

INDEKS 221767  
Nakład 300 egz.  
Cena 11 zł (VAT 0%)

ISSN 0483-4992

# RUCH PEDAGOGICZNY

## 1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXX Warszawa 2009

Dwumiesięcznik  
**RUCH**  
**PEDAGOGICZNY**

można zamówić  
w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP  
*ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa*  
*tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38*  
*www.wsp.edu.pl*  
*cena numeru 11 zł*

# **RUCH**

## **PEDAGOGICZNY**

# **1-2**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXX Warszawa 2009

#### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffman (sekretarz redakcji),  
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,  
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

#### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. (022) 330 57 46

#### **Recenzent**

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

#### **Informacja dla autorów**

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, łamanie, druk i oprawa:

Sowa – Druk na życzenie

[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)

tel. (+48) 22 431 81 40

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

<b>Jerzy Kulaczkowski</b> – Natura i przyczyny powstawania wstydu – refleksja biblijno-filozoficzna .....	5
---	---

## RELACJE Z BADAŃ

<b>Waldemar Kozłowski</b> – Motywacja samoistna w uczeniu się – trafność opinii nauczycieli .....	19
---	----

## EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

<b>Jerzy Nikitorowicz</b> – Ojczyzna – Obcyczna – Obywatelskość .....	27
<b>Mirosław Sobecki</b> – Antyk a europejska wspólnota w kulturze. Kontekst edukacji międzykulturowej .....	39
<b>Bogdan Stańkowski</b> – Rola nauczyciela w wychowaniu wielokulturowym .....	47

## MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

<b>Inetta Nowosad</b> – Szkoła w nowym modelu zarządzania i organizacji szkolnictwem ...	63
--	----

## RECENZJE

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Andrzej Radziejewicz-Winnicki: <i>Pedagogika społeczna – w obliczu realiów codzienności</i> .....	71
<b>Jerzy Damrosz</b> – Janusz Gajda: <i>Antropologia kulturowa. Cz. I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Cz. II. Kultura obyczajowa początku XXI wieku</i> .....	72
<b>Joanna Łukasik</b> – Wanda Dróżka: <i>Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004</i> .....	74
<b>Bogusław Śliwerski</b> – Jolanta Kruk: <i>Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne</i> .....	76
<b>Emilia Żyłkiewicz</b> – Mirosław Sobecki: <i>Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej</i> ...	79
<b>Dariusz Stępkowski</b> – Dietrich Benner: <i>Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder</i> .....	82

## KRONIKA

<b>Alina Szwarz-Adamiuk, Monika Zińczuk</b> – V Augustowskie Spotkanie Naukowe „Edukacja w dialogu i perspektywie” (prezentacje – polemiki – propozycje) .....	85
<b>Agnieszka Piejka</b> – „Europejski sposób bycia człowiekiem”. Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN .....	89

## CONTENT

### ARTICLES

<b>Jerzy Kulaczkowski</b> – Nature and causes rising of a shame – biblical and philosophical reflection .....	5
---	---

### RESEARCH REPORTS

<b>Waldemar Kozłowski</b> – Intrinsic motivation to learn: accuracy of teachers' perception .....	19
---	----

### INTERCULTURAL EDUCATION – THEORETICAL ISSUES AND RESEARCH

<b>Jerzy Nikitorowicz</b> – Homeland – Exile – Citizenshipness .....	27
<b>Mirosław Sobiecki</b> – Antiquity and European community in culture. Intercultural education context .....	39
<b>Bogdan Stańkowski</b> – The role of the teacher in multicultural education .....	47

### ADDITIONAL MATERIALS FOR STUDENTS

<b>Inetta Nowosad</b> – The school in a new model of management and organization of educational system .....	63
--	----

### REVIEWS

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – Andrzej Radziewicz-Winnicki: Social pedagogy – in the face of every day realities .....	71
<b>Jerzy Damrosz</b> – Janusz Gajda: Cultural anthropology. Part I. Introduction to the knowledge of culture .....	72
<b>Joanna Łukasik</b> – Wanda Dróżka: The generation of a great change. A study of the autobiography of medium generation of Polish teachers of 2004 .....	74
<b>Bogusław Śliwerski</b> – Jolanta Kruk: Experience, representation and action among things and objects. Educational projects .....	76
<b>Emilia Żylkiewicz</b> – Mirosław Sobiecki: Symbolic culture and identity. A study of cultural identity of Poles living in Grodno region considered in intercultural education perspective .....	79
<b>Dariusz Stępkowski</b> – Dietrich Benner: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder .....	82

### CHRONICLE

<b>Alina Szwarc-Adamiuk, Monika Zińczuk</b> – V Augustów Academic Meeting "Education in dialogue and perspective (presentations – polemics – proposals) .....	85
<b>Agnieszka Piejka</b> – European way of being a human. Foresight Committee "Poland 2000 plus" at the Presidium of Polish Academy of Sciences .....	89

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2009

Ks. Jerzy Kułaczkowski  
*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

## NATURA I PRZYCZYNY POWSTANIA WSTYDU – REFLEKSJA BIBLIJNO-FILOZOFICZNA

Życie współczesnego człowieka coraz częściej jest kształtowane przez to, co często jest określane terminem „kultura masowa”. Kultura ta charakteryzuje się specyficznymi cechami, spośród których jedną można określić jako „bezwstyd”, polegający na eliminowaniu z życia człowieka wstydu, jako zjawiska szkodliwego dla rozwoju osobowego. Dlatego, niemal powszechnie, można dostrzec wszechobecną goliznę, która coraz rzadziej powoduje skrępowanie u ludzi, zwłaszcza młodych. W obliczu tego zjawiska powstają ważne pytania, czy „bezwstyd” jest rzeczywiście wyrazem postępu i rozwoju moralnego człowieka, czym jest wstyd oraz czy wstyd posiada jakieś znaczenie w wychowaniu?

Szukanie odpowiedzi na te pytania wymaga odwołania się do różnych źródeł, celem jak najwszechstronnejszej analizy tego zagadnienia. Jednym z takich źródeł może być Biblia, która jest uważana za czynnik, który odegrał i odgrywa w dalszym ciągu (poza filozofią mającą swe początki w starożytnej Grecji, jak również prawem rzymskim) ogromną rolę w tworzeniu tzw. kultury europejskiej, czy bardziej precyzyjnie określając, cywilizacji łacińskiej. W sposób szczególnie kultura ta wpływa na sposób rozumienia i cel wychowania.

Dotyczy to zwłaszcza trzech pierwszych rozdziałów Księgi Rodzaju, które przedstawiają podstawowe prawdy o rzeczywistości i dlatego ich analiza może być pomocna także w refleksji dotyczącej natury i przyczyny powstania zjawiska wstydu<sup>1</sup>.

### **Wstyd formą ochrony godności człowieka**

Podstawowy aspekt wstydu przedstawiony jest w tekście Rdz 2,25<sup>2</sup>:

*Człowiek i jego żona byli oboje nadzy, a wstydu nie odczuwali*

Ogólnie można stwierdzić, że biblijne obrazy nagości są liczne i mają różnorodne znaczenie. Można wymienić wśród nich pierwotny stan niewinności, bezbron-

ność i narażenie na zranienia, wystawienie na widok publiczny, bezsilność, upokorzenie, winę, sąd, rozwiązość, czy też wykorzystanie<sup>3</sup>. Większość z tych przykładów jest raczej negatywnym elementem nagości. Chociaż wszystkie te aspekty nagości są ważne dla życia człowieka, to jednak najbardziej podstawowy i równocześnie pozytywny przykład nagości zawiera się właśnie w tekście Rdz 2,25.

Uwzględniając znaczenie hebrajskiego słowa, występującego w tym wierszu i służącego na określenie „nagości”, a które może być także tłumaczone jako „skąpo ubrany”, oraz cały kontekst tego wiersza, można wyciągnąć wniosek, że nagość w tym fragmencie odnosi się do ciała ludzkiego. W takim ujęciu, „być nagim”, to znaczy nie posiadać ubrania, które jest naturalną ochroną ciała, nie tylko przed niedogodnymi warunkami klimatycznymi, ale również uniemożliwiającą widzenie go oczyma<sup>4</sup>. Biorąc także pod uwagę prawdę, w świetle której, w języku biblijnym, ciało nie oznacza jedynie fizycznego aspektu człowieka, ale jest określeniem całego człowieczeństwa, rozumianego jako coś indywidualnego, niepowtarzalnego, czyli całe ludzkie istnienie, osobowość, wówczas można dojść do wniosku, że „nagość” ciała w tym wierszu dotyczy właśnie całego człowieka. Jeżeli jest mowa o cielesności, to dlatego, że jest ono zewnętrznym wyrazem człowieczeństwa, czyli tą płaszczyzną, w której w sposób najbardziej widoczny ono się przejawia i poprzez którą można go dostrzec w pierwszej kolejności. W takim rozumieniu „nagości”, wpisuje się dopiero dalsza część zdania, która brzmi w formie: *a wstydu nie odczuwali*.

Pojęcie wstydu w języku biblijnym w swym najbardziej ogólnym rozumieniu jest treścią zbliżone do pojęcia frustracji i zawodu. Według Biblii, sytuacje te wiążą się z cierpieniem doznawanym na oczach innych ludzi, a to z konieczności pociąga za sobą osąd otoczenia, czyli pozostaje w pewnym związku z przeżyciem zawstyżenia, gdyż osąd nie pozwala czegoś ukryć, ale zawsze coś odsłania<sup>5</sup>. Im bardziej intymnej sfery człowieka dotyczy ten osąd, tym intensywniejsze jest przeżycie wstydu. Wstyd to uczucie, którego zadaniem jest powstrzymanie człowieka od nadużyć, wynikających stąd, że żądze cielesne dążą do wymknięcia się spod kontroli rozumu i woli. Tak więc wstyd pełni rolę hamulca nieuporządkowanych pożądań<sup>6</sup>. Wstyd ma na celu ochronę intymności tego, co jest najbardziej skryte w człowieku. Ochrona ta może także dotyczyć czegoś niewłaściwego w zachowaniu i myśleniu człowieka, na przykład powstrzymania go od nadużyć wynikających z braku kontroli rozumu i woli nad swoimi złymi skłonnościami. Wstyd ma powstrzymać człowieka przed niegodziwością. Dlatego właśnie szczególnie wrażliwą na wstyd jest płaszczyzna ciała ludzkiego i ściśle związana z nią nagość.

Występujące w Rdz 2,25 sformułowanie „a wstydu nie odczuwali”, pozwala wnioskować, że najbardziej istotną cechą pozytywnego obrazu nagości jest niewinność człowieka, jego wolność i prostota. Fragment ten wyraźnie wskazuje na kontrast między pierwotnym a obecnym stanem rodzaju ludzkiego. Autor natchniony, poprzez stwierdzenie „nie odczuwali wstydu”, odwołuje się do pierwotnego doświadczenia wspólnego każdemu człowiekowi. Zdanie stwierdzające, że pierwsi kobieta i mężczyzna byli nadzy, a jednak nie odczuwali wstydu, wskazuje na stan ich świadomości, mówi o wzajemnym przeżyciu ciała, to znaczy o przeżyciu przez mężczyznę kobiecości, która uwidoczniła się w nagości ciała, i wzajemnie o analogicznym przeżyciu męskości przez kobietę. Autor odwołując się do doświadczenia wstydu, pragnie podkreślić, że nie dokonuje się on jedynie w samym widzeniu, czyli wyłącznie użyciu wzroku. Chodzi o radykalną zmianę



znaczenia pierwotnej nagości kobiety wobec mężczyzny oraz mężczyzny wobec kobiety. Zmiana ta dotyczy w sposób bezpośredni poczucia sensu własnego ciała wobec Stwórcy i stworzeń, w szczególności relacji mężczyzna – kobieta. W takim kontekście wstyd należy rozumieć jako podstawowe przeżycie, w którym wyraża się człowiek jako osoba we właściwej sobie strukturze.

Codziennie doświadczenie, jak również analiza filozoficzna dotycząca wstydu, pokazują, że w przeżyciu wstydu człowiek doświadcza lęku wobec drugiego „ja”, który jest lękiem przed własnym „ja”<sup>7</sup>. Człowiek, jakby odruchowo, wyraża tym przeżyciem potrzebę akceptacji swojego „ja”, na miarę istotnej dla niego wartości. Wyraża zaś równocześnie wewnątrz i w sobie samym, i na zewnątrz wobec drugiego. Można więc powiedzieć, że wstyd jest przeżyciem złożonym. Oddalając niejako człowieka od człowieka (kobietę od mężczyzny), szuka równocześnie osobowego ich zbliżenia, stwarzając dla niego właściwy poziom. Przez to samo posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania ludzkiego współżycia i obcowania, zwłaszcza w relacji mężczyzna – kobieta. W takim ujęciu słowa Rdz 2,25: „nie odczuwali wstydu”, nie wyrażają braku, czy też niedorozwoju, ale godność osoby ludzkiej. Wymiarem ludzkiego wnętrza należy zmierzyć tę szczególną pełnię międzyosobowej komunikacji, dzięki której mężczyzna i kobieta „byli nadzy i nie odczuwali wstydu”. Wyraża ona osobę w jej egzystencjalnym konkretności, ludzkie „ja” we wszystkim, co jej zewnętrzną widzialność konstytuuje od wewnątrz. Ciało, które przez swą widzialność wyraża człowieka, a wyrażając sprawia, że mężczyzna i kobieta od początku komunikują na gruncie istniejącej komunii osób. Opis biblijny wskazuje na ciało, które przez swą widzialność wyraża człowieka, a przez to sprawia, że mężczyzna i kobieta współdziałają na gruncie stworzonej „komunii osób”.

„Nie odczuwali wstydu”, może oznaczać głębię afirmacji tego, co immanentnie osobowe w tym, co „widzialne” kobiece i męskie. Poprzez tę afirmację konstytuuje się osobowa intymność wzajemnej komunikacji w prostocie i czystości<sup>8</sup>. Pełni zewnętrzną widzialności, o jakiej stanowi nagość fizyczna, odpowiada wewnętrzna pełnia widzenia człowieka w Bogu. Ich wzajemne widzenie jest nie tylko udziałem w zewnętrznej widzialności światła, ale ma wewnętrzny wymiar uczestnictwa w widzeniu samego Stwórcy. Nagość oznacza pierwotne dobro widzenia Boga, oznacza całą prostotę i pełnię tego widzenia, przez które ujawnia się często wartość człowieka, jako mężczyzny i kobiety, czysta wartość ciała i płci. Nie zachodzi wewnętrzne pęknięcie i przeciwstawienie pomiędzy tym, co duchowe, a tym, co zmysłowe. Pierwotne znaczenie nagości odpowiada takiej pełni widzenia, w której poczucie wspólnoty-komunii, można nazwać „oblubieńczy”. Jahwista podkreśla, że nagość nie była przez nich odczuwana jako stan poniżenia, ponieważ w stosunki międzyludzkie nie weszła jeszcze obawa przed doznaniem pogardy ze strony innych ludzi<sup>9</sup>.

### Istota grzechu pierworodnego

Kluczowym tekstem dla zrozumienia relacji między wstydem i grzechem jest Rdz 2, 15–17:

*I wziął Jahwe-Bóg człowieka, i osadził go w grodzie Edenu, aby go uprawiał i strzegł.  
Przykazał mu Jahwe-Bóg: możesz jeść do woli ze wszystkich drzew ogrodu,*

*ale z drzewa, które daje wiedzę o dobru i złu, jeść nie będziesz!  
Gdybyś z niego zjadł, czeka cię pewna śmierć!*

Punktem wyjścia analiz grzechu pierwotnego jest symbolika ogrodu. Teksty Starego Testamentu wielokrotnie odwołują się do tej symboliki<sup>10</sup>. Ogród to obszar uprawnej ziemi, ogrodzony murem z kamieni, z cegły lub żywoplotem<sup>11</sup>. Wejście do niego stanowiła brama, która mogła być zamykana. Zazwyczaj ogrody były położone w pobliżu źródeł wody, co zapewniało im urodzajność. W ten sposób podtrzymywano i ochraniało w nich życie. Ogrody wykorzystywano zarówno w celach dekoracyjnych, jak i użytkowych (Rdz 13,10; Lb 24,6; Jr 31,12), czyli uprawiano w nich warzywa, przyprawy, drzewa owocowe i kwiaty (1 Krl 21,2; Jr 29,5). Dzięki temu ogrody były źródłem radości dla właścicieli i ich mieszkańców. Jako takie były przedmiotem ludzkich pragnień. Były także miejscem, w którym urządzano spotkania i medytacje z modlitwami. Służyły również jako miejsca pochówku przodków (2 Krl 21, 18.26). Zasadniczo, biblijne opisy ogrodów podkreślają ich cechy fizyczne, takie jak: nawodnienie, zieleń i owoce. Dzięki temu ogrody były uważane przez ludzi jako miejsca doskonałego spokoju i szczęścia.

Ogród przedstawiony w Rdz 2,8, tekst hebrajski określa jako *eden*. Wyrażenie to stanowi pewną trudność w jego właściwym zrozumieniu. Wynika ona z braku jednomyślności w tłumaczeniu tego wyrażenia<sup>12</sup>. Należy zauważyć, że hebrajski wyraz *eden* użyty w tym wierszu, może zarówno być nazwą własną, jak i określeniem rozkoszy. Słowo *eden* etymologicznie odpowiada sumeryjskiemu rzeczownikowi *edin* i babilońskiemu *edinu*, które znaczą tyle, co w języku polskim „step, pole, płaski teren, równina”, a jeszcze bardziej dokładnie, ogród na stepie nawadniany licznymi kanałami<sup>13</sup>. Dlatego wyrażenie „ogród w Edenie” można przetłumaczyć jako „ogród na stepie”<sup>14</sup>. W takim przypadku pisarz biblijny wyobraziłby sobie to miejsce jako oazę na wschodniej pustyni<sup>15</sup>. Przy interpretacji znaczenia słowa „Eden” należy jednak pamiętać, iż było ono używane również bez rodzajnika, jako imię własne (Iz 51,3; Ez 28,13; 31,9). Ponieważ w omawianym tekście występuje ten wyraz bez rodzajnika, jest prawdopodobne, że autor ma na myśli jakąś konkretną okolicę, tak właśnie nazwaną<sup>16</sup>. Tłumaczenia tekstu hebrajskiego, czyli Septuaginta, i przekłady polskie traktują ten rzeczownik jako nazwę własną.

Chcąc zrozumieć pełną wymowę symbolu ogrodu przedstawionego w Rdz 2–3, należy odkryć prawdę o psychologii autora natchnionego, który żyjąc w obszarze półpustynnym doświadczał obrazu oazy, obfitującej w wodę i w drzewa, jako wyrazu szczególnego błogosławieństwa Bożego. Wolno zatem przypuszczać, że również dla Jahwisty ogród w Edenie był symbolem korzystnych warunków, w jakich wedle jego przekonania żyli pierwsi ludzie, a przede wszystkim obrazowym podobieństwem miłości i przyjaźni, jakimi Stwórca od samego początku obdarzał człowieka<sup>17</sup>. W kontekście teologii biblijnej opowiadanie o rajskim ogrodzie jest więc, obrazowym przedstawieniem idei, że pierwsi ludzie byli szczęśliwi, żyli w stanie przyjaźni ze Stwórcą, bez grzechu i związanego z nim zła<sup>18</sup>.

Jednakże symbolika ogrodu nie wyczerpuje się we wskazaniu na szczęśliwość pierwszych ludzi. Zostaje ona dopełniona istotną prawdą, zawartą w Rdz 2,9.16–17. Wersety te przedstawiają centralny element tego ogrodu, którym jest „drzewo dające życie” oraz „drzewo dające wiedzę o dobru i złu”<sup>19</sup>. Bóg daje wyraźnie nakaz człowiekowi, aby nie spożywał owoców z tego drugiego drzewa. Człowiek umieszczony w ogrodzie Eden zostaje postawiony przed próbą wierności Bogu.

Aby w pełni zrozumieć, co jest istotą tego zakazu, należy wpiery odkryć symbolikę „drzewa dającego wiedzę o dobru i złu”<sup>20</sup>. Drzewo miało szczególne znaczenie w Biblii. Wynika to z faktu, iż Palestyna jest krainą suchą i jałową, a zatem miejscem, w którym nie rośnie wiele drzew. Dlatego wszystko, co wiązało się w wyrobami z drewna, zwłaszcza domy mieszkalne z takiego budulca, które nie były powszechne w starożytności, były traktowane jako wyraz luksusu, zamożności i władzy. Rzadkość występowania drewna decydowała o szczególnym znaczeniu drzew. Jednakże w Biblii, drzewa są przede wszystkim obrazem obfitości natury, jej urodzajności, życiodajnej siły, która nie pochodzi od człowieka i nie jest od niego zależna (Ps 1,3; Jr 17,8; Ez 47,12)<sup>21</sup>. Jest to czynnik zewnętrzny, dzięki któremu, Bóg zaopatruje w żywność ludzi i zwierzęta. Drzewa posiadają także walory estetyczne, widoczne zwłaszcza na przykładzie cedrów (Ez 21,3). Cień drzewa liściastego był źródłem bezpieczeństwa. Drzewo o głęboko zapuszczonych w ziemię korzeniach, mogło nawet w gorące lato i w czasie suszy, mieć zielone liście (Iz 65,22) i wydawać owoce, dzięki czemu było symbolem przetrwania (Dn 4,10–12). W ten sposób stawało się ono dobrą ilustracją postępowania człowieka wierzącego, wybierającego prawość niezależnie od okoliczności, dobrych lub złych (Jr 17,7–8). Drzewo jest zatem w oczach człowieka namacalnym znakiem, symbolem mocy i siły życiowej, którą Stwórca wszczepił w całą naturę i która nie jest zależna od człowieka.

Z kolei termin „poznać”, występujący przy słowie „drzewo”, jest tłumaczeniem hebrajskiego słowa *daat*. Słowo to oznacza „wiedzę, zrozumienie, mądrość, rozpoznanie umiejętności”. Pochodzi ono od czasownika *jada* odpowiadającego polskiemu „znać, zauważyć, zobaczyć doświadczyć, odczuć, zrozumieć, poznać, wiedzieć, rozróżniać”. Ta wielość terminów wskazuje na pewien ich wspólny mianownik. Jest nim nie tyle sama wiedza, ile raczej doświadczenie czegoś. Nie chodzi zatem o zwykłe widzenie, poznanie intelektualne, jedynie za pomocą rozumu, ale raczej o znajomość w sensie doświadczenia czegoś (Sdz 3,1; Iz 53,3; Mdr 3,13) i przeżycia czegoś. Poznanie w ujęciu Biblii nie jest jedynie procesem sytuowanym na płaszczyźnie teoretycznej wiedzy, lecz dokonującym się w kontekście całego życia. U Semitów bowiem poznanie wykraczało daleko poza granice abstrakcyjnej wiedzy i wyrażało pewną relację egzystencjalną. Tak człowiek zna cierpienie (Iz 53,30), grzech (Mdr 3,13), wojnę (Sdz 3,1) i pokój (Iz 59,8). Chodzi o rzeczywiste zaangażowanie się, czyli wejście z czymś lub z kimś w stosunki osobiste, które mogą przybierać bardzo różną postać i przechodzić różne stopnie<sup>22</sup>.

„Poznanie”, o którym wspomina Rdz 2,9.17, dotyczy „dobra i zła”. Hebrajskie słowo *toh*, które przekład polski oddaje jako „dobro”, oznacza w swym najbardziej szerokim znaczeniu coś przyjemnego, miłego, pięknego, właściwego, szlachetnego, godnego, wybornego, cennego, słusznego. Przede wszystkim było ono najpierw odnoszone do osób lub przedmiotów wywołujących przyjemne odczucia lub swoisty błogostan<sup>23</sup>. Były to na przykład: smaczny posiłek (Sdz 19,6–9; 1 Krl 21,2; Rt 3,7), ładna dziewczyna (Est 1,10), ludzie właściwie czyniący (Rdz 40,14), wszystko, co jest powodem szczęścia albo ułatwia życie w porządku fizycznym lub psychologicznym. Dobro, to pewien porządek w istniejącym świecie, zapewniający mu harmonię i prawidłowe funkcjonowanie. Został on nadany światu przez samego Boga, jako jego Stwórcę, co szczególnie jest widoczne w procesie stwarzania i stwierdzeniu, iż „wszystko, co uczynił Bóg było dobre” (Rdz 1,31). Bóg, będąc

dobrym, stwarza również dobry we wszystkich swoich wymiarach świat<sup>24</sup>. Dobro, o którym mowa w Rdz 2,9,17, nie ma zatem jeszcze charakteru pojęcia moralnego, ale oznacza raczej zgodność stworzenia ze swoim Stwórcą.

Jednakże „poznanie” wymienione w analizowanej sentencji dotyczy nie tylko dobra, ale także zła. Termin „zło” jest wyrażony hebrajskim słowem *ra*. Może ono oznaczać także coś marnego, zepsutego, brzydkiego, szkodliwego, nic nie wartego, niebezpiecznego, nieszczęśliwego, nieprawość, niesprawiedliwość<sup>25</sup>. Wszystko, co prowadzi do nieszczęścia, choroby, powoduje cierpienie we wszelkiej postaci, a zwłaszcza śmierć jest złe. Tak więc zło nie jest tylko brakiem dobra, ale niszczytelką siłą, burzącą istniejący porządek w stworzonym świecie<sup>26</sup>. Zło nie jest czymś przypadkowym, ale wyrasta ono z buntu wobec Boga<sup>27</sup>. Jest to czynnik, który ostatecznie przeciwstawia się samemu Bogu (Rdz 6,5)<sup>28</sup>.

W wierszu Rdz 2,17 występuje stwierdzenie, iż człowiek ma dany przez Boga zakaz „jedzenia z drzewa poznania dobra i zła”. Proces spożywania pokarmów jest opisany w Biblii wiele razy, co sprawia, że jest to jeden w wiodących obrazów. Żaden inny obraz nie łączy tak silnie motywów dosłownych z przenośnymi, materialnych z duchowymi. Biblijne teksty na temat jedzenia pełniły rolę przypomnienia fizycznej tożsamości narodu w doczesnym świecie, będąc jednocześnie zapowiedzią duchowej rzeczywistości. Fakt spożywania pokarmów miał na celu przypomnieć o podstawach ludzkiej egzystencji, o tym, co absolutnie niezbędne dla życia człowieka, gdyż ma podtrzymać fizyczną stronę i w ten sposób zapewnić trwałość<sup>29</sup>. Jedzenie pełni też rolę obrazu kruchości życia ludzkiego, gdyż czynność ta musi być wykonywana regularnie, co nie zawsze jest możliwe. Dlatego też w tym procesie widoczna jest opieka Boża nad swoim stworzeniem (Pwt 29,5; 1 Krl 17,4–6; Ps 104,27–30)<sup>30</sup>. Czynność jedzenia była też jednym z ważnych elementów gościnności, czego przykładem było podawanie i spożywanie wyszukanych dań w atmosferze świętowania i wspólnoty podczas uczt.

Chociaż czynność jedzenia pełniła tak ważną rolę, to Biblia podkreśla także wartość powstrzymywania się od przyjmowania pokarmów, co widoczne jest chociażby w nakazach prawa Starego Testamentu (zakaz spożywania zwierząt uznanych za nieczyste) lub podejmowaniu postów. Ma to ochronić człowieka przed przesadą w jedzeniu, czyli zapewnić mu unikanie obżarstwa. Wówczas „niejedzenie” jest wyrazem posiadania cnoty moralnej. Dzięki temu czynność jedzenia świadczy o stylu życia ludzkiego. Objawia ona moralny i duchowy stan człowieka. Spożywanie, jedzenie – oznacza przyswojenie sobie czegoś jako swoje, na własność. Jest to też wyraz osobistego uczestnictwa w czymś<sup>31</sup>. Nie wszystko jednak człowiek może, czy powinien posiadać jako swoje, dlatego nie wszystko powinien „spożywać”. Ta właśnie myśl zawarta jest w zakazie „jedzenia” nadanym człowiekowi przez Boga i przedstawionym w Rdz 2,17.

Uwzględniając bogatą symbolikę, zawartą w analizowanej sentencji, można wysnuć wniosek, iż zakaz „jedzenia z drzewa poznania dobra i zła”, oznacza mieć władzę decydowania, czyli orzekania o tym, co jest poprawne, a co nie jest<sup>32</sup>. Władza taka obejmowałaby wszystkie płaszczyzny istnienia, ale głównie chodzi tu o możliwość ustanawiania porządku w istniejącym świecie. A to przynależą się tylko Bogu, z racji tego, że to On jest jedynym Stwórcą świata i człowieka. Możliwość wyboru, dana człowiekowi przez Boga, wskazuje na wolność człowieka<sup>33</sup>. Zakaz spożywania „owoców z drzewa poznania dobra i zła” jest próbą tej wolności

człowieka i tym samym daną mu szansą do zachowywania, przestrzegania prawa Bożego, stosowania się do woli Boga, która ma na celu szczęście człowieka<sup>34</sup>. W świetle powyższego stwierdzenia, należy przyjąć, że Bóg dając człowiekowi taki nakaz przestrzegał go przed tym, aby sam nie chciał ustanawiać norm określających, co jest dobre, a co złe, czyli samowolnie decydował o istniejącym porządku w świecie<sup>35</sup>. Taka próba, nie licząca się z normami ustanowionymi przez Boga, może zakończyć się dla człowieka tragicznie, co jest podane w formie przestrogi, że „śmiertelnie umrzesz”<sup>36</sup>. Określa ono groźbę, że w przypadku spożywania owoców z drzewa znajomości dobra i zła, człowiek nie będzie mógł żyć wiecznie, ale będzie musiał umrzeć<sup>37</sup>.

Fakt śmierci jest doświadczeniem wspólnym każdego człowieka. Sprawia ona szereg przykrych następstw. Człowiek odczuwa, czym jest śmierć. Objawienie biblijne nie odwraca się od zjawiska śmierci i nie szuka schronienia od niej w iluzorycznych marzeniach. Jest to zjawisko bardzo wyraźne i dotkliwe (Rdz 50,1; 2 Sm 19,1). Dlatego też jest to wezwanie skierowane do człowieka, mające pobudzić go do refleksji na temat końca własnego życia (Ps 89,49)<sup>38</sup>. Jest to zazwyczaj myśl przygnębiająca dla tego, kto cieszy się dobrami życia. Natomiast jest pocieszeniem, jako że stwarza perspektywy pożądane dla tego, kogo życie przygnębia (Syr 41,1n; 2 Krn 20,2n; Hi 6,9; 7,15).

Człowiek dopatruje się w śmierci kary, gdyż jest ona smutną konsekwencją złamania prawa Bożego i jest udziałem każdego człowieka<sup>39</sup>. Stary Testament uwydatnia jej religijne znaczenie. Jej obecność w świecie wiąże się z grzechem pierwotnym (Rdz 2,17; 3,19). Bóg nie uczynił śmierci, ponieważ powołał człowieka do nieśmiertelności (Mdr 1,13; 2,23n). Śmierć zatem ujawnia istnienie grzechu w świecie. To powiązanie śmierci z grzechem stanowi przedmiot przestróg przed popełnieniem czynów grzesznych (Prz 11,19; 7,27; 9,18; Iz 5,14; Lb 16,30; Ps 73,18n; Mdr 4,19; Kpł 20,9–21; 24,14–23)<sup>40</sup>. Człowiek sam nie jest w stanie wyzwolić się od śmierci, potrzebuje pomocy samego Boga, który jest jedynym Panem życia i śmierci<sup>41</sup>. Bardzo ważne w tym uwolnieniu od śmierci jest nawrócenie ze swoich grzechów (Ez 3,18–21; 18,33; 33,11). Bóg sam uwalnia człowieka od śmierci, ale nie bez współdziałania człowieka.

W czasach późniejszych objawienie starotestamentowe zapowiada pełny triumf Boga nad śmiercią<sup>42</sup>. Kiedy Bóg ustanowi na nowo swoje Królestwo, zniszczy raz na zawsze śmierć, której nie uczynił. Wtedy, by uczestniczyć w Jego panowaniu, znajdujący się dotąd w szeolu, sprawiedliwi i wierni Bogu, zmartwychwstaną do życia wiecznego, a inni pozostaną w wiecznej grozie na miejscu umarłych (Dn 12,12; Iz 26,19). W takim ujęciu, szeol staje się miejscem wiecznego potępienia<sup>43</sup>. Sprawiedliwi będą zabrani przez Pana do Jego chwały (Mdr 4,7; 5,1–3). Prawda ta szczególnie wyrazistości nabrała w czasach Machabejskich (2 Mch 7,9.14.23.33; 14,46; 2 Mch 12,43n)<sup>44</sup>.

Stary Testament śmierć ukazuje jako zjawisko pełne grozy, przeciwne życiu i bardzo przykre, kres ludzkiej egzystencji w znanej postaci. Nie bagatelizuje on tragizmu ludzkiej śmierci, z całym realizmem i powagą wypowiada prawdę o ludzkim przeżyciu śmierci<sup>45</sup>. Patrzy on na śmierć, jako człowiek wierzący, mimo że nie zna jeszcze wszystkich „możliwości” Boga wobec niej<sup>46</sup>.

## Wstyd następstwem grzechu pierworodnego

Negatywny skutek grzechu pierworodnego, jakim jest wstyd, przedstawia Rdz 3,7;

*Teraz otworzyły się obojgu oczy i poznali, że są nady.*

*Zszyli więc liście figowe i zrobili sobie przepaski.*

Następstwa złamania zakazu Bożego przedstawia Rdz 3,7, jako „otwarcie się obojgu oczu i poznaniu, że są nady”. Wyraz „oczy”, jako narząd wzroku, często występuje w tekstach biblijnych. Ma to miejsce zarówno w odniesieniu do ludzi, jak i do zwierząt (Rdz 27,1; Hi 21,20). Oko zapewniało zdolność widzenia. Biorąc pod uwagę fakt, iż hebrajski wyraz oznaczający oko, określa także „źródło czegoś”, można stwierdzić, że symbolika oka ma też znaczenie przenośne i dotyczyć może postawy człowieka, jego zachowania (Syr 14,10).

Dlatego właśnie oko pojawia się niejednokrotnie w kontekście „serca”, jako centrum życia duchowego człowieka, tym samym określając jego wewnętrzne usposobienie (Syr 17,8). Poprzez oko można dotrzeć do samego wnętrza człowieka, dlatego ci ludzie, którym brak właściwej predyspozycji duchowej, dzięki której mogliby rozeznąć prawdę i dobro, są nazwani ślepcami (Iz 6,10)<sup>47</sup>. W takim ujęciu widzenie jest obrazem duchowego poznania lub wiedzy (Prz 20,12; 22,12; Iz 6,10)<sup>48</sup>. Wzrok jest bowiem często łączony z duchowym zrozumieniem (Ps 119,18,37). Ludzie zwracają się do Boga z prośbą, aby On „otworzył im oczy”, czyli dał możliwość prawidłowego poznania (Rdz 21,19), właściwą radę (Ps 25,15)<sup>49</sup>. Dlatego też widzenie jest symbolem ludzkiego poznania (Jr 5,21), któremu równocześnie towarzyszy wydanie opinii lub sądu (Prz 3,7; Jr 7,11). Stary Testament, opisując sąd wydany przez człowieka, powiada, że coś było słuszne w jego oczach (2 Krl 10,5; 1 Krn 13,4)<sup>50</sup>.

Z kolei czynność „otwierania” czegoś lub otwierania się na coś jest w Biblii obecna bardzo często. Posiada ona znaczenie fizyczne, jak i duchowe. Wspólnym mianownikiem obu znaczeń jest wpuszczanie lub wypuszczanie kogoś lub czegoś, aby zapewnić coś człowiekowi (Pwt 28,12; Joz 10,11; Hi 38,22–23). Stan otwarcia i zamknięcia jest często opisywany za pomocą części ludzkiego ciała, na przykład oczu, uszu i rąk<sup>51</sup>. Otwarcie zatem, to dostęp do czegoś.

Następstwem „otwarcia oczu” ludzi, którzy złamali zakaz Boży, było poznanie, że są „nady”. Wielość znaczeń terminu „poznać” (wiedza, zrozumienie, mądrość, rozeznanie, umiejętność) wskazuje na pewien ich wspólny mianownik. Jest nim nie tyle sama wiedza, ile raczej doświadczenie czegoś. Nie chodzi zatem o zwykłe widzenie, poznanie intelektualne jedynie za pomocą rozumu, ale raczej o znajomość w sensie doświadczenia czegoś (Sdz 3,1; Iz 53,3; Mdr 3,13) i przeżycia czegoś.

Poznanie w ujęciu Biblii nie jest jedynie procesem sytuowanym na płaszczyźnie teoretycznej wiedzy, lecz dokonującym się w kontekście całego życia. U Semitów poznanie wykraczało daleko poza granice abstrakcyjnej wiedzy i wyrażało pewną relację egzystencjalną. Tak właśnie człowiek zna cierpienie (Iz 53,30), grzech (Mdr 3,13), wojnę (Sdz 3,1) i pokój (Iz 59,8). Chodzi o rzeczywiste zaangażowanie się, czyli wejście z czymś lub z kimś w stosunki osobiste, które mogą przybierać bardzo różną postać i przechodzić różne stopnie<sup>52</sup>.

Nagość jest równoznaczna z jakimś brakiem, a w tym fragmencie tekstu biblijnego, oznacza utratę właściwego odnoszenia się nawzajem do siebie mężczyzny i kobiety<sup>53</sup>. Potwierdza to stwierdzenie, „że zszyli liście figowe i zrobili sobie przepaski”<sup>54</sup>.

Biblijne obrazy liści charakteryzują się swoistym dualizmem. Mogą one oznaczać zarówno obfitość, błogosławieństwo Boże, życie, zdrowie (Jr 17,8), jak również rozkład i niedostatek (Jr 8,13). Należy jednak zauważyć, że na obszarze Bliskiego Wschodu, wykorzystywano liście wielu gatunków drzew i krzewów w różnych celach. Na przykład, liście bukszpanu były używane do garbowania, liście jeżyny żuto, aby powstrzymać krwawienie, liście drzewa figowego wplatano w kosze, liście z drzew oliwnych były środkiem ściągającym, liście sykomory i orzecha włoskiego stosowano z kolei do opatrywania ran<sup>55</sup>. Jednak na ogół liście, charakteryzujące się nietrwałością z powodu szybkiej możliwości uschnięcia i opadania, stawały się znakiem czegoś nietrwałego, szybko przemijającego.

„Drzewo figowe” było w starożytności bardzo popularne ze względu na swe smaczne owoce i wielkie liście. To owocowe drzewo występowało powszechnie na całym obszarze Bliskiego Wschodu, zarówno w dzikiej, jak i uszlachetnionej odmianie, i obok drzewa oliwnego oraz krzewu winnego, stanowiło bogactwo tamtejszej ziemi. Ponieważ wypuszcza ono bardzo późno liście, można po nim poznać nadchodzenie lata. Owoce figi, o kształcie przypominającym gruszkę, dojrzewają kilka razy w roku i odznaczają się wysoką zawartością cukru. Spożywa się je na surowo lub mogą być suszone w formie placków<sup>56</sup>. Piękno drzewa figowego i cień, jakiego dostarcza (Mi 4,4; Za 3,10), oraz popularność jego owoców, sprawiały, że była to ulubiona roślina na tamtych terenach. Ponadto tak wielorakie bogactwo drzewa figowego i dobro świadczone przez nie człowiekowi sprawiały, iż roślina ta była w Biblii symbolem osiadłego życia, czyli także poczucia bezpieczeństwa i stałości<sup>57</sup>. Zasiadanie w cieniu drzewa figowego jest obrazem pokoju, którym Bóg darzy człowieka (1 Mch 14,12). Jest symbolem tego, co najlepsze<sup>58</sup>.

Wiersz Rdz 3,7 wspomina także o „przepaskach”, które sporządzili sobie ludzie po złamaniu zakazu Bożego. Przepaska to minimum stroju ludzkiego, która pierwotnie miała postać materiału owijanego wokół dolnej części tułowia ludzkiego, pełniła funkcję bielizny<sup>59</sup>. Fakt zrobienia sobie przez mężczyznę i kobietę „przepasek z liści figowych”, czyli pewne minimum i nietrwałość tego co dobre, być może należy interpretować jako stwierdzenie, że po złamaniu przez nich nakazu Bożego utracili to, co najlepsze pomiędzy nimi. Niewiele pozostało z dobra w ich wzajemnej relacji, które Bóg, jako Stwórca, zaplanował wobec nich. Tak więc realizacja jedności mężczyzny i kobiety, którą oni powinni tworzyć, zaczęła się od tej chwili napotykać duże trudności.

Być może, potwierdzeniem tej prawdy, o trudności w realizacji jedności pomiędzy mężczyzną i kobietą, i równocześnie jej ilustracją jest to, co stwierdza Rdz 3,12, że mężczyzna oskarża kobietę wobec Boga, za to, że skłoniła go do złamania zakazu Bożego. Taka właśnie postawa wyraźnie świadczy o zniszczeniu właściwej harmonii pomiędzy mężczyzną i kobietą.

W świetle powyższych analiz można stwierdzić, że wstyd jest sposobem ochrony człowieka przed umniejszeniem jego godności. Wynika to głównie z doświadczenia zła, jako swoistego zagrożenia dla człowieka. Zagrożenie to pojawiło się po utracie więzi człowieka z Bogiem, jako następstwo odrzucenia miłości Boga do

niego, które może być rozumiane także, jako niezachowanie porządku ustanowionego przez Boga, mającego na celu prowadzić człowieka w prawdzie i dobru. Fakt, jakim jest postępujący zanik poczucia wstydu u współczesnego człowieka, zwłaszcza młodego, może świadczyć o pozbywaniu się tej podstawowej ochrony ludzkiej godności. Pozwala to wnioskować o zagubieniu zdolności rozumu do poznania prawdy o rzeczywistości i pogłębiającym się upadku moralnym, co z pewnością powinno stać się wyzwaniem pogłębianych refleksji nad celem wychowania w obecnym czasie.

## Przypisy

<sup>1</sup> Opowiadania Rdz 1–11, w skład których wchodzi teksty Rdz 1–3, nie są utworami historycznymi w ścisłym tego słowa znaczeniu (E. Testa. *Genesis. Introduzione, storia primitiva, storia dei Patriarchi (La Sacra Bibbia di S. Garofalo)*. Vol. 1. Torino-Roma 1977 s. 45–49). Słusznie określa się je jako „spojrzenie Izraela w przeszłość”. Są one starotestamentalną wizją początków świata i człowieka (J. B. Bauer. *Israels Schau in die Vorgeschichte (Gen 1–11)*. W: *Wort und Botschaft. Eine theologische und kritische Einführung in die Probleme des Alten Testaments*. Red. J. Schreiner. Würzburg 1967 s. 74–87). W opowiadaniach tych można wyróżnić warstwy literackie jako źródła, z których każde odznacza się swoistymi cechami języka, stylu, treści teologicznej. Opis zjawiska wstydu jest zawarty w szerszej perykopie, która dotyczy w ogóle dzieła stwarzania przez Boga całego świata (Rdz 1–2). Analiza jej formy literackiej wskazuje, że powstała ona z połączenia dwóch części, starszej i młodszej, które wcale się nie wykluczają, lecz wzajemnie dopełniają (M. Peter. *Księga Rodzaju*. W: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. W przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami*. Red. M. Peter. T. 1. Poznań 1991, s. 4). Obie z nich zawierają opis stworzenia świata i człowieka, choć w nieco odmiennej perspektywie, które wcale się nie wykluczają, lecz wzajemnie dopełniają.

<sup>2</sup> Fragment Rdz 2–3 pochodzi ze źródła jahwistycznego. Jest ono tak określane, ponieważ autor tego tekstu, względnie redaktor, czy też wydawca, na określenie Boga, używa hebrajskiego terminu – „JAHWE” (Imię *Jahwe* wyraża idee, że Bóg jest obecny w narodzie izraelskim, by mu pomagać i nim kierować. M. Metzger. *Grundriss der Geschichte Israels*. Neukirchen 1977, s. 59). Źródło to pojawiło się w X wieku przed narodzeniem Chrystusa (W świetle najnowszych badań, coraz powszechniej przyjmowany jest pogląd, w myśl którego źródło J powstało znacznie później. R. Rubinkiewicz. *Powstanie Pięcioksięgu w świetle najnowszych badań*. RTK 46 (1999, z. 1, s. 111–124). Czas i miejsce powstania tej tradycji ustala się bowiem na podstawie analizy historii Izraela przez tegoż autora określanego jako Jahwista. Zakłada on w dalszych tekstach (wskazują na to inne fragmenty tekstu jahwistycznego) jedność polityczną Izraela i połączenie południowych pokoleń izraelskich. Pozytywna ocena życia osiadłego i cywilizacji rolniczej wraz z jej świętami i obrzędami religijnymi, zwracanie głównej uwagi na potęgę narodową, organizację państwową i królestwo wskazują na okres, kiedy władza królewska i organizacja państwowa wywierały duży wpływ na lud (S. Mędała. *Wprowadzenie ogólne do Pięcioksięgu*. W: *Wstęp do Starego Testamentu*. Red. L. Stachowiak. Poznań 1990, s. 66). Taka sytuacja istniała po licznych osiągnięciach wojskowych króla Dawida i przed rozpadem państwa na królestwo południowe ze stolicą w Jerozolimie oraz na królestwo północne, którego stolicą w przyszłości miała być Samaria (por. 1 Krl 12,16). Rozpad ten dochował się już po śmierci króla Salomona w 931 roku przed Chrystusem. Ponadto Jahwista nie wysunął żadnych zarzutów przeciw plemionom północnym oraz wyraża się pozytywnie o sanktuarium w Betel (Rdz 12,8; 13,3; 28,19). Taka pozytywna ocena tego sanktuarium byłaby niemożliwa po 931 roku, ponieważ po tej dacie, król Jeroboam I umieścił w tymże sanktuarium podobiznę cielca, pojmowaną jako podnózek Jahwe, aby powstrzymać mieszkańców państwa północnego od pielgrzymek do świątyni jerozolimskiej (1 Krl 12,26–30; L. Ruppert. *Der Jahwist – Kunder der Heilsgeschichte*. W: *Wort und Botschaft. Eine kritische Einführung in die Probleme des Alten Testaments*. Red. J. Schreiner. Würzburg 1967, s. 90). Uwzględniając powyższe fakty, należy przyjąć, że dzieło jahwistyczne powstało około połowy X wieku przed Chrystusem, czyli za czasów panowania króla Salomona (około 970–931). Zainteresowania Jahwisty Jerozolimą, dwó-



rem królewskim jako miejscem działalności literackiej, zwracanie uwagi na początek instytucji królestwa oraz znajomość grup etnicznych, które były związane z południową częścią Kanaanu nasuwa wniosek, że autor był mieszkańcem południowej Palestyny (J. S. Synowiec. *Na początku*. Warszawa 1987, s. 43). Być może nawet był jednym z historyków dworu królewskiego za czasów króla Salomona (J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 43).

Dzieło jahwistyczne ma charakter narracyjny i retrospektywny (C. Westermann. *Arten der Erzählung in der Genesis*. W: *Forschung an Alten Testament*. München 1964, s. 9–91). Znaczy to, że autor stara się odtworzyć prawdy teologiczne dotyczące stworzenia świata i człowieka, cierpienia i zła, z zamierzczłej przeszłości z pozycji czasów sobie współczesnych. Narracja przebiega na dwóch planach. Najpierw przypomina przeszłość, odtwarza ją w oparciu o tradycyjne przekazy, potem następuje refleksja i autor włącza w opowiadanie własne spojrzenie na Boga (S. Mędała. *Wprowadzenie ogólne do Pięcioksięgu*. W: *Wstęp do Starego Testamentu*. Red. L. Stachowiak. Poznań 1990, s. 67). Przy tym język Jahwisty jest barwny i obrazowy. Posługuje się wyrażeniami konkretnymi i zarazem prostymi, zawartymi w bogatej symbolice czasów jemu współczesnych. Prawdy zbawcze zostały ujęte w formie dobranych opowiadań dostosowanych do umysłu ludzi mniej wykształconych (P. Ellis. *The Yahwist. The Bible's First Theologian*. London 1969; r. de Vaux. *Introduction au Pentateuque*. W: *La Bible de Jérusalem*. Paris, 1974 s. 26). Opowiadanie Jahwisty ma charakter etiologiczny (X. J. F. Friest. *Etiology*. W: *IDB. Supplementary Volume*. Nashville 1976, s. 293). Taka obrazowość i bogactwo stylu oraz naturalna symbolika miały trafić do wyobraźni ludzi. Mówiąc o Bogu, pisarz ten chętnie posługuje się antropomorfizmami, to znaczy przenoszenie na Boga postaci człowieka: ogrodnika, garncarza, chirurga. Działanie Boga jest ukazane poprzez historię i życie ludzkie. Postacie osób występujących w dziele Jahwisty są żywe, psychologicznie prawdziwe i odznaczają się cechami indywidualnymi (J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 29). Na szczególną uwagę zasługują w jego opowiadaniach dialogi, w których po mistrzowsku uwydatnia charakter postaci i przeżywane przez nie uczucia (Należy stwierdzić, że Jahwista odznaczał się wyjątkową intuicją teologiczną i talentem literackim (A. Clamer. *Genèse (La Sainte Bible)*. Paris 1953, s. 35).

<sup>1</sup> Zob. *Nagość*. W: *Słownik symboliki biblijnej*. Red. L. Ryken. C. J. Wilhoit. T. Longman. Warszawa 2003, s. 556.

<sup>2</sup> J. Sulowski. *Dwie mądrości – z Bogiem lub bez Boga? – Czy Adam i Ewa „Byli nadzy”?* (Rdz 2,25 – 3,1). W: *Miłość jest z Boga. Wokół zagadnień biblijno-moralnych*. Łódź 1997, s. 367–400.

<sup>3</sup> Zob. *Wstyd*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 1119.

<sup>4</sup> J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 166.

<sup>5</sup> K. Wojtyła. *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 1986, s. 156–172; F. Sawicki. *Fenomenologia wstydu*. Wrocław 1986.

<sup>6</sup> A. Garbarz. *Antropologiczno-biblijna interpretacja wstydu seksualnego w świetle Jana Pawła II teologii ciała*. *RSac* 1 (1994), s. 57–80.

<sup>7</sup> A. M. Dubarle. *Le péché originel dans L'Écriture*. Paris 1958, s. 64 n.

<sup>8</sup> *A walk in the garden. Biblical, iconographical and literary images of Eden* (Rdz 2–3). Sheffield 1992.

<sup>9</sup> Tłumaczenie greckie, czyli Septuaginta, wyraz hebrajski *eden* oddaje za pomocą słowa *paradeison*, które pochodzi od perskiego terminu *pardes*, oznaczającego ogród. Zob. G. Shaw. *Raj*. W: *Słownik wiedzy biblijnej*. Red. B. M. Metzger. M. D. Coogan. Warszawa 1999, s. 677.

<sup>10</sup> Przykładem może być św. Hieronim, który idąc za Septuagintą, wziął rzeczownik *eden* nie za imię własne krainy, lecz za przydawkę rzeczownikową od *gan* (grec. παράδεισον), pochodząca od czasownika *adan* (być miłym, przyjemnym). Stąd pochodzi w jego przekładzie *paradisi voluptatis* = ogród (raj) rozkoszy. *Księga Rodzaju*. W: *Stary Testament. Pismo święte Starego i Nowego Testamentu*. W przekładzie z języków oryginalnych ze wstępami i komentarzami. Red. M. Peter. T. 1. Poznań 1991, s. 8–9.

<sup>11</sup> J. S. Kselman. *Eden*. W: *Encyklopedia biblijna*. Red. P. J. Achtemeier. Warszawa 1999, s. 236.

<sup>12</sup> J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 157.

<sup>13</sup> H. Gunkel. *Genesis*. Göttingen 1910, s. 7.

<sup>14</sup> E. A. Speiser. *Genesis*. Garden City 1964, s. 16.

<sup>15</sup> J. St. Synowiec. *Na początku*, s. 185.

<sup>16</sup> Z. Ziółkowski. *Opowiadanie o Edenie* (Rdz 2–3). *PP* 114 (1997), nr 4, s. 88–95.

<sup>17</sup> G. Ravasi. *W cieniu drzewa poznania dobra i zła. Uwagi hermeneutyczne do Rdz 2–3*. *Com* 11 (1991) nr 4 s. 3–13.

<sup>20</sup> BT tłumaczy to wyrażenie jako „drzewo poznania dobra i zła”, idąc w tym za wyrażeniem użytym w Septuagincie  $\xi\lambda\omicron\nu\ \tau\omicron\upsilon\ \epsilon\lambda\epsilon\iota\upsilon\nu\ \gamma\upsilon\omega\sigma\tau\omicron\nu\ \kappa\alpha\lambda\omicron\upsilon\ \kappa\alpha\iota\ \pi\omicron\nu\eta\eta\epsilon\upsilon\sigma$ .

<sup>21</sup> Zob. L. Ryken. J. C. Wilhoit. T. Longman III. *Drzewo*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 162–163.

<sup>22</sup> Jest to szczególnie widoczne w historii relacji narodu wybranego z Bogiem, gdzie „poznanie Boga” nie może polegać jedynie na zewnętrznych i formalistycznych przejawach kultu, ale wymaga się przeniknięcia aż do głębi „serca” i wyrażania w rzeczywistości życia, czyli konkretnych czynach. Do tego nawołują prorocy (Oz 6,6; Iz 1, 17; Jr 22,16).

<sup>23</sup> Takie również jest znaczenie pojęciowe słowa  $\kappa\alpha\lambda\omicron\varsigma$ , którym Septuaginta posługuje się w analizowanym wierszu. Zob. J. Lust. E. Eynikel. K. Hauspie.  $\kappa\alpha\lambda\omicron\varsigma$ . W: *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*. Part II. Stuttgart 1996, s. 226.

<sup>24</sup> Oczywiście pełnią dobra jest sam Bóg. Jest to jedna z najważniejszych prawd objawionych w Starym Testamencie. Zob. J. Vaulx. *Dobro i zło*. W: *Słownik Teologii Biblijnej*. Red. X. Leon-Dufour. Poznań 1990, s. 207–209.

<sup>25</sup> W greckim przekładzie użyto w tym wierszu słowa  $\pi\omicron\nu\eta\eta\epsilon\upsilon\sigma$ , którego znaczenie również obejmuje te same treści. J. Lust. E. Eynikel. K. Hauspie.  $\pi\omicron\nu\eta\eta\epsilon\upsilon\sigma$ . W: *A Greek-English Lexicon of the Septuagint*. Part II, s. 388.

<sup>26</sup> S. Grzybek. *Początki zła na ziemi w świetle Księgi Rodzaju 3,1–24 (Refleksje biblijno-teologiczne)*. *CzST* 6 (1978), s. 211–220.

<sup>27</sup> Zob. L. Ryken. J. C. Wilhoit. T. Longman III. *Drzewo*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 1182.

<sup>28</sup> W odniesieniu do człowieka, może się to przejawiać jako niewłaściwa skłonność, pobudzająca do szkodliwego działania (1 Sm 17,28; Est 8,3), jak i samo błędne postępowanie (Iz 1,16), co z kolei jest znakiem niewierności wobec Boga.

<sup>29</sup> Podobnie było również w starożytnej literaturze pozabiblijnej.

<sup>30</sup> Zob. L. Ryken. J. C. Wilhoit. T. Longman III. *Jesć*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 268–270.

<sup>31</sup> Uczestnictwo to może mieć charakter negatywny, jak to ma miejsce w przypadku jedzenia krobiety cudzołóżnej (Prz 7,18; 30,20), lub też pozytywny, jak to ma miejsce w przypadku jedzenia przez małżonków (Pnp 2,3–5; 4,11–16), czy chociażby uczestnictwa w ostatecznym zbawieniu poprzez uctowanie z Bogiem w Jego wiecznym Królestwie.

<sup>32</sup> Niektórzy uczeni uważają, że „poznać dobro i zło”, to znaczy wiedzieć wszystko (H. Janker. *Die biblische Urgeschichte*. Bonn 1932, s. 48; P. Imshoort. *Theologie de l’Ancien Testament*. T. 2. Tournai 1956, s. 289–290), twierdząc, iż „dobro i zło” oznacza tyle, co „wszystko”. W takim ujęciu „poznanie dobra i zła” oznacza wszechwiedzę właściwą samemu Bogu. Drzewo znajomości dobra i zła, byłoby drzewem wszechwiedzy Bożej, a zakaz spożywania z niego owoców, zakazem przywłaszczania sobie tej wiedzy przez człowieka, czyli mądrości, jaką rozporządza sam Bóg. W takim rozumieniu „poznanie dobra i zła” nie oznacza obudzenia się świadomości moralnej w człowieku, czyli zdolności odróżniania tego, co z punktu widzenia etyki jest dobre lub złe. Oznaczałoby, że pierwsi ludzie nie posługiwali się jeszcze rozumem w sposób właściwy. J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 160. Inni uważają, że „poznać dobro i zło” oznacza zakaz samowolnego rozstrzygnięcia przez człowieka o tym, co jest dobre i złe moralnie. S. Łach. *Pochodzenie: stan i upadek pierwszych rodziców w świetle współczesnej egzegezy*. W: *Studia biblijne*. Lublin 1959, s. 45; r. Vaux. *La Genèse*. Paris 1962, s. 45; D. Barthelemy. *Dies et son image*. Paris 1963, s. 45; H. Renckens. *La Bible et les origines du monde*. Tournai 1964, s. 178 n. W Biblii nie ma jednak ani jednego tekstu, który by dowodził, że wyrażenie „znać dobro i zło” znaczy rozstrzygać o tym, co jest dobre i co jest złe moralnie.

<sup>33</sup> W. Chrostowski. *Anatomia pokusy (Rdz 3,1–6)*. *PP* 243 (1984) nr 5, s. 198–207.

<sup>34</sup> S. Grzybek. *Początki zła na ziemi w świetle Księgi Rodzaju 3,1–24*. *CzST* 6 (1978), s. 211–220.

<sup>35</sup> Błędnym również jest pogląd, w świetle którego zakaz ten dotyczyłby tymczasowego postrzymania się od współżycia płciowego mężczyzny z kobietą. Uzasadniano go tym, że czasownik *jada* występuje niejednokrotnie w znaczeniu „współżyć płciowo z kobietą” (Rdz 4,1,17; Sdz 11,39; 1 Sm 1,19). Jednakże w tekstach, w których czasownik „poznać” określa współżycie płciowe, jego dopełnieniem jest rzeczownik „kobieta”, a nie wyrażenie „dobro i zło”, jak w analizowanej sentencji. Ponadto zakaz sięgania po owoce z drzewa poznania dobra i zła nie jest przedstawiony jako coś okresowego, ale jako stała zasada, mająca obowiązywać człowieka zawsze.

<sup>36</sup> Septuaginta oddaje to wyrażenie jako  $\theta\alpha\nu\alpha\tau\omega\ \alpha\pi\omicron\theta\alpha\nu\epsilon\lambda\omicron\sigma\theta\epsilon$ .

<sup>37</sup> J. S. Synowiec. *Na początku*, s. 162.

<sup>38</sup> J. Stępień. *Wiara Izraelitów w życie pozagrobowe*. *HD* 31 (1962) z. 3, s. 227–232.

- <sup>39</sup> A. Minissale. *Siracide. W: Le vadici nella tradizione*. Brescia 1988, s. 133.
- <sup>40</sup> P. Grelot. *Śmierć*. W: STB, s. 941–944.
- <sup>41</sup> Zob. H. Schungel. *Śmierć*. W: *Praktyczny Słownik Biblijny*. Red. A. Grabner-Haider. Warszawa 1994, kol. 1281.
- <sup>42</sup> A. M. Dubarle. *Oczekiwanie nieśmiertelności w Starym Testamencie i w judaizmie. Conc 6–10* (1970), s. 214–222.
- <sup>43</sup> N. J. Tromp. *Primitive conceptions of Death and Nether World in the Old Testament*. Roma 1969, s. 212.
- <sup>44</sup> A. Rebić. *Wiara w zmartwychwstanie w Starym Testamencie. Com 11* (1991) z. 1, s. 10–19.
- <sup>45</sup> R. Krawczyk. *Tragizm ludzkiego życia w świetle Biblii*. WDP 18 (1985), s. 350.
- <sup>46</sup> O. Schilling. *Das Buch Jesus Sirach. (Die, Heilige Schrift für das Leben)*. T. VII–2. Freiburg 1956, s. 170.
- <sup>47</sup> Zob. P. Perkins. *Oko*. W: *Encyklopedia Biblijna*. Red. P. J. Achtemeier. Warszawa 1999, s. 868.
- <sup>48</sup> Antropomorfizujące wizerunki Boga w Biblii, przypisują Mu posiadanie różnych części ludzkiego ciała, w tym także oka. W ten sposób Bóg jest opisywany jako Ten, który widzi (Ps 33,18; Prz 15,11; Hi 28,10; Ez 1,18; 10,12). Ludzie proszą Boga, aby „wejrzał” na ich sytuację (Ps 17,2; 2 Krn 6,20), czyli zmienił obecny stan poprzez swoją ingerencję. Bóg może jednak czasami odmówić „patrzania”, z czym łączy się brak pomocy z Jego strony (Iz 1,15–16), widzi bowiem zło, którego dopuszczają się ludzie (Jr 16,17). W takich przypadkach Boże widzenie prowadzić może do sądu (Hi 34,21; Ps 66,7; 94,9; Prz 15,3; 2 Krl 4,34–35; Am 9,4,8). Boże patrzanie łączy się też z zapewnieniem ochrony tym, których on miłuje (Ps 33,18; Pwt 11,12; 1 Krl 8,29; Ezd 5,5; Ne 1,6).
- <sup>49</sup> Szczególnie prorocy byli określani jako „widzący”, gdyż zostali obdarzeni przez Boga darem duchowego wglądu (2 Sm 24,11; Iz 29,10).
- <sup>50</sup> Zob. *Oko, widzenie*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 645–646.
- <sup>51</sup> Zob. *Otwierać*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 661.
- <sup>52</sup> Jest to szczególnie widoczne w historii relacji narodu wybranego z Bogiem, gdzie „poznanie Boga” nie może polegać jedynie na zewnętrznych i formalistycznych przejawach kultu, ale wymaga się przeniknięcia aż do głębi „serca” i wyrażania w rzeczywistości życia, czyli konkretnych czynach. Do tego nawołują prorocy (Oz 6,6; Iz 1, 17; Jr 22,16).
- <sup>53</sup> S. Bielecki. *Stary Testament o małżeństwie. Ideal i rzeczywistość*. KPD 69 (1993) nr 2, s. 90.
- <sup>54</sup> B. T. tłumaczy to zdanie w formie: *spletli więc gałązki figowe i zrobili sobie przepaski*. Ta forma nie jest jednak wiernym tłumaczeniem tekstu oryginalnego, w którym występuje hebrajski wyraz *hle*, co należy tłumaczyć właśnie jako „liście”. Przekład grecki, czyli Septuaginta, używa w tym zdaniu wyrazu φύλλα, co także tłumaczone jest jako „liście”. O. Jurewicz. Φύλλοι. W: *Słownik grecko-polski*. T. 2. Warszawa 2001, s. 493.
- <sup>55</sup> Zob. *Liść*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 471.
- <sup>56</sup> Zob. P. L. Crawford. *Figa, figowiec*. W: *EB*, s. 298.
- <sup>57</sup> Stopniowo drzewo figowe stało się w Biblii symbolem skutków przymierza, jakie Bóg spowiadał się po narodzie, z którym zawarł przymierze (Oz 9, 10).
- <sup>58</sup> Zob. *Figa, drzewo figowe*. W: *Słownik symboliki biblijnej*, s. 202.
- <sup>59</sup> Zob. *Przepaska*. W: *EB*, s. 1012.

## NATURE AND CAUSES RISING OF A SHAME

One of alarming situation at present times is vanishing sense of a shame. It is caused mainly by mass media that creates patterns of behaving that wiping out from human consciousness patterns which were created by past generations of many people. Almost every nation had its own pattern of a shame. Nowadays can be seen a phenomenon especially among young people, loosing any sense of a shame. They wear more and more often clothes discovering intimate parts of human body. In front of such a situation rising a question about a nature and causes rise of a shame. Is the shame something right or something wrong? Is there any sense of a shame? Looking an answer for this question should help in a process of bringing up young people. One

of sources that could be helpful in looking for an answer is the Bible. According to biblical texts, especially Gen 1-3, a shame is a form of defense man's dignity. Sense a shame risen as a result of an original sin. The essence of this act is a will to decide about that what is good and what is evil. The man can not decide about that, because God created the whole universe and only He as a Creator can decide what is good and what is evil. It was forbidden to a man. In spite of it a human being broke down the God's commandments. The proper relations between people have been destroyed, instead of love appeared a desire. The main aim of a shame is keeping proper relation between people based on love instead of desire. From this cause a sense of a shame is very important for a man and should be treated as one of a main point in education.

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2009

Waldemar Kozłowski  
*Instytut Badań Edukacyjnych*

## MOTYWACJA SAMOISTNA W UCZENIU SIĘ – TRAFNOŚĆ OPINII NAUCZYCIELI

Motywacja do nauki należy do stale aktualnych problemów oświaty, wzbudzających zainteresowanie zarówno nauczycieli, jak i badaczy i teoretyków. Tezę tę wzmacniają wyniki przeprowadzonego w 2008 roku sondażu, w którym 4150 nauczycieli, stanowiących quasi-reprezentatywną próbę ogólnopolską, na pytanie o główny problem oświaty na pierwszym miejscu umieściło kwestię niskiej motywacji do nauki uczniów (Czapiński, 2008).

Jedną z prób zmiany tej sytuacji jest aktywizowanie tych mechanizmów psychicznych, które są odpowiedzialne za podejmowanie zadań. Są one w znacznym stopniu rozpoznane, byłoby jednak daleko idącą przesadą stwierdzenie, iż na gruncie psychologii znaleźć można sprawdzone i wyczerpujące dane na ich temat. Sytuacja taka nie ułatwia działalności osób, w tym m.in. pedagogów, które chciałyby kształtować motywację i stwarzać ku niej odpowiednie warunki.

W pracach poświęconych celom i motywom uczenia się przewija się kwestia motywacji wewnętrznej (określanej niekiedy jako samoistna lub immanentna). Mamy z nią do czynienia, gdy uczeń podejmuje i kontynuuje działania związane z nauką ze względu na jej treść, czyli nią samą, bez względu na zewnętrzne czynniki, takie jak nagrody, kary czy inne oczekiwania związane z jej efektami (por. Łukaszewski, Doliński, 2000).

Najczęściej przywoływana jest w tym kontekście koncepcja orientacji przyczynowych oraz pojęcie samodeterminacji (Deci i Ryan, 1985). Pojęcie samodeterminacji upowszechnił E. L. Deci na początku lat osiemdziesiątych, jego geneza wiąże się z wcześniejszymi poglądami na naturę motywacji, które wyjaśniały to zjawisko, odwołując się do intencjonalności ludzkich dążeń.

Ludzkie zamierzenia związane są z chęcią osiągnięcia efektów wartościowanych przez jednostkę pozytywnie, unikania zaś takich stanów, które mają subiektywną wartość (walencję) negatywną. Pojęcie intencji, czyli planowanego działania, stało się centralnym elementem wielu koncepcji (np. J.W. Atkinsona, A. Bandury, J. Rottera, V.H. Vrooma, B. Wienera; por. Franken, 2003).

E.L. Deci i R.M. Ryan (1985) zaakceptowali ten punkt widzenia, skupiając się nad stanami psychicznymi, które zapoczątkowują intencjonalne działania. Mogą

być one podejmowane pod wpływem: (a) zewnętrznej presji czy nacisku lub (b) zjawisk wewnętrznych, odbieranych przez jednostkę jako rodzaj presji psychicznej (w tej kategorii mieszczą się znane z psychopatologii czynności przymusowe – kompulsje, oraz myśli, od których nie można się uwolnić, czyli obsesje (por. Carson, Butcher, Mineka, 2003). Mogą być jednak inicjowane i regulowane niezależnie od tych wpływów i w związku z tym mieć charakter autonomiczny. Po to, aby odróżnić motywację inicjowaną autonomicznie od intencji sterowanych przez takie czynniki, jak nacisk osób, nagrody i kary, poczucie winy, E.L. Deci zaproponował termin „samodeterminacja”.

Do koncepcji Deciego i Ryana nawiązali i nieco ją zmodyfikowali J. Reeve, G. Nix i D. Hamm (2003). Akceptując ogólne, teoretyczne podejście swych poprzedników, podkreślają, iż pojęcie autonomii oznacza wewnętrzną aprobatę własnego działania, doświadczanie dużej plastyczności i braku ograniczeń w działaniu oraz przekonanie, iż zostało ono wybrane osobiście. W związku z tym stwierdzają: „Samodeterminacja jest zdolnością do określania własnego zachowania jako wynikającego bardziej z przyczyn wewnętrznych i wolicjonalnych, niż z przyczyn zewnętrznych (np. wzmożnień), lub umiejscowionych wewnątrz, lecz nie poddanych kontroli woli (np. popędy, presje psychiczne). Samodeterminacja oznacza, iż przyczyny aktywności jednostki upatruje się w czynnikach wewnętrznych i wolicjonalnych, których podstawą jest świadomość potrzeb organicznych oraz plastyczna interpretacja zdarzeń zewnętrznych” (tamże, s. 388).

Oprócz rozważań teoretycznych motywacji wewnętrznej w uczeniu się poświęcono wiele badań, w tym także nad studentami. W większości zrealizowano je w szkołach i uczelniach amerykańskich, co skłania do ostrożności w ich uogólnianiu i przenoszeniu na kraje odmienne kulturowo. Ich zaletą jest staranne opracowanie metodologiczne oraz duże próby, na których były przeprowadzone. Z tego względu warto przytoczyć kilka prawidłowości, które mogą być punktem wyjścia do formułowania hipotez i postulatów (Harackiewicz, Barron, Carter, Letho, Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, Elliot, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer, Elliot, 2002).

Wyniki badań sugerują, że motywacja samoistna, której wyrazem jest preferowanie celów związanych z doskonaleniem się, nie musi prowadzić do wybitnych osiągnięć w nauce. Ma natomiast szereg innych konsekwencji, takich jak duże zainteresowanie kierunkiem studiów, skłonność do samokształcenia i korzystania z ofert powiększania swoich kompetencji, jakie oferuje szkoła (dodatkowe kursy, szkolenia, wyjazdy itp.). Można zatem przypuszczać, iż studenci kierujący się głównie motywacją wewnętrzną, lepiej wykorzystują czas studiów do osobistego rozwoju. Jeśli przyjąć taki wniosek, uzasadniony wydaje się postulat stwarzania takich warunków, aby motywacja wewnętrzna mogła się aktywizować.

Główne pytanie przedstawionych niżej badań dotyczyło trafności poglądów nauczycieli akademickich na to, jaka odmiana motywacji – zewnętrzna czy samoistna – jest preferowana przez studentów.

Można założyć, iż większość nauczycieli jest świadoma istnienia zjawiska, jakim jest motywacja wewnętrzna, nawet gdy nie posługują się tym terminem. Mają je na myśli, mówiąc np. o zainteresowaniach, pasjach czy spontanicznej chęci do uczenia się (dziecko „lubi się uczyć”, „samo mu wchodzi do głowy” itp.).

Zasadne jest także przypuszczenie, iż cenią sobie takie stany motywacyjne uczniów, a także chcieliby, aby występowały jak najczęściej. Nie wiadomo natomiast,

jakie jest ich rozeznanie w zakresie dominującej motywacji swych podopiecznych. Biorąc pod uwagę najczęściej wyrażane opinie, można by założyć, iż przeważa przekonanie o przewadze motywacji zewnętrznej.

Do takiego przypuszczenia skłaniają oczekiwania rodziców i nauczycieli dotyczący poradnictwa w zakresie motywacji. Podstawowe pytania koncentrują się na tym, co zrobić, aby motywację zwiększyć. Wyrażane są w nadziei, iż istnieją techniki, które pozwalają takie efekty osiągnąć. Techniki te mają polegać na zewnętrznych w stosunku do ucznia zabiegach, sprowadzających się głównie do karania (częściej) lub nagradzania (rzadziej). Oczekiwania takie mają u podstaw koncepcję behawiorystyczną, która zakłada, iż człowieka można dowolnie niemal kształtować poprzez oddziaływanie środowiska.

Z drugiej strony, można także przytoczyć opinie, akcentujące znaczenie zainteresowań, pasji czy wrodzonych dyspozycji. Postawy części dzieci w stosunku do uczenia wywodzą się z czegoś, co tkwi w nich samych, a więc ma postać motywacji samoistnej.

Na pytanie o to, jakie są poglądy nauczycieli na dominujący rodzaj motywacji uczniów, nie można zatem udzielić wstępnej odpowiedzi, mającej postać hipotezy.

Oprócz dwóch zasadniczych odmian motywacji (zewnętrznej i samoistnej) pod uwagę wzięto parę zmiennych, których związek z motywacją uczenia się jest bliski. Powiązania takie wynikają z założeń teoretycznych, potwierdzają je także badania. Wyniki nauczania, zwłaszcza oceny, są najważniejszym wyznacznikiem sukcesu w tym okresie życia, w którym nauka jest główną formą aktywności. Dążenie do spełniania standardów doskonałości i uznania w danej dziedzinie określane jest jako motywacja osiągnięć. Związki motywacji osiągnięć z motywacją do nauki powinny być bliskie. Badania nie przynoszą jednak jednoznacznej odpowiedzi, z jaką jej odmianą są one ściślej. Niektóre badania pokazują, iż motywacja osiągnięć związana jest bardziej z motywacją zewnętrzną, inne zaś – wewnętrzną.

Jednym z ważniejszych czynników, mających wyraźny związek z motywacją do uczenia się, jest poczucie osobistej skuteczności w tym zakresie. Termin ten, spopularyzowany przez A. Bandurę, odnosi się do subiektywnego przekonania o tym, że ma się możliwości realnego wpływu na sprawy, które są dla nas ważne (Bandura, 2001; Oleś, 2003.). W przypadku uczenia się, silne poczucie skuteczności ma ten uczeń, który jest przekonany, iż może osiągać dobre wyniki w nauce, jeśli tylko mu na tym zależy. Zdaniem A. Bandury, to subiektywne przekonanie ma wyraźny aspekt motywacyjny, skłaniając jednostkę do działań zmierzających do osiągnięcia tego, na czym jednostce zależy. Badania potwierdzają te założenia, dowodząc silnego związku poczucia osobistej skuteczności z osiągnięciami w nauce i pracy (Pervin, John, 2002).

W ostatnich latach rozwinął się nurt badań analizujących rolę celów uczenia się. Wywodzą się z prac poświęconych motywowi osiągnięć i są próbą określenia trwałych orientacji osób uczących się wobec tego, na czym im zależy, ku czemu dążą. Początkowo wyróżniano dwa cele: wykonaniowe (tłumaczone także jako skłonność do wykazywania się) i sprawnościowe (określane też często jako mistrzowskie). Cel pierwszy preferują ci uczniowie, którzy nastawieni są na efekty uczenia się, głównie w postaci ocen; są one dla nich ważne nie tylko, jako forma uznania ich wysiłku czy posiadanych dyspozycji, lecz podwyższania swojej samo-

oceny przez wykazywanie, iż są lepsi od innych. Odmiennie nastawienie mają ci uczniowie, którzy traktują naukę jako narzędzie osobistego rozwoju. Czerpią oni satysfakcję z powiększania swoich kompetencji, tego, że coś lepiej rozumieją, rozwijają umiejętności, potrafią rozwiązywać problemy (Kozłowski, 2006).

Łatwo dostrzec analogię między tak określanymi celami a dwoma rodzajami motywacji: cele wykonaniowe wykazują duże pokrewieństwo z motywacją zewnętrzną w uczeniu się, cele sprawnościowe zaś – z motywacją samoistną. Niekiedy zbieżności idą tak daleko, że pojęcia te używane są zamiennie.

Dychotomiczny podział celów uznany został z czasem za zbyt wąski; nie uwzględnia innych, częstych orientacji uczniów w odniesieniu do uczenia się. Nierzadko aktywność uczniów ukierunkowana jest nie na to, aby coś osiągnąć, lecz by czegoś unikać. W poszerzonym modelu celów postuluje się zatem istnienie dwóch innych celów, związanych z unikaniem wykazywania się (niechęć do konfrontacji swej wiedzy i sprawności na forum klasowym) oraz unikaniem doskonalenia się, odrzucaniem okazji do rozwoju, wzrostu kompetencji. Choć badania potwierdzają zasadność wyróżniania tych odmian celów, to jednak w prezentowanym badaniu ograniczono się do dwóch zasadniczych ze względu na ich ściśle powiązania z motywacją zewnętrzną i wewnętrzną.

Uwzględnienie kilku zmiennych stwarza okazję do bardziej wszechstronnej analizy sposobu, w jaki nauczyciele akademicy spostrzegają motywację do nauki swych podopiecznych.

## Metoda

W badaniu posługiwano się kwestionariuszem złożonym z paru skal. Pierwsza z nich stanowi adaptację narzędzia przeznaczonego do określania poziomu motywacji zewnętrznej i samoistnej, opracowanego przez M.R. Leppera, J.H. Corpus i S.S. Iygar (2005).

Część pierwsza dotyczy motywacji wewnętrznej i składa się z trzech skal. Pierwsza skala (5 pozycji) dotyczy poziomu trudności zadań, związanych ze studiowaniem (przykład: „Lubię te przedmioty, które wymagają ode mnie myślenia i rozumienia”). Druga próbuje ustalić, jaką rolę w uczeniu się pełni ciekawość (6 pozycji; przykład: „Zadaję pytania na zajęciach, ponieważ chcę się dowiedzieć czegoś nowego”). Zdania tworzące trzecią skalę (4 pozycje) opisują samodzielność w uczeniu się (np. „Gdy zrobię błąd, staram się samodzielnie znaleźć jego przyczynę”). Oprócz wyników w zakresie poszczególnych skal obliczano sumę odpowiedzi, będącą wskaźnikiem motywacji wewnętrznej w studiowaniu.

Skłonność do motywacji zewnętrznej mierzona była za pomocą dwóch skal. Pierwsza (5 pozycji) mierzy skłonność do wyboru zadań o niskim poziomie trudności (przykład: „Lubię łatwe zadania, ponieważ wiem, że dam sobie z nimi radę”). Ostatni zestaw dotyczył oczekiwania pomocy ze strony wykładowcy (6 pozycji, przykładowa: „Gdy czegoś nie rozumiem oczekuję, że wykładowca mi to wyjaśni”). Także i w tym przypadku suma odpowiedzi w tych dwu skalach daje wskaźnik motywacji zewnętrznej (samoistnej).

W oryginalnym narzędziu motywacja zewnętrzna kontrolowana była za pomocą trzech skal. Dokonując adaptacji narzędzia okazało się, że trzecia skala doty-



cząca spełniania oczekiwań nauczyciela, odznacza się niską rzetelnością, dlatego z niej zrezygnowano. Powstała w ten sposób różnica pod względem ilości pozycji odnoszących się do obu odmian motywacji nie ma większego znaczenia, ponieważ badanie nie było ukierunkowane na diagnozę motywacji, lecz miało charakter porównawczy.

Pozostałe skale charakteryzują się rzetelnością wystarczająco wysoką, jeśli chodzi o możliwość posługiwania się nimi w badaniach grupowych (od 0,69 do 0,78).

Poczucie osobistej skuteczności w zakresie uczenia się mierzone było za pomocą skali, którą posługiwano się w poprzednich badaniach (Kozłowski, 2006).

Pomiar celów uczenia się dokonano za pomocą skal stosowanych w badaniach młodzieży studenckiej (tamże, 2006). Pozwala ona wyróżnić trzy cele: wykonawcze, sprawnościowe oraz ukierunkowane na unikanie wykazywania się.

Osobami badanymi byli studenci (118 osób) oraz nauczyciele akademicy (21 osób) państwowej wyższej uczelni warszawskiej. Obie grupy wypełniały ten sam kwestionariusz, jednak z odmienną instrukcją. Studenci odpowiadali nań zgodnie z własnymi przekonaniem i odczuciami, nauczyciele akademicy zaś mieli za zadanie zaznaczyć takie odpowiedzi, jakich – ich zdaniem – udzieliłaby większość studentów, z jakimi mają do czynienia. Inaczej mówiąc, mieli oni przewidzieć typowe, najczęstsze sposoby odpowiedzi studentów.

## Wyniki

Na wstępie dokonamy porównania odpowiedzi dotyczących nasilenia motywacji wewnętrznej oraz samoistnej. Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że różnice istotne występują zarówno w przypadku wskaźników ogólnych, jak i poszczególnych skal, wchodzących w ich skład. Ogólna wymowa danych jest jednoznaczna: nauczyciele akademicy zakładają, iż studenci kierują się w większym stopniu motywacją wewnętrzną, w mniejszym zaś zewnętrzną, niż to wynika z odpowiedzi studentów. Statystycznie istotne różnice są bardziej wyraziste w przypadku motywacji wewnętrznej, co sugeruje, iż rozbieżności w jej ocenie są większe aniżeli w przypadku motywacji zewnętrznej.

Przechodząc na poziom poszczególnych skal widoczne jest, że nauczyciele akademicy w istotnie wyższym stopniu niż studenci zakładają, iż do uczenia skłania

Tabela 1. Poziom motywacji wewnętrznej (Mw) i zewnętrznej (Mz) studentów: opinie własne i nauczycieli

MOTYWACJA	STUDENCI		NAUCZYCIELE		Poziom istotności
	X	S	X	S	
Mw – trudność	15,80	4,05	20,24	4,75	<0,001
Mw – ciekawość	11,75	3,65	13,29	3,02	0,07
Mw – samodzielność	8,30	2,99	11,35	3,39	<0,001
Mw – wynik ogólny	35,61	7,44	44,56	7,64	<0,001
Mz – łatwość	15,83	4,11	12,38	4,47	<0,001
Mz – pomoc	15,80	3,85	13,95	3,67	0,04
Mz – wynik ogólny	31,50	6,37	26,01	6,60	0,003

ich ciekawość, chęć mierzenia się z trudnymi zadaniami czy dążenie do samodzielności. Jeśli chodzi o elementy składowe motywacji zewnętrznej, to studenci w istotnie większym stopniu, niż sądzą ich wykładowcy, starają się podejmować zadania łatwe i liczą na pomoc w nauce, jakiej mogą – lub powinni – im oni udzielić.

Istotne różnice zarysowały się także w przypadku dwu zmiennych, których związki z motywacją są znaczące, zarówno na poziomie empirycznym, jak i teoretycznym (tabela 2). Nauczyciele akademicy zakładają, iż studentom zależy na osiągnięciach w nauce w większym stopniu, niż deklarują to osoby uczące się ( $p < 0,001$ ). Przypisują studentom wysoki poziom skuteczności uczenia się, podczas gdy oni sami są w tym względzie znacznie bardziej powściągliwi ( $p = 0,008$ ).

Tabela 2. Motyw osiągnięć oraz poczucie osobistej skuteczności studentów w ich opinii oraz nauczycieli

	STUDENCI		NAUCZYCIELE		Poziom istotności
	X	S	X	S	
Motyw osiągnięć	39,93	5,32	34,70	5,67	<0,001
Poczucie skuteczności	16,68	4,41	19,56	4,42	0,008

Mniej wyraźne wyniki uzyskano w przypadku ostatniej grupy zmiennych, a mianowicie celów uczenia się (tabela 3). Zarysowujące się prawidłowości są jednak zgodne z wymową zaprezentowanych wyżej danych. Różnica istotna wystąpiła w zakresie celów sprawnościowych (mistrzowskich); nie są one bliskie studentom w takim stopniu, jak to zakładają ich nauczyciele. Pozostałe różnice nie osiągają poziomu statystycznej istotności; niemniej nastawienie na wyniki uczenia się i wykazywanie się poziomem wiedzy na tle innych nieco mniej preferują studenci niż sądzą na ten temat nauczyciele.

Tabela 3. Cele uczenia się studentów według studentów i nauczycieli

CELE	STUDENCI		NAUCZYCIELE		Poziom istotności
	X	S	X	S	
Sprawność (mistrzostwo)	8,14	1,78	7,24	2,15	0,04
Wykonanie (wykazywanie)	7,79	1,99	7,95	1,83	n.i.
Unikanie wykonania (wykazywania)	6,13	1,74	6,09	1,37	n.i.

## Dyskusja

Przedstawione wyniki świadczą o wyraźnej różnicy dotyczącej dominującej orientacji w zakresie motywacji uczenia się pomiędzy studentami i ich nauczycielami. Polega ona, mówiąc ogólnie, na tym, iż nauczyciele przeceniają znaczenie, jakie dla studentów ma motywacja wewnętrzna, nie doceniają zaś tego, w jakim stopniu kierują się oni motywacją zewnętrzną. Podobna tendencja pojawia się w przypadku dwu zmiennych blisko związanych z motywacją – potrzeby osiągnięć oraz poczucia osobistej skuteczności w uczeniu się, których znaczenie dla studentów nauczyciele akademicy przeceniają.

W wyjaśnieniu wyników pomocne może być zjawisko związane z percepcją społeczną, tzw. fundamentalny błąd atrybucji. Pojawia się ono, gdy ludzie ustalają przyczyny zachowań innych ludzi. Polega na przecenianiu znaczenia czynników wewnętrznych (związanych z jednostką) i niedocenianiu czynników sytuacyjnych. Z taką sytuacją mamy do czynienia, gdy nauczyciel i uczeń próbują określić przyczyny mniejszego lub większego zaangażowania ucznia w proces nauczania. Nauczyciel jest w tym przypadku obserwatorem aktywności swego podopiecznego. Uwaga ucznia skierowana jest na otoczenie i warunki wykonywania zadań, co powoduje skłonność do upatrywania przyczyn swej aktywności w czynnikach zewnętrznych. Nauczyciel skupia się na uczniu, skąd bierze się tendencja, by przeceniać znaczenie czynników wewnętrznych, mających wpływ na jego zachowanie się. W tym kontekście stwierdzone w badaniu odmienne poglądy na motywację traktować można jako przejaw zjawiska charakterystycznego dla procesów atrybucji.

Wyniki sugerują, iż nauczyciele akademicy nie mają trafnej orientacji w motywacyjnych dyspozycjach swoich studentów. Dotyczy to zarówno dwóch podstawowych odmian motywacji, jak zmiennych z nimi związanych. Nieco lepsze jest rozeznanie w celach uczenia się studentów. Jak się wydaje, przyczyną tych różnic może być to, że cele są łatwiejsze do rozpoznania dla nauczyciela. Ma on okazję obserwować takie zachowania, jak stosunek do zadań (podejmowanie zadań łatwych lub trudnych), chęć wyróżniania się w grupie, unikanie lub chętnie angażowanie się w rywalizację itp. Podobne kategorie zachowań umieszczane są w kwestionariuszach dotyczących celów, w tym także stosowanym w prezentowanym badaniu. Pozytywnie dotyczące motywów odwołują się do stanów psychicznych (myśli, uczuć), które nie są jawnie przejawiane. Wnioskowanie oparte na zachowaniach dostępnych obserwatorowi są zatem łatwiejsze niż te, które wymagają znajomości stanów psychicznych.

Zadanie nauczycieli w przypadku celów było także łatwiejsze dlatego, że studenci nierzadko wypowiadają się na temat celów uczenia się; czasami w sposób bezpośredni, czasem pośredni.

Konsekwencje nietrafnej orientacji nauczycieli akademickich w motywacji do uczenia się studentów mogą zarysowywać się w paru dziedzinach. Po pierwsze, skłaniać mogą do nierealistycznych oczekiwań względem studentów. Przejawiają się one w stawianiu zbyt trudnych (tzw. ambitnych) zadań; przyjmowaniu założeń o znacznej samodzielności studentów w uczeniu się, odwoływaniu się do zainteresowań kierunkiem studiów lub przedmiotem. Po drugie, polegać mogą na zbyt rzadkim w stosunku do oczekiwań studentów udzielaniu pomocy i wsparcia w radzeniu sobie ze studiami. Idąc dalej, stwierdzona w badaniu tendencja może mieć wpływ na standardy oceniania osiągnięć uczniów, co sprzyja powstawaniu poczucia rozczarowania u nauczycieli i niesprawiedliwego potraktowania u osób uczących się.

Prawidłowości te zarysowywać się mogą także w trakcie przygotowywania programów nauczania. Skłaniać mogą do umieszczania w nich zagadnień stosunkowo trudnych i obszernych oraz proponowania metod nauczania wymagających od osób uczących się znacznej samodzielności.

Ujawnione w badaniu rozbieżności mogą być przyczyną trudności w porozumiewaniu się obu stron, a nawet konfliktów.

Konsekwencje stwierdzonych w badaniu prawidłowości zarysowane zostały w sposób jednostronny; nie muszą być jedynie negatywne. Są jednak sygnałem, iż takie zjawiska mogą się pojawić. Ostrożność w formułowaniu wniosków wskazana jest ze względu na ograniczenia związane z badaniem; mocniejsze postulaty można by formułować, gdyby podobne wyniki powtórzone zostały na większych i bardziej zróżnicowanych populacjach. Jednakże nawet w tej postaci badanie zarysowuje tendencję, która powinna być brana pod uwagę przez te osoby, którym zależy na kształtowaniu motywacji osób uczących się, zwłaszcza zaś motywacji wewnętrznej.

## Literatura

- Ames C.: *Classrooms: Goals, structures and student motivation*. „Journal of Educational Psychology” 1992, 84, 3
- Bandura A.: *Social cognitive theory: An agentic perspective*. „Annual Review of Psychology” 2001, 52
- Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S.: *Psychologia zaburzeń*. GWP, Gdańsk 2003
- Czapiński J.: *Diagnoza szkolna 2008 „Przemoc i inne problemy polskiej szkoły”*. W: *Szkola bez przemocy. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy 2008”*. B. m. i r. wyd.
- Deci E.L., Ryan R.M.: *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. Plenum, New York 1985
- Forsterling F.: *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowania*. GWP, Gdańsk 2005
- Franken R.E.: *Psychologia motywacji*. GWP, Gdańsk 2005
- Harackiewicz J.M., Barron K.E., Carter S.M., Letho A.T., Elliot A.J.: *Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1997, 73, 6
- Harackiewicz J.M., Barron K.E., Tauer J.M., Carter S.M., Elliot A.J.: *Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time*. „Journal of Educational Psychology” 2000, 92, 2
- Harackiewicz J.M., Barron K.E., Tauer J.M., Elliot A.J.: *Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshmen year through graduation*. „Journal of Educational Psychology” 2002, 94, 3
- Kozłowski W.: *Cele a osiągnięcia w uczeniu się*. SGGW i IBE, Warszawa 2006
- Lepper M.R., Corpus J.H., Iyengar S.S.: *Intrinsic and extrinsic orientation in the classroom: Age differences and academic correlates*. „Journal of Educational Psychology” 2005, 97, 2
- Łukaszewski W., Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Psychologia ogólna. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2000
- Oleś P.K.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa 2003
- Pervin L.A., John O.P.: *Osobowość: Teoria i badania*. Wyd. UJ, Kraków 2002
- Reeve J., Nix G., Hamm D.: *Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice*. „Journal of Educational Psychology” 2003, 95.

### Intrinsic motivation to learn: accuracy of teachers' perception

The aim of research was to examine higher school teachers' perception motivation to learn their students. Students completed the questionnaire concern their intrinsic and external motivation, aims of learning and self-efficacy. Their answers was compared with teachers' view on this data. The results indicated that teachers appreciated the level of students intrinsic motivation as higher then it really was.

# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2009

Jerzy Nikitorowicz  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## OJCZYZNA – OBCZYZNA – OBYWATELSKOŚĆ

Fenomenem wieku XXI jest powrót do więzi i resentymentów etnicznych, a nawet plemiennych. Z drugiej strony, w świecie zdominowanym przez ponadnarodowe korporacje i skomputeryzowane sieci informatyczne, istotnym celem staje się konsumpcja, która wydaje się gubić po drodze patriotyzm i obywatelskość. Należy jednak zauważyć, że **ojczyzna nabiera wartości w kontekście obczyzny i wówczas, na tej bazie, możemy kształtować i rozwijać świadomość obywatelską**. Przyjmując więc, że to od stosunku do obcych bardziej niż od stosunku do swoich zależy kształt patriotyzmu (*patria* – ojczyzna), a miłość do własnego narodu i kraju określana jest poprzez stosunek do innych narodów i krajów.

Myślą przewodnią tekstu jest potrzeba-konieczność **uczenia się i nauczania się życia wielowymiarowego** (wymiar biologiczny, psychiczny, intelektualny, społeczny, ekonomiczny, egzystencjalny, kulturowy, polityczny itd.), jak też **życia na wielu poziomach – płaszczyznach**, poczynając od rodzinnego, lokalnego, parafialnego, regionalnego, poprzez narodowe, do kontynentalnych i planetarnego. W tym procesie zawsze będzie miał miejsce problem wyborów – konieczności, ryzyka, świadomości konsekwencji określonych wyborów, analizy możliwości i sytuacji, odpowiedzialności za wybór itd. Problem ten dotyczy, z jednej strony, świadomej obrony tradycji swojej grupy – dziedzictwa kulturowego, z drugiej zaś korzystania z wielu ofert mikro- i makroświata, swobodnych, indywidualnych wyborów.

Istotą tego problemu-dylematu jest to, jak rozwiązujemy konflikty i sprzeczności, jak sobie z tym radzimy, jak korzystamy ze swobody wyborów, jak rozwijamy się i realizujemy naszą refleksyjność, czy stajemy w wietrze myśli – jak to określała Hannah Arendt – czy prowadzimy wewnętrzny dialog, czy w myśleniu jesteśmy otwarci na twórczość, innowacyjność, nowe problemy, nowe rozwiązania i jednocześnie na zwątpienie, porażki, czy kierujemy się zasadą, że granice między kulturami istnieją jedynie w ludzkim umyśle, a Obcy to przyjaciel, którego nie znamy. Barbara Skarga pisze, że Grecy łączyli myślenie z troską o własną doskonałość i w tym niezbędny był dialog jako nieskończona rozmowa z sobą samym,

ale przede wszystkim z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens. Dlatego w swojej ostatniej pracy zadaje bardzo ważne – w kontekście kreowania tożsamości otwartej – pytania: dlaczego człowiek, będąc zwierzęciem myślącym, nie jest zarazem pięknym zwierzęciem? Dlaczego demokracja tak często prowadzi przez niszczące ją kryzysy? Dlaczego myślenie budujące duchowość Europy tak często krzepnie, zamiera, zwiija się, instrumentalizuje, stając się przyczyną nie-zczęść i kryzysów? (Skarga, 2007).

Z powyższego wynikają istotne zadania dla edukacji – promowanie i kreowanie paradygmatu współistnienia, porozumienia, współpracy i współdziałania z innymi, w celu osiągnięcia poziomu postkonwencjonalnego, otwartego na ponadnarodową obywatelskość. Na tym poziomie w koncepcji Lawrence'a Kohlberga ma miejsce uznanie uniwersalnych dla ludzkości norm moralnych, takich jak sprawiedliwość, uznanie i szacunek do innego człowieka. To wymaga świadomości negocjacyjnej, uwzględniającej prawa indywidualne i potrzeby społeczne. Mamy zaś obecnie trudności w obywatelskim stawianiu się, wychodzeniu z etapu konwencjonalnego, staramy się wychodzić i zatrzymujemy się, a nawet cofamy, gdyż brak jest atmosfery, zwłaszcza otwartości i ufności. A przecież w społeczeństwie pluralistycznym, a w takim żyjemy, czy nam się to podoba czy nie, dochodzi do konsensu na bazie zaufania. W tym kontekście J. Habermas (1993, s. 12) podkreślił: *Każda jednostka powinna znaleźć potrójne uznanie: każdy powinien otrzymać taką samą ochronę i cieszyć się takim samym szacunkiem dla swojej integralności jako niepowtarzalną jednostka, jako członek pewnej grupy etnicznej czy kulturowej i jako obywatel, to znaczy jako członek wspólnoty politycznej.*

Ufność i uznanie współcześnie stanowi najistotniejsze wyzwanie edukacyjne, z którym nie radzimy sobie, nie zawsze uświadamiamy jego wartość i siłę. Józef Tischner (1999, s. 38) napisał: *Człowiek niesie przez życie swoje aksjologiczne Ja – siebie rozumianego jako wartość. Jest tym, czym jest ta „wartość”. Pomimo wad i ograniczeń wy-daje mu się, że jest wartością niezastąpioną, cenną i godną absolutnego uznania. Człowiek jest w swym aksjologicznym Ja absolutem dla samego siebie. Jest to jednak przedziwny absolut, ponieważ nie wystarcza samemu sobie. Z głębi swego serca domaga się absolutnego uznania od strony „innego”.* Podobne stwierdzenie odnajdujemy u Charles'a Taylora (1995, s. 14): *od chwili gdy aspirujemy do samookreślenia, zwłaszcza oryginalnego, pojawia się potencjalna niezgodność między istnieniem, do którego pretendujemy, a istnieniem, które inni gotowi są nam przyznać. Jest to przestrzeń uznania, o które się dopominamy, ale którego inni mogą nam odmówić.*

Brak uznania ze strony Innego to życie obok, na marginesie, dezorientacja, dezorganizacja, patologia itd. Aby do takich sytuacji nie dochodziło, niezbędne jest godzenie zakorzenienia w ojczyźnie i szacunku do dziedzictwa kulturowego z nabywaniem umiejętności interakcyjnych z innymi swoimi i obcymi, funkcjonowanie obywatelskie. **Obywatelstwo oznacza bowiem przynależność narodową, państwową, a także ponadnarodową.** Przynależność narodowa – *nation* – odnosiło się także do ludów plemiennych, niezorganizowanych w związki polityczne. Narodami mogą być i były wspólnoty rodowe, zintegrowane wspólnym terytorium, jak też wspólnotą języka, obyczajów, tradycji; nie musiała istnieć polityczna forma państwowości. Naród można więc traktować jako wspólnotę pochodzenia, ale także należy go widzieć jako podmiot suwerenności, w którym to w miejsce więzi etnicznych pojawia się demokratyczna wspólnota woli; lub ina-

czej, na bazie więzi etnicznych pojawia się struktura polityczna. Mieliśmy więc do czynienia z narodami danego państwa i obywatelstwem państwowym, jako nabywanym (naród jako naród obywateli, a nie pierwotna wspólnota oparta na jedności etniczno-kulturowej). Istotne wówczas były działania członków oparte na zrozumieniu, zaufaniu, uznaniu, inicjatywach, twórczości, komunikacji, korzystaniu z demokratycznych praw, ale także lojalność, wzajemne zobowiązania i odpowiedzialność narodowa.

Tak więc dzięki inności i obczyźnie dochodzi do obywatelstwa, do przejścia od tradycji pochodzenia, od wspólnoty plemiennej, wspólnoty zintegrowanej terytorium, językiem, dziedzictwem przodków do wspólnoty prawnopolitycznej i obywatelskiej. W tym złożonym procesie powstaje wiele pytań:

Czy z odziedziczonej tożsamości etnicznej, narodowej, powstaje nacjonalizm, gotowość do walki za ojczyznę, oddania za nią życia, natomiast z nabywanej, obywatelskiej takie postawy nie kształtują się?

Czy do wykreowania się tożsamości obywatelskiej niezbędna jest tożsamość etniczna, zakorzenienie etnocentryczne, co służy jako nośnik „niezbędnik” do jej kreowania się?

Czy pojęcie obywatelstwa jest niezależne od narodowej tożsamości?

Czy obywatelstwo – obywatel, to tylko określone prawa obywatela, przyporządkowanie danej osoby do danego państwa, którego istnienie uznawane jest na mocy prawa międzynarodowego?

Czy przynależność państwowa nie jest związana z zasadą dobrowolności?

Czy takie cechy, jak miejsce zamieszkania, urodzenia, traktowane jako pierwotne, nie stanowią podstawy podporządkowania jednostki państwu?

Jakie są i powinny być polityczne, prawnoadministracyjne kryteria obywatelstwa?

\*

Koncepcja obywatelstwa rozwijała się z pojęciem samostanowienia przedstawionego przez Jana Jakuba Rousseau. Pojawiła się **umowa społeczna** jako abstrakcyjny model sposobu konstituowania się władzy, którą legitymizuje proces samodzielnego, demokratycznego stanowienia prawa. Punktem odniesienia przy **analizowaniu ojczyzny powinien być naród**; *natio* – plemię, łączy się z rodem – ojcem, jako głową rodu i jego siedliskiem – zagrodą, miastem, krajem. Terminem tym określano miejsce czyjegoś urodzenia, dziedziczonego po przodkach jakiegoś terytorium. Stąd naród rozpatrywać można jako wspólnotę plemienną i ponadplemienną. Znaczenie słowa naród często odnosi się do zbiorowości społecznej wytworzonej historycznie ze wspólnot plemiennych, opartych na więzach pokrewieństwa. Uczyliśmy się o Polanach, Wiślanach, Mazowszanach, które to plemiona złożyły się na późniejszy polski naród, czyli wspólnotę ponadplemienną. Miała więc zawsze miejsce lokalna odrębność, występowały swoiste cechy regionalne przejmowane i kultywowane jako narodowe. Dlatego miało i ma miejsce różnego typu zawłaszczanie. Można więc zauważyć nieuprawnione przypisywanie identyfikacji narodowej twórcom nauki, filozofom, muzykom, pisarzom itp. Przykładem może być nasz Mikołaj Kopernik i stwierdzenie – „Wstrzymał Słońce, ruszył Ziemię, polskie wydało go plemię”, sugerujące etniczną polskość Kopernika, który kulturowo nie miał z nią wiele wspólnego, nie znał nawet języka polskiego.

Pojęcie obywatelstwa – bycie obywatelem – odnosi się najczęściej do polityczno-prawnej przynależności jednostki do danego państwa. Istotą jest więc prawna łącząca jednostkę z państwem, która wyraża się w posiadaniu dowodu tożsamości stwierdzającego posiadanie lub nabycie obywatelstwa tego państwa. Zgodnie z powyższym pojęcie obywatelstwa jest w dużym stopniu niezależne od narodowej, etnicznej tożsamości jednostki. Odnosi się do członkostwa we wspólnocie politycznej (państwowej), a nie narodowej (etnicznej czy kulturowej). **Obywatelstwo jest określane przez prawo, narodowość – etniczność jest głównie stanem świadomości i wynikającej z tego identyfikacji z daną grupą narodową.** Wydaje się, że język jest najwyraźniejszym identyfikatorem narodowej kultury i świadectwem jej integralności. Jako jej atrybut jest chroniony specjalną ustawą, z wzniosłą preambułą i sankcjami za brak szacunku do języka urzędowego. Ustawa chroni język polski jako atrybut kultury narodowej, ale nie wymaga jego znajomości przy uzyskiwaniu obywatelstwa. Do jego otrzymania nie potrzeba wykazać się znajomością żadnych elementów polskiej kultury, lecz jedynie spełnieniem kryteriów biurokratycznych. Nie można bowiem zadekretować prawnie świadomości narodowej czy etnicznej człowieka.

Problemy w tym zakresie dotyczą nie tylko nowych obywateli, ale także członków mniejszości etniczno-narodowych zamieszkujących od dawna w Polsce. Oni najbardziej mają kłopoty z odpowiedzią administracyjną o przynależność narodową, co ukazał spis powszechny. Liczba osób o zadeklarowanej niepolskiej narodowości okazała się kilkakrotnie mniejsza od szacowanej przez specjalistów, podawanej przez przedstawicieli tych grup, organizacje, stowarzyszenia itp. Z pewnością był to **wynik pomylenia narodowości z obywatelstwem**, obawy przed ujawnieniem, a przede wszystkim, jak sądzę, **niemożliwość jednoznacznej identyfikacji, funkcjonowanie w rozproszeniu czy podwojeniu tożsamościowym.** W przypadku konfliktu z powodu podwójnego obywatelstwa jednostki wyższość przyznaje się obywatelstwu tego państwa, z którym dana jednostka jest silnie związana przez pochodzenie, język, wychowanie, osiedlenie itp. Ma więc miejsce **zasada rzeczywistego lub efektywnego obywatelstwa.**

W niekończącym się procesie uobywatelniania ma miejsce dynamika zmian kulturowych związana z **dyfuzją**, która oznacza rozprzestrzenianie się wzorów kulturowych, obyczajów, stylu życia, ruchów kulturowych w drodze zapożyczeń. Jest to zjawisko powszechne związane z procesem dostępu do informacji, interakcjami, z procesem uczenia się. Zapożyczenia najczęściej występują w sferze kultury materialnej (narzędzia, urządzenia elektroniczne, pomysły rozwiązań architektonicznych itp.), natomiast trudniej zachodzą w sferze kultury symbolicznej i duchowej. Józef Kozielski wskazuje, że ważną formą ekspansji intelektualnej jest **inkluzja połączona z ekskluzją.** *Polega ona na włączaniu do własnych systemów naukowych, rodzimych dzieł sztuki, swojej religii czy ustroju, dominującego w danym państwie, osiągnięć innych nauk, prądów umysłowych, religii, ustrojów czy kultur* (Kozielski, 1997, s. 82–83).

**Inkluzja** jest możliwa w sytuacji przekroczenia granic własnej przestrzeni życiowej, znalezienia się na pograniczach kulturowych, aby zapoznać się z wytworami innych kultur, dokonać ich oceny i umiejętnie włączyć – przenieść do własnej przestrzeni życiowej. Obecnie pojęcie to stosowane jest w sytuacji włączania do własnej kultury wytworów innych kultur, a w dobie globalizacji oraz otwartości



granic staje się to łatwiejsze i coraz częściej ma miejsce w sferze medycyny naturalnej, życia duchowego, reaktywowania wartości różnych kultur, zainteresowania innymi kulturami, sztuką, architekturą, sposobami odżywiania, spędzania czasu itp.

Na przenikanie i nakładanie się kultur możemy spojrzeć z perspektywy jednostki oraz z historii jej rozwoju i zauważyć proces dochodzenia do jednoczesnego uczestnictwa w różnych kulturach, problem lojalności wobec własnej grupy rodzimej oraz nielojalności wobec równoczesnego członkostwa w wielu grupach społecznych. Zauważymy, że sposób życia i działania każdej jednostki jest warunkowany jej statusem, rolą i prestiżem grupy i udziału jednostki w grupie. Z przenikaniem związane są problemy zapożyczeń, rozprzestrzeniania – czyli dyfuzji kulturowej (rozprzestrzenianie treści zrodzonych pierwotnie tylko w obrębie jednej kultury). Niezmiernie bogata jest skala podobieństw kulturowych wynikających z kontaktu kultur. W przypadku kontaktu elementy kulturowe ulegają dyfuzji, przepływają z jednej kultury do drugiej poprzez zapożyczanie, naśladowanie, narzucanie, wymieszanie itp.

W procesie rozwoju człowieka i kultury można zauważyć różne **typy kontaktu kultur**, czyli „przechodzenia” z ojczyzny do obczyzny.

1. **Typ imperializmu kulturowego**, w wyniku którego wprowadzano przymocą lub perswazją kulturę dominującą – wolno lub szybko eliminując kulturę lokalną czy kultury lokalne lub ich elementy (np. kolonializm, chrystianizacja). Działania rozumiano jako misję cywilizacyjną, na bazie myślenia etnocentrycznego, ideologii państw kolonialnych. Niesiono cywilizację wypierając relikty pogaństwa, „barbarzyństwa wśród dzikich i prymitywnych ludów”.

2. **Typ kontaktu jako naturalnego zderzenia** kultury autochtonicznej z kulturą świata zachodniego. Importowane z Europy instytucje i wzory kulturowe były oferowane, niekoniecznie narzucane siłą, a lokalne normy i wartości, sposób życia, zwyczaje i obyczaje, wierzenia, wzory konsumpcji, życia rodzinnego ulegały rozpiciu, dezorganizacji i stopniowo zanikały. Miało także miejsce niejednokrotnie powierzchowne upodabnianie się, w wyniku czego nie nastąpiło wyniszczenie kultur rodzimych, nie doszło do zubożenia kultur rodzimych.

3. **Typ wielobarwności i zróżnicowania** wykreowany przez ideologię relatywizmu kulturowego i ideę tolerancji, w wyniku czego powstawały swoiste trzecie kultury w wyniku naturalnego mieszania się kultur. Grupy emigrantów wnosząc własne treści kulturowe ulegały żywiołowej amalgamacji. Tak powstał, między innymi, tygiel amerykański, swoisty stop kulturowy.

4. **Typ neoimperializmu kulturowego** związany z mieszaniem się pośrednim przez przepływ treści i produktów kulturowych za pośrednictwem otwartego rynku i środków masowego przekazu. Szczególne nasilenie obserwuje się w epoce globalizacji i zwraca się uwagę na problemy uniformizacji za pomocą mediów; kreowanie stylu konsumpcji, narzucanie wzorów kulturowych itp. Podkreśla się, że ma miejsce **dyktatura konsumpcji** (jak najwięcej kupuj i używaj). Tak więc o kierunku i sile przepływu kulturowego decyduje siła ekonomiczna.

Z wyżej przedstawionych typów kontaktu kultur wynika kształtowanie i przyjmowanie określonych **postaw** przez człowieka i grupy:

1. **Postawy etnocentryczne**, które wynikają z przekonania o szczególnych wartościach własnej kultury i dlatego ma miejsce koncentracja na własnej kul-

turze, mierzenie innych według kryteriów własnej kultury, jej aspiracji i dążeń. Stosując kryteria własnej kultury do oceny sposobu życia i działania innych, łatwo o negatywne emocje zdziwienia, niechęć czy wrogość. Pojawia się w tej postawie chęć oceniania i pouczania innych, narzucenia własnego stanowiska.

**2. Postawy relatywizmu kulturowego**, czyli dostrzeganie wielości kultur i uznanie, że sposoby działania dadzą się zrozumieć w odniesieniu do ich własnego kontekstu reguł, znaczeń, symboli. Ta postawa przewyżcza etnocentryzm, ale nie zawiera ocen i nie zajmuje określonego stanowiska, co w efekcie może prowadzić do obojętności wobec własnej kultury i bezradności w jej kreowaniu.

**3. Postawy tolerancji i uznania**, które zawierają wartościowanie o różnej mocy, chociażby tolerancję w ujęciu humanistycznym i normatywnym. Nie uznają tolerancji jako biernej akceptacji odmienności, natomiast z postawą łączą wysiłek wadyścia naprzeciw trudnościom zrozumienia, poznania, niepodejmowania decyzji radykalnych, a podjęcie próby dialogu i negocjacji w kontekście wartości własnej kultury. W relatywizmie przyznajemy prawo do odmienności i przyzwalamy, nie zabierając stanowiska. Tolerancja natomiast jest wysiłkiem świadomościowym, wyrażeniem zgodny na odmiennosc, świadomym działaniem zmierzającym do dialogu, ustawiczną próbą podejmowania odpowiedzi na pytanie: co mógłbym uczynić, aby zrozumieć i poznać, chociaż nie muszę i mógłbym tego nie czynić?

**4. Postawy poprawności politycznej**, czyli uznania równowartości wszystkich kultur, ich aktywne podtrzymywanie i wzmacnianie, odrzucenie wartościujących porównań między kulturami, przyjęcie, że każda ma równą wartość z każdą inną. W tym kontekście pojawiają się poglądy o niedopuszczalności krytyki stylu życia, lokalnych obyczajów, wierzeń czy praktyk. Terminy sugerujące wyższość i niższość w tym przypadku nie mają racji bytu; lepsze – gorsze, zacofane – postępowe, prymitywne – rozwinięte, barbarzyńskie – cywilizowane. Wszystko zastępuje się kategorią inne i nie wartościuje, nawet prezentacja każdej z kultur powinna zapewniać równe traktowanie. Dochodzi więc niekiedy do niezrozumiałych zachowań i działań, takich na przykład, jak przeznaczenie takiej samej liczby stron kulturom w *Encyklopedii kultur świata*.

\*

W kontekście powyższego powstaje **problem samoświadomości kulturowej**, jej percepcji, uwarunkowań społecznych, istniejących alternatywnych sposobów życia, pokoleniowego i sytuacyjnego konfliktu. Dlatego Stanisław Ossowski (1984, s. 18) podkreślał, że: *Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. Cechy jakiegos terytorium nie zależą od tego, co kto o nich myśli. Cechy ojczyzny są zawsze funkcją obrazów, które z jej imieniem łączą członkowie pewnej zbiorowości.* W tym właśnie kontekście wskazywałem na obywatelstwo jako osiąganie poziomu postkonwencjonalnego, na którym człowiek oceniając zachowania jest świadomy, że dokonuje ocen subiektywnych, a reguły proponowane przez społeczeństwo nie mają statusu autotelicznych, są względne. Można powiedzieć, że jednostka uznaje moralny i prawny punkt widzenia lub – inaczej – humanistyczny i normatywny.

Jan Józef Lipski zwracał uwagę, że miłość ojczyzny musi być stale uzupełniana duchowymi wartościami, gdyż czysto etniczna przynależność nie konstruuje jeszcze patriotyzmu. W przypadkach skrajnych członkowie wspólnoty etnicznej mogą nawet należeć do innych ojczyzn. Dopiero w powiązaniu z wolnością i godnością

ludzką miłość do własnego kraju nabiera sensu – „patriotyzm konstytucyjny”. Z tego powodu potępiał on antysemickie ekscesy w Polsce, jakie miały miejsce wiosną 1968 roku, opowiadał się przeciwko obiegowym sformułowaniom, takim jak „Polak-katolik”, podkreślał znaczenie mniejszości żydowskiej, jej wielowiekowe zrośnięcie z polską kulturą. Z uczuciem wstydu wspomina całkowicie nieumotywowane, oparte na megalomanii i manii wielkości, uczucie wyższości Polaków wobec Rosjan. Podkreśla, że naród, który wydał Dostojewskiego i Tolstoję, nie może być określany jako mało wartościowy. Lipski wyrażał szacunek wobec Sacharowa i rosyjskich bojowników o wolność, których sytuacja „jest trudniejsza od naszej”. W swoich pismach Lipski opowiada się przeciwko czarno-białym schematom w traktowaniu stosunków między Polakami i Niemcami. Oczekiwał, że Polacy mimo wszystkich cierpień zrezygnują z uczuć odwetu wobec Niemców, zechcą uznać wartość kształtowanej przez stulecia kultury niemieckiej i odpowiednio ją pielęgnować. Zauważał, że kochać swoją ojczyznę, to potrafić rozróżnić między godnymi sławy a ciemnymi okresami polskiej historii. Miłość do własnego kraju wymaga rezygnacji z upiększania i ukrywania niewygodnych prawd. Europa nie jest dla niego niwelacją różnorodnych kultur narodowych i regionalnych, ale barwną wielością tradycji i powiązań. Jedynie tam, gdzie nie szuka się praw tylko dla własnego narodu, a zła tylko w cudzym, można mówić o tolerancji i gotowości do pokou (Lipski, 1992).

Jan Nowak-Jeziorański w swoich wypowiedziach wielokrotnie zwracał uwagę, że **patriotyzm jest uczuciem, a nacjonalizm światopoglądem**. Patriotyzm jest uczuciem miłości do wspólnoty duchowej i materialnej wszystkich pokoleń przeszłych, żyjących i przyszłych, miłości wspólnoty ludzi osiadłych na tej samej ziemi, używających wspólnego języka, złączonych wspólną przeszłością, tradycją, obyczajem i kulturą. Słowa „patriota” i „patriotyzm” budzą ciepło. Patriotyzm lokujemy na szczycie hierarchii wartości doczesnych. Oznacza on gotowość do ofiary, wyrzeczeń, poświęceń, nie wyłączając ofiar z własnego życia, a także, co najtrudniejsze, życia najbliższych – rodziców, małżonków, dzieci. Tak bywało, na przykład, w latach okupacji niemieckiej. Człowiek poszukiwany przez gestapo mógł uciec i schować się, ale na miejscu pozostawała rodzina i płaciła albo więzieniem, zamknięciem w Oświęcimiu lub innym obozie, albo padała ofiarą masowych egzekucji. Łatwiej było narażać na śmierć siebie niż życie najbliższych.

Siła patriotyzmu spada, gdy nie ma zagrożenia z zewnątrz, i podnosi się, gdy państwo i naród znajdują się w niebezpieczeństwie. Na co dzień, w warunkach normalności dominuje troska o rodzinę i samego siebie. Jest to naturalne i ludzkie. Konstytucja amerykańska stanowi, że każdy obywatel ma prawo do pościgu za osobistym szczęściem – *pursue of its own happiness*. Nie pozostaje to w żadnej sprzeczności ze służbą celom społecznym. Budując własne szczęście, budujemy siłę i pomyślność swego kraju. Większość emigrantów, przeżywając nostalgię za utraconym, niejednokrotnie na zawsze, krajem ojczystym, bardziej odczuwa potrzebę demonstrowania swoich uczuć patriotycznych aniżeli ludzie, którzy rzadko opuszczają miejsce stałego zamieszkania. Jako emigrant, podkreślał Jan Nowak-Jeziorański, który nie mógł nawet marzyć, że zakończy życie we własnym kraju, znał dobrze uczucie nostalgii, tęsknoty za widokiem narożnej kamienicy, przydrożnego krzyża, uliczek i zakątków rodzinnego miasta, a przede wszystkim uczucie otaczającej zewsząd atmosfery swojskości.

Tego poczucia swojskości nie można niczym zastąpić i zawsze będzie brakować na obczyźnie. Dlatego Polonia i emigracja szukają bezwiednie środków zastępczych. Usiłują odnaleźć swojskość w polskich kościołach, obrządkach i pieśniach religijnych, a także w organizowaniu pochodów i uroczystości z okazji kolejnych świąt narodowych oraz rocznic. Jednak te pochody idą ulicami, na których bije w oczy obcość. Nostalgie może zaszkodzić emigrant tylko odwiedzając Polskę. Patriotyzm jest wysoką wartością moralną, bo uczucie przywiązania do własnego kraju nie idzie w parze z nienawiścią czy wrogością do innych. Patriotyzm mieści w sobie szacunek i sympatię wobec patriotyzmu innych. W przeciwieństwie do nacjonalizmu patriotyzm nie jest konfliktogenny. Wręcz przeciwnie, towarzyszy mu często, choć nie zawsze, poczucie solidarności z ruchami patriotycznymi innych narodowości.

Nacjonalizm jest taką ideologią, która w oczach jego wyznawców uwalnia ich dążenia od hamulców natury etycznej. Własny naród stoi ponad wszelkimi innymi wartościami. Jest celem nadrzędnym, któremu należy podporządkować wszystko inne, a więc własne dążenia, ambicje i plany, interesy osobiste, partykularne i klasowe. Określenie interesu narodowego jako celu nadrzędnego uwalnia od norm etycznych i moralnych w dążeniu do niego. Korzenie takiej orientacji tkwią w pojmowaniu postępu jako nieustannej walki gatunków. Zwycięza w niej silniejszy, niszcząc słabszego. Dążąc do prymatu własnych interesów kosztem innych, nacjonalizm stał się źródłem konfliktów prowadzących do wojen i tragedii ludzkich. Wystarczy przypomnieć losy nacjonalizmu w najbardziej zdeprawowanej postaci, jaką były hitleryzm w Niemczech i faszyzm Mussoliniego, a z przykładów ostatnich – tragiczny koniec nacjonalizmu serbskiego i losy Miloszevicia. W Polsce przedwojennej nacjonalizm szedł w parze z antysemityzmem. Polskie uprzedzenia wobec mniejszości żydowskiej nigdy nie przybrały jednak zbrodniczej postaci masowej i systematycznie zaplanowanej eksterminacji Żydów. Stawianie Polaków na równi z hitlerowskimi Niemcami, a zwłaszcza oskarżenie o udział w zagładzie Żydów jest oszczerstwem, przed którym musimy się solidarnie bronić. Nie widziałem żadnych przejawów antysemityzmu w mojej szkole, w Gimnazjum im. Adama Mickiewicza, przypomina Jeziorański. Jednym z moich najbliższych przyjaciół z ławy szkolnej był Jan Kott, a drużynowym w naszej „Trójce” im. ks. Józefa Poniatowskiego – Antek Rosental, jeden z działaczy harcerskich, którzy wychowywali nas w duchu patriotycznym. Ani jednemu, ani drugiemu nikt nigdy nie wytknął, że byli Żydami. Sytuacja na wyższych uczelniach była już zupełnie inna. Życie akademickie płynęło pod znakiem bojówek ONR, które były i upokarzały studentów Żydów. Polski antysemityzm znajdował swoje ujście nie w zabijaniu, ale w pogardzie. Przykładem było „getto ławkowe” narzucone studentom Żydom, których zmuszano do zajmowania osobnych miejsc. O tym, jak straszne szkody może wyrządzić nacjonalizm swemu narodowi, przekonałem się, kiedy jako emisariusz znalazłem się w Londynie. Zadaniem rządu polskiego i takich ludzi jak ja była obrona polskiego imienia i dobrego wizerunku naszej Ojczyzny w oczach Zachodu. W XIX wieku Polska ukazywała się światu jako naród szlachetny i odważny, który bohatersko

walczy o niepodległość pod hasłem: „Za Wolność Waszą i Naszą”, a więc o odzyskanie i zachowanie wolności nie tylko dla siebie, ale i dla innych narodów, które o nią walczą. Ten wielki atut, jakim były sympatia i poparcie dla polskich aspiracji, został zniszczony jeszcze w okresie międzywojennym przez oskarżenie o dyskryminację mniejszości narodowych i antysemityzm. Wrogowie, a mieliśmy ich niemało, usiłowali przypiąć nam etykietkę najbardziej antysemickiego narodu w Europie. Oczywiście była to nieprawda. Antysemityzm objawił się nie tylko w Polsce, ale i w Niemczech, i w Europie Środkowowschodniej, a przede wszystkim w Rosji. I nie był w Polsce zjawiskiem powszechnym. Znaczna część inteligencji zwalczała objawy antysemityzmu. Mówiąc o szkodach, jakie w przeszłości wyrządził dobremu imieniu Polski antysemityzm, idący w parze ze skrajnym nacjonalizmem, należy uznać, że jego przeciwstawieniem był patriotyzm, przejawiający się w bezprzykładnej gotowości do największych ofiar i poświęceń, jaką Polacy okazali w ciągu dwóch stuleci walki o odzyskanie i zachowanie wolności. Nie ma na świecie innego narodu, który dążyłby do tego celu z takim uporem i odwagą. Moc polskiego patriotyzmu sprawiła, że Polska własnymi siłami, wbrew wszelkim ludzkim przewidywaniom i wbrew okrutnym realem, odzyskała wolność (Nowak-Jeziorański, 2003).

Problemem szczególnie istotnym staje się słabnięcie naturalnej, domowej, środowiskowej i szkolnej edukacji patriotycznej. Niepokojące jest to, że patriotyzm utracił prawo obywatelstwa w kulturze masowej, a więc tym większa odpowiedzialność za prowadzenie edukacji patriotycznej ciąży na państwie, a przede wszystkim na szkole, mediach publicznych i instytucjach kultury. Sensowna edukacja patriotyczna nie może ignorować zmian zachodzących w ludzkiej świadomości, nie może sięgać do zwietrzałego arsenału anachronicznych środków. Edukacja patriotyczna wymaga nowoczesnych metod, choćby takich, do jakich sięgnęli twórcy Muzeum Powstania Warszawskiego czy też autorzy nowatorskich projektów edukacyjnych, których zasadniczą ideą jest pobudzenie aktywności uczniów, aby sami stali się w miarę możliwości badaczami historii. W kontekście powyższego za niebezpieczne w edukacji uważam pomysły wprowadzenia do szkół lekcji patriotyzmu, wychowania w duchu miłości i szacunku do mitów dydaktycznych, wykreowanych w historii ku pokrzepieniu serc lub uwiecznienia nienawiści do wrogów. Należałoby także w tym kontekście zapytać: czy patriotyzm to zacieranie śladów po tym, co naprawdę było, a co według chciejstwa nie powinno być? Co czynić z „dobrym” i „złym”, chcianym i wstydliwym dziedzictwem narodowym? Czy pokolenie następne nie będzie chciało znać tajemnicy PRL?

Uważam, że w dzisiejszej dobie istotnym problemem jest kreowanie tożsamości narодно-państwowej, wdrażanie do odczuwania ponadplemiennego dobra wspólnego, jak też wykraczanie poza plemienny horyzont przez kształtowanie więzi z abstrakcyjną wspólnotą, czyli jednoczesne wyzwalanie poczucia więzi z własną grupą etniczną lub narodową (**patriotyzm narodowy**), więzi z państwem, w obrębie którego funkcjonuje grupa etniczno-narodowa (**patriotyzm państwowy**), więzi z kulturą, cywilizacją europejską powstałą w przypadku naszego kontynentu na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, kultury greckiej i rzymskiej (**patriotyzm cywilizacyjny, europejski**).

Należy także zwrócić szczególną uwagę na procesy kreowania się tożsamości ponadnarodowej – kosmopolitycznej, wychodzącej poza tożsamość narodową, wdrażać do umiejętności wchodzenia w rozproszoną autonomiczną tożsamość kulturową charakteryzująca się nieskończonością, wielowariantowością, dynamiką. Może mieć więc miejsce zarówno ucieczka od tożsamości regionalnej czy narodowej, rezygnacja z wartości wcześniej uznawanych, jak też i łączenie wszystkich warstw-etapów tożsamości w jeden spójny system i bycie człowiekiem z uznawaną i akceptowaną Ojczyzną prywatną, regionalną, narodową, państwową, kontynentalną i planetarną. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że konsumpcja, która jest częścią kondycji ludzkiej, może stać się celem i wówczas może mieć miejsce zagubienie człowieczeństwa. Kiedyś kapitalizm produkował towary i dobra, które odpowiadały na ludzkie potrzeby, natomiast obecnie celem kapitalizmu jest kreowanie u ludzi potrzeb, dzięki którym firmy mają co sprzedawać, wpędzając w konsumpcję bez sensu i ograniczeń (konsumeryzm niebezpieczny). Mogą być także inne możliwości, takie na przykład, o których pisała Antonina Kłoskowska, analizując śląskie dylematy narodowe przedstawione w autobiografiach. Na przykład, „Kosmopolita” – odrzuca identyfikację zarówno ze śląską, jak i z polską ojczyzną. Patriotyzm uważa za głupotę i sądzi, że należy żyć tam, gdzie najlepiej. Formalnie przyznaje się do polskości, lecz ma skrajnie negatywny stereotyp Polaków, lubi Niemców, gardzi Rosjanami i jednocześnie usprawiedliwia ich nienawiść do Niemców. Ma więc miejsce negacja wartości poszczególnych narodów, a nie akceptacja różnych kultur narodowych. Inny z kolei akceptuje wszystkie podwójne identyfikacje narodowe i deklaruje otwartą postawę narodową. Jego horyzont odniesienia życiowych spraw ukształtowały podróże zagraniczne i ojczyznę określa jako miejsce, w którym czuje się najlepiej, a inność jest dla niego przedmiotem fascynacji, chociaż podkreśla trwały związek swojej rodziny z najbliższą okolicą (Kłoskowska, 1996 s., 274 i nast.).

Chciałbym jeszcze na zakończenie zwrócić uwagę na wypaczone rozumienie kosmopolityzmu, traktowane potocznie jako obojętność wobec własnej kultury – tradycji, a nawet jej lekceważenie czy wyrażanie pogardy. **Wydaje się, że kosmopolityzm jest obciążony niechęcią – w przeciwieństwie do patriotyzmu, który waloryzowany jest pozytywnie.** Poza tym łączony jest z nihilizmem, liberalizmem, relatywizmem, a przecież kształtował się w starożytności, przełamując antagonizmy społeczne, polityczne, dyskryminację rasową, narodowościową, zrywał z podziałem na wyższych i niższych, poczuciem wyższości i pogardą dla obcych. Zwracał się przeciw niewolnictwu, które było uważane za naturalny element stosunków społecznych. Już Seneka pisał, że „każdy z tych samych nasion jest zrodzony, z tego samego korzysta nieba, tak samo oddycha, tak samo żyje i tak samo umiera”. Należy także zauważyć, że **kosmos, jako rdzeń kosmopolityzmu, oznacza nie tylko świat, ale i ład, porządek, w znaczeniu moralnym i społecznym.** Każdy człowiek jest związany powinnościami i obowiązkami wobec różnych grup i środowisk koncentrycznie, poczynając od rodziny, najbliższej wspólnoty parafialnej i lokalnej, do regionalnej, do narodu i dalej do obywatelstwa świata, jednak nie przestaje być członkiem tych wspólnot, a uniwersalizm stoickiego kosmopolityzmu to obiektywizm reguł moralnych, powszechna ich obowiązywalność. A. Kłoskowska zwracała także uwagę na tradycję stoickiej idei kosmopolityzmu jako szerokiego otwarcia polis i na oświeceniową, Wolterowską

ideę równej życzliwości dla wszelkich ojczyzn, na rzecz najszerzych związków (tamże, s. 276). Jest to także sposób na rozwiązywanie narodowych dylematów, wielokrotnego przypisania w historii oraz obecnych możliwości zmiany miejsca i potrzeb, dlatego przedmiotem odniesienia może być coraz częściej cały świat z jednoczesnym zachowaniem więzi z małą ojczyzną.

Z pewnością niewielu jest orędowników uniwersalizacji wszystkiego, jednak wydaje się, że jest już wielu takich, którzy tęsknią za czytelnym światem i wszędzie chcieliby się czuć u siebie, bez wysiłku dekodowania symboli innych kultur. Takich ludzi opatruje się właśnie etykietką kosmopolitów, która w czasach oświecenia nie była pejoratywna. Określano tym mianem człowieka, który nie wyrzekając się własnej ojczyzny, nie czuł się obco wśród innych, gdyż nie miał wobec nich uprzedzeń. J. J. Rousseau pisał o takich ludziach z szacunkiem i sympatią, jako o duszach wielkich, przekraczających urojone przegrody między narodami. Hugo Kołłątaj, który także uchodziłby za orędownika kosmopolityzmu, stwierdzał, że w każdym kraju znajdziemy ojczyznę (konstytucję, prawa, tę samą miarę, wagę, monetę) i żadnego kraju zwyczajnie nie będą obce, tylko mowę i klimat znajdziemy inne.

## Literatura

- Habermas J.: *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Wyd. Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1993
- Jan Nowak-Jeziorański. „Gość Niedzielny” 2003, nr 43
- Kłoskowska A.: *Kultury narodowe u korzeni*. PWN, Warszawa 1996
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1997
- Lipski J. J.: *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*. W: J. J. Lipski: *Timika Nessosa: szkice o literaturze i nacjonalizmie*. PEN, Warszawa 1992
- Ossowski S.: *O ojczyźnie i narodzie*. PWN, Warszawa 1984
- Skarga B.: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2007
- Taylor Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tłum. S. Amsterdamski i in. Red. K. Michalski. „Znak”, Kraków 1995
- Tischner J.: *Wiara w godzinie przelomu*. W: *Humanistyka przelomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Wyd. „Żak”, Warszawa 1999.





Mirosław Sobeci  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## **ANTYK A EUROPEJSKA WSPÓLNOTA W KULTURZE. KONTEKST EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Początek wieku stawia przed edukacją nowe wyzwania. Są to procesy integracyjne zachodzące na kontynencie. Potrzebne jest więc wyraźniejsze niż dotychczas akcentowanie kulturowej wspólnoty Europejczyków, poznanie elementów stanowiących wspólny fundament, na którym zbudowano poszczególne kultury narodowe. Dotychczasowe koncentrowanie się w zabiegach kulturalizacyjnych jedynie na własnym narodzie wymaga dziś zmiany proporcji na rzecz dowartościowania perspektywy europejskiej. Dotyczy to zwłaszcza obligatoryjnej kulturalizacji instytucjonalnej w obrębie systemów oświatowych poszczególnych krajów. Trzeba w nich dostrzegać zarówno to, co tkwiło u podłoża uformowania się europejskiej cywilizacji, czyli antyk i chrześcijaństwo, jak również wkład, jaki wносиły do wspólnego skarbcza europejskiej kultury poszczególne wspólnoty nowożytnej Europy.

Wprawdzie praca w zakresie systematycznego budowania europejskiego wymiaru tożsamości jest w zasadzie pracą będącą dopiero przed nami, jednak świadomość bycia członkiem wspólnoty europejskiej jest już obecna – w różnym stopniu – w autodefinicjach mieszkańców kontynentu. Najczęściej wyraża się to w poczuciu bycia członkiem zbiorowości o charakterze politycznym. Taka sytuacja wynika z akcentowania w przestrzeni medialnej politycznych efektów integracji europejskiej. Dlatego dzisiaj dla wielu osób bycie Europejczykiem jest jednoznaczne z byciem „obywatelem” Unii Europejskiej. Stanowisko takie – dosyć irytujące dla bardziej wrażliwych kulturowo – obecne do niedawna jedynie w krajach „starej Unii” zmienia się wraz z poszerzaniem jej granic politycznych. Nic więc dziwnego, że „poczucie bycia Europejczykiem” jest dziś silnie eksponowane we wschodniej Polsce przy nienależących do Unii – Białorusi i Ukrainy niż w zachodnich częściach. Oczywiście, ze względów historyczno-kulturowych jest to zupełnie nieuzasadnione.

Kwestię tożsamości europejskiej podejmują w swojej najnowszej książce Jeffrey T. Checkel i Peter J. Katzenstein (2009). Zaproszeni przez nich autorzy analizują kwestię europejskiej tożsamości przede wszystkim jako polityczny projekt. Zdaniem redaktorów tomu, jest on obecnie realizowany. Przy czym – zdaniem jednego z autorów, Holly Case (2009) – efekty jego realizacji są różne we wschodniej i zachodniej części kontynentu. Wśród czynników, które różnicują identyfikację z Europą, nie pojawia się jednak czynnik kulturowy. Rozpatrując kwestię bycia Europejczykiem, żaden z autorów tej publikacji nie nawiązuje do kulturowego

kontekstu europejskości. Tymczasem jeżeli poddamy analizie dynamikę zmian w zbiorowościach kulturowych w naszej części kontynentu, to jedną z najważniejszych staje się europejska wspólnota kulturowa. Właśnie od kontekstu kulturowego rozpoczyna się raport przygotowany przez Komisję Europejską pod koniec ubiegłego wieku zredagowany przez Thomasa Jensena zatytułowany *Reflections on European Identity* (1999). Raport ten rozpoczyna tekst Heinricha Schneidera *The dimensions of the historical and cultural core of the European identity*.

Integracja gospodarcza i polityczna naszego kontynentu stawia nowe wyzwania przed edukacją międzykulturową (Nikitorowicz, 1998, s. 41–43). Stawiamy sobie pytanie: czy potrafimy ukształtować takie oddziaływania, które wyraźnie będą budowały świadomość przynależności do wspólnej europejskiej przestrzeni kulturowej. W wyniku tego rodzaju refleksji rodzi się kulturowa triada tożsamościowa odpowiadająca trzem wymiarom: region – naród – kontynent. Do tożsamości narodowej i regionalnej bądź lokalnej dołączone zostaje poczucie przynależności do zbiorowości szerszej niż narodowa uzupełnione o zinternalizowaną kulturę symboliczną, wspólną wszystkim Europejczykom.

Podzielałam pogląd głoszony przez znakomitego znawcę antyku i kultury Stefana Srebnego (1984, s. 24), że członek każdego z narodów Europy – a w dużej części także obu Ameryk i Australii – „jest zarazem członkiem wielkiej rodziny narodów o kulturze europejskiej; obok cech, charakteryzujących go jako Polaka, Francuza, Niemca, posiada on cechy właściwe wszystkim tym narodom, które jednoczy przy wszystkich swych odmianach i różnicach terytorialno-narodowych w gruncie rzeczy jednolita kultura europejska”. Jedność tej kultury pochodzi w dużej mierze ze wspólnego antycznego dziedzictwa. „Wspólną ojczyzną ludów Europy jest świat antyczny” (tamże, s. 24).

Antyczne fundamenty europejskiej tożsamości to nie tylko sztuka i literatura. Istotne miejsce przypada zwłaszcza filozofii, w dużej mierze także kwestiom moralnym. S. Srebrny przypomina, że na tablicach Dike – Sprawiedliwości – córki Zeusa były wyryte trzy prastare przykazania religijno-etyczne „Czcij bogów, czcij rodziców, czcij gościa”. Trzeba podkreślić, że w starożytności tym samym słowem *xenos* określano i gościa, cudzoziemca (tamże, s. 223). Pogwałcenie praw gościa było stawiane na równi z naruszeniem praw bogów i rodziców. Wykroczenia przeciwko tym prawom, to wykroczenia najcięższe. Zwłaszcza jeżeli przybysz, który przekroczył granice twego kraju, prosi o pomoc, schronienie czy opiekę, a prośba jego zostanie odrzucona, to jest to jeden z najcięższych grzechów (Ajschylos, 1954, s. 11). Takie wskazania etyczne obecne były już u zarania cywilizacji europejskiej. Do dziś nie wskazywa one nic ze swojej aktualności.

Spory o znaczenie greki w przekazywaniu tradycji kultury śródziemnomorskiej istniały w Polsce już w renesansie. Wówczas podkreślano, że bez znajomości języka Hellenów na próżno szukać istoty w pismach np. Arystotelesa (Coxe, 1978, s. 89). Także to stwierdzenie trudno nie uznać za aktualne, jednak tak jak cała humanistyka zostało ono zepchnięte na margines współczesnego życia.

Obecnie w refleksji naukowej europejskie dziedzictwo kulturowe z trudnością przebijają się do głównego nurtu dyskursu. Częściej nawiązuje się do sfery identyfikacyjnej. W Polsce o tożsamości w wymiarze europejskim jako tożsamości społecznej pisały m.in. Irena Wojnar czy Jolanta Miluska. Według J. Miluskiej (2007), traktując tożsamość społeczną jako sumę wszystkich społecznych identyfikacji,

można wyodrębnić możliwość wyartykułowania „swojej identyfikacji z grupą ponadnarodową, mającą wspólne korzenie kulturowe i ten sam region zamieszkania, a więc z Europą”.

Jedno z najmłodszych pól uprawiania pedagogiki – edukacja międzykulturowa, coraz wyraźniej zarysowuje swoją obecność we współczesnych dyskursach. Jednym z zadań edukacji międzykulturowej jest uwzględnianie zróżnicowania kulturowego w realizacji ogólnych celów oddziaływań pedagogicznych. Przede wszystkim powinno się uwzględniać złożoność świata kultury i przynależność każdego człowieka do wielu różnych kulturowych rzeczywistości. Różnica staje się zaczynem – początkiem konstruktywnej drogi, w której nie unicestwiamy tego, co jest jej źródłem oraz efektem. U celu tej drogi może być akceptacja siebie, ale jako elementu zróżnicowanego kulturowego uniwersum. Dialektyka kulturowej tożsamości opiera się na bezustannym negocjowaniu podobieństwa i różnicy. Jednostka znajduje się niczym między Scyllą a Charybdą. Całkowite opowiedzenie się czy to za podobieństwem, czy też za różnicą grozi w efekcie unicestwieniem. Wyjściem jest odwołanie się do arystotelejskiej cnoty, jaką jest unikanie skrajności.

Jeżeli zaakceptujemy fakt istnienia innej rzeczywistości kulturowej, niż ta, w której funkcjonujemy, to mamy dwa sposoby postrzegania siebie jako członka grupy. Pierwszy formalny, zwykle niewymagający emocjonalnego bądź intelektualnego zaangażowania. Ten sposób często wiąże się z aktami zewnętrznego przypisania, które – w większym lub mniejszym stopniu – są przez jednostkę akceptowane. Mieszkamy więc w **jakimś** kraju, którego jesteśmy obywatelami. Najczęściej nadano to obywatelstwo bez naszego udziału. W wyniku decyzji rodziców staliśmy się członkami **jakiejś** religii. To także najczęściej staje się bez naszego udziału. Co prawda później instytucje religijne organizują obrzędy prowadzące do potwierdzenia owego początkowego przypisania, ale obrzędy owe mają coraz bardziej zrytualizowany i sformalizowany charakter. Także na poziomie większych wspólnot, również europejskiej, która nas najbardziej interesuje, daje się zauważyć obecność formalnego przypisywania. Otóż duża część mieszkańców Europy czuje się Europejczykami dlatego, że mieszka na terytorium geograficznej Europy, bądź też ma świadomość przynależności do tworu politycznego, jakim jest Unia Europejska (Gołembski, 2005). W tym przypadku kryteria opisywania przynależności są w istocie zewnętrzne i pasywne. W odniesieniu do tożsamości europejskiej jest to identyfikacja z europejskością oparta bądź na kryterium terytorialno-geograficznym, bądź instytucjonalnym, czyli przynależności do Unii Europejskiej. Nie należy jednak pominąć tego, że podejście to jest charakterystyczne dla definiowania zbiorowości w kategoriach politycznych (obywatelskich). Tego rodzaju interpretacje europejskiej tożsamości są dziś często przywoływane w zachodniej części kontynentu, np. w Niemczech (Ohlendorf, 2009).

Jest także drugi sposób postrzegania siebie jako członka grupy. Jest on związany z komunikowaniem się, a więc z natury nacechowany jest aktywnością. Oczywiście, aby móc się komunikować, należy spełnić kilka warunków. Przede wszystkim muszą być ci, którzy komunikować się **chcą**, nadawca i odbiorca, zamieniający się w trakcie interakcji swoimi rolami. Ów czynnik wolicjonalny chciałbym silnie podkreślić, gdyż – moim zdaniem – zbyt często pomija się go, uważając za oczywisty. W czasach intensywnej dehumanizacji życia, coraz częściej zamykamy się we własnym, indywidualnym świecie. Atomizacja życia społecznego przybiera

na siłę, mimo że w związku z postępem technologicznym czasu do własnej dyspozycji możemy mieć więcej niż niegdyś. Drugim podstawowym warunkiem zaistnienia komunikacji jest **wspólnota kodu**. Kod ten to najczęściej język naturalny, ale strukturalnie złożony. Już dawno temu zauważył Jose Maria Tortosa (1986), że większość współczesnych ludzi dysponuje kilkoma językami stosowanymi na różnych poziomach kulturowej komunikacji. Nabierają one znaczenia wraz z tym, jakie znaczenie nadajemy identyfikacji grupowej. Możemy więc mówić o języku poziomu mikro (np. żargon zawodowy, czy gwara), poziomu mezo (język grupy narodowej czy religijnej, np. język starocerkiewnosłowiański w polskim prawosławiu) oraz poziomu makro (język angielski jako język komunikacji międzynarodowej). Właśnie język angielski jest dziś *lingua franca* na kontynencie europejskim. Jednak posługiwanie się językiem angielskim nie wystarcza do odczuwania kulturowej wspólnoty. Jest on zaledwie nośnikiem.

Wspólnota wychodząca poza bierne postrzeganie przynależności związana jest z doświadczeniem współuczestnictwa w **uniwersum symbolicznym** podzielanym przez wszystkich członków wspólnoty. Wychodzimy ponad elementarny czy też bazowy poziom naturalnego języka. Nie jest ważne tylko to, aby rozumieć podstawowe komunikaty, wyrażane przy użyciu znanych słów. Sięgamy do fundamentalnych wartości, które znalazły ucieleśnienie w archetypicznych atrybutach kultury. Takie atrybuty są w obiegu kulturowym Europy od zarania jej dziejów. Cyklicznie odradzają się i przyoblekają się w coraz to nowe interpretacje, nie tracając jednocześnie swojej istoty. Świadomość istnienia takich kryterialnych, relewantnych symboli jest rdzeniem europejskiej tożsamości kulturowej. Z tym, że kulturę ograniczam do wymiaru semiotycznego, traktując język jako nośnik symbolicznych atrybutów kultury.

Czy myśląc kategoriami semiotycznymi możemy wyodrębnić zespół takich symboli, które były podobnie interpretowane w całej geograficznej Europie, ale także w miejscach naszego globu, które przez ostatnie stulecia zdominowali emigranci z Europy (np. Stany Zjednoczone czy Australia)? Jeżeli uwzględnimy realizowaną w ramach systemów szkolnych poszczególnych krajów kulturalizację, to odpowiedź powinna być twierdząca (Ohlendorf, 2009). Wszak kształcenie i jego efekt – wykształcenie doprowadza do wytworzenia wspólnoty komunikowania. Jednak refleksja w obrębie kultury symbolicznej wykracza poza elementarne potrzeby. Stąd też jest jedną z cech nadających ton rozwojowi kultury grup społecznych. To one w największym stopniu poddają refleksji kwestie tożsamości kulturowej. Od zarania historii Europy – zwłaszcza w okresach kryzysu – refleksja nad tożsamością aktywowana była w kręgach intelektualnych. Wskazuje na to na przykład Peter Rietbergen (2001, s. 101), pisząc: „w kryzysie, który położył kres politycznej jedności świata rzymskiego w IV i V stuleciu, intelektualiści, zarówno we wschodnim, jak i zachodnim cesarstwie odczuwali potrzebę wyrażenia swej tożsamości, zdefiniowania wspólnego losu. Będąc poetami, kronikarzami lub piastując godności kościelne, wszyscy stanowili część politycznej elity”.

Kiedy nawiązujemy do kryterialnych atrybutów kulturowej tożsamości w odniesieniu do przestrzeni europejskiej, to zwykle mamy na myśli zespół symboli o cechach archetypów, które są obecne w historii Europy w ciągu całych jej dziejów. Towarzystwem one toposom charakterystycznym dla europejskiego kręgu kulturowego. Symbole te występują we wszystkich kulturach, które wyrosły na

antycznych fundamentach, od Moskwy po Lizbonę, od Reykjavíku po Ateny. Oczywiście, możemy wyróżnić momenty w historii Europy, kiedy nawiązania do antycznych toposów były szczególnie ważne, a nawet przełomowe.

Francuski lewicowy myśliciel Edgar Morin tuż przed przełomowym dla Europy rokiem 1989 wydaje książkę poświęconą istocie europejskości. Prezentując w niej duży dystans do koncepcji jedności europejskiej, wskazuje szereg specyficznie europejskich sposobów funkcjonowania kulturowego (Morin, 1988, s. 56). Zdaniem pisarza – szczególna rola w odświeżeniu antycznego dziedzictwa przypada myślicielom epoki renesansu. Twierdzi on, że „reaktywowanie spuścizny greckiej, oryginalna zasługa renesansu, nabrała charakteru permanentnego. Od tej chwili myśl, poezja, sztuka europejska będą podłączone do tego źródła. (...) Ciągłe na nowo zanurzamy się w głębinie źródła i za każdym razem wydobywamy nową pożywkę” (tamże, s. 56).

Treści odnoszące się do antycznej kultury znajdują się w programach nauczania wszystkich europejskich krajów od początku istnienia szkoły. Dziś jednak należy nadawać tym treściom nowe znaczenie. Wiele pokoleń Europejczyków nie miało możliwości odwiedzenia miejsc, gdzie rodziła się kultura kontynentu, gdzie tworzyli Arystoteles, Ajschylos czy Fidiasz. Dziś łatwość przemieszczania się sprawia, że dysponując odpowiednimi środkami możemy znaleźć się na miejscu dawnego ateńskiego *polis*. Czy znalazłszy się tam wzbudzi się w nas refleksja dotycząca tego, że oto jesteśmy u źródła naszej kultury? Zależy to przede wszystkim od tego, jaką rangę nadajemy przekazom z przeszłości, na ile ważne są dla nas, ludzi współczesnych, problemy nurtujące naszych przodków sprzed 2500 lat. Jeżeli zainteresowanie kulturą antyczną u przeciętnego Europejczyka nie jest dziś zbyt wielkie, to wynika właśnie z niezbyt dużego znaczenia, jakie przykłada się w trakcie socjalizacji atrybutom antycznego dziedzictwa, z którymi spotykamy się w trakcie nauki szkolnej. Jedno z podstawowych założeń interakcjonizmu symbolicznego sformułowane przez Herberta Blumera mówi, że człowiek działa wobec rzeczy na podstawie znaczeń, które te rzeczy dla nich mają. Jeżeli nauczyciele, profesjonalni przewodnicy po świecie wartości kulturowych nie potrafią wywołać u swoich uczniów przywiązania do fundamentalnych europejskich wartości ich atrybutów, to trudno oczekiwać, że te wartości i reprezentujące je atrybuty będą odgrywały jakiegokolwiek znaczenie w budowaniu przez uczniów ich tożsamości kulturowej. Problem polega na tym, że wielu dzisiejszych nauczycieli nie dysponuje zinternalizowaną kulturą, w tym znaczeniu, jakie Antonina Kłosiowska nazywała walencją, w części odnoszącej się do europejskości. O podwalinach europejskiej kultury nie tylko trzeba wiedzieć, ale także trzeba ją uznawać za **własną**.

Jednym z zadań edukacji jest kształtowanie potrzeby komunikacji w sferze kultury symbolicznej. Rozbudzenie takiej potrzeby wiąże się między innymi z włączaniem coraz większej liczby osób w krąg tych, którzy europejskość traktować chcą nie tylko jako instytucjonalnie kojarzoną przestrzeń identyfikacyjną, ale jako wartość, nadając jej znaczenie i traktując jako jeszcze jedną możliwość samorealizacji, zmierzania do pełni człowieczeństwa, czyli starogreckiego *akme*. Właśnie tak traktowana europejskość, jako nowo odkrywana kulturowa przestrzeń samorealizacji, w dużym stopniu opiera się na humanistycznych podstawach tkwiących głęboko w antyku.

Zygmunt Bauman zauważa: „trudno sobie wyobrazić, jakim przełomem w myśleniu ludów rozsianych po Europie było kiedyś przejście od społeczności lokal-

nych do narodowych. Dziś stoi przed nami kolejna faza europejskiej przygody – przejście od form integracji, które znamy z funkcjonowania Unii Europejskiej, do utworzenia stabilnej płaszczyzny służącej wspólnemu rozwiązywaniu problemów planety<sup>1</sup>. Bauman zapewne ma rację, wskazując kierunek procesu. Ale czy nie za szybko przeskakuje na poziom globalny, zakładając, że „formy integracji” już są na tyle okrzepłe, że można je przenosić o poziom wyżej. Wydaje się, że tak nie jest. Przed nami jeszcze wiele pracy, aby jeden z najbardziej widomych aspektów integracji – jakim jest europejska tożsamość kulturowa – uczynić realnym faktem, a nie jedynie projektem.

Zgadząc się z E. Morinem (1988, s. 60), że „humanizm to twór oryginalny i typowy dla kultury europejskiej, gdyż stanowi odbicie jej dwuznaczności i złożoności”, sięgamy po jeszcze jeden dowód na to, że spuścizna europejskiego antyku, na której humanizm był budowany, może być ważna dla współczesnej edukacji. Janusz Gajda (2000, s. 14) stwierdza: „korzenie humanizmu to idea greckiej paidei – kształtowanie człowieczeństwa w człowieku poprzez kontakty z dobrami kultury”. Dał temu wyraz także Tadeusz Lewowicki (2004, s. 7–12), jeden z pionierów edukacji międzykulturowej w Polsce, w tekście opublikowanym u progu nowego wieku. Wydaje się, że na dziś humanizm tworzy absolutnie niezbędny kontekst, bez którego poszczególne symbole wywodzące się z antycznego świata nie będą czytelne, a co za tym idzie nie spełnią roli, z powodu której są przywoływane. Będą natomiast odbierane jako niepotrzebny balast. Dlatego też budowanie europejskiej tożsamości kulturowej bez ducha humanizmu wydaje się niemożliwe.

## Przypisy

<sup>1</sup> Cytat pochodzi z artykułu zamieszczonego w polsko-niemieckim periodyku „Dialog” nr 83/2008 w fragmentach przedrukowanego w „Gazecie Wyborczej” nr 8/2009 w tekście zatytułowanym *Laboratorium Europa*, s. 20–21.

## Literatura

- Ajschylos: *Tragedie*. Tłum. S. Srebrny. PIW, Warszawa 1954
- Case H.: *Being European: East and West*. W: J. T. Checkel, P. J. Katzenstein (red.): *European Identity*. Cambridge University Press, Cambridge 2009
- Checkel J. T., Katzenstein P. J. (red.): *European Identity*. Cambridge University Press, Cambridge 2009
- Coxe L.: *Książeczka o nauczaniu młodzieży*. W: 700 lat myśli polskiej. *Filozofia i myśl społeczna XVI w.* PWN, Warszawa 1978
- Gajda J.: *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Impuls, Kraków 2000
- Gołębicki T.: *Tożsamość europejska (aspekty teoretyczne)*. W: *Tożsamość europejska a tożsamość polska*. PAN, Elipsa, Warszawa 2005
- Jansen T. (red.): *Reflections on European Identity*. Workingpaper 1999; [http://ec.europa.eu/comm/cdp/working-paper/european\\_identity\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/comm/cdp/working-paper/european_identity_en.pdf) – dostęp 14.01.2009
- Lewowicki T.: *Uniwersalne idee humanizmu a edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004, t. 4

Miluska J.: *Tożsamość Europejczyka – fakt czy artefakt?* W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobocki (red.): *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Trans Humana, Białystok 2007

Morin E.: *Myśleć Europa*. Wola, Warszawa 1988

Nikitorowicz J.: *Potrzeba zmian w procesie kształcenia pedagogów w kontekście integracji europejskiej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 3

Ohlendorf E.: *Europäische Identität als Lehr- und Lerngegenstand*; <http://www.eduvinet.de/eduvinet/de004.htm> – dostęp 8.01.2009

Rietbergen P.: *Europa. Dzieje kultury*. Książka i Wiedza, Warszawa 2001

Srebrny S.: *Teatr grecki i polski*. PWN, Warszawa 1984

Tortosa J. M.: *Polityka językowa a języki mniejszości*. PIW, Warszawa 1986.





Ks. Bogdan Stańkowski

*Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie*

## ROLA NAUCZYCIELA W WYCHOWANIU WIELOKULTUROWYM

### Wyniki badań w szkołach ponadgimnazjalnych na Podhalu

Procesy zjednoczeniowe w Europie oraz zwiększająca się liczba obcokrajowców w poszczególnych krajach europejskich, bez wątpienia kształtują przyszły wizerunek szkoły. Nauczyciele są świadomi tego, że współczesne wychowanie musi brać pod uwagę aspekt zróżnicowania kulturowego podopiecznych. Mimo iż poruszane tematy, dotyczące solidarności, pokoju, równości czy antyrasizmu są proponowane uczniom na bieżąco, to jednak jest ciągła potrzeba, aby wdrażać do szkół idee wychowania w ramach integracji europejskiej i do wielokulturowości, która stawia przed nauczycielami coraz to większe wyzwania. Chodzi przede wszystkim o otwartość na nowe wartości, przewycięzanie stereotypów i uprzedzeń, które często są zakorzenione w podświadomości nauczycieli. Wielu autorów przypomina, iż Polska w okresie powojennym znalazła się w trudnej sytuacji z punktu widzenia relacji między kulturami a różnymi grupami narodowościowymi. System komunistyczny odrzucał wielokulturowość. Istnienie mniejszości narodowych w PRL było świadomie pomijane zarówno w mass mediach, jak również w programach szkolnych. Zapewne taka polityka również w murach szkolnych negatywnie wpłynęła na świadomość wielokulturowości wśród nauczycieli (Siemieńska, 1992).

Chociaż polski system oświatowy nie jest w pełni przygotowany, aby sprostać wymaganiom edukacji europejskiej, co wynika z braku odpowiednio przygotowanej kadry, to jednak w licznych publikacjach podejmowane są pewne próby wypracowania zadań, obowiązków, kompetencji dla nauczycieli pracujących w integrującym się starym kontynencie<sup>1</sup>. Europejskim ideałem wychowania staje się edukacja do pokoju, demokracji, do wspólnej Europy. Coraz częściej mówi się o Człowieku-Humaniście, który umie sprostać nowym wymaganiom cywilizacyjnym. W tej sytuacji nauczyciel postrzegany jest jako ten, który powinien urzeczywistniać owe człowieczeństwo w każdym wychowanku (Janukowicz, 1994/95, s. 58). Inną cechą nauczyciela powinna być jego odpowiedzialność „za” ucznia, za przebieg procesu nauczania i wychowania. Powinien odznaczać się również poczuciem sprawiedliwości, naprowadzając jednocześnie uczniów na ów sens sprawiedliwości, zrozumienia i szacunku względem drugiego człowieka (tamże, s. 60). Inni autorzy, mówiąc o nauczycielu pracującym w integrującej się Europie, podkreślają przede wszystkim takie cechy, jak tolerancja, szeroki kontakt interpersonalny, otwartość na problemy społeczne, inwencja twórcza oraz dobre umiejętności diagnozująco-terapeutyczne (Marzec, 1994/95, s. 28).

Niniejsze rozważania idą zatem w dwóch kierunkach: po pierwsze – nakreślenie zadań, jakie stoją przed nauczycielami i wychowawcami w pracy z młodym pokoleniem Polaków przynależących do UE; po drugie – chodzi o przybliżenie wyników badań empirycznych wśród nauczycieli z regionu Podhala, głównie od strony kompetencji i nastawienia nauczycieli do problemów wielokulturowości.

### **Początki formacji międzykulturowej nauczycieli w Europie**

W latach siedemdziesiątych problem kształcenia nauczycieli pojawia się w dyskusjach i na konferencjach międzynarodowych. W roku 1974 na międzynarodowym spotkaniu ekspertów na temat roli nauk społecznych w wychowaniu do pokoju i respektowania praw człowieka, zostały opracowane postulaty ujednolicenia polityki kształcenia nauczycieli w Europie. W konkluzjach zawarte zostały następujące wskazówki: 1. W kształceniu nauczycieli trzeba zwracać uwagę, aby nabyli oni doświadczenie wyniesione ze środowisk zróżnicowanych kulturowo i etnicznie; 2. Kursy komparatywne dotyczące różnych kultur powinny wchodzić w skład programu nauczania w instytutach pedagogicznych i na wyższych uczelniach kształcących nauczycieli; 3. Nacisk na naukę języków obcych; 4. Cel główny zawarty w programach kształcenia nauczycieli to nabycie przez przyszłych wychowawców umiejętności promowania wartości pokoju, solidarności, respektowania praw człowieka (UNESCO, 1987, s. 443–445).

B. Reardon (1984) zaobserwował, że z małymi wyjątkami, nauczyciele nie są przygotowani do nauczania problemów poruszających kwestie międzynarodowe i globalne. Autor jest zdania, że w kształceniu nauczycieli poruszane są głównie kwestie dotyczące danego kraju, często sprzyjające rozwojowi negatywnego nastawienia do innych kultur.

Na fakt, jak ważne jest przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole wielokulturowej, zwracano uwagę przy wielu okazjach również w latach osiemdziesiątych (Rey Von Allmen, 1982; Damiano, Scurati, 1985). W tym okresie dużą uwagę tej tematyce poświęciła Rada Europy, w opracowaniach której znajdują się liczne postulaty kształcenia nauczycieli w duchu wielokulturowości<sup>2</sup>.

Dotychczasowe przemyślenia na temat konieczności kształcenia międzykulturowego nauczycieli dowodzą, iż nie ma wyraźnie zakreślonych zasad działania w tej kwestii, głównie dlatego, że państwa Wspólnoty Europejskiej różnią się zasadniczo pod względem systemów kształcenia nauczycieli. Ważnym wskaźnikiem jest natomiast samo przekonanie państw UE, by w procesie kształcenia międzykulturowego nauczycieli brać pod uwagę tzw. wymiar europejski. Mimo licznych wysiłków na poziomie europejskim, nie zdołano wypracować jednolitego systemu kształcenia nauczycieli w krajach UE, co nie oznacza, że w ramach innych inicjatyw nie są podejmowane wysiłki na rzecz instytucji kształcących nauczycieli<sup>3</sup>.

### **Polska refleksja nad potrzebą kształcenia wielokulturowego nauczycieli**

Wraz z nową reformą systemu edukacji narodowej (1999), nauczycielom stawiane są nowe wymagania pod względem kompetencji. Konieczna jest zatem

przebudowa systemu kształcenia nauczycieli<sup>4</sup>. Owa przemiana jest podyktowana również ciągle zmieniającą się sytuacją w strukturze społeczeństwa<sup>5</sup>. Proces ten jest szczególnie widoczny po 1989 r.<sup>6</sup>. Większy przepływ ludności, zanikanie granic, obecność rodzin obcokrajowców w Polsce (np. imigranci z byłego ZSRR, Azji) powoduje, że w kształceniu nauczycieli konieczne są zmiany, polegające na przygotowaniu kandydatów do skutecznego działania w środowisku wielokulturowym<sup>7</sup>. Tak więc szczególny nacisk należy położyć na przygotowanie nauczycieli wyrażające się nie tylko w określonych kompetencjach zawodowych, ale także w predyspozycjach osobowościowych<sup>8</sup>.

Polska refleksja nad propozycjami dotyczącymi przemian w formacji zawodowej nauczycieli w kontekście społeczeństwa wielokulturowego, bierze pod uwagę nie tylko poziom instrumentalno-techniczny, ale także filozoficzno-etyczny. Zdaniem H. Kwiatkowskiej (1991), najważniejsze przemiany w systemie kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli w Polsce, muszą dotyczyć przede wszystkim tożsamości kulturowej, kształtowania krytyczności myślenia, dowartościowanie kompetencji poznawczych nauczyciela i wreszcie kształtowanie umiejętności dialogu i komunikacji. J. Gajda zwraca również uwagę na fakt, iż nie można mówić o edukacji bez odniesienia do wartości. Nauczyciel powinien zatem w swym oddziaływaniu na młodzież mieć pewnego rodzaju odniesienia, preferencje, co do akceptowanego systemu wartości właściwych dla kultury integrującej się Europy (Gajda, 1997, s. 15).

Od nauczycieli gotowych do pracy w środowisku wielokulturowym i zainteresowanych założeniami edukacji międzykulturowej oczekuje się, aby byli kompetentni w takich obszarach, jak: a) wiedza międzykulturowa, b) kompetencje językowe, c) otwarcie i wrażliwość na inne kultury, d) postawa akceptacji i tolerancji względem drugiego człowieka (Tułasiewicz, 1999). Istnieje pogląd, że wyżej wspomniane kompetencje właściwe dla komunikacji międzykulturowej są częścią składową orientacji podmiotowej (Wielecki, 1995). Jednostka o takiej orientacji będzie miała specyficzne nastawienie do ludzi, które wyraża się w dążeniu do poszerzenia podmiotowości Innych. K. Wielecki (1989) podkreśla, że warunkiem wykształcenia się orientacji podmiotowej są m.in. predyspozycje intelektualne (np. umiejętność decentracji, która wpływa na ukształtowanie postaw tolerancyjnych).

W procesie kształcenia nauczycieli J. Nikitorowicz (1995) podkreśla niektóre umiejętności i kompetencje decydujące w znacznym stopniu o sukcesie wychowawczym nauczyciela. Należy do nich umiejętność patrzenia na drugiego człowieka jako na równorzędnego partnera, postrzeganie własnej kultury jako równorzędnej z innymi, przewyżczanie stereotypów oraz uprzedzeń i wreszcie kształtowanie postawy tolerancji, dialogu i wymiany wartości.

### **Zadania nauczycieli i wychowawców w szkole europejskiej wielokulturowej**

Ogromne zmiany ustrojowe i fakt przyjęcia Polski do UE nie pozostaje objętą na system oświaty w naszym kraju. Przejście od szkoły tradycyjnej, opartej na wymogach stawianych przez państwo autorytarne, do szkoły demokratycznej, tolerancyjnej, otwartej na obecność innych kultur, dowartościowującej rolę ucz-

nia i jego potrzebę bycia protagonistą, wymaga od nauczycieli nowych wyzwań i umiejętności. Postęp i rozwój społeczeństwa, dążącego do pełnej integracji z innymi państwami Europy, zależy również od postawy nauczyciela. Jaki zatem powinien być nauczyciel, który pracuje w środowisku wielokulturowym, przepełnionym różnorodnymi postawami wobec wartości i drugiego człowieka?

### **Dyspozycyjność i otwartość w stosunku do wszystkich uczniów**

K. A. Moodley (1988, s. 216) twierdzi, że pomyślność integracji w środowisku i w szkole zależy od mentalności nauczycieli. *Lepiej jest mieć nauczyciela otwartego na innych, nawet, jeśli musi pracować posługując się materiałami dydaktycznymi bazującymi na programach etnocentrycznych, niż nauczyciela zamkniętego na wpływy innych kultur, mającego do dyspozycji materiały, dokumenty opracowane w oparciu o wizję szkoły wieloetnicznej i wielokulturowej.* Nie ma możliwości stworzenia humanistycznej wspólnoty bez otwartości na inne kultury i innego człowieka (Barth, 1991, s. 143).

Jednym z warunków dobrego przyswajania wiadomości przez ucznia jest to, aby nauczyciel prezentował nastawienie pozytywne w stosunku do odmienności kulturowej uczniów pochodzących z emigracji. Chodzi – w szerokim rozumieniu – o tolerancję różnych postaw narodowych i społecznych, ideowych czy też religijnych (Marzec, 1994/95, s. 28). Tym, co mogłoby ułatwiać postęp w relacjach między nauczycielem a uczniem, jest zdolność kontroli sposobu wyrażania się nauczyciela, powstrzymującego się od negatywnych opinii na temat sposobu porozumiewania się ucznia. Wychodząc naprzeciw potrzebie zachowania pluralizmu kulturowego w szkole, uwaga nauczyciela powinna koncentrować się również na tym, aby uczniowie mogli poznać inne kultury. Szkoła ma więc zadanie uczyć poszanowania i akceptacji kultur niesionych przez uczniów, którzy je reprezentują<sup>9</sup>.

### **Umiejętność decentracji**

Umiejętność decentracji można rozpatrywać na kilku płaszczyznach: a) decentracja w stosunku do programu nauczania; b) w stosunku do pewnych automatyzmów w sposobie myślenia; c) decentracja własnego nastawienia w stosunku do istniejących form zróżnicowania w świecie. Warto pokrótce przybliżyć wyżej wymienione pojęcia.

Decentracja w stosunku do programu nauczania utożsamia się z przyjęciem pewnego dystansu w stosunku do kultury dominującej, w wyniku czego wychowanie jest pojmowane jako przygotowanie uczniów do przyjęcia i zaakceptowania różnorodnych postaw i opinii przez aktualizację nauczania multiperspektywnego (m.in. Filtzinger, Sirna, red., 1993). Nauczyciel, ubiegający się o taką umiejętność, powinien przede wszystkim zakwestionować własny egocentryzm, eurocentryzm i etnocentryzm oraz podjąć się trudu pojmowania kultury w sposób uniwersalistyczny.

Niezmiernie ważną umiejętnością jest również decentracja w stosunku do własnych automatyzmów myślenia. Pomaga ona uświadomić sobie istnienie własnych stereotypów i oczekiwań. Ułatwia również patrzeć z zaciekawieniem na różnorodność istniejących form w świecie. Na płaszczyźnie relacji społecznych ta umiejętność decentracji implikuje zdolność do negocjowania, empatycznego

wsluchania się w słowa drugiej osoby, pozwala również iść na kompromis, rozwijać zdolności do współpracy i budować przyjazny klimat w murach placówek oświatowych.

Ostatnia z wcześniej wymienionych, tzn. decentracja w stosunku do istniejących form zróżnicowania w świecie<sup>10</sup>, wymaga, aby treści proponowane w nauczaniu i sama organizacja szkoły, były przystosowane do potrzeb wychowawczych odbiorców reprezentujących odmienne kultury. Ta mentalność nie rodzi się przypadkowo, ale dojrzewa stopniowo poprzez nabycie przez nauczycieli szczególnej umiejętności na tle relacjonalnym przez ciągłą refleksję nad własnym sposobem działania. Można więc tutaj mówić o postawie przystosowywania się do różnorodności otoczenia kulturowego (model alternacji)<sup>11</sup>. W omawianym obszarze szczególna rola do spełnienia przypada nauczycielowi, który funkcjonuje w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Z założeń modelu alternacji można zaproponować postulaty odnoszące się do formowania konkretnych kompetencji nauczycieli, tzw. kompetencje dwukulturowe, których zdobycie nie musi przesądzać faktu, iż dana osoba jest zdana na osiągnięcie podwójnej tożsamości kulturowej<sup>12</sup>.

### **Kontakty z rodzicami dzieci emigrantów**

Zdaniem nauczycieli największa odpowiedzialność za przygotowanie młodego pokolenia do życia w pluralistycznym społeczeństwie spoczywa na domu rodzinnym (Głodzik, 2003, s. 201). Rodzina odgrywa wielką rolę w kształtowaniu zachowań ucznia<sup>13</sup>. Uczy ona tolerancji i współpracy, tzn. tego wszystkiego, co stanowi alternatywę zachowania opartego na stereotypach i uprzedzeniach etnicznych. Prawdziwy dialog pomiędzy rodzicami a nauczycielami wydaje się konieczny, z uwagi na dobro płynące z komplementarności między wychowaniem w szkole i w rodzinie<sup>14</sup>. Głównym zadaniem nauczyciela jest więc zrozumieć, jak rodzina imigrantów przeżywa konflikt z nowym systemem kulturowym, w którym przyszło im żyć, jakie wymagania stawiają rodzice dzieciom, którym przyszło skonfrontować proponowany model kulturowy z tym, co oferuje rodzinna tradycja<sup>15</sup>. Chodzi o szeroko rozumiany kontakt interpersonalny nie tylko na zasadzie wychowanek – wychowawca, ale także jako kontakt środowisko wychowanek – wychowanek – wychowawca (Marzec, 1994/95, s. 28).

### **Wymiar interdyscyplinarny w szkole i współpraca między nauczycielami**

Nie ulega wątpliwości, że wychowanie wielokulturowe jest realizowane z chwilą podjęcia codziennych, przemyślanych i zaprogramowanych wysiłków, opartych na zasadach współpracy i z udziałem osób kompetentnych reprezentujących różne dyscypliny w szkole<sup>16</sup>. Tego typu wychowanie nie może być prowadzone w ramach jednego czy dwóch przedmiotów<sup>17</sup>. Wielokulturowość pojmowana w sposób odizolowany nie jest optymalnym rozwiązaniem, gdyż nie powinna stanowić nowej dyscypliny, która mogłaby się znaleźć w ofercie wychowawczej, ale jest wynikiem współpracy wszystkich nauczycieli podejmujących nauczanie oparte na tematach transwersalnych i interdyscyplinarnych. Mimo świadomości, że nauczanie w wymiarze wielokulturowym interdyscyplinarnym jest rzeczą priorytetową, to jednak przyznać należy, że teren ten jest stosunkowo słabo dowartościowany<sup>18</sup>. Warun-

kiem *sine qua non* zaistnienia wymiaru interdyscyplinarnego w szkole jest zatem obecność tego aspektu w programie kształcenia nauczycieli (Iwanowska-Mańkowiak, 2000, s. 12).

### **Wyzulanie wychowanków na konieczność „bycia Europejczykiem”**

W debacie nad kształtem integracji europejskiej doniosłą rolę spełnia edukacja. Temat edukacji europejskiej jest bogato komentowany od przełomu '89<sup>19</sup>. Autorzy rozróżniają dwa pojęcia mówiąc o wychowaniu w nowej Europie. Jednym z nich jest „edukacja europejska”, interpretowana jako przekaz wiadomości o Europie i UE w ramach nauczanego przedmiotu czy ścieżki międzyprzedmiotowej (Grodzicka, Gajewska, 1999, s. 422–424; Bartoszewska, 2000), drugą jest „europejski wymiar nauczania”, który jest ukierunkowany na wzmocnienie poczucia tożsamości europejskiej, kształtowanie postaw tolerancji, otwartości na nowe kultury i mentalność, zachęcenie młodzieży do zainteresowania się zmianami, które dokonują się na kontynencie europejskim.

Z metodycznego punktu widzenia, w edukacji europejskiej, powinno znaleźć się kilka elementów, między innymi: a) uczenie o Europie (historia kontynentu, rozwój idei europejskich); b) uczenie o integracji europejskiej (pogłębianie wiedzy na temat instytucji europejskich, wskazywanie na procesy integracyjne widziane w perspektywie kilkudziesięciu lat); c) europejskie myślenie (przybliżanie wiedzy o podstawowych wartościach, na których oparta jest integracja Europy, takich jak demokracja, tolerancja, prawa człowieka); d) europejskie kompetencje (np. znajomość języków obcych, korzystanie ze zdobyczy informatyki itp.)<sup>20</sup>. Tak widziana edukacja powinna stać się podstawą kształcenia nowych pokoleń Europejczyków. W gestii nauczyciela jest taki dobór elementów wychowania, aby wykreować świadomego i aktywnego obywatela Europejczyka.

### **Wyniki badań własnych – synteza**

Podhale należy do miejsc szczególnych z punktu widzenia wielokulturowości. Po pierwsze, notuje się dość pokaźną liczbę ludności pochodzenia romskiego; po drugie: powiat tatrzański i nowotarski to tereny bezpośrednio graniczące ze Słowacją, należą do tzw. pogranicza; wreszcie po trzecie: ludność Podhala od dziesiątek już lat emigruje zarobkowo na kontynent amerykański i do wielu krajów europejskich. Te ciągłe kontakty z innymi kulturami, z inną mentalnością z pewnością wpływają na późniejszą postawę i nastawienie do życia nie tylko rodziców, ale również i dzieci czy też nauczycieli, którzy nierzadko, szczególnie w czasie wakacji, odwiedzają rodziny poza granicami kraju. W związku z powyższym wydaje się uzasadniona decyzja zaaplikowania kwestionariusza właśnie wśród nauczycieli regionu podhalańskiego.

Do badań prowadzonych w ramach poszukiwań socjologicznych wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych powiatu nowotarskiego i tatrzańskiego został użyty kwestionariusz z pytaniami o charakterze zamkniętym, tak aby ułatwić respondentom prawidłowe wypełnienie oraz aby uzyskać większą porównywalność odpowiedzi na postawione pytania<sup>21</sup>. Badania właściwe zostały przeprowadzone

w okresie od października 2004 do lutego 2005 roku. Ponieważ badacz nie był znany w środowisku szkolnym, a kwestionariusz był przeprowadzany w sposób anonimowy, miało to pozytywny wpływ na rzetelność i wiarygodność uzyskanych odpowiedzi.

Problem edukacji wielokulturowej i europejskiej, z chwilą przystąpienia Polski do UE, staje się jednym z głównych filarów wychowania nowych pokoleń nastolatków. Celem badań ankietowych było między innymi dostarczenie informacji w kwestii roli szkoły ponadgimnazjalnej i nauczycieli w przygotowaniu młodzieży do życia w integrującej się Europie. Chodzi o zbadanie, w jakim stopniu szkoła i nauczyciele są otwarci na wymogi stawiane społeczeństwom wielokulturowym, które dążą do pełnej integracji europejskiej i wychowania młodzieży w duchu wielokulturowości.

W ramach badań własnych zostały sformułowane hipotezy odnoszące się do zagadnień wychowania wielokulturowego w szkole ponadgimnazjalnej:

1) W aspekcie wielokulturowości i integracji europejskiej, szkoła ponadgimnazjalna posiada nauczycieli gotowych do akceptacji osób reprezentujących inne kultury i religie.

2) Szkoła ponadgimnazjalna posiada kadrę nauczycielską świadomą zmian i nowych potrzeb w obliczu dokonującej się transformacji w społeczeństwie coraz bardziej wielokulturowym.

3) Nauczyciele wychowują uczniów w sposób dostatecznie profesjonalny w atmosferze wielokulturowości, tolerancji i otwartości na idee zgodnie z duchem integracji europejskiej.

Na terenie powiatu nowotarskiego i tatrzańskiego w szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2004/05 pracowało blisko 790 nauczycieli<sup>22</sup>. Kwestionariusze badacz dostarczył osobiście dyrektorom wszystkich szkół, którzy z kolei przekazali je swoim nauczycielom. Badacz otrzymał 111 ankiet, ale w ostateczności zostało zakwalifikowanych 108 poprawnie wypełnionych<sup>23</sup>.

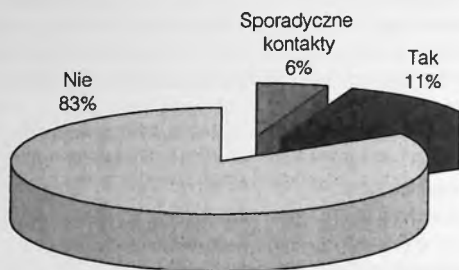
## Charakterystyka badanej grupy

Przedstawienie charakterystyki badanej grupy rozpoczniemy od płci respondentów. Kobiety, które wzięły udział w badaniach, stanowią większość, bo aż 63,9%. Interesujący pod względem badawczym jest podział badanych ze względu na wiek. Największą grupę respondentów stanowią nauczyciele w wieku 31–40 lat (35,1%). Nieco ponad 30% to badani w wieku 41–50 lat. Nauczyciele najmłodsi (20–30 lat) stanowią 1/5 wszystkich respondentów. Badani w wieku 51–60 lat to 11,1%. Praktycznie niewielki jest procent respondentów mających powyżej 60 lat życia (1,6%).

Rozpatrując staż pracy w zawodzie nauczyciela, trzeba podkreślić, że w badanej grupie blisko 40% respondentów pracuje w szkole od 6–15 lat. Nieco ponad ¼ nauczycieli ma staż pracy od 16–25 lat. Z powyżej 25-letnim okresem pracy jest 12,1% badanych. Trzeba przyznać, że wśród badanych jest dość pokaźna liczba (21,2%) młodych nauczycieli, którzy pracują w szkole nie dłużej niż 5 lat.

Cenny informacjami dostarczyło pytanie odnoszące się do nabytego doświadczenia nauczycieli w pracy z młodzieżą pochodzącą z innych krajów. Aż 83,4% nauczycieli nie ma tego typu doświadczenia w nauczaniu dzieci/młodzieży. Naucz-

niem dzieci obcokrajowców legitymuje się zaledwie 11,1% badanych, natomiast 5,5% nauczycieli twierdzi, że owe nauczanie-kontakty z przedstawicielami innych krajów/kultur/religii miało charakter sporadyczny (zob. rys. 1). Biorąc pod uwagę czas trwania tego doświadczenia, stwierdzono, że tylko jedna osoba spośród tych, które miały jakikolwiek kontakt z obcokrajowcami w szkole, pracowała więcej niż 5 lat. Blisko 1/3 respondentów twierdzi, że okres ten nie przekraczał kilku miesięcy. Tylko trzech nauczycieli pracowało jeden rok z obcokrajowcami.

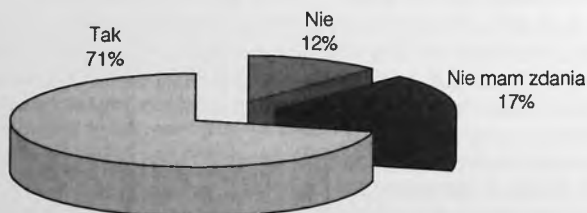


Rys. 1. Praca nauczycieli z przedstawicielami innych krajów/religii. Wartości wyrażone w %.  $N=108$

### Akceptacja i otwartość na innych uczniów

Poniższe rozważania posłużą do tego, aby dokonać weryfikacji hipotezy, która zapowiadała, że w aspekcie wielokulturowości i integracji europejskiej szkoła ponadgimnazjalna przygotowuje uczniów do akceptacji osób reprezentujących inne kultury i religie.

Napawa optymizmem fakt, iż zdecydowana większość nauczycieli pracujących w szkołach ponadgimnazjalnych na Podhalu jest zdania, że konieczne jest wychowanie wielokulturowe w polskich szkołach (71,5% badanych – rys. 2). Przeciwnych wprowadzeniu tego rodzaju wychowania jest 12% nauczycieli. Nieco ponad 16% w chwili obecnej nie ma wyrobionej opinii na ten temat. Badani przychylają się do opinii, że może ono ubogacić tych wszystkich, którzy pochodzą z odmiennych kultur (70 respondentów).



Rys. 2. Konieczność wychowania wielokulturowego w polskich szkołach.

Wartości wyrażone w %.  $N=108$

Z przeprowadzonych badań wynika, że dla zdecydowanej większości nauczycieli, obecność w szkole/klasie uczniów z innych krajów nie wyprawia ich w sytu-



ację problematyczną (średnia 3,63). Pragną oni wyjść naprzeciw nowym wyzwaniom w naszej polskiej rzeczywistości (średnia 3,54). Kontakt z nowymi „przybyszami” z zagranicy postrzegany jest przez nauczycieli w kategoriach doświadczenia, którego nie mają, ale są zainteresowani jego nabyciem. Z pewnością nie są też zakłopotani faktem, że nie znają sposobów zachowania i oddziaływania na młodych obcokrajowców. Z całą stanowczością respondenci odzegnują się od oschłego traktowania przyjezdnych, przy jednoczesnym obiektywnym spojrzeniu na rodzącą się nową sytuację i związane z nią problemy przedostawania się do naszej kultury zwyczajów i wartości dotąd niespotykanych. Pozytywny jest również sposób patrzenia na ucznia przybyłego z obcego kraju jako na tego, który wnosi nowe wartości, ubogaca pozostałych uczniów (średnia 3,36). Również sama obecność obcokrajowców w klasie nie powoduje wśród nauczycieli obaw o zaniżenie poziomu nauczania w szkole.

### **Kadra nauczycielska w obliczu wielokulturowości i integracji europejskiej**

Następna hipoteza badawcza dotyczyła kadry nauczycielskiej, deklarując, że szkoła ponadgimnazjalna posiada ową kadre, świadomą nowych potrzeb w obliczu zmieniającej się sytuacji w społeczeństwie coraz bardziej pluralistycznym.

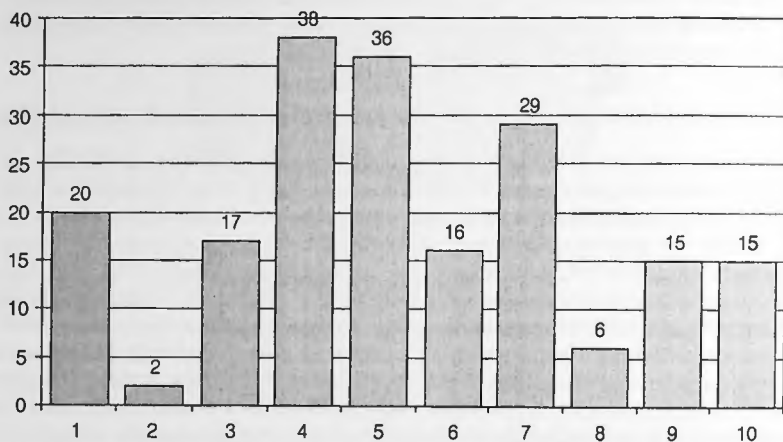
Zdaniem 1/3 respondentów zapoczątkowany proces integracji europejskiej jest zjawiskiem pozytywnym, gdyż będzie miał on wpływ na ubogacenie naszej kultury. Panuje również przekonanie wśród nauczycieli, że fenomen jednoczenia się Europy jest czymś nie do uniknięcia. Tylko co piąty badany uważa, że to zjawisko jest czymś normalnym. Powyżej 13% respondentów jest zdania, że budowanie wspólnej Europy jest czymś sztucznym i nie popiera tego procesu. Połowa ankietowanych uważa, że wychowanie wielokulturowe w Polsce jest trudne do zrealizowania, gdyż nauczyciele nie mają stosownego przygotowania. Badani nie wykluczają możliwości wprowadzenia wychowania wielokulturowego w naszym kraju<sup>24</sup>. Ponad 42% respondentów uważa, że przygotowanie nauczycieli do pracy w duchu europejskim jest czymś potrzebnym, ale nie koniecznym. Za koniecznością owego przygotowania opowiada się 36,7% nauczycieli. Są to wyniki obiecujące, świadczą o tym, że kadra nauczycielska wykazuje duże otwarcie się na nowe problemy i jest w stanie podjąć nowe wyzwania dla dobra młodzieży.

### **Wychowanie w duchu wielokulturowości, otwartości i tolerancji**

Nauczyciele pracujący w szkole dostrzegają, że jeśli chodzi o podręczniki, to nie zawierają one w swej treści elementów pomocnych do prowadzenia lekcji w duchu wielokulturowości<sup>25</sup>. Wśród zagadnień potrzebnych do prowadzenia tego rodzaju zajęć na pierwszym miejscu nauczyciele wymieniają tolerancję, potem dialog między innymi narodami (średnie – odpowiednio 3,76 i 3,74). Innymi wartościami, które świadczyłyby o tym, że nauczyciele starają się wychowywać w atmosferze wielokulturowości, to gościnność w stosunku do przyjezdnych z zagranicy i otwartość na inne kultury.

Jeśli chodzi o inicjatywy na polu dydaktycznym, to należy podkreślić, że aż 73% szkół podjęło działania zmierzające do przybliżenia uczniom idei integracji europejskiej. Najczęstszą formą oddziaływania przez nauczycieli jest pogadan-

ka, gazetka szkolna (zob. rys. 3). Również obecność gości z zagranicy nie należy do rzadkości w badanych szkołach. Inną formą otwartości i wychowania w duchu wspólnej Europy są wysiłki zmierzające do nawiązania kontaktów z innymi szkołami za granicą (zabliźniaczenie)<sup>26</sup>. Nauczyciele zwracają uwagę na fakt wyczulania uczniów, że żyjemy w społeczeństwie pluralistycznym. Ich zdaniem, aby dobrze przygotować młodzież do życia we wspólnej Europie, należy przede wszystkim dbać o aspekt europejskości w czasie realizowania programu nauczania (73 badanych). Wielu badanych sugeruje również podejmowanie tematów interdyscyplinarnych jako metodę służącą przybliżeniu uczniom idei wspólnej Europy.



Legenda:

1. Filmy dokumentalne; 2. Prześroczka; 3. Konferencja; 4. Pogadanka; 5. Gazetka szkolna; 6. Okolicznościowa wystawa (zdjęcia, eksponaty itp.); 7. Zaproszona osoba z zagranicy (obcokrajowiec); 8. Zaproszona osoba z kraju; 9. Okolicznościowa akademia; 10. Organizowanie świąt, obchodów religijnych charakterystycznych dla regionów innych krajów.

Rys. 3. Rodzaje podjętych inicjatyw w szkole w ramach przybliżania uczniom idei integracji europejskiej. Wartości absolutne. N=78

### Szkoła i nauczyciele a wychowanie w duchu europejskim

Mówiąc o szkole i nauczycielach trzeba podkreślić, że ci ostatni czerpią dużą satysfakcję z faktu bycia w kontakcie z uczniami. Zauważa się również gotowość nauczycieli do dzielenia się własnym doświadczeniem z kolegami. Może niepokoić natomiast, że tylko 40,8% badanych dostrzega na terenie własnej szkoły zaangażowanie nauczycieli we współpracę interdyscyplinarną. Jeśli chodzi o zaangażowanie szkoły, to respondenci na pierwszy plan wysuwają naukę języków obcych (zob. tab. 1). Nauczyciele w swoich szkołach sygnalizują również inne zmiany/formy w pracy pod kątem edukacji europejskiej, a mianowicie to, że szkoły są za-

angażowane w poszukiwanie nowych metod nauczania. Ponadto badani dostrzegają większe zainteresowanie szkół w promocję wartości europejskich, takich jak współpraca, solidarność, troska o dobro innych członków wspólnoty.

Tabela 1. Zmiany, jakie respondent zaobserwował w swojej szkole u nauczycieli pracujących w duchu wychowania do wspólnej Europy. *N=103. Wartości wyrażone w %*

Zmiany	Tak	Nie	Nie wiem
1. Większe zainteresowanie sprawami języków obcych	81,7	3,8	14,5
2. Większe zainteresowanie sprawami socjalnymi uczniów	47,6	21,4	31
3. Chęć poszukiwania nowych metod nauczania	61,2	9,7	29,1
4. Większa uwaga skupiona na współpracy z nauczycielami celem rozwoju wymiaru interdyscyplinarnego	40,8	14,6	44,6
5. Większa troska o formację osobistą uczniów, tak, aby w przyszłości byli w stanie stawiać czoła własnym problemom	61,2	7,8	31
6. Wyczulenie na sprawy wspólnej Europy w postaci promowania wartości europejskich (współpraca, solidarność, dobro całej wspólnoty państw).	61,1	7,7	31,2

## Podsumowanie

Napływ do Europy, a w tym i do Polski ludności reprezentującej inne kultury i religie sprawia, że coraz częściej mówi się o konieczności wychowania do życia w społeczeństwie wielokulturowym również na gruncie polskim. Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa w Polsce niesie nowe wyzwania dla szkół i w konsekwencji również dla nauczycieli. Większość kadry nauczycielskiej nie posiada doświadczenia w pracy z uczniami pochodzącymi z innych krajów, kultur czy religii. Z przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu wynika, że nauczyciele muszą charakteryzować się otwartością na inne wartości, zmieniać mentalność, a ponadto posiadać umiejętności decentracji, nawiązywania relacji z rodzinami z zagranicy. Kluczem do sukcesów w dydaktyce wielokulturowej jest interdyscyplinarne podejście do nauczania.

Badania wykazały pozytywne nastawienie nauczycieli do fenomenu migracji i możliwości pracy w środowisku wielokulturowym. Mimo to, wielu nauczycieli wyraziło swe zakłopotanie wynikające z konieczności zmiany mentalności i przejścia z myślenia opartego na monokulturze do myślenia wedle wymagań i zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wielokulturowe. Nauczyciele ponadto zauważają pewne braki w przygotowaniu, jeśli chodzi o pracę w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Brak parametrów porównawczych, jeśli chodzi o sytuację od strony wielokulturowości na Podhalu, wpłynął na to, że nie można było na podstawie przeprowadzonych badań wysunąć daleko idących wniosków. Napawa jednak optymizmem fakt podjęcia przez wiele szkół inicjatyw zmierzających do wyczulania i przygotowywania zarówno uczniów, jak i nauczycieli do życia w społeczeństwie wielokulturowym.

## Przypisy

<sup>1</sup> W lutym 1999 r. Instytut Spraw Publicznych przygotował i zrealizował ogólnopolskie badanie opinii środowisk nauczycielskich na temat reformy systemu oświaty. W ankiecie umieszczono kilka pytań dotyczących kwestii związanych z integracją europejską. Badanie przeprowadził CBOS na próbie reprezentatywnej 1000 nauczycieli. Oto niektóre wnioski powstałe na podstawie badań: 1. Jedynie więcej niż 1/3 nauczycieli sądzi, że integracja będzie korzystna dla Polski i polskiego systemu oświaty; 2. Większość nauczycieli (68%) uważa, że należy wprowadzić do szkół specjalny typ edukacji na temat integracji z UE. Jednak tylko 15% jest silnie przekonanych o potrzebie zwrócenia szczególnej uwagi na kwestie integracji europejskiej w szkołach. Zob. D. Pyszna: *Nauczyciele wobec integracji Polski z Unią Europejską. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 5–6.

<sup>2</sup> Wśród najważniejszych opracowań z tego okresu na uwagę zasługuje L. Porcher: *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignantes*. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1981.

<sup>3</sup> W wielu krajach europejskich nauczyciele mogą brać udział w kursach przygotowujących do pracy w środowisku wielokulturowym prowadzonych przez organizmy autonomiczne niezależne od władz szkolnych, bądź też prowadzonych przez szkoły w sposób mniej zinstytucjonalizowany. Zob. CHIP-Child Immigration Project, *Children in between. Cittadinanza, benessere e identità dei minori di origine immigrata. Rapporto internazionale di ricerca*. Fondazione CENSIS, Roma 2000, s. 108–110.

<sup>4</sup> Podejmowane badania wśród nauczycieli dowodzą, że nie są oni przygotowani do realizacji treści z zakresu przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie pluralistycznym. Sugeruje się więc uruchomienie kursów, warsztatów i studiów podyplomowych dla kadry nauczycielskiej, przygotowując w ten sposób nauczycieli do realizacji zadań z zakresu edukacji wielokulturowej. Nadto należało się, aby opracować podręczniki szkolne, w których należałoby zawrzeć treści edukacji wielokulturowej. Zob. B. Głodzik: *Przygotowanie nauczycieli do edukacji wielokulturowej*. W: M. Chodkowska (red.): *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wyd. UMCS, Lublin 2003, s. 202.

<sup>5</sup> Z tonu programów TV, a także z wypowiedzi wielu badaczy życia społecznego w Polsce, można wnosić, że w naszym kraju wzrasta tolerancja wobec obcokrajowców, wobec ludzi o odmiennej kulturze. Por. E. Nasalska: *Edukacja międzykulturowa w Polskiej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1, s. 75.

<sup>6</sup> Niektórzy autorzy zauważają, że polski system edukacyjny w swoich działaniach na rzecz przygotowania nauczycieli do nowej rzeczywistości międzynarodowej i wielokulturowej, nie zareagował w odpowiednim czasie, co pokutuje obecnie w pracy nauczycieli nieprzygotowanych do zrozumienia kultury i historii innych narodów. Por. J. Fudali: *Potrzeby i możliwości wzbogacania polskiego modelu kształcenia i doskonalenia nauczycieli o tematykę internacjonalizacji stosunków międzyludzkich ze szczególnym uwzględnieniem Europy Środkowo-Wschodniej*. W: Z. Jasiński (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*. Uniwersytet Opolski, Opole 1996, s. 129–130.

<sup>7</sup> Jeśli przyjmiemy jako definicję wielokulturowości współistnienie na danym obszarze dwóch lub więcej grup o różnej tożsamości kulturowej oraz towarzyszące temu faktowi różnorodne formy instytucjonalnych kontaktów międzynarodowych prowadzące do ukształtowania się kulturowo zróżnicowanej całości, to tak rozumiana wielokulturowość jest również do przyjęcia w warunkach polskich. Zob. M. Kempny, A. Kapcia, S. Łosiński: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> E. Nasalska zauważa, że w okresie ostatnich kilku lat przez MEN oraz przez inne instytucje (np. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej) czynione są starania, które zmierzają do tego, aby jak największa liczba nauczycieli brała udział w specjalnych szkoleniach ukierunkowanych na zapoznanie się z problematyką edukacji międzykulturowej. Zob. E. Nasalska: *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1, s. 79.

<sup>9</sup> Wnioski wysnute na jednym z sympozjów poświęconym kształceniu nauczycieli do wielokulturowości, mówią, że wychowawca ma stać się „katalizatorem”, który interpretuje wszelkiego rodzaju bodźce powstałe w wyniku kontaktu uczniów przynależących do różnych kultur. Rola jego polega właśnie na tym, aby rozwijać komunikowanie się pomiędzy uczniami, stwarzać dogodne warunki do socjalizacji i przyswajania sobie języka. Zob. M. E. La Carruba: *Simposio su*

"La formazione interculturale degli insegnanti". *L'Aquila* 10-14 maggio 1982. „Scambi Culturali” 1982, 4-5-6, s. 57-67.

<sup>10</sup> Z tym zagadnieniem bezpośrednio wiąże się proces kształtowania wartościującej postawy wobec otoczenia. Chodzi o postępowanie się jednolitym i spójnym systemem autonomicznych kryteriów wartościowania. Zob. P. Tyrała: *Wychowanie dla idei integracji europejskiej*. W: W. Magoń, E. Jeziorowski (red.): *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej na progu zjednoczonej Europy*. Wyd. Arkanus, Bydgoszcz 1998, s. 73.

<sup>11</sup> Model przystosowania się do różnorodności otoczenia kulturowego zwany modelem „alternacji” został zaproponowany przez La Fromboise’a, Colemana i Gertona. Polega on głównie na tym, że zmusza do uwzględnienia dwukierunkowego wpływu kontaktu kulturowego wywieranego na jednostkę. Por. T. La Fromboise, L. K. Coleman Hardin, J. Gerton: *Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory*. „Psychological Bulletin” 1994, 3, s. 395-412.

<sup>12</sup> La Fromboise, Coleman i Gerton twierdzą, że osoba posiadająca kompetencje dwukulturowe powinna: a) dysponować dobrą wiedzą na temat własnej grupy kulturowej i grupy, z którą ma kontakt; b) starać się komunikować w języku obydwu grup kulturowych; c) mieć pozytywny stosunek do własnej i innej grupy; d) być przekonany, że można współistnieć z innymi grupami kulturowymi bez poczucia utraty własnej tożsamości kulturowej. Por. *tamże*, s. 395-412.

<sup>13</sup> Z. Tyszcza mówi o roli regulatywnej rodziny między kulturami mniejszości narodowych a kulturą dominującą. Por. Z. Tyszcza: *Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, X, s. 12.

<sup>14</sup> A. Infantino zauważa, że rodzice obokrajowcy w kontakcie ze szkołą przeżywają swego rodzaju sytuację ambiwalentną, gdyż z jednej strony mają świadomość, że szkoła oferuje dzieciom lepszy start w nowej rzeczywistości, ale z drugiej wykazują obawy i strach przed utratą wartości wyniesionych z kultury macierzystej. Zob. A. Infantino: *La comunicazione interculturale*. W: E. Nigris (red.): *Educazione interculturale*. Mondadori, Milano 1996, s. 233.

<sup>15</sup> M. T. Moscato ubolewa nad faktem, iż w kwestii relacji i oddziaływania rodziny imigrantów na kulturę kraju przyjmującego i *vice versa*, istnieje niewiele opracowań na poziomie naukowym. Zob. M. T. Moscato: *Emigrazione e ritorno: problemi di identità giovanile*. W: G. Zanniello (red.): *Interculturalità nella scuola*. La Scuola, Brescia 1992, s. 85. Również w rzeczywistości polskiej brakuje bardziej znaczących badań empirycznych nad rolą rodziny w środowisku wielokulturowym. Por. Z. Tyszcza: *Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, tom X, s. 9.

<sup>16</sup> Aspekt interdyscyplinarności w szkole podejmowany jest również a propos edukacji europejskiej. Patrz I. Wall: *Interdyscyplinarność w edukacji europejskiej*. „Nowe w Szkole” 1998/99, 1, s. 7-10, oraz N. Rzepka: *Interdyscyplinarny Program Edukacji Europejskiej*. „Nowe w Szkole” 1998/99, 10, s. 11.

<sup>17</sup> Problem konieczności wymiaru interdyscyplinarnego w szkole wielokulturowej był dyskutowany w ramach przygotowań do reformy w oświacie we Włoszech. Zob. F. Frabboni: *Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare*. „Annali della Pubblica Istruzione” 1999, 1-2, s. 83-93.

<sup>18</sup> Główną przeszkodą na drodze do większej otwartości interdyscyplinarnej nauczycieli jest ich tendencja indywidualistyczna. Zdaniem G. Penatiego, jest to spowodowane różnymi warunkowaniami: a) przyzwyczajenie do indywidualnej pracy w zakresie własnego przedmiotu; b) powierzchowna współpraca z innymi nauczycielami; c) odizolowanie się od reszty nauczycieli. Zob. G. Penati: *Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1992, s. 61-64.

<sup>19</sup> Pojęcie edukacji europejskiej w Polsce dla wielu pedagogów jest częścią wychowania obywatelskiego. Dla krajów Europy Zachodniej edukacja nie wymaga określenia „europejska”, gdyż od lat nauczyciele są zintegrowani w instytucjach europejskich.

<sup>20</sup> M. Shennan lansuje takie wymiary, jak: nauczanie o Europie, gdzie chodziłoby głównie o dostarczenie podstawowej wiedzy na temat Europy, następnie nauczanie w Europie kształtując podstawowe umiejętności do bycia Europejczykiem, i w końcu nauczanie dla Europy, w którym chodziłoby o przygotowanie do życia w jednoczącej się Europie, do stałych kontaktów i wspólnej pracy. Zob. M. Shennan: *Teaching about Europe*. Council of Europe, Strasbourg 1991, s. 10.

<sup>21</sup> Kwestionariusz zawierał 21 pytań. Był podzielony na pięć części: I) Dane personalne; II) Wychowanie wielokulturowe; III) Opinie na temat idei wspólnej Europy; IV) Część dydaktyczno-metodologiczna; V) Samoocena nauczyciela i ocena pracy szkoły.

<sup>22</sup> Ogółem na Podhalu jest 27 szkół ponadgimnazjalnych. Źródło: Polski Portal Edukacyjny <http://mapa.interklasa.pl>. Data wejścia: 10.09.2004. Co do liczby pracujących nauczycieli, dane zostały sporządzone na podstawie oświadczeń dyrektorów szkół działających na tym terenie.

<sup>23w</sup> Próbką uwzględnia zróżnicowanie topograficzne całego terytorium, wiek respondentów, przedmioty nauczone i staż pracy w zawodzie nauczyciela.

<sup>24</sup> Tylko 4 badanych twierdzi, że wychowanie wielokulturowe jest w Polsce niekonieczne.

<sup>25</sup> Ponad 40% badanych. Tylko 16,7% dostrzega w podręcznikach pewną pomoc dydaktyczną w wychowaniu uczniów w duchu otwartości i tolerancji względem innych kultur i religii.

<sup>26</sup> Aż 63% badanych zauważa tego typu działalność na terenie własnej szkoły.

## Literatura

Barth K.: *Podstawowa forma człowieczeństwa*. W: *Filozofia dialogu. Zbiór tekstów filozoficznych*. Wybór B. Baran. Znak, Kraków 1991

Bartoszewska M.: *Europejska ścieżka edukacyjna w gimnazjum*. „Geografia w Szkole” 2000, nr 1  
CHIP-Child Immigration Project: *Children in between. Cittadinanza, benessere e identità dei minori di origine immigrata. Rapporto internazionale di ricerca*. Fondazione CENSIS, Roma 2000.

Damiano E., Scurati C. (red.): *L'educazione internazionale nella scuola: esperienze e prospettive*. Fondazione Tovini, Brescia 1985

Filtzinger O., Sirna C. (red.): *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*. Junior, Bergamo 1993

Frabboni F.: *Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare*. „Annali della Pubblica Istruzione” 1999, 1–2

Fudali J.: *Potrzeby i możliwości wzbogacania polskiego modelu kształcenia i doskonalenia nauczycieli o tematykę internacjonalizacji stosunków międzyludzkich ze szczególnym uwzględnieniem Europy Środkowo-Wschodniej*. W: Z. Jasiński (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*. Uniwersytet Opolski, Opole 1996

Gajda J.: *Trwale wartości jako podstawa edukacji nauczycieli w integrującej się Europie*. W: M. Ochmański (red.): *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Wyd. UMCS, Lublin 1997

Głodzik B.: *Przygotowanie nauczycieli do edukacji wielokulturowej*. W: M. Chodkowska (red.): *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wyd. UMCS, Lublin 2003

Grodecka E., Gajewska M.: *Edukacja europejska jako ścieżka międzyprzedmiotowa*. „Polonistyka” 1999, nr 7

Infantino A.: *La comunicazione interculturale*. W: E. Nigris (red.): *Educazione interculturale*. Mondadori, Milano 1996

Iwanowska-Maćkowiak M.: *Edukacja europejska w polskiej oświacie*. „Edukacja i Dialog” 2000, nr 7

Janukowicz M.: *Europejski wymiar nauczycielskiej osobowości*. W: S. Badora, D. K. Marzec (red.): *Model nauczyciela-wychowawcy w zintegrowanej Europie*. WSP, Częstochowa 1994/95

Kempny M., Kapcia A., Łosiński S.: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997

Kwiatkowska H. (red.): *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. PTP, Warszawa 1991

La Carruba M. E.: *Simposio su “La formazione interculturale degli insegnanti”*. L'Aquila 10–14 maggio 1982. „Scambi Culturali” 1982, 4–5–6

La Fromboise T., Coleman Hardin K. L., Gerton J.: *Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory*. „Psychological Bulletin” 1994, 3

Marzec D. K.: *Nauczyciel-wychowawca w zintegrowanej Europie*. W: S. Badora, D. K. Marzec: *Model nauczyciela-wychowawcy w zintegrowanej Europie*. WSP, Częstochowa 1994/95

Moodley K. A.: *L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités*. W: F. Ouellet (red.): *Pluralisme et école*. Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Québec 1988

Moscato M. T.: *Emigrazione e ritorno: problemi di identità giovanile*. W: G. Zanniello (red.): *Interculturalità nella scuola*. La Scuola, Brescia 1992

Nasalska E.: *Edukacja międzykulturowa w Polskiej szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1

- Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Trans Humana, Białystok 1995
- Penati G.: *Interdisciplinarià*. La Scuola, Brescia 1992
- Porcher L.: *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1981
- Pyszna D.: *Nauczyciele wobec integracji Polski z Unią Europejską. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999
- Reardon B.: *International Education and Teacher Preparation*. „Higher Education in Europe” 1984, 2
- Rey Von Allmen M.: *Stage sur “la formation interculturelle des enseignants”*. Lisbonne, 21–24 Septembre 1981. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1982
- Rzepka N.: *Interdyscyplinarny Program Edukacji Europejskiej*. „Nowe w Szkole” 1998/99, nr 10
- Shennan M.: *Teaching about Europe*. Council of Europe, Strasbourg 1999
- Siemieńska R.: *Zaufanie Polaków do różnych narodów w okresie przemian politycznych i ekonomicznych*. W: Jasińska-Kania A. (red.): *Studia nad postawami wobec innych narodów, ras i grup etnicznych*. T. 2, *Bliscy i dalecy*. UW, Instytut Socjologii, Warszawa 1992
- Tulasiewicz W.: *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Trans Humana, Białystok 1999
- Tyrała P.: *Wychowanie dla idei integracji europejskiej*. W: W. Magoń, E. Jeziorowski (red.): *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej na progu zjednoczonej Europy*. Wyd. Arkanus, Bydgoszcz 1998
- Tysza Z.: *Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, X
- UNESCO: *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des programmes d'études sociales*. Unesco, Paris 1987
- Wall I.: *Interdyscyplinarność w edukacji europejskiej*. „Nowe w Szkole” 1998/99, nr 1
- Wielecki K.: *Podmiotowość społeczna i jej makrospołeczne uwarunkowania*. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.): *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. OAS i ZP. PAN, Poznań 1989.
- Wielecki K.: *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej: problemy polityczne i edukacyjne*. W: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza (red.): *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Instytut Kultury, Warszawa 1995





# MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2009

Inetta Nowosad  
*Uniwersytet Zielonogórski*

## SZKOŁA W NOWYM MODELU ORGANIZACJI I ZARZĄDZANIA SZKOLNICTWEM

W międzynarodowej dyskusji o przyszłości szkoły dominują postulaty i rozwiązania, które w różny sposób eksponują zmienione formy zarządzania. Często pojawiają się takie terminy, jak: decentralizacja, deregulacja czy orientacja na rynek i klienta, które u jednych pobudzają dążenia do innowacyjnej praktyki szkolnej, u innych zaś wywołują tęsknotę za tradycyjnym wyobrażeniem porządku i mechanizmami zarządzania (Döbert, Geißler, red., 1997). Rozważania te zostały dodatkowo wzmocnione przez międzynarodowe badania porównawcze (TIMSS, PISA), (Bos, Schwippert, 2002) oraz szeroki dostęp do informacji i doświadczeń innych państw. Wszystko to sprawia, że zwiększa się zainteresowanie niepaństwowym potencjałem w zarządzaniu. Związane z tym „niesterowalne” powstanie krajowego i międzynarodowego rynku oświatowego, przez wielu nie jest rozumiane jako porażka polityczna, lecz jako nowy układ sił i program działania, który prowadzi do pojawienia się nowych modeli zarządzania w szkolnictwie. Tendencja ta wzmocniana jest obserwowanym w świecie procesem odchodzenia od scentralizowanych, odgórnie zarządzanych systemów oświatowych, w których szkoła była liniową jednostką wykonawczą nadrzędnych władz oświatowych i tworzy mocne fundamenty pod nową interpretację szkoły (Śliwerski, 1998).

### Tradycyjny model zarządzania szkolnictwem

Najwcześniej w swojej historii polityka oświatowa charakteryzowała się centralistycznym, biurokratycznym opartym na kontroli systemem zarządzania. W takim układzie szkolnictwo traktowane było instrumentalnie. Zasady jego efektywnej organizacji i administracji upatrywano zgodnie z biurokratycznym modelem Maxa Webera w:

- hierarchicznej strukturze – siły decyzyjne są wyraźnie podzielone i proces decyzyjny przebiega w układzie pionowym „góra – dół”,
- specjalizacji – praca podlega rozczłonkowaniu, co w skrajnych przypadkach prowadzi do coraz większego rozdrobnienia procesów,

- reglamentacji działań – istnieją jasne zasady pracy, które mają zapewnić równomierność i stabilność wykonywanej pracy,
- formalnych relacjach służbowych – w procesie pracy zostają wyłączone stosunki osobiste i emocje w celu równego traktowania wszystkich,
- możliwości awansu – organizacja pracy umożliwia zgodnie z przyjętymi zwyczajami możliwość kariery zawodowej,
- orientacji na cel – działalność organizacji jest rozumiana jako ukierunkowana, racjonalna i systemowa (Wenzel, 1997, s. 100–101).

Z przyjęcia powyższych zasad wynikały dla szkoły i szkolnych procesów inicjowania i wdrażania zmian określone konsekwencje. Zmiany, jeśli następowały, dotyczyły całego systemu – i tak np. programy nauczania i podręczniki opracowywane były kiedyś przez instytut krajowy i musiały uzyskać zezwolenia ministerialne. Szkoły były zaledwie odbiorcami lub jeśli rzecz dotyczyła eksperymentu – testującymi gotowe materiały przygotowane centralnie. „Nowości opracowane na zewnątrz miały być zaadaptowane przez szkoły, przyswojone przez nie i włączone w procesy ich pracy” (tamże, s. 105). Z tego powodu nie preferowano poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemów, a system skłaniał się raczej ku stabilizacji istniejących już struktur i procedur. Nie był ukierunkowany na rozwój i poprawę jakości, lecz na szukanie błędów i unikanie ich. Kontrola systemu skoncentrowana była na zasobach wejściowych (Input) przez odgórnie ustalone prawo: ustawy, rozporządzenia i zalecenia. Miało podlegać jej wszystko, co dotyczy szkoły i zostanie do niej przeniesione.

Jednakże kierowanie rozwojem szkolnictwa przez organy centralne sprawia, że trudno przewidzieć jego skutki. Klaus-Jürgen Tillmann (1989, za: Warnkem, 1997, s. 71) pisał: „Dokąd zmierzają statki płynące pod banderą: szkoła – trudno jest przewidzieć i to niezależnie od tego, czy obrany kurs jest zgodny z planowanym czy nie, czy określony został port docelowy, czy nie. Oznacza to, że szkoły nie dopasowują się bezwarunkowo do określonych »konieczności« i nie można ich nagle z dobrym skutkiem przestawić na wytyczone cele”. Centralnie zarządzane systemy z trudem respektują pluralizm warunków życia dzieci i młodzieży. Nie nadążają też za intensywnością przemian zewnętrznych, mają bowiem ograniczoną zdolność szybkiego i odpowiedniego reagowania. Ponadto w hierarchicznie zbudowanej strukturze krytyka przechodzi przez pewien filtr, tak że kierownictwo nie otrzymuje żadnych godnych zaufania informacji zwrotnych na temat pojawiających się trudności. Przerost zaś funkcji regulacyjnej powoduje nieczytelność celów określonych przez ustawodawcę. Również procesy nauczania-uczenia się nie pozwalają sobą zarządzać; reglamentacja działań nie przynika do nich, co powoduje, że nauczyciel w pracy pedagogicznej z uczniami ma znaczną swobodę. W takim systemie kontrola wytyczonych przez ustawodawcę celów dokonuje się poprzez zaufanie do zapewniających jakość procedur i ujednoliconych przepisów. Brakuje bowiem zinstytucjonalizowanego systemu ciągłej ewaluacji i sprawozdawczości.

### **Potrzeba wypracowania nowej strategii zarządzania i organizacji**

Realna skuteczność reform okazuje się bardzo niska. Panuje ogólna zgoda, że większość z nich spotkało niepowodzenia. Czesław Banach (2001, s. 24) podkre-

śla, że spośród około 150 reform w świecie aż 75% całkowicie się nie udało. Nie pozostawiły po sobie trwałych, znaczących zmian, jakich spodziewali się reformatorzy. Przedkładane są dowody na to, iż z chwilą zinstytucjonalizowania reformy maleje jej efektywność, czyli zdolność wprowadzania zmian (Walker, Soltis, 2000, s. 78). Jednocześnie zauważono, że w każdej szkole mamy do czynienia ze stopniową zmianą, która przenika w sposób wolny, wymagający czasu, wbrew szybkim nakazom reform centralnych (Fullan, 1996, za: Potulicka, 2001, s. 43). Wydaje się, że reformatorzy zbyt często nie doceniali stopnia złożoności instytucji szkoły, czasu potrzebnego na wprowadzenie zmian oraz rangi i roli nauczyciela (Radziewicz-Winnicki, 1999, s. 191). Nauczyciele bowiem odbierają nakazy administracji oświatowej nie tylko w sposób selektywny i subiektywny, lecz przede wszystkim w kontekście problemów danej szkoły, na podstawie konkretnie istniejących warunków (sytuacji kadrowej, finansów, czasu i wyposażenia).

Żeby odnieść sukces, reformy w ostatecznym rozrachunku muszą wpłynąć na to, co robią szkoły i nauczyciele, a i to zadecyduje o ich sukcesie. Tym samym podjęte zostały poszukiwania mechanizmów „oddolnego” reformowania oświaty widocznego dobrze na arenie międzynarodowej już w latach osiemdziesiątych. Z czasem proces ten został dodatkowo wzmocniony zarówno przez międzynarodowe badania oświatowe, jak i doświadczenia państw, które potwierdziły, że istnieją czynniki, które wpływają decydująco na jakość pracy szkoły. „Nie tkwią one jednakże w otoczeniu szkoły czy warunkach, w jakich szkoła funkcjonuje, lecz w ludziach konkretnej szkoły” (Wenzel, 1997, s. 99). „Odkrycie” siły sprawczej szkoły połączone ze zmianą orientacji w teorii organizacji wpłynęło na podejście do zagadnienia rozwoju szkoły i szkolnictwa. Uważano, że szkoły mają pewną swobodę działania, która, jeżeli jest świadomie wykorzystana, wpływa dodatnio na klimat i jakość jej pracy.

Można przyjąć, że na zmianę orientacji i konieczność podjęcia poszukiwań nowych strategii kierowania szkolnictwem miały wpływ następujące zjawiska:

1. W społeczeństwie demokratycznym (w tym również w szkolnictwie) nie może istnieć żaden obszar nieobjęty demokracją. Tym samym szkoły i jej aktorzy muszą zostać wyposażeni w odpowiednie kompetencje, możliwości współuczestnictwa oraz uprawnienia decyzyjne, w takim stopniu, by mogli w pełni i odpowiedzialnie kierować swoimi sprawami.

2. Istnieją obszary spraw, które podejmowane na poziomie instytucji najszybciej i najskuteczniej wspierają podejmowanie ich dla dobra ogółu. Dlatego konieczne jest przeniesienie decyzji oświatowych, jak wybór szkoły, profilu szkolnego, ustalanie warunków nauki i prowadzenia zajęć, decyzje personalne i finansowe, na najniższy poziom, czyli na szkołę.

3. Współczesna szkoła podlega różnym wpływom, które na dodatek w okresie globalizacji ulegają intensywnym i szybkim zmianom. Z tego powodu odpowiedzialność i możliwość podejmowania adekwatnych interwencji musi być przekazana szkole i jej społeczności. Zarządzanie państwowe jest w tym wypadku zbyt wolne i mało elastyczne, by móc czynić to właściwie i zgodnie z potrzebami.

4. Zmiana, rozwój i dopasowanie się do nowej rzeczywistości w takich organizacjach jak szkoły nie wynika z zarządzeń i kierowania z góry. W związku z tym należy stworzyć możliwości, by za pomocą odpowiednich procedur i doświadczeń w rozwoju organizacyjnym doprowadzić do zaistnienia pożądanych procesów roz-

woju. Jest to możliwe jedynie w sytuacji, gdy większość osób zostanie pozyskana dla nowych propozycji i celów oraz przyjmie je za własne. Tak więc i w tym przypadku nieodzowne jest przeniesienie kompetencji na poziom szkoły (jej członków).

5. Dotychczasowe doświadczenia w rozwoju państwowego zarządzania systemem szkolnym pokazują, że oddziaływania kierowane centralnie nie doprowadzają do uzyskiwania zamierzonych efektów. Dlatego preferuje się odejście od kierowania nastawionego na zasoby „wejściowe” na rzecz zasobów „wyjściowych”. Również i ten aspekt niesie za sobą konieczność przeniesienia odpowiedzialności z obszarów decyzyjnych na niższe poziomy hierarchii administracji oświatowej.

### Orientacja na proces i zasoby „wyjściowe”

Zmiana państwowej kontroli nad szkolnictwem coraz częściej świadczy o nowej tendencji tzw. „orientacji na zasoby wyjściowe” (*output*), która pociąga za sobą zmiany prawne i ekonomiczne oraz zmiany podstaw funkcjonowania administracji. Poszukiwane są rozwiązania, dzięki którym szkoła będzie lepiej spełniać swoje zadania, elastycznie reagować na różne warunki życia uczniów zmieniając wymagania pedagogiczne. Szereg argumentów przemawia za przekazaniem odpowiedzialności szczeblom regionalnym lub lokalnym, w szczególności, jeśli chce się polepszyć jakość procesu decyzyjnego, zwiększyć poczucie odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej lub inaczej – zachęcić wszystkich do innowacji i uczestnictwa (Radziejewicz-Winnicki, 1999, s. 190–191). Przeniesieniu kompetencji decyzyjnych na najważniejszych aktorów towarzyszy „efekt indukcyjny autonomii, jakim jest lepsza moralność i wyższa motywacja pracy kadr pedagogicznych, wzrost jakości szkolnego planowania programów oraz stymulacja innowacji dydaktycznych i ich zamierzona implementacja” (Śliwerski, 2000, s. 46). Jednakże nowe wymagania wobec systemu zarządzania i kierowania szkolnictwem stawiają w nowym świetle funkcję nadzoru szkolnego. Ze stanowiska pedagogiczno-demokratycznego zaleca się następujące zmiany:

- od inspektora do doradcy,
- od kontroli do partycypacji,
- od centralnego zarządzania do regionalnego rozwoju,
- od reformy odgórnej do reformy oświatowej przez rozwój nauczycieli (rozumiany przede wszystkim jako ich doskonalenie),
- od nakazu do pobudzania,
- od pokornej akceptacji (niedomagań) do konsekwentnego rozwoju zawodowego,
- od pouczania do dydaktycznych warsztatów (Riedl, za: Wenzel, 1997, s. 112; *Euridice*, 2007).

Gremia międzynarodowe są nad wyraz zgodne. Uważają, że „włączenie różnych podmiotów społecznych do procesu decyzyjnego jest jednym z głównych celów i niewątpliwie zasadniczym sposobem ulepszenia systemów edukacyjnych” (Delors, 1998, s. 167). W świetle raportu UNESCO jest to możliwe po spełnieniu pewnych warunków. Pierwszym jest wola ze strony rządu do otwarcia przestrzeni, w której będą podejmowane demokratyczne decyzje i w której mogłyby być brane pod uwagę oczekiwania społeczności lokalnej, nauczycieli, stowarzyszeń rodziców, uczniów. Drugim zaś jest wola instytucji, które tworzą system edukacyjny, dostosowania się do lokalnych warunków (tamże).

Zmiana paradygmatu zarządzania systemem szkolnym na zarządzanie zorientowane na „wyjście” (*output*), a także wprowadzenie systemu monitoringu i zapewnienia jakości, kosztem zmniejszenia siły oddziaływania nadzoru państwowego ma stwarzać szkołom możliwość lepszej realizacji zadań (Leschinsky, Cortina, 2003, s. 46–51). Szkoła sama musi się czuć odpowiedzialna za proces zmian, zaś urzędnicy i politycy oświatowi przejmują odpowiedzialność za poziom systemu (Szymański, 1995, s. 60). Zjawisko to wpływa również na zmianę istoty samego nadzoru: w miejsce kontroli od strony urzędu wkracza publiczne składanie sprawozdań (zewnątrzna ewaluacja), zaś w centrum uwagi stoją przede wszystkim wyniki i osiągnięcia. Tym samym zjawiskiem bardzo intensywnie dyskutowanym i kontrowersyjnym jest „napięcie” między wymogiem doradztwa w rozwoju pracy szkoły z jednej strony i kontrolą wypełniania zaleceń państwowych z drugiej strony. Dlatego decentralizacja systemu oświatowego wymusza nowy system zarządzania nim i stwarza nowe warunki do podnoszenia odpowiedzialności za jakość pracy szkoły (Szymański, 2004, s. 157, 181). Tym samym proces ten wywołuje:

- „powiązanie decyzji (rozstrzygnięć) pedagogicznych z działaniami w zakresie zarządzania oświatą bezpośrednio w miejscu jej istnienia,
- skrócenie drogi decyzyjnej,
- podjęcie działań oszczędnościowych przez poszczególne szkoły,
- jednoznaczną odpowiedzialność kierownictwa szkoły oraz wzmocnienie współdziałania rodziców, nauczycieli i uczniów” (Döbert, 1997, za: Śliwerski, 2000).

### **Szkoła – inicjator reformy szkolnictwa?**

Jeśli zatem kierowanie zmianą nie może dokonywać się już przez centralne władze lub łagodniej – jeśli centralne kierowanie jest ograniczone, to czy możliwe jest, by odpowiedzialność za inicjowanie, realizację i utrwalenie zmian oraz ich ewaluację i ocenę procesów rozwojowych przenieść wyłącznie na szkołę? Hans-Günter Rolff (1998, s. 314–315) ujmuje to w pytaniu: czy przypadkiem nie zmierzają to w kierunku jej odpolitycznienia? Przedstawiona zmiana wzorców oznacza – choć w pewnym stopniu konieczne – pożegnanie z polityką oświatową. W literaturze pedagogicznej można spotkać się z poglądami, że rozwój szkoły otwiera nowy rozdział w polityce, tzw. mikropolitykę. Badacze tego obszaru w sposób przekonujący opracowali i sformułowali tezę, iż w przyjętym wyżej rozumieniu rozwój szkolnictwa jest „zjawiskiem kulturalno-politycznym” (Altrichter, Salzgeber, 1997). Rozumiany jako kreowanie mikropolityki „rozgrywa się w formie obfitującej w konflikty i konfrontacje między osobami i grupami”, a dotyczącej definicji szkoły, własnych obszarów wpływów i zasobów. Innowacja pojawia się na pełnym napięć obszarze subkultur o rozmaitych zainteresowaniach.

Wysoce nieprawdopodobne wydaje się, by z samodzielnego kierowania pojedynczą szkołą zrodziła się spójna całość bez naruszenia ogólnie akceptowanych i społecznie niezbędnych standardów, jak choćby: równe szanse dostępu dla wszystkich warstw społecznych, grup etnicznych i obu płci. Równie ważne okazuje się dzisiaj równomierne zaspokajanie potrzeb w regionie oraz dążenie do porównywalnej jakości, przede wszystkim nabywanych umiejętności i uzyskiwa-

nych świadectw po ukończeniu nauki. Przykłady wskazywane w międzynarodowych raportach wyraźnie zwracają uwagę na to, że decentralizacja może utrwalić już istniejące nierówności między regionami i między grupami społecznymi (przykład Ameryki Łacińskiej). Osłabienie centralnej roli państwa nie pozwala w takim wypadku na wprowadzenie mechanizmów kompensacyjnych. „Generalnie rzecz ujmując, międzynarodowe doświadczenie wykazuje, że tam, gdzie decentralizacja powiodła się, była przeprowadzana przez dobrze zorganizowaną administrację centralną” (Delors, 1999, s. 169).

Z tego też powodu, dla kierowania rozwojem całego systemu, w tym wszystkich szkół w poszczególnych państwach lub choćby w regionach, najczęściej przewiduje się szereg tradycyjnych i nowych środków czy też agencji. Są to z jednej strony: urzędy centralne, organy prowadzące i zarządzające szkołą, ale również ustawy o szkolnictwie i wynikające z nich rozporządzenia, centralne testy i ogólnokrajowe zadania. Uzupełnia tę listę szereg jednostek kierujących, które znajdują się między płaszczyzną centralną a płaszczyzną pojedynczych szkół. Mimo że nie dysponują one władzą lub sankcją, mogą wywierać na szkołę określony wpływ przez np. organizowane konferencje na poziomie kraju lub regionu, jak również zinstytucjonalizowane dokształcanie nauczycieli. Apel więc M. Fullana (1996, za: Potulicka, 2001, s. 45) wydaje się w pełni uzasadniony. Podkreśla bowiem w swych pracach, że rząd nie może abdykować od swojej odpowiedzialności za dogłębne zmiany oświatowych, zainicjowanych przez procedury legislacyjne i polityczne, choć naturalnie są limity tego, co może być osiągnięte przez regulację.

Można przyjąć, że współcześnie polityka rozwoju i planowania „z góry” zakłada bezwarunkową wolę rozwoju „z dołu”. W przeciwnym przypadku, wszystkie wysiłki okażą się zbędne. Niestety, po dziś dzień nie ustalono modelu, który najskuteczniej rozwiązuje problem sprzężenia. Podobnie nie ustalono roli rozmaitych form nadzoru szkolnego (kontroli) w rozwoju szkolnictwa. Przyjmuje się jednak, że nadzorowanie szkół pełni funkcję inicjującą, która – niestety – jak dotychczas również nie została bliżej określona. Przedstawione problemy przybierają dodatkowo różne postaci w zależności od tradycji historycznych lub organizacji administracyjnej poszczególnych państw i nie sposób w tej tak różnorodnej perspektywie zalecać idealnego rozwiązania.

Wciąż aktualnym problemem polityki oświatowej jest „sprzężenie” rozwoju systemu całościowego (rozumianego jako kierowanie systemem) z rozwojem poszczególnych szkół (rozumianym jako samodzielne kierowanie). Problem sprzężenia, czy też uchwycenia dynamicznej równowagi jest dlatego tak skomplikowany, że – o, czym już wspomniano – z jednej strony organy centralne mogą decydować, na którym obszarze, w jakiej formie i kiedy będą interweniować, z drugiej jednak strony szkoły mogą dosyć niezależnie decydować, jak na taką interwencję zareagować. Pole działania jest dość szerokie, a rozpiętość możliwości sięga od przyjęcia zmiany zadań do wewnętrznego wypowiedzenie bardziej lub mniej wyraźnej przed nimi obrony. Niepodważalna wydaje się jednak prawidłowość, że im bardziej rządy są oddalone od sceny lokalnej, tym mniejszy mają wpływ na wdrażanie reformy (tamże, s. 42).

Zarysowane tendencje unaoczniają, że rozwój szkolnictwa jest czymś więcej niż tylko rozwojem szkół. Na podstawie analizy zmian oddolnych i kierowanych centralnie można powiedzieć, że podejmowane próby rozwoju szkolnictwa

mają charakter wahadłowy. Od strategii systemu całościowego do rozwoju szkoły – i z powrotem. To powracanie do płaszczyzny systemu całościowego wyraża się m.in. w nowych ustawach o szkolnictwie oraz we wprowadzeniu centralnych testów. Obecny stan wydaje się kombinacją podziału i napięć między centralizacją a decentralizacją. Oba zjawiska w swej czystej, niezależnej formie nie zdają egzaminu. Błędem centralizacji jest nadmierna kontrola. Decentralizacja z kolei prowadzi do chaosu. Występując razem w różnych układach i powiązaniach wydają się jednak konieczne. M. Fullan (1996, s. 55, 56) zaznacza, że centrum i jednostki lokalne wzajemnie się potrzebują. Potrzebne są wzajemne relacje presji, wsparcia i ustawicznych negocjacji. Sukces zależy od tego, na ile jedna siła zmiany z dobrą wolą uwzględni drugą. Chodzi zatem o określenie nowych warunków ramowych, wypracowanie systemów wspierających rozwój i procedur ewaluacyjnych, które umożliwiłyby z jednej strony utrzymanie równości szans i zabezpieczyłyby wysoki poziom jakości pracy szkoły. Można zatem przyjąć, że istotne jest nie tyle zmniejszenie wpływu państwa na życie szkoły, lecz przesunięcie miejsca uprawnień do podejmowania decyzji na poziomy, na których będą one wywierać efektywny wpływ na zaistnienie konkretnej zmiany.

## Literatura

- Altrichter H., Salzgeber S.: *Zur Mikropolitik schulischer Innovation*. W: *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Red. H. Altrichter, P. Posch. Innsbruck/Wien 1997
- Banach C.: *Reformy oświatowe w Polsce*. W: *Nowe stulecie dziecka*. Red. D. Waloszek. Zielona Góra 2001
- Bos W., Schwippert K.: *TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsforschungen*. „Bildung und Erziehung” 2002, nr 55
- Delors J.: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport UNESCO. Warszawa 1998
- Döbert H., Geißler G. (red.): *Schulautonomie in Europa*. Baden-Baden 1997
- Euridice, School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Brussels 2007
- Leschinsky A., Cortina K.S.: *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*. W: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Red. K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer, L. Trommer. Reinbek bei Hamburg 2003
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wyd. 2. Warszawa 1994
- Potulicka E.: *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. W: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Red. E. Potulicka. Poznań 2001
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków 1999
- Rolf H. G.: *Mikropolitik statt Bildungspolitik? W: Jahrbuch der Schulentwicklung*. Red. H. G. Rolf, K. O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer. Weinheim-München 1998
- Szymański M.: *Podstawy teoretyczne reform szkolnych*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 8 i 9 listopada 1994 roku. Red. S. Palka. Kraków 1995
- Szymański M.J.: *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków 2004
- Śliwerski B.: *Jak zmieni szkołę. Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków 1998
- Śliwerski B.: *Autonomia szkół w Europie*. „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580)
- Walker D.F., Soltis J.F.: *Program i cele kształcenia*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 2000
- Warmen G.: *Kultura szkoły, rozwój organizacyjny, doskonalenie – rozważania na temat reformy szkolnej*. Tłum. B. Przybytniak. W: *Rozwój organizacyjny szkoły*. Red. Z. Radwan. Radom 1997
- Wenzel H.: *Autonomia szkoły a reforma oświaty*. Tłum. E. Brudnik. W: *Rozwój organizacyjny szkoły*. Red. Z. Radwan. Radom 1997.





# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2009

**Andrzej Radziewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna – w obliczu realiów codzienności*.  
Wyd. Akademickie i Profesjonalne,  
Warszawa 2008, s. 644**

Współczesna literatura pedagogiczna skoncentrowana jest na prezentowaniu licznych zagadnień szczegółowych, natomiast raczej rzadko służy przedstawianiu całościowych ujęć złożonych spraw edukacji (jako obszaru praktyki społecznej) i pedagogiki (jako dyscypliny naukowej). Taki stan rzeczy można wytłumaczyć zarówno postępującą specjalizacją w uprawianiu nauki, jak i dość typowym w postmodernistycznym widzeniu świata nastawieniu na szczegóły. Zapewne nie bez znaczenia jest także i to, że coraz trudniej znaleźć sposób na chociażby w miarę uporządkowane ogarnięcie chaosu poglądów, zachowań oraz metod analizy i interpretowania przejawów życia społecznego. Powodów unikania prób ujęć całościowych można podać znacznie więcej. W efekcie – coraz więcej wiemy (bądź sądzimy, że wiemy) o rozmaitych sprawach szczegółowych, ale też jakże często doświadczamy poczucia coraz większego zagubienia. W tej sytuacji zrozumiałe zainteresowanie budzą prace zawierające propozycję usystematyzowanego przedstawienia znacznych obszarów teorii i praktyk życia społecznego. Niewątpliwie taką pracą jest książka autorstwa Andrzeja Radziewicza-Winnickiego pt. *Pedagogika społeczna – w obliczu realiów codzienności*.

Pierwotnym zamierzeniem autora – zamierzeniem ujawnionym we wstępie – było przygotowanie podręcznika pedagogiki społecznej. Miał to być podręcznik zarówno dla pedagogów, jak i przedstawicieli innych nauk społecznych. Szczególną cechą tej publikacji – co podkreśla A. Radziewicz-Winnicki – ma być orientacja na współczesne, dokuczliwe w codzienności, problemy społeczne. Co więcej – podręcznik ma również akcentować rolę pedagogiki społecznej w zmaganiach z problemami „bieżącej współczesności” (s. 19). Wspomniane zamierzenie zostało z powodzeniem wypełnione. Ale też powstała praca znacznie

wykraczająca poza typowe funkcje podręcznikowe. Właśnie na nader ważne „wartości dodane” tego podręcznika należy zwrócić uwagę. To one wyznaczają rangę tej książki – nie tylko jako podręcznika, ale również jako oryginalnej monografii naukowej.

Przede wszystkim jest to nowa synteza pedagogiki społecznej – przedstawiająca dzieje działalności i refleksji zrodzonej z wrażliwości na ludzką krzywdę, niesprawiedliwość, biedę i wyzysk, opisująca różne formy działalności charytatywnej, filantropijnej, ukazująca kształtowanie się dawnych i współczesnych koncepcji i teorii pedagogiki społecznej oraz znanych z przeszłości i powoływanych ostatnio odmian pomocy społecznej, samopomocy, działalności instytucji i organizacji służących wsparciem ludziom dotkniętym przez los. Całościowe przedstawienie tradycji i współczesności, zakresów działalności pedagogiki społecznej (pedagogów społecznych) dobrze obrazuje rozwój refleksji, obszary praktyki i przemiany pedagogiki społecznej jako dyscypliny czy subdyscypliny naukowej. Przedstawienie to wyzwolone jest od utrwalonych przed laty – w podręcznikach z lat 60. czy 70. ubiegłego wieku – już anachronicznych opisów i wizji pedagogiki społecznej. Zaproponowaną syntezę autor oparł na wcześniejszych własnych i redagowanych przez siebie opracowaniach przeglądowych<sup>1</sup>, a także na licznych źródłach z zakresu pedagogiki i innych nauk humanistycznych i społecznych.

Walorem książki jest – ukazany bardzo subtelnie, niemal mimochodem, ale też bardzo przekonująco – uniwersalizm pedagogiki społecznej. Wiele przyczyn złożyło się na to, że rozwój pedagogiki społecznej prowadził do objęcia oddziaływaniem wszystkich ludzi. Wszystkim ludziom ma być pomocna w rozwijaniu ich osobowości, w stwarzaniu szans rozwoju, w tworzeniu lepszych warunków życia, lepszej jakości życia. W tym ujawnia się uniwersalizm pedagogiki społecznej – rozumiany jako „dążenie do ogarnięcia pewnej całości, do objęcia działalnością wszystkich ludzi, powszechność”<sup>2</sup>. Książka A. Radziewicza-

-Winnickiego świetnie ilustruje rozszerzanie się zakresów działalności pedagogiki społecznej, obejmowanie wpływowo coraz większej liczby grup ludzi, rozwój instytucji i organizacji, wzbogacanie metod oraz form oddziaływań.

Dawne podręczniki – autorstwa luminary poszczególnych dyscyplin nauki – określały tożsamość naukową tych dyscyplin. Od co najmniej kilkudziesięciu lat takie podręczniki zdarzają się bardzo rzadko. Przeważnie mają one głównie jakąś (większą lub mniejszą) przydatność dydaktyczną, ale niewiele znaczą w kształtowaniu tożsamości i statusu naukowego dyscypliny. W przypadku recenzowanej pracy można dostrzec wyraźne inspiracje dla pedagogiki społecznej jako dyscypliny nauk pedagogicznych (pedagogiki), a nawet dyscypliny szeroko pojmowanych nauk społecznych. O inspiracjach takich można mówić – jak sądzię – z kilku względów. Po pierwsze, książka *Pedagogika społeczna* oparta została w warstwie teoretycznej na poglądach, koncepcjach i teoriach zaczerpniętych z kilku nauk społecznych. To otwiera nowe perspektywy ujęć teoretycznych, wyzwala z tradycyjnych (dość skromnych poznawczo, chociaż szlachetnych w założeniach) koncepcji tej dyscypliny. Po drugie, autor nakreśla współczesną wizję metodologii uprawiania pedagogiki społecznej. Sięga przy tym po wzory z różnych nauk społecznych i dostrzega oraz sygnalizuje różne orientacje badawcze i modele badań. Po trzecie, praca A. Radziejewicza-Winnickiego daje pedagogice społecznej szansę nowego określenia tożsamości naukowej. Wspomniane uprzednio odwołania do nauk społecznych i współczesnej metodologii badań społecznych, a także ukazanie rozszerzania się obszaru zainteresowań pedagogiki społecznej, umożliwiają właśnie nowe spojrzenie na sprawę tożsamości tej dyscypliny. Wydaje się, że jest to szansa na określenie tej tożsamości – z uwzględnieniem dorobku innych nauk, wpływu socjologii wychowania i socjologii edukacji, także innych nauk, dyscyplin i subdyscyplin humanistyki, ale bez zagubienia i poddania się dominacji m.in. socjologii edukacji (co było wyraźnie dostrzegalne od paru dziesięcioleci). Pedagogika społeczna – wzbogacona o liczne wpływy – już na wyższym poziomie swojego rozwoju ma szansę (i zapewne je wykorzysta) nowego samookreślenia własnej tożsamości.

Podkreślić także należy, że *Pedagogika społeczna* jest istotnym głosem przekonującym o społecznych powinnościach pedagogiki w ogóle, a tej dyscypliny w szczególności. Au-

tor jednoznacznie opowiada się za pedagogiką społeczną, która nie stanie się tzw. czystą nauką, niewiele dbającą o poprawę praktyki życia społecznego. Pedagogika społeczna powołana jest do wielostronnego wspierania ludzi w rozwiązywaniu ich problemów życiowych, do stwarzania coraz lepszych warunków ich rozwoju, a jeśli trzeba – do niesienia pomocy w trudnych sytuacjach. Sens i społeczne znaczenie tej pedagogiki (generalnie rzecz biorąc – w ogóle pedagogiki) zależy od tego, czy i w jakim zakresie będzie ona pomocna ludziom. Autor książki akcentuje to w wielu miejscach.

Wszystko to pozwala powiedzieć o pracy *Pedagogika społeczna – w obliczu realiów codzienności*, że jest to publikacja proponująca oryginalne, ożywcze dla dyscypliny naukowej, spojrzenie na ten obszar pedagogiki, który określa się jako pedagogikę społeczną. Książka ta wyznacza sposoby refleksji i uprawiania badań, a także obszary praktyki społecznej, które są określone na miarę rozwoju nauki i na miarę potrzeb społecznych początku naszego wieku.

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. m.in. A. Radziejewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*, UŚ, Katowice 1992; tego autora: *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimjej edukacji*. OW „Impuls”, Kraków 1999; *Społeczeństwo w trakcie zmian. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*. GWP, Gdańsk 2004; a także np. A. Radziejewicz-Winnicki (red.): *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995; B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.): *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tenatyczne prac badawczych*. PWSZ w Gorzowie Wlkp., ŚWSZ w Katowicach, Katowice 2007.

<sup>2</sup> Por. Słownik języka polskiego. Red. naukowa M. Szymczak. PWN, Warszawa 1981, s. 604.

Tadeusz Lewowicki  
Uniwersytet Warszawski  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

**Janusz Gajda: Antropologia kulturowa.  
Cz. I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze,  
s. 132. Cz. II. Kultura obyczajowa początku  
XXI wieku, s. 201. Oficyna Wydawnicza  
„Impuls”, Kraków 2008**

Obserwując narastający od wielu lat bogaty i różnorodny dorobek naukowy Profesora

ra Janusza Gajdy, można dojść do wniosku, że najbardziej trafną podstawą teoretyczno-metodologiczną nauk humanistyczno-społecznych w nowoczesnym rozumieniu jest jej interdyscyplinarność. Złożoność owej interdyscyplinarności ma do tego stopnia różne zakresy i odcienie, że nie ma właściwie dwóch o identycznym profilu naukowym badaczy interdyscyplinarnych w dziedzinie humaniora. Stąd też dostęp do licznych pozycji publikowanych z zakresu problematyki, którą nazywamy najczęściej antropologią kulturową *vel* społeczną (albo synonimicznie w zestawieniu z etnologią, albo nieco bardziej odrębnie), utwierdza nas w przekonaniu, że o antropologii kulturowej piszą na ogół... antropologowie kultury. Schemat ten może być nadwątłony wówczas, gdy zapoznajemy się z dorobkiem badaczy pogranicza interdyscyplinarnego. Tak też dzieje się w przypadku omawianego dzieła, przygotowanego przez Janusza Gajdę.

Czego zatem spodziewać się może czytelnik, mający za sobą lekturę takich publikacji z szeroko pojętej antropologii kulturowej, jak m.in. – jeśli ograniczymy się do polskich autorów – wielotomowe *Dzieła* Bronisława Malinowskiego, publikowane u nas w wersji polskiej systematycznie od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, a także jego uczeń, Andrzej Waligórski (*Zarys antropologii kulturowej*, 1973), a nadto *Antropologia kultury* (1998) Wojciecha J. Burszty, *Zarys antropologii kulturowej* (wyd. II, 2000) Barbary Olszewskiej-Dyoniziak, *Świat człowieka – świat kultury* (2001) Ewy Nowickiej?

Zapewne ów potencjalny Czytelnik będzie oczekiwał w tym przypadku, tak by się wydawało, zespolenia treściowego antropologii kulturowej i pedagogiki. Byłoby to jednak zbyt duże uproszczenie. Autor dwutomowej *Antropologii kulturowej* zaprezentował szerokie horyzonty myślowe, wskazujące na znacznie głębsze przemyślenia. Stąd też nie jestem pewien, czy można bez zastrzeżeń dołączyć dzieło Janusza Gajdy do kilku polskojęzycznych opracowań dotyczących tzw. antropologii pedagogicznej (zob. B. Suchodolski, K. Ablewicz, T. Lewowicki i in.). Niewątpliwie J. Gajda w swoich rozmyślaniach i doborze materiałów wybrał drogę bardziej samodzielnią.

Antropologia kulturowa (społeczna) jest dość osobliwą dyscypliną naukową. I należy przyznać słuszną Barbarze Olszewskiej-Dyoniziak, która w 2000 roku – mimo licznych prób usystematyzowania pojęć, zagadnień i metod podejmowanych przez różnych

antropologów kultury – stwierdziła (cytując) – „Hasło »pozwołmy antropologii być tym, czym zajmują się antropologowie«, wciąż utrzymuje swoją aktualność i można powiedzieć, że dyscyplina ta wykazuje coraz większy imperializm zakresowy, podejmując coraz to nowe, najbardziej nawet współczesne problemy zmieniającego się świata i dopuszczając stale szeroki zakres ich, w dużej mierze indywidualnej, interpretacji”.

Te słowa ułatwiają nam bezstronny i bardziej dociekliwy wgląd w problematykę, podejmowaną przez Janusza Gajdę.

Odniesie można wrażenie, że omawiane przez nas dzieło Janusza Gajdy jest częścią dokonywanej przez owego autora syntezy, kalkulującej rozproszone i wielobarwne wątki tematyczne, wiążące się w poprzednich okresach z mediami, europejskością i polskością, wychowaniem w duchu prawdy, godności i człowieczeństwa i in. W 2006 roku ukazała się Jego syntetyczna *Pedagogika kultury*, w której punktem wyjścia rozważań była właśnie pedagogika – w 2008 roku w *Antropologii kulturowej* osnową dzieła staje się istota kultury, którą z kolei w części drugiej tej publikacji ilustruje w sposób przemyślany ciekawymi spostrzeżeniami i refleksjami związanymi z szeroko pojętą obyczajowością. Dlatego w ujęciu autora antropologia kulturowa staje się właściwym kluczem do rozumienia kultury jako zespołu wartości i sposobu życia, łącznie z konsekwencjami praktycznymi w sferze dokonywania zabiegów kształtujących człowieka w nowej epoce. Człowiek współczesny jest obszarem krzyżujących się wpływów medialnych, polityczno-ekonomicznych i religijnych. Właśnie ewolucja obyczajowości w początku XXI wieku staje się dla Niego podstawą analizy „...procesu zmian i ciągłości kultury, istoty jej uwarunkowań i pełnionych funkcji”. Dalej pisze we wzmiankowanym Wstępie do części II: „Zwyczaj, obyczaj, obrzęd, rytuały są nośnikami, tak jak wszystkie dobra kultury, określonych wartości, wyrazem identyfikacji z grupą społeczną, funkcjonujących norm postępowania w stosunkach międzyludzkich” (cz. II, s. 9).

Publikacja ma charakter podręcznikowy, a we Wstępie do cz. I autor podkreśla, że główne cele przedłożonej *Antropologii kulturowej* to przede wszystkim:

- dostarczenie podstawowych wiadomości objętych programem przedmiotu;
- motywowanie do studiów przez wskazanie istotnej roli kultury w życiu każdego człowieka i narodów;

- pełnienie roli przewodnika po bogatej literaturze przedmiotu;
- kierowanie samokształceniem;
- samokontrola stopnia opanowania wiadomości.

Tak więc struktura części pierwszej obejmuje sześć rozdziałów: I. Treść i zakres pojęcia „kultura”; II. Podstawowe pojęcia dotyczące kultury; III. Wybrane koncepcje rozwoju i badań kultury; IV. Tradycja i dorobek w rozwoju kultury; V. Kultura w życiu człowieka; VI. Kultura w życiu narodów.

Odnosząc się do rozdziału trzeciego dodajmy, że przedstawiona charakterystyka obejmuje ewolucjonizm, dyfuzjonizm, funkcjonalizm, holizm, etnopsychologizm i strukturalizm oraz ujęcie marksistowskie i ujęcie kultury we współczesnej myśli katolickiej. Oznacza to skupienie uwagi na tradycyjnych nurtach intelektualnych sprzed kontrowersyjnego przełomu postmodernistycznego (ponowoczesnego). Nie oznacza to, że autor pominął całkowicie ową ponowoczesność, używa wszakże określenia „ponowoczesna obyczajowość”, „ateizm ponowoczesny” (Michel Onfray) itp. Nie sama przecież ponowoczesność, jako kierunek intelektualny, jest przedmiotem szczególnych zainteresowań autora. Chodzi przede wszystkim, i to jest trafny tok myślenia, o uchwycenie cech wielkiego przełomu globalizacyjno-technologicznego w przemianach konkretnej rzeczywistości i dostrzeżenie rozlicznych zmian mentalnych, m.in. pod wpływem idei *New Age*.

W części drugiej mamy różnorodne i interesujące tematycznie wątki. Wprowadzenie do tej części zostało w tytule rozwinięte przez dodanie określenia: *Ciało jako praźródło kultury obyczajowej – istota, uwarunkowania, typologie, funkcje*. Struktura części drugiej zawiera siedem rozdziałów: I. Obyczajowość dotycząca cielesności człowieka; II. Obyczajowość związana z potrzebami bytowymi człowieka; III. Obyczajowość dotycząca wartości witalnych (zdrowie i seks); IV. Społeczne oblicza obyczajowości świeckiej; V. Współczesna obyczajowość o charakterze religijno-świeckim; VI. Obyczajowość młodego pokolenia jako poszukiwanie własnej drogi życiowej (od ideałów do patologii); VII. Obyczajowość życia artystycznego, naukowego, politycznego i religijnego.

Podsumowanie wzbogacone zostało o podtytuł: „Globalny charakter ponowoczesnej obyczajowości kreowanej przez media”.

Nie jest to łatwa lektura. Są w niej prezentowane poglądy i interpretacje dość kontrowersyjne i dyskusyjne. I choć czytelnicy

mogą często zachować własne, mniej czy bardziej odmienne poglądy, w materii poruszonej i opracowanej przez Janusza Gajdę, zwłaszcza w pojmowaniu życia religijnego i jego otoczki kulturowej, to tym silniej powinniśmy odczuwać potrzebę – poprzez tego typu dzieła – poszerzenia pola widzenia o otaczającym świecie: ludzi, rzeczy i przyrody.

Jest to pozycja wydawnicza godna zauważenia. Warto książkę tę starannie przeczytać i przemyśleć.

Jerzy Damsz

Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Plocku

**Wanda Dróżka: Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004.**

Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2008, s. 375

*Nie możesz zatrzymać żadnego dnia, ale możesz go nie stracić*  
(przysłowie wschodnie)

Wanda Dróżka po raz kolejny w ręce Czytelników oddaje niezwykle interesującą książkę zatytułowaną: *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Autorka ukazuje wpływy zmian w Polsce i Europie po roku 1989 na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli średniego pokolenia. „Bohaterowie” prezentowanej publikacji to nauczyciele uwikłani w proces zmiany i bezpośrednio doświadczający jej konsekwencji zarówno w sferze społecznej, ekonomicznej, kulturowej, a co za tym idzie (i przede wszystkim uwidacznia się) edukacyjnej.

W 2005 roku na rynku wydawniczym ukazała się praca W. Dróżki *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. W związku z moimi zainteresowaniami badawczymi w zakresie zastosowania metody autobiograficznej w badaniach nauczycieli sięgnęłam po raz kolejny do lektury autorki i, podobnie jak poprzednią, przeczytałam z dużym zainteresowaniem (recenzja zamieszczona na łamach „Nowej Szkoły” 2005, nr 10).

*Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004* jest zbiorem refleksji nauczycieli na temat życia we współczesnym świecie, refleksji na temat teraźniejszości oglądanej przez pryzmat własnych doświadczeń zawodowych osadzonych mocno w osobistym,

pozazawodowym życiu nauczycieli. Nie jest możliwe bowiem analizowanie teraźniejszości uwikłanej w nieustanne zmiany tylko w kontekście pracy, w oderwaniu od sfery prywatnej, gdyż sfery te wpływają na siebie. Opisywanie własnego życia, własnych opowieści w formie pamiętników jest uwewnętrznieniem refleksji obrazujących zdarzenia życia, a także ich znaczenia. Prezentując kilka lat życia zawodowego oraz osobistego, nauczyciele dzielą się przemyśleniami, odczuciami, wrażeniami, jakie towarzyszą im w ciągu tego czasu (sukcesy i porażki życia zawodowego i osobistego, przemiany życia społeczno-gospodarczego, politycznego okresu transformacji itp.)<sup>1</sup>.

W *Generacji wielkiej zmiany* autorka ukazuje przede wszystkim sytuację zawodową nauczycieli, analizuje ją na trzech płaszczyznach: przeszłość (droga podjęcia decyzji do wykonywania zawodu, praca w warunkach społeczno-ustrojowych sprzed 1989 roku), teraźniejszość (jak obecnie wypełniają i radzą sobie z obowiązkami zawodowymi nauczyciele) oraz przyszłość (jakie widzą perspektywy polskiej edukacji oraz jakie jest ich miejsce w szkole przyszłości).

W celu przybliżenia złożonej i niełatwej sytuacji nauczycieli średniego pokolenia oraz uzyskania jak najbardziej autentycznych materiałów dokumentujących subiektywny obraz obserwowanych i doświadczanych przemian, autorka – reprezentująca Instytut Pedagogiki i Psychologii Akademii Świętokrzyskiej wraz z Pracownią Pamiętnikarstwa Socjopolitycznego UW oraz z Towarzystwem Przyjaciół Pamiętnikarstwa – ogłosiła w roku 2002 Ogólnopolski Konkurs na Pamiętniki Nauczycieli „Nauczycielska dojrzałość”. Konkurs zamknięto w 2004 roku. Wynikiem konkursu, poza nagrodami przyznanymi zwycięzcom, jest także prezentowana praca.

*Studium autobiografii...* składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia oraz bibliografii i aneksów. Rozdział I zatytułowany „Teoretyczno-metodologiczne aspekty badań” zawiera metodologiczne uzasadnienie wyboru metody autobiograficznej do analizy przemian ról nauczyciela na przestrzeni lat – aż po teraźniejszość i przyszłość. Autorka przedstawia walory metody autobiograficznej w świetle założeń tzw. metodologii refleksyjnej w kontekście analizy treści, interpretacji i prezentacji uzyskanego z badań (konkursu) materiału autobiograficznego.

W kolejnych trzech rozdziałach (empirycznych) zaprezentowane zostały wyniki badań

w świetle analizy treści wypowiedzi nauczycieli oraz ich interpretacji ujęte w kategorii: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość.

W rozdziale II „Przeszłość. Jak kształtował się habitus. Drogi życiowe i zawodowe średniego pokolenia nauczycieli” (o czym świadczy podtytuł) Czytelnik może prześledzić losy życiowe i zawodowe nauczycieli. Ponadto może poznać czynniki kształtujące wartości, postawy, etos zawodowy „Pamiętnikarzy”. Niejednokrotnie nauczyciele w swych wypowiedziach podkreślają znaczenie i wpływ rodziny oraz nauczycieli-wychowawców (którzy byli dla badanych autorytetami) na podjęcie decyzji o pracy w zawodzie nauczyciela. Często też idee pedagogiczne zaszczycone przez autorytety z lat dzieciństwa i młodości są kontynuowane w ich codziennej pracy z uczniem. W większości badani swoją pracę łączą z powołaniem zawodowym.

Kolejny rozdział to „Teraźniejszość. Trauma zwielokrotnionej zmiany. Główne obszary wpływu transformacji społeczno-edukacyjnej na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli”. Czytając rozdział III poznajemy bogactwo przeżyć, rozważań, refleksji i doświadczeń nauczycieli związanych z życiem w świecie „płynnej nowoczesności”, gwałtownych przeobrażeń, reform (w tym edukacji), braku stabilizacji – jako konsekwencji „płynności” i nieustannej zmiany. Świat teraźniejszych doświadczeń naznaczony jest często gorzką refleksją, do której skłania nauczycieli: upadek wartości (od „być czy mieć” do „mieć albo nie mieć”), narastająca agresja i przemoc (jako przejaw chaosu wartości), narastające nierówności społeczno-edukacyjne (reforma nie wyrównuje szans edukacyjnych, chociaż takie było jej główne założenie), niedociągnięcia awansu zawodowego (choćby wielu autorów pamiętników wyrażało się pozytywnie i chwaliło wprowadzenie stopni awansu zawodowego nauczycieli). Ponadto doświadczenia zawodowe – co jest naturalną konsekwencją życia człowieka dość mocno podkreślaną przez nauczycieli – mają wpływ na warunki życia i rozwoju zawodowego, jak i osobistego. Niejednokrotnie nauczyciele borykają się z problemami osobistymi, rodzinnymi i zdrowotnymi, często nie mając możliwości ich dobrego rozwiązania, chociażby ze względu na sytuację finansową.

W tej części pracy szczególnie interesujące jest to, w jaki sposób nauczyciele oceniają zmiany społeczno-ekonomiczne i edukacyjne w Polsce w czasie przemian oraz jak te zmiany uwidaczniają się w ich codziennej pracy

zawodowej (konsekwencje, poszukiwanie i próby odnalezienia własnego „ja” w pracy zawodowej).

Rozdział IV zatytułowany „Przyszłość. »Polityka życia« i pracy nauczycieli. Wizje roli nauczyciela i zawodu nauczycielskiego w perspektywie zmiany” zawiera wizje zawodu nauczyciela w przyszłości. Szczególnie wyodrębnione zostały w nich kwestie wartości, stylu pracy i roli nauczyciela przyszłości oraz plany i propozycje dotyczące aktywności zawodowej, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli.

Autorzy „Pamiętników”, nauczyciele średniego pokolenia, którzy mimo iż „żyją i pracują pod presją szczególnej, bo zwielokrotnionej zmiany”<sup>2</sup> są osobami o bogatym doświadczeniu zawodowym, o znacznym dorobku zawodowym oraz licznych osiągnięciach w nauczaniu i wychowaniu. Cechuje ich wyjątkowa aktywność, twórczość, odpowiedzialność oraz zaangażowanie w zmianę. Mimo iż widzą wiele mankamentów współczesnego świata, np. upadek wartości, skutki niedociągnięć reformy edukacji, starają się swoją pracą, zaangażowaniem wskazywać lepszą, nową drogę.

We wprowadzeniu do niniejszej recenzji zamieściłam przysłowie wschodnie *Nie możesz zatrzymać żadnego dnia, ale możesz go nie stracić*. Uważam, że ono doskonale oddaje istotę pracy, celu działania nauczycieli uczestniczących w badaniach Wandy Dróźki. „Bohaterowie” pamiętników to nauczyciele, którzy działają tak, by praca przynosiła pozytywne efekty, to osoby, które pracują w „teraźniejszości”, nie zapominające o dobrych doświadczeniach z „przeszłości” oraz kreujące siebie i edukację (wykorzystując dobre doświadczenia) w nikomu jeszcze nieznaną „przyszłość”. Ich praca pełna zaangażowania – „by nie stracić dnia” – jest sposobem na nieznaną przyszłość, gdyż nauczyciele (ci zwykli, a jednocześnie niezwykli ludzie) mają świadomość, że to właśnie od ich pracy dydaktyczno-wychowawczej nieznaną przyszłość zależy. Bogactwo myśli zawartych w pamiętnikach prowokuje nie tylko do refleksji, ale również do zmiany własnych postaw i działań wychowawczych, dydaktycznych, rozwojowych, życiowych itp.

Lekturę polecam wszystkim nauczycielom (w tym pesymistom) oraz osobom zajmującym się planowaniem i wdrażaniem zmian (reform) w dziedzinie edukacji. Tym ostatnim popatrzcie na edukację z perspektywy osób najbardziej zaangażowanych w ten proces uświadomi, że wprowadzenie jakichkolwiek

zmian wymaga szerokiej debaty z udziałem nauczycieli oraz nielekceważenie ich opinii, gdyż to oni zmiany wdrażają i na nich składa się cała odpowiedzialność za efekty.

### Przypisy

<sup>1</sup> Joanna Łukasik – Rec.: Wanda Dróźka: *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce 2005, s. 415. „Nowa Szkoła” 2005, nr 10.

<sup>2</sup> W. Dróźka: *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce 2008, s. 341.

Joanna Łukasik  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Jolanta Kruk: Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów.**

*Projektowanie edukacyjne.*

Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego,  
Gdańsk 2008, s.275

Rekomenduję Czytelnikom najnowszą rozprawę monograficzną Jolanty Kruk, która swoją treścią znakomicie wpisuje się w rozwój nauk pedagogicznych oraz wspiera refleksyjnych pedagogów zainteresowanych projektowaniem edukacyjnym. Mamu do czynienia z zupełnie nową dziedziną wiedzy, jaką jest etnopedagogika, łączącą takie dziedziny nauki, jak etnologia, antropologia kultury i pedagogika. To właśnie przedstawiciele tego nurtu, prowadząc m.in. analizę praktyk wychowawczych czy enkulturacyj w ramach rodziny, instytucji edukacyjnych, opisują wzory nieformalnego uczenia się i kształcenia, nabywanie ról i statusów społecznych itp. Etnopedagogzy prowadzą badania wywodzące się z obserwacji związków, jakie zachodzą w toku procesu wychowania czy kształcenia między typami zachowań ludzkich w różnych grupach czy instytucjach społecznych. W Polsce nurt ten rozwijał się jak dotychczas jedynie w obszarze badań dotyczących wychowania i kształcenia mniejszości narodowych, edukacji regionalnej i globalnej, etnograficznego dokumentowania procesów enkulturacyj w szkole, rodzinie czy grupach wspólnotowych, a ostatnio także w zakresie przestrzeni szkolnej z wpisującymi się w nie znaczeniami (A. Janowski, A. Nałaskowski, M. Karkowska i M. Czarnecka, W. Żłobicki, A. Wiśniewska-Paź, I. Kawecki, J. Szewczyk).

Częściowo wiedza ta przenika także do pedeutologii, upominając się o to, by w kształ-

ceniu nauczycieli uwrażliwiać ich na równorzędność wszystkich kultur, kształcić w nich otwartość i tolerancję, umniejszając rozwiązywania problemów grup mniejszościowych oraz problemów związanych z uprzedzeniami czy negatywnymi stereotypami w kraju i na świecie. Niestety, nie mamy w kraju rozpraw z zakresu tzw. pedagogiki muzealnej, a więc dotyczących nowo rozwijającej się dyscypliny wiedzy, która bada wszystkie aspekty wykorzystywania w procesie kształcenia i wychowania muzeów i zgromadzonych w nich zbiorów jako *eksploratorium* do uczenia się, jako przestrzeni do nieformalnej edukacji sprzyjającej kreowaniu miejsc do eksperymentowania i doświadczenia jego wartości autoedukacyjnych.

Jolanta Kruk słusznie upomina się o silniejsze powiązanie tej wiedzy z współczesną dydaktyką, która zawiesiła wewnętrzną debatę nad istotą jakże kluczowej od wieków w kształceniu – zasady pogłębłości. Zachęca nas także do wzbogacenia własnej refleksji pedagogicznej o teorie i doświadczenia estetyczne.

Nie ma w naszym kraju tego typu dyskursu etnopedagogicznego, który odnosiłby się do obszaru codziennego świata życia, łącząc w sobie warstwę symboliczną z konkretno-materialną, a jednocześnie tak ciekawie zachęcając nas do krytycznego namysłu i ponownej interpretacji pogłębłości w procesie socjalizacji, w tym także instytucjonalnej edukacji. To przecież w nim każdy z nas obcuje z różnego rodzaju i o jakże odmiennych funkcjach dobrami materialnymi i kulturowymi, zarówno rzeczami codziennego użytku, jak i dziełami sztuki, zabawkami oraz narzędziami techniki. Pięknie określa to autorka we wstępie do swojej rozprawy: *Rzeczy są milczącym świadkiem życia człowieka, dzięki swej „poręczności” pomagają mu się poruszać w świecie, bywają przedmiotem kontemplacji, często aż zachwytu i wspomnień* (s. 7). Tworząc polską odmianę tzw. „pedagogiki muzeum”, J. Kruk wnosi zupełnie nowe aspekty do nauk o wychowaniu. Ta nazwa, którą wprowadzili pedagodzy niemieccy (*Museumspädagogik*), choć nie jest najlepsza, a nawet myląca, to jednak dotyczy m.in. problemów dydaktycznego i metodycznego konstruowania wyspecjalizowanych ekspozycji (np. muzea dziecięce, muzea dla młodzieży), przygotowywania specjalistycznych wycieczek dydaktycznych do muzeów, organizowania w ich przestrzeni zajęć edukacyjnych czy nawet wykorzystywania ich jako swoistych laboratoriów czy warsztatów do uczenia się.

Dzisiaj wiedza o współczesnych paradygmatach pedagogicznych, o prądach i kierunkach, o jej teoriach i modelach rodzi pytanie o to, czy towarzyszy jej także zmiana świadomości pedagogów oraz to, w jakim zakresie artykułowane założenia przekładają się na praktykę edukacyjną, wychowawczą, na reformy w skali makro, mezo i mikro, a także jak dalece rozwijają samą naukę. Słusznie J. Kruk wskazuje, że konieczne jest ponowne odczytanie i dokonanie przekładu idei leżących u podłoża zmian zachodzących w praktyce edukacyjnej oraz ich ponownej teoretycznej konceptualizacji. Praca została napisana z dużym znawstwem poruszanej w niej problematyki, a jej zawartość jest erudycyjna, logiczna i silnie inspirująca kolejne dyskusje. Autorka znakomicie porusza się zarówno w świecie współczesnej myśli filozoficznej, jak i pedagogicznej, wpisując się swoimi dociekaniami w obszar rewitalizowanej w Polsce i niezwykle potrzebnej nauce o wychowaniu pedagogiki filozoficznej.

Po raz pierwszy mamy w polskiej pedagogice rozprawę naukową, której treść generuje zupełnie nowy stosunek do gromadzonych w muzeach zbiorów. Nie muszą one być tylko „milczącym świadkiem” minionych wydarzeń, ale powinny także pobudzać do prospektywnej refleksji nad dobrami kultury, ich reinterpretacji i generowania nowych odkryć. Rzeczy bowiem można potraktować *jako rodzaj wieloznacznego tekstu* (s. 40). Pojawia się w tej pracy ważne inspirowanie do nieformalnej edukacji, do oświaty pozaszkolnej, którego zupełnie nowym projektem powinny stawać się inaczej aranżowane przestrzenie i wystawy muzealne, by nic nie tracąc z dotychczasowych form symbolicznego reprodukcji przeszłości, otwierał nowy wymiar bytowania zgromadzonych w nich zbiorów, dopełniając doświadczenia zmysłowe o eksplorację wiedzy i sensów, poruszając ludzką świadomość, wypełniając sferę naszej duchowości, jak i uruchamiając intuicję i podświadomość.

Jolanta Kruk nie tylko zachęca do autorskiego, a zarazem zanurzonego w refleksji pedagogicznej konstruowania przez pedagogów animacji kulturalno-oświatowej projektów edukacyjnych, ale i ukazuje naszą odpowiedzialność za nieuzasadnione pomijanie czy „uśpienie” niektórych z teorii, idei lub zasad, których nieobecność podtrzymuje powszechność wciąż jeszcze dominującego w Polsce modelu szkoły transmisyjnej, tradycyjnej, słabo reagującej na wyzwania ponowoczesnego

świata i wytwarzanej w nim kultury elektro-  
nicznego *post-polis*.

Warto zwrócić uwagę także na to, iż w sposób szczególny, a przy tym znakomicie uzasadniony, mamy w tej pracy propozycję zanurzonego w pedagogice humanistycznej projektowania edukacyjnego, w którym sfera instrumentalna podporządkowana jest założeniom etycznym ludzkiego działania i wartościowania problematyki kształcenia oraz wychowania. Jest to propozycja wytwarzania nowej przestrzeni do doświadczania rzeczy materialnych w taki sposób, by możliwe było odczytywanie w nich znaczeń codziennych, estetycznych, religijnych czy naukowych. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż interpretacja znaczeń ukrytych, jakie mogą być odkrywane w relacji między człowiekiem i rzeczami, wymaga kontemplacji w odpowiednio przygotowanym do tego środowisku estetycznym. Konieczna jest zatem zmiana rozumienia istoty reprezentacji, a więc i zasady kształcenia określanej mianem zasady pogładowości, dla której przesłanki epistemologiczne wynikają z konstrukttywizmu.

Autorka recenzowanej publikacji uzasadnia, wykorzystując psychologię konstruktywistyczną, możliwość ujmowania idei reprezentacji w dobie powszechnej wizualności jako relacji dynamicznej, *odbywającej się z użyciem kodu konkretnego, obrazowego i symbolicznego* (s. 97). Przemawia to za potrzebą poszerzenia i rekonstrukcji sposobu rozumienia także zasady pogładowości w procesie uczenia się na rzecz zasady pogładowości transgresyjnej, zachęcającej nie tylko do aktywnej obserwacji świata rzeczy, ale także doświadczalnego jego przeżywania, eksperymentowania nimi i indywidualnego ingerowania w ten świat. Książka J. Kruk przywraca potrzebę uznania eksperymentu i obserwacji w edukacji pozaszkolnej jako jednych z najważniejszych doświadczeń poznawczych człowieka, integrujących wszystkie władze poznawcze, wzbogacających dotychczasową, szkolną edukację o wymiar dla niej wciąż mało obecny, bo podnoszący do rangi podstawowej różne formy aktywności człowieka w jego interakcji z przedmiotem uwagi. *Nie ma tu opozycji pomiędzy humanistycznym „przeżyciem odtwórczym” a przyrodniczym badaniem eksperymentalnym, gdyż tak rozumiane doświadczenie jest syntezą wszelkich form poznawczej aktywności człowieka, a o jego przebiegu decyduje intencja podmiotowa* (s. 166).

Druga część rozprawy ma nowatorski charakter, rekonstruując nie tylko podstawy peda-

gogiki muzealnej, ale i ukazując realne możliwości jej aplikacji w Polsce. Cieszę się, że autorka uwzględniła w genzie rodzenia się tego podejścia do edukacji prekursorskie doświadczenia Ryszarda Łukaszewicza w kreowaniu wśród założeń jego Wrocławskiej Szkoły Przyszłości modelu kształcenia opartego właśnie na projektowaniu edukacyjnym, choć w zupełnie inaczej definiowanej rzeczywistości, w środowisku szkoły otwartej, szkoły wolnej, w której kluczową rolę odgrywa projektowanie okazji edukacyjnych. Jolanta Kruk daje nam nie tylko uzasadnienie filozoficzne i psychoedukacyjne, ale – co ważne – także metodologię projektowania edukacyjnego, odślaniając zupełnie nowy typ możliwości zaangażowania się pedagogów w konstruowanie wartościowej poznawczo rzeczywistości edukacyjnej. Zaprezentowane przykłady światowych i krajowych rozwiązań w tym zakresie sprawiają, że praca staje się cennym źródłem inspiracji pedagogów, ale i kustoszy w muzeach, potwierdzając przez zaprezentowaną dokumentację zdjęciową i graficzną wizualizację tak trudno uchwytną w narracji tekstualnej wartości nowych strategii przekazu czy odkrywania wiedzy.

Na szczególne wyróżnienie zasługuje rozdział „Metodologia projektowania edukacyjnego”, w którym autorka wskazuje nie tylko reguły postępowania badawczego i jego wytworów, ale także osadza proces projektowania w wiedzy naukowej i technicznej, a nie w ideologii społecznej czy politycznej, co czynią inni pedagodzy. Dzięki temu można konstruować rozwiązania czy dzieła otwarte, które swoją strukturą i treścią wybiegają w przyszłość, optymalizując zarazem wartość procesu uczenia się. Po pracach Janusza Gniteckiego, choć w książce niestety nie dostrzeżonych (por. J. Gnitecki: *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój uczniów*. Poznań 2003; tenże: *Struktura teorii pedagogicznej*. Poznań 2007), jest to kolejna publikacja wspomagająca pedagogów praktyków w konstruowaniu autorskich rozwiązań edukacyjnych. Zachęcam do tej rozprawy, gdyż jest ona znakomitym przykładem umiejętnego łączenia mądrości dydaktycznej, interdyscyplinarnej wiedzy naukowej z kompetencjami projektowania sytuacji edukacyjnych. Może też stać się nowatorskim źródłem kształcenia kadr oświatowych i do placówek muzealnych.

Bogusław Śliwerski  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi



**Mirosław Sobecki: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej.***

Wyd. Trans Humana, Białystok 2007, s. 436

Autor, zafascynowany mozaiką kulturową Podlasia, prowadził wieloletnie badania na terenach pogranicza północno-wschodniej Polski, czego efektem są liczne artykuły i publikacje zwarte, autorska – *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych* (1995), współredagowane – *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (1999), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej* (2001), *Region – Tożsamość – Edukacja* (2005) oraz *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej* (2007).

Precyzyjne zainteresowania naukowe autora i wieloletnie eksploracje polsko-białoruskiego pogranicza doprowadziły do zawężenia obszaru i grupy badawczej do postaci Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie, czego zwieńczeniem jest dzieło zwarte: *Kultura symboliczna a tożsamość*. Praca o interdyscyplinarnym charakterze i innowacyjnej tematyce została opublikowana jako książka habilitacyjna, a przygotowana w ramach grantu: *Kultura polska na wschodnich pograniczach. Transmisja dziedzictwa kulturowego mniejszości narodowych*, finansowanego przez Komitet Badań Naukowych.

Konstrukcyjnie książka *Kultura symboliczna a tożsamość* opiera się na dwóch zasadniczych filarach-częściach. Pierwszy, *Rozważania nad tożsamością kulturową w kontekście edukacji międzykulturowej*, stanowi tło teoretyczne i składa się z czterech rozdziałów, w których autor następująco dokonał obszernej i wyczerpującej analizy idei edukacji międzykulturowej, zgłębił obszar rozważań o kulturze (kultura symboliczna, kultura jako komunikacja, dziedzictwo kulturowe na pograniczu) oraz przeanalizował tożsamość społeczno-kulturową człowieka w warunkach zróżnicowania kulturowego. Na tym etapie opisał założenia interakcjonizmu symbolicznego, jako jednej z teorii (mniemam, że najistotniejszej), do której wielokrotnie odwoływał się w empirycznej części pracy.

We wstępie autor podaje przykład nadal „żywych” fundamentów tradycji i świadomości dziedzictwa kulturowego, których nie był w stanie unicestwić ustrój totalitarny w byłych republikach ZSRR. Ludzie w zdehumaniz-

owanej przestrzeni współczesności ponownie zwracają się ku wartościom, kulturze, odczuwają silną potrzebę zakorzenienia w regionie w celu uniknięcia bezrefleksyjnego konsumowania w homogenicznym, zglobalizowanym świecie. Postawione pytanie o rolę, jaką pełni kultura symboliczna w procesie identyfikacji z narodem, osób pozostających poza granicami swego kraju, będzie eksplorowane zarówno w części teoretycznej, jak i empirycznej pracy. Wyniki badań z polsko-białoruskiego pogranicza można próbować uogólniać na aglomeracje Polaków przebywających w krajach Europy Zachodniej.

W rozdziale I części teoretycznej *Idea edukacji międzykulturowej na tle przemian w Europie Środkowo-Wschodniej*, M. Sobecki zaprezentował dynamikę przemian edukacji międzykulturowej w Europie w XX wieku, z wyszczególnieniem okresu politycznego monizmu narodowego w Polsce i migracji gasterbeiterów do Europy Zachodniej, w wyniku której zrodziła się koncepcja wychowania i nauczania dwukulturowego i interkulturalizmu.

Snując teoretyczne rozważania o istocie edukacji międzykulturowej autor pozostaje wierny teorii i definicjom uznanych polskich i francuskich pedagogów, m.in.: Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza, Ireny Wojnar, Mirosława Szymańskiego, Martina Abdallah-Preteuille'a, Carmela Camilleri, Claude Claneta, czy Tomasza Szudlarka. Formułuje wniossek, że wola – postzegana jako determinacja oraz podmiotowość – w charakterze tożsamości, stanowią niezbędne (konieczne) warunki możliwości zaistnienia edukacji międzykulturowej.

Mirosław Sobecki okazał się zdecydowanym przeciwnikiem monizmu politycznego i kulturowego, etniczności primordialnej i eurocentrycznej wizji świata, natomiast entuzjastycznym zwolennikiem dialogu, relatywizmu kulturowego i przenikania się inności oraz faktu, że własne zakorzenienie kulturowe stanowi fundament poznania innych kultur. Znaczny element rozdziału I części teoretycznej referuje do sposobu kształtowania pożądanego postaw wobec odmienności kulturowej, poprzez oddziaływanie na sferę uczuć czy przekonań bądź obu składników jednocześnie. Proces ten dokonuje się najczęściej w rodzinie i szkole – jako w głównych „instytucjach” realizujących założenia edukacji międzykulturowej. Rodzicom, jak wiemy, przypisuje się zadanie wstępnego kształtowania tożsamości społeczno-kulturowej dziecka, szkole – odpowiednie

przygotowanie nauczycieli do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Autor, jako miłośnik szeroko pojętej sztuki, nadzędne znaczenie przypisuje kulturze, w której znak-symbol nadaje jej sens komunikacyjny. Cały II rozdział w części pierwszej poświęcony został refleksjom w obszarze dziedzictwa kulturowego, tradycji, kompetencjom kulturowym transformowanym w kompetencje komunikacyjne.

W rozdziale III, *Tożsamość jednostki w warunkach zróżnicowania kulturowego*, analizuje ciągłość tożsamości społeczno-kulturowej, w świadomym poczuciu indywidualnej odpowiedzialności każdego z nas za jej kształt. Autor przestrzega przed zewnętrzną sterownością rozumianą jako przejmowanie stylu życia kultury amerykańskiej i nabywaniem tożsamości komercyjnej. Jako swoiste antidotum podaje silną identyfikację z narodem lub regionem pochodzenia i/lub życia. Zauważyć można zgodność autora z poglądem Leona Dyczewskiego o tożsamości kulturowej nabywanej w interakcji z innymi. Na tym etapie wielokrotnie powołuje się na poglądy i teorie prekursorów w badaniach nad tożsamością w polskiej pedagogice – Jerzego Nikitorowicza – etapy kształtowania tożsamości kulturowej w sytuacji grupy mniejszościowej oraz Tadeusza Lewowickiego – teorię zachowań tożsamościowych i wyniki badań Stanisława Lenika, Zenona Jasińskiego, Ewy Nowickiej, Andrzeja Sadowskiego, Marty Urlińskiej i Iwony Kabzińskiej. Warto podkreślić, że autor skłonny jest traktować tożsamość narodową w sensie wspólnoty kultury i wartości, w odróżnieniu od podejścia instytucjonalno-polityczno-ekonomicznego. Iwona Kabzińska, recenzentka pracy, napisała, że autor przejawia duży optymizm, wierząc w możliwość dialogu kultur, nieantagonistycznego współistnienia, „otwarcia się na inne kultury przy zachowaniu własnej identyfikacji etnicznej/narodowej/kulturowej”<sup>71</sup>.

W wielu miejscach publikacji obecny jest wątek europejskiego dziedzictwa kulturowego (Grecja, Rzym, chrześcijaństwo), którego świadomość stanowi niezbędny element budowania tożsamości europejskiej, a nie jedynie subiektywnej autoidentyfikacji z geograficzną Europą czy polityczną Unią Europejską. W wypowiedziach wyraźnie zaznacza potrzebę edukacji europejskiej w polskich i białoruskich szkołach.

Wyraźne wyodrębnienie i zróżnicowanie kategorii narodu, symbolicznej polskości, ojczyzny, etniczności i obywatelstwa spowodowa-

ła zgodność definiowania polskości z interpretacją Mieczysława Porębskiego, który opisuje ją w kategoriach wspólnoty duchowej, skupiającej się wokół historycznie ukształtowanych symboli (miejsce, księgi, obrazy, dźwięki, kolory i smaki), z nimi identyfikuje swe trwanie, jego godność i ciągłość.

Kolejny, IV, rozdział pracy traktuje o podstawowej teorii interakcjonizmu symbolicznego, na którą powołuje się autor, uważając, że człowiek tworzy swój świat dzięki formom symbolicznym nabywanym w społecznym procesie interakcji rozumianej również jako komunikacja, przez co obiekty nabierają znaczeń.

Drugi, empiryczny filar publikacji stanowią badania własne nad tożsamością kulturową Polaków mieszkających na Grodzieńszczyźnie, ze szczególnym uwzględnieniem osób studiujących na polskim Uniwersytecie w Białymstoku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii.

W I rozdziale części empirycznej, Grodzieńszczyzna została scharakteryzowana jako obszar białorusko-polskiego pogranicza kulturowego, z uwzględnieniem dramatycznej historii Kresów Wschodnich (począwszy od czasów wczesnoruskich przez naprzemienne okresy panowania Polaków i Litwinów, następnie Rosjan, okres II wojny światowej i okupacji sowieckiej, aż do końca XX wieku – do momentu uformowania się niepodległej Białorusi. Z dużą uwagą i sentymentem autor opisuje organizacje kultywujące polską tradycję, kulturę, język, a mianowicie: Związek Polaków na Białorusi (ZPB) oraz Polską Macierz Szkolną (PMS), Domy Polskie i szkoły, w których naucza się języka polskiego.

Założeniem metodologicznym badań własnych nad tożsamością kulturową Polaków na Grodzieńszczyźnie został poświęcony rozdział II w części empirycznej, precyzyjnie charakteryzujący cele badań własnych, mających charakter ilościowo-jakościowy. Do analizy ilościowej M. Sobeki zastosował metodę sondażu. W wyniku badań wyłonił grupę 15 studentów (mieszkańców Grodzieńszczyzny) o najwyższych kompetencjach w zakresie polskiej kultury symbolicznej. W ich rodzinach przeprowadził badania jakościowe metodą biograficzną, za pomocą wywiadu skategoryzowanego, obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów. W sumie zostało przebadanych 335 osób z dwu grup: zasadniczej (199 studentów Uniwersytetu w Białymstoku) i porównawczej (136 reprezentantów polskiej społeczności Grodzieńszczyzny).

Autor stawia sześć problemów badawczych, z których główny, w formie pytania brzmi: *Jaka jest tożsamość kulturowa Polaków na Grodzieńszczyźnie?* W kolejnych rozdziałach stara się udzielić odpowiedzi na postawione pytanie i rozstrzygnąć kwestię poziomu kompetencji kulturowych w zakresie polskości i ustalić dominanty identyfikacyjne wśród badanych.

W sześciu kolejnych rozdziałach części empirycznej autor w sposób kompetentny, niezwykle szczegółowy, metodologicznie poprawny i statystycznie sprawny, zaprezentował ciekawe wyniki badań własnych. Jak się okazuje, wymiar narodowy zajmuje istotne, choć nie najważniejsze miejsce. W hierarchii elementów tożsamości badanych reprezentantów mniejszości polskiej na pograniczu dominuje sfera religijna. Smutne jest, że język polski coraz częściej traktowany jest przez Polaków mieszkających na Białorusi w sposób instrumentalny, jedynie jako środek marginalnej komunikacji. Tylko osoby z silną polską tożsamością i wysokimi kompetencjami kulturowymi, w większym stopniu używały języka polskiego, nawet nie gwarzy, w celu porozumiewania się w rodzinie. Autor doszedł do wniosku, że identyfikacja z polskością nie znajduje podczasnego miejsca w hierarchii identyfikacji badanych, u których dominuje członkostwo w zbiorowości religijnej, lokalno-regionalnej, a następnie narodowej.

Na uwagę zasługuje niepokojące zjawisko traktowania przez Polaków wszystkich przybywających z wschodniej granicy i posługiwania się wobec nich kategorią – „Ruskich”. Nie pozostaje to bez znaczenia w autopercepcji przyjeżdżających i doprowadza do poczucia obcości wśród swoich. Autor podkreśla, że w zależności od miejsca przebywania – w Polsce czują się obcymi wśród swoich, na Białorusi – swoimi wśród obcych. Fakt ten prowadzi do budowania podwojonej tożsamości (jakże charakterystycznej na pograniczach), powodowanej brakiem internalizacji treści kulturowych czy niemożliwością zaakceptowania zastanej rzeczywistości symbolicznej jako własnej – co jest istotą walencji kulturowej, o której pisała Antonina Kłoskowska, i/lub marginalizowania elementu przynależności do narodu ze sfery identyfikacyjnej. Okazało się, że starsze pokolenie (rodzice, a głównie dziadkowie badanych studentów) czuje się Polakami w większym stopniu niż ich dzieci i wnuki, którzy w wyraźny sposób utożsamiają się z Białorusią.

Na uznanie zasługuje wyróżnienie autorских modeli identyfikacyjnych badanych:

- 1) profil wyrównany (osoba w równym stopniu deklaruje przywiązanie do każdej przestrzeni identyfikacyjnej – regionalnej, religijnej, narodowej i euroglobalnej); cechuje on co czwartego badanego;
- 2) profil z podwójną dominantą, w których badani preferuje dwie przestrzenie identyfikacyjne (np. narodowo-religijny, religijno-regionalny etc.); autor spodziewał się większego udziału profilu narodowo-religijnego, który zadeklarowało niespełna 9% badanych;
- 3) syndrom tożsamościowy zwany tutejszością;
- 4) profil z wyłączonej jedną kategorią (np. z wycofaną sferą narodową, religijną, regionalną czy euroglobalną).

Z badań wynika, że lepiej zorientowani w polskiej kulturze są starsi niż młodszy respondenci, a wysokie kompetencje kulturowe wyraźnie współwystępowały z silną identyfikacją z polskością.

Niemal co drugi Polak (mieszkaniec Grodzieńszczyzny) silnie identyfikujący się z polskością, nie ma polskiej tożsamości kulturowej, z powodu niskiego poziomu zorientowania w kulturze polskiej. Stanowi to – w mojej opinii – najbardziej zaskakujący i zarazem smutny wynik przeprowadzonych badań. Świadczy bowiem o powolnym „obumieraniu” kultury i świadomości polskości wśród naszych rodaków na Białorusi.

Potwierdziła się jednak hipoteza, że im większy księgozbiór posiadał w domu badany, aktywniej uczestniczył w polskich organizacjach na Białorusi i im wyższa była częstotliwość kontaktów z rodzicami w języku polskim i oglądanie polskiej telewizji, tym wyższy stwierdzono poziom polskiej tożsamości kulturowej. Jednak celowo prowadzona polityka przez państwo białoruskie, w tym pozbawienie edukacji wątków polskości, stanowi solidną barierę w nabywaniu świadomości polskiej i tożsamości kulturowej przez najmłodsze pokolenie Polaków zamieszkujących Grodzieńszczyznę. W efekcie 2/3 deklarujących posługiwanie się mową polską, mówi kresowym dialektem, bez umiejętności pisania i czytania po polsku.

Na podstawie badań autor wyodrębnił cztery nowatorskie typy przekazu dziedzictwa kulturowego w rodzinach badanych. Pierwszy z nich – klasyczny – charakteryzuje się transmisją kultury z dziadków i rodziców na dzieci. Drugi – odwróconej kulturalizacji – dzieci, poznając treści kulturowe w szkole czy za pośrednictwem mediów, przekazują je pokoleniu zstępującemu. W obu typach można odnaleźć

elementy modelu kultury post- i prefiguratywnej – według Margaret Mead. Kolejny, trzeci – pragmatycznej reaktywacji – polega na instrumentalnym podejściu do języka i kultury polskiej bez motywacji etnicznej. Ostatni typ – komercyjny – polega na celowym pseudoidentyfikowaniu się z polskością w celu uzyskania wymiernych korzyści, np. w formie wycieczek lub bezpłatnych studiów w Polsce. Każdy z wyodrębnionych typów został uwieczniony jakościowym opisem przykładowej rodziny, z uwzględnieniem obecności w niej polskiej literatury, muzyki, malarstwa i architektury, symboli historycznych, obrzędów i tradycji, języka. Można przypuszczać, że gdyby grupa do badań jakościowych nie została wyodrębniona celowo, okazałyby się, że występowanie dwóch ostatnich typów byłoby częstsze.

Książka została wzbogacona o konkluzje z empirycznej części pracy, z uwzględnieniem przesłanek edukacyjnych, stanowiących swoiste wskazówki dla pedagogów pracujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, na pograniczach. Autor zamieścił podsumowanie w języku angielskim i rosyjskim oraz listę cytowanej w książce literatury, która zasługuje na uznanie, świadczy bowiem o przeanalizowaniu tematu z wielu perspektyw, m.in. pedagogicznej, filozoficznej, psychologicznej i socjologicznej. Wartościowy dodatek stanowią aneksy (kwestionariusze przeprowadzonych badań), które mogą być metodologicznymi wskazówkami dla młodych pedagogów organizujących procesy badawcze: tożsamość, pogranicze, edukacja międzykulturowa.

Recenzowana książka adresowana jest do szerokiej rzeszy odbiorców. Inspiruje środowisko mniejszości polskiej na Białorusi do aktywnego uczestnictwa, szczególnie młodych ludzi, w organizacjach działających na rzecz kulturowania polskiej tradycji na terenie pogranicza. Krzepi serca pokolenia rodziców i dziadków oraz jest świadectwem pamięci o nich i wsparcia wśród polskich naukowców. Adresowana jest również do młodych pedagogów z Grodzieńszczyzny, którzy podjęli trud studiowania na polskim Uniwersytecie. Pokładana jest w nich głęboka nadzieja rewitalizacji kultury polskiej na Białorusi, przez organizowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem etniczności, wspieranie tożsamości regionalnej i wskazywanie na naturalność różnorodności fonetycznych, języka polskiego i gwary na pograniczach, w celu minimalizowania kompleksów i obaw wynikających z nieco zniekształconego posługiwania się mową polską.

Publikacja jest swoistą podróżą po terenach dawnych Kresów, jest odkrywaniem na nowo Grodna i jego mieszkańców przez Polaków z Macierzy, jednocześnie uświadamiając wspólne korzenie, posługiwanie się tym samym językiem, te same tradycje i kulturę. Na uznanie zasługuje również język pracy. Książka jest zrozumiała i powoduje, że zainteresowany odbiorca podczas czytania „ztraca” się w niej. Mirosław Sobecki z konsekwentną precyzją podzielił każdy rozdział pracy na liczne, bardziej szczegółowe podrozdziały, dzięki którym publikacja zyskała przejrzystość i możliwość odnalezienia interesujących treści. W tekście zastosował wyluszczenia zdań lub ich fragmentów, aby zwrócić uwagę Czytelnika na kwestie istotne.

### Przypisy

<sup>1</sup> Fragment recenzji prof. dr hab. Iwony Kabzińskiej.

Emilia Żyłkiewicz  
Uniwersytet w Białymstoku

**Dietrich Benner: *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder.***

**F. Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich 2008, s. 260**

Abym uchwycić znaczące i oryginalne uczestnictwo książki Dietricha Bennera, profesora pedagogiki ogólnej na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, a od 2008 roku także na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w naukowym dyskursie pedagogicznym współczesności, trzeba – moim zdaniem – odwołać się do diagnozy, jaką badacz stawia pedagogice po rekapitulacji jej rozwoju w ostatnim półwieczu. We wprowadzeniu do ostatniej swojej polskiej publikacji, która zawiera wybór tekstów z recenzowanego dzieła, aktualny stan nauk o wychowaniu Benner opisuje następująco: „w centrum zainteresowania współcześnie rozwijanych stanowisk empirycznych, humanistycznych i filozoficznych znajdują się pytania naukowo-teoretyczne i logiczno-badawcze, które służą zbieraniu i ewaluacji danych empirycznych” (Benner, 2008, s. 16). Tym, czego brakuje powszechnie dominującemu nastawieniu eksploracyjnemu, jest refleksja filozoficzna. Jak podkreśla berlińczyk, pedagogzy – teoretycy i praktycy – rządz-

ko zwracają na to uwagę, sądząc, że jest ona wtórna wobec tak czy inaczej rozumianego doświadczenia. Tymczasem już Kant zauważył, że: „tylko to z rzeczy poznajemy a priori, co sami w nie wkładamy” (Kant, 1957, s. 32).

Przyjmując Kantowską perspektywę widzenia, Benner przedstawił swoje prace w porządku – można rzec – dedukcyjnym. Należy wyjaśnić, że omawiana książka jest zbiorem rozpraw napisanych przez autora w okresie od 1996 do 2007 roku w związku z jego ożywioną działalnością dydaktyczną i badawczą (por. s. 7). Wspólnym tematem prac jest kształcenie (*Bildung*). Etapy czy stopnie porządku kształcenia można odnaleźć w kolejnych częściach antologii. Bez wątpienia całość wyróżnia się niezwykłą spójnością, którą Czytelnik łatwo dostrzeże, zwracając uwagę chociażby na same śródtytuły. Część pierwsza jest zatytułowana *Rozważania dotyczące teoretycznych podstaw [kształcenia – dop. D.S.] (Grundlagentheoretische Überlegungen)*, druga – *Teoretyczne wskazania odnośnie do samodzielnych obszarów praxis i pola ich zastosowań (Bildungstheoretische Hinweise zu ausdifferenzierten Praxisbereichen und Anwendungsfeldern)*, trzecia zaś – *W drodze do refleksyjnych i innowacyjnych badań nad kształceniem (Auf dem Weg zu einer reflexiven und innovatorischen Bildungsforschung)*. Wszystkie razem składają się na wciąż udoskonalany projekt pedagogiki eksperymentalnej (por. Benner, 2008, s. 16), w którym Benner nie redukuje do jednej formuły dawnych (teoretyczno-filozoficznych) i nowych (empiryczno-teoretycznych) teorii pedagogicznych, lecz wychodząc od przedrefleksyjnej *praxis*, jako realnej podstawy myślenia naukowego, ukazuje zależności zachodzące między trzema rodzajami wiedzy (teorii pedagogicznych), a mianowicie: wiedzą praktyczno-pedagogiczną, empiryczno-pedagogiczną i filozoficzno-pedagogiczną (por. tamże).

W pierwszej części omawianej pozycji Benner prezentuje sześć rozpraw poświęconych następującym kwestiom: (1) czy pedagogika jako nauka ma (jeszcze) przyszłość, (2) co odróżnia emancypację afirmatywną od refleksyjnej, (3) czy herbartowskie pojęcia „poznanie” i „sympatia/obcowanie” odnoszą się do nowoczesnej teorii kształcenia, (4) jaką rolę odgrywa treść w wychowaniu i kształceniu, (5) czy jest miejsce dla krytyki i doświadczenia negatywnego we współczesnym wychowaniu, tradycyjnie rozumianej pedagogice (filozoficznej) i naukach o wychowaniu i (6) jaki związek zachodzi między wychowaniem a przekazem tradycji?

Łatwo zauważyć, że sformułowane pytania dotyczą rozmaitych problemów. Ich wspólnym mianownikiem jest usytuowanie na pograniczu przeszłości i teraźniejszości. Benner zarówno w tej części, jak i w następnej postępuje zgodnie z wypróbowaną przez siebie metodą analizy problemowo-historycznej, w której scala dwie perspektywy: historyczno-pedagogiczną i filozoficzno-pedagogiczną. We wprowadzeniu do antologii swoich najnowszych tekstów pisze w tej sprawie następująco: „Niech mi będzie wolno wskazać (...) na konieczność, więcej: nieodzowność integracji wiedzy historycznej z pedagogiczną. (...) w historii wychowania zdeponowany jest pewien kapitał pedagogiki, który oddziałuje na nią aż do dziś” (Benner, 2008, s. 24–25). Wbrew pozorom owocne czerpanie z dorobku czasu minionego wcale nie jest takie łatwe. Wymaga ono nie tylko niezwykłej erudycji, lecz także ugruntowanej postawy badawczej samego myśliciela. Bez groźby pomyłki można stwierdzić, że Bennerowskie spojrzenie na pedagogikę wyrasta z obu tych fundamentów.

Druga część antologii zawiera pięć tekstów, których zadaniem jest – zgodnie z intencją autora – analiza kierunku interwencji pedagogicznych w odniesieniu do wybranych dziedzin *praxis*. Ten zamiar stanowi – moim zdaniem – klucz umożliwiający właściwe odczytanie zestawionych rozpraw. W kolejności układu tekstów Benner rozważa związek kształcenia z polityką (demokracją), kulturą, religią, etyką i społeczeństwem zglobalizowanym. Nie wnikając w odrębną problematykę każdego z nich, można ogólnie stwierdzić, że autor stara się przekonać Czytelnika o słuszności swojego stanowiska, zgodnie z którym pedagogiki nie należy podporządkowywać żadnemu obszarowi ludzkiej działalności. W ten sposób Benner nie tylko broni autonomii wiedzy o wychowaniu i kształceniu, lecz także formułuje postulat uznania w myśleniu i działaniu pedagogicznym własnej (tj. specyficznie pedagogicznej) logiki.

W trzeciej części zgromadzono cztery referaty, które powstały na podstawie empirycznych projektów badawczych kierowanych przez berlińskiego filozofa wychowania w ostatnich latach. Były to: (1) *Teoria kształcenia a nauczanie szkolne. Rozróżnienie afirmatywnych i refleksyjnych unormowań celów kształcenia w odniesieniu do planów nauczania i postanowień ministerialnych (Bildungstheorie und Unterricht. Ein Ansatz zur Unterscheidung affirmativer und reflektiver Lernzielnormierungen in Lehrplänen*

und Richtlinien; we współpracy z G. Fischerem, K.-F. Göstemeyerem, H. Schlußem i H. Sladkiem); (2) *Ru-Bi-Qua* (skrót od: *Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts*) i (3) *KERK* (skrót od *Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts*)<sup>1</sup>. Przedmiot pierwszego projektu wyznacza równocześnie temat pierwszego artykułu w tej części. Jest nim problem możliwości porównywania koncepcji kształcenia na podstawie bipolarnego modelu krytyki: afirmatywnej i nieafirmatywnej (refleksyjno-refleksywnej). Następne artykuły przygotowują do wspomnianych dwóch projektów, w których skupieni wokół Bennera naukowcy zajmują się kwestią możliwości i sposobu badania kompetencji przekazywanych przez nauczanie szkolne w odniesieniu do religii. Zaprezentowane artykuły poruszają następujące zagadnienia: po pierwsze, rekonstrukcję struktury kształcenia ogólnego w koncepcjach nowoczesnych programów nauczania, po drugie,

krytykę kształcenia ogólnego w szkole na tle pedagogicznej idei doskonalenia człowieczeństwa, i po trzecie, wypracowanie narzędzi badawczych umożliwiających obserwację pracy dydaktycznej i ocenę jej wyników w triadzie nauczanie – wiedza – kompetencje.

Przedstawiona praca naukowa stanowi nie tylko dokumentację dorobku znaczącego współczesnego filozofa wychowania Dietricha Bennera, lecz także zwraca uwagę na – jak mi się wydaje ciągle traktowane jako oddzielne – obszary wiedzy i działania pedagogicznego.

#### Przypisy

<sup>1</sup> Zob. <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/be-forla.html> (data dostępu: 17.11.2008).

#### Literatura

Benner D.: *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*. Wyd. UKSW, Warszawa 2008

Kant I.: *Krytyka czystego rozumu*. Tom I. PWN, Warszawa 1957.

Dariusz Stępkowski  
*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2009

Alina Szwarz-Adamiuk  
Monika Zińczuk  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## V AUGUSTOWSKIE SPOTKANIE NAUKOWE „EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE” (PREZENTACJE – POLEMIKI – PROPOZYCJE) AUGUSTÓW, 15–17 WRZEŚNIA 2008 ROKU

Zagadnieniu „Edukacji w dialogu i perspektywie” poświęcona była kolejna, już piąta z tego cyklu konferencja naukowa, zorganizowana przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku. Naukowy patronat nad V Augustowskim Spotkaniem Naukowym objął Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz. Tradycyjnie już konferencji przyświecało hasło „trzy x P”, czyli *prezentacje – polemiki – propozycje*. Poprzednie spotkania, których pokłosiem jest 11 monografii<sup>1</sup>, ukazywały naukowe rozstrzygnięcia, koncentrujące się na powinności wspomaganie zmian dokonujących się w edukacji. Augustowskie Spotkania Naukowe w latach 2001 – 2002 akcentowały zagadnienia reformy edukacyjnej w naszym kraju, w konfrontacji z tendencjami na świecie. Konferencje w latach 2004 – 2006, jak i obecna, to dialog o rozstrzygnięciach edukacyjnych – tych realizowanych i projektowanych – w kontekście zachodzących i prognozowanych zmian.

O ważności powyższej problematyki świadczy fakt, iż V ASN wywołało duże zainteresowanie wielu środowisk naukowych. Wzięli w niej udział przedstawiciele: 16 uniwersytetów (Białystok, Bydgoszcz, Poznań, Cieszyn, Kielce, Kraków, Lublin, Olsztyn, Opole, Poznań, Poznań, Rzeszów, Szczecin, Toruń, Warszawa, Zielona Góra), 9 akademii o różnych profilach kształcenia (Gdynia, Kraków, Słupsk, Siedlce, Szczecin, Warszawa), 4 politechniki (Białystok, Koszalin, Lublin, Poznań), a także pracownicy naukowcy 7 szkół zawodowych (Białystok, Częstochowa, Elbląg, Gdańsk, Katowice, Koszalin, Lublin) i nauczyciele-praktycy. W konferencji uczestniczyło 107 osób, w tym: 36 profesorów, 58 doktorów i 13 magistrów. Kształt merytoryczny konferencji został wyznaczony przez profile tematyczne, które stanowiły jednocześnie wyznacznik dyskusji w sekcjach problemowych:

- Profil pierwszy: *Dylematy reformowanej oświaty w Polsce na tle strategii edukacyjnej na świecie.*

- Profil drugi: *Dydaktyka w okresie przemian – perspektywy i kierunki rozwoju.*
- Profil trzeci: *Dydaktyka szkoły wyższej w dialogu i perspektywie.*
- Profil czwarty: *Niepowodzenia edukacyjne w interdyscyplinarnym oglądzie – kierunki naukowej eksploracji.*
- Profil piąty: *Uczestnicy procesu kształcenia – w poszukiwaniu optymalnej strategii porozumienia.*
- Profil szósty: *Kształcenie pedagogów.*
- Profil siódmy: *Nauczycielskie kompetencje jako kategoria edukacyjnego dialogu.*

Uroczystego otwarcia V ASN dokonała Kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej – prof. dr hab. Anna Karpińska. Głos zabrał Rektor UwB, a także Dziekan ds. Nauki Wydziału Pedagogiki i Psychologii prof. zw. dr hab. Rafał Piwowski, życząc wszystkim owocnych obrad.

W pierwszej sesji plenarnej, której przewodniczyli profesorowie: Krystyna Chałas i Tadeusz Pilch, referaty wygłosili profesorowie: Jerzy Niemiec („Pedagogika – pola badawcze/zarys intencji”), Eugenia Potulicka („Strategie reform edukacji na świecie), Czesław Banach („Myśli o potrzebie i sposobach reformowania edukacji w Polsce – w świetle wyzwań cywilizacyjnych i transformacji systemowej”), Kazimierz Denek („Tradycje i współczesność w działalności uniwersytetu”), Jerzy Nikitorowicz („Edukacja międzykulturowa wobec wyzwań zróżnicowanego świata”), Andrzej M. de Tchorzewski („Sprawności moralne nauczyciela jako element profesjonalizmu pedagogicznego”).

Druga sesja plenarna przebiegała pod przewodnictwem profesorów: Kazimierza Denka i Janiny Kostkiewicz. Głos zabrali profesorowie: Franciszek Szlosek („Reformowanie systemu kształcenia zawodowego w Polsce, a rozwiązania europejskie”), Krystyna Chałas („Edukacja aksjologiczna ogniwem integrującym podmioty szkoły”), Kazimierz Wenta („Samouctwo informacyjne w spłaszczonym świecie”), Eugeniusz Piotrowski („Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie”), Tadeusz Maszczak („Kultura fizyczna jako obszar edukacji inkluzyjnej niepełnosprawnych”), ks. Józef Dołęga („Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji”).

Obrady w trzeciej sesji plenarnej prowadzili profesorowie: Czesław Banach i Agata Cudowska. Swoje wystąpienia zaprezentowali profesorowie: Maria Kozielecka („Dialog edukacyjny studenta z udziałem technologii informacyjnej”), Eugeniusz Kameduła („Konceptje modernizacji II etapu kształcenia w szkole podstawowej”), Marek Gawrysiak („Wytresowany pies i autonomiczny kot. O dydaktyce komputacjonalistycznej i konstruktywistycznej”), Romuald Kalinowski („Edukacyjne dylematy współczesnej obrony cywilnej”), Ryszard Parzęcki („Dokonałenie jako kolejny etap edukacji nauczycielskiej”).

Czwartej sesji plenarnej przewodniczyli profesorowie: Tadeusz Maszczak i Ewa Skrzetuska. Kolejno wystąpili w niej profesorowie: Włodzimierz Prokopiuk („Problem holizmu i człowieka jako holonu we współczesnej pedagogice/edukacji”), Agata Cudowska („Nauczanie twórczości – twórcze nauczanie. Wspomaganie w rozwoju”), Mirosław Sobiecki („Przyjmowanie perspektywy innego w edukacji”), Andrzej Cwikliński („Edukacja wobec zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych”), Elżbieta Gaweł-Luty („Rola pedagoga wobec złożoności cywilizacyjnych”), Kazimierz Żegnałek („Autowizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej”),



Wanda Woronowicz („Nieufność jako wartość i kategoria edukacji refleksyjnej”), Andrzej Pawilonis („Perspektywa aksjologiczna człowieka w edukacji międzykulturowej”).

Piąta, ostatnia sesja plenarna, o kształt i przebieg której zadbał profesorowie: Anna Karpińska i Jerzy Niemiec, miała formę dyskusji z udziałem zarówno przedstawicieli środowisk akademickich, jak i praktyków. Swoistym podsumowaniem naukowej debaty było wystąpienie Kierownika Naukowego konferencji prof. Anny Karpińskiej nt: „Nasze edukacyjne priorytety – pola poznawcze uczestników Augustowskich Spotkań Naukowych”.

Tematyka wygłoszonych tekstów była kontynuowana podczas obrad siedmiu sekcji, w których łącznie wysłuchano 81 referatów. Podczas obrad poruszono zagadnienia związane z edukacją w stanie reformy: strategii reform edukacyjnych na świecie, sposoby reformowania edukacji w Polsce, idea edukacji międzykulturowej, kształcenie zawodowe, współczesna obrona cywilna, edukacja wobec procesu globalizacji, funkcje wychowawcze i opiekuńcze szkoły, pedagogika medialna, innowacyjność w edukacji, socjologiczna i antropologiczna perspektywa edukacji. Wyeksponowano problemy dydaktyki w okresie przemian: aksjologiczne, teleologiczne, docymologiczne, ontodydaktyczne, ortodydaktyczne, a także edukację ekologiczną, metody kształcenia, samodzielność poznawczą uczniów, twórcze nauczanie wspomagające rozwój, kształcenie w zakresie sztuk pięknych, edukację uczniów zdolnych.

Obszarem, któremu poświęcono dużo uwagi, były niepowodzenia edukacyjne. Przedstawiono wyniki badań na temat ich przyczyn, rozmiarów, przejawów i postaci na różnych szczeblach kształcenia oraz w różnych środowiskach, a także sposobów zapobiegania. Dydaktyka szkoły wyższej to kolejne zagadnienie, analizie którego poddano: tradycje akademickie, szanse i zagrożenia dla efektywności edukacji akademickiej, ewaluację, rolę nauczyciela akademickiego, misje uniwersyteckie. W kontekście problematyki uczestników procesu kształcenia wyeksponowano ucznia (podmiotowość, właściwe relacje interpersonalne, wpływ uczniów na system edukacji), nauczyciela (twórczość, refleksyjność, organizacja czasu pracy, budowa wspólnoty w szkole), rodziców (systemy wychowawcze, postawy twórcze, integrująca rola edukacji aksjologicznej).

Kolejną kategorią edukacyjnego dialogu stały się nauczycielskie kompetencje, w ramach których omówiono sprawności moralne, autonomię, profesjonalizm, współpracę ze środowiskiem, problematykę opiekuńczą i wychowawczą oraz kompetencje – komunikacyjne, osobowościowe i przywódce. Cennym aspektem dialogu o edukacji stał się profil poświęcony kształceniu pedagogów. Przedstawiono zmiany w kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu nauczycieli, rozwój naukowy środowiska pedagogów, aksjologiczną warstwę kształcenia, warsztat dydaktyczny i naukowy studentów pedagogiki, determinanty skutecznego studiowania i auto-edukacji przyszłych nauczycieli.

Bardzo ważnym wydarzeniem podczas V ASN było spotkanie w sprawie powołania Zespołu Dydaktyki Ogólnej KNP PAN. To zebranie, szczególnie nobilitujące środowisko białostockie, desygnowane przez KNP, zainspirowało do podjęcia starań ukierunkowanych na utworzenie zespołu. W ten sposób cykliczne Augustowskie Spotkania Naukowe, w których uczestniczą znaczący reprezentanci dyscypliny naukowej, jaką jest dydaktyka ogólna, zostały dostrzeżone i uhonorowane.

Obradom sprzyjało piękno Mazur, sosnowy las Puszczy Augustowskiej na Półwyspie Pień nad jeziorem Białym. Poza ucztą intelektualną organizatorzy wygospodarowali czas na nieformalną wymianę doświadczeń podczas biesiady mazurskiej na statku. Dodatkową atrakcją był fakultatywny studyjny wyjazd do Wilna. Organizatorzy wyrażają głęboką nadzieję na kolejne spotkanie w Augustowie w roku 2010 – na które już dziś serdecznie zapraszamy.

### Przypisy

<sup>1</sup> A. Karpińska (red.): *Edukacja w dialogu i reformie, Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (Białystok 2002, wyd. Trans Humana), A. Karpińska (red.): *Teoria i praktyka kształcenia, Edukacyjne problemy czasu globalizacji, U podstaw dialogu o edukacji* (Białystok 2003, wyd. Trans Humana), A. Karpińska (red.): *Edukacyjne tendencje XXI wieku, Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany”, Edukacja „głębszego poziomu”* (Białystok 2005, wyd. Trans Humana), A. Karpińska (red.): *Tocząca się reforma edukacji* (Białystok 2008, wyd. Trans Humana), A. Karpińska, W. Wróblewska (red.): *Pola poznawcze dydaktyki, Dylematy dydaktyki szkoły wyższej* (Białystok 2008, wyd. Trans Humana).

Agnieszka Piejka  
 Uniwersytet Warszawski

**„EUROPEJSKI SPOSÓB BYCIA CZŁOWIEKIEM”.  
 KOMITET PROGNOZ „POLSKA 2000 PLUS”  
 PRZY PREZYDIUM PAN  
 MĄDRALIN, 26-27 LISTOPADA 2008 ROKU**

Konferencję poprowadziła Irena Wojnar. Przedstawiając jej cel i zaproponowaną problematykę obrad, podkreśliła, iż zagadnienia zasygnalizowane w tytule konferencji zawsze stanowiły ważny obszar dyskusji i prac badawczych Komitetu, a zwłaszcza istniejącego do 2007 roku w jego ramach Zespołu Edukacji i Kultury. W licznych pracach studyjnych akcentowano znaczenie intencjonalnych i swobodnych działań edukacyjnych, które mogą sprawić, iż człowiek będzie się czuł nie tylko przedmiotem przemian i przekształceń zachodzących w Europie i w świecie, lecz także aktywnym i odpowiedzialnym podmiotem, który te przemiany współtworzy. W 1993 roku miała miejsce zorganizowana przez Zespół konferencja pt. „Edukacja europejska: idea – treści – realia”, której materiały zostały opublikowane w zbiorze *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (red. I. Wojnar i J. Kubin, 1996). Inne publikacje Komitetu, poświęcone tej problematyce, to np. *Jaka przyszłość Europy* (opracowanie zbiorowe, 1999), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych* (red. I. Wojnar, 2003), *Europa w perspektywie 2050 roku* (opracowanie zbiorowe, 2007). Warto też wspomnieć o dokonanym w 1999 roku przez Irenę Wojnar i Jerzego Kubina przekładzie raportu Komisji Europejskiej pt. *Edukacja dla Europy*.

Jak zaznaczyła Irena Wojnar, pytania o to, co należy rozumieć jako „wspólnotę europejską”, „tożsamość europejską” czy „obywatelstwo europejskie”; co znaczy dziś „wiedzieć” o Europie i „być” Europejczykiem, wymagają poważnego namysłu. Trzeba odwoływać się do bogatej tradycji Starego Kontynentu, jednak bardzo istotne wydaje się także spojrzenie na „europejski sposób bycia człowiekiem” w perspektywie nowych paradygmatów i nowych zagrożeń, szeroko dyskutowanych podczas plenarnych posiedzeń Komitetu w latach 2007–2008 (m.in. podczas plenarnego zebrania, które odbyło się w lutym 2008 roku pod hasłem „Aktualne kontrowersje wokół problematyki wartości”). Szczęólnego znaczenia nabiera kondycja i sposób bycia człowiekiem w warunkach zmieniającej się Europy i kontrowersyjnego ruchu wartości, które stanowią formy porządkowania rzeczywistości, podstawy ludzkich wyborów i działań. Zmienia się styl i sposób życia ludzi w Europie w sytuacji rozchwiania zakorzenionych tradycji, wobec nacisku powszechnie odczuwanej amerykanizacji, a także globalizacji i zderzenia różnych

kultur. Pogłębia się potrzeba humanistycznego samookreślenia środowisk naukowych i wzmocnienia poczucia odpowiedzialności intelektualistów.

Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” zaproponował więc interdyscyplinarną konferencję, której celem było podjęcie dyskusji nad wspomnianą problematyką w nawiązaniu do wieloletnich prac studyjnych Zespołu Edukacji i Kultury.

#### *Program konferencji*

Uczestnikom konferencji zaproponowano następujący porządek obrad:

#### **Pierwszy dzień – 26.11.2008**

- Otwarcie konferencji – Wiceprzewodniczący Komitetu Jerzy Kleer
- Przedstawienie problematyki konferencji – Irena Wojnar
- Swobodna dyskusja na temat tradycji kształtowania człowieka dzięki zaufaniu do podstawowych wartości, trwałych i uniwersalnych, zakorzenionych w „starej” Europie wyznaczonej symboliką triady: „Ateńskie – Rzymskie – Jerozolimskie”. Wprowadzenie do dyskusji: Anna Przeciawska, Andrzej Grzegorzczak, Wiesława Pielasińska.
- Po przerwie obiadowej: swobodna dyskusja wokół aktualnych kontrowersji społecznych i moralnych w warunkach rozchwiania tradycyjnych wartości, kształtowania konsumpcyjnego i ludycznego stylu życia, dominacji mediów. Wprowadzenie do dyskusji: Henryk Depta, Janusz Gajda, Bogdan Galwas.

#### **Drugi dzień – 27.11.2008**

Trzy panele dyskusyjne:

- panel pierwszy: „Naukowe wymiary współczesności” – Andrzej Wierzbicki, Jerzy Kubin, Józef Wierbołowski
- panel drugi: „Etyka działania humanistycznego i edukacja” – Czesław Banach, Janusz Kuczyński, Paweł Kozłowski
- panel trzeci: „Twórcza autonomia kultury” – Maria Przychodzińska, Andrzej Ciążela, Kazimierz Kszysztofek

Zakończenie – Irena Wojnar

#### *Uczestnicy konferencji*

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, członkowie Zespołu Edukacji i Kultury, a także zaproszeni goście z różnych uczelni i ośrodków akademickich w Polsce.

#### *Przebieg obrad*

Po otwarciu konferencji przez Wiceprzewodniczącego Komitetu, Jerzego Kleera i przedstawieniu problematyki obrad przez Irenę Wojnar wprowadzenia do dyskusji dokonali Anna Przeciawska i Andrzej Grzegorzczak.

Anna Przeciawska podkreśliła, że kulturowe i ideowe skomplikowanie współczesnego świata trzeba uznać za jedną z jego podstawowych cech. Należy więc stawiać takie pytania, które pomogą dotrzeć do istoty dokonujących się zmian i do wynikających z nich konsekwencji. Jest to jednak wyzwanie bardzo trudne. Po pierwsze, odruchową reakcją na skomplikowanie świata często bywa negacja zmieniającej się rzeczywistości. Po drugie – współczesny człowiek zbyt często mylnie utożsamia próby zrozumienia zachodzących w świecie zmian z gromadzeniem jak największej ilości informacji na ich temat. Po trzecie wreszcie, poszerzaniu

możliwości rozumienia nie sprzyja wąskie rozumienie „użyteczności” w nauce. Wiąże się ono ze sprowadzaniem systemu kształcenia wyższego przede wszystkim do specjalizacji i profesjonalizacji, natomiast usuwa w cień pojęcia kompetencji intelektualnej i intelektualnej kultury. W ten sposób edukacja traci swój głęboko humanistyczny, tak potrzebny dziś, wymiar.

Andrzej Grzegorzczak przeciwstawił „myślenie według wartości” „myśli liberalistycznej skierowanej przeciw wartościom”. Dowodził, iż liberalizm zinstytucjonalizowany uznaje, że obowiązki obywatelskie ograniczające wolność dotyczą tylko tego, co niezbędne dla zbiorowej egzystencji. Wiąże się to z przyjęciem dwóch zasad: po pierwsze: obowiązku stosowania się przez jednostkę do stanowionego prawa, po drugie: uznanie wszystkiego innego za sprawę indywidualnego gustu. Największym niebezpieczeństwem, wynikającym z przeświadczenia, że wybór wartości ma charakter emocjonalny, jest łączenie rygoru rozumu wyłącznie z myśleniem technicznym. W ten sposób, podkreślił A. Grzegorzczak, szerzy się bezideowy profesjonalizm i spustoszenie intelektualne, wynikające z eliminowania rozumu z dziedziny światopoglądu i wartości. Natomiast zdaniem autora wystąpienia, światopogląd powinien być sprawą rozumu, a nie gustu. Nie ma jednak siły społecznej ani programu wpływania na społeczeństwo, które mogłyby zminimalizować owo emocjonalne podejście do kwestii wartości.

Drugą sesję rozpoczęły wprowadzenia Henryka Depty, Janusza Gajdy i Bogdana Galwasa.

Podstawę wystąpienia Henryka Depty stanowiły cztery pytania dotyczące kondycji moralnej współczesnego człowieka: Czy wyznaczające europejski sposób bycia człowiekiem trzy wielkie triady wartości (prawda – dobro – piękno, wiara – nadzieja – miłość, wolność – równość – braterstwo) wyznaczają także życie współczesnego człowieka oraz refleksję (naukową?) o jego powołaniu? Czy postmodernistyczny radykalny aksjologiczny relatywizm można uznać za diagnozę ujawniającą rzeczywisty stan rzeczy i stan ducha chronicznie niepewnego współczesnego człowieka? Czy zasada rzeczywistości musi ustąpić zasadzie przyjemności, ponieważ dopiero wtedy staje się możliwa autentyczna samokreacja ludzkiego świata? Ostatnie z pytań odwoływało się do koncepcji *Erlebnisgesellschaft* („społeczeństwa doznań”) Gertharda Schulze. – Czy społeczeństwo doznań, dla którego charakterystyczne jest kolekcjonowanie wrażeń i estetyzacja życia, rozszerzanie się obszaru subiektywności i swoista dyktatura możliwości, jest naturalną czy sztucznie wytworzoną i narzuconą formą życia społecznego?

Janusz Gajda postawił pytanie o to, czy jest zasadne mówienie o „europejskim sposobie bycia człowiekiem” w okresie gwałtownych przemian cywilizacyjnych i pluralizmu kultur we współczesnej Europie. Pytał też o to, dlaczego i w jakim zakresie, niezależnie od uwarunkowań ekonomicznych, społecznych i politycznych, kształtowanie lepszej, humanistycznej egzystencji zależy od szeroko pojętej edukacji i „wychowania mimo wszystko”. Uzasadniał także postulat zachowania obiektywizmu w ocenie wartości i oddziaływania mediów na człowieka współczesnego. Uznając, iż to od kultury i kompetencji jednostki zależą korzyści czerpane z mediów, podkreślił potrzebę i znaczenie edukacji medialnej. Umożliwia ona kształcenie osób świadomie, odpowiedzialnie i selektywnie wykorzystujących możliwości, jakie dają media.

Z kolei Bogdan Galwas próbował odpowiedzieć na pytanie: czy obserwujemy w społeczeństwach naszego kraju i Europy symptomy „rozchwiania tradycyjnych wartości”? Stwierdził, że należy podzielić niepokój tych, którzy obserwując społeczeństwa Europy odnotowują wiele bardzo niebezpiecznych zjawisk, związanych między innymi ze zmianą warunków życia i globalizacją. Wymienić można np. narastającą obojętność na nieszczęścia otaczającego nas świata, konsumpcjonistyczny wyścig posiadania, czy zarabianie najbogatszych tego świata na powierzonych im oszczędnościach miliarda ludzi. Są to niewątpliwie oznaki głębokiego kryzysu tradycyjnych wartości. Wobec nich pytania o przyszłość Europy i świata, o ludzką wspólnotę, stają się fundamentalne.

W dyskusji wzięli udział między innymi: Krystyna Pankowska, Henryka Kwiatkowska, Alicja Anna Kotusiewicz, Ewa Rodziewicz, Józef Wierzbowski, Andrzej Ciążela, Mariusz Samoraj, Agnieszka Piejka. Przede wszystkim wyrażano konieczność otwierania się Starego Kontynentu na świat, jednocześnie podkreślając szanse i zagrożenia, które mogą się z tym procesem wiązać.

W drugim dniu obrad odbyły się dyskusje panelowe. Ze względu na nieobecność Janusza Kuczyńskiego i Pawła Kozłowskiego dyskutowano jedynie w obrębie dwóch paneli: „Naukowe wymiary współczesności” oraz „Edukacja i kultura” (będący efektem połączenia zaplanowanych wcześniej paneli „Etyka działania humanistycznego i edukacja” oraz „Twórcza autonomia kultury”). Dyskusję poprowadził Czesław Banach.

Wystąpienie Andrzeja P. Wierzbickiego koncentrowało się na kilku tezach głównych. Pierwsza z nich akcentowała istnienie obserwowalnego w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat rozbieżnego rozwoju *episteme* trzech sfer kulturowych: nauk ścisłych, nauk społecznych i humanistycznych. Druga wyrażała potrzebę ich syntezy i rozwoju wspólnej *episteme* (rozumianej jako sposób kreowania i uzasadniania wiedzy znamiennej dla danej epoki). Kolejna podkreślała istnienie sporu o wartości, który jest wyrazem kontrowersji między różnymi *episteme* sfer kulturowych, jak też przejawem prób przewyciężenia wewnętrznego kryzysu *episteme* w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Wskazane problemy i kontrowersje autor wystąpienia uzasadnił głębiej, wykorzystując pojęcie *horyzontu hermeneutycznego*. Następnie omówił najważniejsze założenia „naturalizmu fundamentalnego”, „racjonalnej ewolucyjnej teorii intuicji”, a także „zasadę multimedialną” i „zasadę wyłaniania się” (emergencji). Uznał je za istotne elementy tworzenia nowej *episteme* i nowych horyzontów hermeneutycznych, których potrzebuje epoka po rewolucji informacyjnej.

**Jerzy Kubin** skupił się na dwóch sposobach rozumienia nauki, które określają też dwa rodzaje spojrzenia na współczesną cywilizację i relacje społeczne. Zgodnie z pierwszym, konwencjonalnym rozumieniem, nauka przedstawiana jest opinii publicznej jako źródło dobrobytu i sił sprzyjających rozwojowi społecznemu bądź jako źródło zagrożeń dla przyrody i człowieka. Decyzje o takich lub innych zastosowaniach badań są faktycznie podejmowane przez polityków, naukowcy zaś pozwalają się „wynajmować” do różnych zadań, upatrując w hojnych grantach możliwość przyczyniania się do postępu w badaniach i osobistych awansów. W odróżnieniu od takiego podejścia, podstawą alternatywnego rozumienia nauki jest specyficznie podmiotowy wymiar wrażliwości człowieka na wartości poznawcze. Tego rodzaju spojrzenie odwołuje się do etosu nauki z jego fundamentalnymi wartościami prawdy i rozumienia. Służy ono kształtowaniu demokracji dyskursyw-

nej i antycypacyjnej, tak bardzo potrzebnej w perspektywie przyszłości. J. Kubin podkreślił, że przestrzeganie tych wartości będzie zależęć od edukacji skutecznie kształtującej wrażliwość uczniów na takie cechy jakości kultury intelektualnej, jak: niezależność myślenia, otwartość na krytykę, szacunek dla „innych” umysłów, spistość sądów, wyobraźnia, intuicja.

Jako trzeci wystąpił Józef Wierzbołowski. Zaznaczył on, iż jednym z istotnych wymiarów współczesności jest kryzys cywilizacji przemysłowej i wyłanianie się nowej cywilizacji informacyjnej. Referujący krótko omówił skutki tego stanu rzeczy dla euroamerykańskiego kręgu kulturowego. Ukazał naukę jako siłę wytwórczą, generującą „krytyczny zasób produkcyjny cywilizacji informacyjnej”, czyli wiedzę naukową. Podkreślił zarówno znaczenie nauk ścisłych, jak też społecznych i humanistycznych, wskazał na integrację nauki i przemysłu, zaakcentował rolę uczonych jako członków elity i władzy. J. Wierzbołowski mówił też o cywilizacji informacyjnej w perspektywie rozwoju społecznego, koncentrując się na szansach i zagrożeniach pojawiających się wraz z jej wyłanianiem się.

Maria Przychodzińska zadała pytanie: czy i jak wartości, takie jak piękno i ekspresja, funkcjonują we współczesnym świecie kultury? Stało się ono podstawą do ukazania kultury popularnej jako odwracającej się od piękna i eksponującej ekspresję w każdej jej postaci. M. Przychodzińska przypomniała, w jaki sposób piękno i ekspresja określane są przez estetyków i teoretyków sztuki, a następnie wskazała na to, jak ważna jest analiza – na ile wartości te istnieją w wytworach sztuki pop. Dokonując takiej analizy, możemy dowiedzieć się, jaka jest wartość reakcji estetycznej towarzyszącej obcowaniu z tymi wytworami dla wzbogacania osobowości jednostki. Swoje wystąpienie autorka zakończyła analizą niektórych programów telewizyjnych o masowym zasięgu („Mam talent”, „Idol”, „You can Dance”, „Fabryka gwiazd”). Ukazała je jako przykłady uproszczonego i instrumentalnego rozumienia ekspresji.

Z kolei Andrzej Ciążela skoncentrował się na możliwych ujęciach twórczości oraz na dylematach związanych z myśleniem w kategoriach kultury i refleksją nad kulturą. Podkreślił, że to twórczość jest wartością, która nadaje sens formule „autonomia kultury”, z nią bowiem związana jest wolność kwestionowania i negocjowania kultury już istniejącej. Wspomniał o humanizmie i krytycyzmie jako o stanowiskach uznających wartość „twórczej autonomii kultury”, a także o konfliktach i kontrowersjach, jakie wzbudzają. Następnie scharakteryzował współczesny kryzys formuły „twórczej autonomii kultury” w jego wymiarach: ekonomicznym, politycznym i światopoglądowym. Ukazał go też w perspektywie postmodernistycznej krytyki „modernizmu” i jako wyraz ogólniejszego kryzysu myślenia o przyszłości.

Kazimierz Krzysztofek wskazał na pojawiające się na przestrzeni dziejów różne zależności między kulturą, autonomią i twórczością. Odnosząc się do współczesności, zaznaczył istnienie w zamożnych krajach tendencji do konsumpcji niematerialnej, nastawionej na osiągnięcie jakości życia i pracy, gdzie kultura odgrywa istotną rolę. W jego opinii można dziś mówić o swoistej rekulturacji ekonomii, przejawiającej się w konsumpcji symboli łatwo kreowanych i transferowanych na skalę globalną (np. poprzez Internet), a także w panestetyzacji przestrzeni i produktów (reklama). Kultura popularna podlega temu samemu systemowi regulacji przez rynek wraz ze wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami w zakresie

promocji, marketingu, reklamy itp. Biznes dokonuje swoistej dekonstrukcji kultur. Jesteśmy świadkami globalnego handlu różnorodnością kultury o bezprecedensowej skali. Istotne jest więc pytanie o to, jaka jest autonomia kultury wobec ekonomii wytwórczości w sytuacji, gdy obie działają w jednym środowisku wyznaczanym przez pieniądź, technologię, globalizację i konsumpcję.

Jako ostatni wystąpił Czesław Banach. Przypomniał ideę edukacji zakorzenionej w problemach współczesnego człowieka i podejmującej wyzwania współczesnego świata. Takie pojmowanie edukacji wiąże się z koniecznością poszukiwania i interpretowania szeroko rozumianej strategii humanistycznej. Miałyby ona umożliwić człowiekowi współczesnemu zdobywanie wiedzy i kompetencji, rozwijanie wyobraźni, porozumiewanie się i funkcjonowanie zawodowe i społeczne. Budując świat rzeczywistości duchowej i materialnej chroniłaby człowieka od wielu antywartości i negatywnych zjawisk ludzkiego bytu. Czynnikiem go też wrażliwym na przyszłość, na losy świata. Cz. Banach podkreślił, iż powinna to być edukacja ukierunkowana na właściwe wartości humanistyczne (co było badane i analizowane m.in. przez Komisję Europejską, a na gruncie polskim np. przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”). Dzięki temu mogłaby stać się kierunkowskazem pozwalającym mądrze funkcjonować wśród różnorodnych idei i światopoglądów. Autor wystąpienia podkreślił, iż dla rozwoju systemu edukacji i przeciwdziałania kryzysowi wartości wielce pomocne mogą być prace Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN. Jego dorobek nie został jednak należycie wykorzystany, podobnie jak materiały Zjazdów Pedagogicznych PTP i konferencji ogólnopolskich.

Podsumowania dokonała Irena Wojnar, podkreślając interdyscyplinarny charakter konferencji oraz fakt, że było to spotkanie osób o bardzo różnorodnych sposobach myślenia, zakorzenionych w rozmaitych dziedzinach nauki. Zaznaczyła, że tę różnorodność należy uznać za szczególnie cenną i wzbogacającą. I. Wojnar przypomniała także najważniejsze obszary problemowe, pojawiające się w toku obrad. Dotyczyły one kondycji współczesnej Europy, dylematów i wyzwań związanych z „byciem Europejczykiem”, konieczności otwarcia się Starego Kontynentu na świat i zdefiniowania jego misji w zmieniającej się rzeczywistości.

Irena Wojnar podkreśliła ujawnione w toku dyskusji znaczenie nauki i poznania naukowego, jako swoistego parametru myślenia o Europie i Europejczykach. Badania naukowe i osiągnięcia nauki, zakorzenienie gospodarki w podstawach naukowych były i są charakterystyczne dla Europy, jednak nie zawsze przekładało się to na działania sprzyjające człowiekowi i jego środowisku. Tak rozumiane powiązanie nauki z gospodarką trzeba przecież łączyć także z rozwojem przemysłu zbrojeniowego i z procesami, które niewiele mają wspólnego z ideą myślenia humanistycznego. Dlatego, zaznaczyła I. Wojnar, warto przypomnieć słowa Bogdana Suchodolskiego, który podkreślał, że ważne jest nie tyle rozwijanie intelektu, ale raczej kształcenie człowieka, który potrafi właściwie posługiwać się intelektem. Edukacja ma kształtować człowieka, który w swoich postawach i działaniach kieruje się etyką humanistyczną, wartościami humanistycznymi. Tego rodzaju kształcenie ma podstawowe znaczenie dla budowania tożsamości europejskiej.

Konferencja zorganizowana przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN stanowiła czas cennej wymiany myśli, tak potrzebnej, by budować Europę czerpiącą ze swych bogatych tradycji i jednocześnie otwartą na wyzwania współczesnego świata.



## PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto: Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494 lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33  
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,  
Internet: [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto:prenumerata@okdp.ruch.com.pl)
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
  - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
  - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
  - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
  - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

