień, uwzględniają różnice, a dzięki temu realizuje się *wyobrażenie doświadczeń innych ludzi, ich zespołowego i kulturowego świata wartości, relacji, bez względu na to, jak daleko odbiega ono od realnych konkretyzacji* (tamże, s. 337).

Na podstawie uzyskanych danych można również stwierdzić, że młodzieży – szczególnie na terenie szkoły – nie stwarza się wystarczających okoliczności do doświadczania Innego i podejmowania wspólnych działań. A wydawać by się mogło, że jest przeciwnie, uwzględniając fakt, że klasę szkolną współtworzą różne jednostki, którym przypisuje się wiele zróżnicowanych zadań, realizowanych w zespołach, mniejszych grupach. Zatem ta kwestia wymaga podjęcia dalszych badań wyjaśniających. Tym samym wydaje się zasadna socjalizacja w rodzinie w tym zakresie – co przede wszystkim jest charakterystyczne dla rodzin mieszanych wyznaniowo – która *wypełnia lub uzupełnia, a może nawet rewiduje stosunek do „innych”, który w szkole może wywołać dysonans związany z odmiennością postrzegania i preferowanym systemem wartości* (Dobrowolska, 2015, s. 59)

Literatura

- Bajor H. (2006): *Rodzina w sytuacji wielokulturowości*. W: J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności: różnorodność miejsc i czasu*. Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
- Dobrowolska B. (2015): *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dyczewski L. (1994): *Trwałość kultury polskiej*. W: L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*. Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin.
- Golka M. (1997): *Oblicza wielokulturowości*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*. Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Kapuściński R. (2004): *Podróże z Herodotem*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Korporowicz L. (1997): *Wielokulturowość a międzykulturowość*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*. Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Korporowicz L. (2012): *Edukacja jako synergia. Przyczynek do teorii dialogu międzykulturowego*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza Paradygmaty. Pedagogika Międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kurzępa J. (2010): *Doświadczenie Inności/Odmienności w perspektywie socjoedukacyjnej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja Międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń.
- Lewowicki T. (1994): *Przemiany oświaty*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lewowicki T. (2002): *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lewowicki T. (2008): *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Lewowicki T. (2014): *Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – konteksty rodzime (polskie), europejskie i globalne*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.), *Wielokulturowość i edukacja*. WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Warszawa-Cieszyn-Kijów.
- Lewowicki T., Grabowska B., Klajmon-Lech U., Różańska A. (2016): *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. WEiNoE UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lobocki M. (2010): *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miluska J. (2012): *Polska w Europie: implikacje dla edukacji*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Neuner G. (2014): *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*. W: F. Brotto, J. Huber, K. Karwacka-Vögele, G. Neuner, R. Ruffino, R. Teutsch, *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Nierenberg G. I. (1994): *Sztuka negocjacji jako metoda osiągania celu*. Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa. Przeł. Paweł Cichawa.
- Nikitorowicz J. (1995): *Tożsamość w edukacyjnym procesie wielokulturowym*. W: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2012a): *Koncepcja rozwoju tożsamości człowieka*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nikitorowicz J. (2012b): *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.), *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. WSP ZNP, Uniwersytet w Białymstoku, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2016): *Edukacja wobec współczesnych problemów kształtowania się tożsamości dzieci i młodzieży ukierunkowanej ku tolerancji*. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, A. Gancarz (red.), *Szkola i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka. Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*. (2005): Stowarzyszenie Lambda, Warszawa.
- Różańska A. (2010): *Indukcyjno-innowacyjny przekaz tradycji w relacjach międzypokoleniowych – w kontekście koncepcji Dietricha Bennera*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja Międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. WEiNoE UŚ, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń.
- Różańska A. (2012): *Kategoria Innego i Bliźniego w międzykulturowej edukacji religijnej*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Sakowicz E. (2017): *Integracja w kontekście różnorodności kulturowej i religijnej*. „Teologia i Moralność” nr 1 (21).
- Sobecki M. (2013): *Różnice kulturowe a pedagogika społeczna. Wyzwania współczesności*. W: T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idea sprawiedliwości społecznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sowa-Bahtine E. (2017): *Rodzina wielokulturowa w sytuacji konfliktów i zagrożeń*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 1, t. XV.
- Szczurek-Boruta A. (2000): *Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku Pogranicza*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*. UŚ Filia w Cieszynie, WSP ZNP, Cieszyn.
- Szczurek-Boruta A. (2007): *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Katowice-Cieszyn-Kraków.

Szczurek-Boruta A. (2012): *Indywidualizm i kolektywizm – o wielowymiarowości działań edukacyjnych*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Aspekty edukacji wielo- i międzykulturowej uwzględniane w środowisku rodzinnym i szkolnym – na przykładzie doświadczeń polskiej młodzieży z terenu Śląska Cieszyńskiego

Wątkiem wyeksponowanym w niniejszym opracowaniu jest próba określenia kategorii zadań, działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej podejmowanych na gruncie rodziny i szkoły. Na ten temat wypowiedziała się młodzież polska, pochodząca z rodzin mieszanych/ jednorodnych pod względem wyznania i uczęszczająca do szkół średnich na terenie Śląska Cieszyńskiego, czyli na obszarze zróżnicowanym kulturowo, który może/ powinien pomóc spojrzeć z szerszej perspektywy na Innego, jego świat i na własną kulturę, nauczyć dostrzegać różnorodność i radzić sobie z różnicami.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, rodzina, szkoła, młodzież z Polski, Śląsk Cieszyński

Aspects of multicultural and intercultural education taken into account in the family and school environment – based on the experience of Polish youth from Cieszyn Silesia

The topic emphasized in this study is an attempt to determine the category of tasks, activities in the field of multicultural and intercultural education undertaken on the grounds of family and school. The Polish youth spoke about this topic. The participants came from mixed/ homogeneous families in terms of religion and attended high schools in Cieszyn Silesia, in a culturally diverse area that can / should help to look from a wider perspective to the world of the Other and its own culture, learn to perceive diversity and deal with differences.

Keywords: multicultural education, intercultural education, family, school, youth from Poland, Cieszyn Silesia

Anna Młynarczuk-Sokolowska

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

Adela Kożyczkowska

Institut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

PEDAGOGICZNIE O JĘZYKOWOŚCI ŚWIATA (WIELO) KULTUROWEGO: OD KOMPETENCJI WSPÓLNOTOWEJ DO KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wprowadzenie

Migracje są właściwością nie tylko dzisiejszego świata, ale są wpisane w jego naturę od zawsze. Czasami z powodu gwałtownych zmian społecznych i politycznych, które obejmują jakieś miejsce w świecie, w innym miejscu pojawia się gwałtowana fala migracji. Są to migracje spowodowane biedą, głodem, wojną, prześladowaniami. Takie motywacje powodują, że migranci pojawiają się w jakimś miejscu w świecie nie dlatego, że było to marzenie ich życia, ale dlatego, że życie stało się już tak bardzo zagrożone, że trzeba było uciekać z jednej ziemi do drugiej. Być może dlatego chętnie się wówczas używa pojęć: „cudzoziemiec”, aby odróżnić „cudzość” od „swojskości”, albo „uchodźca”, aby już w języku uznać status tych, którzy musieli uchodzić z jednej ziemi do drugiej.

Niemniej jednak, co chcemy w tym miejscu podkreślić, przyjmujemy, że świat ma naturę wielokulturową, a człowiek ma naturalnie wpisaną w siebie skłonność do ruchu. Kenneth White przekonuje nawet, że ruch jest podstawową właściwością świata, a człowiek w tak pojmowanym świecie jest uprzestrzenniony (White, 2010, s. 13–27), albo inaczej ujmując, jest umiejscowiony w przestrzeni (White, 2017, s. 20). Zadaniem człowieka, które zdaje się wynikać z natury świata, jest poszukiwanie otwartości świata. Jest to oczywiście stan umysłu i jest on możliwy wtedy, gdy człowiek pozna nie tylko swoją kulturę, ale będzie poznawał także inne, nowe dla siebie kultury. W myśleniu White’a „otwieranie świata” jest niczym innym jak zdolnością (podejmowaniem prób?) docierania do jego uniwersalności. Warunkiem jest zdolność przekroczenia swej historyczności i swej filozoficzności (White, 2014, s. 24). White przekonuje, że wszystkie kultury mają charakter fragmentaryczny i ograniczony, a będąc takimi, pozwalają tylko w sposób organiczny i fragmentaryczny zbliżyć się do uniwersum świata (White, 2010, s. 28). Poznawanie

więc nowej kultury to poznawanie nowego świata, nowych form myślenia, nowych wizji świata i człowieka, nowego języka i nowego słownictwa (White, 2010, s. 28–29; White, 2014, s. 13–14, s. 20; White, 2017, s. 12–13, s. 24, s. 51). White pisze wprost: (...) *nowa kultura wymaga nowego języka, nowej praktyki i nowego światowania* (White, 2014, s. 25). Nowy świat wymaga w konsekwencji nowego człowieka, gdyż jest nowym jakościowo uporządkowaniem życia społecznego i kulturowego. To natomiast gwałtownie zmienia nie tylko społeczne funkcjonowanie człowieka. Nowy świat zmienia całościowo człowiecze doświadczenia związane z przeżywaniem świata i siebie w świecie (White, 2017, s. 12–13).

Badanie tej właściwości świata i badanie procesów zdolności człowieka do przemieszczania się w świecie i „światowania” w nowych kulturach jest interesujące. Jest tak choćby dlatego, że proces poznawania nowego świata to proces swoistego „zanurzania się” w odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Ta przecież konstruowana jest przez – nieraz diametralnie odmienne od rodzimych – język i kulturę. Wówczas człowiek, wcześniej czy później, dochodzi do przekonania, że życie w nowym świecie jest niemożliwe bez gruntownego poznania nowego języka i nowej kultury. Stąd też w artykule podejmujemy próbę rozpoznania kompetencji międzykulturowej jako tej, która jakoś pomaga człowiekowi radzić sobie w tym wielokulturowym świecie. Interesuje nas proces akulturacji imigrantów w kontekście właśnie relacji między starą/ rodzimą kulturą a nową kulturą. Używając myślenia White’a, interesuje nas ich zdolność światowania w nowym świecie w kontekście przekroczenia swej historyczności i swej filozoficzności. Kompetencję międzykulturową próbujemy rozpoznać w tym tekście w relacji do dwóch spraw: językowości świata i kompetencji wspólnotowej. Wstępnie przyjmujemy, że kompetencja wspólnotowa jest nabywana w procesie socjalizacji i gruntowana w procesie wychowania i przygotowuje człowieka do życia we własnym społeczeństwie i własnej kulturze.

Językowość świata – językowe wymiary wzoru kulturowego

Język jest tym, co pozwala być człowiekowi w świecie i jednocześnie być między ludźmi. Oznacza to, że język ma społeczny charakter – jest wytworem danej społeczności, która przekazuje go z pokolenia na pokolenie oraz nieustannie kształtuje i ulepsza. Leksyka oraz struktury gramatyczne są integralną częścią każdego języka i stanowią zakodowany sposób postrzegania rzeczywistości przez grupę społeczną (np. naród), posługującą się konkretnym językiem. Użytkownicy języka przechowują w nim treści kultury, doświadczenia i mądrości dawnych pokoleń a także stereotypy odnoszące się do różnych sytuacji i grup społecznych.

Jeśli język jest wytwarzany społecznie, to siłą rzeczy musi być też „przewodnikiem po rzeczywistości społecznej”, tak przynajmniej dowodzi Edward

Sapir (Sapir, 1978a, s. 88). Jako taki język pozwala nie tylko poznać i opisać świat społeczny na sposób obiektywny, ale daje szansę, by poznać i opisać także świat symboliczny i realny świat kulturowego życia wspólnoty. W tym sensie można uznać język za „symboliczny przewodnik po kulturze” (Sapir, 1978a, s. 89). Sapir opisuje szczególną właściwość języka, jaką jest przekładalność tego, co w nim lingwistyczne, na to, co kulturowe. Dzieje się tak, pomimo że kategorie lingwistyczne nie mogą być wprost uznane za kategorie kulturowe (Sapir, 1978b, s. 60–61), chociaż wzory kulturowe są wprost odzwierciedlone w języku. Takie podejście do języka daje wiele możliwości metodologicznych, pozwala bowiem badać kulturę przez analizę jej języka. Można dzięki temu rozpoznać sferę symboliczną kultury, a ta zwykle jest trudna do rozpoznania przy użyciu przykładowo obserwacji. Badanie symbolizmu językowego jest szansą poznania znaczeń, jakie wspólnota języka nadaje określonym artefaktom kultury i zjawiskom społecznym (Sapir, 1978a, s. 89).

Pedagogicznie odczytując koncepcję Sapira, można wysnuć wniosek, że język jest nie tyle przewodnikiem, co nauczycielem kultury. Teza ta znalazła rozwinięcie przykładowo w myśleniu Jolanty Maćkiewicz, która pisze, że uczenie się języka obcego umożliwia poznawanie sposobu myślenia i postrzegania świata nowej społeczności, gdyż słownictwo i struktury gramatyczne każdego języka stanowią zakodowany, autonomiczny sposób, w jaki jego użytkownicy odbierają świat. Pewne wyrażenia jednego języka nigdy nie będą tożsame z wyrażeniami drugiego ze względu na fakt, iż są osadzone w odmiennych strukturach pojęciowych, nakładanych na rzeczywistość przez dane społeczności komunikatywne (Maćkiewicz, 1999, s. 53).

Nie jest to jednak nowa teza, można ją rozpoznać już w myśleniu Johanna Gottfrieda Herdera, który zainteresowany był związkami człowieka ze światem. Najbardziej chyba interesowała go różność, lecz nie w znaczeniu różnienia się kultur, ale różność w obrębie kultury. Tę ostatnią Herder rozumiał na sposób całościowy jako mieszaną różnorodności (Herder, 2002, s. 15). Uniwersum świata jest równe uniwersum kulturowemu, które jest konstruowane – jakby można dziś powiedzieć – jako całościowe i jednocześnie wewnętrznie zróżnicowane. Ujmując inaczej, to, co wewnętrznie zróżnicowane, jest równocześnie wspólne i scalające (Herder, 2001, s. 244, s. 251).

Sednem herderowskiej koncepcji uniwersalności jest kultura. Odnosi się ona – co logiczne – wprost do człowieka, ale jednocześnie jest tym, co stoi ponad narodami i wspólnotami społecznymi. Antropologiczne wątki myśli herderowskiej ujmują człowieka nie jako dzieło natury, ale „wytwór kultury” (Herder, 2001, s. 243). Najważniejszą sprawą tej antropologii jest to, że Herder zmusza człowieka do działania z drugim człowiekiem, gdyż tylko tak człowiek może stać się ludzki, a jego życie z życia biologicznego zmienia się w życie ludzkie, czyli społeczno-kulturowe. Nie jest to jednak proces samoistny, gdyż przeobrażenie, o które chodzi

Herderowi, jest możliwe tylko dzięki wychowaniu (Herder, 1838, s. 88–92). Społeczno-kulturowe życie, czyli wychowanie właśnie, wpisuje człowieka w los jego wspólnoty społecznej, w obszary jej kultury i równocześnie w uniwersum świata. Co ważne, każdy naród i każda wspólnota wytwarza w toku swoich dziejów właściwy sobie model kultury i właściwe sobie modele edukacyjne (Herder, 1838, s. 249, s. 264).

Ani społeczeństwo, ani kultura nie mogłyby istnieć bez języka. Herder rozumie język (mowę/mówienie) jako działanie i najważniejszy składnik kultury duchowej. Język wytwarza świadomość wspólnotową i dzięki niemu wspólnota może wypowiedzieć siebie. To zaś zdaje się znaczyć, że język jest tym, w czym obrazuje się samowiedza danej wspólnoty i wiedza o niej. Język – mowa jest swoistym kryterium jakości wychowania wspólnoty, natomiast język – pismo pozwala rozpoznać jakość intelektualności wspólnoty (Herder, 1838, s. 5, s. 75, s. 99, s. 105, s. 107–108, s. 111–112, s. 136; Herder, 1987, s. 123–133). Skoro tak, to język jest tym, co stwarza wspólnocie społecznej możliwość przetrwania. Każde społeczeństwo żyje w języku i dzięki językowi. W tym właśnie sensie odebrać bądź wzgardzić językiem znaczy odebrać narodowi jego rozum i jego dziedzictwo. Język jest bowiem dowodem na rozumne i refleksyjne bycie w świecie. To dlatego, jak się wydaje, tylko za pomocą języka ludzie mogą tworzyć wspólnotę żywych i działających (Herder, 1987, s. 83, s. 87–92, s. 97–103, s. 109–111, s. 143).

Z kolei Antonio Gramsci wiąże język/ języki ze światopoglądem, a światopogląd zrównuje z filozofią. Język nie jest tylko zbiorem słów i gramatycznie powiązanych treści. Język jest całokształtem poznania i „określonych pojęć”(Gramsci, 1991, s. 158, s. 211).

Według Gramsciego wszyscy są filozofami (nawet wtedy, gdy dzieje się to nieświadomie lub zdroworozsądkowo), a ich światopogląd zawiera się w języku (Gramsci, 1991, s. 211). Oznacza to, że każdy człowiek, który posługuje się mową, wytwarza zwrótnie właściwą sobie mowę, czyli właściwy sobie sposób myślenia i odczuwania. Niemniej jednak, cechą kultury jest to, że w różnych swych warstwach konstruuje ona różne formacje społeczne. Spaja je warstwa językowa, a co za tym idzie, warstwa ideologiczna. W obrębie całej kultury istnieć będą grupy/ warstwy społeczne, które będą odmienne wobec siebie, dlatego też kontakt językowy między nimi będzie mniej lub bardziej ścisły. Te różnice mają charakter historyczno-społeczny i odzwierciedlają się w języku/ językach (Gramsci, 1991, s. 159). Człowiek, wchodząc w grupę społeczną z chwilą narodzin, automatycznie przyjmuje określony światopogląd i język. Człowiek Gramsciego nie jest jednak zdeterminowany historyczno-społecznie, a jego los nie jest przesądzony wraz z narodzinami, gdyż w skutek „wysiłku własnego mózgu” może on świadomie i krytycznie wypracować swój własny światopogląd. Kłopot jednak w tym, że każdy

światopogląd determinuje człowieka do określonej grupy społecznej (Gramsci, 1991, s. 212).

Ustanowienie społeczeństwa jest jednoznaczne z ustanowieniem języka, który będzie rozumiał, czyli będzie odzwierciedlał światopogląd scalający jednostki we wspólnotę. Gramsci używa określenia „człowiek zbiorowy” i jest to w jego myśleniu metafora konsensusu społeczno-kulturowego, co oznacza, że rozproszone pragnienia i różne cele „stopiły się” w cel wspólnotowy, na gruncie wspólnotowego i homogenicznego światopoglądu, albo też, na gruncie wspólnotowego i ujednoliczonego języka. Metodą jest tu oczywiście praktyka pedagogiczna, która wynika ze stosunku hegemonicznego, jaki zachodzi w obrębie wspólnoty narodowej (Gramsci, 1991, s. 159–160).

Kulturę można poznawać tylko przez jej język. Jeśli język jest ograniczony, to analogicznie taka też jest i jego kultura. Aby poznać inną/ obcą kulturę trzeba poznać jej język, jednak nie zawsze jest szansa na to – zauważa Gramsci – by nauczyć się języka obcego. I tu pojawia się odmienność myślenia Gramsciego w stosunku do myśli Herdera. Gramsci pisze: *Jeśli nawet nie zawsze możliwe jest poznanie języków obcych, to po to, by wejść w kontakt z różnymi nurtami życia kulturalnego, trzeba przynajmniej dobrze poznać język swego narodu. Jedna wielka kultura da się przenieść na język innej wielkiej kultury; znaczy to, że jakkolwiek wielką kulturę można przenieść na każdy język narodowy o bogatej i złożonej przeszłości historycznej. Język narodowy może zatem stać się wyrazicielem kultury ogólnoswiatowej* (Gramsci, 1991, s. 214).

Uwaga metodologiczna

W herderowskiej koncepcji językowości świata rozpoznać można tę samą troskę, która ujawniła się w myśleniu przywołanych wcześniej White’a i Sapira. A mianowicie, poznanie społeczeństwa i jego kultury możliwe jest tylko przez poznanie właściwego im języka. W przypadku myślenia Herdera teza ta jest szczególnie „widoczna” w *Dzienniku mojej podróży z roku 1769* (Herder, 2002).

Jeśli jest tak, jak postuluje Herder, to język staje się warunkiem koniecznym dla poznania innych kultur. To może oznaczać, że wraz z nauczeniem się nowego/ obcego języka, otwierają się przed człowiekiem „nauczonym” wrota nowej/obcej kultury. Gramsci jest w tej kwestii bardziej otwarty, gdyż widzi możliwość poznania nowej/ obcej kultury w wyniku jej translacji na język poznającego. Gramsci stawia jednak warunki: poziom rozwoju języka przyjmującego translację, musi korespondować z „kulturą ogólnoswiatową” i użytkownicy języka przyjmującego translację muszą dobrze znać język swej kultury.

Druga istotna sprawa dotyczy związków uczenia się języka i wychowania społeczno-kulturowego. Są to, jak rozpoznać można w koncepcji Herdera, warunki

podstawowe nabycia tego, co już we wstępie nazywamy kompetencją wspólnotową. Jej funkcjonalność wiąże się z nieustannym konstruowaniem człowieka tak, aby mógł on żyć w obrębie swej wspólnoty. Inną rzeczą jest interesująca nas kompetencja międzykulturowa, która w przyjętej dla tekstu perspektywie akulturacji imigrantów, jawi się jako wtórna wobec wychowania człowieka do własnej wspólnoty. W tym miejscu wywodu, kompetencja międzykulturowa, dzięki myślowemu wsparciu White'a, zarysowuje się jako zdolność przekroczenia własnej historyczności i własnej filozoficzności, a więc tego, co leży u podstaw kompetencji wspólnotowej.

Kompetencja wspólnotowa jako możliwość komunikacyjna

Edward T. Hall analizuje kulturę jako komunikację. Jest to dla niego relacja zwrotna, gdyż tak jak kultura jest komunikacją, tak komunikacja jest kulturą (Hall, 1987). Sposób, w jaki komunikują się ludzie, wynika więc wprost z przynależności do danej kultury, co m.in. wiąże się z przyjęciem swoistego dla niej języka, zasad oraz norm. Kultura determinuje styl werbalnego i niewerbalnego komunikowania się i tym samym implikuje sposób „ujawnia się”/ „pokazywania się” w procesie komunikacji. Człowiek uczy się stylu komunikowania od momentu swych narodzin i jest w tym procesie obecny zwykle w sposób nieświadomy. W swej społecznej codzienności, zanurzony w kulturze swej społeczności, zwyczajnie staje się częścią tego, co społeczne, i tego, co kulturowe. To w tym znaczeniu Ruth Benedict pisze, że człowiek jest wytworem swojej kultury, gdyż w przeciwnym razie nie mógłby w niej uczestniczyć (Benedict, 2005, s. 79–80).

Interesujący nas język jest przekazywany, czyli uczony, w procesie socjalizacji językowej. Jej celem jest takie nauczanie (się) języka, aby człowiek już od najmłodszych lat stał się jego kompetentnym użytkownikiem, lecz – co ciekawe – dziecko uczy się języka w sposób aktywny, wchodząc w relacje z innymi użytkownikami języka. Warunkiem zatem socjalizacji językowej jest wytworzenie wspólnoty językowej, która zapewni nie tylko dostęp do wiedzy społeczno-kulturowej, ale stworzy młodemu pokoleniu tzw. otoczenie słuchowe. W konsekwencji język warunkuje proces uspołecznienia dziecka i to, jak dziecko będzie rozumiało swą wspólnotę językową (Ochs, Schieffelin, 1995, s. 73–74), a także to, czy w ogóle będzie używało w codzienności języka, którym posługuje się jego dom. Mowa o skomplikowanej relacji między wspólnotą językową a możliwością/zdolnością do uczestnictwa w niej. To, czy dziecko w efekcie będzie częścią swej wspólnoty społecznej, jest wprost zależne od przyswojenia języka. To język (z)decyduje o kompetencji wspólnotowej i zwrotnie – kompetencja wspólnotowa (z)decyduje o przyswojeniu języka (Ochs, Schieffelin, 1984, s. 276–277).

Na kompetencję wspólnotową składają się przede wszystkim powiązane ze sobą kompetencje językowe i społeczno-kulturowe. Język jest powiązany wielowarstwowymi relacjami z praktyczną wiedzą i umiejętnościami społecznymi, psychologicznie zaś decyduje o poczuciu przynależności wspólnotowej w obszarach poznawczym i afektywnym. Tylko praktyczne ćwiczenie się w języku pozwala osiągnąć dziecku kompetencję wspólnotową. To oznacza m.in., że dziecko – w toku socjalizacji językowej – uzyskuje dostęp do umiejętności społecznych i praktycznej wiedzy o porządku społecznym i do przekazu kulturowego w zakresie wartości, norm, wiedzy, pamięci, tradycji, ról społecznych itp. (Ochs, Schieffelin, 1995, s. 84–85). Jakość kompetencji społecznej można rozpoznać obiektywnie przez zachowania społeczne, a właściwie przez to, co Tadeusz Lewowicki (2001) nazywa zachowaniami tożsamościowymi, których natura wynika z tego, że umożliwiają one identyfikację tożsamościową. Uczestnicy wspólnoty dzięki zachowaniom tożsamościowym mogą demonstrować swą tożsamość, mogą o nią zabiegać i mogą stwarzać przez to warunki do jej trwania.

Zachowania tożsamościowe, jako szczególna odmiana zachowań społecznych, są obiektywnym przejawem sfery światopoglądowej wspólnoty. I zachowania, i światopogląd wytwarzane są w toku całościowej kulturalizacji człowieka. Dla podjętego problemu ważne wydają się jej dwa aspekty światopoglądowe: ideologia językowa i ideologia swoich.

Ideologia językowa jest rezultatem praktycznego użytkowania języka, co wynika z faktu, że każda wspólnota bada skuteczność swego języka w rozmaitych obszarach jego użytkowania. W przypadku języka narodowego, który uzyskał status języka państwowego, to celowa polityka państwa dba o to, by kształtować w umysłach obywateli świadomość wysokiego prestiżu języka. Temu są przeciw podporządkowane flagowe zajęcia szkolne: nauka języka ojczystego, w tym literatury ojczystej, historii ojczystej, geografii ojczystej. Sprawa się jednak komplikuje, gdy użytkownik języka narodowego osiedli się na terenie działania polityki językowej innego języka państwowego. Do tego problemu wrócimy w ostatniej części tekstu.

Jak już pisałyśmy, język jest nie tylko wartością komunikacyjną, ale jest wartością społeczną i kulturową. Decyduje o trwaniu i rozwoju wspólnoty. Badanie ideologii językowej pozwala dostrzec ukryty aspekt językowości wspólnoty, czyli społeczne wytwarzanie języka, językowe wytwarzanie wspólnoty – i co ważne – wspólnotowe postrzeganie i wycenianie języka. Chodzi tu o proces tzw. uspołecznienia języka.

Uspołecznienie języka jest niczym innym jak efektem jego „badania” jako medium, które zapewnia – lub nie – dostęp do kapitału kulturowego i społecznego wspólnoty. Jednoczenie język jest „badany” jako środek, który zapewnia – lub nie – dostęp do kapitału ekonomicznego (Kozyczkowska, 2018a, s. 41–42). Uspołecznienie języka jest istotnym elementem kompetencji wspólnotowej. Proces ten dzieje się

w obszarze nieświadomości wspólnoty i krystalizuje się w postaci ideologii językowej. Odzwierciedla ona nie tylko relację język – tożsamość wspólnotowa i osobista. Oprócz tego, jest ona też wytworem instytucji edukacyjnych wspólnoty i zasadniczym elementem tożsamości, która jest celem działania edukacyjnego (Woolard, Schieffelin, 1994, s. 55–56).

Próbując zrozumieć istotę kompetencji wspólnotowej, można za Geertem Hofstede przyjąć, że jest ona efektem *kolektywnego oprogramowania umysłu, które odróżnia członków jednej grupy od drugiej* i stanowi wyraz nieświadomego, kolektywnego rozumienia siebie (Hofstede, 2000, s. 38–40). Koncepcja Hofstedeego pozwala lepiej zrozumieć, czym na gruncie kompetencji wspólnotowej jest ideologia swoich, która staje się częścią świadomości i jest przez członków wspólnoty „używana” w sposób niewerbalny, dostarcza cennej wiedzy o tym, jak powinno być między człowiekiem i człowiekiem, a także jak powinno być między człowiekiem i wspólnotą, i wreszcie jak powinno być między swoimi i nie – swoimi (obcymi, innymi, wrogami).

„Oprogramowanie umysłu”, o które chodzi Hofstedemu, jest kulturowym ujarzmianiem/ waloryzowaniem wspólnoty, która „zwyczajnie ma wiedzieć” jak powinna żyć. Kulturowe ujarzmianie/waloryzowanie oznacza takie kolektywne „oprogramowanie umysłu”, którego rdzeniem jest kulturowe jądro danej wspólnoty, nazywane (czasami) etnosem. Etnos jest co prawda zespołem twierdzeń o źródłach i pochodzeniu wspólnoty – jak pisze Anthony D. Smith – jednak nie tylko, bo etnos jest obiektywizacją oddolnej woli wspólnoty i gwarantuje jej trwanie oraz przeznaczenie. Jest to swoista umowa międzypokoleniowa i wewnątrzpokoleniowa. Etnos decyduje o ideologiach wspólnotowych a także daje poczucie tożsamości w sferach dziedzictwa kulturowego (Smith, 2009, s. 13–16).

W zakresie ideologii swoich etnos wytwarza subiektywne kryteria wspólnoty i symboliczne kryteria praktycznej polityki tożsamościowej. W ten sposób staje się on filarem świata wewnętrznego wspólnoty i podsuwa jej adekwatne interpretacje świata i siebie w świecie. Etnos konstruuje w świadomości członków wspólnoty poczucie solidarności, co w konsekwencji, subiektywnie wzmacnia poczucie tożsamości wspólnotowej. Istotne z perspektywy rozważań podjętych w niniejszym tekście jest to, że etnos odpowiedzialny jest za (re)konstruowanie przekazu kulturowego, który pojmowany jest jako jedyna i prawdziwa droga trwania wspólnoty (Smith, 2009, s. 16, s. 20–21, s. 24–25, s. 37). Zwrotnie natomiast, etnos wytwarza swoich. Tym samym etnos gwarantuje uczestnikom wspólnoty światopogląd, na mocy którego mogą oni być w życiu swej wspólnoty.

Kompetencja międzykulturowa jako możliwość komunikacyjna

Praktycznym wymiarem kompetencji międzykulturowej jest kompetencja komunikacyjna. Komunikacja międzykulturowa przedmiotem swej troski czyni różnicę kulturową. Rozpoznanie różnicy kulturowej i powiązanie jej z konkretnym człowiekiem niemal automatycznie pozycjonuje taką osobę jako kogoś, kto może być rozpoznany jako nieprzewidywalny i zagrażający lub przewidywalny i niezagrażający. Pierwsze dotyka z natury rzeczy Obcego, drugie – Innego, który może być kulturowo różny, ale został już rozpoznany i zdefiniowany także w innych kategoriach. Inny jest członkiem rodziny, jest sąsiadem bądź znajomym. Inny – oswojony sąsiedzko – może budzić ciekawość, wywoływać chęć nawiązania kontaktu w celu bliższego poznania (Gudykunst, Kim, 2014, s. 498–500). Komunikacja międzykulturowa, jako immanentna część kompetencji międzykulturowej, jest podstawową umiejętnością i umożliwia ona poznawanie odmienności. Tym samym staje się szansą rekonstrukcji osobistych i społecznych przekonań na temat osób odmiennych kulturowo. A to skraca dystans komunikacyjny i czyni Innych interesującymi i wartymi poznania. Tak więc konkludując, kompetencja międzykulturowa i kompetencja międzykulturowa czynią Obcych – Innymi.

Kompetencja międzykulturowa – jak wynika z powyższego – zawraca uwagę na komunikację (w tym język), którą trzeba widzieć jako symboliczny proces negocjowania i współdzielenia znaczeń (Szopski, 2005, s. 15). Chodzi tu nie tylko o to, by „wynegocjować i współdzielić znaczenia” na użytek codzienności i sfery publicznej, ale też o to, że negocjowanie i współdzielenie znaczeń jest częścią świadomego bycia w świecie, co stanowi sedno kompetencji międzykulturowej. Komunikacja, która zakłada rozwijanie kompetencji międzykulturowej, nie może zostać sprowadzona do sztuki skutecznej komunikacji i warsztatu efektywnej rozmowy.

Na problem zwracają uwagę badacze, metodycy i praktycy..., którzy za pojęciem „partnerskiej interakcji” widzą więcej niż znajomość – nawet biegłą – języka i znajomość kultury. Przykładowo Sławomir Magala zauważa, że płynne posługiwanie się językiem obcym *doskonali tylko werbalny kanał społecznych interakcji i komunikacji międzykulturowej*. Jest to ważna umiejętność, lecz niewystarczająca w procesie komunikacji międzykulturowej. Niezbędne jest tu tzw. „złamanie kodu kultury” i wyjście poza kontekst i znaczenia, jakie generuje własna kultura (Magala, 2011, s. 45).

Innymi słowy – jak już pisałyśmy – kompetencja międzykulturowa wiąże się ze zdolnością wykroczenia poza własną kompetencję wspólnotową, z jednoczesną umiejętnością korzystania z jej zasobów. Przy czym owa zdolność wykroczenia najpełniej objawia się w sytuacji spotkania z Obcym lub Innym. Ktoś, kto nie posiada kompetencji międzykulturowej, prawdopodobnie w takiej sytuacji zachowa się zgodnie ze wzorem własnej kultury, jakby można przyjąć za Benedict, lub ujmując

za Hofstede – zgodnie z własnym „kulturowym oprogramowaniem”. Gdyby rzecz postrzegać w optyce myślenia White’a, to trzeba napisać, że człowiek taki zachowa się zgodnie z własną historycznością i własną filozoficznością, czy też – pisząc za Herderem – zgodnie z własnym rozumem, lub – precyzując za Gramscim – zgodnie z własnym światopoglądem. Tak czy inaczej, istotne jest tylko to, że zachowanie to będzie bezwiedne.

Kompetencja międzykulturowa wymaga – jak napisałyśmy – wyjścia poza własną kompetencję wspólnotową, co wiąże się z wyjściem poza własny, etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i Inny jest zwykle odbierany jako „gorszy”, gdyż odstaje od normy przyjętej przez własną kulturę. Etnocentryczny punkt widzenia konstruuje w świadomości człowieka przeświadczenie o wyższości kultury własnej grupy, co automatycznie konfrontacyjnie ustawia kulturę Obcych i Innych jako „gorszą” i „niewłaściwą” (Gudykunst, Kim, 2014, s. 497–598). Konfrontacyjne ustawianie kultur nie tylko pozycjonuje gorzej kulturę Obcych i Innych w strukturze społecznej, ale automatycznie pozycjonuje lepiej swoich i swoją kulturę. Jest to ważne narzędzie konstruowania tożsamości wspólnotowej i wytwarzania więzi wspólnotowych. Nic bowiem tak dobrze nie scala wspólnoty jak gorsi Obcy i Inny, którzy – skrajnie – w nowo negocjowanych znaczeniach sprowadzeni mogą zostać do kondycji Wroga.

Toteż, jak się wydaje, swoistą częścią komunikacji międzykulturowej jest postawa, która zbliża się do relatywizmu kulturowego, gdyż umożliwia ona odejście od sztywnych znaczeń kulturowych, które są często pojmowane jak dogmaty wspólnotowe. Postawa taka pozwala odejść od wartościowania cech kulturowych jako „dobrych” albo „złych”, dowartościowania ich jako wartych poznawania i po prostu innych (Gudykunst, Kim, 2014, s. 497–498).

Kompetencja międzykulturowa w perspektywie migracji i osiedlania się w nowym kraju ściśle wiąże się z procesem akulturacji. Proces wchodzenia w krąg odmiennej kultury jest długotrwały i obejmuje różne obszary funkcjonowania człowieka. Akulturacja staje się stopniową adaptacją do kultury i języka przez imigranta bez konieczności rezygnacji ze związków z własnym językiem i rodzimą kulturą (Polok, 2006, s. 20).

Akulturacja może jednak przybierać różne formy oraz powodować wiele efektów, wśród których do najważniejszych należą zmiany w systemie wartości i wachlarzu zachowań społecznych. Tym samym, akulturacja (re)konstruuje tożsamość kulturową migranta. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się szereg strategii jednostkowego i grupowego przystosowania się do nowej kultury. Warto tu przywołać cztery podstawowe strategie akulturacji, czyli integrację, asymilację, separację i marginalizację (Berry 1998; Grzymała-Moszczyńska, 2000; Boski, Jarymowicz, Malewska-Peyre, 1992). Na marginesie chcemy podkreślić, że integracja, asymilacja, separacja i marginalizacja mogą być wariantami akulturacji, które mniej lub bardziej

świadomie wybierają osoby z doświadczeniem migracji. Trzeba je także widzieć jako efekty akulturacji. W tym też znaczeniu może to być także efekt oczekiwany przez swoich, który może stanowić ideologiczną przesłankę dla polityki, jaką wobec imigrantów realizuje państwo przyjmujące.

Wracając do głównego wątku rozdziału, trzeba zauważyć, że optymalną strategią akulturacji – z punktu widzenia dobrostanu psychicznego imigranta i satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego w nowym kraju – jest integracja (Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 18). Integracja zakłada konstruowanie kompetencji międzykulturowej i podtrzymywanie oraz rozwijanie własnej kultury (wraz z językiem) przy jednoczesnym konstruowaniu relacji społeczno-kulturowej i językowej z nowym społeczeństwem. Dzięki integracji człowiek uczy się nowej kultury i nowego społeczeństwa, a także radzi sobie z napięciami wynikającymi z różnic kulturowych. Te są naturalne w relacjach międzykulturowych i czasami nawet nierozwiązywalne (Wróblewska-Pawlak, 1995). Integracja wymaga bycia aktywnym uczestnikiem nowego świata i nowej kultury. Może ona przybierać postać synkretyzmu waloryzowanego postawą etnocentryczną. Dochodzi wówczas do szczególnego zjednoczenia obu systemów kulturowych, jednak człowiek dokonuje zapożyczeń z nowej kultury i implementuje własną kulturę tymi elementami, które wydają się bardziej wygodne. Integracja może także przybrać postać synkretyzmu skorelowanego z postawą otwartą. Człowiek poszukuje wówczas syntezy obu systemów kulturowych, skorelowanej z otwartością, dzięki czemu nowe elementy kulturowe są spójnie włączane do własnego kapitału kulturowego (Camilleri, 1992, s. 9–12).

Kompetycja międzykulturowa jest więc szansą nie tylko na to, że człowiek pod względem technicznym, czyli językowo-sprawnościowym uzyska narzędzie werbalnej i niewerbalnej komunikacji z osobami, które są uczestnikami innych/ odmiennych/ obcych kultur. Jest to – ujmując poetycko – metafora sytuacji, w której człowiek uzyskuje dostęp do dóbr kulturowych (w tym języka) w obszarach innych społeczności. Zyskuje możliwość korzystania z narzędzi kulturowych, które są jak nowe narzędzia interpretacyjne, pozwalające inaczej/ szerzej/ w nowy sposób rozumieć otaczającą rzeczywistość. Postawa zbliżająca do relatywizmu kulturowego daje sposobność przyglądania się światu z perspektywy członków innej/ danej/ nowej grupy kulturowej. Jest czynnikiem poznawania i włączania elementów nowej kultury do własnego systemu kulturowego oraz pełniejszego funkcjonowania w nowym/ starym społeczeństwie i tym samym konstruowania tożsamości otwartych, które mogą przybierać postać, przykładowo, dwukulturowych.

Akulturation jako interwencja w kompetencję wspólnotową

Badania Michaela Novaka (1985) nad tzw. nową etnicznością udowadniają, że proces akulturation imigrantów nigdy się nie kończy. Akulturation – jak wynika z wywodu Novaka – jest procesem obejmującym nie tylko biografię imigranta, lecz ma naturę procesu obejmującego biografię rodzinną i obejmuje ona kolejne pokolenia, czyli potomków zrodzonych z imigrantów już na terytorium państwa przyjmującego.

Interesująca nas w tekście relacja między kompetencją wspólnotową a/i kompetencją międzykulturową ma charakter złożony. Tekst nie ma w sobie metodologicznego potencjału do tego, aby podjąć próbę zrozumienia istoty relacji między kompetencjami w odniesieniu do pokoleniowej biografii rodzinnej imigranta. Tekst daje natomiast impuls do próby zrozumienia ich związku w obrębie życia człowieka, który – wskutek różnych zdarzeń – opuszcza swą rodzimą kulturę i kontynuuje swe życie w kulturze nowej.

Akulturation nie może być pojmowana jako mechaniczny proces „nasączenia” umysłów imigrantów kulturą państwa przyjmującego. Akulturation jest aktywnym procesem ciągłego przetwarzania nowych treści społeczno-kulturowych w oparciu o własną kompetencję wspólnotową. Kompetencja wspólnotowa niezależnie od wieku dostarcza człowiekowi fundamentalnej wiedzy o zasadach społecznego funkcjonowania. Najbardziej atawistyczną jest konieczność „wpisania się” we wspólnotę społeczną. Także w przypadku imigranta wytworzona w toku socjalizacji i wychowania kompetencja wspólnotowa miała go wpisać w losy jego wspólnoty. Rozumując analogicznie, w nowym społeczeństwie chodziłoby o nową kompetencję wspólnotową, która pozwoliłaby wpisać się w nową wspólnotę. Tej jednak imigrant nie posiada i – co istotne – sam musi zatroszczyć się o jej wytworzenie.

Tym jednak razem idzie o akulturation, która jest interwencją w kompetencję wspólnotową. Takie ujęcie akulturation zbliża ją do koncepcji wychowania, jaką można rozpoznać w myśleniu Romany Miller. Badaczka rozumie wychowanie jako interwencję w proces socjalizacji, a ta jest dla Miller dialektycznym związkiem człowieka i świata, w wyniku którego następuje uspołecznianie człowieka i „odbija się w nim” jego świat społeczno-kulturowy. Jak napisałyśmy, kompetencja wspólnotowa to jednak więcej niż efekt socjalizacji, jest ona także efektem wychowania, czyli właśnie owej interwencji w socjalizację. Wychowanie – jak pisze Miller – prowadzi do uspołecznienia człowieka i wytwarza w nim „nowy świat” (Miller, 1981, s. 108, s. 119–122), jednak w ciągłości kulturowej i ukierunkowanej jakości życia (Miller, 1981, s. 129). O ile socjalizacja wyposaża człowieka w podstawową wiedzę społeczną i kulturową i uczy go zachowań ściśle związanych z jego uczestnictwem w najbliższych mu grupach społecznych, o tyle wychowanie dostarcza wiedzy społeczno-kulturowej i uczy zachowań w obrębie wspólnotowego

uniwersum. Jeśli socjalizacja pozwala być człowiekowi w świecie na sposób adaptacyjny i bierny jednocześnie, to wychowanie pozwala mu być w świecie aktywnie, a nawet krytycznie.

Idąc dalej tropem myślowym Miller, trzeba przyjąć, że kompetencja międzykulturowa konstruuje się poniekąd naturalnie, w wyniku celowej interwencji w ten – ukształtowany w toku socjalizacji i poprawiony w toku wychowaniu – związek człowieka i świata. To dlatego akulturacja nie może usunąć fundamentu, który w człowieku ugruntowała jego rodzima kultura. Ale też, kompetencja międzykulturowa nieodwołanie zmienia człowieka i inaczej konstruuje to, co Miller nazywa zaangażowaniem w świat (Miller, 1981). Tak pojmowana akulturacja zmienia obie strony relacji: i ludność rodziną kraju przyjmującego, i imigrantów/cudzoziemców.

Nabyta wcześniej kompetencja wspólnotowa wytworzyła w imigrantach – tak, jak czyni to w każdym człowieku – konieczność bycia częścią wspólnoty społecznej. Dostarczyła ona także podstawowej wiedzy o tym, czym i jak konstruować wspólnotowość.

Podstawą wspólnotowości jest język, dlatego też bardzo dobra znajomość języka jest warunkiem pozostania „na zawsze” w nowej wspólnotcie. Dobrze oddają to słowa dwunastoletniego dziecka, Ukrainca, mieszkającego od dwóch lat z mamą – imigrantką zarobkową – w Polsce. Chłopiec tak mówi (Kožyczkowska, 2018b):

AK: (...) Powiedz, czy coś trzeba szczególnego zrobić, żeby zostać w Polsce na stałe?

Dziecko: Myślę, że nauczyć się tak idealnie polskiego języka (...).

AK: A czy coś jeszcze trzeba zrobić, by zostać na stałe?

Dziecko: mmm... [zastanawia się – uwaga A.M.S., A.K.] no... nie wiem... mi się wydaje, że nie.

Kulturowe doświadczenia tego samego dziecka – w innym miejscu wywiadu – wskazują, że poznanie języka musi się odbywać w obu jego obszarach: mówienia i pisania/ czytania. Wydaje się, że jest to „naturalna” wiedza, która jest efektem kolejnych etapów uczenia się własnego, rodzimego języka, czyli własnej, rodzimej kultury. Naturalność tej wiedzy wynika z doświadczenia biograficznego: każdy najpierw uczy się mówić, a później każdy uczy się pisać i czytać w języku swej wspólnoty. A nauka nie jest dobrowolna, lecz przymusowa. Powoduje to, że nie można nie iść do szkoły. Stąd zapewne, nawet jeśli lekcje nowego języka (tu: polskiego) są nudne, a człowiek nie lubi czytać, to i tak wie, że czytanie poszerza słownictwo, a gramatyki trzeba się uczyć, gdyż nie chodzi o zwykłe zapisanie słowa, ale o to, aby pisać w języku, ponieważ samo mówienie to zbyt mało.

AK: A język polski? Co myślisz o tym przedmiocie?

Dziecko: Nie podoba mi się. Jest nudny.

AK: A nie podoba ci się dlatego, że jest nudnie prowadzony, czy dlatego, że np. tam są takie rzeczy, które cię nie interesują.

Dziecko: Raczej tak.

AK: A jest coś, z czym nasz kłopoty na języku polskim, co ci sprawia trudność?

Dziecko: Tak.

AK: A co?

Dziecko: No na przykład ortografia. Ciężko mi trochę zapamiętać. Mam słabe słownictwo, i dlatego mam gorsze oceny. Teraz, dlatego że... jakby przez to słownictwo moje, nie mogę napisać listu oficjalnego, albo jakiegoś opowiadania, albo coś takiego.

AK: A jak sądzisz, co trzeba byłoby zrobić, żebyś miał większe słownictwo?

Dziecko: Czytać książki?

AK: Lubisz czytać książki? Czytasz polskie książki?

Dziecko: Nie.

AK: A co ci przeszkadza w tych książkach?

Dziecko: Po prostu nie lubię czytać.

AK: Czy jest jakaś różnica, jakaś trudność w czytaniu polskiego tekstu pisanego alfabetem łacińskim, i ukraińskiego tekstu, który jest pisany cyrylicą?

Dziecko: uhm [potwierdzenie – uwaga A.M.S., A.K.]....

AK: Jak to było u ciebie?

Dziecko: No... I ja właśnie tak... i... z tym polskim i ukraińskim, że raczej na Ukrainie, tych literek było mniej, bo np. [tu jest – uzupeł. A.M.S, A.K.] „u” z kropką i „u” otwarte. I jakby mnie to trochę zaskoczyło tutaj, trochę miałem mniejszą jakby motywację do uczenia się polskiego języka.

AK: Czyli reguły ortograficzne, które są trochę bezsensowne, jak się patrzy z perspektywy języka ukraińskiego? Raz „u” otwarte, raz „u” zamknięte?....

Dziecko: Noo tak!

AK: „ż” z kropką, „rz”...

Dziecko: No. Najpierw myślałem, po co to? Teraz trochę zauważyłem różnicę, że właśnie są trochę potrzebne.

AK: A do czego są potrzebne?

Dziecko: Na przykład jest słowo „może” przez „ż” z kropką, no to, że ktoś może. A przez „rz” to, że „morze” (...).

AK: Ale przecież gdy się mówi... jak ludzie ze sobą rozmawiają, to tak nie bardzo słyszą, że jeden mówi „może” przez „ż” z kropką, a drugi „morze” przez „rz”. To po co zapisywać w taki podwójny sposób?

Dziecko: Raczej dlatego, żeby coś pisać. Nie mówić, a pisać.

Idealna znajomość języka pozwala wytworzyć podstawowy poziom kompetencji wspólnotowej w obszarze jej językowości. Wejście we wspólnotę językową – jak pokazują doświadczenia dziecka – w świadomości imigranta może być wystarczające do tego, by zostać w kraju przyjmującym (tu: w Polsce) na stałe.

Zmiana społeczno-kulturowa stawia imigranta także wobec zmiany statusu politycznego jego języka rodzimego-państwowego. Na terytorium nowego państwa nie jest to już język państwowy, którego prestiż jest zabezpieczony stosownymi aktami prawnymi i praktykami społecznymi (np. obowiązkową edukacją językową w szkole). Rodzimy-państwowy język imigranta w nowym państwie jest degradowany do rangi języka mniejszości narodowej. Ustawia to konfrontacyjnie oba języki, lecz na gorszej pozycji lokuje język rodzimy-państwowy imigranta.

Wejście do nowej wspólnoty językowej, w nowym państwie, jest też związane z tym, że imigrant wcześniej czy później przyjmuje ideologię językową właściwą językowi nowej wspólnoty. Dzięki temu postawa wobec nowego języka zbliża się do atencji, jaką wobec niego przejawiają „naturalni” użytkownicy. Novak, badając nową etniczność, opisywał pokoleniowe praktyki językowe imigrantów w Ameryce i dość szybkie wyzbywanie się języka rodzimego w kolejnych pokoleniach migrantów, aż do całkowitego zamknięcia w języku starego kraju.

Celowa polityka językowa nowego państwa, codzienne praktyki językowe, w tym obowiązkowa szkolna nauka języka, i ideologie językowe silnie determinują proces akulturacji, co jest typowe dla etapu adaptacji. Jest to faza, w której nowa kultura wraz z jej językiem „obja się w świadomości” człowieka, jakby można napisać za Miller. I chociaż faza ta ma charakter wybitnie adaptacyjny, to może być uznana za część kompetencji międzykulturowej. Istotna jest przecież nauka języka, gdyż za jego pomocą człowiek zyskuje społeczny i kulturowy dostęp do wspólnoty.

Tu ujawnia się logika upedagogicznionej tezy Sapira, że język jest nauczycielem kultury. Faza adaptacyjna nie musi być jednak częścią procesu wytwarzania kompetencji międzykulturowej w świadomości człowieka. Może to być również prosta droga do porzucenia starej kompetencji wspólnotowej i nabycia kompetencji wspólnotowej właściwej nowej wspólnoty. Jest to dość proste do wykonania, gdyż struktura kompetencji nie ulega zmianie, wymienione zostają tylko jej treści: w miejsce języka rodzimego – wprowadza się język państwa przyjmującego, w miejsce rodzimej historii – wprowadza się historię państwa przyjmującego. Można nawet wyzbyć się jednej religii i przyjąć inną. Być może dlatego dziecko, którego doświadczenia przywołałyśmy w tym tekście, nie widzi potrzeby uczęszczania na lekcje języka ukraińskiego. Wystarczy mu to, że w domu mówi po ukraińsku. Bez sensu jest zatem poświęcanie czasu na naukę języka, który jest używany tylko w domu i tylko wtedy, gdy nie ma w nim gości, którzy nie mówią albo bardzo słabo mówią po ukraińsku.

Zakończenie

Konstruowanie kompetencji międzykulturowej jest procesem o charakterze edukacyjnym. Jego celem jest wytworzenie w świadomości człowieka „nowego świata”, ale „nowy świat” nie jest kopią kompetencji wspólnotowej nowej wspólnoty. Opiera się na wiedzy i umiejętnościach, ale nie jest techniczną alternacją jednej tożsamości kulturowej (narodowej) w drugą tożsamość kulturową (narodową). Idzie tu o integrację, która w planowaniu i realizacji siebie musi uwzględniać pierwszą kompetencję wspólnotową imigranta. Paradoksalnie, czego często nie chcą zrozumieć obywatele państwa przyjmującego, integracja dotyczy obu stron: przyjmującej i imigranta. Gramsci poniekąd zwalnia wspólnotę przyjmującą z konieczności uczenia się języków wszystkich imigrantów. Dostęp do kultury imigrantów może zapewnić język państwa przyjmującego, gdyż zwykle można w nim dokonać translacji kultury imigrantów.

Integracja jako warunek/ element kompetencji międzykulturowej jest celowym procesem edukacyjnym, którego ciężar w dużej mierze – zwłaszcza w początkowym etapie imigracji – spoczywa na państwie przyjmującym. Dobrze oddają to słowa lektorki języka polskiego jako obcego:

Organizując proces nauczania języka polskiego, uwzględniam kulturę kraju pochodzenia swoich uczniów, staram się być świadomą jej wpływu na odbieranie rzeczywistości przez dzieci. Staram się, aby wykorzystywane podczas zajęć teksty nie zawierały ukrytych założeń sugerujących np., że wszyscy ludzie mieszkający w Polsce są Polakami, wszyscy obchodzą te same święta chrześcijańskie, co się często zdarza w podręcznikach z języka polskiego. Unikam założeń sprzecznych z wartościami i normami kulturowymi rodzin dzieci cudzoziemskich. Uważam, że w zadaniach

realizowanych podczas zajęć, warto wykorzystywać treści odwołujące się do kultury pochodzenia uczniów, np. imiona używane w ich kręgu kulturowym, postacie na zdjęciach w strojach odpowiednich do ich norm kulturowych, sytuacje bliskie stylowi życia ich rodzin (...). (Lektorka języka polskiego jako obcego) (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2014).

Domykając wątek, chcemy dopowiedzieć, że kompetencja międzykulturowa jest szczególną możliwością człowieka wobec wielokulturowej natury świata i wobec – czasami przymusu, a czasami dobrowolności – wędrowania człowieka po świecie i osiedlania się poza terytorialnymi i politycznymi granicami swej rodzimej wspólnoty. Kompetencja międzykulturowa nie konstruuje się w próżni, lecz na fundamencie kompetencji wspólnotowej. Siła kompetencji międzykulturowej wynika z tego, że świat i jego kultura są wewnętrznie zróżnicowane, a to równocześnie – jak przekonuje Herder w swoim myśleniu o kulturze – staje się dla ludzi wspólne i scalające. Tak pojmowana kompetencja międzykulturowa jest szczególną propozycją świata wielokulturowego, którą składa on wspólnotom etnicznym i narodowym. Te zwykle w naturze mają to, by konstruować się na wzorach, wyróżniających się tendencją do homogenizacji kultury i zamykania ludzi w światach jednowymiarowych prawd.

Niniejszy tekst traktować trzeba jako jedną z wielu propozycji interpretacyjnych.

Literatura

- Benedict R. (2005): *Wzory kultury*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa.
- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (1992): *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Berry J. W. (1998): *Acculturation and health*. W: W. S. S. Kazarian, D. R. Evans (red.): *Cultura clinical psychology. Theory research and practice*. Oxford University Press, New York.
- Camilleri C. (1992): *Cultures et stratégies: ou les mille manières de s'adapter*., „SciencesHumaines”, nr 16, s. 9–12.
- Gramsci A. (1981): *Zeszyty filozoficzne*. Przeł. B. Sieroszewska, J. Szymanowska. PWN, Warszawa.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000): *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (2014): *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*. W: J. Steward (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hall E.T. (1987): *Bezgłośny język*. Przeł. E. Zimand, A. Skarbińska. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Herder J.G. (1838): *Pomysły do filozofii dziejów rodzaju ludzkiego*. T. 2. Przeł. J. Bychowiec. Nakład i druk T. Glücksberga, Wilno.

- Herder J.G. (2001): *Jeszcze jedna filozofia historii kształtowania się ludzkości*. Przel. T. Naumowicz. W: T. Naumowicz (wybór i opr.): *Państwo a społeczeństwo. Wizje wspólnot niemieckich od oświecenia do okresu restauracji*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Herder J.G. (2002): *Dziennik z mojej podróży z roku 1769*. Przel. Magdalena Kurkowska. Wydawnictwo Wspólnoty Kulturowej „Borussia”, Olsztyn.
- Herder J.G. (1987b): *Rozprawa o pochodzeniu języka*. Przel. Barbara Płaczkowska. W: J.G. Herder: *Wybór pism*. Wybór i opr. T. Namowicz. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- Hofstede G. (2000): *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przel. M. Durska. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kożyczkowska A. (2018a): *Literatura kaszubska i wiedza o literaturze w edukacji kaszubskiej*. W: A. Kożyczkowska, T. Rembalski: *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza. Konteksty edukacyjne*. Wydawnictwo Region, Gdynia.
- Kożyczkowska A. (2018b): *Wywiad z 12-letnim chłopcem-Ukraińcem, od 2 lat mieszkającym w Polsce*, zrealizowany przez Adelę Kożyczkowską w dniu 31.01.2018 r. (Gdańsk).
- Lewowicki T. (2001): *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, s. 159–165.
- Maćkiewicz J. (1999): *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: J. Bartmiński (red.): *Językowy obraz świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Magala S. (2011): *Kompetencje międzykulturowe*. Wolters Kluwer, Warszawa.
- Mańczyk A. (1982): *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.
- Miller R. (1981): *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. PWN, Warszawa.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2014): *Badania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka obcego dzieci w wieku 7–12, zrealizowane (w październiku 2014 roku) wśród lektorów języka polskiego jako obcego w szkołach podstawowych na terenie Białegostoku*.
- Novak M. (1985): *Przebudzenie etnicznej Ameryki*. Przel. H. Pawlikowska. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Ochs E., Schieffelin B. (1984): *Language acquisition and socialization. Threedevlopment stories and their implications*. W: R.A. Schweder, R.A. Levine (red.): *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ochs E., Schieffelin B. (1995): *The impact of language socialization on grammatical development*. W: P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*. Blackwell, Oxford.
- Polok K. (2006): *Glottodydaktyczne elementy akulturacji. Od teorii do praktyki*. Oficyna Wydawnicza GWSH w Katowicach, Katowice.
- Sapir E. (1978a): *Status lingwistyki jako nauki*. W: E. Sapir: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Przel. B. Stanosz, R. Zimand. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sapir E. (1978b): *Język*. W: E. Sapir: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Przel. B. Stanosz, R. Zimand. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Smith A.D. (2009): *Ethno-symbolism and Nationalism. A cultural approach*. London and Routledge. Taylor & Francis, New York.
- Szopski M. (2005): *Komunikowanie międzykulturowe*. WSiP, Warszawa.
- White K. (2010): *Poeta kosmograf*. Wybór, opr., przekł. K. Brakoniecki. Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury, Olsztyn.
- White K. (2014): *Geopoetyki*. Wybór, opr., przekł. K. Brakoniecki. Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury, Olsztyn.
- White K. (2017): *Otwarty świat*. Wybór, opr., przel. K. Brakoniecki. Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury, Olsztyn.
- Woolard K.A., Schieffelin B.B. (1994): *Language ideology*. „Annual Review Antropology”, 23, s. 55–82.

Wróblewska-Pawlak K. (1995): *Dwujęzyczność a dwukulturowość*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.): *Komunikacja międzykulturowa – zблиżenia i impresje*. Instytut Kultury Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Pedagogicznie o językowości świata (wielo)kulturowego:
od kompetencji wspólnotowej do kompetencji międzykulturowej**

Celem artykułu jest próba rozpoznania kompetencji imigrantów w kontekście językowych realiów wielokulturowych społeczeństw. Artykuł omawia koncepcję języka i powiązań między językiem, społeczeństwem i kulturą. Jako kontekst rozważań autorki przyjmują ujęcie edukacyjne. Ponadto prezentują kompetencje społeczne i międzykulturowe jako możliwość komunikacji. Następnie analizują proces akulturacji imigrantów, w tym związek między kompetencjami a ich rolą w integracji. Przypadek 12-letniego Ukraińca jest empiryczną egzemplifikacją dla analizowanego problemu.

Słowa kluczowe: język, kultura, edukacja, społeczeństwa wielokulturowe, imigranci, kompetencje wspólnotowe, kompetencje międzykulturowe, akulturacja, integracja

**Pedagogically about linguistic specificity of the (multi)cultural world:
from the community competence to the intercultural competence**

The main purpose of this paper is to present selected issues related to creating immigrant's intercultural competence in the context of linguistic realities of multicultural societies. The article begins with the presentation of the idea of language and connections between language, society and culture. The authors of this paper focus on the issues essential for the process of creating community competence and intercultural competence in the educational context. Furthermore, they present community and intercultural competences as a possibility of communication. Moreover, the authors analyze the process of immigrants' acculturation, including relation between both competences and their role for integration. The case of 12-years old Ukrainian immigrant is an empirical example of the analysed problem.

Keywords: language, culture, education, multicultural societies, immigrants, community competence, intercultural competence, acculturation, integration

REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Bronislava Kasáčová

Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia

PEDAGOGICAL RESEARCH IN THE DIACHRONIC REVIEW AS INSPIRATION FOR CURRENT INTERNATIONAL COOPERATION

Introduction

Educational science in the present uses educational exploration and research as an everyday tool as well as examining educational phenomena, processes, effects as well as subjects: especially children¹. However, when compared to other sciences, such as medicine, biology, psychology, sociology etc., the educational science has rather a short history with this kind of scientific and research activities. This might have its reasons in the nature of the pedagogical science, which had been initially formed as a normative science. It is an area of knowledge that was aimed to set criteria, standards, principles and rules for members of a professional community. It specified the relations between the professional community and its clients, as well as other branches of research. It was only later, at the end of the first half of the 20th century when its character began to change. This was mainly under the influence of tendencies within other humanities and social sciences, which knowingly started to emerge from other areas of knowledge by using their own methodological principles and conventions. Pedagogy joined the other general trends in the particular sciences ruled by the tendency to form independently, to simultaneously become an explorative science (Průcha, 2006). In accordance with this trend, pedagogy started not only to define the phenomena of its object, as philosophical reflection (Śliwerski, 2006, p.80) but also to explore them using scientific and empirical methods. The key reason was to allow the experts to explain what causes the phenomena contained

¹ This paper is a part of the project VEGA č. 1/0455/18 Research and development of young learners literacy. The project is solved at the UMB Faculty of Education under the supervision of doc. S.Babiaková

within the educational process, and to make them able to predict the outcomes and foresee the processes. Psychology played a significant and methodologically crucial role in the development of the educational research.

The reason for establishing their own educational methodology was partly empirical - the need to explore the various phenomena in education; and partly as a result of a scientific emancipation effort. The above statement (relating to the scientific emancipation effort) can be clarified as follows: the beginning of the 20th century saw the rise of the tendencies to “scientificate” the knowledge systems; these tendencies soaked into the social and anthropological theoretical cognition. Scientific disciplines traditionally considered descriptive or normative (such as pedagogy, anthropology, ethnology), vividly promoted the trend of creating independent systems of knowledge, including the scientific methods used during their formation. Social sciences within the scientific structure aimed for setting up their own methodology as a science dealing with principles, conventions, strategies, methods, and tools for objective cognition of the reality, which is the object of its theoretical, as well as empirical interest. These emancipation efforts resulted in a modern ability of the science itself to verify effectiveness, propose improvements, formulate prognosis, draw up reforms and argument against political and ideological interests, or to confront them scientifically.

Historical Resources for Educational Research

The educational research commenced very gently and was initiated by various reasons throughout the different countries. Due to this, the later tendencies of its development progressed at different pace and developed into various conventions. From statistical-quantitative procedures used to standardize and set criteria, up to ethnological-qualitative procedures trying to find specific features and recognize individual aspects. Even before the official constitution of modern pedagogical methodology, there were cognition procedures aiming to improve the education processes and documents. Unfortunately, in some cases these became tools for deformation of scientific knowledge mainly by seeking to intentionally defend or appropriately argue when pursuing ideological, power, and national interests.

Typically, the initial research projects used the following resources:

- School statistics and assessment outcomes that were processed and submitted to higher institutions since the pre-research era in the 18th century in the form of a simply outlined overview. Even today, these are still a valuable source for historical exploration of that time, together with family kept records of education documents and church archives. If it were not for them, we would struggle to reconstruct the knowledge, schooling processes, education contents.
- Psychological research since the 19th century have significantly influenced modern schools. They set the stage mainly by doing research concerning

children and education processes. In pedagogy, they resonated particularly with the effort to establish reformative pedagogical concepts.

- Keeping of other than pedagogical records - demographic and sociological overviews - influenced the institutional expansion of schools. Medical research also played an important role due to its connection with school population. Older archive materials prove that schools and school classrooms were the places that successfully introduced a thorough record-keeping routine monitoring the health of children and young people. These health records are still a great source for educational research, as they provide more information on that population of that time than school records and year-books.
- School “*as politicum*”, a phrase introduced by the absolutistic, but enlightened female monarch from the house of Habsburg (Mária Terézia - *1713;‡1740-†1780), expresses the idea that school which “traditionally” acted as a tool for imposing, or even indoctrinating ideas: religious, ideological, political, and nowadays economical, as well as ideological interests. The most valuable of the applied reforms for education, and later for the educational research, is the enactment of compulsory school attendance (in 1861, for children between 6-12 years of age on the territory of the Austro-Hungarian Empire and its adjacent territories), as well as the introduction of consistent school record-keeping.

Educational Research during last periods – the main topics and approaches

Educational research should help to objectively explore the reality, hidden context, and go deeper beyond the obvious. It should definitely do more than just confirm the desired and ordered results, sometimes even results constructed by the researchers (or *scientolobby*) themselves. History of other sciences has proven that “scandals” of research misuse occurred and went public in the past. The most conspicuous were medical and psychological research projects, e.g. when pharmaceutical cartels using biased or manipulated research tried to release certain pharmaceuticals to the market; or research done by fascist scientists proving racial or ethnical differences between humans. Many of these tragically affected lives of individuals, as well as whole generations and nations.

That’s why it is always appropriate to speak about the real principles of scientific research and appeal to scientists, particularly the young ones. It is necessary to emphasize the need to deepen the knowledge on the existing studies, understand the contemporary circumstances, look for social and cultural context of the examined research projects. During the present research objectives it is necessary to reflect not only the international knowledge, but also the national historical continuity. The existing knowledge needs to be understood, reevaluated and assessed with due respect. A research is not an individual activity of a person or a research team. It is a short episode of a “series” written by human wisdom, just a small part contributing to the

development of the objective cognition. The unquestionable benefit of each research activity lies in its comparative asset, or the possibility to compare, or base one's assumptions on comparing. Results of a research only make sense if one is able to compare them - synchronously, or diachronically. Such an outstanding overview of research into teachers in the post-communist countries is offered by Hanesová (2016).

- Synchronous approach - synchronical comparison of scientific activities taking place simultaneously, whether occurring in mutual communication, as well as those isolated from each other. Even despite the isolation, comparison of research projects allows to discover identical or different tendencies in various countries, or political systems.
- The diachronic approach records the development of the researched phenomena during the particular phases. This approach helps to understand the development trends, estimate prognosis, or formulate a scientifically based criticism. The diachronic approach is not only an arranged index of authors and topics, but also a source of historical hindsight.

The First Half of the 20th Century - the Beginnings of Educational Research

Educational research can be dated back to the 1st half of the 20th century. They were often done in cooperation with teachers, but were mainly initiated by doctors and psychologists, who were interested in children under the conditions at schools. In the early years, teachers were not researchers, they were only participants, or played minor roles in these research projects. It even happened that the true objective of the research remained hidden for them, sometimes behind the statistics, while the research focused on learners, as well as the teachers themselves (from today's ethical perspective this might have been a slightly controversial approach to respondents). These early research projects were mainly focused on linear educational phenomena connected with children and teaching, or with the work of teachers. Research objectives were: pupils' health condition, teaching and processes, effectiveness of educational conditions and means, developing new types of teaching utilities (the traditional two-dimensional models were replaced by functional technological imitations or "teaching machines"). At that time, verification of effectiveness did not play a major role. The main reasons were the efforts to improve the state of the society in general. In this context, the spotlight was on the health condition of pupils, which served as the basis for the upcoming era to use the acquired data to gather findings on the long-term effect. Using the registers originating from this period, we may in some cases see the very first longitudinal research. From today's point of view, the most valuable research projects were those focusing on the internal and external conditions of children education, for the education science this was mostly achieved by psychological and medical research. With respect to the conventions prevailing in

time of their formation we may critically remark: research was not always designed in compliance with current ethical concepts. Children were subject to extreme conditions, were separated from their families in order to expose them to the required research phenomena within experimental procedures, or the researched or cooperating persons were manipulated.

The conditions for performing research with large sets of research objects were created by increasing the participation of population year-classes into school education. Due to the general compulsory schooling, in some countries the participation rate of a population year-class went up to nearly 90%.

The following wider tendencies helped to establish educational research as an independent area within the educational science:

1. The effort to scientifically emancipate pedagogy from other sciences. Due to the tendency to “scientificate” the scientific areas, a true research and its findings supported by evidence must have been based only on quantitatively proven and verified information traditionally using statistical procedures. That's why the educational research projects in this era were closely connected with psychological measurement methods and tools that already included the very first standardized methods and evaluation batteries (IQ tests, personality tests etc.). The second reliable basis was provided by the developing sociological-explorative methods (questionnaire, inquiries). These, however, were used solely by psychologists and sociologists.
2. The need to study educational phenomena as the interest of the educational theory. The development of reform pedagogy mainly connected with the idea of justice in education, or socialist pedagogy, raised several topics for the first time in history: the relation between school and family, children and parents, providing arguments for modernization (still not in today's sense of the word, this mainly included off-sets from the scholastic methods still applied at schools) of the teaching methods. This was the first wave of content modernization by breaking away from classical languages and emphasizing the natural science school subjects (mainly at secondary schools). These topics were already grasped by pedagogues, usually former teachers working at universities. In this period, we also see the very first, so to say educational research topics / issues, handled at the first education departments at universities - this being an explicit statement of scientific emancipation.
3. Professionalization of the teaching community members, teachers and other education workers. According to some authors (Hargreaves, 2000; Walterová, 2001; Hanesová, 2016) the profession was established in four phases. The period of professionalization hand in hand with the early regulation of the qualification requirements acted as a very strong process of self-awareness within the profession. The most ambitious teachers full of enthusiasm for the

educational science became members of the newly-formed education departments, and formulated their research topics mostly based on their empirical arguments. These formed the basis for educational institutes - as the centers of educational research. This brought the real development of pedagogy as a science with its own methodological alignment. This development was interrupted for almost 10 years due to the WWII and the following post-war society restoration.

The contemporary literature, particularly the essential work of this era, *Pedagogická encyklopedie* (Encyclopedia of Education) by O. Chlup, J. Kubálek a J. Uher (1939) clearly proves a cardinal discussion on the methods of scientific research and the nature of the educational research. Chlup (1939, s. 307-369) points out to the significant trend of quantification within the empirical cognition and expresses skepticism over such an approach towards the educational phenomena. He refers to the E.L. Thorndike's warning², that it is not possible to mechanically adopt conventions used in natural sciences that had already affected psychology. He stresses that it is much more important to focus on quality rather than on quantity. He called for pedagogy to define those areas of educational science that allow quantitative, or experimental research. It is necessary to grant space and respect to those phenomena that allow different methods of research and development. Based on this, he emphasized the role of the original methods of logic, analysis and synthesis, as well as philosophizing.

The Post WWII Era – Emerging Modern Trends in Educational Research

The overall attenuation inside the social and educational sciences during the war was followed by vivid research activities in the 1950's. The consequences of the post-war situation, particularly the state of population affected by the lives lost during the war, brought new topics for research endeavors. Paradoxically: the human tragedies stimulated intensive renaissance in the mankind's desire for knowledge, including the efforts to develop science and scientific research of many topics arising from the deeply tragic situations. The Czecho-Slovak pedagogy included the following topics:

- The need to improve education effectiveness - development and verification of modern means of education, breaking away from drill and memorizing that lead to modernization of methods and education contents.
- Acceleration in the production of labour force - there were biased research projects trying to support the need to shorten the overall duration of education.

² More about E.L. Thorndike's empirical psychology and context to education: (<https://www.britannica.com/biography/Edward-L-Thorndike>)

Efforts to shorten general education appeared, due to the need for new labour force required by the situation in the society. Within five years, Czechoslovakia adopted two school acts (1948, 1953) introducing radical changes to the school system - the ideological reason was to fight elitism at schools using the Unified School Act (1948). By this act, the school system in Czechoslovakia should definitely separate itself from the inherited Austro-Hungarian school tradition and copy the Soviet school system. The research evidence should argue that the premature division of children into the so called “study rank” and “working rank” encouraged class differences. Following shortly after, the School Act (1953) quite radically shortened the general education, using the arguments supported by research findings and the “miraculous” effect of the socialist school on the acceleration of children’s development. However, the near future proved these arguments wrong when secondary school graduates failed at higher education due to ill preparation.

- Socialist pedagogy focused on the topic of families' social situation and the support of socially, mentally, and physically handicapped persons. However, the research headed towards educating the group of handicapped children and young people in separate, or special schools isolating them socially. Moreover, psychologists focused their attention on studying children from incomplete families looking for evidence to support their argument that these children are a potentially higher-risk social group. This inspired education experts working in the field of social pedagogy.
- The education content reflected the needs of the society - education content mainly focused on natural science and technical education, as well as on manual training. Schools mainly introduced subjects preparing learners for their profession. The research, particularly in the socialist countries, reported a very close connection of the white-collar workers with the blue-collar workers and farmers, classical education was seen as a “bourgeois relic”.
- The development of educational research and the modernization of the educational science was characterized by grasping “custom topics” and by emancipation at schools - the foundation and development of educational research institutes. (The Research Institute Of Education, Experimental Education Institute with affiliated “experimental” school etc.)

1960's and 1970's –Comparison of Results for the Competition Purposes

Since 1960's there was a substantial effort to establish the role of quantitative educational research and to emancipate the topics as well as methodology, to create educational research methods, to define educational methodology and to search for custom topics.

Research into teachers and their influence on teaching became and still is a very inspirational topic. The era mentioned above focused mainly on the these topics:

- Effectiveness of teachers' education methods
- The influence of teachers' personality on learners and their performance
- Work activities and description of teacher's profession.

This era became a period of enthusiastic measurements. Educometry, as the result of efforts for quantification within educational research, provided answers to the already completed research into educational effects from the perspective of psychological research. In this period, these became subject of pedagogy. However, educometry still remained a strong argument supporting the presence of pedagogy as a real science. Prior to the empirical research directly in school classrooms, the below sources of information were used:

- Statistics and school inspection - as the predecessor of today's topic: school evaluation, this, however, mainly included external evaluation and there were efforts to introduce a so called school classification supported by the argument: differentiation of the teaching process.
- The emerging education and professional counseling started to evaluate school achievement as the condition for individuals' education prospects. This was done by using learners' school achievement for guiding them into their next level of education (from today's perspective it is a fatal determination of individuals perceived as a problem of justice in education)

In the cold war era, educational research was used as an argument in the competition for proving the dominance of the socialistic system over the capitalistic one in terms of quality. The trend of heartless educometry was later criticized. On the other hand, these served as useful sources for school reforms introduced in 1970's in several countries (USA, UK, NL, ČSSR, Finland etc) based on truly representative research projects. Looking back, we are able to observe the most significant features of that era research:

- Characteristics of these research projects: full-area applicability - from national up to international comparisons, quantitative reliability, national argumentation interest.
- "Races" in education and introducing innovations (cold war era) - school and school achievement (just like scientific research) were the means of political competition.

In this era the most significant achievement was finding the answer to the discussed question: to whom belongs the school research territory. The educational research definitely proved itself able to formulate research topics, objectives, set clear research objects. However, the process of achieving the same level of reliability of the

research methods and procedures compared to e.g. psychological or sociological research took a very long time. The biggest problem consisted in the ethical and objective usage of experiments within the educational research while limiting manipulation of human individuals to a minimum - they introduced a compromised term: quasi-experiment.

1980's and the Features of Changes in the School Research

Global problems of education that resonated in most developed countries before 1989 and the following fall of the Iron Curtain stimulated the onset of scientific cognizance despite the efforts of the politicians to keep the socialist countries isolated. The early stages of international comparisons were caused by acquainting with the knowledge on trends in education from USA and European countries leading the way in educational innovations. That's why we witness the presence of these efforts even in the socialist countries:

- Educational content - gradual shift from traditional “fixed” teaching content - the unsustainability of increasing knowledge and the transition to competence approaches
- Duration and structure of education - looking for the suitable time for profession selection
- Theoretical preparation vs. practical training - efforts to improve the level of vocational education and
- National reforms - divergent tendencies where the research should prove that specificity is the reason to remain within the national education systems.
- Ideologization of education at the highest levels was obvious as the research tried to prove the politically desired results.

National research projects showed these tendencies and efforts:

- Nationally conceived research topics and connection of research and academic facilities into common research teams;
- “Proving” the successful national achievements in education and connecting academic research with the needs of practical life;
- Establishing teachers into the role of an expert authority, interest in personality, social status, qualification requirements (the tendency to move education of all teaching professions from the secondary to the higher education level);
- Establishingschool authority even into the pre-school period and out-of-school education area;

Competitiveness was mostly based on evidence about national achievements and particularly on the ideological argumentation - “a successful student as the

evidence” of the successful role of school. Only little attention was paid to the influence of the social milieu on child’ school achievement.

1990's and the Transformation in Tendencies within Educational Research

OECD global tendencies to monitor the overviews connected with education, the teacher profession and social context resulted in effort, as well as contradictory tendencies for international measurements. Their authority and reputation within the educational research continued to grow stronger. The most used indicators for possible comparisons of national results with results from other countries are:

- Students - statistics, levels and stages of education
- Teachers - level of qualification, workload, social status
- School systems –research as the basis for potential convergence of national school systems
- Substantial freedom in conceiving education contents

Thanks to the virtual interconnection of the whole academic sphere, research projects from all over the world became a great inspiration and offered the possibility to exchange topics and compare research findings. In this era the post-communist countries achieved a significant progress towards global topics.

On the other hand, we may also see the tendencies to introduce major changes into the national education system lacking the appropriate scientific verification:

- Ad hoc harmonization of national education systems following European rules with no research-based assessment of the benefits
- Creation of competence standards from an executive position, often lacking academic or research-based verification, even with high value research projects available
- Research seem to focus less on children and more on teacher’s profession, education achievements and effects, but not to the subject of education
- New research topics arise and resonate, educational research projects help to create closer connection between individual scientific fields, particularly pedagogy, psychology, sociology of family and child, and we see trends like neurodidactics etc.

21st Century - Nowadays Educational Research

Global tendencies come up with ever intensifying attempts for convergence in several areas. These might be seen as topics that inspire research questions:

- The convergence of education systems (by setting up measured population year-classes) - research into curriculum and its prognosis is necessary - children nowadays need to be prepared for life-long adaptation. Research question: What kind of education prepares the child to be adaptable?

- Unification of teacher training, as well as other types of professional training (medicine, pharmacy, psychology, technical subjects) from the viewpoint of the level; the content is diversified - research topics are scattered. Teacher training seeks an answer to questions: What system of training meets the expectations to provide future teachers with the ability to properly respond to new situations at school? How should a researcher-teacher act: as an didactical expert, or a scientist?
- Children/pupils: as the possibilities of measurement and level of comparison grow, national analyses have to keep up the pace; achieved state of knowledge, or intellectual abilities is measured, personal characteristics are not observed. The following research questions emerge: What are today's' children like? Who should study them in order to provide teachers with up-to-date knowledge? What is the fundamental premise of the potential for the development of a child as a subject of self-development - readability as a phenomenon of learning, and not only reading skills. (Babiaková, 2017).

The attempt to formulate research topics using the grant schemes means “lining” the main research priorities. In the process of applying for grants, there is an obvious subordination of the so called “accessing“, “weak”, “non-EU member” states. National interests in the research topics are only falling into line, academic world needs a strong voice in order to make the authority of university a part of the “scientific imperatives” and to withstand and compete with political priorities. The argument for identifying topics from the university background is to keep the importance of the educational aspects, so that legislation and global priorities do not overrule the subtle and nationally important topics.

One of the resonating topics from the long-term perspective of educational research are teachers, their professionalism, as well as other topics.

Conclusion –Current Dilemmas as Inspirations for International Research Topics

Nowadays, international research projects that monitor topical hot issues play a critical role. The reason for this is that territorial or regional research projects are losing their wider applicability. However, international research, which currently resonates as the most beneficial stimulus for science development, also means choosing related problems with comparable genesis. The justification of the selection of the countries that are cooperating and the composition of the international project teams has several problems and challenges.

Previous experience has shown the immense usefulness of conducting international research. Opportunities and ideas are being opened, which is necessary

and can be explored in the near future. Here are just some themes which resonate and are given the opportunity to make a scientific picture of today's educational world:

- common and similar political experience and tradition with education, development of the teacher status in the eyes of the learner and within the society,
- common and similar historical experience in the teachers' training, from the teacher institutes up to the university studies,
- different, as well as similar experience in the standardization of the profession linked to the competence conception of the profession, including academic staff
- difference in applying European structures into the university education - different approach towards the structuring of teacher training in compliance with the Bologna process,
- similarity in the national mentality related to the common European region,
- common interests to establish teachers' role within the society and professional context giving them the status of true professionals,
- common interest to justify the professional status of teachers as a genuine profession, in which working with a specific group of " teachers of children " should not be regarded as reason to diminish their status when compared to other teacher categories,
- closeness of the languages that allows to perform the work-related, expert, methodological and publication process in the original language.

Nowadays Dilemmas as Topics For International Research

The above facts truly support the useful role of international research. The nearest future holds possibilities and topics that require examination. This text mentions only some of them, the ones that resonate most, and offer the opportunity to paint a scientific picture of today's world of education:

Readability as a phenomenon of education and the condition of cognitive development of the younger generation versus reductionism in education.

- National *versus* European citizenship at schools, history and the perspectives.
- Charts of education achievement in international measurements *versus* national and local contents.
- Education achievement in task solving *versus* success at the next levels or at the job market.
- Ideology-free contents *versus* forming a community member.
- Breaking away from the traditional education values *versus* reinforcing the national pillars of education.
- Education as state priority *versus* "community" interests
- Teaching profession as a service *versus* professional teacher

- Teacher as a reliable didactical expert *versus* teacher as a reflecting practitioner
- Internationalization and cooperation in research *versus* national interest and competition
- Interdisciplinary cooperation in research *versus* specific topics and approach for different sciences

The specific feature of our cooperation is the language closeness of the Visegrad countries, particularly the Slovak-Czech-Polish context. Our present experience has proven we are able to work together with language, as well as professional understanding. Expert questions and doubts can act as useful stimuli for moving the theoretical, as well as methodological concepts and knowledge of the national scientific and research methods further.

Translation: Mgr. Peter Jurčík

Bibliography

- Babiaková, S. (2017): *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*. Pedagogická fakulta Ostravská univerzita, Ostrava
- Hanesová, D. (2016): *Teachers under the Microscope. A review of research on teachers in post-communist region*. Authorhouse, Bloomington
- Hargreaves, E.A. (2000): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teachers and Teaching, History and Practice*, Vol. 6, No. 2
- Chlup, O – Kubálek, J. – Uher, J. (1939): *Pedagogická encyklopedie II. Díl*. Novina, Praha
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M. & et al. (2017): *Dieťa na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Bellianum, Banská Bystrica
- Průcha, J. (2006): *Srovnávací pedagogika*. Portal, Praha
- Seberová A., Malčík, M. (2009): *Autoevalvácia školy od teórie k praxi a výzkumu*. Universitas, vydavateľstvom Ostravské univerzity, Ostrava
- Śliwerski, B. (2006): *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Tom 1. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Gdańsk
- Walterová, E. (2001): *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. PedF UK, Prague

Pedagogical Research in the Diachronous Review as Inspiration for Current International Cooperation

The paper is the review of the changes in pedagogical research during the 20th century and the beginning of the 21st Century in terms of approaches and themes of research especially in Slovakia. Changes in pedagogical science have been linked to the development of pedagogical research, the expansion of pedagogical efforts empirically exploring the terrain of the school and related phenomena and, in particular, the influence of tendencies in other related human and social sciences, which have consciously begun to be defined in other areas by their own methodological principles and conventions. Pedagogy arose as the original normative theoretical scientific discipline and developed the general trends in individual subfields, where the tendency to form as an exploratory science began to emerge. In this sense, the pedagogy began not only to define its subject phenomena, but also to search them via scientific methods and to examine them empirically. Very important part of methodology of pedagogy is to define, formulate and establish the ethical principles of international pedagogical research in today's times.

Keywords: pedagogical research, research of pedagogical phenomenon, historical phases of pedagogical research, ethical limits and risks of pedagogical research

Streszczenie

Autorka przedstawia przegląd zmian w zakresie podejść i tematów w słowackich badaniach pedagogicznych w XX i na początku XXI wieku. Zmiany te związane są z rozwojem badań pedagogicznych (empiryczne badania szkoły i związanych z nią zjawisk) i odbywały się pod wpływem tendencji obecnych w innych naukach o człowieku i społeczeństwie. Historyczne fazy rozwoju pedagogiki w Słowacji przebiegają od pierwotnej normatywnej teoretycznej dyscypliny naukowej, poprzez ogólne tendencje w poszczególnych działach, do formowania się pedagogiki jako nauki eksploracyjnej. W tym sensie pedagogika zaczęła nie tylko definiować zjawiska jej przedmiotu, ale także poszukiwać metod naukowych i prowadzić badania empirycznie. Bardzo ważnym elementem metodologii pedagogiki jest określenie, sformułowanie i ustanowienie zasad etycznych międzynarodowych badań pedagogicznych w dzisiejszych czasach.

Słowa kluczowe: badania pedagogiczne, badania zjawiska pedagogicznego, historyczne fazy badań pedagogicznych, ograniczenia etyczne i ryzyko badań pedagogicznych

RECENZJE

Sebastian Mrózek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Magdalena Belza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak pt. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością.*
Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2017, ss. 228

Książka autorstwa Magdaleny Belzy, Zenona Gajdzicy oraz Doroty Prysak pt. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością* stanowi odważną i potrzebną (szczególnie współcześnie) próbę omówienia złożonego, trudnego, a momentami wręcz kontrowersyjnego zagadnienia, jakim jest dorosłość i jej osiągnięcie przez osoby z niepełnosprawnością. Zawarte w publikacji spostrzeżenia oraz wyniki badań doświadczonych pedagogów specjalnych są cenne nie tylko dla rozwoju samej pedagogiki specjalnej jako nauki, ale w szczególności – dla społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnościami. Już problematyka związana z wchodzeniem w dorosłość osób pełnosprawnych cechuje się pewnym rozwarstwieniem tematycznym. Na tym tle sytuacja osób z niepełnosprawnościami wydaje się być jeszcze bardziej wielowątkowa i skomplikowana. Pojawiają się fundamentalne pytania: Jak wygląda droga osiągnięcia dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością? Czy dorosłość jest dla nich stadium możliwym od osiągnięcia i odczucia? Czy kiedykolwiek osoby z niepełnosprawnością mogą być uznawane za dojrzałe społecznie?

Uzyskanie przez człowieka statusu osoby dorosłej jest procesem złożonym oraz trudnym do precyzyjnego określenia, jeżeli chodzi o czas jego stadium finalnego. Istnieje dużo wyznaczników, których wystąpienie predestynuje do umownego określenia człowieka mianem „dorosłego”. Zazwyczaj jest to osiągnięcie przez jednostkę granicy wiekowej, jaką jest ukończenie 18 roku życia (uzyskanie pełnoletniości); podjęcie pracy, która stanowi źródło utrzymania i niezależności; założenie własnej rodziny, co związane jest z przyjęciem postawy odpowiedzialności za siebie oraz za drugiego człowieka itp. Te hipotetyczne atrybuty dorosłości są tylko pewnymi wskazówkami postrzegania człowieka jako dojrzałego, którymi może kierować się społeczność osadzona we właściwym sobie kręgu tradycji i kultury.

Atrybuty dorosłości pojawiają się po pewnym, bliżej nieokreślonym czasie, wynikając z indywidualnych przeżyć i życiowych doświadczeń. Osiągnięcie dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością związane jest ponadto ze swoistymi uwarunkowaniami i ograniczeniami wynikającymi ze specyfiki zaburzeń, którymi są dotknięte oraz z konsekwencjami, jakie za sobą noszą w sferze społecznej, emocjonalnej i fizycznej.

Proponowana przez autorów publikacja została podzielona na trzy główne rozdziały poprzedzone *Prologiem* oraz *Wstępem*, książkę zamyka *Podsumowanie* i *Bibliografia*. Subtelna sugestia dla czytelnika do podjęcia lektury książki jest ujęcie w nawias przedrostka „nie” w tytułowym słowie (*nie*)*łatwe*. Ten celowy zabieg jest sygnałem ze strony autorów wskazującym na wielowątkowość oraz nieoczywistość podjętej problematyki. Świadczyć też może o dotychczasowym braku ugruntowanych, spójnych stanowisk czy teorii dotyczących procesu wchodzenia w dorosłe życie przez osoby z niepełnosprawnościami i to nie tylko rozpatrywanych z perspektywy profesjonalistów, ale i z perspektywy ogółu społeczeństwa. Jest to współcześnie dynamicznie się rozwijający (choćby przez pryzmat inkluzji osób z niepełnosprawnościami) i wciąż otwarty nurt. Uważam, że taki ruch może motywować czytelnika do pogłębionej refleksji oraz zastanowienia się nad wyrażaną opinią, zmodyfikowaniem dotychczasowych poglądów bądź utwierdzenia się w przekonaniu na temat ich słuszności.

Wartą zauważenia jest forma, jaką przyjął Prolog (s. 7–11). Składają się na niego wypowiedzi osób z niepełnosprawnościami, których to głosy stanowiły inspirację dla autorów. Ich umieszczenie na początku publikacji świadczy, że twórcy w dużej mierze uwzględniali opinie tych ludzi. W tym miejscu oraz dalej – w kolejnych rozdziałach książki – daje się zauważyć, że autorzy odwoływali się do doświadczeń i sytuacji trzech grup osób z niepełnosprawnościami, przyjmując zamierzoną chronologię. Uwzględniono kazusy dotyczące studentów z niepełnosprawnościami; osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim; niepełnosprawnych w stopniu głębszym i głębokim mieszkańców domów pomocy społecznej. Odwołanie się do tak zróżnicowanych podgrup wynika z zainteresowań naukowych i badawczych autorów, ale jest także wartym osobnego odnotowania walorem publikacji. Przyjmując taki podział, autorzy sprawili, że niniejsza książka pozbywa się nadmiernej ogólności, nabierając zarazem specjalistycznego i sprecyzowanego charakteru. Nie traktuje wszystkich typów niepełnosprawności jedną miarą, co przyczyniłoby się do generalizacji charakteru podjętych dysput, lecz uwzględnia odrębną specyfikę funkcjonowania i zróżnicowane możliwości poszczególnych grup osób z niepełnosprawnościami. To oczekiwany zabieg, zwłaszcza w kontekście rozważań związanych z osiągnięciem dorosłości. Stawanie się człowiekiem dorosłym to proces silnie zindywidualizowany.

Przystępnie i zrozumiale napisany *Wstęp* (s. 13–16), w którym czytelnik odnajduje definicje takich podstawowych pojęć, jak: „dorosłość”, „dojrzałość”, stanowi w mojej opinii trafne wprowadzenie w rozwijaną w dalszych rozdziałach książki problematykę. Poprzez wykorzystanie tytułowej metafory drogi autorzy podkreślili wieloaspektowość i wieloczynnikowość zachodzących zjawisk związanych z osiągnięciem dorosłości przez osoby z niepełnosprawnościami (s. 14). We *Wstępie* zwrócono również uwagę na nurt emancypacji osób niepełnosprawnych widoczny na przestrzeni ostatnich dekad oraz jego przełożenie na codzienne funkcjonowanie takich osób (s. 15), ponadto autorzy zasygnalizowali cel opracowania, którym – jak podkreślili – jest (...) *próba zwrócenia uwagi na wybrane aspekty dorosłości trzech odmiennych grup osób z niepełnosprawnościami* (s. 16).

Dorosłość osób niepełnosprawnych studiujących – podwójna dialektyka studiowania, czyli wybrane kategorie analityczne wyjaśniające sytuację studentów niepełnosprawnych to tytuł rozdziału pierwszego (s. 17–89) opracowanego przez Magdalenę Belzę. Niniejszy rozdział składa się z pięciu podrozdziałów. Autorka w sposób kompleksowy omówiła w nim problematykę wsparcia studentów z niepełnosprawnościami (podrozdział 1.1.), nawiązując do koncepcji Heleny Sęk oraz Stanisława Kawuli (s. 25–27). Podkreślona została dwoistość samego wsparcia jako kategorii pozytywnej oraz negatywnej: (...) *Zbyt duża ilość tego wsparcia lub też nieodpowiedni dobór jego formy sprzyjać może zmianie pozytywnego wymiaru w ten, który nie tylko nie przynosi potrzebnych korzyści, ale również może stać się krzywdzący* (s. 30). Taki niekorzystny obrót sytuacji może przynieść rezultat w postaci tzw. wyuczonyj bezradności – szczególnie w przypadku niepełnosprawnych osób studiujących. Konsekwencje związane z wyuczoną bezradnością to deficyty poznawcze, motywacyjne, emocjonalne, społeczne, których podstawowymi objawami są: trudności w nauce, brak motywacji do działania i podejmowania starań, zaburzenia emocjonalne czy problemy w kontaktach interpersonalnych (s. 33). M. Belza interesująco zilustrowała oraz omówiła rodzaje wsparcia studentów niepełnosprawnych, a także efekty ich stosowania (s. 35), dzieląc je na: wsparcie niewystarczające; wsparcie adekwatne; wsparcie nadmierne.

W podrozdziale 1.2. (s. 41–50) autorka skupiła się na często pojawiającym się w pedagogice specjalnej czy edukacji wielo- i międzykulturowej określeniu „Inny”. W tym przypadku problematyka jest rozpatrywana przede wszystkim przez pryzmat roli studenta z niepełnosprawnością i jego społecznego odbioru. Problematyka ta, jak wynika z analizy treści niniejszego podrozdziału, jest trudna do precyzyjnego zdefiniowania. Odmienność w zależności od omawianego kontekstu może być postrzegana pozytywnie lub zdecydowanie negatywnie. Za szczególnie walor uważam nawiązanie do zachowań wobec „Innego”, o których obrazowo pisze Marek Rembierz (Rembierz, 2014) – co prawda w kontekście społeczności żydowskich, ale zgadzam się w tym miejscu z autorką, że z powodzeniem można je odnieść do odmienności

studentów niepełnosprawnych (s. 47) lub grup defaworyzowanych – warto się z nimi zapoznać.

Rola studenta z niepełnosprawnością to także nieustanne zmaganie się z „etykietowaniem” ze strony innych osób – niestety zazwyczaj bardzo krzywdzącym. W podrozdziale 1.3. (s. 51–65) autorka odwołuje się do etykiet kozła ofiarnego oraz błązna, zwracając uwagę na niebezpieczeństwa, jakie ze sobą noszą. Studia to czas, w którym młody człowiek, prawie już stojący u bram dorosłego życia, poszukuje swojej pozycji i roli społecznej, ostatecznie kształtując światopogląd. M. Bełza zwraca uwagę na mechanizmy powstawania zjawisk piętnujących studentów z niepełnosprawnościami, którzy z racji swoich deficytów czy to fizycznych, czy umysłowych bywają obarczani winą za niepowodzenia grupy lub stanowią (niestety wciąż) obiekt drwin.

Podrozdział 1.4. (s. 66–75) poświęcony został przede wszystkim pojęciu i zjawisku społecznemu, jakim jest „dystans”. Omówiono związane z nim konotacje rozważane przez pryzmat funkcjonowania niepełnosprawnych studentów. Autorka odwołała się do rozpatrywania dystansu (w relacjach interpersonalnych studentów z niepełnosprawnościami) w dwóch perspektywach „od” i „do” „Innych”, uwzględniając złożone determinanty i uwarunkowania występowania każdego z nich.

Podsumowania i zwieńczenia całości rozdziału pierwszego dokonano w podrozdziale 1.5. (s. 76–89), nawiązując do warunków współtworzenia siebie oraz własnej drogi życiowej przez osoby z niepełnosprawnością w czasie studiów. Szczególnie wartymi odnotowania są zaproponowane i scharakteryzowane przez M. Bełzę typy studenta z niepełnosprawnością (ekshibicjonista, incognito widoczny, incognito niewidoczny, normals) oraz zestawienie ich z pięcioczynnikowym modelem osobowości Costy i McCrae (s. 83). Taki zabieg pozwolił na zilustrowanie oraz rozszerzenie gamy zachowań studentów z niepełnosprawnością.

Zenon Gajdzica jest autorem rozdziału drugiego, noszącego tytuł *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (s. 91–150). Składają się na niego trzy mniejsze podrozdziały odnoszące się do problematyki lekkiej niepełnosprawności intelektualnej oraz pogranicza przestrzeni rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W podrozdziale 2.1. (s. 91–112) autor dokonuje charakterystyki lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, która – jak podkreśla – (...) *nie manifestuje się w znaczący sposób* (s. 91). Odwołując się do zróżnicowanych perspektyw oraz aspektów jej postrzegania (s. 94), jednocześnie nawiązując do koncepcji Józefa Kozieleckiego, Zofii Sękowskiej, Otto Specka’a, Z. Gajdzica zwraca uwagę na dwie fundamentalne kategorie rozpatrywane w kontekście niepełnosprawności intelektualnej – chodzi o dysfunkcjonalność oraz niewydolność społeczną (s. 99). Zdaniem autora *Niewydolność społeczna (...) stanowi dopełnienie dysfunkcjonalności, która odzwierciedla niepożądane – z punktu widzenia oczekiwań*

społecznych – działanie (s. 100). Wszelkie relacje zachodzące pomiędzy tymi dwoma kategoriami autor wnikliwie omówił na stronach 99–101, nawiązując w rozważaniach do stanowiska Mårtena Södera.

W swojej zawartości szczególnie interesująco przedstawia się podrozdział 2.2. (s. 113–138) traktujący o zawieszeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim między grupą i kulturą osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych w dwóch typach pogranicza. Z punktu widzenia ludzi wchodzących w wiek dorosły, znajdujących się w fazie liminalnej – pomiędzy dorastaniem a dorosłością ma to fundamentalne znaczenie. Autor na samym początku stawia następującą tezę: (...) *brak wyraźnie manifestujących się zaburzeń funkcjonalnych oraz brak ograniczeń fizycznych cechujących osoby dorosłe z lekką niepełnosprawnością intelektualną lokuje tę grupę osób w przestrzeni swoistego – wielowymiarowego pogranicza – zawieszenia między grupą ludzi pełnosprawnych i niepełnosprawnych* (s. 113). Podkreśla również, że choć pogranicza często kojarzone z przestrzenią zwykle dobrze stymulują rozwój, to jednak w tym przypadku generują więcej okoliczności niekorzystnych dla omawianej grupy osób. Zenon Gajdzica w sposób wnikliwy motywuje postawioną na początku tezę poprzez wieloaspektowe rozpatrywanie pogranicza jako przestrzeni (s. 124–129) oraz zwraca uwagę na problematykę bezradności i okoliczności jej nabywania w kontekście lekkiej niepełnosprawności intelektualnej.

W podrozdziale podsumowującym 2.3. (s. 139–150) autor przedstawia obszary związane z samokreowaniem rozwoju przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które zostają ulokowane w trzech perspektywach społecznych: osoba niepełnosprawna widoczna i zaniedbana, niewidoczna i zadbana, widoczna i zadbana. Konkludując, Z. Gajdzica zaznacza, że przygotowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną do świadomych (oczywiście na miarę ich możliwości) działań związanych z samorozwojem powinno być związane z edukacją szkolną oraz z wychowaniem rodzinnym. Do najważniejszych zadań – w mojej opinii trafnie – zalicza zrównoważenie nacisku położonego na edukację i socjalizację (s. 147). Autor dostrzega ponadto problem, którym jest brak oferty w postaci specjalistycznych kursów doszkalających dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim po opuszczeniu przez nich murów szkolnych (s. 150), co przyczynia się do braku pogłębiania, nabywania nowych oraz utrwalania wcześniej zdobytych umiejętności. Taki stan rzeczy w istotny sposób utrudnia dorosłe funkcjonowanie omawianej grupy osób z niepełnosprawnością.

Kontynuację rozważań na temat dorosłości osób z niepełnosprawnością stanowi rozdział trzeci opracowany przez Dorotę Prysak – *Głębsza i głęboka niepełnosprawność intelektualna i jej konsekwencje w życiu dorosłym ze szczególnym uwzględnieniem domów pomocy społecznej* (s. 151–215). Względem struktury przyjmuje on formę analogiczną do poprzednich dwóch rozdziałów – jest podzielony

na mniejsze podrozdziały, których w tym przypadku jest pięć. Dorota Prysak, odwołując się do własnych doświadczeń wynikających z prowadzonych badań w działaniu, nakreśla czytelnikowi specyfikę funkcjonowania osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, określanych też jako głębsza niepełnosprawność intelektualna. W podrozdziale 3.1. (s. 156–171) autorka dokonuje analizy sytuacji wchodzenia omawianej grupy w dorosłość. Zwraca uwagę na bardzo istotną kwestię, jaką są konsekwencje głębszej i głębokiej niepełnosprawności w życiu dorosłym (s. 157). W sposób zwięzły i czytelny dla odbiorcy na kolejnych stronach przedstawia formy edukacji przewidziane dla tej grupy osób niepełnosprawnych oraz jej położenie i społeczny odbiór (np. problematyka stereotypów).

Autorka w sposób dokładny i w mojej opinii interesujący weryfikuje rzeczywistość osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim przebywających w domu pomocy społecznej; czyni to w podrozdziałach 3.2. (s. 172–184) oraz 3.3. (s. 185–194). Dyskurs uwiarygodniają przytoczone wypowiedzi mieszkańców domu pomocy społecznej oraz nauczycieli bądź opiekunów pracujących w takiej placówce. Cytowane opinie są dobrymi wskazówkami do tego, co należy ulepszyć, by dorosłość mieszkańców uczynić bardziej komfortową i w większym stopniu niezależną. D. Prysak wiele miejsca poświęca tematyce stygmatyzacji osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, zwracając uwagę na jej zwielokrotnienie (s. 185). Z kolei nawiązując m.in. do koncepcji typów stygmatów Ervina Goffmana (s. 190), sygnalizuje konsekwencje, jakie wobec osób z niepełnosprawnościami pojawiają się w życiu społecznym.

Podrozdział 3.4. (s. 195–209) traktuje o osobach z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w świetle wybranych teorii społecznych. Przedstawiono w nim istotne definicje roli społecznej oraz statusu społecznego. Autorka zauważa problem społecznie wysokiej rangi, jakim jest częsta samotność osób niepełnosprawnych: *Złożoność i wielowymiarowość niepełnosprawności intelektualnej, powoduje, że w wieku dojrzałym takie osoby doświadczają ukrytej samotności. Często towarzyszy im poczucie osamotnienia (...)*. Przytaczając teorie Roberta Parka, Floriana Znanieckiego, Ralpha Lintonai, Talcota Parsonsa. Prysak w sposób wyczerpujący dokonuje charakterystyki społecznej sytuacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim wraz ze zwróceniem uwagi na doświadczane przez nich role. Podrozdział zamyka wymowne zdanie: *(...) Istotna jest nasza świadomość jako aktorów życia społecznego, że przypisana im [osobom postrzeganym jako inne – dopisek S.M.] rola ma swoje konsekwencje również w pewnym zakresie dla nas samych* (s. 209).

W podsumowaniu rozdziału trzeciego autorka sygnalizuje, że formułując warunki współtworzenia siebie i własnej drogi życiowej przez osoby z głębszą

i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, należy pamiętać o mikro- i makrosystemie. Status „tu i teraz” powinien być dopełniony (...) *uwzględnieniem przeszłości w planowaniu przyszłości* (s. 212). Wydaje się to być w opinii D. Prysak warunkiem, który może pomóc zarówno osobom z niepełnosprawnościami, jak i osobom pełnosprawnym w lepszym planowaniu działań.

Książka pt. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością* stanowi kompendium wiedzy na temat sytuacji zróżnicowanych grup osób z niepełnosprawnością stojących u bram dorosłego życia. Autorzy, dzieląc się z czytelnikiem swoimi rozważaniami, wskazują na zachodzące zmiany, które stopniowo zwiększają niezależność i podmiotowość osób z niepełnosprawnością, jednocześnie w wyraźny i krytyczny sposób zwracają uwagę na to, co obecnie wymaga korekty i zmiany sposobu myślenia. Jak zaznaczają twórcy, wchodzenie w dorosłość młodych osób z niepełnosprawnością wciąż pozostaje nierozwiązanym problemem społecznym, a błędem jest uogólnianie problemów dotyczących tej grupy. Sytuacji nie ułatwia brak rozwiązań uniwersalnych – potrzebna jest nieustanna weryfikacja wypracowanych modeli.

Publikacja ma przemyślaną kompozycję, jest dopracowana pod względem stylistycznym, a przede wszystkim – zawiera cenne refleksje zarówno dla rozwoju samej pedagogiki specjalnej jako nauki, jak i w szczególności – dla społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnościami, co czyni ją atrakcyjną dla szerokiego grona odbiorców – począwszy od profesjonalistów i badaczy z zakresu pedagogiki specjalnej czy socjologii, poprzez opiekunów (prawnych lub instytucjonalnych) aż po osoby, które są czułe na los osób z niepełnosprawnością.

Literatura

Rembierz M. (2014): *Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu a dziedzictwo polskiej wielokulturowości – wyzwania dla edukacji i dialogu międzykulturowego* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3.

KRONIKA

Beata Oelszlaeger-Kosturek
Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA DLA ROZWOJU – EDUKACJA W ROZWOJU –TEORIA I PRAKTYKA. OSIĄGNIĘCIA – WAŻNE PERSPEKTYWY

W dniach 24–25 maja 2018 roku na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Uniwersytet Śląski w Katowicach) odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa nt. *Edukacja dla rozwoju – edukacja w rozwoju – teoria i praktyka. Osiągnięcia – ważne perspektywy*. Konferencja była uroczystym wydarzeniem w naukowym życiu Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie wpisującym się w Jubileusz 50-lecia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Została zorganizowana pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Rektora Uniwersytetu Śląskiego. Członkami Komitetu Honorowego konferencji byli: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (przewodniczący KNP PAN), prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki (honorowy przewodniczący KNP PAN), prof. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński (członek rzeczywisty PAN), prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku), prof. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński), prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), prof. dr hab. Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. dr hab. Wiesław Jamrożek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), dr hab. prof. UZ Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski), prof. dr hab. Amadeusz Krause (Uniwersytet Gdański), ks. prof. dr hab. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II w Lublinie), prof. dr hab. Mirosław J. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu).

W skład Komitetu Programowego i Organizacyjnego Konferencji weszli: przewodnicząca – prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta, z-ca przewodniczącej – dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek; członkowie: prof. dr hab. Zenon Gajdzica, dr hab. prof. UŚ Elżbieta Górnikowska-Zwolak, dr hab. Andrzej Murzyn, prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht, dr hab. Bogusław Dziadzia, dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, dr hab. Urszula Szuścik, dr hab. prof. UŚ Krzysztof Śleziński; sekretarze: dr hab. Jolanta Suchodolska, dr Barbara Chojnacka-Synaszko.

Celami konferencji były:

- wielostronne i wielowymiarowe ujęcie problematyki edukacji dla rozwoju i edukacji w rozwoju;
- ukazanie dobrych (pozytywnych) przykładów działań edukacyjnych w zakresie wspierania rozwoju indywidualnego, społecznego i kulturalnego jednostek, grup, zbiorowości i to zarówno w placówkach edukacyjnych, kulturalnych, jak i w ośrodkach sportowo-rekreacyjnych, lokalnych instytucjach i stowarzyszeniach itd.

Otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, przewodniczący KNP PAN. Odwołując się do humboldtowskiej idei uniwersytetu, pogratulował gospodarzom pomysłu konferencji i uzyskania pełnych uprawnień uniwersyteckich. Konferencja rozpoczęła się 24 maja 2018 roku wystąpieniami: prof. dr hab. Aliny Szczurek-Boruty, która przedstawiła misję i cele konferencji, oraz Dziekana Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, prof. dra hab. Zenona Gajdzicy, gospodarza Konferencji, który przywitał wszystkich obecnych gości. W pierwszej części sesji plenarnej swoje referaty wygłosili: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski oraz prof. dr hab. Zbyszko Melosik. W drugiej części sesji plenarnej swoje wystąpienia mieli: prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

W części pierwszej obrady plenarne moderowali: prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz i prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki. Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz przypomniała historię pedagogiki w Uniwersytecie Śląskim – zarówno w Cieszynie, jak i w Katowicach. Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki podkreślił rozwój naukowy cieszyńskiego ośrodka. Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki w wystąpieniu pt. *O edukacji sprzyjającej rozwojowi i niektórych jej uwarunkowaniach* podjął próbę odpowiedzi na pytania: Czy współczesna edukacja sprzyja rozwojowi? Czy edukacja jest szansą na rozwój? Czy myślimy całościowo o edukacji? Jaka jest rola uczelni wyższych, w tym pedagogów pracujących w tych uczelniach? Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński w referacie pt. *Edukacja dla rozwoju jako gra kooperacyjna* zwrócił uwagę na chaos, gonitwę reform edukacji oraz na fakt,

że jednostka ma możliwość uczenia się przez całe życie, lecz musi pokonywać silne blokady. Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski w wystąpieniu pt. *Aktualność hessenowskiej pedagogiki* przywołał myśl pedagogiczną Sergiusza Hessena. Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (referat pt. *Pasja i tożsamość naukowca: prawda – wiedza – władza*) rozpoczął wystąpienie od stwierdzenia, że jedną z podstaw rozumu jest pasja. Rozwinął wątek potrzeby pasji u naukowców i u nauczycieli.

Drugą część sesji plenarnej moderowali: prof. dr hab. Zenon Jasiński i prof. dr hab. Roman Leppert. Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska w wystąpieniu pt. *Wiedza osobista uczniów – ważny impuls w teorii dydaktycznej i praktykach edukacyjnych* ukazała absurdalność edukacji szkolnej. Nawiązała między innymi do faktu, że wiedza osobista uczniów jest bardzo często przez nauczycieli pomijana, nieuwzględniana, uznawana za mniej ważną niż wiedza publiczna. Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik w wystąpieniu nt. *Testy języka angielskiego i konstruowanie globalnej tożsamości* ukazała problem nauki języka angielskiego w Japonii i Korei Południowej, gdzie jest on traktowany jako element budujący prestiż człowieka. Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. w referacie wygłoszonym w języku polskim nt. *Badania praktyki edukacyjnej jako sugestie i inspiracje do rozwoju teorii pedagogicznej* (tytuł oryginału: *Výskum edukačnej praxe ako podnet a inšpirácie pre rozvoj pedagogickej teórie*) podjęła wątek badań praktyki pedagogicznej jako czynnika stymulującego i inspirującego współczesne zmiany. Zwróciła uwagę na fakt, że obecnie pedagodzy mogą współpracować, korzystając ze spokrewnionych języków ojczystych, a nie tylko bazując na języku angielskim.

Obrady plenarne swoją obecnością zaszczylicili J.M. Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. Andrzej Kowalczyk oraz Prorektor ds. finansów i rozwoju prof. dr hab. Michał Daszykowski.

W przerwie między obu sesjami plenarnymi uczestnicy konferencji zapoznali się z wystawą publikacji pracowników Instytutu Nauk o Edukacji (Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) oraz posterami prezentującymi działalność poszczególnych zakładów.

Obrady plenarne w pierwszym dniu konferencji zakończył kameralny koncert Chóru Uniwersytetu Śląskiego „Harmonia” pod dyrekcją dr hab. prof. UŚ Izabelli Zieleckiej-Panek. Podczas uroczystej kolacji w Kasztanowym Dworze uczestnicy konferencji mieli okazję do wysłuchania pogadanki mgr Władysławy Magiery o elementach stroju cieszyńskiego.

Drugi dzień konferencji, 25 maja 2018 roku, przebiegał jednocześnie w sześciu zespołach programowych: Zespół programowy 1: *Edukacja kulturalna*; Zespół programowy 2: *Problematyka aksjologiczno-aretologiczna w pedagogice*; Zespół programowy 3: *Edukacja na Pograniczach – dokonania i perspektywy*; Zespół programowy 4: *Dobre praktyki edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób z niepełnosprawnością a rozwój pedagogiki specjalnej*; Zespół programowy

5: *Pedagogika resocjalizacyjna – dokonania, problemy i perspektywy*; Zespół programowy 6: *Dziecko a edukacja dla rozwoju – teoria i praktyka edukacyjna – perspektywy i zagrożenia oraz szanse zmiany. Edukacja jako pole dla innowacyjności. Edukacja w dobie przemian cywilizacyjnych*.

Zespół programowy 1 – *Edukacja kulturalna* obradował pod kierunkiem dra hab. Bogusława Dziadzi. Z uwagi na interdyscyplinarność (Zakład Edukacji Kulturalnej Uniwersytetu Śląskiego tworzą pedagodzy oraz kulturoznawcy), jaka cechuje zespół badaczy skupionych wokół prof. zw. dr hab. Katarzyny Olbrycht, uznano za słuszne zaprezentowanie własnego potencjału badawczego, aby tym samym, pomimo zróżnicowania dziedzinowego, wyraźnie zmanifestować rangę pedagogiki. Prezentacje w tej sesji odnosiły się do form kształcenia akademickiego oraz edukacji równoległej – realizowanej przede wszystkim przez instytucje kultury. Dr Ewa Tomaszewska (*Spotkania z teatrem studentów animacji społeczno-kulturalnej (2004–2014)*), poddając refleksji własne doświadczenia dydaktyczne, wskazała na znaczenie teatrów studenckich w formacji osobowej. Problematyce teatralnej poświęcone było wystąpienie dr hab. Mirosławy Pindór (*Edukacja teatralna na Zaolziu*), która od lat bada teatry na pograniczu. W swoim wystąpieniu zaprezentowała znaczenie edukacji teatralnej na Zaolziu. Problemom wielokulturowości poświęcone było również wystąpienie dr hab. Eweliny Koniecznej (*Film we współczesnej przestrzeni wielokulturowej*), badaczki zajmującej się edukacją filmową. Odnosząc się do kultury współczesnej oraz nawiązując zarazem do wielokulturowości, autorka zaprezentowała krytyczną analizę sztuki filmowej. Nie tylko wytwory kultury współczesnej były przedmiotem refleksji, ale i perspektywa historyczna mocno wybrzmiała w czasie obrad w tej sesji. Dr Jolanta Skutnik (*Animacyjny wymiar praktyk świątecznych w Polsce na przełomie XVIII i XIX wieku. Działalność księżnej Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej*), badając biografię księżnej Izabeli z Flemmingów Czartoryskiej, podjęła aktualną i problematyczną kwestię formowania świadomości narodowej i uczenia patriotyzmu. Autorka wystąpienia pokazała, że rzetelne studia nad biografią postaci historycznych mogą stać się cenne w podejmowaniu wyzwań współczesności. Wątek biograficzny został wyraźnie zaakcentowany w wystąpieniu dr hab. Doroty Sieroń-Galusek (*Troska o kulturę prawną wśród celów edukacji kulturalnej*), która odnosząc się do doświadczeń życiowych i pedagogicznych postaci znaczących dla pedagogiki społecznej, wskazywała jako jeden z celów edukacji kulturalnej troskę o kulturę prawną. Do owej potrzeby odniosła się również dr Barbara Głyda-Żydek (*Edukacja do przestrzeni. Działania Zamku w Cieszynie jako przykład edukacji kulturalnej*), wskazując istotne wyzwanie edukacyjne – edukację do przestrzeni. W tej sesji szczególnie wymowne było wystąpienie prof. zw. dr hab. Katarzyny Olbrycht nawiązujące do głosów profesorów, które wybrzmiały w obradach plenarnych, głosów uwrażliwiających na aksjologiczny i kulturowy wymiar edukacji. Profesor

Katarzyna Olbrycht zaprezentowała autorską propozycję powrotu do chrześcijańskiego rozumienia bezinteresowności w działaniach wychowawczych. Wystąpienie prof. zw. dr hab. Katarzyny Olbrycht (*O bezinteresowności w edukacji kulturalnej*) otwierało dyskusję, w której głos szczególny przypadł prof. dr hab. Barbarze Kromolickiej (Uniwersytet Szczeciński), która podzieliła się nie tylko swoimi refleksjami naukowymi, ale i odniosła się do własnych doświadczeń w tworzeniu zespołów naukowo-dydaktycznych oraz w dydaktyce akademickiej.

Zespół programowy 2 – *Problematyka aksjologiczno-aretologiczna w pedagogice* obradował pod kierunkiem dra hab. prof. UŚ. Krzysztofa Ślezińskiego. Uczestnikami tego zespołu byli w większości pracownicy Zakładu Edukacji Filozoficzno-Społecznej oraz dr Radosław Nawrocki, który wygłosił referat nt. *O pułapkach dyskursywnych w edukacji* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu), i mgr Karolina Nogas, autorka referatu: » *Zobaczyć światło* – *edukacja dla pokoju w myśli pedagogicznej Marii Montessori* (Tyskie Przedszkole Montessori).

Zespół programowy 3 – *Edukacja na Pograniczach – dokonania i perspektywy* obradował pod kierunkiem koordynatorów – prof. dr hab. Ewy Ogrodzkiej-Mazur oraz prof. dr hab. Aliny Szczurek-Boruty. Współorganizatorami spotkania naukowego były następujące ośrodki naukowe: Katedra Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego, Katedra Socjologii Edukacji i Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Zakład Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Zakład Edukacji Międzykulturowej i Badań nad Wsparciem Społecznym Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki w Kijowie (Ukraina), Wydział Pedagogiczny Państwowego Uniwersytetu im. Iwana Franki w Żytomierzu (Ukraina) oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Moderatorami obrad plenarnych byli dr hab. prof. UwB Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), dr hab. prof. SGGW Krystyna Bleszyńska (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie). Swoje wystąpienia zaprezentowali prof. dr hab. Петро Юрійович Саух (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy), dr hab. prof. UMK Piotr Petrykowski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), dr hab. prof. SGGW Krystyna Bleszyńska (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), prof. zw. dr hab. Halina Rusek (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie), dr hab. prof. DSW Paweł Rudnicki (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu).

Dr hab. prof. UMK Piotr Petrykowski stwierdził, że poszukiwanie „nowych wzorów zachowań” jest przejawem procesów deaksjologizacji. Przedmiotem wystąpienia dr hab. prof. SGGW Krystyny Bleszyńskiej były nowe pogranicza kulturowe oraz wiążące się z nimi wyzwania i dylematy edukacyjne. Profesor Krystyna Bleszyńska podkreśliła, że istotnym aspektem procesów globalnych jest wyłanianie się i wzrost znaczenia nowego rodzaju pograniczy kulturowych, do których należą przede wszystkim cyberprzestrzeń oraz przestrzenie globalnego miasta. Prof. zw. dr hab. Halina Rusek przedstawiła nowe podejścia teoretyczne i metodologiczne do wielokierunkowych badań pograniczy. Podkreśliła, że pracownicy Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach od ponad 20 lat prowadzą badania pogranicza polsko-czeskiego. Poczynania te zaowocowały powstaniem subdyscypliny pedagogicznej oraz antropologii pogranicza. W referacie pt. *Małe niepubliczne szkoły prowadzone przez organizacje pozarządowe jako miejsca pracy i animacji społeczności lokalnych. Między afirmacją a anihilacją* dr hab. prof. DSW Paweł Rudnicki zaprezentował wyniki badań realizowanych w pięciu niepublicznych szkołach podstawowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe na Dolnym Śląsku. Przedmiotem badania była perspektywa zawodowa nauczycieli i nauczycielek pracujących w placówkach objętych badaniem.

Po sesji plenarnej obrady oraz dyskusję kontynuowano w czterech sekcjach. W sekcji pierwszej *Szkola – doświadczenia i propozycje działań edukacyjnych* moderatorkami były dr hab. prof. UŚ Barbara Grabowska oraz dr hab. prof. UŚ Anna Szafrąńska. Wykłady wprowadzające przedstawiły prof. dr hab. Ирина Василівна Cayx (Państwowy Uniwersytet im. Iwana Franka w Żytomierzu), dr hab. prof. UwB Agata Cudowska (Uniwersytet w Białymstoku) oraz dr hab. prof. UMK Marta Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). W swoim wystąpieniu dr hab. prof. UwB Agata Cudowska przedstawiła rozważania dotyczące znaczenia kultury organizacyjnej szkoły w kształtowaniu wspólnoty ludzi uczących się. Dr hab. prof. UMK Marta Urlińska podjęła rozważania na temat animacji współpracy środowiskowej, określiła podmioty uwikłane we współpracę w szkole mniejszościowej, stającej się centrum aktywizacji i mobilizacji sił społecznych tkwiących w środowisku lokalnym.

Moderatorkami sekcji drugiej podejmującej zagadnienie *Młodzieży akademickiej wobec problemów i wyzwań współczesności* były prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta oraz dr hab. Jolanta Suchodolska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie). Do dyskusji uczestników wprowadziło wystąpienie dr hab. prof. SGGW Ewy Skrzetuskiej (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), która przedstawiła opinie studentów pedagogiki na temat szkoły przyszłości. Doktor Tomasz Bajkowski (Uniwersytet w Białymstoku) opisał badania dotyczące tożsamości rodziny w opiniach białostockiej młodzieży akademickiej.

W swoich rozważaniach przyjął, że rodzina to pewny azymut poczucia bycia *Kimś* przynależącym do ważnej, konkretnej wspólnoty rodzinnej.

Miejsce społeczności lokalnych w edukacji i wychowaniu międzykulturowym to temat przewodni sekcji trzeciej, której moderatorami były prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur oraz dr hab. Aniela Różańska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie). Wykłady wprowadzające wygłosili prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), dr hab. prof. UwB Jolanta Muszyńska, dr hab. prof. UO Edward Nycz (Uniwersytet Opolski). Prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński przedstawił założenia pracy wychowawczej w Ochotniczych Hufcach Pracy. W swoim wystąpieniu dr hab. prof. UwB Jolanta Muszyńska scharakteryzowała Pogranicze jako miejsce ambiwalentne, ponieważ w przeświadczeniu określonych grup kulturowych składa się również z „nie-miejsc”. Profesor Edward Nycz w swoim referacie przedstawił funkcjonowanie gminy miejsko-wiejskiej w świadomości mieszkańców, jednocześnie wskazując na lokalne kapitały mogące stanowić oparcie dla grupy animatorów uczestniczących w projekcie społeczno-kulturalnym mającym zaktywizować społeczność lokalną.

Tematyka sekcji czwartej poświęcona była zagadnieniu *Kształowania (się) kompetencji międzykulturowych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Hristo Kyuchukov (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie), przedstawiając sytuację dzieci romskich w odniesieniu do koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka. Kompetencje międzykulturowe polskich emigrantów zarobkowych w Anglii opisał dr hab. prof. UMCS Mariusz Korczyński (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Analiza uzyskanych wyników wykazała, że zarówno badani Polacy, jak i ich pracodawcy uznali wszystkie analizowane kompetencje za ważne dla funkcjonowania zawodowego pracowników. Niestety odmiennie przedstawia się sytuacja w zakresie poziomu ich przyswojenia. Hybrydalne artefakty w kulturze w perspektywie zachowania ciągłości w kulturze i kształtowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej przedstawiła w swoim wystąpieniu dr hab. prof. UwB Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Białymstoku). Obradom w sekcjach towarzyszyła również sesja posterowa.

Ważnym wydarzeniem podczas relacjonowanej Konferencji było Walne Zebranie Członków, istniejącego od października 2008 roku, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM). Stowarzyszenie liczy 60 członków, Zarząd SWEM tworzą: przewodniczący – dr hab. prof. UwB Dorota Misiejuk, zastępca przewodniczącego – dr hab. prof. UŚ Barbara Grabowska, skarbnik – dr hab. prof. UŚ Anna Szafrąńska i sekretarz – dr hab. prof. UwB Jolanta Muszyńska. Na zebraniu Zarząd przedstawił sprawozdanie finansowe i merytoryczne za rok 2017 oraz wskazał dotychczasowe osiągnięcia Stowarzyszenia. Podczas zebrania

dyskutowano na temat kierunków dalszego rozwoju i form działalności. Członkowie Stowarzyszenia podjęli decyzję o utworzeniu strony internetowej.

Spotkanie naukowe nt. *Edukacja na Pograniczach – dokonania i perspektywy* stało się okazją do naukowej refleksji związanej z pograniczem, jego wartością dla edukacji, socjalizacją, kształtowaniem się tożsamości oraz uwarunkowaniami społecznymi, kulturowymi i politycznymi.

Zespół programowy 4 – *Dobre praktyki edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób z niepełnosprawnością a rozwój pedagogiki specjalnej* tworzyli pracownicy Zakładu Pedagogiki Specjalnej oraz Zakładu Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej. Obrady tego zespołu podzielone zostały na trzy panele, łącznie wygłoszono dziesięć referatów. Obrady były prowadzone przez dr hab. prof. UŚ Elżbietę Górnikowską-Zwolak oraz prof. dra hab. Zenona Gajdzicę.

Prof. dr hab. Robin McWilliam przedstawił referat pt. *The Relative Value of Homes, Classrooms, and Clinics as Service Delivery Locations* (University of Alabama, USA). Dotyczył on tematyki wczesnej interwencji dla dzieci do 6 roku życia. Dr hab. prof. UTH Anna Zamkowska (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu) wygłosiła referat na temat kwestii związanych z edukacją włączającą pt. *Opinie rodziców na temat edukacji włączającej – przegląd badań zagranicznych*. Wystąpienie dra hab. prof. UP Adama Mikruta (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) nosiło tytuł *Niepełnosprawny wyborca – rozważania na kanwie Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych* i związane było z sytuacją niepełnosprawnego wyborcy w świetle Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Prof. dr hab. Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie) przedstawił komunikat z badań pt. *Czas w edukacji inkluzyjnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Dr Elżbieta Maria Minczakiewicz (Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem – Oddział w Krakowie) wygłosiła referat pt. *Ikonosfera i logosfera jako przestrzeń medialna małego dziecka poszukującego okazji do działania i aktywnego poznawania świata*. Dr Joanna Skibska (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej) przedstawiła komunikat z badań związany z edukacją spersonalizowaną w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a dr Grażyna Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) wygłosiła referat pt. *Formy realizacji procesu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*. Dr Dorota Prysak (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie), przedstawiła referat pt. *Pułapki badacza w prowadzeniu badań w działaniu*. Ostatni referat na temat *Wczesne wykrywanie zaburzeń autystycznych – przykład izraelski* zaprezentowały dr Sylwia Wrona i mgr Natalia Józefacka (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WEiNoE w Cieszynie).

Zespół programowy 5 – *Pedagogika resocjalizacyjna – dokonania, problemy i perspektywy* tworzyli pracownicy Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań

oraz Zakładu Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej. Obrady zespołu toczyły się pod opieką naukową prof. dr hab. Ewy Ogrodzkiej-Mazur i prof. dra hab. Zenona Gajdzicy w Zakładzie Karnym w Cieszynie. Organizatorami tej części obrad byli: Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, Zakład Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przy współpracy z Katedrą Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Pardubice, Fundacji na Rzecz Rozwoju Probacji PROBARE, Stowarzyszenia Wsparcia Społecznego „Feniks” oraz Zakładu Karnego w Cieszynie. W konferencji wzięli również udział: przedstawiciele Ministerstwa Sprawiedliwości, specjaliści Okręgowej Służby Więziennej w Katowicach, funkcjonariusze służby więziennej, kuratorzy sądowi, pracownicy naukowcy z Akademii Ignatianum w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytetu Szczecińskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Pardubice, studenci Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz zaproszeni goście.

Celem spotkania była refleksja i dyskusja nad możliwościami, potrzebami, trudnościami w zakresie działań interwencyjnych, profilaktycznych, szkolnictwa wyższego, przygotowania kadr i praktyki resocjalizacyjnej, roli społeczności lokalnej oraz instytucji III sektora w sferze resocjalizacji. W trakcie obrad przedstawiono historię Zakładu Karnego w Cieszynie, obchodzącego w roku 2016 jubileusz 120 lat istnienia, a także zapoznano zaproszonych gości z formami oddziaływań resocjalizacyjnych i infrastrukturą jednostki penitencjarnej.

Obrady plenarne swoim wystąpieniem zainaugurował prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński, który zwrócił uwagę na potrzebę nowego spojrzenia na definiowanie „resocjalizacji”, rozumianej także jako proces readaptacji i reintegracji społecznej. W swoim wystąpieniu odniósł się do konieczności kształtowania korektywnych doświadczeń celem zapobiegania zjawiskom recydywy, ponadto zwrócił uwagę na potrzebę i nowe możliwości tworzenia tzw. „domów przejściowych” dla osób opuszczających jednostki penitencjarne w trybie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Refleksje prof. zw. dra hab. Marka Konopczyńskiego otworzyły dyskusję w czterech tematycznych obszarach: Służby Więziennej, Kurateli Sądowej, edukacji, aktualnych problemów i perspektyw.

W dyskusji związanej ze Służbą Więzienną dr Krzysztof Biel (Akademia Ignatianum w Krakowie) odniósł się do uwzględniania kategorii *gotowości przestępców do resocjalizacji* (gotowości do zmiany), powiązanej z diagnozą (kwestionariusz CVTRQ) i efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych wobec skazanych jako perspektywę diagnostyczną dla praktyków. Podczas dyskusji głos zabrał specjalista Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Katowicach – pplk

Szymon Siedlecki, przedstawiając swoje doświadczenia i dobre praktyki z prowadzonej dotychczas działalności penitencjarnej.

Obrady w sekcji dotyczącej kurateli sądowej zainicjował Prezes Fundacji na Rzecz Rozwoju Probacji PROBARE – Andrzej Martuszczyk, przedstawiając historyczne ujęcie kurateli sądowej i drogi legislacyjnej do jej obecnego stanu. W panelu dyskusyjnym przedstawiciele więziennictwa oraz przedstawiciele kurateli sądowej poruszyli temat konieczności współpracy i dialogu w zakresie przygotowania osadzonych do zwolnienia w myśl art. 164§1 KKW (realizacja programów wolnościowych) oraz podjęcia szkoleń kuratorów sądowych – głos zabrały mgr Grażyna Rybicka z Sądu Okręgowego w Łodzi oraz dr Anna Janus-Dębska z Sądu Okręgowego Warszawa-Praga.

Konferencja koncentrowała się również na perspektywie edukacyjnej związanej z nowymi standardami w kształceniu pedagogów resocjalizacyjnych w trybie 5-letnich jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna z uprawnieniami nauczycielskimi. Do rozważań w powyższej sekcji zaprosił dr hab. prof. DSW Marek Heine, przedstawiając swoje wyniki badań w zakresie nabywania kompetencji zawodowych przez studentów resocjalizacji w procesie edukacji akademickiej. Dywagacje nad kształceniem koncentrowały się również wokół osobowościowych zasobów pedagogów, ich roli jako podmiotów przekazujących wzory kulturowe oraz trudności w holistycznym rozwijaniu studentów do wykonywania zawodu pedagoga resocjalizacyjnego w dobie realizowania bolońskiego systemu studiów. W podsumowaniu tej sekcji dr Ilona Fajfer-Kruczek wraz z por. Tomaszem Głaskiem zaprezentowali model kształcenia praktycznego studentów wypracowany we współpracy z Zakładem Karnym w Cieszyźnie.

W dyskusji pojawiły się również kwestie roli organizacji pozarządowych w realizacji działań resocjalizacyjnych. Ważny aspekt pracy z młodzieżą w środowisku poruszyła dr hab. Małgorzata Michel, wskazując na potoczne a nie metodyczne myślenie o pracy streetworkera, do czego nawiązała w dalszej dyskusji mgr Kinga Konieczny. Tematem ożywionej dyskusji stało się wystąpienie mgr Kamili Wrony, która zaprezentowała współczesne zagrożenia uzależnieniem od nowych mediów i związane z tym problemy diagnozy i profilaktyki. Obrady zakończyło wystąpienie będące prezentacją wyników i wniosków z badań nad zasobami osobowościowymi młodzieży niedostosowanej społecznie, które przeprowadzali dr Łukasz Kwadrans i dr Karol Konaszewski.

Podczas spotkania ustalono, iż zaprezentowane sugestie i propozycje współpracy w zakresie szkoleń oraz kanałów przepływu informacji zostaną przekazane odpowiednim organom służby więziennej oraz kurateli sądowej. Głosy i najważniejsze problemy oraz artykuły oscylujące wokół prezentowanych zagadnień

zostaną zaś upowszechnione na łamach czasopism naukowych: „Resocjalizacja Polska” i „Probacja”.

Zespół programowy 6 – *Dziecko a edukacja dla rozwoju – teoria i praktyka edukacyjna – perspektywy i zagrożenia oraz szanse zmiany. Edukacja jako pole dla innowacyjności. Edukacja w dobie przemian cywilizacyjnych* tworzyli pracownicy Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Zakładu Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki oraz Zakładu Historii i Teorii Wychowania oraz zaproszeni goście: prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Danuta Waloszek (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), dr hab. Ewa Szadzińska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD., doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., prof. PhDr. Soňa Kariková, PhDr. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja).

Problematyka konferencji skupiła się wokół zagadnień kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, współczesnych problemów dydaktyki elementarnej oraz filozofii edukacji, wybranych wątków historii wychowania, edukacji artystycznej, zdrowotnej i informatycznej dziecka.

Obrazy w sesji pierwszej prowadziły: prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz, prof. dr hab. Danuta Waloszek, dr hab. Ewa Szadzińska i dr hab. Urszula Szuścik. Tematy przedstawione w tej części obrad skupiły się wokół zagadnień pedologicznych oraz przeszkód i szans zmian w edukacji. Swoje wystąpienia w tej części obrad mieli: prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja), prof. dr hab. Danuta Waloszek (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), dr hab. Małgorzata Zalewska-Bujak (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie), dr Ewa Pająk-Ważna (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie) oraz prof. dr hab. Natalia Morze (Uniwersytet w Kijowie), dr Renata Raszka (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie).

Część druga i trzecia obrad odbywała się w dwóch równoległych sekcjach. Sekcji drugiej przewodniczyli prof. zw. dr hab. Władysława Szulakiewicz, dr hab. Urszula Szuścik i dr hab. Andrzej Murzyn. Przedstawione referaty dotyczyły problematyki z zakresu dydaktyk szczegółowych i badań w tych obszarach oraz zagadnień historii wychowania dziecka. Referaty wygłosili: dr Danuta Kocurek (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie), prof. PhDr Soňa Kariková (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja), doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Słowacja), mgr Dominika Zegzuła (Miejska Biblioteka Publiczna w Głubczycach) oraz dr hab. Izabela Łuc, dr hab. Urszula Szuścik, dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek,

dr Anna Trzcionka- Wieczorek, dr Danuta Ulewicz-Adamczyk, dr Tomasz Szurmik (Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie).

Trzecia część obrad przebiegała pod przewodnictwem prof. dr hab. Danuty Waloszek, dr hab. Eugenii Smyrnovej-Trybulskiej i dr hab. Danuty Kurzyny-Chmiel. Wystąpienia w tej części obrad dotyczyły problematyki edukacji informatycznej i komunikacyjnej w edukacji dziecka. Wszyscy prelegenci przedstawili swoje aktualne badania lub zamknięte projekty badawcze (dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, dr Tomasz Kopczyński, dr Renata Stefańska-Klar oraz mgr Dorota Kowalczyk, dr Anna Porczyńska-Ciszewska i mgr Jolanta Krzyżewska - Uniwersytet Śląski w Katowicach, WeiNoE w Cieszynie).

Obradom towarzyszyła sesja posterowa, w której pracownicy Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej oraz Zakładu Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki zaprezentowali swoje projekty badawcze: dr Renata Stefańska-Klar, *Rodzina autorskich klocków Terrarium w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Miękkie kształtowanie twardych kompetencji*, dr Natalia Ruman, *Rola technologii informacyjnej w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w dobie globalizacji*, mgr Martyna Siembida, *Wychowanie w wartościach i do wartości dzieci w wieku przedszkolnym*, mgr Julia Gąszczak-Wilde, *Warsztat plastyczny w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym*, mgr Leszek Żaba, *Warsztat fotograficzny w pracy ze studentem – wystawa prac*.

Obrady przebiegały w konstruktywnych i merytorycznych dyskusjach oraz życzliwej atmosferze, co podkreślili uczestnicy konferencji w jej podsumowaniu.

Na zakończenie Konferencji odbyło się podsumowanie obrad przez przedstawicieli wszystkich zespołów programowych. Konkluzją przedstawionych wystąpień obrad stało się stwierdzenie o konieczności stworzenia forum współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych środowisk akademickich, a także pokoleń, którym troska o dobrą edukację jest bliska. Sformułowano dwa pytania: Czy istnieje szansa na kształtowanie liderów zmian społecznych i kulturowych? Czy jest możliwe kształtowanie nowych wzorów zachowań oraz wspólnot uczących się, jak żyć razem?