

# **Podstawy edukacji**

tom 7

**Trendy cywilizacyjne**

Podstawy edukacji. Rocznik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii  
Badań Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

# Podstawy edukacji

tom 7

## Trendy cywilizacyjne

  
impuls  
Kraków 2014

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2014

Recenzent:

*prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski*

Redakcja naukowa:

*Małgorzata Piasecka*

*Anna Irasiak*

Redakcja wydawnicza:

*Radosław Doboszewski*

Opracowanie typograficzne:

*Anna Bugaj-Janczarska*

Projekt okładki:

*Wojciech Zdziennicki*

Publikacja sfinansowana przez  
Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie

ISSN 2081-2264

ISBN 978-83-7850-693-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2014

Nakład: 100 egz.

# Spis treści

Od redaktorów naukowych .....	9
-------------------------------	---

## **Część 1. Globalizacyjne i polityczne uwarunkowania edukacji**

<i>Astrid Męczkowska-Christiansen</i> „Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji .....	21
--	----

<i>Kazimierz Czerwiński</i> Przemiany obywatelstwa we współczesnych demokracjach – wyzwania dla edukacji .....	39
--	----

<i>Maciej Woźniczka</i> Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji Znaczenie edukacji filozoficznej .....	61
--	----

<i>Jacek Malikowski</i> Wyzwania, szanse i zagrożenia niesione przez niektóre trendy cywilizacyjne .....	85
--	----

<i>Anna Marek-Bieniasz</i> Współczesna cywilizacja a kryzys ekologiczny .....	125
--	-----

## **Część 2. Nowe odczytania szkoły, edukacji i sytuacji zawodowej nauczyciela**

<i>Karol Motyl</i> O szkole jako fabryce nudy i śmiechu .....	141
--	-----

<i>Barbara Pieronkiewicz</i> Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży .....	167
---	-----

## 6 Spis treści

---

<i>Marta Kowalczyk-Walędziak</i> Płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie .....	185
<i>Małgorzata Piasecka</i> Sieci pozytywnych zmian – w kierunku optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy .....	205
<i>Beata Łukasik</i> Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności .....	227

### **Część 3. Edukacyjne implikacje i egzemplifikacje Inności**

<i>Mariusz Garbiec</i> Kategoria inności wobec problemów integracji – różnicowania .....	243
<i>Maria Janukowicz</i> Model myślenia o Innym (uczniu) w polskich liceach .....	261
<i>Paweł Sporek</i> Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera .....	275
<i>Monika Adamska-Staroń</i> Obraz Innego w perspektywie studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie .....	285
<i>Anna Irasiak</i> Społeczne i kulturowe aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością narządu słuchu .....	305
<i>Agnieszka Miklewska</i> Kształcenie ustawiczne jako szansa na podjęcie zatrudnienia przez osoby niepełnosprawne .....	317
<i>Urszula Nowacka, Alina Gil, Luis Ochoa Siguencia</i> „Uczyć się, aby być” w aspekcie aktywności edukacyjnej seniorów .....	345
<i>Agnieszka Kozerska</i> Sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów .....	361

*Wioletta Sottysiak*  
Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim ... 381

*Andrzej Margasiński*  
Trendy cywilizacyjne wobec homoseksualizmu w kontekście  
koncepcji człowieka ..... 397

#### **Część 4. Z zagranicznych doświadczeń**

*Edward Enrique Rojas de la Puente*  
Propuesta teórica de la ontogeniagogía ..... 417

*Oscar Frederick Donaldson, Jolanta Graczykowska*  
The Playful Brain: Educating for Belonging ..... 441





## Od redaktorów naukowych

Kolejny, już siódmy tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi: *Trendy cywilizacyjne*, tak jak poprzednie (A. Gofron, M. Piasecka, 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009; A. Gofron, B. Łukasik, 2010; B. Gofron, A. Gofron, 2011; A. Gofron, A. Kozerska, 2012; A. Gofron, K. Motyl, 2013) stanowi efekt twórczych poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Do współpracy zostali zaproszeni badacze reprezentujący różne obszary kulturowe, a ich wkład w dyskusję pozwala spojrzeć na **trendy cywilizacyjne** w perspektywie komparatystycznej.

Tytułem wstępu należy sięgnąć do tezy o zderzeniu się dwóch cywilizacji (czy też fal) zaprezentowanej w książce *Szok przyszłości* (A. Toffler, 1998). Teza ta ujawnia konfrontację mechanistycznej, czyli biurokratycznej cywilizacji (drugiej fali) i ucłowieczonej, czyli wyzbytej charakteru masowego cywilizacji epoki wiedzy (trzeciej fali). Przez długi czas prace A. Tofflera uznawano za futurystyczne. Jednak jego refleksyjne rozważania zakończone trafnymi konstatacjami dawno już przestały należeć do przyszłości, a stały się dziejącą się terażniejszością. On sam zaś należy do awangardy namysłu nad cywilizacją wiedzy i informacji. Trzeba mocno podkreślić, że teoria cywilizacji trzeciej fali jest antytezą społeczeństwa przemysłowego i wpisuje się w charakterystyczną dla współczesnej humanistyki wielowątkową krytykę modernizmu, wskazując m.in. na kryzysy: systemu wartości, ekonomiczny, społeczny czy instytucjonalny.

Zderzenia fal to często nieświadomiany, ale rozstrzygający moment wyboru między niedającymi się pogodzić formami życia społecznego. O ile wewnątrz cywilizacyjnych fal rozwój dokonuje się sukcesywnie, o tyle zderzenia są rewolucyjnymi przełomami. Ci, którzy opowiadają się za nową cywilizacją, są awangardą przyszłości; ci, którzy jej nie

rozpoznają albo nie zaakceptują, zostaną inhibitorami życia społecznego. Naśladowcy starej cywilizacji skazują się także na osobową dezintegrację, która jest powstałym w ich wnętrzu odbiciem niestosowności starej organizacji życia do nowych czasów (A. Toffler, 2006, s. 40–41). Budowa lepszego świata ma odbywać się w ludzkiej jednostce i w odpowiedniej organizacji życia społecznego. Społeczeństwo powinno poddać się temu procesowi jak najszybciej, „taka jest bowiem cena doprowadzenia do możliwej w praktyce i w miarę humanitarnej przyszłości” (A. Toffler, 2006, s. 403). Niewątpliwie wielką rolę w budowaniu tego lepszego świata powinna/musi odegrać edukacja.

Podtytuł tomu *Trendy cywilizacyjne* wyznacza obszar debaty koncentrującej się wokół ważnych kontekstów cywilizacji i jej niezwykle potrzebnych odniesień względem edukacji rozumianej jako rozwój i uczenie się. W szczególności obejmuje trendy cywilizacyjne w zakresie **wiedzy, innego człowieka i społeczeństwa**. Przyjęta klamra intelektualna tomu podkreśla konieczność twórczej i efektywnej adaptacji edukacji do nowego świata, który jest inny, pełen nowych zjawisk, nadziei, dylematów, obaw i zmienności. Edukacja jako praktyka społeczna musi mieć głęboką świadomość, od czego odchodzi i do czego zmierza. Dlatego podstawy edukacji dziś wymagają ciągłej readaptacji, rewaloryzacji, bycia w procesie, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być (J. Delors, 1998). Czy tak naprawdę jest? Czy edukacja spełnia te fundamentalne zadania?

W książce *Rewolucyjne bogactwo* (A. i H. Toffler, 2007) autorzy, dokonując zabiegu porównania głównych elementów bogactwa świata do wehikułu czasu, wymownie konkludują, że biznes porusza się z szybkością 100 km/h, natomiast szkoła 10 km/h. Taka metafora prowokuje przejmujące pytanie: Dlaczego edukacja (bynajmniej ta formalna) tak bardzo odstaje od innych sektorów? Dlaczego nie podąża za zmianami cywilizacyjnymi, choć jej misją jest pomnażanie bogactwa kapitału ludzkiego?

W prezentowanym tomie zostały podjęte wątki, które są próbą szukania strategicznych mostów między edukacją i cywilizacją. Plan rozważań wyznacza obszary dyskusyjne, które nie pozostają rozłączne; przeciwnie, tworzą organiczną całość. Klucz podziału na linie interpretacyjne **wobec wiedzy, wobec innego człowieka, wobec społeczeństwa** porządkuje, ale nie ustala jednoznacznych granic. W każdym

z zamieszczonych w tomie tekstów dostrzega się holistyczne podejście z akcentem na wybrany element argumentacji.

### Po pierwsze, trendy cywilizacyjne wobec wiedzy

Wielokrotnie ogłaszano koniec ery przemysłowej, udowadniając, że gospodarka, przynajmniej w krajach bogatej Północy, funkcjonuje już w warunkach postindustrialnych. Sprzyja to wzrostowi znaczenia wiedzy jako głównego czynnika rozwoju i dobrobytu.

Cywilizacja wiedzy to zatem wzrost znaczenia edukacji i uczenia się, to intensywny rozwój własny i instytucji uczących się, to, wreszcie, ogromny potencjał rewolucji technologicznej. Wydaje się jednak, że formalna edukacja w dalszym ciągu przygotowuje raczej do świata przeszłości niż przyszłości. Realizuje bardziej kolejne zamówienia społeczne, utrzymując status quo, niż twórczo projektuje rzeczywistość.

Dlatego należy zdecydowanie podkreślić, że cywilizacja wiedzy to niekoniecznie „więcej edukacji”. To nowy model społecznych relacji charakteryzujących się zdecydowanym wzrostem znaczenia kapitału intelektualnego i społecznego (A. Zachorowska-Mazurkiewicz, 2007, s. 225). Ten nowy kontekst zmienia tak radykalnie świadomość, iż dziś zadaniem edukacji jest wykształcenie „pracownika wiedzy” (P. Drucker, 2003, s. 116). Taki pracownik musi być zdolny do twórczej refleksji i intelektualnej interpretacji tego, co się wydarza, do abstrahowania i dochodzenia do teoretycznych wniosków usprawniających przyszłe działanie własne i innych. Wiedza nie służy tylko do wspierania procesu produkcji, ale sama jest formą produkcji. Wdrażane procesy profesjonalizacji, wyposażania w zestaw kompetencji i kwalifikacji oscylują jednak nadal wokół przestrzeni konieczności określonej i ujętej w formalnych zarządzeniach. A istnieje jeszcze przestrzeń możliwości, która nie jest już tak w oczywisty sposób zdefiniowana, wymaga bowiem analizy z poziomu meta i odwołania się do tezy o potędze umysłu. Należy więc sądzić, że pracownik wiedzy nie powinien traktować procesu profesjonalizacji jako przymusu dotyczącego sfery konieczności, ale nade wszystko jako misję rozwijającą przestrzeń swoich możliwości/potencjalności.

Czy wobec tego edukacja nie powinna dostarczać kompetencji redundantnych, rozumianych jako formalna nadwyżka wiedzy, przydatnych w sytuacjach trudnych, nieprzewidywalnych, problemowych, przyszłościowych (R. Łukaszewicz, 2010)? Czy nie powinna przyjąć roli architekta przyszłości? Zgodnie ze Światowym Raportem UNESCO *Towards Knowledge Societies* (2005, „W kierunku społeczeństw wiedzy”) każdy uczący się powinien osiąść kilka rodzajów wiedzy:

- 1) *know what* – wiedza obejmująca znajomość faktów,
- 2) *know why* – wiedza rozumiana jako ogólne prawa nauki o charakterze wyjaśniającym,
- 3) *know-how* – wiedza, w której zakres wchodzi umiejętności pojmowane jako stosowanie wiadomości,
- 4) *know-who* – wiedza rozumiana jako umiejętności wyszukiwania tzw. dostarczczyeli wiedzy (*knowledge providers*), pochodzących z różnych jej obszarów i dyscyplin.

Rozważając trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, należy wskazać na wyzwania intelektualne, jakie niosą z sobą technologie informacyjne. Mechanistyczny sposób pojmowania świata jako wielkiej maszyny kręcej się z nieuchronnością koła zamachowego został zastąpiony przez nowy sposób, zwany systemowo-chaotycznym. Ten sposób widzenia traktuje świat jako wielki, złożony system dynamiczny, w którym można zaobserwować pewne prawidłowości, ale bardzo prawdopodobne są również zachowania chaotyczne, w wyniku których wszystko może się wydarzyć. Aby stawić czoło takiej niewiadomej przyszłości, należy wspierać wszelkie samodzielne zachowania innowacyjne, gdyż

[...] nikt dziś naprawdę nie wierzy w efektywność pomocy rządowej [...] jedną z efektywnych dróg społeczeństwa wiedzy są innowacje i przedsiębiorczość [...], ponieważ są pragmatyczne, a nie dogmatyczne, skromne, a nie pretensjonalne (P. Drucker, 2002, s. 475).

Po drugie,  
trendy cywilizacyjne wobec innego człowieka

Niezależnie od obszaru badawczego w refleksji nad życiem człowieka Inny zawsze był obecny na wiele różnych sposobów. Inny to ktoś, kto inaczej myśli, czuje, działa, zachowuje się (W. Burszta 1998, s. 14). „Każde

spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, [...] jest tajemnicą” (R. Kapuściński, 2007, s. 11). W spotkaniu z Innym

[...] ważne jest posiadanie własnej, wyraźnej tożsamości, poczucie jej siły, wartości i dojrzałości. Tylko wówczas człowiek może śmiało konfrontować się z inną kulturą, [...] w przeciwnym wypadku będzie chować się w swojej kryjówce, bojaźliwie odgradzać od innych (R. Kapuściński, 2005, s. 72).

Opisując stojące przed człowiekiem strategie postępowania w sytuacji spotkania z Innym, R. Kapuściński wprost wymienia trzy możliwości: „[...] mógł on wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem, mógł nawiązać dialog” (2005, s. 71).

Zatem Inny w szerokim znaczeniu

[...] to każdy nie-ja, to drugi człowiek, w stosunku do którego mogę pozostawać w różnym dystansie przestrzenno-czasowym i osobowym. Może on być bliski dla mnie, dalszy lub zupełnie daleki. Może być dla mnie wartością lub nie. Jego obecność może być ważna lub nie dla mojego rozwoju, choć nie zawsze jestem tego świadomy (E. Dubas, W. Świtalski, 2011, s. 5).

Kategoria Innego jako bytu jedynego i niepowtarzalnego pojawiła się w koncepcjach filozofów dialogu (E. Lévinas, M. Buber, G. Marcel). Upowszechnili oni pojęcie Innego dla podkreślenia różnicy między jednym człowiekiem a drugim odnoszącej się do ich niewymienialnych i niezastępowalnych cech. Filozofowie ci krytykowali postawę obojętności i separacji w kontaktach z Innym, natomiast wskazywali na etyczny obowiązek zbliżenia, otwartości i życzliwości wobec niego (J. Zwiernik, 2007). Aby w dialogu poznać prawdę o sobie samym, należy jakby „przejsć przez innego”, bo np. stan zawstydzenia czyni ze mnie to, kim jestem dla Innego (J. Tischner, 1990, s. 59–60), a bycie widzianym przez drugiego tworzy mnie jako byt bezbronny wobec wolności innego (J.-P. Sartre, 1943, s. 306).

Dokonując analizy rozumienia tego pojęcia w literaturze przedmiotu, można wskazać zasadniczo na trzy relacje z Innym.

1. Inny jako wróg, w odwołaniu do greckiego *barbaros* (Inny – nie-Grek) (R. Kapuściński, 2007, s. 60). Kiedy myślimy o Innym jako wrogu, idziemy z nim na wojnę, zwalczamy go, odrzucamy, manifestujemy wrogość i agresję, bo jest dzikim, wykluczonym, zmarginalizowanym czy zdziczałym.

2. Inny jako Obcy, po prostu drugi. Kiedy wokół nas jest Obcy, trzymamy go na dystans, odgradzamy się murem obojętności, a w najlepszym przypadku jesteśmy wobec niego ambiwalentni, bo często jest różny, odmienny, dziwny.
3. Inny jako Bliźni, po prostu bliski. Wobec Bliźniego zawsze otwieramy swoje serca i umysły, chcemy go poznać, pokochać („Kochaj bliźniego jak siebie samego” w katolickim Dekalogu), być z nim, współbytować (siedzieć blisko siebie – *upaniszada* w tradycji hinduistycznej), poetycko: zamieszkiwać wspólny świat (G. Vattimo, 2006), bo jest to nasz drogi towarzysz i przyjaciel.

Kategoria Innego nieobca jest również pedagogice, a relacja z Innym jest szczególną sytuacją edukacyjną, gdyż możemy mówić o uczeniu się od Innego, uczeniu Innego i uczeniu się wzajemnym z Innym (E. Dubas, W. Świtalski, 2011, s. 6).

### Po trzecie, trendy cywilizacyjne wobec społeczeństwa

Wobec coraz częściej pojawiających się wątpliwości (wysuwanych np. przez libertarian), czy społeczeństwo w ogóle istnieje, należy podkreślić, że społeczeństwo stanowi byt ponadjednostkowy i nie można go sprowadzić do sumy jednostek wchodzących w jego zakres (A. Szahaj, 2011). Wspólne dobro społeczne nie da się także wyrazić sumą interesów poszczególnych osób. To coś więcej, chociażby z tytułu scalającej społeczeństwo kultury będącej bytem publicznym, w którym jednostki jedynie partycypują. Na kulturę danej społeczności składa się wszystko to,

[...] co trzeba wiedzieć, czy też w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny dla jej członków, i to w ramach jakiejś roli społecznej zaakceptowanej przez każdego z nich. Skoro kultura jest czymś, czego ludzie mają się uczyć, [...] tedy stanowi ona ostatecznie wynik uczenia się, jest wiedzą w najogólniejszym [...] sensie tego terminu (T. Buliński, 2002, s. 13).

Argumenty na rzecz konieczności istnienia społeczeństwa są oczywiste i udokumentowane, a dyskusje na temat modusu jego istnienia ciągle obecne i kontynuowane. W wyniku tych dyskusji w ciągu lat

skonstruowano wiele różnorodnych typologii społeczeństw. Na początek należy wskazać na L.H. Morgana, który jako pierwszy przeciwstawił społeczeństwa oparte na więzi rodowej (tzw. *societas*) społeczeństwom połączonym więzią terytorialną (tzw. *civis*). J.S. Maine włączył rozróżnienie prawne, polegające na tym, że jedne światy zbudowane są na prawie broniącym **statusu**, a tym samym pozycji społecznej i całej hierarchii, inne zaś hołdują prawu, które chroni **kontrakt** zawarty między dwoma podmiotami (T. Buliński, 2002, s. 27). Spencerowska typologia obejmuje dwa typy społeczeństwa: militarne i industrialne, ze wszystkimi znaczącymi różnicami, które stanowią ich modus egzystencji (J. Szacki, 2010). Z punktu widzenia antropologicznego najważniejsza jest typologia E. Durkheima, który, odwołując się do prawa, rozróżnił społeczeństwo kierujące się solidarnością mechaniczną (na bazie prawa represyjnego) i społeczeństwo kierujące się solidarnością organiczną (na bazie prawa restytucyjnego). M. Mead w odpowiedzi na pytanie: „Kto przekazuje dzieciom kulturę?”, wyróżniła trzy typy społeczeństw: postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne. Podstawą rozwoju i trwania pierwszej kultury jest niezmiennosc wartości odnosząca się do platońskiego idealizmu: to, co jest wiedzą lub nią nie jest, nie podlega zmianie. Drugi rodzaj, kofiguratywny, charakteryzuje się znaczną zmiennością świata oraz koniecznością wymiany poglądów, perspektyw i sposobów widzenia rzeczywistości; świat przestaje być oczywisty. Społeczeństwo prefiguratywne to przede wszystkim brak jednoznaczności, przemijalność, tymczasowość życia społecznego. W społeczeństwie tym wartości tracą uniwersalny charakter, a wiedza i informacje traktowane są jak towar (M. Karkowska, T. Skalski, 2010, s. 16). N. Postman (1995) nazwał to stadium rozwoju cywilizacji **technopolem**, w którym to, co wirtualne, a także związane z konsumpcją i sztucznymi potrzebami jednostki ukształtowało społeczeństwa typu „mieć”, zatracając w nich resztki orientacji „być”. T. Buliński, jak sam mocno podkreśla, dokonuje rozróżnienia typów społeczeństw w optyce antropologii kulturowej, a nie historii wychowania. Przyjmując linearny porządek, autor wyróżnia społeczeństwa: pierwotne, religijne, nowoczesne i ponowoczesne, ale zaznacza, że poszczególne typy są tylko narzędziem heurystycznym nałożonym na rzeczywistą kulturową różnorodność. Wiadomo, że różne kultury w różny sposób tworzą człowieka. Jaka jest propozycja Bulińskiego? W społeczeństwie pierwotnym mieliśmy do czynienia

z konstruowaniem człowieka, w religijnym – z kierowaniem człowiekiem, w nowoczesnym – z kształtowaniem człowieka, w ponowoczesnym zaś człowiek jest cały czas do zrobienia (T. Buliński, 2002).

Mając na uwadze trendy cywilizacyjne, szukamy odpowiedzi na pytanie: Jakiego społeczeństwa potrzebujemy dziś? W tej sprawie edukacja jako praktyka społeczna ma wiele do zaoferowania. Jej powinnością/misyjnością jest kształtowanie aktywnych, świadomych, wykształconych obywateli, którzy działają na rzecz państwa, narodu, wspólnoty lokalnej i integracji społecznej w warunkach społeczeństwa wielo-, między- i transkulturowego, obywatelskiego i informacyjnego, wiedzy, społeczeństwa przyzwoitego, życzliwej Inności (A. Cybal-Michalska, 2013), ale też „zamkniętego pokoju” czy „kultury kliknięcia”.

Świat zmienia się z nieprawdopodobną szybkością. Już skończyły się czasy, kiedy każde pokolenie mogło wstępować w ślady pokolenia poprzedniego. Edukacja musi stanąć wobec wyzwań cywilizacyjnych, musi otworzyć się na szanse, trudności i nadzieje. A my wszyscy musimy uczyć się, aby być zdolni do zrozumienia i działania, do kreowania ludzkiej teraźniejszości i przyszłości, kierując się „przykazaniami mądrości” (J.M. Bocheński, 1994).

W tym miejscu chcielibyśmy w imieniu redaktorów naukowych temu bardzo serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tego opracowania. Panu prof. zw. dr hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy tą drogą, po raz kolejny, wyrazy głębokiego szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i inspirację do dalszych badań.

*Małgorzata Piasecka  
Anna Irasiak*

## Bibliografia

- Bocheński, J.M. (1994). *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków.  
Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia*. Poznań.  
Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań.  
Cybal-Michalska, A. (2013). *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań.



- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Dubas, E., Świtalski, W. (red.) (2011). *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź.
- Drucker, P. (2002). *Myśli przewodnie Druckera*. A. Doroba (tłum.). Warszawa.
- Drucker, P. (2003). *Menedżer skuteczny*. J. Górski, J. Szyfter (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., Adamska-Staroń, M. (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, B., Gofron A. (red.) (2011). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A., Kozerska, A. (red.) (2012). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.
- Gofron, A., Łukasik, B. (red.) (2010). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków.
- Gofron, A., Motyl, K. (red.) (2013). *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*. Kraków.
- Gofron, A., Piasecka M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Kapuściński, R. (2005). *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku. Charaktery, 1*.
- Kapuściński, R. (2007). *Ten Inny*. Kraków.
- Karkowska, M., Skalski, T. (2010). *Kultura, socjalizacja, tożsamość*. Kraków.
- Łukaszewicz, R. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wrocław.
- Postman, N. (1995). *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*. A. Tanalska-Dulęba (tłum.). Warszawa.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris.
- Szacki, J. (2010). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szahaj, A. (2011). *Spółczesność spektaklu i kultura upokarzania*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja*. Gdańsk.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paris.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Wojdyłło-Osiatyńska (tłum.). Poznań.
- Toffler, A. (2006). *Trzecia fala*. E. Wojdyłło, M. Kłobukowski (tłum.). Warszawa.
- Toffler, A. i H. (2007). *Rewolucyjne bogactwo*. P. Kwiatkowski (tłum.). Poznań.
- Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report*. (2005). Paris.

Vattimo, G. (2006). *Koniec nowoczesności*. M. Surma-Gawłowska (tłum.). Kraków.

Zachorowska-Mazurkiewicz, A. (2007). Społeczeństwo wiedzy. Instytucjonalna analiza czynników promujących nowy model społeczny. W: K. Piech, E. Skrzypek (red.). *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie i przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa.

Zwiernik, J. (2007). *Perspektywa Innego w nauczycielskiej relacji z dzieckiem*. W: R. Piwowarski (red.). *Dziecko: sukcesy i porażki*. Warszawa.

Część 1

# **Globalizacyjne i polityczne uwarunkowania edukacji**



*Astrid Męczkowska-Christiansen*

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

## „Epistemologia” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji

Do niedawna nauka była uznawana za jedyny obszar wytwarzania swoistych kultur epistemicznych. Chodzi o to, że owocem jej działań jest nie tylko konstruowanie wiedzy, lecz także powoływanie całościowych „maszyny epistemicznych”, które obejmują założenia dotyczące obiektów naukowego poznania, strategii poznawczych towarzyszących badaniu, a także kulturowych (organizacyjnych, społecznych i językowych) kontekstów badania naukowego (K. Knorr-Cetina, 1999, s. 2). Począwszy od lat 70. XX w., w obszarze kultury nauki i naukowości – niegdyś względnie spójnej, gdyż wyrastającej na podłożu paradygmatu pozytywizmu naukowego – dokonują się podziały na wiele odrębnych kultur epistemicznych<sup>1</sup>. Szczególną rolę w tym pejzażu zróżnicowań odgrywa współczesna fizyka kwantowa, reprezentując model nauki opartej na tworzeniu niezwykle rozbudowanej sieci relacji społecznych w procesie badania.

Wspólnotowy model nauki, charakterystyczny dla fizyki kwantowej, upowszechnia się wraz z rozwojem koncepcji **społeczeństwa wiedzy**,

---

<sup>1</sup> Wprowadzone przez K. Knorr-Cetinę pojęcie kultur epistemicznych odnosi się do maszyny poznawczych bezpośrednio związanych z praktyką społeczną towarzyszącą procesom konstruowania i dystrybuowania wiedzy. Bliski jest jego związek z pojmowaniem kultury w znaczeniu uczestnictwa ludzi w systemach symbolicznych, który polega nie tylko na interioryzowaniu i reprodukowaniu znaczeń kultury, ale także na ich wytwarzaniu (K. Knorr-Cetina, 1999, s. 10; por. C. Geertz, 1973, s. 89).

np. w ramach tworzenia europejskiej wspólnoty naukowo-badawczej, choć we współczesnym społeczeństwie mamy do czynienia także z alternatywnymi modelami kultur epistemicznych. Jeden z nich jest niezmiennie reprezentowany przez system oświaty, który faworyzuje tradycyjalistycznie pojmowany przekaz międzypokoleniowy, antywspólnotowy model uczenia się i kanonizację treści kształcenia oraz reprezentuje silną nieufność wobec metod konstruowania wiedzy obecnych we współczesnej nauce. Innym z obszarów jest kultura epistemiczna wytwarzana w obrębie globalnej ekonomii i polityki społecznej (leżącej w bezpośrednim polu oddziaływań tej pierwszej), zdominowanych ideą społeczeństwa wiedzy, której konsekwencje dla pojmowania problematyki wiedzy i edukacji stanowią przedmiot prezentowanej tu analizy.

## Spółeczeństwo wiedzy

Idea społeczeństwa wiedzy wyłoniła się na przełomie lat 60. i 70. XX w., kiedy badacze o proweniencji socjologicznej zwrócili uwagę na szczególną rolę wiedzy oraz kompetencji eksperckiej dla rozwoju społeczeństw zachodnich. Początkowo idea ta łączona była z etykietą **społeczeństwa informacyjnego**, jednak w ciągu ostatnich kilkunastu lat dominuje określenie „społeczeństwo wiedzy”, zapewne za sprawą jego spopularyzowania w dokumentach z obszaru polityki społecznej i gospodarczej publikowanych przez ponadnarodowe organizacje. Literatura socjologiczna odnosząca się do analizowanej problematyki obfituje w określenia typu: „społeczeństwo informacyjne” (J.-F. Lyotard, 1984; J.R. Beniger, 1986; F. Webster, 1995), „społeczeństwo technologiczne” (P. Berger, B. Berger, H. Kellner, 1974), „społeczeństwo wiedzy” (D. Bell, 1975; P. Drucker, 1969, 1993; N. Stehr, 1994) i „społeczeństwo sieci” (M. Castells, 1996).

Cechą wspólną przywołanych stanowisk jest łączenie idei przyspieszenia technologicznego ze zmianami strukturalnymi w obrębie społeczeństw, w tym zmianami dotyczącymi sfery gospodarki i edukacji. Są one kojarzone z rozwojem **społeczeństwa postindustrialnego**, którego podstawową cechą jest upowszechnienie nowych technologii informacyjnych, pozwalających ludziom na wprost nieograniczone

możliwości kontaktowania się z sobą oraz błyskawiczny transfer informacji (U. Beck, 2002; A. Toffler, 1998). Niektóre podejścia łączą wspomniane zmiany ze sposobem funkcjonowania indywidualów w rzeczywistości społecznej i nowymi – w stosunku do industrialnego typu ładu społecznego – refleksyjnymi strategiami budowania ludzkich tożsamości (A. Giddens, 2001). Zauważa się także istotną zmianę relacji między obszarami produkcji wiedzy a społeczeństwem, wskazując na swoiste zagnieżdżenie mechanizmów transferu wiedzy w społecznej aktualności, gdzie następuje błyskawiczna aplikacja rezultatów poznania naukowego do gospodarki. To spostrzeżenie stoi u podstaw pojęcia **społeczeństwa eksperymentującego** (U. Beck, 2002; W. Krohn, J. Weyer, 1994). Co ważne, większość stanowisk socjologicznych nawiązujących do idei społeczeństwa wiedzy sugeruje wzrost jakości ludzkiego życia (na różnych jego płaszczyznach), który towarzyszy wyłanianiu się nowych jakości społecznych. Niemniej i w tym zakresie pojawiają się u badaczy wątpliwości związane z niewystarczającym uzasadnieniem przekładalności wytwarzanych informacji na wzrost jakości życia społecznego (F. Webster, 2002, s. 22).

Dyskusje nad ideą społeczeństwa wiedzy błyskawicznie przeniknęły do sfery ekonomii. Tu jego teoretyczny obraz uległ dość znacznemu uproszczeniu, zostając sprowadzony, po pierwsze, do bardziej zaawansowanej formuły społeczeństwa informacyjnego, która obejmuje nie tylko dystrybucję, lecz także wtórne przekształcenia struktury wiedzy dystrybuowanej w obrębie gospodarki; a po drugie, w obraz ten wpisano założenie, że wiedza ma postać kapitału ekonomicznego, wzrost zaś jakości życia społeczeństw, który stanowi obietnicę dyskursu społeczeństwa wiedzy, odnosi się bezpośrednio do wzrostu gospodarczego, tj. materialnie pojmowanego zysku osiąganego dzięki gospodarczym innowacjom. W ten sposób ekonomiści skierowali swoje zainteresowanie ku edukacji, rozumianej w kategoriach rynku usług, a zarazem w terminach przestrzeni transferu wiedzy jako ekonomicznego zasobu z instytucji ją produkujących (uniwersytety, pozaakademickie centra wytwarzania technologii) do umysłów i ciał ludzi przekształcających ją w ekonomiczny zysk. Powyższą perspektywę rozumienia dobrze reprezentuje fragment dokumentu prognostycznego *Polska 2030*:

Wiedza może stanowić główne źródło naszej konkurencyjności, o ile uda się stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i synergii systemów innowacji edukacji. Systemy edukacji i innowacji są ze sobą naturalnie sprzężone [...]. Innymi słowy, wzrost produkcyjności, a co za tym idzie – konkurencyjności, możliwy jest tylko wtedy, gdy rozwojowi infrastruktury systemów edukacji i innowacji towarzyszy stała poprawa jakości kapitału ludzkiego [...]. Dlatego niezbędne jest prowadzenie polityki rozwojowej opartej na kapitale intelektualnym, której sponsorem będą obecne pokolenia, a beneficjentem oraz recenzentem – przyszłe pokolenia Polaków (M. Boni, 2009, s. 205).

### Ekonomia jako edukacja?

Zainteresowanie ekonomii kwestiami edukacyjnymi analizować można także przez pryzmat słów wypowiedzianych przez Margaret Thatcher, należącej do głównych twórców neoliberalizmu, która twierdziła, że „[...] ekonomia to metoda, której celem jest zmiana duszy człowieka” (E. Potulicka, 2013, s. 6). Jeśli wypowiedź tę rozumieć dosłownie, to ekonomia rości sobie prawo do przyjęcia statusu technologii produkowania „nowego człowieka”: *homo oeconomicus*, będącego zarówno zdyscyplinowanym konsumentem, jak i producentem. Być może, na co zwraca uwagę J. Rutkowiak (2007, s. 10), intencje ekonomii korporacyjnej domagają się także obecności „człowieka na przemiał”, który niczym marksowskie rezerwy kapitalizmu – zajmując najniższą pozycję ekonomiczną w społeczeństwie – przyczynia się do wytwarzania lęku dyscyplinującego pozostałe klasy społeczne do zachowania pokory wobec istniejącego porządku społecznego, opartego na nierównościach (zob. A. Męczkowska-Christiansen, 2010, s. 85).

Współcześnie wielokrotnie podnoszona jest teza o zdominowaniu edukacji przez dyskurs ekonomii (T. Szkudlarek, 2001; E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010). Zjawisko to jest szczególnie zauważalne na tle analiz strategicznych celów polityki oświatowej wielu państw i regionów zglobalizowanego świata – celów bezpośrednio odnoszonych do problematyki wzrostu gospodarczego oraz doskonale wpisujących się w technokratyczno-ekonomiczny model zarządzania systemami społecznymi. E. Potulicka (2013) zauważa, że program neoliberalnych reform oświatowych sformułowali ekonomiści z Banku Światowego, Międzynarodowego Funduszu Walutowego, Światowej Organizacji



Handlu i innych gremiów biznesowych, współtworząc Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami (General Agreement on Trade in Services, GATS), w którym edukacja jest traktowana jako usługa (Układ wszedł w życie w 1995). Obecnie mamy także do czynienia z redefiniowaniem pojęcia systemu edukacyjnego w kierunku uwzględniania wszystkich możliwych dróg edukacyjnych uczących się ludzi oraz wszelkich przestrzeni, w których proces uczenia się zachodzi (tj. instytucji prywatnych i publicznych, uczenia się formalnego i pozaformalnego). Takie stanowisko wyraził w 2012 r. Bank Światowy (*World Bank Group Education Strategy 2020*, 2011, s. 29) i, jak sądzę, da ono początek praktykom stopniowego zrzekania się odpowiedzialności państw za edukację swoich obywateli.

Neoliberalny dyskurs o edukacji skutecznie, choć stopniowo, wypiera tradycyjny język pedagogiki z dyskursu publicznego, osadzając zjawiska związane z edukacją w odmiennej perspektywie znaczeniowej. Mamy do czynienia z wytwarzaniem pedagogicznej nowomowy, która, choć wyrażana ze stanowisk o proweniencji ekonomicznej, dotyczy człowieka, jego edukacji i rozwoju. Wytwarza ona nowy status podmiotów wychowania jako **przedmiotu inwestycji**, kreśli oblicze praktyk kształcenia rozumianego w kategoriach **inwestowania**, osadza rozumienie celów edukacji w perspektywie nadawanej przez pojęcia **zysku, produktywności i konkurencyjności**, a także pozbawia dyskurs o wychowaniu waloru refleksji etycznej. Tę ostatnią tezę niezwykle celnie wyraża spostrzeżenie T. Szkudlarka:

Różnica między neoliberalnie (współcześnie) i pedagogicznie (tradycyjnie) pojmowaną ideologią wychowania polega głównie chyba na tym, że tym razem wizja ta jest całkowicie wyprana z jakichkolwiek wątków etycznych. Po części pewnie dlatego, że [...] jej promowaniem zajmują się specjaliści od efektywności, a nie od aksjologii. Społeczeństwo „ludzkiego kapitału” to niekoniecznie społeczeństwo „dobre” – to społeczeństwo „nieuniknione”, wynikające z rządzącej nim logiki ekonomicznej, społeczeństwo nadbudowujące się na własnej produkcji i konsumpcji, i własną produkcją i konsumpcją zaprzątnięte (2001, s. 175).

Neoliberalny dyskurs o edukacji w nowej roli stawia także samych nauczycieli: przypisuje im funkcję szeregowych pośredników w transferze wiedzy, podkreślając jednocześnie rolę edukacyjnych profesjonalistów, tzw. liderów innowacji edukacyjnych. Ci ostatni, wraz z przypisaną im

rolą łącznika między technologią a nauczaniem (van Weert, 2006), pełnią funkcję właściwych edukatorów, do których zadań należy kreowanie edukacyjnych innowacji.

Nowi liderzy innowacji jako reprezentanci klasy dysponentów wiedzy (*knowledge class*) wywodzą się z klasy średniej, która od czasów myśli wyrażonej przez J.A. Schumpetera (1942) uznawana jest za głównego przeciwnika gospodarki kapitalistycznej<sup>2</sup>. Jednak zdaniem P. Bergera mamy tu do czynienia z pewną formą symbiozy obejmującej jednostki,

[...] których ogólny światopogląd i styl życia zostały ukształtowane w ogromnym stopniu przez kontrkulturę, ale które akceptują „system”, chcą odnieść w nim sukces na sposób typowo kapitalistyczny i są gotowe porzucić (a faktycznie już porzuciły) szalone postawy polityczne autentycznej kontrkultury (1995, s. 30).

Efekty tej symbiozy wytwarzają nowy rodzaj języka dominującego w miękkich obszarach zarządzania wraz z jego kluczowymi pojęciami, takimi jak „zasoby ludzkie” czy „tożsamość korporacyjna”. Ostatnio język ten zdominował także dyskurs o edukacji i jest widoczny w takich pojęciach, jak: „uczące się organizacje”, „kompetencje kluczowe”, „zarządzanie wiedzą”, „zarządzanie kompetencjami”. Język ten doskonale wpisuje się w idee społeczeństwa wiedzy i hasła **edukacji dla gospodarki opartej na wiedzy**.

Wyłanianiu się idei społeczeństwa wiedzy towarzyszy myślenie o edukacji w jej różnych wymiarach: całościowym, indywidualnym, a także w społecznym wymiarze **uczących się organizacji/społeczności**. Koncepcje te rozwijają się jednocześnie od przełomu lat 60. i 70. XX w. Jednocześnie dokonują się zmiany w zakresie konceptualizacji roli uniwersytetów. Dostrzegalne jest tu przejście od nacisku na edukację do rozumienia roli uniwersytetu jako centrum wytwarzania wiedzy, a w odniesieniu do procesu kształcenia widoczna jest instrumentalizacja jego funkcji, która polega na odejściu od tradycyjnie zarezerwowanej dla uniwersytetu edukacji wyzwalającej, poszerzającej rozumienie

<sup>2</sup> J.A. Schumpeter (1942), polemizując z tezami K. Marksa, pokazuje, że to nie proletariats przemysłowy, lecz klasa wykształconych specjalistów, którzy dominują w epoce wyrafinowanych technologii zastępujących siłę ludzkich mięśni, stanowi kontrsiłę kapitalizmu przekształcającego się w system korporacyjnej dominacji.

i dostarczającej możliwości krytycznej analizy rzeczywistości, na rzecz – jak określa to R. Barnett (1994) – nacisku na wiedzę o charakterze operacyjnym i instrumentalnym, będącego rezultatem służalczej roli pełnionej przez uniwersytety wobec ekonomii.

Edukacja pełni także funkcję swoiście rozumianej polityki populacyjnej, która ma na celu wzmacnianie procesów gospodarczych. Dają temu wyraz autorzy prognozy *Polska 2030* w kontekście obecnej dyskusji nad objęciem obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolletnich:

Rezerwą jest także wiek wejścia na rynek pracy. W Polsce dzieje się to ok. 22 roku życia (a ostatnio nawet ok. 23 roku życia). Przesunięcie wieku rozpoczęcia edukacji (start 6-latków) przyniesie w efekcie po 2020 roku potencjalnie 350 000 osób więcej gotowych do aktywności zawodowej – i to trochę wcześniej (M. Boni, 2009, s. 77).

W potrzeby społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się technologiczny, przemysłowy model kształcenia. W konsekwencji w obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach wysiłek rozumienia i poszukiwania zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o rzekomo utylitarnej funkcji. Kształcenie szkolne, skoncentrowane na efektywności przekazu informacji, przybiera postać edukacyjnego technopolu (D. Klus-Stańska, 2008, s. 15). Sytuacja ta łączy się z oderwaniem szkoły od sfery publicznej i wprowadzeniem w obszarze systemu oświatowego sztywnych, zbiurokratyzowanych reguł administrowania/zarządzania. P. Śpiewak powtarza, za H. Arendt, że

Administrowanie, w odróżnieniu od rządzenia, wyklucza ludzką odrębność, wyklucza spór o reguły i kryteria. Jest władzą despotyczną. Działa ona zgodnie z prawami, które traktuje jako matematyczne pewniki. Zasadą rządów biurokracji jest skuteczność. Taka skuteczność możliwa jest wtedy, gdy potrzeby ludzi upodobnią się i dadzą się sprowadzić się do najprostszego mianownika, czyli konsumpcji (1998, s. 153).

## Polityka społeczna – w kierunku redefiniowania pojęcia sfery publicznej

Idea społeczeństwa wiedzy, przekroczywszy granice dyskursu akademickiego i gospodarczego, uległa wchłonięciu przez politykę społeczną,

w obszarze której przyjęto, że wiedza jako wytwór działalności człowieka, stanowiąc czynnik ekonomicznego wzrostu, przekłada się na jakość życia całych społeczeństw. Choć przedświt tego myślenia dał o sobie znać już w pierwszym raporcie Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji UNESCO *Uczyć się, aby być* (E. Faure, 1975, 1 wyd. 1972), a także w raporcie UNESCO z 1979, dotyczącym problematyki postępu technologicznego i wyzwania dla uczenia się (J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, 1982), to najsilniejsze eksplikacje tego poglądu są wyrażane po 1990 r. Na przykład Biała Księga Komisji Europejskiej *Growth, Competitiveness, and Employment* („Rozwój, konkurencyjność, zatrudnienie”) (Commission of the European Communities, 1993) przedstawia systematyczną analizę koncepcji społeczeństwa informacyjnego w odniesieniu do problematyki polityki społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem wzrostu ekonomicznego oraz potrzeb regulacji struktury rynku pracy, m.in. kierując się intencją przeciwdziałania bezrobociu wśród wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Już ten raport pokazuje proekonomiczną orientację konstruowania idei społeczeństwa wiedzy, kontynuowaną w kolejnych dokumentach UNESCO i OECD, a także Banku Światowego.

Wzmocnienie tego akcentu znalazło swój wyraz w dokumencie *Europe and the Global Information Society – Recommendations to the European Council* („Europa i globalne społeczeństwo informacyjne – rekomendacje dla Rady Europy”) (Commission of the European Communities, 1994), w którym dokonano podziału zadań dotyczących rozwoju społeczeństwa informacyjnego między sferę prywatną (do zadań której należałoby wdrażanie nowoczesnych technologii) a sferę publiczną jako odpowiedzialną za tworzenie prawno-organizacyjnych ram dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Mimo że ten ostatni utożsamiany jest z rozwojem społecznym w ogóle, w gruncie rzeczy chodzi tu o rozwój ekonomiczny, spięty pojęciową klamrą globalnego wyścigu dla ekonomicznej konkurencyjności.

Kolejne prace nad konceptualizacją idei społeczeństwa wiedzy i jej przekładania na planowanie europejskiej i globalnej polityki społecznej szły w kierunku coraz szerszego uwzględniania czynników społecznych towarzyszących rozwojowi społeczeństwa informacyjnego, w tym budowania ram dla europejskiej polityki społecznej, z jej podstawowymi wymiarami, takimi jak przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu oraz wyrównywanie szans między mieszkańcami różnych obszarów

i regionów Unii Europejskiej (w tym upowszechnianie dostępu do nowoczesnych technologii przekazu informacji). Także raport ekspercki z 1997 r. *Building the Information Society for Us All* („Budowanie społeczeństwa informacyjnego dla nas wszystkich”) (European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs, 1997), poświęcony zagadnieniu budowy społeczeństwa informacyjnego, wyraźnie wskazywał na konieczność jednoczesnego analizowania przemian technologicznych i towarzyszących im przeobrażeń społecznych, obrazując dwutorowość procesów modernizacyjnych. W raporcie tym odnajdziemy najsilniejszą z dotychczasowych artykulacji wyzwań edukacyjnych odnoszących się do kompetencji rozumianych w kategoriach **wiedzy milczącej** (*tacit knowledge*) oraz umiejętności analizowanych w odniesieniu do hasła **uczącego się społeczeństwa**.

Ostateczne przełamanie językowej dominacji pojęcia **społeczeństwa informacyjnego** na rzecz określenia **społeczeństwo wiedzy** znalazło swój wyraz w dokumencie prognostycznym *Handbook of Knowledge Society Foresight* („Podręcznik społeczeństwa wiedzy”), przygotowanym przez European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Europejska Fundacja ds. Poprawiania Warunków Życia i Pracy) (2003). Dokument ten łączy ideę społeczeństwa wiedzy ze zjawiskami takimi, jak: rozwój technologii informacyjnych, innowacyjność gospodarki, rozwój sektora usług związanych z wiedzą, zarządzanie wiedzą, globalizacja, zmiany struktury demograficznej. Z punktu widzenia przeobrażeń kultury organizacyjnej w zakresie wytyczania kierunków polityki gospodarczej, a zarazem społecznej i edukacyjnej, warto dostrzec, że wspomniana organizacja, podobnie jak wiele innych gremiów funkcjonujących w tym obszarze (tj. OECD, Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Światowa Organizacja Handlu, i in.), integruje tradycyjnie rozumiany sektor publiczny i prywatny.

Najbardziej reprezentatywny dla współczesnego dyskursu społeczeństwa wiedzy jest w moim przekonaniu Światowy Raport UNESCO *Towards Knowledge Societies* („W kierunku społeczeństw wiedzy”) (UNESCO, 2005). Pojęcie „społeczeństwo wiedzy” funkcjonuje tu w znaczeniu zdolności społeczeństw do

[...] identyfikowania, produkowania, procedowania, przetwarzania, dystrybuowania i wykorzystywania informacji w celu tworzenia i stosowania wiedzy na rzecz rozwoju ludzkości (UNESCO, 2005, s. 27).

Zdaniem autorów raportu proces tworzenia społeczeństw wiedzy jest jednoznaczny z humanizacją procesu globalizacji (UNESCO, 2005, s. 27) i podlega powiązaniu z prawami człowieka, realizowanymi w postaci wolności do swobodnego wyrażania opinii i dostępu do informacji, wolności do edukacji oraz do partycypacji w życiu społecznym i kulturalnym (UNESCO, 2005, s. 18). Co więcej, raport stanowi według mnie próbę dostarczenia nowej, ekonomicznej podstawy dla redefiniowania demokracji jako systemu politycznego przez sformułowanie nowej propozycji definiowania idei podstawowych dla demokracji: wolności, sprawiedliwości i braterstwa. Wolność jest tu definiowana w kategoriach wolności dostępu do informacji (UNESCO, 2005, s. 38–39), pojęcie sprawiedliwości odnoszone jest do sprawiedliwej dystrybucji zasobów informacyjnych (UNESCO, 2005, s. 38–39), a solidarność jest rozumiana w kategoriach powszechnego dzielenia się informacjami (UNESCO, 2005, s. 18).

Szczególnym wariantem idei solidarności w przywoływanym raporcie jest pojęcie **solidarności cyfrowej** (*digital solidarity*), funkcjonujące w kategoriach powszechnego dostępu do nowych technologii komunikacyjnych. Twórcy raportu *Towards Knowledge Societies* prezentują także zredefiniowane pojęcie uczestnictwa obywatelskiego, nawiązujące do idei społeczeństwa sieci, powołując się przy tym na autorytet J. Habermasa. Warto jednak zauważyć, że dla Habermasa, nieco na przekór intencji autorów raportu, nowoczesne technologie informacyjne, choć są ważną przestrzenią komunikacji (a także wymiany poglądów) obywateli demokratycznych społeczeństw, same nie stanowią *locus* demokratycznej organizacji życia społecznego i politycznego; nie pełnią w tym znaczeniu funkcji demokratycznej sfery publicznej (J. Habermas, 1992, 2008; D. Kellner, 2000, s. 284). Taki bowiem błąd popełniają (lub powielają) autorzy polskiej prognozy społecznej *Polska 2030*:

Rodzące się społeczeństwo sieci będzie tworzyło zręby demokracji partycypacyjnej, co zmieni dotychczasowy sposób konsultacji społecznych, dialogu społecznego i obywatelskiego, proces stanowienia prawa oraz podejmowania decyzji. W tych obszarach także niezbędna będzie innowacyjność i kreatywność w działaniu i dokonywanych wyborach politycznych (M. Boni, 2009, s. 67).

Nieco innego przykładu redefiniowania pojęcia sfery publicznej dostarcza wypowiedź B. Kudryckiej, byłej minister nauki i szkolnictwa wyższego:

Moim zdaniem nie ma sprzeczności między rynkiem a najwyższej jakości swobodną wymianą intelektualną. Wprost przeciwnie. Tak przecież było 2,5 tysiąca lat temu w Atenach, gdy najżywsza wymiana idei i myśli intelektualnej tej epoki, a kto wie, może całej historii ludzkości, odbywała się w Agorze, czyli na rynku miasta (2011).

Pomijając problem błędnej identyfikacji Agory z targowiskiem, wypowiedź ta wydaje się wprost utożsamiać ideę demokratycznej sfery publicznej jako przestrzeni obywatelskiej, deliberatywnej partycypacji ze sferą rynku, opartego na regułach wymiany ekonomicznej.

### Wiedza w koncepcji społeczeństwa wiedzy

Dyskurs społeczeństwa wiedzy redefiniuje pojęcie wiedzy obecne w kulturze, przyczyniając się do wytworzenia specyficznej kultury epistemicznej. Pojęcie wiedzy w dyskursie społeczeństwa wiedzy wydaje się jego najsłabszym bądź najbardziej tajemniczym ogniwem.

W obszarze literatury akademickiej, towarzyszącej wyłanianiu się idei społeczeństwa wiedzy, jej pojęcie odnosi się do bliżej niezidentyfikowanych zasobów. W 1969 r. P. Drucker, który jako pierwszy posłużył się terminem „społeczeństwo wiedzy”, obwieścił, że wiedza jest centralnym kapitałem nowoczesnych społeczeństw, kluczem do ich rozwoju i „podstawowym zasobem ekonomicznym” (1969, s. ix). Niemniej nie wyjaśnił, w jaki sposób należy rozumieć pojęcie wiedzy jako podstawowego zasobu. Z kolei D. Bell (1975) zdefiniował wiedzę jako system twierdzeń dotyczących faktów lub idei, a zarazem czynnik wzrostu społecznego, który zastępuje kapitał, siłę roboczą i zasoby naturalne. Podobnie niejasny jest tu mechanizm przekładu wytwarzania wiedzy na wzrost społeczny. Pomimo tych pojęciowych luk dość wyraźnie zarysowano w obu pracach perspektywę takiego rozumienia pojęcia wiedzy, które odnosi się do wiedzy eksperckiej, wytwarzanej poza umysłami jej użytkowników oraz podlegającej mechanizmom transmisji i aplikacji. W obszarze dokumentów, raportów i prognoz społecznych

dotyczących społeczeństwa wiedzy niejasności te nie ulegają redukcji, jednak dość powszechne staje się wykorzystanie pojęcia uczenia się jako klucza do zrozumienia problemu owego przekładu. Zwróćmy uwagę na kilka przykładowych ujęć pojęcia wiedzy obecnych w obszarze analizowanego dyskursu.

W raporcie *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005) pojęcie wiedzy stosuje się w odniesieniu do zasobów informacyjnych dystrybuowanych za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjnych. Wiedza ujmowana jest tu w kategoriach dobra wspólnego, przeciwstawianego pojęciu informacji, w założeniu stanowiącej zasoby prywatne:

Podczas gdy informacja jest narzędziem wytwarzającym wiedzę, sama nie jest wiedzą. [...] Informacja w wielu wypadkach stanowi towar, który podlega praktykom kupna lub sprzedaży, natomiast posiadanie wiedzy, z wyjątkiem pewnych ograniczeń (np. tajemnice obronne, własność intelektualna, tradycyjne formy wiedzy ezoterycznej), stanowi prawo każdego rozsądnego umysłu<sup>3</sup> (UNESCO, 2005, s. 19).

Zasada, na której opiera się przeciwstawienie między kategorią wiedzy jako dobra wspólnego a informacją jako zasobem prywatnym, pozostaje w dużym stopniu niejasna, gdyż w świetle argumentacji przedstawionej przez twórców raportu nie można wskazać na rozłączność kategorii wiedzy i informacji. Niejasność tę wzmacnia dominujące w dyskursie społeczeństwa wiedzy jej atomistyczne ujęcie wiedzy, które definiuje wiedzę w kategoriach zbioru informacji lub sumy informacji użytecznych, co wskazuje także na jej ujęcie utylitarystyczne (zob. E. Skrzypek, 2007).

Wiedzy przypisuje się wprost postać towaru, tj. aktywów, czyli dóbr ekonomicznych stanowiących przedmiot obrotu rynkowego. Wiedza przyjmuje także charakter zasobu oddzielonego od świadomości tworzącego ją bądź działającego podmiotu. W tym sensie możemy mówić o alienacji wiedzy od ludzkiego umysłu, człowiek jest tu bowiem postrzegany nie tyle jako podmiot wiedzy (czyli ten, który „wie”, „rozumie” oraz dokonuje operacjonalizacji wiedzy w procesie działania), ile jej ewentual-

<sup>3</sup> *While information is a knowledge-generating tool, it is not knowledge itself. [...] Thus, information is in many cases a commodity, in which case it is bought or sold, whereas knowledge, despite certain restrictions (defense secrets, intellectual property, traditional forms of esoteric knowledge, for example), belongs of right to any reasonable mind.*



ny depozytariusz lub wprost aplikator. Jego rola polega na „nabywaniu naukowej i technicznej wiedzy ze źródeł zewnętrznych” (OECD, 2004, s. 8), tj. wiedzy pełniącej w założeniu funkcję pożyteczną dla rynku pracy.

Założenia o transmisyjności, aplikowalności i zewnętrzności wiedzy wobec podmiotu działania nasuwają przypuszczenie, że faktycznym tworzywem społeczeństwa wiedzy jest w gruncie rzeczy wiedza o charakterze teoretycznym (zwraca na to uwagę F. Webster, 2002, s. 30–31). Osadzenie takiego rozumienia wiedzy w racjonalności technicznej, z centralnym dla niej pojęciem **aplikacji**, od czasów epoki industrialnej niczego nowego nie wnosi do rozumienia, czym jest i jak działa wiedza w tkance społecznej (por. F. Webster, 2002, s. 31). Tak redukcjonistyczne rozumienie wiedzy, akcentujące jej teoretyczną formułę, dostrzegalne jest także w klasyfikacjach form wiedzy, które budują koncepcyjny szkielet społeczeństwa wiedzy. Na przykład w raporcie OECD *Knowledge Management in the Learning Society* (2000, s. 14) wyróżnia się następujące typy wiedzy:

- 1) *know what*, obejmującą znajomość faktów;
- 2) *know why*, rozumianą jako ogólne prawa nauki o charakterze wyjaśniającym;
- 3) *know-how*, w której zakres wchodzi umiejętności pojmowane jako „stosowanie wiadomości”;
- 4) *know-who*, jako umiejętności wyszukiwania tzw. dostarczczyeli wiedzy (*knowledge providers*), pochodzących z różnych jej obszarów i dyscyplin.

Podobnie redukcjonistyczną klasyfikację odnajdujemy w dokumencie UNESCO (2005, s. 60), z podziałem wiedzy na:

- 1) opisową (*descriptive knowledge*), na którą składają się zasoby znajomości „faktów i informacji”;
- 2) proceduralną (*procedural knowledge*), sprowadzaną przez autorów raportu do umiejętności odpowiadania na pytania typu „jak”;
- 3) wyjaśniającą (*explanatory knowledge*), pozwalającą na udzielanie odpowiedzi na pytania typu „dlaczego”;
- 4) zachowaniową (*behavioural knowledge*), obejmującą umiejętności wykonawcze.

Przedstawione typologie nawiązują do typologii wiedzy obecnych m.in., w obszarze inżynierii wiedzy, tj. dziedziny związanej z tworzeniem baz wiedzy oraz wykorzystaniem technologii informatycznych do

przetwarzania wiedzy. Kierują się podstawowym celem: W jaki sposób zapisać i dystrybuować „wiedzę”, aby była zrozumiała dla maszyny?<sup>4</sup>

Koncepcja **wiedzy bez podmiotu**, charakterystyczna dla przywoływanych ujęć, produkowana w obszarze wyspecjalizowanych centrów, jest nie tylko oddzielona od naturalnej aktywności umysłowej człowieka (polegającej na ciągłym, refleksyjnym przekształceniu jej struktur w procesach myślenia i działania), ale także tworzona niejako poza dostępną mu kulturą, tj. kulturą **świata życia** podmiotów. Konsekwencją przyjęcia takiego jej rozumienia jest ujmowanie procesu uczenia się, wraz z jego konsekwencjami dla poznawczego i działaniowego funkcjonowania człowieka w świecie, jako oderwanego od refleksyjnego i twórczego (tj. konstruktywistycznie pojmowanego) rozumienia.

**Wiedza bez podmiotu**, dla której jedyne kryterium weryfikacji stanowi użyteczność, jest rozłączna wobec pojęcia jakkolwiek rozumianej prawdy; warto także zauważyć, że kryteria szacowania wartości wiedzy nie obejmują wartościowania etycznego. To ostatnie w sposób szczególny zasługuje na pogłębioną refleksję: podczas gdy w obszarze polityki gospodarczej wielokrotnie podnosi się hasła dotyczące społecznej odpowiedzialności biznesu, zapomina się o dramatycznych konsekwencjach, jakie ludzkości przyniósł scjentystyczny model uprawiania nauki, programowo uznawanej za wolną od wartości. Mam tu na myśli takie owoce postępu technologicznego, jak opracowanie technologii wytwarzania broni nuklearnej i jej zastosowanie.

Ignorancja wobec pojęcia wiedzy obecnego w dyscyplinach naukowych zajmujących się człowiekiem i kulturą, odseparowanie kluczowego tworzywa społeczeństwa wiedzy od rozważań natury epistemologicznej, przy jednoczesnym założeniu, że postęp ludzkości jest prostą konsekwencją przyrostu wiedzy, przybliżyła koncepcję społeczeństwa wiedzy do idei głoszonych przez francuskich encyklopedystów oświeceniowych z XVIII w. Redukcjonistyczna koncepcja wiedzy znajduje odzwierciedlenie w pojmowaniu problematyki uczenia się oraz edukacji dla gospodarki opartej na wiedzy, w której proces uczenia się jest rozumiany jako poszukiwanie informacji i poszerzanie zasobów

<sup>4</sup> Dziedziną pokrewną, także wyrosłą z informatyki, jest zarządzanie wiedzą usytuowane w obszarze nauk o zarządzaniu – i tu odnajdujemy podobne klasyfikacje.

wiedzy połączone z umiejętnością jej wyszukiwania, klasyfikowania i selekcjonowania (UNESCO, 2005). W podobnych kategoriach rozważa się także zdolności poznawcze człowieka, traktując je jako umiejętność selekcjonowania informacji pod kątem ich przydatności, co (sic!) identyfikuje się z pojęciem myślenia krytycznego (UNESCO, 2005, s. 15). Podnosi się także hasła nawiązujące do „nadażania” za ilościowym przyrostem wiedzy (UNESCO, 2005, s. 62) oraz podważa zasadę powszechności wykształcenia ogólnego (*World Bank Group Education Strategy 2020*, 2011).

Już ta wstępna analiza dotycząca sposobów konceptualizowania problematyki uczenia się obecnej w dokumentach poświęconych społeczeństwu wiedzy<sup>5</sup> skłania do postawienia tezy o wtórnej instrumentalizacji procesu uczenia się i technicyzacji procesów edukacyjnych jako konsekwencji rozumienia problematyki wiedzy w odniesieniu do idei społeczeństwa wiedzy.

## Bibliografia

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham.
- Beck, U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. S. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Bell, D. (1975). *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*. Tłum. zbiorowe. Warszawa.
- Beniger, J.R. (1986). *The Control Revolution: Technological and Economic Origins of the Information Society*. Cambridge, MA.
- Berger, P. (1995). *Rewolucja kapitalistyczna. Pięćdziesiąt tez o dobrobycie, równości i wolności*. Warszawa.
- Berger, P., Berger, B., Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. New York.
- Boni, M. (red.) (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa, [https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl\\_2030\\_wyzwania\\_rozwojowe.pdf](https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf) (14.11.2013).
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zwrzeć „lukę ludzką”?* M. Kukliński (tłum.). Warszawa.

<sup>5</sup> Podejmowane przez mnie głębsze analizy wykraczają poza zakres niniejszego opracowania.

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society: The Information Age*. Vol. 1. Oxford.
- Commission of the European Communities. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21<sup>st</sup> Century*. Brussels – Luxembourg.
- Commission of the European Communities. (1994). *Europe and the Global Information Society. Bangemann Report to the European Council*, [www.epractice.eu/files/media/media\\_694.pdf](http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf) (14.11.2013).
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New York.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2003). *Handbook of Knowledge Society Foresight*, [www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2003/50/en/1/ef0350en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2003/50/en/1/ef0350en.pdf) (14.11.2013).
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Habermas, J. (1992). Further Reflections on the Public Sphere. W: C. Calhoun (red.). *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA.
- European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. (1997). *Building the Information Society for Us All: Final Policy Report of the High-Level Expert Group*, <http://aei.pitt.edu/8692> (14.11.2013).
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, MA.
- Kellner, D. (2000). Habermas, the Public Sphere, and Democracy: A Critical Intervention. W: L.E. Hahn (red.). *Perspectives on Habermas*, Chicago – La Salle, IL.
- Klus-Stańska, D. (2008). Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty. W: D. Klus-Stańska (red.). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa.
- Krohn, W., Weyer, J. (1994). Society as a Laboratory: The Social Risks of Experimental Research. *Science and Public Policy*, 21.
- Kudrycka, B. (2011). Minister Barbara Kudrycka odpowiada prof. Karolowi Modzelewskiemu. *Gazeta Wyborcza*, 16.01.2011, <http://wyborcza>.

- pl/1,76842,8955565,Minister\_Barbara\_Kudrycka\_odpowiada\_prof\_\_Karolowi.html#ixzz2sLZK84wD (11.11.2013).
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2007). *Neoliberalizm i edukacja do nieodpowiedzialności*. W: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.). *Przestrzenie terażniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*. Toruń.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris.
- OECD Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level. (2004). *Science and Innovation Policy Key Challenges and Opportunities*, [www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf](http://www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf) (11.11.2013).
- Potulicka, E. (2013). Kto nam urządza edukację? *Polonistyka*, 9.
- Rutkowiak, J. (2007). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego). W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.). *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (2010). Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? W: E. Potulicka, J. Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Schumpeter, J.A. (1942). *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York.
- Skrzypek, E. (2007). Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki. W: K. Piech, E. Skrzypek (red.). *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie, przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Warszawa.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, nr spec.
- Śpiewak, P. (1998). *W stronę wspólnego dobra*. Warszawa.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. E. Ryszka, W. Osiatyński (tłum.). Poznań.
- UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireaue.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London.
- Webster, F. (2002). *The Information Society Revisited*. W: L. Lievrouw, S. Livingstone (red.). *Handbook of New Media*. London.
- Weert, van T.J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 11(3).

World Bank Group Education Strategy 2020, 2011, [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf) (14.11.2013).

**Słowa kluczowe:** wiedza, społeczeństwo wiedzy, sfera publiczna, edukacja

### Streszczenie

Współcześnie obserwujemy rosnące znaczenie idei społeczeństwa wiedzy na politykę społeczną (w tym edukacyjną) państw Unii Europejskiej. W sposób szczególny zaznacza się w tym obszarze nacisk na przyjęcie ekonomicznej perspektywy dla analizowania, przewidywania i projektowania zjawisk społecznych i edukacyjnych, a także sfery aktywności obywatelskiej. Artykuł przedstawia rozważania nad epistemologicznym kontekstem koncepcji społeczeństwa wiedzy, a także jego konsekwencjami dla konceptualizacji idei edukacji dla społeczeństwa wiedzy. Przeprowadzona analiza głosi tezę, że podstawowe znaczenie pojęcia wiedzy, które wyłania się z idei społeczeństwa wiedzy, odnosi się do jej redukcjonistycznego pojmowania jako wiedzy bez podmiotu.

**Key words:** knowledge, knowledge society, public sphere, education

### Summary

Currently we can observe a growing impact of the idea of knowledge society on social and educational policy of European Union countries. Particularly, this involves an economical perspective on social, civil, and educational issues. The paper presents considerations on the epistemological bases of knowledge society as well as their consequences for conceptualising the idea of „education for knowledge society”. It is argued, that the essential meaning of knowledge, which forms the basis for educational policy emerging from the idea of knowledge society, comes down to a dehumanized concept of knowledge without its subject.

*Kazimierz Czerwiński*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Przemiany obywatelstwa we współczesnych demokracjach – wyzwania dla edukacji

### Kultura polityczna

Z punktu widzenia codziennego przejawiania się obywatelstwa w działaniu użyteczne wydaje się pojęcie kultury obywatelskiej danego społeczeństwa, którego używa m.in. E. Wnuk-Lipiński. Jest ona rozumiana jako zespół dominujących postaw wobec innych (np. zaufanie, tolerancja, poszukiwanie pól kooperacji), ale także poziom kompetencji w sprawach publicznych – znajomość i przestrzeganie reguł funkcjonowania w sferze publicznej oraz obecność myślenia w kategoriach dobra wspólnego (2008, s. 160–162). Odniesiona do *stricte* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest z kolei określana jako kultura polityczna (2008, s. 162–165).

W filozofii politycznej od kilkadziesiąt lat popularna jest typologia kultur politycznych, którą skonstruowali G.A. Almond i S. Verba. Są to kultury: zaściankowa, poddańcza i uczestnicząca. Zaściankowa kultura polityczna charakteryzuje się niemal całkowitą alienacją obywatela od państwa, brakiem zainteresowań dla spraw publicznych i co za tym idzie – jakiegokolwiek orientacji w sprawach politycznych. Poddańcza kultura polityczna ma miejsce wtedy, gdy obywatele mają świadomość istnienia władz różnych szczebli, dostrzegają związek między decyzjami władz a własnym losem, ale z różnych względów nie wykazują żadnej

aktywności publicznej. Uczestnicząca kultura polityczna polega na tym, że obywatele dążą do uzyskania wiedzy o mechanizmach politycznych, przejawiają określone postawy wobec podmiotów politycznych oraz wykazują aktywność w sprawach publicznych (L. Rajca, 2007, s. 120–121; zob. także E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, 2011, s. 133–136).

Warto w tym kontekście postawić dwa pytania.

1. Jaki typ kultury politycznej dominuje w polskim społeczeństwie?
2. Jaki typ kultury politycznej (czy raczej czegoś analogicznego, co należałoby dopiero nazwać) dominuje w polskiej oświacie?

Drugie pytanie pozostawiam tymczasem bez odpowiedzi, natomiast warto się pochylić nad pierwszym, ponieważ istnieją ugruntowane przesłanki do choćby częściowego udzielenia odpowiedzi.

Wnuk-Lipiński, nie odnosząc się wprost do powyższej typologii, mówi po prostu o wyższym bądź niższym poziomie kultury politycznej danego społeczeństwa i kulturę polityczną Polaków bezdyskusyjnie ocenia jako niską. Oznakami niskiej kultury politycznej Polaków są m.in.: niski poziom uczestnictwa obywateli w różnych ruchach społecznych, stowarzyszeniach i organizacjach typu obywatelskiego, niski poziom wzajemnego zaufania, a także to, że wiedza Polaków o sprawach publicznych jest w znacznej mierze formowana przez mity i stereotypy (E. Wnuk-Lipiński, 2008, s. 165–169).

Narzekanie na niski poziom obywatelskiej partycypacji oraz słabą jakość kapitału społecznego w Polsce jest stałym motywem różnorodnych analiz. Z najnowszych warto wskazać tekst B. Śliwerskiego, który przytacza wyniki licznych badań, również międzynarodowych. Odsetek rodaków akceptujących demokrację oscyluje w zależności od daty badania i przyjętej metodyki od 29 do 50%. Aktywność społeczna Polaków wyraża się wskaźnikiem 14,2%, co lokuje Polskę na przedostatnim miejscu wśród wszystkich członków Unii Europejskiej. Odsetek osób ufających innym ludziom jest na szarym końcu wśród państw europejskich i wynosi poniżej 20%. Deficyt obywatelstwa jest szczególnie dotkliwy wśród młodzieży, wśród której słabnie entuzjazm dla przemian ustrojowych, wzrasta zaś poparcie dla rozwiązań autorytarnych; odsetek młodych popierających demokrację jest niższy niż w całym społeczeństwie i zawiera się w przedziale od 20 do 30% (B. Śliwerski, 2013, s. 145–153).



Warto jednak spróbować tchnąć nieco optymizmu. Argumentów dostarczyć może francuski filozof polityki P. Rosanvallon, który zdecydowanie oponuje wobec powszechnego narzekania na odwracanie się obywateli od sfery publicznej. Pisze:

[...] wcale nie weszliśmy w jakąś nową epokę politycznej apatii, a idea coraz szerszego wycofywania się do sfery prywatnej nie znajduje oparcia w faktach (2011, s. 18).

Jego zdaniem nie następuje żaden upadek obywatelstwa, lecz raczej jego przemiany. Obywatelskie uczestnictwo może się realizować na trzy sposoby:

[...] pojęcie partycypacji jest bardziej złożone. Spotykają się w nim trzy wymiary interakcji między ludem a sferą polityczną: ekspresja, implikacja i interwencja. **Demokracja ekspresji** odpowiada zabieraniu głosu przez społeczeństwo, przejawianiu wspólnych odczuć, formowaniu sądów na temat rządzących i ich działań bądź wysuwaniu roszczeń. **Demokracja implikacji** obejmuje wszystkie te środki, dzięki którym obywatele porozumiewają się i łączą, by budować wspólny świat. **Demokrację interwencji** wyznaczają natomiast wszelkie formy kolektywistycznego działania na rzecz pożądanego rezultatu. [...] o ile demokracja wyborcza bezsprzecznie uległa erozji, o tyle z kolei demokracja ekspresji, implikacji i interwencji rozwinęły się i umocniły (P. Rosanvallon, 2011, s. 18-19).

Rosanvallon kładzie szczególny nacisk na ekspresję, która podlega bodaj najszybszym i najbardziej znaczącym przemianom, m.in. pod wpływem rozwoju technologicznych możliwości komunikowania. Możliwości te znacząco wpływają również na implikację, czego dowiodły choćby rozliczne masowe zgromadzenia zwoływane w ostatnich latach za pomocą Facebooka czy Twittera. Jeśli rzeczywiście „powszechnie wiadomo”, że młodzież odwraca się od polityki, to, po pierwsze, chodzi o swoiste obrzydzenie polityką w tradycyjnym wydaniu partyjnym, po drugie zaś o kontestowanie mechanizmów demokracji wyborczej czy plebiscytowej. W żadnej zaś mierze nie wydaje się prawdziwa teza, że młodych ludzi w ogóle nic nie obchodzi, że nie mają zdania, że nie artykułują swoich racji i żądań. Rosanvallon właśnie w młodych pokoleniach pokłada nadzieję na znaczące przemiany demokracji i jej form, a także przemiany samej istoty obywatelstwa. Czym ono jednak jest?

## Obywatelstwo i obywatelskość

M. Król pisze, że w najbardziej minimalnym sensie obywatel to po prostu jednostka wyposażona w obowiązki i uprawnienia polityczne. Uprawnienia to korzystanie z funkcji państwa polegającej na rozdzielaniu dochodu narodowego (bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne, sądownictwo, edukacja, ochrona zdrowia, opieka społeczna itp.), natomiast obowiązki sprowadzają się do płacenia podatków; nawet udział w wyborach nie jest obywatelskim obowiązkiem! Jednak w znaczeniu szerszym (zgodnym z koncepcją społeczeństwa obywatelskiego) obywatel to ktoś, kto współtworzy świat wokół siebie:

- 1) decyduje w wyborach o składzie władz,
- 2) ma prawo zmieniać rzeczywistość, organizując się, stowarzyszając, artykułując swoje oczekiwania, protestując, biorąc udział w debatach itp. (M. Król, 1999, s. 106–107).

Czy każdy w równym stopniu ma prawo współtworzyć świat wokół siebie? Czy obywatelstwo w sensie szerszym nie wymaga raczej pewnych cech, które nie każdy posiada? Jakich kompetencji oczekujemy od (zaangażowanego) obywatela?

Wnuk-Lipiński przez kompetencje obywatelskie pojmuje elementarną znajomość reguł rządzących życiem politycznym. Dodaje do tego w szczególności umiejętność identyfikowania demagogii i rozróżniania półcieni życia politycznego oraz odejście od postrzegania rzeczywistości politycznej w kategoriach czarno-białych (2008, s. 164). U tego autora daje się więc zauważyć swoiście poznawcze rozumienie kompetencji, wolne od aspektów aksjologicznych, emocjonalnych czy realizacyjnych. Sam termin „kompetencje” w odniesieniu do obywatelstwa ma niezbyt długi rodowód; wcześniej autorzy pisali raczej o cnotach obywatelskich czy ideale obywatela. Warto prześledzić przynajmniej niektóre poglądy na tę kwestię.

Według J.S. Milla ideał obywatela jest w zasadzie tożsamy z ideałem człowieka. Kluczowe są określone cechy, takie jak pewien poziom rozwoju intelektualnego, umiejętność właściwej oceny sytuacji, orientacja w rzeczywistości politycznej i jej mechanizmach. Ważny jest cenzus wykształcenia – jeśli ktoś, mając możliwości, nie stara się nabyć kompetencji potrzebnych do roli obywatela, to na to nie zasługuje. Stąd oryginalny pomysł, aby prawa wyborcze nie przysługiwały

ludziom niewykształconym (pod warunkiem powszechności i dostępności edukacji), ale również osobom niepłacącym podatków, będących na cudzym utrzymaniu, bankrutom i niewypłacalnym dłużnikom (zob. B. Grabowska, 2011, s. 60).

Nawiązujący do tradycji liberalizmu S. Macedo wymienia tzw. cnoty liberalne. Są to: tolerancja, sprawiedliwość (rozumiana głównie jako poszanowanie praw innych ludzi), otwartość na innych, refleksyjna zdolność do kierowania sobą (dążenie do autonomii) (1995, s. 328–336), ale także

[...] zdolność do samokrytycznej refleksji, gotowość do eksperymentowania, wypróbowywania i akceptowania nowych możliwości, samokontrola i aktywny, autonomiczny rozwój, docenianie odziedziczonych ideałów społecznych, przywiązanie do współobywateli, a nawet altruistyczna troska o nich (1995, s. 336).

Tak rozumiane cnoty liberalne, nawiązujące do myśli klasyków liberalizmu, dalekie są, jak widać, od tego, co zazwyczaj stereotypowo skłonni jesteśmy kojarzyć z liberalizmem w jego zwulgaryzowanej wersji, ograniczanym do egoistycznie rozumianej wolności ponad wszystko.

M. Ossowska opracowała rozbudowany „wzór człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym”. Składa się nań wiele cech różnej proweniencji i o różnym ciężarze gatunkowym:

- 1) aspiracje perfekcjonistyczne – doskonalenie zarówno życia zbiorowego, jak i siebie,
- 2) otwartość umysłu,
- 3) dyscyplina wewnętrzna,
- 4) tolerancja,
- 5) aktywność,
- 6) odwaga cywilna,
- 7) uczciwość intelektualna, brak zakłamania,
- 8) krytycyzm,
- 9) odpowiedzialność za słowo,
- 10) uspołecznienie, rozumiane na cztery sposoby:
  - interesowanie się zagadnieniami społecznymi i pewien zasób kompetencji w tej dziedzinie,
  - przewyciężenie naturalnego egocentryzmu,
  - ofiarność, gotowość do służby społecznej,
  - umiejętność współdziałania,

- 11) rycerskość,
- 12) wrażliwość estetyczna,
- 13) poczucie humoru (M. Ossowska, 1992, s. 15–32).

O. Napiontek wymienia tzw. kompetencje kluczowe do funkcjonowania w demokracji:

[...] umiejętność debatowania, współpracy, znajomość praw i zasad ich egzekwowania, ćwiczenie w krytycznym nastawieniu do informacji (2008, s. 171).

Ten nader lapidarny katalog kładzie nacisk na aspekty komunikacyjne.

K. Dziubka, podsumowując badania i refleksję nad obywatelstwem podejmowane na przestrzeni kilkadziesiąt lat przez takich badaczy, jak G.A. Almond, S. Verba, R. Dahrendorf, R. Dore, S.M. Lipset, P. Townsend, podkreśla, że obywatel powinien posiadać wiedzę o systemie politycznym, mechanizmach i zasadach jego funkcjonowania, darzyć zaufaniem instytucje publiczne oraz kierować się trzeźwym sądem (rozważą, roztropnością) w sprawach publicznych. Podmiotowość obywatela obejmuje

[...] trzy podstawowe sfery: moralną (obywatel jako podmiot wyposażony w określone kwalifikacje i cnoty moralne), społeczno-polityczną (obywatel jako aktor życia społeczno-politycznego) i psychiczno-intelektualną (obywatel jako indywidualium zdolne do efektywnego wykorzystania własnych sił i umiejętności) (K. Dziubka, 2001, s. 118).

Dziubka nie wymienia jednak szczegółowo składników kompetencji obywatelskich, czy raczej cech umożliwiających podmiotowość obywatela w każdej z tych trzech sfer.

D. Pietrzyk-Reeves podkreśla, że pojęcie obywatelstwa ma charakter wartościujący. Obywatelskość oznacza

[...] pewną kwalifikację moralną i obywatelską zarazem: uczciwość, niepodatność na korupcję, troska o innych, bezinteresowność, działanie na rzecz dobra wspólnego, patriotyzm, ogląda polityczna, nastawienie na dialog i kompromis w miejsce roszczeniowości (2012, s. 328).

W tej propozycji, w odróżnieniu od kognitywistycznego ujęcia obywatelstwa przez Wnuka-Lipińskiego, nacisk jest położony raczej na

aspekty aksjologiczne. Autorka używa dwóch terminów: „obywatelstwo” i „obywatelskość”, nie dokonując między nimi znaczących rozróżnień.

A. Wiłkomirska wyraźnie odróżnia te pojęcia. Obywatelstwo, podobnie jak w wyżej przytaczanych ujęciach, pojmowane jest w kategoriach praw i obowiązków, jakie konstytuują relacje jednostki ze wspólnotą. Obywatelskość autorka łączy z kategorią społeczeństwa obywatelskiego, akcentując jednocześnie aspekt partycypacji oraz tych cech jednostki, które tę partycypację umożliwiają (2013, s. 17–35). W ten sposób obywatelskość staje się poniekąd synonimem kompetencji obywatelskich czy cnót obywatelskich. Za P. Glińskim autorka wymienia ważne dla społeczeństwa obywatelskiego cechy, m.in.: zaangażowanie społeczne, niezależność w działaniu, aktywność indywidualną, solidarność ze wspólnotą, wiedzę obywatelską, „gotowość do działania na rzecz innych i dobra wspólnego”, „budowanie relacji służących dobru wspólnemu”, poczucie odpowiedzialności (A. Wiłkomirska, 2013, s. 33). W innym miejscu zestawia cnoty obywatelskie obecne w różnych źródłach „zgodnie z antyczną tradycją”: praworządność, wolność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, szacunek do innych, aktywność (A. Wiłkomirska, 2013, s. 24).

Próbując podsumować wymienione (lecz również inne, mniej znane) propozycje, podejmuję autorską próbę skonstruowania katalogu kompetencji obywatelskich (cnót obywatelskich? składników „ducha obywatelskiego”? cech obywatelskości? – sprawa terminologii wymaga dalszego namysłu). Moim zdaniem należy uwzględnić co najmniej następujące składowe dobrze pojmowanej obywatelskości:

- 1) wiedza o: mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa i różnych jego instytucji, istocie demokracji, trójpodziale oraz wzajemnym równoważeniu się władz, prawach i obowiązkach obywatelskich i, szerzej, o prawach człowieka, ale także najważniejszych problemach trapiących najbliższe wspólnoty lokalne czy sąsiedzkie i możliwych sposobach ich rozwiązywania;
- 2) umiejętności: egzekwowania swoich praw, szeroko pojętego komunikowania się (przede wszystkim wyrażania opinii, racjonalnego argumentowania, krytycznego odbioru komunikatów, radzenia sobie z wieloznacznością, przeciwstawiania się manipulacji, zwłaszcza medialnej, negocjowania i osiągnięcia kompromisu), podejmowania decyzji na podstawie racjonalnych przesłanek;

3) postawy i cechy osobowe: aktywność, poczucie sprawstwa, odpowiedzialność, uczciwość, zaufanie, lojalność, solidarność, gotowość do współpracy, krytycyzm, tolerancja.

Warto zadać pytania: Czy wszystkie wymieniane w różnych zestawieniach składowe są jednakowo znaczące? Czy sporządzone w określonym momencie dziejów zestawienie pożądanych cech obywatela pozostaje w mocy przez względnie długi czas, czy przeciwnie – nieustannie należy je aktualizować? Są to niełatwe kwestie, zaryzykuję jednak tezę, że w przypadku drugiego pytania odpowiedź jest pozytywna: różnorodne przemiany zewnętrznych uwarunkowań niosą potrzebę akcentowania i wzmacniania wagi niektórych cech, być może kosztem innych, podlegających swoistej dezaktualizacji. Jakie przemiany są w tym kontekście najbardziej istotne, brzemiennie w konsekwencje?

W moim przekonaniu na największą uwagę zasługują dwa nienowe, aczkolwiek odgrywające nieustannie wielką rolę zjawiska: konflikt i manipulacja. Uważam, że ich obecność w przestrzeni publicznej wcale nie słabnie, lecz przeciwnie, można odnieść wrażenie, iż są to zjawiska nieusuwalne. Są one jednak względnie nowe dla nas jako obywateli młodej demokracji: nie zdołaliśmy się z nimi oswoić i nauczyć się funkcjonować w ich obecności. Tym samym stanowi to wyzwanie dla edukacji.

## Konflikt w sferze publicznej

Sfera publiczna, co oczywiste, jest naturalnym miejscem ścierania się odmiennych racji i poglądów, może się to jednak odbywać z mniejszym bądź większym ładunkiem emocjonalnego zaangażowania, a debata publiczna może przyjmować mniej lub bardziej cywilizowane formy. Ale kształt tej debaty jest tylko zewnętrzną oznaką tego, co naprawdę pcha ludzi do publicznej konfrontacji, a owym ukrytym mechanizmem jest zazwyczaj różnica żywotnych interesów. Jeśli ta różnica ma przeciwny znak, zabezpieczenie interesów jednych wiąże się z naruszeniem interesów drugich, wygrana jednej opcji oznacza przegraną drugiej; innymi słowy, toczy się gra o sumie zerowej – mamy do czynienia z konfliktem. Czy jednak tylko różnica interesów może być konfliktogenna?

J. Reykowski twierdzi, że sytuacje konfliktowe mogą mieć najrozmaitsze przyczyny, ale najważniejsze są trzy z nich:

- 1) powody epistemiczne: różnice wiedzy, kompetencji umysłowych, doświadczenia i położenia w strukturze społecznej, które sprawiają, że tę samą rzeczywistość obserwujemy z odmiennych perspektyw;
- 2) powody aksjologiczne: różnice wyznawanych systemów wartości;
- 3) antagonistyczny układ interesów, zwłaszcza sytuacje gier o sumie zerowej, czyli takie, w których korzyść jednych wiąże się ze stratą drugich (2007, s. 36–37).

Konflikt może więc być spowodowany – i nader często bywa – również przez przyczyny dalekie od różnicy interesów, także interesów ściśle ekonomicznych, gdyż równie ważne mogą być powody o charakterze symbolicznym. Nadto w warunkach narastającej wielokulturowości coraz większego znaczenia będą w naszym kraju nabierać konflikty na tle różnic kulturowych (zob. P. Boski, 2009; J. Nikitorowicz, 2009; M. Golka, 2010).

L. Koczanowicz zauważa:

Polityka jest zawsze działalnością, w której występują antagonistyczne napięcia, a zadaniem demokracji nie jest ich usuwanie, ale nadawanie im cywilizowanej formy (2005, s. 11).

Ważną funkcją instytucji życia publicznego jest zastąpienie antagonizmu przez agonizm. Agonizm jest tu rozumiany jako cywilizowana konfrontacja między przeciwnikami, natomiast antagonizm to frontalna walka między wrogami. Koniecznym warunkiem przemiany antagonizmu w agonizm jest funkcjonowanie zdrowej sfery publicznej, w której może następować nieskrępowana artykulacja różnych interesów, odmiennych zdań i poglądów, oraz w której może się toczyć walka agonistyczna, nie dopuszczając tym samym do przekształcenia się różnic w wyniszczające antagonizmy (L. Koczanowicz, 2005, s. 14).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na ważny spór, jaki toczą zwolennicy tzw. demokracji deliberatywnej ze zwolennikami demokracji agonicznej. Demokracja deliberatywna to model oparty na koncepcji racjonalności komunikacyjnej J. Habermasa. Z Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego wynika m.in., że praktyka dochodzenia do porozumienia musi być publiczna, uniwersalnie dostępna, pozbawiona przemocy (w tym symbolicznej) i pozwalać na racjonalnie motywowaną siłę lepszego argumentu, a reprezentanci (wybieralne władze) zachowują wrażliwość i wsłuchują się w sugestie, informacje i argumenty płynące

z dyskursywnie ukształtowanej sfery publicznej oraz związanej z nią opinii publicznej (zob. R. Wonicki, 2007, s. 138). W czasie tego procesu dochodzenia do porozumienia aktualizuje się tzw. idealna sytuacja komunikacyjna, podczas której ma miejsce prezentowanie racji w taki sposób, aby były zrozumiałe dla wszystkich; każdy ma równe prawo do wypowiedzi; chodzi zaś przede wszystkim o to, by prezentować przez siłę argumentów tylko takie racje, które są do przyjęcia przez wszystkich i których odrzucenie byłoby aktem nieracjonalnym. W efekcie, poniekąd w sposób niemal automatyczny, nastąpić musi konsensus (zob. M. Król, 2008, s. 171–187). Jest to w zasadzie pewien model idealny, ale P.W. Juchacz (2006, s. 28) wskazuje na warunki konieczne do realnego zaistnienia takiego modelu demokracji, którymi są: racjonalne prawodawstwo, partycypacyjna polityka i obywatelska samorządność.

Najbardziej znanymi oponentami modelu demokracji deliberatywnej i jednocześnie rzecznikami koncepcji demokracji agonicznej są Ch. Mouffe i E. Laclau. Główna ich teza sprowadza się do stwierdzenia, że niemożliwy jest konsensus bez wykluczenia, konflikt zaś jest nieusuwalny z jakichkolwiek aspektów życia publicznego i nie chodzi o to, by mu zapobiegać czy go wygaszać, lecz raczej twórczo go wykorzystywać. Poza tym fikcją jest idealna sytuacja komunikacyjna, bo zawsze występuje zjawisko hegemonii (pojęcie wprowadzone do obiegu naukowego przez A. Gramsciego i twórczo rozwijane przez Laclaua) czy opisywanej przez P. Bourdieu przemocy symbolicznej, związanych chociażby z nierównymi pozycjami podmiotów – stron komunikacji. Te nierówne pozycje wynikają zarówno z nierówności materialnych, jak i niejednakowego wyposażenia intelektualnego czy dostępu do informacji. Dlatego każdy konsensus bazuje na aktach wykluczenia i tak naprawdę jest fikcją. Agonistyczna konfrontacja nie jest zaś żadnym zagrożeniem demokracji, wręcz przeciwnie, jest w istocie zasadniczym warunkiem jej istnienia (Ch. Mouffe, 2005, 2008, s. 23–34, 44–49; Ch. Mouffe, E. Laclau, 2005, s. 124–133).

W obu modelach mimo różnic akcentuje się wagę sfery publicznej, która powinna stać się miejscem artykulacji i konfrontacji różnych poglądów, przyjmując postać debaty publicznej. Debata to prawdopodobnie jedyny współcześnie cywilizowany sposób radzenia sobie z wszechobecnością konfliktu społecznego. Debata publiczna wymaga jednak określonych postaw, predyspozycji i kompetencji (również



komunikacyjnych) od osób w niej uczestniczących, ale także tego, aby sfera publiczna była wolna od manipulacji.

## Manipulacja i jej konsekwencje

Manipulacja jest najczęściej pojmowana jako takie działanie na inne osoby, które sprawia, że osoby poddane temu działaniu mylnie sądzą, iż to one są sprawcami, nie zdają zaś sobie sprawy, że są tylko środkami w rękach sprawcy manipulacji (Z. Kosyrz, 2004, s. 47). W innych ujęciach manipulacja

[...] to przekształcanie bądź formowanie poglądów, postaw osób, a także środowisk poza ich świadomością w celu osiągnięcia zamierzonych celów (E. Popowicz, 2009, s. 174)

albo oddziaływanie

[...] na świadomość ludzką za pomocą ukrytych sposobów, których bezpośrednim celem jest ukierunkowanie sądów poznawczych, a przez to skłanianie do określonych decyzji lub wykonywania określonych czynów (W. Chudy, 2007, s. 9).

Najważniejsze cechy konstytuujące manipulację to: działanie na rzecz interesu sprawcy, wywoływanie pewnych bezrefleksyjnych automatyzmów w działaniu ofiary, nieświadomość ofiary co do rzeczywistych motywów i zamiarów sprawcy (W. Łukaszewski i in., 2009, s. 115; zob. także R. Cialdini, 2009; G.H. Green, C. Cotter, 1997; D. Doliński, 2008).

Manipulacja bywa płytka, mająca na celu krótkotrwały wpływ na inną osobę, zazwyczaj w celu wywołania jakiegoś jednorazowego działania (np. kupienia określonego produktu), albo głęboka, mająca na celu zmianę postaw – w ten sposób osoba manipulowana nie tylko zmieni swoje zachowania, ale także „[...] przyswoi sobie różne przekonania uzasadniające podjęcie takich zachowań” (W. Łukaszewski i in., 2009, s. 26). Pierwszy rodzaj manipulacji to głównie domena reklamy i marketingu, drugi zaś – polityki.

Tym, co może chronić przed manipulacją, jest przede wszystkim refleksyjność ofiary, ale także współzależność sprawcy i ofiary oraz

empatia (niedoszłego) sprawcy. Strategia przeciwstawiania się negatywnym skutkom wszelkich wpływów sprowadza się do prób uświadomienia sobie, na ile różnych sposobów można rozumieć to, czego się doświadcza, w konsekwencji bowiem po przepracowaniu różnych perspektyw łatwiej uniknąć pochopnej zgody na wywierany nacisk (W. Łukaszewski i in., 2009, s. 76). Tym samym jako szczególnie sprzyjającą byciu manipulowanym jawi się brak refleksji:

Bezrefleksyjność to najważniejszy warunek uległości. A bezrefleksyjność pojawia się dość łatwo, bo działanie nawykowe, automatyczne jest przecież bardzo ekonomiczne, nie wymaga wielu zasobów. Ze stanu bezrefleksyjności wcale niełatwo się wydobyć. Powiedzieć można, że ludzie w stanie bezrefleksyjności są szczególnie podatni na manipulację i szczególnie łatwo stają się jej ofiarami. Problem w tym, że trudno jest nakłaniać, a jeszcze trudniej popędzać do myślenia czy refleksyjności (W. Łukaszewski i in., 2009, s. 17).

Pokrewnym pojęciem jest indoktrynacja, którą W. Chudy określa jako:

[...] proces i technika systematycznego, zorganizowanego i celowego wpływania na jednostkę lub grupę [...] przez jednostronną i często powtarzaną informację o charakterze celowo zdeformowanym (manipulację) oraz przy daleko idącej presji nastawionej na wyłączenie wolnej inicjatywy tworzenia przekonań bądź opinii w celu wytworzenia pożądanego zachowania i gotowości do działania (dotyczy to szczególnie ideologicznej lub politycznej postawy); w aspekcie społecznym to proces wpajania członkom społeczeństwa określonej ideologii leżącej w interesie państwa lub innej struktury władzy, realizowany za pomocą technik szczególnie zmasowanej i nieustępliwej propagandy, stosowanej przez środki masowego przekazu, system oświaty szkolnej i pozaszkolnej, często przy użyciu skrytych metod (2003, s. 295).

Jako negatywne konsekwencje manipulacji i indoktrynacji w sferze publicznej najczęściej wskazywane są stereotypy społeczne oraz myślenie mityczne. E. Wysocka następująco definiuje stereotyp społeczny:

[...] stanowi on skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych lub instytucji, funkcjonujący w świadomości społecznej, oparty najczęściej na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, który zostaje jednak utrwalony przez tradycję, stąd nie podlega lub trudno poddaje się zmianom (2006, s. 999).

Stereotypy dla większości ludzi i w większości przypadków są wysoce funkcjonalne, ponieważ ułatwiają zwyczajne, codzienne poruszanie się w zawilosciach życia społecznego, minimalizując koszty psychiczne i potrzebę przetwarzania informacji. Umożliwiają również osiągnięcie subiektywnego przekonania o poznawczej kontroli nad otoczeniem w sytuacji swoistej niepewności wynikającej ze złożoności świata społecznego, który zwykle nie jest bezpośrednio dostępny w doświadczeniach jednostki (E. Wysocka, 2006, s. 1003). Należy jednak pamiętać, że stereotyp z samej swej istoty oznacza wiedzę niepełną lub zgoła całkowicie fałszywą, stąd owa poznawcza kontrola nad otoczeniem jest zazwyczaj całkowicie złudna.

Jeśli stereotypowe przekonania zostaną uwewnętrznione, a ukształtowane na ich bazie postawy zostaną zabarwione komponentem emocjonalnym, pojawia się tzw. myślenie mityczne. W dyskursie publicznym ważną rolę zaczynają wówczas odgrywać mity, czasem zastępując ideologię bądź stając się ich uproszczoną lub zwulgaryzowaną formą. S. Opara pisze:

Mit jest faktem społecznym, nie indywidualnym. Jest zatem funkcjonalnie i treściowo spleciony z polityką, nie jako coś zewnętrznego, dodanego, nie jako ornament, ale jako emocjonalna strona życia zbiorowego w państwie. Zapomina się często, że wszelka rola publiczna, wszelkie działania i zmiany w państwie, wszelkie sytuacje egzystencji zbiorowej – mają swój znaczący wymiar emocjonalny (2009, s. 80).

Jeśli tak, to mity mają większe znaczenie, niż zwykle się powszechnie sądzić. Opara jako najważniejsze dla społeczeństwa wymienia i omawia następujące mity: wroga, opieki nadnaturalnej, nowego państwa i nowego człowieka, narodu wybranego, raju na ziemi, boskości władzy i władcy, ofiary (2009, s. 81–88). Jak łatwo zauważyć, przynajmniej część z tych mitów doskonale wpisuje się w ideologię populistyczne, będąc efektem różnorodnych manipulacji.

M. Golka (2008, s. 181) definiuje mit jako formę świadomości, która cechuje się subiektywnym poczuciem prawdziwości przy braku możliwości, ale i potrzeby jej weryfikacji. Mit zawiera przekonania wyrażane obrazowo i emocjonalnie. Zaspokaja potrzebę wyjaśniania jakiegoś aspektu rzeczywistości społecznej, najczęściej „genezy, statusu i losu tej grupy” (2008, s. 182). W znacznym stopniu jest pokrewny z ideologią,

czyli artykulacją zbiorowych dążeń, ma jednak formę skrajnie uproszczoną. Wśród mitów szczególne znaczenie mają mity polityczne. Przede wszystkim są to te, które służą legitymizacji władzy, głównie tzw. mity początku, ale także jej swoistej sakralizacji przez m.in. teatralizację wielu wydarzeń publicznych. Niektóre służą mistyfikacji celów politycznych, a pośrednio ochronie interesów różnych grup – do tych należą mity sztucznie kreowane, w odróżnieniu od wielu innych powstających samodzielnie (M. Golka, 2008, s. 188–192). Mity polityczne, pełniąc pożyteczną rolę, mogą też nieść skutki negatywne, przede wszystkim

[...] aktywizowanie wyobraźni społecznej wokół złudzeń, zamazywanie wiedzy o wydarzeniach i procesach społecznych, deformującą rzeczywistość dominacją emocji [...], podejmowanie działań opartych na fałszywych ocenach rzeczywistości (2008, s. 191).

## Wyzwania dla edukacji

Co edukacja może uczynić w sprawie radzenia sobie z konfliktem i manipulacją w przestrzeni publicznej? Jak może zapobiegać stereotypom i myśleniu mitycznemu? Jak powinna zwalczać już istniejące stereotypy i obnażać fałsz myślenia mitycznego? Nawet jeśli przyjąć, że kształcenie obywatelskie zajmuje – przynajmniej według oficjalnych założeń – należne miejsce w polskiej oświacie (zob. np. A. Wilkomirska, 2013, s. 95–98, 172–185 i n.), to warto jednak podjąć refleksję, jakie jego komponenty w świetle powyższej analizy powinny być traktowane z największą uwagą. Inaczej, które składowe kompetencje obywatelskich czy cech obywatelskości powinny być w procesie edukacji traktowane ze szczególną troską? Moim zdaniem, za najważniejsze w tym aspekcie możliwości i zadania edukacji należy uznać następujące działania:

- 1) uświadamianie złożoności procesów społecznych;
- 2) wdrażanie do refleksyjności i krytycyzmu;
- 3) kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, m.in.: umiejętności słuchania i wyławiania istoty rzeczy z wypowiedzi, umiejętności postępowania z informacją (wyszukiwanie, selekcjonowanie, przetwarzanie, gromadzenie, stosowanie itp.), umiejętności logicznej, zwięzłej i uargumentowanej wypowiedzi, umiejętności dochodzenia do kompromisu itp.;

- 4) kształtowanie potrzeby i umiejętności debatowania;
- 5) kształtowanie (wzmacnianie) postaw prospołecznych, np. tolerancji, zaufania, kooperacji, zaangażowania w sprawy publiczne.

Nie są to oczywiście działania rozłączne; wręcz przeciwnie, ich zakresy istotnie się zazębiają. Czy to są jakieś nowe idee? Oczywiście nie, poszczególne składniki powyższego zestawienia są obecne w różnych poglądach pedagogicznych. Warto przytoczyć niektóre koncepcje.

K. Przyszczykowski zwraca uwagę na immanentną polityczność edukacji, jeśli polityczność rozumieć jako „współuczestnictwo w kształtowaniu przestrzeni społecznej” (2012, s. 72). Tymczasem zaś

[...] marginalne miejsce zajmują w programach szkolnych takie problemy, jak dyskryminacja, emancypacja, godność ludzka, prawa człowieka, stereotyp, stygmatyzacja czy tolerancja (2012, s. 130).

Zamiast tego ma miejsce kształtowanie tożsamości wychowanków na podstawie muzealnych zestawów mitów i symboli „zakorzenionych w narodowej martyrologii i narodowej wielkości” (2012, s. 130). Kategorie zajmujące owo marginalne miejsce są zaś paląco aktualne we współczesnym społeczeństwie, pełnym napięć, konfliktów, sprzecznych i nie zawsze przejrzystych interesów, rosnącej wielokulturowości itp. Obecność określonych kategorii pojęciowych przy nieobecności innych oznacza zaś zawłaszczenie edukacji przez określone ideologie polityczne. Przyszczykowski pesymistycznie przyznaje zresztą, że „[...] edukacja staje się (jest) projektem ideologicznym” (2012, s. 188). Szczególnym problemem na polu edukacji jest bowiem napięcie między „kanonem” a „różnicą”. Autor koncentruje się na krytycznym oglądzie istniejącego stanu rzeczy, nie zarysowując w zasadzie żadnych pozytywnych projektów, poza tajemniczo brzmiącą koncepcją „edukacji wspólnoty różnicy i wspólnoty granic” (2012, s. 188), której nie rozwija. Wydaje się jednak, że już samo uwrażliwienie czytelnika na uwikłanie edukacji w kontekst ideologiczny może odnieść pozytywne skutki, chociażby w postaci pogłębionej, a jakże potrzebnej autorefleksji wychowawców.

W. Woronowicz (1996, 2000, 2003, 2006) rozwija koncepcję edukacji refleksyjnej. Jako tzw. zasadę generalną edukacji wprowadza postulat dialogu edukacyjnego, w którym uczeń zostanie znacząco upodmiotowiony.

Zamiast dostarczać jednostce (w tym poprzez nieodłączne tresowanie i manipulowanie) gotowe, a niekoniecznie korzystne dla niej prawdy, dobrze byłoby ją tak ukształtować, by sama do walorów wartości wysokich mogła dojść, uznać za swoje i stosować je praktycznie (2003, s. 966).

Woronowicz sformułowała następujące zasady edukacji refleksyjnej:

- 1) uczeń-wychowanek jest człowiekiem wolnym,
- 2) uczeń-wychowanek stanowi podmiot edukacji,
- 3) w stosunkach nauczyciela-wychowawcy z uczniem-wychowankiem obowiązuje partnerstwo,
- 4) komunikacja między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem dokonuje się w drodze dialogu edukacyjnego,
- 5) edukacji towarzyszy konsekwentne wdrażanie do refleksji (2003, s. 966–967).

Autorka kładzie nacisk na moralny wymiar edukacji, jednak kategoria refleksji wydaje się nie do przecenienia również w aspekcie *stricte* dydaktycznym.

J. Jastrzębski (2011) przekonująco pisze o zagrożeniach manipulacją, głównie medialną, i propaguje znacznie bardziej niż dotychczas pojemną treściowo edukację medialną. Przede wszystkim edukacja powinna bardziej otworzyć się na media elektroniczne, ponieważ to one stanowią naturalne środowisko współczesnych uczniów:

To już nie – jak niegdyś – rodzina, a później szkoła, lecz przede wszystkim media współtworzą i transmitują wzory kultury (2011, s. 98).

Ponadto edukacja medialna nie może się ograniczać do kształtowania kompetencji odbiorczych, akcentując głównie, co bardzo potrzebne, uodparnianie na manipulację, lecz – mając na uwadze upodmiotowienie jednostki – powinna również kształcić autorów różnorodnych komunikatów medialnych. Nowoczesne media są zresztą w coraz większym stopniu interaktywne, stąd umiejętność wytwarzania zrozumiałych i przekonujących komunikatów staje się palącą potrzebą (J. Jastrzębski, 2011, s. 93–102).

E. Piotrowski (2010) domaga się samodzielności poznawczej uczniów. Wymaga to w większym stopniu odejścia od przekazu wiedzy ku rozwojowi sprawności (nie tylko) intelektualnych. Ważną rolę odgrywa myślenie krytyczne, które jest niezbywalnym składnikiem owej

samodzielności poznawczej. Jednostka myśląca krytycznie potrafi przed sformułowaniem jakiegokolwiek sądu rozważyć:

- 1) które z ewentualnych rozwiązań jest prawdziwe,
- 2) jakie związki (również przyczynowo-skutkowe) zachodzą między zjawiskami,
- 3) które warianty są bardziej prawdopodobne od innych (2010, s. 216).

Wiedza docierająca do umysłu ucznia powinna zatem stanowić nie tyle treści przeznaczone do zapamiętania, ile wykonania na nich całego szeregu operacji umysłowych, a mianowicie: abstrahowania, porównywania, analizy, syntezy, wykrywania związków, szukania analogii itp. (2010, s. 217).

R. Pachociński (2004) w myśl założeń pedagogicznego konstruktivismu pisze o pożądanym modelu oświaty społeczeństwa informacyjnego. Otóż wiedza

[...] przestaje być wartością tworzoną i przekazywaną przezuczonych, badaczy i nauczycieli, a staje się zjawiskiem dynamicznym, konstruowanym przez każdą jednostkę z osobna (2004, s. 367).

Szkoła musi się skupić

[...] na wychowywaniu ucznia, uwrażliwianiu go, pobudzaniu jego aktywności twórczej, rozwijaniu wyższych umiejętności poznawczych, umiejętności prospołecznych, wyobraźni (2004, s. 367).

Praca uczniów powinna koncentrować się wokół projektów badawczych, podejmowanych i realizowanych przy pomocy nauczyciela. Ulec musi zmianie rola nauczyciela z przekazującego wiedzę na przewodnika i pomocnika; przybędzie mu nowych obowiązków i będzie musiał nieustannie się uczyć (2004, s. 368–369). Uczenie się musi „[...] zaczynać się od spraw, które interesują uczniów”; wszelkie treści muszą być sytuowane w kontekstach szerszych całości; uczenie się czegokolwiek na pamięć jest nieistotne dla nadrzędnego celu, jakim jest konstruowanie przez ucznia własnego zdania; uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania; ważnym elementem jest współpraca (2004, s. 369–373).

Próbując podsumować powyższe wybrane głosy, można zauważyć, że przewijają się w nich głównie dwie kategorie pojęciowe: refleksja i krytycyzm, ale również tolerancja, dialog, komunikacja, podmiotowość, partnerstwo, samodzielność, odwaga, aktywność twórcza, współpraca.

Można zaryzykować tezę, że faktyczna obecność tych pojęć w realnej praktyce edukacyjnej (nie tylko oświatowej) będzie stanowiła wystarczające remedium na bezradność wielu z nas wobec konfliktów w sferze publicznej, na próby podejmowania wobec nas różnorodnych aktów manipulacji i indoktrynacji, a także na przesycenie opinii publicznej licznymi stereotypami i mitami. Czy jednak refleksja i krytycyzm, nie wspominając o pozostałych kategoriach, są wystarczająco obecne w naszej edukacji?

## Bibliografia

- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa.
- Chudy, W. (2003). Indoktrynacja. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa.
- Chudy, W. (2007). *Spółczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*. 1. Warszawa.
- Cialdini, R. (2009). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. B. Wojciszke (tłum.). Gdańsk – Sopot.
- Czarnawska, M.M. (1997). *Jak się bronić przed indoktrynacją*. Warszawa.
- Doliński, D. (2008). *Techniki wpływu społecznego*. Warszawa.
- Dziubka, K. (2001). Teoria demokratycznej obywatelskości – zarys problemu. W: W. Bokajło, K. Dziubka (red.). *Spółczeństwo obywatelskie*. Wrocław.
- Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa.
- Grabowska, B. (2011). *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*. Toruń.
- Green, G.H., Cotter, C. (1997). *Nie pozwól sobą manipulować*. E. Wykrota (tłum.). Warszawa.



- Jastrzębski, J. (2011). *Ideologia i komunikacja. O edukacji, pedagogice i mediach*. Wrocław.
- Juchacz, P.W. (2006). *Demokracja, deliberacja, partycypacja. Szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*. Poznań.
- Koczanowicz, L. (2005). *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjne*. Wrocław.
- Kosyrz, Z. (2004). Manipulacja. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.
- Król, M. (1999). *Słownik demokracji*. Warszawa.
- Król, M. (2008). *Filozofia polityczna*. Kraków.
- Łukaszewski, W., Doliński, D., Maruszewski, T., Ohme, R. (2009). *Manipulacja*. Sopot.
- Macedo, S. (1995). *Cnoty liberalne*. G. Łuczkiwicz (tłum.). Kraków.
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski (tłum.). Wrocław.
- Mouffe, Ch. (2008). *Polityczność*. M. Gdula (tłum.). Warszawa.
- Mouffe, Ch., Laclau, E. (2005). Ludzie potrzebują alternatywy (rozmowa z M. Gdulą, J. Kutylą, A. Ostolskim). M. Gdula (tłum.). *Krytyka Polityczna*, 7-8.
- Napiontek, O. (2008). Społeczeństwo obywateli – o kształceniu obywatelskim w Polsce. W: A. Kościański, W. Misztal (red.). *Społeczeństwo obywatelskie. Między ideą a praktyką*. Warszawa.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa.
- Opara, S. (2009). *Tyrania złudzeń. Studia z filozofii polityki*. Warszawa.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin.
- Pachociński, R. (2004). Model oświaty społeczeństwa informacyjnego. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.
- Pietrzak, E., Szczepanik, R., Zaorski-Sikora, Ł. (2011). *Aksjologia życia publicznego*. Łódź.
- Pietrzyk-Reeves, D. (2012). *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*. Toruń.
- Piotrowski, E. (2010). Samodzielność poznawcza jako niezbędny warunek funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie. W: A. Karpińska (red.). *Edukacja w okresie przemian*. Białystok.
- Popowicz, E. (2009). Manipulacja. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań.

- Rajca, L. (2007). *Demokracja. Studium polityczne*. Toruń.
- Reykowski, J. (2007). Rozwiązywanie sprzeczności ideologicznych i sprzeczności interesów w grupach społecznych – teoria i badania. W: J. Reykowski (red.). *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*. Warszawa.
- Rosanvallón, P. (2011). *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*. A. Czarnačka (tłum.). Wrocław.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków.
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa.
- Winn, D. (2004). *Manipulowanie umysłem. Pranie mózgu, warunkowanie, in-doktrynacja*. A. Sosenko (tłum.). Wrocław.
- Wnuk-Lipiński, E. (2008). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa.
- Wonicki, R. (2007). *Spór o demokratyczne państwo prawa. Teoria Jürgena Habermasa wobec liberalnej, republikańskiej i socjalnej wizji państwa*. Warszawa.
- Woronowicz, W. (1996). *Edukacja refleksyjna*. Słupsk.
- Woronowicz, W. (2000). *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin.
- Woronowicz, W. (2003). *Edukacja refleksyjna*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa.
- Woronowicz, W. (2006). *Refleksja, sumienie, edukacja*. Słupsk.
- Wysocka, E. (2006). *Stereotyp społeczny*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa.

**Słowa kluczowe:** sfera publiczna, kompetencje obywatelskie, konflikt, manipulacja, edukacja

## Streszczenie

Kultura polityczna danego społeczeństwa przejawia się przede wszystkim w powszechnym uczestnictwie obywateli w procesach demokratycznych. Koncepcja tzw. kontrdemokracji na nowo definiuje partycypację, bardziej w kategoriach krytycznego recenzowania poczynań władz niż bezpośredniego zaangażowania politycznego. Przemiany pojmowania istoty obywatelstwa mają różne przyczyny, m.in. nieusuwalność konfliktu w sferze publicznej oraz wszechobecność manipulacji. Konflikty

mają przede wszystkim podłoże ekonomiczne, ale w sytuacji narastającej wielokulturowości również etniczne i religijne. Efektem manipulacji jest obecność w przestrzeni publicznej stereotypów i myślenia mitycznego. Kompetencje obywatelskie powinny w sobie zawierać m.in.: refleksyjność, krytycyzm, tolerancję, umiejętność komunikowania, odporność na manipulację, umiejętność współpracy. Nowe trendy w pojmowaniu obywatelstwa nakazują na nowo stawiać pytania o znaczenie edukacji w kształtowaniu pożądanых kompetencji obywatelskich.

**Key words:** public domain, civic competences, conflict, manipulation, education

## Summary

The political culture of a particular society primarily manifests in the common participation of citizens in democratic processes. The concept of so called counter-democracy redefines participation closer to the categories of a critical reviewing of the authorities' actions than to the categories of a direct political commitment. Transformations of understanding of the citizenship essence have various causes, among others the irremovability of a conflict in the public domain and the ubiquity of manipulation. Conflicts are due to economic reasons but also – because of the increasing multiculturalism – ethnic and religious reasons. The manipulation effect is a presence of stereotypes and mythical thinking in the public space. Civic competences should contain, among others: reflexivity, criticism, tolerance, communication skills, resistance to manipulation and cooperation abilities. New trends of the citizenship understanding require re-raising questions on the importance of education in shaping the requested civic competences.



*Maciej Woźniczka*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji Znaczenie edukacji filozoficznej

*Zinstytucjonalizowana edukacja czy też formalne nauczanie zostały  
w znacznym stopniu ukształtowane przez ideologiczne podstawy i programy.*  
Gerald L. Gutek (2003, s. 144)

*Odwoływanie się do ideologii w edukacji nabiera szczególnie swoistego  
znaczenia w akcentowaniu konieczności zmiany polityki edukacyjnej.*  
Karol Przyszczypkowski (2012, s. 42)

*Produkcja wiedzy poza funkcją poznawczą musi mieć funkcję ideologiczną.*  
Michał Kozłowski (2012, s. 21)

Znaczenie edukacyjno-kulturowe filozofii formułowane przez profesjonalistów (zarówno filozofów, jak i przedstawicieli innych profesji odwołujących się do filozofii) jest współcześnie mocno akcentowane<sup>1</sup>. Jednak wprowadzenie na szerszą skalę kształcenia filozoficznego do

---

<sup>1</sup> „Ukazanie związków filozofii z kulturą polską, i to w wymiarze problematyki egzystencjalnej, może też ułatwić obronę dydaktyki filozofii jako przedmiotu ogólnokształcącego na różnych poziomach polskiej oświaty. Tak pojęta filozofia będzie nie tylko służyć pogłębieniu kultury myślenia, z preferencją logiki, co zwykle podkreśla się w argumentacji za przywróceniem filozofii w szkolnictwie średnim, ale także stymulować namysł nad ogólnoludzką sytuacją egzystencjalną, co ma ogromne znaczenie w wychowawczych działaniach szkoły, w formie kształtowania postaw moralnych i społecznych, w tym też patriotycznych” (S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek, 2011, s. 10).

szkolnictwa średniego napotyka wciąż podstawowe trudności<sup>2</sup>. Jedną z przyczyn tego nieporozumienia zawarta jest w niejasnościach i niepokojach kojarzonych z poglądami i przekonaniem, które nie mają dostatecznego uzasadnienia (przy wskazaniu na instrumentalny, a nie poznawczy charakter wiedzy), formułowanymi w kategoriach **ideologii**.

Termin „ideologia” ma nie tylko znaczenie pejoratywne<sup>3</sup>. Ideologia jest nieuchronnym składnikiem doświadczenia kulturowego człowieka. Służy wyrażaniu przeświadczeń i poglądów istotnych dla danej grupy społecznej i wzmacnianiu jej tożsamości. Od filozofii odróżnia ją akcentowanie kategorii interesu (w filozofii podkreśla się znaczenie uzasadnień opartych na właściwych jej przesłankach, np. poznawczych). Zabezpieczanie wiązanych z tym interesem dóbr (kultywowanie tradycji, potwierdzanie przyjmowanych założeń, rozwijanie właściwych im sposobów rozumienia i interpretacji rzeczywistości) ma charakter elementarny. Ideologia związana jest z podstawowymi zakresami doświadczenia kulturowego człowieka, albowiem żadne z nich **samo z siebie** nie mają dostatecznie silnego uzasadnienia. Stąd wyróżnia się ideologie związane z nauką, filozofią czy religią.

Występujące w każdej formacji kulturowej i właściwe dla wielu jej dziedzin niedopełnienie teoretyczne wymaga uzupełnienia przez dookreślenia światopoglądowe i ideologiczne. W sensie ścisłym przedstawicielom takich dziedzin kultury, jak: nauka, filozofia czy religia, nie stawia się pytań wykraczających poza kompetencje tych dziedzin. Jednak, tu już w sensie szerokim, oczekuje się od nich podejmowania kwestii wykraczających poza standardy tych dziedzin oraz dotyczących zagadnienia poglądu na świat i interpretacji problematyki egzystencjalnej. Tworzone uzupełnienia mają wtedy charakter ideologii, dotyczących odpowiednio nauki, filozofii czy religii.

<sup>2</sup> Filozofia nadal umieszczona jest w grupie przedmiotów do wyboru, co praktycznie sytuuje ją na marginesie systemu kształcenia. Etyka nadal jest traktowana jako przedmiot ideologiczny i przeciwstawiana religii (wręcz traktowana jest jako antyreligia), co umieszcza ją na tym samym marginesie.

<sup>3</sup> Por. choćby interpretację ideologii jako „fałszywej świadomości”. Obszerną dyskusję terminu „ideologia” i analizę funkcjonowania ideologii w edukacji przedstawił G.L. Gutek, por. rozdz. *Ideologia a edukacja* (2007, s. 142–160); por. też M. Woźniczka (2013b).

Jednoznaczne rozwiązanie sporu o „właściwą” ideologię w edukacji nie jest możliwe z powodów podstawowych. Zarówno zróżnicowanie koncepcyjne (wielość niesprowadzalnych do siebie teorii), jak i właściwa systemowi demokratycznemu mnogość **grup interesu** powoduje, że w obecnym stanie doświadczenia kulturowego z przesłanek teoretycznych wywieść można jedynie pluralizm dotyczący ideologii w edukacji. Wybór dominujących ideologii przeprowadzany jest na mocy rozstrzygnięć praktycznych dokonujących się w realnej przestrzeni społecznej. Czym one są warunkowane? Jaki jest mechanizm podejmowania decyzji? Jaka argumentacja jest przedstawiana za bądź przeciw podejmowanym rozwiązaniom? Dlaczego obecny pluralizm w nauce czy, szerzej, kulturze intelektualnej nie przekłada się na pluralizm w edukacji? Dlaczego zasady i kształt współczesnej ideologii w edukacji (i związanych z nimi przesłanek światopoglądowych) warunkowane są czynnikami politycznymi, nie zaś uzasadnieniami merytorycznymi? Jakie jest właściwe miejsce edukacji filozoficznej w edukacji światopoglądowej (alternatywność czy margines)? Czy nauczanie filozofii w szkołach jest światopoglądowo obojętne? Ważne w próbach odpowiedzi na te pytania jest rozpoznanie problemu znaczenia i wartości tradycji oraz określenie relacji między zwyczajami kulturowymi a prawdą obecnego stanu kulturowego i potrzebami współczesności. Dla tradycji spór o prawdę bywa trudny.

## Ideologia edukacji a filozofia edukacji

W refleksji dotyczącej teoretycznych podstaw edukacji odróżnia się ideologię edukacji od filozofii edukacji<sup>4</sup>. W filozofii edukacji argumentacja ma głównie charakter teoretyczny, w ideologii edukacji dominuje zaś orientacja na aspekt praktyczny (kategoria interesu, używanie środków

<sup>4</sup> „W literaturze pedagogicznej pojęcie ideologia edukacyjna używane jest często w odróżnieniu od tradycyjnie stosowanego pojęcia »filozofia edukacyjna«. Ideologie edukacyjne są ściślej określonymi systemami ogólnych idei niż większość systemów filozoficznych. Są one bezpośrednio zakorzenione w filozofii politycznej i moralnej. Głównym celem ideologii edukacyjnych jest nie tyle wyjaśnianie i porządkowanie wiedzy, ile aktywizacja społeczna” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 46).

perswazji). Między filozofią edukacji a ideologią edukacji występują zasadnicze różnice. Filozofia edukacji, jak każdy rodzaj refleksji filozoficznej, zdaje się odwoływać do pewnych uzasadnień empirycznych, apriorycznych czy pragmatycznych, natomiast ideologia edukacji dystansuje się wobec nich, akcentując nieuzasadnialne (np. światopoglądowe) treści, istotne dla określonych formacji. Ważne odróżnienia poczynił tu G.L. Gutek (2003, s. 157). Według niego w filozofii pojmowanej tradycyjnie czyni się odwołania do „metafizycznej wizji wszechświata” (w przypadku takich kierunków, jak idealizm, realizm czy tomizm) i aspektów ponadczasowych, natomiast w ideologii akcentuje się doświadczenie danej formacji kulturowej (kontekst historyczny, geograficzny, ekonomiczny, polityczny) i aspekt związku z jej czasem (2003, s. 157). Ideologia ma tłumaczyć daną sytuację społeczną, mobilizować do działania, pełnić funkcję normatywną. Problematyka ideologii edukacji została dobrze zinterpretowana w socjologii edukacji. U R. Meighana ideologia edukacji to „[...] zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji” (1993, s. 200)<sup>5</sup>.

Analizując „najważniejsze systemy filozoficzne i ideologiczne, które ukształtowały myśl i praktykę edukacyjną”, Gutek wyróżnia następujące orientacje filozoficzne określające koncepcje edukacyjne:

- 1) tradycyjne: idealizm, realizm i tomizm, oraz
- 2) nietradycyjne: pragmatyzm (oraz pokrewne: progresywizm i rekonstrukcjonizm), egzystencjalizm oraz filozofię analityczną.

Do głównych ideologii, które „[...] ukształtowały punkt widzenia Zachodu na kwestie polityczne, społeczne i oświatowe”, zalicza: nacjonalizm, liberalizm, konserwatyzm, utopizm, marksizm i totalitaryzm. Wśród teorii edukacyjnych powstałych na bazie przesłanek filozoficznych i ideologicznych wymienia: esencjalizm, perenializm, progresywizm, społeczny rekonstrukcjonizm oraz teorię krytyczną (G.L. Gutek, 2003, s. 19). Według innych kryteriów można wyróżnić jako elementarne ideologie edukacyjne: neokonserwatyzm, neoliberalizm, nurt demokratyczny (można nawiązywać również do konwencji edukacyjnych w tradycyjnych ideologiach politycznych, takich jak fundamentalizm,

<sup>5</sup> R. Meighan (1993) zagadnienia związane z ideologiami edukacyjnymi obszernie omówił zwłaszcza w rozdz. 15 (*Ideologie edukacyjne*) i 16 (*Autorytarne i nieautorytarne ideologie edukacji*).



intelektualizm, anarchizm, ideologia arystokratyczna czy ideologia autorytarna). Tego typu przykłady zróżnicowania koncepcyjnego są istotne. Odsłaniają pole możliwych interpretacji i mogą stanowić podstawę elementarnych uzgodnień teoretycznych.

Zarówno filozofia edukacji, jak i ideologia edukacji mogą być podstawą konkretnej propozycji teorii edukacji. Podstawa ta ma wyraźne odniesienia światopoglądowe, szczególnie w Polsce. Zasadne jest określanie relacji między filozofiami i ideologiami edukacyjnymi a propozycjami kształcenia światopoglądowego we współczesnej szkole. Jeśli założyć, że edukacja filozoficzna jest światopoglądowo istotna (choćby przez takie elementy, jak racjonalność, argumentacja, krytycyzm), to ważne jest określenie znaczenia światopoglądowej refleksji filozoficznej wśród innych rodzajów refleksji światopoglądowej (religijnej, scjentyistycznej). Również w tym kontekście można postawić pytanie: Dlaczego zasady i kształt edukacji światopoglądowej warunkowany jest czynnikami politycznymi (decyzjami osób obecnie sprawujących władzę, a nie uzasadnieniami merytorycznymi)? Na nadmierne upolitycznienie edukacji zwrócił uwagę B. Śliwerski, wskazując, że mimo przełomu ustrojowego w Polsce nie dokonały się zmiany w systemie zarządzania oświatą:

[...] wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform lat 1980–1991 jest przede wszystkim: upartyjnienie systemu edukacyjnego; wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm); immunizacja oświaty od kontroli społecznej; pseudosamorządność oświatowa i szkolna; ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów; upelnomocnienie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej (2013b, s. 115).

Krótko można stwierdzić, że zmieniła się jedynie ideologia, a zasady systemu funkcjonowania edukacji pozostały bez zmiany. Dlaczego? Czy ten stan rzeczy powodowany jest silnym lękiem kultury (zaledwie ćwierćwiecze wolności idei) przed lepszą recepcją doświadczenia współczesności (i stąd próby regeneracji argumentowanej tradycją ideologii religijnej)? A może przyczyną jest swoista mieszanka poczucia triumfu i arogancji kolejnych przedstawicieli władzy politycznej, właściwy polityce populizm, pomijanie racji kultury wysokiej?

## Pluralizm w kulturze a pluralizm w edukacji

Pluralizm współczesnego doświadczenia kulturowego zdaje się powszechnie akceptowany. W jednym z ujęć pluralizmu stwierdza się:

[...] terminem tym można określić realne szanowanie odmienności, ułatwiające poszczególnym ludziom i wspólnotom osiągnięcie i utrzymywanie tożsamości oraz promujące współistnienie, koegzystencję wielości z poszanowaniem równouprawnienia, bez supremacji jednej „prawdziwej prawdy”. Konstytytywną właściwością tak rozumianego pluralizmu jest otwartość dyskusji i stawianie pytań o podmiotowo ważne sprawy oraz wielość dróg, które są świadomie wybierane. Jego respektowanie stanowi warunek moralnej odpowiedzialności za decyzje i czyny (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 7).

Najmniej budzi wątpliwości pluralizm polityczny, który uchodzi wręcz za fundament kultury politycznej. Pluralizm społeczny to poszanowanie różnicowań społecznych i kulturowych. Pluralizm ekonomiczny to główna idea gospodarki wolnorynkowej, zakładająca różność podmiotów gospodarczych, konkurencyjność rynku i współzawodnictwo producentów. Również w nauce pluralizm to wielość ujęć teoretycznych, łącznie z postawą pluralizmu metodologicznego (proponowanego np. przez P.K. Feyerabenda). Stanowisko pluralizmu to również klasyka w refleksji filozoficznej. Pluralizm ontologiczny prezentowali Empedokles i G.W. Leibniz. Za przedstawiciela pluralizmu poznawczego uchodzi F. Nietzsche. W etyce można mówić o pluralizmie uzasadnień, czynów czy samorealizacji.

Jednak to funkcjonowanie pluralizmu w kulturze wcale nie jest pozbawione wątpliwości. Pojawiać się one mogą przy pluralizmie światopoglądowym. Stanowi on wartość pozytywną czy też negatywną (np. zagrożenie kulturowe w postaci „groźby relatywizmu”). Szczególnie akcentuje tu się kwestie związane z pluralizmem moralnym, wskazując na niebezpieczeństwo „relatywizmu moralnego” (M. Woźniczka, 2013a). Postrzeganie wartości postawy pluralizmu i niebezpieczeństwo uskrajniania związanych z nią stanowisk w edukacji dostrzegane jest we współczesnej literaturze przedmiotu:

[...] to właśnie wielość jest sposobem na spotkanie i warunkiem dialogu zarówno w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym, a absolutyzm i relatywizm to dwa podstawowe błędy, które ciążyą na współczesnej edukacji (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 8).

Wobec tego podstawowe pytanie brzmi: Gdzie jest granica między uzasadnianiem a manipulacją (wzmacnianą decyzjami politycznymi) w kwestii pluralizmu w edukacji?

Również współczesna interpretacja doświadczenia religijnego może być źródłem wielu pytań. Co znaczy idea pluralizmu religijnego: akceptację dla wielu „religii prawdziwych” (swoistą konkurencję absolutów) czy jedynie tolerancję „religii macierzystej” wobec innych wyznań? W jakich kategoriach pojęciowych interpretować fenomen religii: transreligijność<sup>6</sup>, wieloreligijność czy po prostu w ważnych edukacyjnie kategoriach jakiejś formy religioznawstwa? Czym jest nauczanie religii: przekazem wiedzy o religiach czy nauczaniem wiary? Czy nauczanie filozofii daje kompetencje poznawcze i duchowe, które mogą stanowić alternatywę dla wiary?

## Nauczanie religii a nauczanie filozofii

Dość powszechnie stwierdza się, że fundamenty kultury europejskiej tworzą filozofia i chrześcijaństwo (S. Sarnowski, 2001, s. 195). Zatem ważne jest rozpatrzenie edukacyjnych kontekstów związanych z nauczaniem filozofii i nauczaniem religii. Jedną z możliwości analizy relacji między nauczaniem religii a nauczaniem filozofii może być przedstawiona z punktu widzenia ideologii edukacyjnych. Jaką ideologię w edukacji przedstawia Kościół katolicki w Polsce?<sup>7</sup> Czy można interpretować nauczany w szkołach światopogląd katolicki jako przykład jednej z wielu

<sup>6</sup> Transreligijność oznaczałaby jakąś formę hybrydyzacji doświadczenia duchowego ludzkości (w konsekwencji zawierającą osłabienie tożsamości podstawowych formacji religijnych). Np. koncepcja transkulturowości W. Welscha oparta jest na przesłankach wywodzonych z idei globalizacji (hybrydyzacja kultur jako rezygnacja z wielokulturowości i interkulturowości).

<sup>7</sup> Na wiązanie przez Kościół katolicki zadań wychowawczych z zadaniami o charakterze ideologicznym i politycznym zwrócił uwagę S. Sarnowski (2001, s. 200).

ideologii edukacyjnych? Jaka jest wartość argumentu z tradycji w pluralistycznej, ponowoczesnej formacji kulturowej?

W przypadku porównywania ideologii edukacyjnych ważny jest kontekst odniesień. Kościół katolicki zabezpiecza podstawy kulturowo-symbolicznego funkcjonowania społeczeństwa przez prowadzenie podstawowych obrzędów i rytuałów społecznych: obrzędy inicjacyjne (np. chrzciny), przejścia (m.in. ślub), afirmacyjne (jubileusz pożycia małżeńskiego itp.), współżycia (np. świąt rodzinnych), izolacji (m.in. pożegnanie, pogrzeb). Stwarza istotną i dla współczesnego człowieka płaszczyznę odniesień dla kwestii egzystencjalnych. Te różne rodzaje odwołań nie mogą być obojętne dla systemu edukacji.

W polskich szkołach religia nie jest przedstawiana jako alternatywna forma doświadczenia kulturowego: w powszechnej świadomości społecznej religia po prostu jest obowiązującym kanonem światopoglądowym (por. wspomniane wyżej pełnienie funkcji symbolicznych). Jedynie niewielka część społeczeństwa ma świadomość alternatywności światopoglądowej, a jeszcze mniejsza część dokonuje świadomie konkretnego wyboru. Nacisk tradycji (wzmocniony obecnie działaniami politycznymi) powoduje, że edukacja szkolna zdominowana jest przez światopogląd katolicki. Nie ma tu miejsca na pluralizm, a brak filozofii w szkole widoczny jest na przykładzie praktycznej realizacji przedmiotu religia/etyka (gdzie nie dość, że etyka jest prowadzona tylko w kilku procentach szkół w Polsce, to jeszcze ustalona została konwencja, w której nauczyciel etyki jest traktowany jako nauczyciel antyreligii).

Polsce właściwy jest mechanizm wiązania polityki z edukacją – nie do wyobrażenia jest sytuacja, w której minister edukacji nie byłby związany z rządzącą partią polityczną (B. Śliwerski, 2013a, s. 12–17). Najsilniejszą postać przybrał w okresie przedtransformacyjnym, kiedy występowało stopienie polityki z edukacją przez

[...] podporządkowanie przez władze polityczne środowiska naukowego, badań naukowych z obszaru edukacji i instytucji edukacyjnych (K. Przyszczypkowski, 2012, s. 39).

Najbardziej jaskrawy przykład konfliktu dwóch opcji ideologicznych to okres sporu „światopoglądu komunistycznego i chrześcijańskiej wizji świata” (M. Ryba, 2006, s. 49), który w różnym nasileniu trwał w Polsce w latach 1948–1989. Niestety, mechanizm wiązania polityki z edukacją

utrzymany został już w całym następnym ćwierćwieczu okresu postransformacyjnego<sup>8</sup>. Tylko w nieco zmniejszonej postaci ma miejsce manipulowanie przez politykę kształtem edukacji. K. Przyszczykowski zauważył, że edukację w okresie ostatniego ćwierćwiecza zdominowały identyfikatory narodowe i wyznaniowe, prowadząc do osłabienia identyfikatorów wiązanych z kategorią „bycia Europejczykiem”, co prowadzi do „eliminowania innych perspektyw edukacyjnych, w konsekwencji wykluczania wielokulturowości” (2012, s. 41). W szczególności te inne idee edukacyjne, np. liberalizm

[...] przedstawiany jest jako zagrożenie dla dominującej w politycznej retoryce edukacyjnej perspektywy narodowokatolickiej (2012, s. 41).

Przemiany społeczno-polityczne po 1989 r. praktycznie spowodowały to, że w miejsce ideologii politycznej wprowadzona została w szkołach ideologia religijna. Istotny dla szkół element wychowania został zdominowany przez wychowanie katolickie<sup>9</sup>. Najprościej można to interpretować jako zastąpienie jednej ideologii przez drugą bądź jako swoistą splatę długu państwa wobec katolicyzmu za pomoc w ciemnym okresie jedynie słusznej ideologii. Ale wśród przyczyn tego stanu rzeczy można również wymienić protest przeciwko racjonalizacji religijności (zjawisko bardziej remitologizacji niż wzrostu religijności)<sup>10</sup>. Proces osłabienia teoretycznego po 1989 r. miał swoje odzwierciedlenie w pedagogice:

---

<sup>8</sup> „Mimo że w okresie przed transformacją akcentowano konieczność uwalniania edukacji od polityki, edukacja nadal była [i jest – M.W.] politycznie determinowana – ciągle obecne były [i są – M.W.] uniwersalizm i wykluczanie” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 41). Jako jeden z przykładów podtrzymania tego samego mechanizmu i wymiany jedynie treści tej struktury można podać przykład centralizacji: „Centralizacja edukacji powoduje, że staje się ona **maszyną** reprodukcji **interesów** państwa, postrzeganych z perspektywy makro, a nie interesów jednostek i społeczności lokalnych. Edukacja w tej perspektywie zatracą swoją podmiotową tożsamość” (K. Przyszczykowski, 2012, s. 41).

<sup>9</sup> Już w 1993 r. (przedruk w 2001) S. Sarnowski (2001, s. 214) pytał, czy model wychowania katolickiego podoła zadaniom tworzenia i uczestniczenia w mechanizmach systemu demokratycznego.

<sup>10</sup> „Wydaje się, że jedną z najważniejszych przyczyn wzrostu znaczenia wierzeń religijnych we współczesnym świecie jest także pojawienie się opozycji wobec chrześcijaństwa. Idzie w tym wypadku o protest przeciwko racjonalizacji religijności, zjawiska najbardziej zaawansowanego właśnie w religii chrześcijańskiej” (S. Sarnowski, 2001, s. 191).

Jednak załamanie się pedagogiki opartej na materialistycznej doktrynie społecznej nie doprowadziło rychło do pojawienia się nowych propozycji teoretycznych w zakresie edukacji człowieka. Dzisiaj raczej przywołuje się różne cząstkowe teorie, doktryny oparte na przykazaniach religijnych [...] które jednak same w sobie nie stanowią wystarczającej przesłanki do konstruowania jakiegoś autorskiego, całościowego programu pedagogicznego (J. Garniewicz, 2007, s. 5-6).

Te niedostatki koncepcyjne, zarówno w filozofii (która była istotnym składnikiem ideologii politycznej okresu przedtransformacyjnego), jak i pedagogiki, zapewne były jedną z przyczyn wypełnienia próżni ideologicznej przez religię. Wprowadzenie religii do szkół nie dokonało się na zasadzie wolnego wyboru instytucji edukacyjnych, lecz na skutek decyzji politycznych. Ta decyzja, o charakterze wyraźnie siłowym<sup>11</sup>, w literaturze przedmiotu nie jest oceniana jednoznacznie pozytywnie:

[...] to przypomina pewien paradoks – administracyjne i przymusowe wprowadzenie religii do szkół publicznych w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku poskutkowało powstaniem dwadzieścia lat później nowego pokolenia antyklerykałów (P. Żuk, 2012, s. 35).

Uważam, że ważne dla współczesnych dyskusji dotyczących statusu nauczania religii i przedmiotów filozoficznych w polskiej szkole jest przypomnienie wydarzeń z dziejów oświaty w Polsce. Jednym z pierwszych okresów istotnych dla refleksji ideologicznej było odrodzenie. W prądach humanistycznych tego okresu proponowano przeformułowanie relacji między państwem a Kościołem (propozycje świeckiej filozofii życia Grzegorza z Sanoka), wyraźniejszą emancypację szkoły spod władzy Kościoła, akcentowanie ważności rozwoju nauk przyrodniczych (z tradycji tej miał skorzystać później M. Kopernik). Efektem tych zmian miała być nowa koncepcja życia ludzkiego, będąca próbą odpowiedzi na właściwe tym czasom potrzeby społeczne (A. Frycz

<sup>11</sup> Po latach T. Mazowiecki przyznał, że zaskoczyła go decyzja (nie postulat czy sugestia – M.W.) episkopatu o potrzebie natychmiastowego wprowadzenia do szkół lekcji religii, bez jakichkolwiek konsultacji z rządem czy sejmem. W literaturze przedmiotu działanie to jest omawiane jako klasyczny przykład postawy centralizmu w zarządzaniu oświatą i zdrady idei towarzyszących przewrotowi ustrojowemu (B. Śliwerski, 2013b, s. 114-115).

Modrzewski<sup>12</sup>). Ideologie edukacyjne tego okresu przedstawiano nie komplementarnie, lecz opozycyjnie<sup>13</sup> (w naukach przyrodniczych mówi się raczej o wymienności odpowiedników owych ideologii – paradygmatów interpretacyjnych). Za drugi przykład należy uznać wydarzenia dotyczące przejścia od schyłku nauczania scholastycznego do reform przeprowadzonych przez Komisję Edukacji Narodowej (KEN). W 1773 r. miało miejsce rozwiązanie zakonu jezuitów i powołanie KEN. Do cech ideologii edukacyjnej zakonu jezuitów należały:

- 1) konserwatyzm,
- 2) nietolerancja wobec niekatolików (współcześnie przykład lekcji etyki),
- 3) dominacja katolickiego światopoglądu,
- 4) oderwanie od realnych potrzeb edukacyjnych<sup>14</sup>,

<sup>12</sup> Warto wspomnieć, że najbardziej znane jego dzieło *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551) znalazło się na indeksie ksiąg zakazanych, a pierwsze jego wydanie ukazało się bez dwóch ksiąg: *O Kościele* i *O szkole*. „Poglądy wychowawcze Modrzewskiego wiążą się ściśle z jego zasadniczym poglądem na świat; wedle tego zapatrywania rozum jest najwyższą instancją spraw ludzkich, które powinny być organizowane i reformowane zgodnie z jego wymaganiami” (B. Suchodolski, 1973, s. 67). A. Frycz Modrzewski przypisywał filozofom wysoką pozycję: „A przetoż tak mamy rozumieć, że filozofowie w Rzeczypospolitej jakieś swoje osobne królestwo mają, a na straży prawdy jakoby pospolitego dobra zasadzeni są. Przeto jako na króle należy mocą się obchodzić z onymi, którzy z dobrej woli swej nie chcą być posłuszni cnocie: tak filozofowie czerstwej mocy serdecznej używają, ku przywiedzeniu ludzi do wszelakich rzeczy uczciwych. Niechże tedy filozofskie panowanie naprzód idzie przed królestwem w Rzeczypospolitej, a gdzie by ono przez ludzką złość było zaniedbane, toż dopiero niech się wynurzy królewska władza” (<http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/o-poprawie-rzeczypospolitej.html#s8>).

<sup>13</sup> „Scholastyce i mistyce przeciwstawiano wiarę w poznanie rozumowe oparte na znajomości konkretnych, materialnych faktów. Przekonaniom religijnym i teologicznym przeciwstawiano próby materialnego wyjaśniania procesów zachodzących w przyrodzie, a także – w pewnej mierze – i procesów historycznych. Oderwanej od życia, wypaczającej jego rzeczywistości obraz, problematyce scholastycznej przeciwstawiano dążenie do poznania warunków, wśród których ludzie żyją i na które mogą oddziaływać” (B. Suchodolski, 1973, s. 52).

<sup>14</sup> „Cała organizacja szkoły Konarskiego i jej program świadczą o tym, że ostrze takich sformułowań wymierzone było przeciwko jałowości wiedzy scholastycznej, przeciwko formalizmowi retorycznego wykształcenia jezuickiego, przeciwko kształceniu oderwanemu od życia i jego potrzeb” (B. Suchodolski, 1973, s. 87); por. również: „Ten właśnie kierunek myśli był nowym i szczególnie doniosłym osiągnięciem Konarskiego. Wskazywał drogę filozoficznego

5) uboczne i podrzędne traktowanie konkretnych potrzeb edukacyjnych (klasyka opresji i wiedzo-władzy Foucaulta).

Do takiej argumentacji można by dołączyć współcześnie formułowane uwagi krytyczne: osłabienie jedności nauczania i wychowania<sup>15</sup>, a nawet przewagę wychowania nad nauczaniem, utrwalaną przez chrześcijaństwo, trwającą w zmiennym natężeniu już od XI w. (S. Sarnowski, 2001, s. 200–201). W skrajnych interpretacjach zwraca się uwagę na poglądy S. Staszica, mocno krytykującego scholastyczny model wiedzy, a zwłaszcza jednostronnie pojmowaną supremację teologii. Teologia bowiem,

[...] oparta na wierze w posiadanie prawdy, wzbraniała wszelkiego krytycyzmu, wątpienia, szukania empirycznych dowodów i sprawdzeń, zalecała „systematyczny” tok rozumowania [...], który był przyczyną sprawiającą, iż „przez lat dwa tysiące ludzie nie myśleli” (B. Suchodolski, 1973, s. 155).

Natomiast do cech ideologii edukacyjnej KEN należy zaliczyć:

- 1) ideę adaptacji do kultury europejskiej w klimacie „umiarkowanego oświecenia”<sup>16</sup>,
- 2) ideę równości płci (dopuszczenie dziewcząt do nauki),
- 3) zwrócenie się ku naukom ścisłym i przyrodniczym,
- 4) otwarcie na realne potrzeby edukacyjne: opracowanie nowatorskich podręczników szkolnych<sup>17</sup>.

---

przełomu, drogę poznawania rzeczywistości przez naukę, opartą na doświadczeniu i powiązaną z praktyką, drogę przewyciężenia scholastycznej abstrakcji i spekulacji” (B. Suchodolski, 1973, s. 90–91).

<sup>15</sup> „Jedność nauczania i wychowania zostaje poważnie nadwyrężona przez chrześcijaństwo. Formacja ta, mimo znacznego stopnia zracjonalizowania, przede wszystkim jest określoną religią, zatem przekazuje treści raczej o charakterze moralnym niż intelektualnym” (S. Sarnowski, 2001, s. 199).

<sup>16</sup> „Proces przewyciężenia izolacji Polski od świata wprowadzał z powrotem polską elitę intelektualną i polityczną w pełne i równorzędne uczestnictwo w europejskiej kulturze oświecenia. A była to właśnie kultura wzrostu niezawisłości rozumu i jego społecznej roli. Oświata stawała się jednym z głównych haseł tej epoki. Troska o oświatę wyrażała się przede wszystkim w walce o uniezależnienie jej od wpływów zakonnych i kościelnych, o przejęcie nad nią opieki przez państwo, o rozszerzenie jej zasięgu” (B. Suchodolski, 1973, s. 118).

<sup>17</sup> „W roku 1775 Komisja powołała Towarzystwo do ksiąg elementarnych, które w ciągu kilku lat przygotowało 27 nowych podręczników” (B. Suchodolski, 1973, s. 14).



Ideologia ta dawała podstawę do zmiany modelu wiedzy i sposobu interpretacji podstawowych problemów ówczesnej formacji kulturowej: „[...] oświeceniowe odrodzenie stawało się [...] odrodzeniem autentycznego ducha narodu” (B. Suchodolski, 1973, s. 19).

Uważam, że również współcześnie zachodzi potrzeba lepszej adaptacji systemu edukacji do stanu współczesnej kultury. Czy obecna sytuacja, w której wedle powszechnie znanych danych w cyklu edukacyjnym uczeń ma ok. 160 godzin biologii, fizyki czy chemii i ok. 860 godzin katechezy, jest adekwatna do stanu współczesnego doświadczenia kulturowego? Czy to jest równocenny udział kształcenia ducha i rozumu? Jeśli państwo wydaje 1,4 mld zł rocznie na opłacenie armii katechetów, to jaka jest efektywność tego modułu edukacji? Jakie jest dzisiaj właściwe miejsce edukacji religijnej w edukacji światopoglądowej (dominacja czy alternatywność)? Jak powinna wyglądać polityka państwa (świeckiego, niezależnego światopoglądowo) wobec kulturowego funkcjonowania religii? Jak zbudować prawidłową relację między wiernością tradycji a potrzebą akceptacji współczesności?

Nie bez znaczenia są również kwestie formalne. Trybunał w Strasburgu uznał, że brak możliwości wyboru w polskich szkołach etyki zamiast religii narusza Europejską Konwencję Praw Człowieka i Podstawowych Wolności<sup>18</sup>.

Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka również nie pozostawia wątpliwości, iż w polskich szkołach kwestia wolności sumienia pozostawia bardzo wiele do życzenia (A. Mikulska, 2002, s. 50).

Podobnie stwierdzają badacze systemu edukacji: „Analiza polskich programów nauczania wskazuje, że pluralistyczna koncepcja edukacji jest »wielką nieobecną«” (K. Przyszczypkowski, 2012, s. 44). Co się dzieje ze współczesną pedagogiką w szkole? Jakie konkluzje wynikają z współczesnych koncepcji wychowania? Z jakiej ideologii pedagogicznej, z jakich dyrektyw edukacyjnych wynikają racje dla tak mocnej dominacji ideologii katolickiej?

---

<sup>18</sup> Por. skargę w 2002 r. Urszuli i Czesława Grzelaków z Wielkopolski (Europejski Trybunał Praw Człowieka, 2010).

Prawo konkordatowe nie przyznało żadnych uprawnień w dziedzinie programów nauczania religii czy doboru podręczników władzy państwowej. Dla uczniów nieuczestniczących w lekcjach religii lub w przypadku braku oświadczenia o chęci brania w nich udziału wprowadzone zostało nauczanie etyki jako przedmiotu alternatywnego (B. Śliwerski, 2009, s. 145).

Jak więc państwo ma nadzorować procesy wychowawcze? Gdzie możliwość współpracy i dyskusji z innymi instytucjami wychowawczymi? Jedną z odpowiedzi o kształt polskiej szkoły może być związana z problemem jej demokratyzacji. Śliwerski pyta wprost: „Czy możliwe jest kształcenie do demokracji w autokracji?” (2013a, s. 17). I podaje trzy warunki dla poprawy stanu rzeczy: decentralizacja, samorządność i subsydiarność (2013a, s. 314).

Również w szkolnictwie akademickim trwa obecnie potężny spór o ideologię edukacyjną. Po chwilowym okresie wolności rozpoczął się proces wprowadzania ideologii neoliberalnej z naciskiem na kształcenie zawodowe. Gospodarka rynkowa ma dominować nad innymi modelami społecznymi:

Wiedza akademicka w żadnym wypadku nie ma być środkiem przekształcania świata społecznego. Wręcz przeciwnie – ma służyć wyłącznie celom adaptacyjnym. [...] Autonomia w myśleniu, krytyka społeczna i nonkonformizm nie są już atrybutami wiedzy uniwersyteckiej (P. Żuk, 2012, s. 32).

Działania te podważają tradycyjny model uniwersytetu, w którym zakładano suwerenność nauki (w tym niezależność od ideologii i polityki), umiejętność posługiwania się wiedzą ogólną (niezależną i krytyczną), akcentowanie twórczej roli kultury intelektualnej i dystans do prostego funkcjonalizmu (uczelnia to nie zakład produkcyjny, który ma kierować się prawami rynku i podaży).

## Kwestie światopoglądowe w edukacji

Termin „światopogląd” powstał jako kalka niemieckiego słowa *Weltanschauung* (lepsze spolszczenie oddaje termin „pogląd na świat”). Wyodrębnienie refleksji światopoglądowej jako nowej powstało po kantowskim odróżnieniu wiedzy naukowej od wiedzy światopoglądowej

(wypełnienie luki egzystencjalno-poznawczej)<sup>19</sup>. Wiedza światopoglądowa ma osobisty i praktyczny charakter. Światopogląd jest zawsze czyjś, jest ekspresją czyichś poglądów na świat lub czyjejs wizji świata (ten aspekt personalny nie przesądza o światopoglądzie jakiejś zbiorowości). Filozofia światopoglądowa zorientowana jest na zadania praktyczne (przede wszystkim polityczne i społeczne). Światopoglądy można dzielić różnorako: na racjonalne i irracjonalne, naukowe i antynaukowe, indywidualistyczne i kolektywistyczne, optymistyczne i pesymistyczne, teoretyczne i praktyczne, aktywistyczne i kwietystyczne itd. Problem uświatopoglądowania filozofii może być rozpatrywany w kontekście zarówno dobrej tradycji (filozofia romantyczna), jak i złej (światopogląd materialistyczny okresu przedtransformacyjnego).

Refleksja światopoglądowa oparta jest na pewnych założeniach, a przy ich opisie może powstać problem ich kulturowej oceny. Relacja między filozofią naukową a światopoglądem filozoficznym może być bardzo różna. Z jednej strony, można twierdzić, że „filozofia jest ekspresją światopoglądu”, z drugiej – że „[...] światopogląd jako ideologia jest nadbudowany nad filozofią jako nauką” (jak twierdził S. Swieżawski). Można też dostrzec ich tożsamość („przedmiotem historii filozofii jest światopogląd i ideologia”):

[...] zauważmy na koniec naszych rozważań, że koncepcja filozofii naukowej, przedstawiona przez Łukasiewicza tak klarownie podczas II Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Warszawie, wpisuje się z powodzeniem w szerszą perspektywę filozofii inspirowanej określonym światopoglądem. Okazuje się, że myślenie filozoficzne konstituuje się zawsze w strukturze światopoglądowej (D. Barbaszyński, 2011, s. 336).

Również H. Elzenberg stwierdził, że przy pewnym ujęciu pojęcia światopoglądu można przyjąć możliwość istnienia światopoglądu naukowego, nauka może bowiem być traktowana jako jedno ze źródeł światopoglądu naukowego (był tu w opozycji względem przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej). Warto jeszcze wspomnieć postawę J.M. Bocheńskiego, który akcentował krytycyzm światopoglądowy:

<sup>19</sup> Wtedy odpowiedź na pytanie, czy projekt stworzenia światopoglądu naukowego jest wykonalny (krytyka pokantowska), jest negatywna.

Filozof jest z powołania obrazoburcą, niszczycielem przesądów i zabobonów. Jego główna rola względem światopoglądu polega właśnie na przewracaniu bałwanów, na burzeniu przeszkód stojących na drodze uznania danego światopoglądu (1992, s. 14).

Propozycja traktowania sporów o ideologię w edukacji filozoficznej może stać się standardem podejmowania dyskusji dla ogólniejszych sporów o ideologię w edukacji. Zasadnicza nierozwiązywalność sporów filozoficznych może być wzorem dla analogicznej sytuacji w ideologii. Warto może wskazać na szerszy kontekst związków filozofii z ideologią. Zdaniem niektórych filozofów utożsamianie filozofii i ideologii miało miejsce w okresie francuskiego oświecenia i było związane z ideą pedagogizmu<sup>20</sup>.

Wydaje się, że istnieje zależność sposobu rozumienia filozofii o odniesieniach światopoglądowych od uwarunkowań kulturowych danej epoki. Miało to niewątpliwie miejsce w polskiej filozofii narodowej (K. Libelt, W. Kozłowski, W. Lutosławski). Rozwój nauk szczegółowych prowadził do potrzeby tworzenia uogólnień i wpływał na ich kształt.

Rozumiano, że światopoglądowi scjentystycznemu brakuje samoświadomości filozoficznej, a jednocześnie szukano takiego światopoglądu, który pozwoli rozumieć człowieka jako twórczy, aktywny podmiot, wymykający się zarówno pozytywistycznemu, naturalistycznemu i deterministycznemu ujęciu rzeczywistości, jak i pesymistycznym konsekwencjom takiego ujęcia (A. Dziedzic, 2011, s. 160).

W omówieniu poglądów S. Brzozowskiego stwierdza się:

Jako wyrazicielka swobody intelektualnej filozofia musi uznawać prymat nauki w odniesieniu do kolejnych dziedzin przedmiotowych. Rekompensuje to sobie jednak, odrzucając religijny dogmat i jednomyślność. Filozof staje się „prawodawcą i twórcą wartości” (L. Wesołowski, 2011, s. 210).

<sup>20</sup> „Pedagogizm obecny w treściach składających się na ideę »oświecenia« ulega szczególnemu pogłębieniu we francuskim wydaniu tej idei. Tutaj mamy do czynienia z wydobyciem na jaw tego, co polityczne i ideologiczne. Oto dla teoretycznego namysłu nad rzeczywistością ludzi czymś istotnym staje się to, czyim interesom służy, zwłaszcza czy służy interesom dążącego do emancypacji mieszczaństwa. Na takiej zasadzie filozofia staje się ideologią, a filozofowie – ideologami” (S. Sarnowski, 2001, s. 202).

W myśli socjalistycznej lat 20. i 30. XX w. przedstawiano areligijnie pojmowaną etykę społeczną (M. Strzelecki, 2008, s. 215). Wśród zarzutów wobec stanu dotychczasowego wymieniano: propagowanie dysfunkcyjnych ideałów klas posiadających, krytykę Kościoła instytucjonalnego (instytucja anachroniczna), próby monopolizacji wychowania (przymus religijny, a nawet swoista dyktatura moralna), rozpolitykowanie, wrogość wobec idei postępu społecznego, nadmierne uprzywilejowanie Kościoła (zagrożenie klerykalizacją życia społecznego) – zasada niekępowania oświaty, która prowadzić ma do swobody ducha ludzkiego, a w konsekwencji do rozwoju kultury polskiej, przekraczanie granicy postęgu religijnej przez dążenie do najszerzego wpływu na życie społeczne, zbyt duża ingerencja w sprawy związane z funkcjonowaniem państwa, blokowanie nowych wzorców świadomości, aktywności obywatelskiej i przebudowy istniejącego ładu społeczno-politycznego, nawet doktrynalną „potrzebę cierpliwego znoszenia przez człowieka własnego losu”, skłonność do ingerowania w życie doczesne. Akcentowano potrzebę przebudowy świadomości zbiorowej przez wzmacnianie udziału państwa w instytucjach wychowawczych. Zaskakuje, jak wiele z tych tez jest i dzisiaj aktualne...

Jeśli przyjąć tezę, że produkcja wiedzy poza funkcją poznawczą musi mieć funkcję ideologiczną<sup>21</sup>, to powstaje pytanie o jej charakter. Można by zaryzykować tezę, że wszelkie prawdziwościowe próby uzasadnienia ideologii służą przemocy. Atak na naukowy światopogląd czy świeckość szkoły też zdaje się mieć charakter „histerii ideologicznej” (sformułowania typu „religia komunistyczna”<sup>22</sup>) i służy nie prawdzie, ale utrzymaniu władzy i rządu dusz. W wymiarze edukacyjnym oznacza to, że

<sup>21</sup> „Uniwersytet stał się jednym z kluczowych aparatów ideologicznych państwa jako miejsce reprodukcji klasy panującej. Ujmując rzecz najprościej, korzystając ze swych zasobów kapitału symbolicznego i materialnego, miał on z jednej strony za zadanie konstruować raczej, niż poznawać swój przedmiot, z drugiej – jego celem było także dostarczanie obiektywnej wiedzy o społecznej rzeczywistości” (M. Kozłowski, 2012, s. 21).

<sup>22</sup> „Po analizie ideologii szkolnej końca lat 40. i początku 50. dochodzimy do wniosku, że mieliśmy tu do czynienia nie tyle z doktryną polityczną, co z komunistyczną religią, wyrażającą się na sposób sekciarski w skrajnym prześladowaniu wszelkiej (religijnej) konkurencji. Tylko bowiem w taki sposób wytłumaczyć sobie można paranoiczną obyczajowość szkoły komunistycznej oraz ideologizację całego procesu edukacyjnego. Chodziło o stworzenie

[...] w społeczeństwie monocentrycznym upolitycznienie objawia się w instrumentalnym wiązaniu pedagogiki z dominującą ideologią, a polityczność – w przyjmowaniu i dokumentowaniu tezy o społeczno-historycznym charakterze wychowania (B. Śliwerski, 2009, s. 16).

Przypomnieć tu można interpretację katolicyzmu jako wroga idei liberalnych i społeczeństwa otwartego, hamowanie swobodnego rozwoju poprzez narzucanie skostniałego kodeksu zachowań (K. Kalinowska, 2003, s. 99). Jaka jest wartość światopoglądu filozoficznego wobec innych rodzajów światopoglądów? Dlaczego takich pytań nie zadaje się światopoglądowi katolickiemu czy, szerzej, chrześcijańskiemu?

## Podsumowanie

Oczywiście, jednoznaczne teoretyczne rozwiązanie sporu o ideologię w edukacji z powodów zasadniczych nie jest możliwe. Nie sposób przedstawić przekonującej argumentacji za jakąś jedną ideologią czy jedną filozofią edukacji. Pozostają więc rozwiązania praktyczne. Kwestie światopoglądowe należą do spraw podmiotowo istotnych i społecznie ważnych. Zatem potrzebne jest opracowanie procedur umożliwiających dyskusję i podejmowanie rozstrzygnięć o charakterze ideologicznym. Wymaga to przede wszystkim zmniejszenia udziału czynników politycznych w edukacji i oddania prawa do decyzji podmiotom bezpośrednio z nią związanym (pedagogom, teoretykom edukacji, strukturom samorządowym).

Oczywiście nie jest tak, że nauczanie filozofii stoi w sprzeczności z nauczaniem religii. Przeciwnie, komplementarność tych zakresów edukacji jest warunkiem każdego systemu kształcenia. Założeniem rozwoju polskiej szkoły jest wprowadzenie nie deklaratywnego, lecz rzeczywistego, adekwatnego dla współczesnego doświadczenia kulturowego, pluralizmu światopoglądowego. Właśnie mijające ćwierćwiecze po transformacji ustrojowej upoważnia do przyznania filozofii w szkole

---

nowego człowieka, człowieka o światopoglądzie materialistycznym” (M. Ryba, 2006, s. 122). Łatwo tu o stanowiska skrajne: przecież nie każdy materializm jest antyreligijny! Co z całą przestrzenią zajmowaną np. stanowiska agnostycznego?

mocniejszej roli edukacyjnej. Polską edukację stać na zmiany światopoglądowe. Nie wolno traktować polskiej młodzieży jako niedojrzałej do recepcji podstawowych idei współczesnej kultury europejskiej. Jeżeli w szkołach nie będzie powszechnej edukacji filozoficznej, to w uczelniach filozofia pozostanie tylko w ilościach śladowych.

Podstawowe wątpliwości społeczne może budzić dyskursywność filozofii. W filozofii współczesnej występuje znaczne zróżnicowanie podstawowych orientacji i stanowisk. Są one świadectwem naturalnej dynamiki obecnych przeobrażeń kulturowych. Dyskursywność filozofii zdaje się sugerować potrzebę innej orientacji edukacji, nastawienia na pluralizm, otwarcie interpretacyjne, samodzielność. Czy polska szkoła ma nadal tkwić w lęku przed współczesnością?

## Bibliografia

- Barbaszyński, D. (2011). Inspiracje światopoglądowe w myśli Jana Łukasiewicza. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- J.M. Bocheński (1992). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1996). Uwagi wstępne. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*. Szczecin.
- Dziedzic, A. (2011). Filozofia Jamesa i Schillera w polskich poszukiwaniach światopoglądowych przełomu XIX i XX wieku. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Dziewuła, D. (1995). *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa.
- Europejski Trybunał Praw Człowieka. (2010). Sekcja Czwarta. Sprawa Grzelak przeciwko Polsce (skarga nr 7710/02). Wyrok, Strasbourg, 15 czerwca 2010 r.; <http://bip.ms.gov.pl/pl/prawa-czlowieka/europejski-trybunal-praw-czlowieka/orzecznictwo-europejskiego-trybunalu-praw-czlowieka/listByYear,3.html/ComplainantYear=2010>; <https://www.google.com/search?q=Skarga+nr+7710%2F02&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pl:official&client=firefox-a&channel=fflb> (15.02.2014).

- Garniewicz, J. (2007). *Teoria wychowania. Wybrane problemy*. Olsztyn.
- Gorloff, E., Grzybowski, R., Kołakowski, A. (red.) (2010). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Gutek, G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Janeczek, S., Charzyński, R., Maciołek M. (red.) (2011). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Kalinowska, K. (2003). *Katolicyzm a idea społeczeństwa otwartego w XX w.* W: G. Radomski, K. Kalinowska. *Wychowanie a polityka. Cele polityczne jako czynniki determinujący oddziaływania wychowawcze*. Toruń.
- Kozłowski, M. (2012). *Kres nauk społecznych?* W: P. Żuk, *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*. Warszawa.
- Kołątek, R. (2011). *Nauczanie religii w publicznym systemie oświaty w latach 1989–1992*. W: W. Wojdyło i in. (red.). *W kręgu idei. Państwo – Edukacja – Religia*. Toruń.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. E. Kiszkurko-Koziej i in. (tłum.). Toruń.
- Mikulska, A. (2002). *Wolność sumienia i wyznania. Raport z monitoringu*. Warszawa.
- Frycz Modrzewski, A. (1857). *O poprawie Rzeczypospolitej*. Przemysł, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/o-poprawie-rzeczypospolitej.html#s8> (14.02.2014).
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań.
- Radziejewicz-Winnicki, A., Walancik, M. (2010). *Pomiędzy kulturowym uniwersalizmem a narodową rodzimością we wzajemnym postrzeganiu*. W: R. Bera (red.). *Wielka emigracja zarobkowa młodzieży. Wyzwania dla edukacji*. Lublin.
- Ryba, M. (2006). *Szkoła w okowach ideologii. Szkolna propaganda komunistyczna w latach 1944–1956*. Lublin.
- Rypel, A. (2012). *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz.
- Sarnowski, S. (2001). *Filozofia a polityka*. Bydgoszcz.



- Skibiński, P. (red.) (1999). *Polityczny wymiar kultury i edukacji*. Warszawa – Kraków.
- Strzelecki, M. (2008). *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*. Bydgoszcz.
- Suchodolski, B. (1973). *Komisja Edukacji Narodowej*. Warszawa.
- Szumański, M. (2011). *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i w Polsce*. Warszawa.
- Szymański, M.J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2010). *Oświatowa zdrada ideałów*. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2012). *Polska szkoła na wirażu zmian politycznych*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2013a). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorszej centralizacji*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2013b). *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Wesołowski, L. (2011). *Filozofia podmiotowości – światopoglądowe poszukiwania Stanisława Brzozowskiego*. W: S. Janeczek, R. Charzyński, M. Maciołek (red.). *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*. Lublin.
- Wojdyło, G. i in. (red.) (2011). *W kręgu idei. Państwo – Edukacja – Religia*. Toruń.
- Woleński, J. (2013). *Nauka i światopogląd*, [www.racjonalista.pl/kk.php/s,4961](http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4961) (1.10.2013).
- Woźniczka, M. (2013a). Czy pluralizm prowadzi do relatywizmu moralnego? Aksjologia w edukacji filozoficznej. *Prace Naukowe. Filozofia* (Częstochowa), 10.
- Woźniczka, M. (2013b). Czy w nauczaniu filozofii obowiązują paradygmaty ideologiczne? Referat na konferencji „Jak uczyć, by nauczyć? O zawodowych kompetencjach nauczyciela filozofii i nauczyciela etyki”, 26–27.09.2013, Warszawa (w druku).
- Woźniczka, M. (2014). Dlaczego zakres edukacji filozoficznej jest kwestią opresji społecznej? W: S. Sztobryn, K. Kamiński (red.). *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje. „Rzeczywistość Edukacyjna”*. T. 2. Łódź.

Żuk, P. (2012). Między reprodukcją a emancypacją. O wiedzy akademickiej w społeczeństwie półperyferyjnego kapitalizmu. W: P. Żuk, *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*. Warszawa.

**Słowa kluczowe:** ideologia, światopogląd, nauczanie filozofii i etyki, nauczanie religii

### Streszczenie

Wbrew powszechnie panującym opiniom nauczanie przedmiotów filozoficznych nie jest światopoglądowo obojętne. Obecnie w filozofii występuje pluralizm teoretyczny (podstawa współczesnych trendów cywilizacyjnych), zakładający równocześnie podstawowych orientacji filozoficznych, nurtów i stanowisk. Jak w całym okresie dziejów filozofii, tak i obecnie nie sformułowano kryteriów, na podstawie których można by jednoznacznie wykazać wyższość/nizszość jednej formacji filozoficznej nad inną (poza oczywistym odrzuceniem skrajnych przypadków orientacji ideowych, które prowadzą np. do ideologii totalitarnych). Dotyczy to również formacji religijnych, dla których prawda leży po stronie aktu wiary, a nie argumentu wypływającego z wiedzy. Teoretyczny spór o idee edukacyjne w warunkach nakazu przyjęcia rozwiązań społecznie akceptowanych stał się sporem o charakterze ideologicznym. Dominacja światopoglądu katolickiego w edukacji szkolnej legitymizowana jest jedynie tradycją i interesem społeczno-kulturowym tej formacji religijnej (kategoria interesu wyższa od kategorii prawdy społeczno-filozoficznej). Nieadekwatność przyjętych rozwiązań edukacyjnych wobec kulturowej prawdy obecnego okresu dziejowego jest jedną z przyczyn współczesnego kryzysu edukacji w Polsce. Istotną staje się analiza możliwości rozwiązania sporu o ideologię w edukacji. Jako jedną z propozycji jego rozwiązania przedstawia się propozycję wprowadzenia w polskiej szkole obowiązkowej, powszechnej edukacji filozoficznej (przykład interesu kulturowego narodu wyższego od interesu jednej formacji religijnej).

**Key words:** ideology, world view, education, teaching philosophy and ethics, teaching religion

## Summary

Contrary to popular opinions, teaching philosophical subjects is not ideologically neutral. Currently, philosophy is characterized by theoretical pluralism (the base of contemporary civilizational trends) which assumes that basic philosophical orientations, trends and positions are of the same value. Neither in the whole history of philosophy nor nowadays any criteria on the basis of which the superiority/inferiority of one philosophical formation over another could be clearly determined have been formed (apart from direct rejection of extreme cases of ideological orientations leading to such ideologies as the totalitarian one). It also applies to religious formations where the truth is believed to be in the act of faith, not in arguments based on knowledge. Meanwhile, in Polish school education Catholic worldview is being given preference (the lack of general philosophical education, clearly evident institutional obstacles to organize ethics classes). Almost compulsory school classes where religion (no matter which one) is taught is not in conformity with the modern worldview and cultural paradigm (compare e.g. the contemporary phenomenon of multi- and transreligiousness). The theoretical dispute about educational ideas, in the situation where the adoption of socially acceptable solutions is a must, has become an ideological dispute. Dominance of the Catholic worldview in school education is legitimate only on the grounds of tradition and socio-cultural interests of a given religious formation (the category of interest having priority over the category of socio-philosophical truth). The inadequacy of educational solutions in relation to the cultural truth of the current historical period is one of the causes of the present crisis of education in Poland. The analysis of possible solutions to the dispute about the ideology in education is becoming of great importance. One of the solutions is to introduce compulsory and universal philosophical education in Polish schools (an example of the nation's cultural interest having priority over the interests of one religious formation).



*Jacek Malikowski*

Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Czeladzi

## Wyzwania, szanse i zagrożenia niesione przez niektóre trendy cywilizacyjne

Do opisu i analizy trendów cywilizacyjnych pierwszych dekad XXI w. nader przydatne będzie użycie pojęcia **cywilizacji** w interpretacji N. Eliasa (1980) jako procesu kulturowego z nieodłączną mu figuracją zachowań ludzkich czy, szerzej, przeobrażeń tkanki społecznej. Tak pojęta cywilizacja odnosi się do wszelkich wytworów działalności ludzkiej, z zatarciem różnic narodowych i uwypukleniem tego, co wspólne różnym kręgom kulturowym. Ograniczymy się dalej do Polski na tle euroamerykańskiej Północy.

Współczesna zachodnia cywilizacja, stworzona przez Europę i naśladowana przez innych, dominująca na świecie jako model zachodniego systemu światowego – na co zwracają uwagę m.in. S. Huntington, F. Fukuyama, A. Giddens, N. Ferguson, J.E. Stiglitz, Z. Bauman, A. Sen, I. Wallerstein, Z. Brzeziński, F. Zakaria – weszła w fazę szczytowego rozwoju z charakterystycznymi dla niej elementami zagrożeń. Dziś, w obliczu kryzysu gospodarczego, ale i kulturowego, nadarza się okazja do lepszego zidentyfikowania **trendów cywilizacyjnych**, czyli długofalowych kierunków zmian, które nie zostały zadekretowane w sferze polityczno-prawnej. Poza wyzwaniem i szansami niosą one rzeczywiste zagrożenia, ujawniając też przy okazji wiele fałszywych sygnałów i mitów.

Przedstawione zostaną tylko wybrane trendy, dotyczące społeczeństwa, wiedzy czy Innego w ich cywilizacyjnych uwikłaniach:

liberalizacja, sekularyzacja, modernizacja, globalizacja, europeizacja, umasowienie szkolnictwa wyższego i utowarowienie wiedzy.

## Niektóre ze współczesnych trendów cywilizacyjnych

### Liberalizacja życia społecznego

Jak obserwujemy, do przejawów liberalizacji reguł życia można zaliczyć: podważanie autorytetu tradycyjnych instytucji, pluralizację światopoglądów, sekularyzację i indywidualizację wartości, autonomię jednostki, relatywizację zasad moralnych, liberalizację stylów życia i zachowań, spadek rygoryzmu ocen moralnych i wzrost permisywizmu, mediatyzację sfery obyczajowości (A. Jasińska-Kania, 2008).

Głównymi kategoriami, które stają się osnową myśli i działania człowieka ładu liberalnego, są:

- 1) swoiste pojmowanie dobra i zła,
- 2) wolność jako przymiot/prawo osoby ludzkiej,
- 3) pluralizm jako cecha kultury,
- 4) tolerancja jako regulator życia społecznego (F. Adamski, 1999, s. 61).

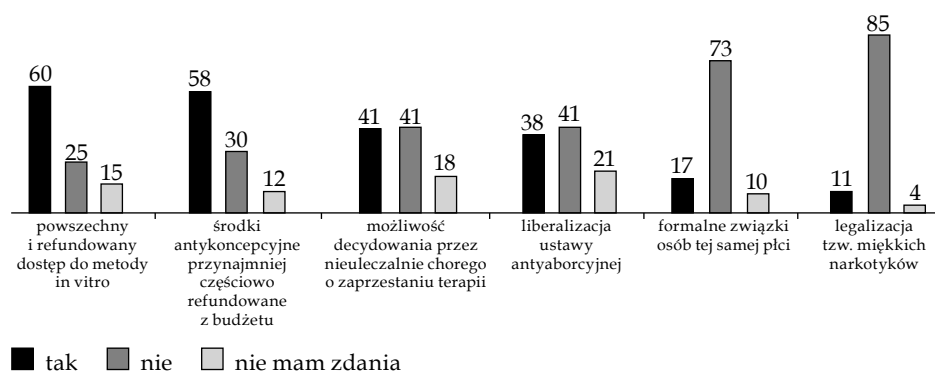
Liberalizacja życia społecznego Polaków stała się faktem, co potwierdzają cykliczne badania World Values Survey R. Ingleharta. Zmiany o wektorze liberalnym w systemie wartości Europejczyków obejmują:

- 1) spadek znaczenia tradycyjnych wartości akceptacji i obowiązku oraz priorytetów materialistycznych (dyscyplina, posłuszeństwo, dokonanie, porządek, wypełnienie obowiązku, wierność, pilność, podporządkowanie, skromność, samoopanowanie, gotowość do dopasowania się i in.),
- 2) na rzecz ponowoczesnych wartości samorozwojowych i priorytetów postmaterialistycznych (emancypacja, równość, autonomia, przyjemność, bogactwo doznań, kreatywność, spontaniczność, samourzeczywistnienie, niezależność, niezwiązanie) (R. Inglehart, P. Norris, 2004, s. 245; zob. R. Inglehart, Ch. Welzel, 2006, s. 136–137).

W kilku istotnych sprawach społeczno-obyczajowych podziały wśród Polaków nie przebiegają tak jednoznacznie, jak by się mogło wydawać. Choć nie jesteśmy tak liberalni, jak może chcieliby rzecznicy Polski całkowicie „odkościelnionej”, to jednak nie jesteśmy aż tak prawicowo-katoliccy, jak by sobie tego życzyli ideolodzy Polski „zawsze wiernej”.

Polski charakter ogarniają wahania, wątpliwości i sprzeczności. Nie istnieje wyraźna busola etyczna, a już na pewno nie jest nią kościelna ortodoksja. Nie ulega wątpliwości, że zmiana systemu wartości i postaw społeczeństwa polskiego zmierza w kierunku społeczeństwa rosnącej tolerancji czy życzliwej Inności. Potwierdza to m.in. sondaż PBS z września 2013 r., w którym 30% badanych popiera małżeństwa homoseksualne (według badań OBOP z 2009 – 17%) (P. Pacewicz, 2013; A. Szostkiewicz, 2009).

Wykres 1. Polaków za i przeciw



Źródło: A. Szostkiewicz (2009, s. 30–31).

Wykres 1 pokazuje ewolucję postaw i przekonań Polaków w kwestii wartości samorozwojowych, indywidualistycznych i świecko-racjonalistycznych kosztem tych wspólnotowych, rodzinnych i tradycjonalistycznych (katolickich, narodowych). Procesy liberalizacji i modernizacji społecznej prowadzą do podważania autorytetu tradycyjnych instytucji (zwłaszcza religijnych), pluralizacji światopoglądów, sekularyzacji i indywidualizacji wartości. Szczególne znaczenie w tworzeniu i transmisji wartości odgrywa system edukacji, który wciąż ma duże rezerwy tkwiące w sferze nieintencjonalnej, tj. przykładzie osobistym nauczyciela, prestiżu i tradycji szkoły. Indywidualizacja oznacza rosnące uznawanie autonomii jednostek, które dokonują samodzielnego wyboru wartości i norm postępowania, kierując się własnym interesem i preferencjami, a jednocześnie uznają prawa innych do takich wyborów. Ten zarysowujący się obraz psuje lęk Polaków przed demonizowanym Innym (Żydem, gejem, menelem, „czerwonym”, imigrantem), który jawi się jako Obcy.

Aż 58% badanych Polaków żywi obawy przed imigrantami. Niechęć do Cyganów odczuwa 50% Polaków, a do Żydów ok. 29%. Stereotypy i uprzedzenia pobudzone są nadal w procesie edukacji i wychowaniu rodzinnym zamiast osvajania z wielokulturowością (A. Jasińska-Kania, 2009; M. Bilewicz, 2013; CBOS, 2012a). Większość Polaków preferuje bezpieczną swojskość, krytykując odmienność. Przejawia też mniejszą otwartość na innych i ostrożności w stosunkach z ludźmi (*Kto jest bliskim Polaka...*, 2013).

Reorientacja liberalna przekłada się na zmianę postaci demokracji: z demokracji trwałej większości, zarządzanej przez państwo i partie, na demokrację jednostek i mniejszości, ze słabnącymi tradycyjnymi instytucjami politycznymi, Kościołem i więziami społecznymi opartymi na religii, rodzinie i tożsamościach etnicznych, ale za to w siłę rosnącymi samorzutnie organizującymi się jednostkami preferującymi wartości indywidualistyczne. Umożliwia to poszerzająca się i pogłębiająca jawność mechanizmów politycznych i transparentność procedur administracyjnych. Liberalizacja prawa ułatwiła dostęp do informacji publicznych, wcześniej skrywanych przez władzę polityczną. W dobie wszechobecnej informacji bez jej pełnego obiegu i opinii demokracja gwarantująca możliwość racjonalnego wyboru byłaby złudzeniem.

Ten kult indywidualizmu, często o obliczu narcystycznym, który przejawia się dbałością o zdrowe ciało, ciągłym doskonaleniem się i poszukiwaniem samorealizacji, idzie w parze z obniżeniem wagi zachowania ciągłości postaw i wartości, dekompozycją życia społecznego, słabnięciem instytucji politycznych i solidarności międzypokoleniowej. Miejsce społeczeństwa rozumianego jako zbiorowy aktor historii zajmują podmioty osobiste i moralne, określające się przez kulturę. Z całą jasnością widać, że w międzyczasie naprzeciw wyrósł kompleks finansowo-militarno-informacyjny, który dąży do monitorowania działań jednostek. Nasila się zewnątrzsterowność i alienacja jednostek, które dzięki komunikacji w Internecie nabywają „inteligencję roju” (*swarm intelligence*) przez wielość relacji, jednak luźnych i nietrwałych. Tak oto w społeczeństwie informacyjnym interwencje publiczne stają się możliwe dzięki ruchom społecznym sięgającym do emocji, uczuć zbiorowych i idei podczas procesu komunikacji (M. Castells, 2013a; A. Touraine, 2013; *Voir ou revoir le débat avec Alain Touraine*, 2013).

Efektom liberalizacji norm i przepisów oraz globalizacji było pogłębianie się i rozszerzanie rozwarstwienia majątkowego, kulturowego



i cywilizacyjnego społeczeństw europejskich. Kryzys gospodarczy z intensyfikowaną przez globalizację konkurencją rynkową wywołuje bowiem rosnącą zamożność mniejszości społeczeństwa (establishment, management), a jednocześnie ubożenie znaczących grup społecznych (bezrobotni, prekariat) i w konsekwencji ich marginalizację. Co do szczegółów: stosunek dochodu 20% najbogatszych gospodarstw domowych do 20% najuboższych wzrastał do połowy 2009 r. Później trend wzrostu nierówności dochodowych obserwowany w latach 90. i na początku obecnego wieku uległ odwróceniu: w 2011 r. 24,3% ludności państw Unii Europejskiej było zagrożonych ubóstwem albo wykluczeniem społecznym (Oxfam, 2013).

### Sekularyzacja *versus* fundamentalizm religijny

Innym występującym trendem jest sekularyzacja, która przejawia się spadkiem religijności w miarę stawania się społeczeństwa bardziej nowoczesnym, w rosnącej mierze zindywidualizowanym (społeczeństwo jednostek). Sekularyzacja występuje w formie społeczno-instytucjonalnej oraz świadomościowej. W latach 70. XX w. trend ten został mocno zachwiany, gdy świat współczesny okazał się sceną potężnych eksplozji uczuć religijnych, głównie za sprawą wyznawców islamu. Nowoczesność zrodziła pluralizm dzięki masowej urbanizacji oraz bezprecedensowemu tempu międzynarodowych migracji i podróży. Stąd pojawiła się malejąca pewność niekwestionowanych wcześniej norm i nieprzewidywalność życia człowieka, które uosabia społeczeństwo ryzyka ze swoim dynamizmem. Ten zaś, wymagając coraz większej mobilności przestrzennej oraz elastyczności psychologicznej i intelektualnej, wpływa na ograniczenie stabilności.

Coraz widoczniejszym symptomem przepływu ludzi, towarów i symboli staje się problem migracji, obejmujący ponad 5% populacji Polski oraz innych państw Europy Środkowej. Bierze się to z nasilenia i utrwalania się zjawiska migracji. Rosnąca część imigrantów pozostaje w kraju migracji, nie planując szybkiego powrotu do kraju ojczystego. Trudności z włączeniem imigrantów do wspólnoty obywatelskiej czy wspólnoty aksjonormatywnej (wartości i norm w życiu) powodują rozchwianie tożsamości narodowej i systemu wartości społeczeństwa. Wskutek tego rośnie zapotrzebowanie na protekcjonizm kulturowy

wobec różnych mniejszości etnicznych kosztem protekcjonizmu społecznego.

Należy się tu zastanowić nad kondycją moralną społeczeństwa, nie tylko polskiego. Można wtedy dostrzec kilka znamienych zjawisk. Poza sekularyzacją moralności, czyli jej uzależnianiem się od religii, widoczne jest skłanianie się do etyki sytuacyjnej zamiast pryncypializmu moralnego oraz tendencja do zamykania się moralności w kręgu więzi osobistej. Liberalizm i tolerancja w życiu społecznym powiązane z relatywizacją sprzyjają autonomii moralnej jednostek (K. Kiciński, 2002). Widoczna detradycjonalizacja przejawia się w naznaczeniu krajobrazu religijnego w późnonowoczesnym społeczeństwie przez prywatyzację, indywidualizację, autorefleksyjność i etykę konsumencką (A. Yip, 2002).

Trzeba zauważyć, że skutkiem modernizacji społecznej jest oddzielenie sfery sakralnej od świeckiej. Szczególnie w Europie sekularyzacja oznacza dezinstytucjonalizację religii, czyli odkościelnienie. To słabnięcie Kościoła, wolniej zachodzące w Polsce i Stanach Zjednoczonych, można dostrzec wraz z malejącą rangą tradycyjnej doktryny i spadkiem jego autorytetu moralnego w społeczeństwie. Widoczne jest rozbitcie jedności Kościoła, religii, kultury i społeczeństwa. Zaufanie do Kościoła rzymskokatolickiego wśród badanych spadło do 69% (CBOS, 2012b). Symptomaticznie jest ostatnie oskarżenie księży o molestowanie seksualne dzieci, które wcześniej było dostrzegane i aprobowane. Stąd bierze się też prywatyzacja i subiektywizacja wiary wyznaczające nowoczesną formę religijności, nazywaną przez Ch. Taylora (2007) „religią poszukiwaczy Boga”. Jednocześnie modernizacja, globalizacja i rozwój nowych technologii powiększają poziom i zakres ryzyka, a także nasilają poczucie zagubienia i bezradności, którego złagodzenie umożliwia wiara religijna, duchowość psychologiczna („Bóg osobisty”) czy scjentyzm. Co więcej, nagromadzenie koncepcji i przepływ informacji tworzą warunki dla refleksyjności, która poddaje systematycznej rewizji egzystencję ludzką (A. Giddens, 2002, s. 30).

W takiej dynamicznej i nieprzejrzystej dla człowieka rzeczywistości tym wyraźniej zarysowuje się syndrom, odwołując się do U. Becka (2002, s. 23–24), wielorodzajowego ryzyka zajmującego centralne miejsce we współczesnej kulturze:

- 1) ryzyko ekologiczne, które wywołują: efekt cieplarniany, dziura ozonowa, zachwianie obiegu azotu w atmosferze, destrukcja ekosystemu, np. wymieranie gatunków, zakwaszenie oceanów, erozja gleb;
- 2) ryzyko związane ze zdrowiem (ryzyko spożywania żywności genetycznie modyfikowanej, rak skóry, astma, alergia, AIDS);
- 3) ryzyko ekonomiczne (spadek bezpieczeństwa pracy, bezrobocie);
- 4) ryzyko społeczne (np. wzrost liczby przestępstw, dewiacji, rozwodów, rozpad tradycyjnej rodziny itp.).

Zasadniczym dylematem cywilizacyjnym staje się opozycja bezpieczeństwa i wolności, albowiem pogodzenie w oczekiwanym stopniu obu tych szczególnie pożądaných wartości jest niemożliwe (P.L. Berger, 2005, 2007).

Próba odpowiedzi na pojawiające się zagrożenia i zwątpienie jest fundamentalizm religijny, który jest – jak pisze A. Giddens – „tradycją w tradycyjnym sensie”. Jego źródła można dopatrywać się w procesach modernizacyjnych XXI w., prowadzących do relatywizacji wszelkich wizji świata. Im szerszych odłamów społeczeństwa dotyczy sekularyzacja, tym bardziej fundamentalizm utrwała się wśród przeciwników tej pierwszej. Obserwując postęp sekularyzacji czy prywatyzacji religii, zwolennicy fundamentalizmu, którzy kierują się resentymentem, przeciwstawiają się mu. Demokracja liberalna, odwołująca się do zasad tolerancji światopoglądowej, interpretowana jest przez nich jako system narzuconej poprawności politycznej i dowolności obyczajowej większości przez mniejszość. Modernizacja inicjowana jest bowiem przez liberalne elity, a wymuszana na ogóle. W ten sposób zarysowuje się społeczeństwo różnych prędkości, z rozłamującą się klasą średnią i oddzielającymi się elitami. Inkluzja mas maleje, ponieważ trwałe relacje społeczne (które czerpią z przynależności religijnej i stabilności tradycji) ustępują szybkim i płynnym transakcjom międzyludzkim, przybierającym kształt gry społecznej (A. Giddens, 2009, s. 135; R. Senett, 2010; Ch. Taylor, 2007).

Spółeczeństwo sterowane tradycją, ulegając zniewoleniu konsumpcją i tracąc pewność egzystencjalną, pod wpływem mediów, techniki, mody, trendów i stylów życia zamienia się w społeczeństwo zewnątrzsterowne. Upowszechniają się światopoglądy o proweniencji technokratycznej, scjentystycznej lub konsumpcjonistycznej, które nader chętnie odwołują się do zasady przyjemności i postawy utylitaryzmu. Owocem tego

jest tylko enklawowa wspólnotowość i malejące zaufanie społeczne, przegradzające się niejednokrotnie w niechęć wobec innych (zmarginalizowanych, wykluczonych, mniejszości etnicznych). Z drugiej strony, zyskuje na znaczeniu wewnątrzsterowny światopogląd, który wspiera się na introspekcji i transgresji osobowości w dążeniu do akcentowania wielowymiarowości człowieka, przekraczającego swe granice ku innym, symbolom, rzeczom i sobie (J. Koziński, 1987).

Jak jest w przypadku współczesnego społeczeństwa polskiego? Sięgnijmy do badań panelowych. Z *Diagnozy społecznej 2011...* (J. Czapiński, T. Panek, 2011) wynika, że w ostatnich kilku latach wzrósł o ponad 3 punkty (do 31,5%) odsetek osób niechodzących do kościoła. Zmalał także do 41,6% (1992 – 55,7%) udział tych, którzy uczestniczą w mszy co najmniej cztery razy w miesiącu. Tylko 29% badanych modli się (J. Czapiński, 2011; TNS, 2013). W sytuacji słabnięcia więzi z narodem, społecznością lokalną i kręgami sąsiedzkimi, spowodowanej m.in. rosnącą falą migracji, osłabia się też religijność, silnie skorelowana z opuszczaną parafią, z reguły od pokoleń tą samą. Niemrawe życie parafialne przysparza ludzi obojętnych (28%) i nieidentyfikujących się z nią (25,6%). Co znamienne, aż 84% Polaków twierdzi, że nie ma wpływu na sprawy własnej parafii (CBOS, 2011).

Wyraźnie zmieniają się postawy młodych, dla których coraz częściej życie według zasad religijnych staje się kwestią wyboru, a nie czymś wyniesionym z tradycji. Wybiórczo traktują nauczanie Kościoła, zwłaszcza w sprawach seksu, życia erotycznego i pozaustrojowego zapłodnienia *in vitro* czy eutanazji. Wzrasta liczba ateistów, agnostyków i niewierzących. Przyspiesza to sam Kościół, obierając drogę wojującego klerykalizmu i fundamentalizmu (S. Mandes, 2005; P.L. Berger, 2009–2010; A. Kołakowska, 2009–2010). Jednocześnie jak nigdy dotąd młodzi mają możliwość układania życia po swojemu mimo narastającej od kilku lat frustracji i buntu wywołanych brakiem szans (ponad 28% młodych Polaków jest bez pracy). Zamieniając się w negację systemu instytucjonalnego, ekonomicznego i kulturowego, ów bunt może przy niedopuszczeniu jego zwolenników do debaty publicznej zradykalizować się i szukać oparcia w fundamentalizmie katolickim, który pozostaje często w symbiozie z nacjonalizmem i ksenofobią.

## Modernizacja – rewolucja informacyjna i informatyczna

Modernizację można przedstawić jako gigantyczną zmianę kondycji ludzkiej z kondycji losu na kondycję wyboru. Jest ona wszechogarniającym procesem zachodzącym w skali pojedynczego kraju. Podstawowym jej mechanizmem jest różnicowanie się struktur i funkcji z dążeniem do ich integracji.

W Polsce wzięcie mają projekty unowocześnienia kraju czerpiące z zachodnich doświadczeń: technologie, bogactwo i komfort, z jednoczesnym zachowaniem narodowej tradycji i rodzimej tożsamości. Jednak modernizacja wymyka się spod kontroli, podkopując istniejące formacje klas, zawodów, ról płciowych, rodzin nuklearnych, zakładów przemysłowych, branż oraz wymogi i formy postępu technologicznego. Jednostka, nie mając twardego oparcia w instytucjach i tradycji rozpadające się społeczeństwa postprzemysłowego, podlega indywidualizacji i doświadcza anomii oraz niedostatku kontroli społecznej. Słabną struktury społeczne wypierane przez wirtualne kręgi znajomościowe i ujawnia się społeczeństwo pełne zachowań kompulsywnych (erotomania, zakupoholizm, objadanie się, bulimia, anoreksja, nadmierna dbałość o wygląd, rozmaite uzależnienia), na przemian ryzyka i spektaklu. Rosnący w tym udział zyskują media, szczególnie telewizja, portale plotkarskie, tabloidy i serwisy społecznościowe, ale także zorientowana populistycznie polityka.

Jednocześnie za sprawą dwóch procesów: radykalnej indywidualizacji i technologicznego przewrotu w zbiorowej komunikacji, dokonuje się jakościowa zmiana uczestnictwa w sferze publicznej i sposób kształtowania elit. Realny staje się równy dostęp szerokiego ogółu obywateli do publicznej debaty. Współcześni nam, suwerennie wybierając własną aktywność w wymiarze prywatnym i publicznym, przez powiększającą się łatwość porozumiewania się z innymi jednostkami i grupami społecznymi mogą tworzyć masowe sieci różnorodnych grup obywatelskiego nacisku (W. Morawski, 2010; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, 2009).

Modernizacja stymuluje wyłanianie się nowej formacji społecznej – społeczeństwa informacyjnego, w którym informacja i wiedza stają się najważniejszymi dobrami. Jego wyznacznikami są utechniczenie, uinformacyjnienie, usieciowienie i wirtualizacja. Komunikacja w społeczeństwie sieci nie ogranicza się do pionowej wymiany za pomocą

tradycyjnych mediów masowych, ale przybiera postać poziomej komunikacji interaktywnej skupionej wokół Internetu i mobilnych sieci społecznych – otwartych struktur trudniejszych do skontrolowania. Internet staje się cyfrowym cieniem świata, gdyż sieć o rozproszonej architekturze i przestrzeni migotliwości niczym żywy organizm odbija niemal wszystko, co realnie w nim się wydarza (O. Amft, P. Lukowicz, 2009; J.E. Stiglitz, A. Sen, J.-P. Fitoussi, 2013).

Decydującym źródłem bogactwa staje się dostęp do informacji, nowoczesnych technologii, wykorzystanie własnej wiedzy i kreatywności. Co więcej, dostęp i umiejętność korzystania z informacji, zarówno naukowej, jak i nienaukowej – obywatelskiej, publicznej, środowiskowej czy przestrzennej – tworzą nową oś stratyfikacji społecznej. Wprowadza to ewidentnie zupełnie nową jakość, albowiem wiedza i kreatywność ludzka, w odróżnieniu od tradycyjnych czynników produkcji, są zasobami niewyczerpywalnymi i odnawialnymi. A więc to **właśnie wiedza staje się współcześnie najważniejszym czynnikiem produkcji**. Rośnie znaczenie tego, że najbardziej wszechstronnym ze wszystkich zasobów, które pozwalają tworzyć bogactwo, jest wiedza (M. Castells, 2007; J. Morbitzer, 2001). Jej istotą w społeczeństwie informacyjnym jest to, że jawi się jako nigdy do końca nieustalona, nigdy w całości spisana, zawsze niekompletna. Mitem staje się pozytywistyczne przekonanie o jej obiektywności i pewności. Zatem należy założyć, że w ponowoczesnym uczeniu innowacyjnym podmiot uczący się zyskuje świadomość, że uzyskana wiedza nie jest wystarczająca. Wszelka wiedza – jak przekonujemy się – jest hipotetyczna, tymczasowa. Wyraźnie też widać, iż generowanie wiedzy staje się kluczem do innowacyjności i refleksyjności, które mogą powstrzymać lub odwrócić niekorzystne trendy (P. Drucker, 1999; P. Sztompka, 2005; Z. Kwieciński, 2012).

Internet, inicjując kolejny przełom komunikacyjny, tworzy także miejsce na coś nowego – misterny wzór sieci międzyludzkich połączeń. Albowiem, jak piszą A. Bard i J. Söderqvist,

Zdobywanie informacji to próba zsynchronizowania własnego umysłu i rzeczywistości, która nas otacza. [...] Dostęp do informacji kieruje biegiem naszych myśli (2006, s. 16, 19).

*Eo ipso* cyfrowa interaktywność, stając się dominującym medium komunikacyjnym, wymusza zmianę paradygmatu modernizacji. Poja-

wienie się Internetu rewolucyjnie poszerzyło krąg nadawców różnych opinii czy szeroko rozumianej informacji wysyłanych do nieznanego odbiorcy, tworząc opisany w socjologii trzeci układ kultury, który sytuuje się poza tradycyjnym podziałem na kulturę nauk ścisłych i humanistyczną. W znacznym stopniu został on wykreowany przez media elektroniczne dokonujące ekspansji w przestrzeń komunikacji społecznej (A. Bard, J. Söderqvist, 2006, s. 16–19, 28; K. Krzysztofek, 2006). Rewolucja cyfrowa przełamuje tradycyjne bariery komunikacyjne, polityczne i społeczne oraz oswaja z tym, co inne. Tutaj należy wskazać też na ryzyko internetocentryzmu. Tymczasem istotą dynamiki społecznej jest samorzutne, niejako organiczne, analogowe, wyłanianie się hierarchii. Ta zaś nie zawsze musi podporządkować się sieci opartej na cyfryzacji, która czerpie z kompresji danych i nieprzejrzystych usług informatycznych.

Rewolucja informacyjna i komunikacyjna, będąc sednem modernizacji, jest procesem zamieniającym społeczeństwo w *stricte* informacyjne, na który składa się m.in. digitalizacja: procesów komunikacyjnych, zasobów dziedzictwa kulturowego, mediów i powszechne wykorzystanie urządzeń elektronicznych. Ubocznym jej efektem jest rejestracja i przechowywanie większości informacji w bazach danych sektora komercyjnego o użytkownikach. Mogą one posłużyć do identyfikacji użytkownika i naruszenia jego prywatności, a nawet inwigilacji. Wyszło na jaw m.in., że amerykańska National Security Agency miała poza kontrolą dostęp do skrzynek pocztowych Gmaila. Włamała się też mimo stosowanej kryptografii do bazy danych Google'a i Yahoo.

Realnym zagrożeniem jest brak dostępu do informacji i technologii informacyjno-komunikacyjnej (IT) – będących głównym narzędziem nie tylko społeczeństwa informacyjnego, ale i transakcyjnego – ludzi wykluczonych, przegranych modernizacji, zepchniętych na margines społeczeństwa, a także często nisko opłacanego prekariatu – współczesnego proletariatu. Wiemy, że 45% polskich rodzin żyje poniżej progu niedostatku. Ponad 65% zatrudnionych Polaków otrzymuje wynagrodzenie nieprzekraczające średniej płacy. Odsetek gospodarstw domowych, których poziom dochodów był niższy od relatywnych granic ubóstwa – jak podaje Eurostat – wyniósł w końcu 2010 r. około 17,1% (G. Standing, 2011; Eurostat, 2007; J. Czapiński, T. Panek, 2013). Niepokojące jest, że po raz pierwszy od 2000 r. zwiększył się jego zakres. To wywołuje podział cyfrowy (*digital divide*), który skutkuje nierównomiernym udziałem

w „transakcjach informacyjnych”, a następnie prowadzi do „pęknięcia cywilizacyjnego społeczeństwa” (M. Jarosz, 2011, s. 78–79).

W wymiarze globalnym dzięki sieci *Long Term Evolution* (LTE) aktywne urządzenia mobilne w perspektywie kilku lat mogą stać się wszechobecne. Rzecz komplikuje się, gdy spojrzymy na usieciwienie cyfrowe z punktu widzenia społecznego. Dostrzeżemy wtedy „płaską” komunikację i akumulację informacji/wiedzy w infrastrukturze technologicznej (serwery). Bierze się to z nietransparentnego, autoryzowanego dostępu do sieci oraz atencjonalistycznej logiki przepływu informacji, czego skutkiem ubocznym jest ujawniająca się nowa stratyfikacja społeczna z kolejnymi wygranymi i przegranymi (M. Castells, 2013b).

### Globalizacja

Globalizacja to najintensywniejszy trend cywilizacyjnej transformacji, który będzie kształtował nasze życie przez nadchodzące dekady. Drogę globalizacji uitorowała liberalizacja gospodarki i prywatyzacja państwa lat 80. XX w. Dokonuje się ona dzięki rewolucji informatycznej, na ogół w sferze ekonomicznej, upośledzając system polityczny, jakim jest demokracja. Opisuje się ją za pośrednictwem takich terminów, jak: homogenizacja (ujednolicanie) i globalna konwergencja kulturowa (upodobnianie się), a także uelastycznienie rynku pracy. Tak więc można ją postrzegać jako rosnącą współzależność całej ludzkiej cywilizacji, przejawiającą się standaryzacją ekonomiczną i kulturową. Z powodu globalizacji erodują podstawowe poziomy tożsamości (np. więź rodzinna, solidarność narodowa czy klasowa).

Termin „globalizacja” – idąc za E. Wnukiem-Lipińskim (2005) – ma kilka znaczeń. Po pierwsze, globalizację utożsamia się z rynkiem światowym (każdą rzecz można gdziekolwiek wyprodukować i wszędzie sprzedać). Po drugie, relatywizuje ona społeczne punkty odniesienia, a więc formowanie się tożsamości społecznych, system odniesień pozwalających ocenić własne miejsce w społeczeństwie, a także poczucie przynależności. Po trzecie, wymusza modernizację i detradycjonalizację. I po czwarte, stymuluje homogenizację i hybrydyzację. Przebiega w przestrzeni ekonomicznej, kulturowej i politycznej, ale także przestępczości zorganizowanej.



W epoce globalizacji rozluźnieniu podlegają związki inwestorów ze wspólnotami narodowymi. Lojalność wobec kraju ustępuje logice rynkowej i zasadzie merytokracji. Traci na znaczeniu geograficzne miejsce, a rośnie znaczenie deterytorializacji. A. Appadurai konstatuje:

[...] ludzie, mechanizmy, pieniądze, obrazy i idee podążają teraz ścieżkami o coraz mniej izomorficznym charakterze. [...] Deterytorializacja [...] stanowi w zasadzie jedną z głównych sił nowoczesnego świata (2005, s. 58–59).

Europejskie państwa opiekuńcze i ład demokratyczny podmywane są przez globalne korporacje, będące beneficjentami obecnej sytuacji kryzysowej. Rosnące zyski właścicieli i przedsiębiorców wywołują gwałtowne narastanie nierówności dochodowych wewnątrz krajów od lat 80. XX w., a także kurczenie się klasy średniej. Mówi się coraz częściej o „demokracji 2/3”, z rosnącą rzeszą ludzi wykluczonych (prekariat, lumpenproletariat, NEET-s<sup>1</sup>, starsi pracownicy fizyczni) i ograniczonymi prawami obywatelskimi (m.in. ingerencją w rynek). Ponadto rewolucja informatyczna i polityka deregulacji prowadzona przez światowe potęgi gospodarcze uwalniają globalny kapitał finansowy od politycznej kontroli (*Dajmy wszystkim dochód...*, 2012; K. Modzelewski, 2012), umożliwiając jego przepływ, ograniczony tylko koniunkturą rynkową. Sprawia to, że rynek staje się suwerenem o większym znaczeniu niż obywatele. Stąd już blisko do demokracji totalitarnej (W. Streeck, 2011). Nadto zglobalizowane elity gospodarcze coraz rzadziej reagują na presję opinii publicznej.

W obliczu trwającego światowego kryzysu gospodarczego i społecznego, utwierdzonego dysfunkcyjnością kapitalizmu, globalny wolny rynek – zawładnięty przez banki, fundusze inwestycyjne, giełdy papierów wartościowych i towarzystwa ubezpieczeniowe – staje się z wolna utopijnym projektem. Załamanie się hegemonicznej siły Stanów Zjednoczonych, które po upadku Związku Radzieckiego zyskało status jedyne go supermocarstwa, dowodzi utopii globalizacji – pojętej neoliberalnie – pod kuratelą amerykańską. Wyjściem kompromisowym staje się podział władzy w triadzie: Stany Zjednoczone, państwa BRIC

---

<sup>1</sup> NEET (*not in education, employment or training*) – osoba (generacja młodych ludzi), która nie uczy się, nie pracuje i nie uczestniczy w kursach doszkalających.

(Brazylia, Rosja, Indie i Chiny) oraz Unia Europejska. Warto zauważyć, że ład neoliberalny z napędzającym go turbokapitalizmem – a nie mechanizmem niewidzialnej ręki rynku – nie upowszechnił się jako uniwersum, co zapowiadał dogmatycznie F. Fukuyama, pisząc o „końcu historii” i triumfie systemu demokratycznego. Wyszły bowiem na jaw sprzeczne interesy geopolityczne mocarstw globalnych oraz istniejąca wielokulturowość z mnogością składników: ekologią, strukturami społecznymi, różnym postrzeganiem tego, co ważne, metafizyką i epistemologią (J. Gray, 2004; R. Nisbett, 2009; F. Zakaria, 2009).

Państwa postkomunistyczne, przenosząc poprzednie obyczaje – tj. dwójmyślenie, granie sprzecznych ról przez te same jednostki, łamanie reguł jako sposób życia w systemie, zdobywanie dóbr przez sieć znajomości do globalnej kultury politycznej – wytworzyły społeczeństwo „ludzi elastycznych” (*flexians*). Powoduje to zacieranie się różnic między sferą publiczną i prywatną, państwem i rynkiem. Pogłębiają to media odpowiedzialne za dominację demokracji medialnej z właściwą jej nieprzejrzystością i kreowaniem politycznej narracji zamiast przedstawiania obiektywnej informacji (J.R. Wedel, 2009).

Mechanizmem globalizacji stosowanym wobec Polski i innych państw na zbliżonym poziomie społeczno-gospodarczym jest przemoc strukturalna, polegająca na narzucaniu im – jako pozostającym na wcześniejszym stadium rozwoju – przez Zachód zaawansowanej logiki rynkowej. Odbywa się to przez ponadnarodowe korporacje globalne, które kontrolują 80% systemu, decydując o warunkach życia większości. Tak przejawia się asymetria globalizacji skrojonej na potrzeby bogatych, odwołującej się do mitu o samoregulującym się rynku. Jedyną szansą na zniwelowanie skutków tego zagarnięcia zasobów demograficznych i technologicznych pozostaje dla Polski integracja ze strukturami Unii. Ale globalizacja nie sprowadza się tylko do kopiowania i naśladowania, lecz skutkuje także regionalizacją. Mieści też w sobie tzw. glokalizację (termin Z. Baumana, 1997), polegającą na dopasowywaniu towarów i usług z poziomu globalnego do lokalnych rynków i odbiorców. Oba te procesy współzachodzą na siebie przez komplementarne unifikację i dywersyfikację. W efekcie jako jednostki i społeczeństwo stajemy się beneficjentami globalnej dyfuzji innowacji i kreatywności, wprowadzając to, co wynaleziono i skonstruowano gdzie indziej (J.E. Stiglitz, 2004; J. Staniszkis, 2003; W. Kuligowski, 2007).

Konsumpcja jako podstawowy proces cywilizacyjny wyznaczający tożsamość społeczną późnej nowoczesności upodobniła się swoją strukturą w skali globu (makdonaldyzacja społeczeństw). Rzesze konsumentów są kuszone przez oferowane produkty i kuszą obietnicą wybawienia od tyranii chwili z jej obsesjami: więcej, szybciej. W efekcie branding, który manipuluje emocjami, konsument zostaje skonsumowany przez świat rzeczy (T.H. Eriksen, 2003). Reklama i neuromarketing wypaczają rzeczywistość tak dalece, że

[...] konsument jest utrzymywany stale w przeświadczeniu, iż jest aktorem, podczas gdy w najlepszym razie dokonuje tylko wyboru (A. Appadurai, 2005, s. 65)

- i bierze to, co mu się podsunie.

Co więcej, bycie widzianym jest dziś najważniejszym elementem zabiegania o społeczny prestiż, a także awans materialny. Preferując wolność nad równość i bezpieczeństwo socjalne, rynek wywołał znaczne rozwarstwienie społeczne. *Eo ipso* stworzono społeczeństwo z wbudowanym mechanizmem bezwzględnej rywalizacji o pracę i wszelkie dobra materialne. Kieruje się ono rachunkiem zysków i strat, przyjmując częstokroć postać społeczeństwa transakcyjnego. Pociągnęło to za sobą wielowymiarowe utowarowienie egzystencji (A. Szahaj, 2011b).

Tymczasem w trwającej od kilku lat kryzysowej rzeczywistości utrwała się przekonanie o osiągnięciu już w 2008 r. szczytu globalizacji, ponieważ wyczerpują się możliwości zwiększania światowego wzrostu gospodarczego opartego jak dotąd na eksploatacji ropy naftowej i innych paliw kopalnych. Istotne jest przy tym - co dostrzega m.in. R. Florida - wylanianie się ponadnarodowego systemu federalistycznego stworzonego przez metropolie i regiony. To one przyciągają bowiem talenty klasy kreatywnej: artystycznej bohemy, wolnych zawodów, naukowców, wynalazców i wysokiej rangi menedżerów, którzy preferują styl życia skupiony na jakości i innowacyjności (*Power to the Cities...*, 2012). Stają się one centrami, uwydatniając istnienie peryferii cywilizacyjnych.

Globalizacja jako forma cywilizacji powiększa specjalizację społeczeństwa oraz odpowiada za wzrost poziomu indywidualizacji. Zanikającą wspólnotowość zastępuje emancypująca się tożsamość jednostkowa. Zwiększająca się wolność wyboru idzie w parze z rosnącym ryzykiem i poczuciem odosobnienia.

## Europeizacja nie tylko w wymiarze geopolitycznym

Trendem cywilizacyjnym w społeczeństwach europejskich staje się europeizacja, oznaczająca generowanie specyficznych wartości, idei i instytucji politycznych oraz ekonomicznych Wspólnoty Europejskiej, które stają się częścią logiki organizującej krajową politykę i krajowy proces polityczny. Jej podstawą jest jedność w różnorodności (*unity in diversity*). Europeizacja oznacza, jak wskazuje T.G. Grosse:

[...] 1) wpływ UE na państwa członkowskie i inne państwa; 2) poszerzanie granic Unii; 3) eksport instytucji wspólnotowych, prawa i wartości europejskich; 4) geopolityczną próbę stabilizacji swego pogranicza; 5) kształtowanie stylu polityki międzynarodowej odwołującego się do paradygmatu pokojowej siły (2012, s. 9-10).

Procesy europeizacji przebiegają trójnurtowo: geopolitycznie, demokratyzacyjnie i modernizacyjnie. Dąży ona nie tylko do likwidacji deficytu rozwoju na części zróżnicowanego terytorium, zarówno na poziomie subnarodowym i regionalnym, jak i lokalnym. Co więcej, postępująca integracja wywołuje presję adaptacyjną na państwa członkowskie, ich obywateli i instytucje, przynosząc w efekcie konkretne zmiany: konstrukcje, dyfuzje i instytucjonalizacje na poziomie Unii Europejskiej, przenoszone następnie do krajowych dyskursów. Europeizacja zatem to proces cywilizacyjny, w którym zachodzi socjalizacja w związku z procesem permanentnych interakcji między aktorami integracji, niosącymi z sobą rosnącą współzależność i w konsekwencji jeszcze bardziej intensywną socjalizację (C.M. Radaelli, 2003, s. 30-32).

Wprowadzenie euro jako wspólnej waluty poszerzyło współdecydowanie w sprawach Unii oraz wymusiło solidarność jej biednych i bogatych członków. Historia oraz geopolityka pokazują, że integracja europejska mimo trwającego kryzysu politycznego i gospodarczego jest jedną z wiarygodniejszych opcji modernizacyjnych dla Polski. Polskę jako kraj półperyferii Unii, który aspiruje do centrum, dotyka jednak zarysowujący się kontrast w sytuacji wylaniającego się jądra integracji instytucjonalnej, tworzonego przez Niemcy i Francję.

Inwestycje w centra wzrostu łączy się z obszarami opóźnionymi w rozwoju, zarówno ze strefy euro, jak i reszty Unii. W ciągu pięciu lat przynależności do Unii Europejskiej Polska przestała być jednym

z najbiedniejszych państw Europy, i to w sytuacji kryzysu dotykającego wiele z nich. Wzrosły nasze zarobki i oszczędności, poprawił się znacząco standard życia Polaków. Widać to nie tylko po polskich domach i samochodach, ale znajduje także odbicie w statystykach. W 2004 r. PKB na głowę w Polsce wynosił ok. 9 tys. euro, natomiast w 2009 już 14,1 tys. euro. Tylko w latach 2003–2007 dochód polskiej rodziny wzrósł o 36,5%. W 2003 r. średni przychód na członka rodziny wynosił nieco ponad 680 zł, ale w 2010 r. było to już 1192 zł (GUS, 2012). Sęk w tym, iż nie jest on proporcjonalny.

Nie byłoby aż takiego skoku cywilizacyjnego, gdyby nie pieniądze, które co roku przysyłają do Polski emigranci. To po wejściu Polski do Unii Europejskiej (a szczególnie strefy Schengen) z roku na rok kolejni jej członkowie otwierali swoje rynki pracy, dzięki czemu już 2,13 mln Polaków znalazło zatrudnienie poza krajem, najczęściej za dużo wyższe wynagrodzenie. W 2004 r. emigranci przesłali do Polski 10,5 mld, a w 2008 już 20 mld zł (Millward Brown SMG/KRC, 2010). Wciąż poza krajem pracuje ok. 8,9% Polaków w wieku produkcyjnym. Sytuacja ta utrwała się, a fali reemigracji nie ma.

To potwierdzenie kluczowego znaczenia mechanizmu integracji organizacyjnej Europy, ale i zachowań adaptacyjnych. Unia sprawuje władzę strukturalną, będącą mechanizmem modelowania reguł i określania warunków „brzegowych” zachowań społecznych. Jej działania ratujące przed bankructwem wiele krajów przeżywających kryzys pozwala widzieć na naszym kontynencie świat Europy, a nie świat poszczególnych państw europejskich. Ugruntowuje to spójność społeczną w Europie bez granic przez wdrażanie polityki *flexicurity*, stanowiącej połączenie elastyczności (*flexibility*) i bezpieczeństwa (*security*).

Wśród konsekwencji kryzysu gospodarczego, od 2009 r. widocznego także na kontynencie europejskim, jest i to, że idea twardej integracji europejskich oficjalnych instytucji, ulegając erozji, zanika, ale miękka integracja społeczeństw, kultur i rynków trwa nadal (metody zarządzania, mechanizmy koordynacji, praktykowanie zachowań adaptacyjnych). Sama idea jest odmiennie traktowana w różnych grupach krajów członkowskich. Obserwujemy, że wspólna waluta bez wspólnej władzy politycznej zamiast łączyć staje się narzędziem konfliktu. Co więcej, zróżnicowanie ekonomiczne w obrębie strefy euro zwiększyło się podczas kryzysu (E. Wnuk-Lipiński, 2005).

Pomimo różnic w przebiegu europeizacji – z podziałem na cywilizację wschodnią i zachodnią – występują integrujące cechy tożsamości europejskiej. Tworzą ją umiłowanie wolności i akceptacja różnorodności. A. Chodubski pisał:

Europejczycy postrzegają siebie nie jako członków Europy, lecz jako obywateli, których tożsamość kształtują ich własne interesy. Wyraża się to w pluralizmie demokratycznym (2012, s. 15).

Jednak realnie oceniając dotychczasowe dokonania wspólnotowe Unii Europejskiej, pogłębienie integracji nie ma szans objąć wszystkich jej członków w jednakowej skali. Nie da się ominąć zmiennej geometrii wieloczynnikowej (geopolitycznej, historycznej, kulturowej) metody wspólnotowej. Dążenia federacyjne występują szczególnie wśród niektórych krajów strefy euro, będąc próbą uniknięcia kolejnych konsekwencji kryzysu.

#### Umasowienie szkolnictwa wyższego i utowarowienie wiedzy

Po 1989 r. nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce, zajmującej obecnie piąte miejsce na świecie pod względem procentowego udziału studentów w społeczeństwie. Liczba studentów wzrosła pięciokrotnie. Edukacja na poziomie wyższym stała się ucieczką przed bezrobociem. Sprawilo to, że wielu mimowolnych studentów zamiast skończyć szkołę zawodową uzyskuje licencjat/magisterium, rozumiane jako edukacja zawodowa pomaturalna. Wiadomo jednak, że nie da się unieważnić – o czym przypomina J. Brzeziński – jednego z podstawowych rozkładów występujących w przyrodzie, czyli rozkładu normalnego, który dotyczy również inteligencji. Rozkład ten powoduje, że nie wszystkie osoby z populacji okazują się zdolne do zaliczenia wyższego kursu kształcenia (*Intencje i skutki...*, 2012). Tak więc rosnąca świadomość niezastąpionej roli wiedzy nie idzie w parze z możliwością osiągnięcia jej przez wszystkich na wysokim poziomie.

Wiedza w fazie późnej nowoczesności zdobywana za pomocą różnych form edukacji szkolnej i pozaszkolnej stała się dominującym zagadnieniem życia codziennego. Za zmianami ilościowymi nie nadążają jednak jakościowe. Tym, co rzuca się w oczy, jest bierność większości uczniów

i studentów, którzy na ogół słuchają wykładu nauczyciela czy notują podawane informacje. Ogranicza to komunikację interpersonalną, szczególnie partnerską i submisywną, a w konsekwencji ogranicza, jeżeli nie redukuje do minimum współpracy między obiema stronami procesu edukacji. Studzi to także entuzjazm poznawczy edukowanych, blokując rodzące się spontanicznie inspiracje i ciekawość, typowe dla okresu dojrzewania i dorastania. Relacji między wykładowcą a studentem nie należy sprowadzać do zależności zachodzącej między producentem a konsumentem. Wtedy szkoła, używając klasycznego języka, zamiast być *universitas* zamienia się w *studium generale*, które preferuje ilościowy przyrost wiedzy i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Szkołą zaś na miarę wyzwań cywilizacyjnych byłaby nie tylko ta oceniana w kontekście prakseologicznym, ale także pedagogicznym i etycznym, a tym samym szkoła przeciwdziałająca nie tylko zagrożeniom cywilizacyjnym: encyklopedyzmowi elektronicznemu, szerzącemu się analfabetyzmowi funkcjonalnemu, stresowi wynikającemu z nadmiaru bodźców i tempa życia, lecz także wyposażająca w kompetencje miękkie. Nadal pozostawałaby jej nie do przecenienia rola kulturotwórcza i formacyjna (P. Sztompka, 2000).

Wydaje się wszelako, że narasta debata publiczna wokół poszukiwania alternatyw systemowych dla edukacji z jej dotychczasowym porządkiem klasowo-lekcyjnym i tokiem przekazu wykładowego. Górę bierze przekonanie, że uczenie jest sztuką i nic nie jest w stanie zastąpić dialogu pedagogicznego, jednak w szkołach przekształcanych w laboratoria multimedialne, eksperymentatoria czy mikrocentra poznawcze. Jest tak w sytuacji rewolucji informacyjnej, która ze studentów i uczniów – z powszechnym dostępem do technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i w coraz większym stopniu zdigitalizowanych zasobów danych – czyni w jakiejś skali badaczy (J. Delors, 1998).

W polskiej kulturze edukacyjnej częściej jednak ma miejsce nastawienie szkolarskie, w którym słuchacz ma więcej wspólnego z uczniem niż studentem. Co więcej, utrwała się tendencja psucia szkolnictwa wyższego przez ułatwiony dostęp do kształcenia, który uruchamia mechanizm inflacyjny uzyskanej wiedzy oraz homogenizację poziomów kształcenia. To, że ponad 54% osób w wieku 19–24 lat studiuje w szkołach trzeciego stopnia (w większości niepaństwowych) – gdy jeszcze w 1989 r. na uczelnie szło 10,4% maturzystów – prowadzi do

wypierania lepszych dyplomów przez gorsze, czyli inflacji i homogenizacji poziomów kształcenia oraz uzyskiwania wiedzy. Nie powinno więc dziwić, że doszło do przesylenia mało innowacyjnego rynku pracy osobami z masowo zdobywanymi licencjatami i magisteriami (*Intencje i skutki...*, 2012). Tym sposobem szkoły wyższe nie tylko tworzą bezrobotnych (co drugi absolwent studiów wyższych licencjackich nie może znaleźć pracy), ale też reprodukuje nierówności społeczne.

Upowszechnienie studiów wyższych realizuje się zatem jako kształcenie w nader przeciętnych uczelniach płatnych. Studia same w sobie tracą na wartości, gdyż instrumentalizują wiedzę, koncentrując się na praktycyzmie. Utrwala się niedostosowanie programów i sposobów kształcenia do wyzwań współczesnego świata o dużej dynamice zmian, często nieprzewidywalnych, co ogranicza absolwentom dostęp do prestiżowego zawodu, dobrej pracy, możliwości samorealizacji i wysokiej jakości życia (M. Zahorska, 2009, s. 189). Przy masowej nietrwałości zatrudnienia, szczególnie dotyczącej ludzi młodych (18–25 lat), nieuchronny staje się wzrost prekariatu rozlewającego się poza ograniczone obszary rozwoju i dostatku. Nasila to konflikt międzypokoleniowy.

Wiąże się z tym utowarowienie nauki i wiedzy wywoływane przez trend korporacyjnej ich prywatyzacji. Wiedzę biorącą się z eksplozji informacji wyróżnia jednak eksterytorialność. Nie uwypukla się tego wyraźnie, a osobom kształconym podawana jest na ogół wiedza typu *instant*, przydatna na ogół testowo. Jest to podejście minimalistyczne, gubiące aspekt personalistyczny edukacji. Tym samym trzeba spytać, za M. Burawoyem:

Czy wiedza produkowana jest jako narzędzie realizacji określonego celu – celu definiowanego przez klienta lub w ramach programu badawczego – czy też jej przedmiotem powinna być dyskusja samych celów? (2013).

Drugi typ wiedzy, refleksyjnej, staje się, co już widoczne, ofiarą trwającej instrumentalizacji. Budzi to niepokój co do przyrostu mądrości jako umiejętności używania, modyfikowania i tworzenia wiedzy, która nie jest dobrem degradowalnym. Użytkowana intensywniej, powiększa się, nie zaś pomniejsza (L. Lessig, 2004).

W zglobalizowanym świecie wiedza staje się ekskluzywna. Im bowiem szybciej się kontaktujemy, tym szybciej i sprawniej możemy naśladować. Kopiować jest łatwo jak nigdy dotąd. Stąd też łatwiej niż



w przeszłości manipulować innymi, gdyż – będąc w większości naśladowcami pomysłów czy idei innych – skłonniejsi jesteśmy do podlegania większemu sterowaniu. Podobnie jak w ewolucji genetycznej, gdzie mechanizmem umożliwiającym zmiany są mutacje, tak i w przypadku ewolucji kulturowej przypadek okazuje się najlepszą strategią (M. Pagel, 2011). Skądinąd przez globalizację wywierana jest presja na urynkowanie edukacji. Przenikająca do niej strategia prorynkowa utrudnia identyfikację pojawiających się problemów podstawowych (uniwersalnych), a także określenie ich przyczyn i korygowanie działań.

Nie ulega wątpliwości, że wartości samorozwojowe i priorytety post-materialistyczne niesione przez edukację idą w parze z zaostrzaniem się nierówności w ich obrębie, i to mimo egalitaryzacji szkolnictwa na wszystkich szczeblach. Wzrost skolaryzacji nie prowadzi do zmniejszenia nierówności edukacyjnych, albowiem elity zagrożone przez klasy niższe znajdują miejsca w systemie edukacyjnym, które pozwalają im zachować dystynktywne wykształcenie. Ponadto pojawia się ograniczenie z powodu możliwości materialnych osób kształconych oraz wynoszony z rodziny kapitał kulturowy (A. Zawistowska, 2012).

Nie należy zapominać, że wiedza zostaje nadmiernie zakumulowana w infrastrukturze technologicznej, która staje się formą istnienia kapitału. E. Bendyk zauważa:

Ta infrastruktura, obdarzona rodzajem zaprogramowanej inteligencji, zaczyna funkcjonować coraz bardziej autonomicznie. Jest platformą służącą do wymiany symboli, do kontroli, a także dystrybucji przemocy (2013).

*Notabene* zasadne staje się pytanie: Czy nad tą wiedzą zakumulowaną w infrastrukturze technologicznej istnieje jeszcze kontrola społeczna?

## Scenariusze możliwych zmian w Polsce, i nie tylko

Po próbie zidentyfikowania długofalowych trendów cywilizacyjnych można pokusić się o zarysowanie uwzględniających je różnych scenariuszy zmian społecznych i kulturowych. Stosując analizę SWOT, prawdopodobne są trzy rodzaje: realistyczny, pozytywny i zagrożenia. Najbardziej prawdopodobna, po uwzględnieniu zarówno czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, jest wizja słabnącego rozwoju

z silnie rozwarstwowionym dualnym społeczeństwem. Sposobu na uniknięcie tej wizji upatruje się w konsekwentnie realizowanym planie rozwoju uwzględniającym opinie wszystkich środowisk, który nie trzyma się dogmatów o antyrozwojowym charakterze modelu państwa opiekuńczego (J. Kleer i in., 2011).

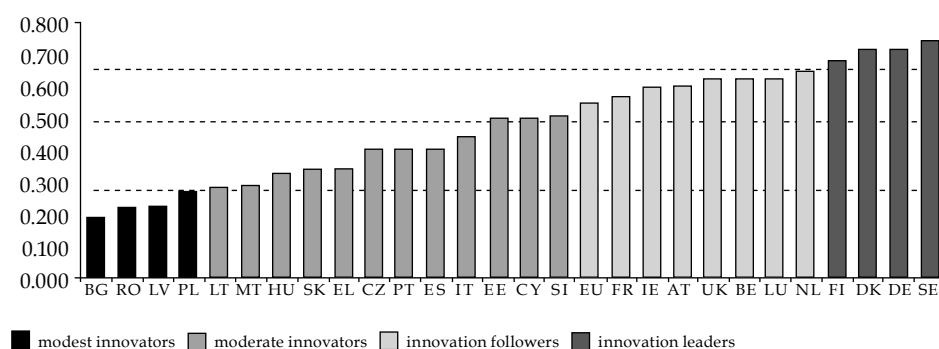
Jedną z tych dróg może się okazać pozyskiwanie niematerialnego zasobu strategicznego, jakim jest wiedza, biorąca się – poza informacją, kreatywnością i innowacyjnością – z kapitału ludzkiego. W społeczeństwie informacyjnym wiedza jest rozumiana jako produkt oraz czynnik napędzający wzrost gospodarczy. Za cechę najważniejszą gospodarki opartej na wiedzy uznaje się jej rosnące znaczenie w globalizacji i technikach informatycznych, a nade wszystko w rozwoju nauki i wiedzy jako leżących u podstaw zmian zachodzących w gospodarce. Dzisiejsza gospodarka opiera się w znacznej mierze na wiedzy, czyli na wykształconych, nastawionych innowacyjnie i wdrażających nowoczesne technologie pracownikach. Kształcenia ich oczekuje się od szkół i uczelni, jednak w wielu z nich nadal pokutuje blokowanie alternatywnego, kreatywnego myślenia, i to mimo wskaźnika skolaryzacji na poziomie średnim rzędu 92% i wyższym 55%.

Realnie oceniając, próbuje się budować społeczeństwo informacyjne bez gospodarki opartej na wiedzy, a tym samym bez możliwości realizacji jego kolejnej postinformacyjnej fazy – społeczeństwa wiedzy. Oto przykład pierwszy z brzegu: w Polsce na kierunkach pedagogicznych kształcą się około 200 tys. kandydatów na nauczycieli (11,8% studentów), a jednocześnie redukuje się liczbę szkół, zwiększa pensum nauczycielom i przedłuża im wiek emerytalny, tym samym redukując miejsca pracy dla nauczycieli. Tak więc kształcą się ponad potrzeby gospodarki opartej na wiedzy, która jest niedoinwestowana. Świadczą o tym mizerne nakłady na naukę i innowacyjność – 0,4% PKB, jedne z najniższych w Unii Europejskiej (średnia 2,0%) (W. Cellary, 2012).

W efekcie średnia innowacyjność polskiej gospodarki (0,29) jest poniżej średniej unijnej, która wynosi 0,54. Mniej innowacyjne od Polski wśród państw Unii Europejskiej są tylko Łotwa, Rumunia i Bułgaria. Wskazuje to, że nie weszliśmy na ścieżkę **gospodarki opartej na wiedzy (GOW)**, zwłaszcza że ostatnio zdystansowała nas Litwa. W *The Global Innovation Index 2013* (2013) Polska znajduje się na 49 miejscu, spadłszy do najniższej grupy państw. Osiągnęliśmy zdolność do rozwoju innowacji

na poziomie 2,5-krotnie niższym niż w Szwecji czy Niemczech. Polacy jak dotąd nie są przygotowani na asymilację innowacji. Istnieje ryzyko, że nie uda się przestawić gospodarki opartej na inwestycjach na gospodarkę opartą na wiedzy. Staje się to tym realniejsze, im dłużej aż 40% badanych Polaków w wieku 16–65 lat nie będzie sobie radzić z wyszukiwaniem i selekcją informacji w Internecie, i to w sytuacji, gdy za sprawą mobilnego komputera – powszechnie dostępnego narzędzia – można się dzielić w zasadzie całą dostępną w sieci wiedzą i wszelkimi działaniami.

Wykres 2. Poziom innowacyjności w państwach członkowskich EU (2013)



Źródło: European Commission (2013b).

Utrudniać to może także poziom rozumowania matematycznego Polaków w grupie wiekowej 25–64 lata, który mieści się poniżej średniej państw OECD (*The Global Innovation Index 2013*, 2013; PIIAC, 2013; E. Okoń-Horodyńska, 2011).

W Polsce są dobrze wykształceni ludzie i nieźle wypada finansowanie badań przez państwo, jednak tylko poniżej 15% małych i średnich przedsiębiorstw opracowuje własne technologie; brakuje także prac naukowych powstałych z udziałem przemysłu i tylko jedną czwartą wszystkich wydatków na badania i rozwój asygnuje biznes. Ponadto kiepsko wypadamy pod względem liczby osób kończących doktoraty oraz udziału polskich naukowców w międzynarodowych projektach (European Commission, 2013a).

Możemy z pewnością zgodzić się z oceną autorów *Strategii rozwoju Polski do 2025 roku* – swego rodzaju *foresight* – iż znajduje się ona nadal w cywilizacji przemysłowej, a nawet częściowo agrarnej. Na drodze do

społeczeństwa wiedzy pojawia się wiele ograniczeń, takich jak cywilizacyjne, społeczne, instytucjonalne, demograficzne czy ekonomiczne. Wśród szczególnie dotkliwych ograniczeń społecznych, które istniały przez kilkanaście lat, są niespełniające standardów unijnych bezrobocie i wielki obszar wykluczającej biedy. W istniejącej sytuacji konieczna jest polityka społeczna nastawiona na przeciwdziałanie dezafiliacji społecznej i ograniczanie jej rozmiarów.

W Polsce rozwój społeczno-gospodarczy wciąż jeszcze nie opiera się na wiedzy, załączki zaś powstającej u nas odmiany GOW są oparte na wiedzy importowanej. Polska jako kraj średnio rozwinięty jest mocno zależna od importu wiedzy zakodowanej w opisach patentowych i nowych technologiach. Stajemy się za to światowym centrum prostych usług, przenoszonych do nas w drodze outsourcingu. Nawet ograniczając się tylko do strategii imitacyjnych korzystających z transferu i wykorzystania wiedzy, musimy odpowiednio przygotować kapitał ludzki (Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, 2010).

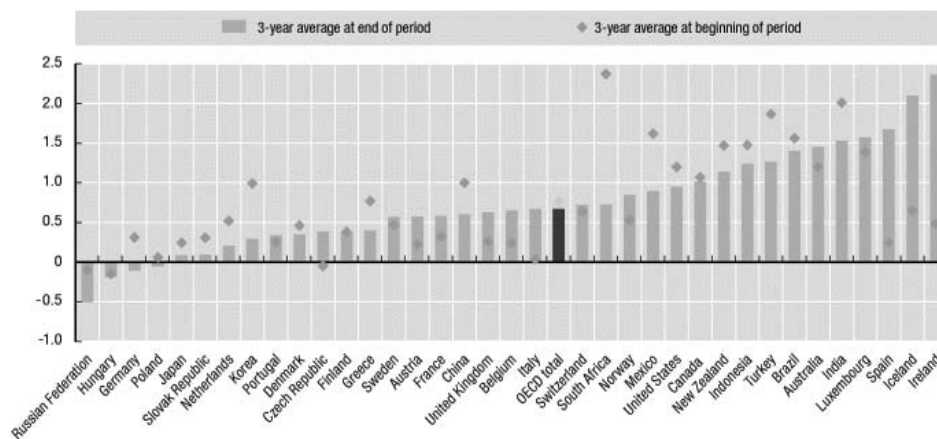
### Wyzwania cywilizacyjne

Najbliższe dekady to czas wyzwań dla społeczeństwa i edukacji biorących się z wyczerpywania tzw. renty zacofania, która przynosiła widoczne efekty po 1989 r. Malejący dystans cywilizacyjny między Polską a bogatym Zachodem powoduje utratę dotychczasowych atutów: stosunkowo taniej siły roboczej, znaczącego rynku zbytu oraz młodych i wykwalifikowanych pracowników.

Z analizy porównawczej wyłania się wiele stojących przed Polską wyzwań rozwoju cywilizacyjnego.

- 1) **Demografia** – utrwalający się niż demograficzny. W 1983 r. w Polsce urodziło się 724 tys. dzieci. W 2003 Polki urodziły najmniej dzieci w okresie powojennym – 351 tys. (wskaźnik dzietności 1,21). Wprawdzie w 2010 r. było 413 tys. urodzeń (na emigracji ok. 35 tys.), ale w 2011 urodziło się już tylko 391 tys. dzieci (wskaźnik 1,36) (na emigracji Polki wydały na świat ok. 36 tys. dzieci) – nastąpił więc aż 5,5% spadek (GUS, 2011). O tyle mniej osób może edukować się w Polsce, jeśli ich rodzice resztę życia spędzą za granicą, co zmniejszy wydatki na osoby w wieku przedprodukcyjnym, zmieniając strukturę obciążenia osób pracujących.

Wykres 3. Wzrost populacji w procentach (średni roczny wzrost w 2009)



Źródło: <http://puck.sourceoecd.org/vl=2434065/cl=31/nw=1/rpsv/factbook2009/01/01/01/01-01-01-g2.htm> (29.08.2013).

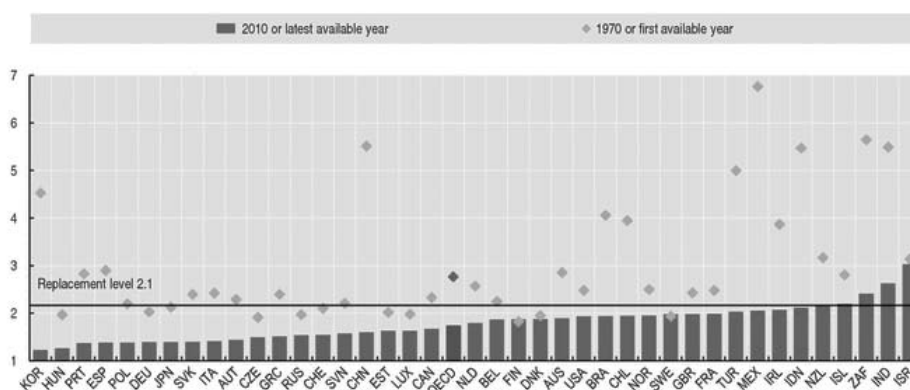
Jak widać z wykresu 3, w 2009 r. wzrost populacji Polski na tle globalnym należał także do jednego z najniższych. Polska pod względem liczby narodzin zajmuje 212 miejsce na klasyfikowane 224 kraje świata.

Liczba mieszkańców Polski będzie malała nie tylko pod presją ogólnoeuropejską (spadek dynamiki demograficznej, niska płodność, przejście od tradycyjnej wielodzietnej rodziny do rodziny małodzietnej i bezdzietnej, opóźnianie wieku zakładania rodziny), ale i za sprawą migracji zarobkowej młodego pokolenia (Polacy są najchętniej migrującą narodowością w latach 2000–2010, wśród państw OECD) oraz deficytu narodzeń dzieci poniżej poziomu odtworzeniowego, z jednoczesnym starzeniem się społeczeństwa. Następuje przechylenie równowagi w kierunku osób po 60 roku życia. Jeżeli nie rozszerzy się świadczeń w celu zwiększenia rozrodzności, nie zwiększy dostępności usług opiekuńczych dla młodych matek i nie przedłuży aktywności zawodowej, tendencja może nie ulec odwróceniu przez kilka dekad.

Jednym z motorów odwracających depopulacyjne tendencje mogą być jednak imigranci z Ukrainy, Białorusi i Rosji. Jak podaje GUS, od 2010 r. saldo przyrostu rzeczywistego ludności z uwzględnieniem salda emigracji i powrotów jest dodatnie, wynosząc 15–30 tysięcy

osób rocznie (GUS, 2011; Z. Strzelecki, 2001). Liczba zgonów w 2013 r. może aż o 40 tys. przekroczyć liczbę urodzonych dzieci w kraju.

Wykres 4. Wskaźnik płodności (2010)



Źródło: [www.oecd-ilibrary.org/sites/factbook-2013-en/01/01/01/evopop\\_g2.html?content Type = & itemId=/content/chapter/factbook-2013-1-en&containerItemId=/content/serial/18147364&access Item Ids = &mimeType=text/html](http://www.oecd-ilibrary.org/sites/factbook-2013-en/01/01/01/evopop_g2.html?content Type = & itemId=/content/chapter/factbook-2013-1-en&containerItemId=/content/serial/18147364&access Item Ids = &mimeType=text/html) (30.08.2013).

Według prognoz Eurostatu, Polska – obok Rumunii, Bułgarii i Słowacji – będzie jednym z najszybciej wyludniających się krajów Europy. Będzie tak, gdyż skutki niskiej płodności doświadczanej od początku lat 90. XX w. są nie do odrobienia (erozja znaczenia rodziny, egoistyczny styl życia, niestabilna sytuacja materialna). Jak oceniają demografowie, gdyby nie bariery utrudniające dzietność w Polsce mogłoby przyjść rocznie na świat aż o 100 tys. dzieci więcej niż obecnie. Depopulację kraju przyspiesza rosnąca liczba naturalizujących się Polaków w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Irlandii itd. (od 2008 r. ponad 130 tys.) Tak więc procesy demograficzne nieuchronnie wzmocnią w demokracji pozycję osób starszych (M. Okólski, 2012). Starość staje się najdłuższą fazą życia współczesnego nie tylko Polaka, ale także Europejczyka.

2. **Poziom innowacyjności** – niski poziom polskiego *know-how* w dziedzinie techniki, zarządzania i marketingu wywołuje wypychanie polskich firm z rynku światowego przez tańszych i bardziej dynamicznych producentów z Europy Wschodniej i Azji. Brak konkurencyjnych nowoczesnych technologii i produktów sprawia, że Polska

jest spóźnionym uczestnikiem globalizacji. Globalizacja przyspiesza rozwarstwienie dochodów w krajach Europy, także Polski, wraz z ucieczką dobrze płatnych miejsc pracy na tańsze rynki pracy. Proces ten napędza maksymalizacja zysku, czego konsekwencją może być w dłuższej perspektywie spadek poziomu życia i narastanie bezpardonowej konkurencji. Wśród kosztów społecznych, które biorą się z nienadążania, względnej pauperyzacji, niezrozumienia i zagubienia, będą tracące na znaczeniu grupy społeczne (robotnicy wielkoprzemysłowi, drobni rolnicy, osoby gorzej wykształcone, mieszkańcy małych miast, ludzie starsi) (A. Szahaj, 2009).

3. **Kapitał społeczny** – barierą rozwoju może stać się wkrótce deficyt w zakresie niskich umiejętności współdziałania Polaków (rywalizacja bierze górę nad kooperacją). Występujący amoralny familizm i kolesiostwo w większym stopniu wiążą niż kolektywizm instytucjonalny. 45% badanych Polaków nie ma bliskich relacji z nikim (B. Cichomski, 2009), a przecież tylko kapitał pomostowy wynikający z relacji ze znajomymi przekłada się na korzyść społeczną. Niedobór pozytywnych postaw obywatelskich i zanik mocnych więzi społecznych (egoizm społeczny) zniechęca inwestorów do lokowania tu produkcji korzystającej ze skomplikowanych technologii (hi-tech). Duże obawy rodzi też kartelizacja społeczeństwa obywatelskiego przez profesjonalizujące się organizacje pozarządowe, które ograniczająco wpływają na oddolny aktywizm społeczny i mogą wywierać także silną presję na rzecz specjalnych świadczeń dla swych członków (T. Zarycki, 2004).
4. **Kapitał intelektualny** – polska nauka jest nieprzystosowana do wspomagania gospodarki opartej na wiedzy, a sama gospodarka okazjonalnie korzysta z dorobku ośrodków naukowych. Na badania i rozwój wydajemy trzy razy mniej niż w przeciętnym kraju Europy, lokując się na ok. 70 miejscu na świecie (A.P. Wierzbicki, 2011). Co więcej, nauka polska niejednokrotnie zatrzymuje się na dwóch pierwszych poziomach: opisie i wyjaśnieniu, rzadko osiągając trzeci: przewidywania, co się wydarzy w przyszłości. Skutkowac to może niedoborem pracowników kreatywnych i innowacyjnych, przy zaniku miejsc pracy i jej dematerializacji, wywołanym gwałtownymi zmianami w zakresie automatyzacji i robotyzacji rynku pracy. Studia mogą być umasowione, ale musi być zachowany jako

najważniejsza ich część element elitarności i doskonałości. Istotą rozwoju cywilizacyjnego nie jest bowiem kompetencyjna egalitarność, lecz innowacyjna siła utalentowanych i kreatywnych jednostek.

5. **Bomba emerytalna** – szykujący się w następnych dekadach wzrost pobierających emerytury o blisko 2 mln osób, gdyż w wiek poprodukcyjny wkracza najstarszy wyż powojenny, zwiększy niepomiarne koszty systemu ubezpieczeń społecznych. Na każdego pracującego Polaka może przypadać 1,9 utrzymywanych osób (*Polska 2030...*, 2009). Z budżetu państwa 21% pieniędzy przeznaczana się na emerytury i renty. Dodajmy, że na szczęście przy spadku pracujących rośnie jednocześnie wydajność pracy, która pozwoli mniejszej liczbie osób utrzymać więcej emerytów. Umożliwienie elastycznego przechodzenia na emeryturę połączone ze zwolnieniem pracodawcy od odprowadzania składki emerytalnej – powiedzmy, od 67 roku życia – mogłoby skłonić do dłuższego pozostawania na rynku pracy i zapobiec gerontokracji.

I tu uwaga: Polska jest jedynym krajem Unii Europejskiej, który dzięki radykalnemu obniżeniu przyszłych emerytur ogranicza koszty starzenia się społeczeństwa w relacji do PKB. Państwo przestało bowiem gwarantować wysokość przyszłych świadczeń, które po reformie emerytalnej zależą od oszczędności uzbieranych w ZUS-ie czy OFE.

## Szanse i zagrożenia

Częściową próbą określenia szans i zagrożeń stojących przed peryferyjną cywilizacyjnie Polską, która aspiruje do centrum, jest analiza zasygnalizowanych trendów w odniesieniu do możliwych scenariuszy zmian i po skorygowaniu o bariery cywilizacyjne.

W sondażach ośrodków demoskopijnych obejmujących już blisko ćwierćwiecze istnienia III RP docenia się skutki liberalizacji o znaku pozytywnym, wytykając jej niedomagania będące efektami ubocznymi polityki w sferze socjalnej czy symbolicznej. Jest to znamienne i typowa reakcja na wyniki pasywa, które biorą się z aplikacji ortodoksyjnego neoliberalizmu we wszystkich państwach postkomunistycznych będących półperyferiami Zachodu. Tymczasem nadrzędnym zadaniem liberalizmu w swej istocie powinno być równoważenie wolności z rów-



nością (A. Szahaj, 2011a). W Polsce, będącej krajem masowej emigracji zarobkowej (2,13 mln osób poza granicami kraju, stan z 31 grudnia 2012 r.), powstaje wykluczenie społeczne na podłożu niepełnego życia jednocześnie w dwóch światach: lokalnego, z dotkliwym deficytem pracy, i zagranicznego, opartego na ciężkiej pracy fizycznej. Kryzys nakładający się na utrwalone patologie społeczne: amoralny familizm, nepotyzm, klientelizm i korupcję, wymusza drenaż mózgow, który odbywa się w postaci emigracji zarobkowej jednostek niejednokrotnie lepiej wykształconych, bardziej przedsiębiorczych i skłonnych do podejmowania ryzyka związanego ze zmianami (22% migrujących ma wyższe wykształcenie) do bardziej rozwiniętych państw Europy, oferujących lepsze warunki materialne i zawodowe (GUS, 2013). Tym sposobem wyraźnie odczuwane korzyści z modernizacji przenikającej się z globalizacją są osłabiane przez starzenie się społeczeństwa i emigrację zarobkową. Jak można przeczytać w raporcie Komitetu Badań nad Migracjami PAN:

Wynikająca z permanentnej emigracji depopulacja, w połączeniu z niskimi wskaźnikami urodzeń oraz starzeniem się społeczeństwa, powodują znaczące zaburzenia w rozwoju społeczno-gospodarczym i rzutują na przyszły rozwój (2013, s. 17).

Z kolei europeizacja pozostawia uczucie niedosytu, uświadamiając jej połowiczność. Nie udało się ratyfikować konstytucji dla Europy. Powstaje błędne koło populizmu (obywatele) i technokracji (elity). Nie ma narodu europejskiego, ale utrwała się poczucie europejskiej tożsamości dzięki ponadnarodowym instytucjom europejskim w sferze prawno-cywilizacyjnej. Staje się to pożywką dla odradzających się nacjonalizmów.

Najwięcej zagrożeń w odrabianiu dystansu cywilizacyjnego Polski bierze się z bezwładu strategicznego związanego z rozwarstwieniem społeczeństwa oraz niezadowolającymi prognozami rozwoju nauki i edukacji, a także z hamulców tkwiących w systemie kulturowym. Wyzwaniem polskim jest enklawowe korzystanie z wiedzy, które uwiadacza się w małej absorpcji absolwentów uczelni przez gospodarke. Trzeba dodać, że odczuwany zalew informacji i przesyt wiedzy jest pozornym przesyceniem. A. Szahaj trafnie konstatuje: „Za dużo informacji, za mało interpretacji” (2013, s. 133).

Ten szum informacyjny prowadzi do petryfikacji monopolu informacyjnego władzy politycznej i ekonomicznej oraz zubożenia mas, które przyjmują postawę milczącej większości. Nadto bezustanny strumień dopływających do nas wiadomości dekoncentruje, obciąża pamięć, zabija kreatywność; sprawia, że jesteśmy odbiorcami, a nie twórcami.

Nowym zagrożeniem bieżących dekad staje się inscenizowanie ryzyka – także przez bombardowanie doniesieniami o dramatycznych wydarzeniach – w celu wykorzystania go dla celów politycznych, medialnych i rynkowych. Rezultatem tego jest narastająca niepewność w kontekście zataczającej coraz szersze kręgi globalizacji, która wymknęła się spod kontroli sił społecznych i rozwijającej się indywidualizacji jako dwóch stron procesu modernizacji. Co więcej, przyspiesza to zanik progresywizmu, będącego fundamentem cywilizacji europejskiej, wypieranego przez neoliberalizm.

Jednocześnie w epoce późnej nowoczesności rośnie w cenę – jak go określają A. Bard i J. Söderqvist (2006, s. 198) – atencjonalizm, czyli walka o posiadanie uwagi. W zalewie rzeczy i informacji dostarczanych przez biznes medialny i politykę państwową oraz w sytuacji spiętrzenia czasu nie do przecenienia okazuje się władza masowej komunikacji. Oddaje to w następujących słowach M. Castells:

Władza jest czymś więcej niż komunikacją, a **komunikacja** jest czymś więcej niż władzą. Władza jednak opiera się na kontroli komunikacji, tak jak podstawą przeciwwładzy jest obalenie tej kontroli (2013b, s. 16).

Mediatyzacja sfery obyczajowości poza opisanymi przejawami wywołuje inne pejoratywy: bylejakość w zachowaniu, nasilenie zjawisk patologicznych (przemoc, agresja, kumoterstwo, korupcja, narkomania), hedonizm i dominację doraźności, która wypiera to, co ponadczasowe.

Występujące trendy – globalizacja i modernizacja – prowokują do postawienia pytania: Czy niosą one tylko możliwość poznania różnorodności kulturowej, czy również powszechność kształcenia rozumianą mniej ilościowo, a bardziej jako dostosowanie treści i metod przekazu do kompetencji osób kształconych? Czy istnieje jakaś alternatywa dla modernizacji i globalizacji przy wszystkich rodzajonych przez nie dylematach? Czy logika interesu i władzy nie góruje nad uniwersalnymi prawami człowieka? W jakim stopniu receptą systemową może być preferowanie wersji inkluzyjnej, konsensualnej i permanentnej mo-

dernizacji, nawiązujących do paternalistycznego modelu nordyckiego umacniającego solidarność pokoleń i modelu „przyzwoitego społeczeństwa” (*Droga do równości...*, 2013).

Przybliżone trendy: liberalizacja, modernizacja, globalizacja niosą z sobą patologiczne zjawiska rozwoju cywilizacyjnego wyróżnione przez M. Kleibera, takie jak:

[...] korupcja mechanizmów rynkowych, rosnące nierówności społeczne, korporacyjne zawłaszczanie wiedzy, kierunki ewolucji społeczeństwa informacyjnego, erozja etycznych standardów rynku, dematerializacja pracy, konwergencja cyfrowa, utrwalająca się sfera ubóstwa, depopulacja Europy połączona z jej najbardziej zaawansowanym w skali globalnej procesem starzenia się (2011, s. 17-18).

Sama tylko rewolucja informacyjna rodzi zagrożenia w postaci nadużywania asymetrii informacyjnej, zawłaszczania wiedzy stanowiącej dobro publiczne, wszechogarniającej digitalizacji zasobów, wirtualizacji gospodarki (M. Kleiber, 2011). Ponadto rewolucja cyfrowa może okazać się kolejnym mitem, gdyż większości jej uczestników serwowany jest tylko ciąg nowych kombinacji, znanych już i mało istotnych informacji, skąd daleko do kreatywności i innowacyjności. T. Szlendak pisze:

Wszystkiego pełno, ale wszystko jest tym samym [...] zewsząd atakuje nas dużo tego samego podanego w atrakcyjnym, udającym innowację opakowaniu (2013, s. 11).

Tak oto zarządzanie wiedzą, ryzykiem, zmianą i procesami komunikacji staje się kluczową kompetencją XXI w.

Korzystanie z Internetu co prawda rozszerza sieć znajomości, ale nie pogłębia więzi. Istnieją nadto powody by sądzić, że trend usiecienia społeczeństwa obejmuje coraz bardziej indywidualizujące się jednostki, wiążąc horyzontalną strukturą, która może przybierać kształt zbiorowego organizmu (M. Castells, 2013b). Oznacza to zarazem system totalnego monitoringu i dominacji państwa oraz korporacji nad nimi. Informatyzacja staje się instrumentem kontroli i regulacji systemu rynkowego, który rozciąga się też na samą wiedzę, rządząc się przede wszystkim zasadą skuteczności. Sieć przez technologię poszerzyła konsumpcję – wzajemnie się napędzające – ograniczając przestrzeń wolności, koncentracji i refleksji.

Sposobem na minimalizację poddanych analizie zagrożeń może być kreatywność i kultura innowacyjności rozwijana w procesie szkolnego uczenia się opartego na interdyscyplinarnej korelacji wiedzy. Czy można oczekiwać, że szkoły staną się generatorami innowacji nie tylko w wymiarze edukacyjnym, ale i badawczym? Wszak uczniowie większość potrzebnej w życiu wiedzy czerpią z Internetu. Szansa tkwi w inspirowanych nauczycielach, którzy stawiają na szerokość kształcenia oraz kompetencje komunikowania i samorozwoju, nie zaś tylko na transfer wiedzy i technologii.

W sumie więc nie sposób uniknąć wszelkich wyzwań i zagrożeń ze strony cywilizacyjnych uwikłań edukacji, ale też nie o to chodzi. Można jednak zabiegać o kształtowanie świadomości ich istnienia właśnie w procesie edukacji, aby mieć szansę podjąć wolną decyzję o życiu z nimi bądź próbę ich readaptacji, rewaloryzacji czy renaturalizacji kulturowej.

## Bibliografia

- Adamski, F. (1999). Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego. W: F. Adamski (red.). *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków.
- Amft, O., Lukowicz, P. (2009). From Backpacks to Smartphones: Past, Present, and Future of Wearable Computers. *IEEE Pervasive Computing*, 8(3).
- Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Z. Pucek (tłum.). Kraków.
- Bard, A., Söderqvist, J. (2006). *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. P. Cypryański (tłum.). Warszawa.
- Bauman, Z. (1997). Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja. E. Klekot (tłum.). *Studia Socjologiczne*, 3.
- Beck, U. (2008). *Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen*. Frankfurt am Main – Leipzig.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. S. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym ponowoczesności*. J. Konieczny (tłum.). Warszawa.

- Bendyk, E. (2013). Krytyka rozumu cyfrowego. *Dziennik Opinii*, [www.krytyka.polityczna.pl/artykuly/opinie/20131024/bendyk-krytyka-rozumu-cyfrowego](http://www.krytyka.polityczna.pl/artykuly/opinie/20131024/bendyk-krytyka-rozumu-cyfrowego) (24.10.2013).
- Berger, P.L. (2007). Między relatywizmem a fundamentalizmem. R. Lewandowski (tłum.). *W Drodze*, 9.
- Berger, P.L. (2009–2010). Refleksje o dzisiejszej socjologii religii. K. Marulewska (tłum.). *Teologia Polityczna*, 5.
- Berger, P.L. (2005). *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*. W. Kurdziel (tłum.). Kraków.
- Bilewicz, M. (2013). Uprzedzenia w Polsce. Wprowadzenie, [www.academia.edu/2659786/Uprzedzenia\\_w\\_Polsce\\_Wprowadzenie](http://www.academia.edu/2659786/Uprzedzenia_w_Polsce_Wprowadzenie) (24.10.2013).
- Burawoy, M. (2013). Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne. T. Leśniak (tłum.). *Praktyka Teoretyczna*, 1(7), [www.praktykateoretyczna.pl/PT\\_nr7\\_2013\\_NOU/02.Burawoy.pdf](http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/02.Burawoy.pdf) (13.08.2013).
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. M. Marody (tłum.). Warszawa.
- Castells, M. (2013a). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*. O. Siara (tłum.). Warszawa.
- Castells, M. (2013b). *Władza komunikacji*. J. Jedliński, P. Tomanek (tłum.). Warszawa.
- CBOS. (2011). O religijnym i społecznym zaangażowaniu Polaków w lokalnych parafiach. Komunikat BS/141/2011, [www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty\\_2011.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_2011.php) (9.09.2013).
- CBOS. (2012a). Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat BS/22/2012. Warszawa. [www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_022\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_022_12.PDF) (9.09.2013).
- CBOS. (2012b). Zaufanie społeczne. Komunikat BS/33/2012, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_033\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_033_12.PDF) (30.11.2013).
- Cellary, W. (2012). Młodzi w internetowej pułapce. *Gazeta Wyborcza*, 28.
- Chodubski, A. (2012). Jedność europejska: wizje i sposoby urzeczywistnienia integracji. *Przegląd Politologiczny*, 2.
- Cichomski, B. (2009). *Polish General Social Surveys: Machine-readable Data File 1992–2008*. Warszawa.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2011). *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Czapiński, J. (2011). Praktyki religijne. W: J. Czapiński, T. Panek (red.). *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.

- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa.
- Dajmy wszystkim dochód. Rozmowa z prof. Guyem Standingiem (2012). *Niezbędnik Inteligenta Plus. Polityka* (nr spec.), 1.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Warszawa.
- Droga do równości i dobrobytu. Z prof. W. Aniołem rozmawia M. Sobczyk (2013). *Nowy Obywatel*, 9(60).
- Drucker, P. (1999). *Spółczesność pokapitalistyczna*. G. Kranas (tłum.). Warszawa.
- Elias, N. (1980). *Socjogeneza przeciwstawności pojęć „cywilizacja” i „kultura” w Niemczech*. W: N. Elias. *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*. T. Zabłudowski (tłum.). Warszawa.
- Eriksen, T.H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. G. Sokół (tłum.). Warszawa.
- European Commission. (2013a). Industrial Innovation. Innovation Union Scoreboard, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm) (25.09.2013).
- European Commission. (2013b). Press releases database, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-270\\_pl.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-270_pl.htm) (25.08.2013).
- Eurostat (2007). Regional GDP per Inhabitant in the UE 27,23/2007, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs...> (14.03.2011).
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Gray, J. (2004). *Heresies: Against Progress and Other Illusions*. Croydon.
- Grosse, T.G. (2012). Systemowe spojrzenie na europeizację. *Studia Europejskie*, 3.
- GUS. (2011). Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej w Polsce w 2011 roku, [www.stat.gov.pl/gus/5840\\_12442\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_12442_PLK_HTML.htm) (23.05.2012).
- GUS. (2012). *Biuletyn Statystyczny*, 4(654).
- GUS. (2013). Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2012, [www.stat.gov.pl/gus/5840\\_3583\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3583_PLK_HTML.htm). (11.10.2013).
- Inglehart, R., Norris, P. (2004). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*. Cambridge.

- Inglehart, R., Welzel, Ch. (2006). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge.
- Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna (2012). *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Jarosz, M. (2011). Wykluczenie w społeczeństwie polskim. W: J. Kleer i in. (red.). *Wizja przyszłości Polski: studia i analizy*. T. 1: *Społeczeństwo i państwo*. Warszawa.
- Jasińska-Kania, A. (2008). Wartości i normy moralne a procesy przemian w Polsce i Europie. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków.
- Jasińska-Kania, A. (2009). Co cenią Polacy. *Academia*, 3.
- Kiciński, K. (2002). Orientacje moralne społeczeństwa polskiego. W: J. Mariański (red.). *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków.
- Kleer, J. i in. (red.) (2011). *Wizja przyszłości Polski: studia i analizy*. T. 1–2. Warszawa.
- Kleiber, M. (2011). Jaka Polska w połowie stulecia? W: J. Kleer i in. (red.). *Wizja przyszłości Polski: studia i analizy*. T. 1: *Społeczeństwo i państwo*. Warszawa.
- Kołakowska, A. (2009–2010). Kilka uwag o sekularyzacji w XXI wieku. *Teologia Polityczna*, 5.
- Komitet Badań nad Migracjami PAN. (2013). *Informator Migracyjny*, 15, [www.kbnm.pan.pl/images/Informator\\_Migracyjny\\_Nr14.pdf](http://www.kbnm.pan.pl/images/Informator_Migracyjny_Nr14.pdf).
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”. (2010). *Wyzwania przyszłości – szanse i zagrożenia*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa.
- Krzysztofek, K. (2006). Społeczeństwo w dobie Internetu: refleksyjne czy algorytmiczne? W: Ł. Jonak i in. (red.). *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*. Warszawa.
- Kto jest bliskim Polaka. Z prof. Krystyną Skarżyńską rozmawia Michał Wybieralski (2013). *Gazeta Wyborcza. Duży Format*, 49.
- Kuligowski, W. (2007). *Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce*. Kraków.
- Kwieciński, Z. (2012). „Wraca nowe”, Macieju! Recykling mitów szkoły. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2.
- Lessig, L. (2005). *Wolna kultura*. P. Białokozowicz i in. (tłum.). Warszawa.

- Mandes, S. (2005). Forms of Religiousness. W: A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.). *Poles among Europeans*. Warsaw.
- Millward Brown SMG/KRC. (2010). 1990–2010–2030. Ile państwa w rynku, ile rynku w państwie? sierpień, [www.millwardbrown.com/Locations/Poland/Aktualnosci/Komunikaty\\_Prasowe.aspx](http://www.millwardbrown.com/Locations/Poland/Aktualnosci/Komunikaty_Prasowe.aspx) (23.09.2012).
- Modzelewski, K. (2012). Te wraże elity. *Gazeta Wyborcza*, 11.
- Morawski, W. (2010). Wprowadzenie: o pojęciu i teorii modernizacji. W: W. Morawski (red.). *Modernizacja Polski. Struktury – agencje – instytucje*. Warszawa.
- Morbitzer, J. (2001). Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego, [www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt8/morbitzer8.html](http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt8/morbitzer8.html) (4.04.2010).
- Nisbett, R. (2009). *Geografia myślenia*. E. Wojtych (tłum.). Sopot.
- Okoń-Horodyńska, E. (2011). Innowacje a ład instytucjonalny. W: J. Kleer i in. (red.). *Wizja przyszłości Polski: studia i analizy*. T. 1: *Spółeczeństwo i państwo*. Warszawa.
- Okólski, M. (2012). *Przyszłość demograficzna Polski a migracje. Zapis konferencji*. Warszawa.
- Oxfam. (2013). A Cautionary Tale. The True Cost of Austerity and Inequality in Europe, [www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp174-cautionary-tale-austerity-inequality-europe-120913-en\\_1.pdf](http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp174-cautionary-tale-austerity-inequality-europe-120913-en_1.pdf) (15.09.2013).
- Pacewicz, P. (2013). Polski rekord tolerancji: 40% z nas akceptuje związki partnerskie dla homoseksualistów. *Gazeta Wyborcza*, 296.
- Pagel, M. (2011). *How Language Transformed Humanity*. Edinburgh, [www.ted.com/talks/mark\\_pagel\\_how\\_language\\_transformed\\_humanity.html](http://www.ted.com/talks/mark_pagel_how_language_transformed_humanity.html) (1.04.2012).
- Panek, T., Czapiński, J. (2013). Warunki życia gospodarstw domowych. Dochody i sposób gospodarowania dochodami. W: J. Czapiński, T. Panek (red.). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, <http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/4#art299> (3.11.2013).
- PIIAC (2013). Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych, [http://eid.edu.pl/\\_upload/file/2013\\_10/ibe-raport-PIAAC-2013.pdf](http://eid.edu.pl/_upload/file/2013_10/ibe-raport-PIAAC-2013.pdf) (9.10.2013).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009). M. Boni (red.), [www.polska2030.pl](http://www.polska2030.pl) (25.02.2010).
- Power to the Cities. Rozmowa Jacka Żakowskiego z Richardem Floridą (2012). *Niezbędnik Inteligenta Plus. Polityka* (nr spec.), 1.



- Radaelli, C.M. (2003). *Europeanization of Public Policy*. W: K. Featherstone, C.M. Radaelli (red.). *The Politics of Europeanization*. New York.
- Senett, R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. G. Brzozowski, K. Osłowski (tłum.). Warszawa.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury.
- Staniszki, J. (2003). *Władza globalizacji*. Warszawa.
- Stiglitz, J.E. (2004). *Globalizacja*. H. Simbierowicz (tłum.). Warszawa.
- Stiglitz, J.E., Sen, A., Fitoussi, J.-P. (2013). *Błąd pomiaru. Dlaczego PKB nie wystarcza*. A. Klibar, P. Klibar (tłum.). Warszawa.
- Streck, W. (2011). *The Crises of Democratic Capitalism*. *New Left Review*, 71.
- Strzelecki, Z. (2011). *Polska 2050. Obraz demograficzny*. W: J. Kleer i in. (red.). *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*. T. 1. Warszawa.
- Szahaj, A. (2009). *Jaka modernizacja? Przegląd Polityczny*, 94.
- Szahaj, A. (2011a). *Czy tylko równe szanse? O liberalnej polityce społecznej*. *Liberté!*, IX.
- Szahaj, A. (2011b). *Spółczesność spektaklu i kultura upokarzania*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Szahaj, A. (2013). *Za dużo polityków, za mało polityki*. *Kultura Współczesna*, 1.
- Szlendak, T. (2013). *Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru*. *Kultura Współczesna*, 1.
- Szostkiewicz, A. (2009). *Geje: nie, eutanazja: czemu nie*. *Polityka*, 36.
- Sztompka, P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany: społeczne koszty transformacji*. Warszawa.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, MA - London.
- The Global Innovation Index 2013*. (2013), [www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=data-analysis](http://www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=data-analysis) (23.09.2013).
- TNS Polska (2013). *Sondaż TNS dla „Gazety Wyborczej”, 29 listopada - 4 grudnia*. *Gazeta Wyborcza*, 294.
- Touraine, A. (2013). *Po kryzysie*. M. Frybas (tłum.). Warszawa.
- Voir ou revoir le débat avec Alain Touraine (2013). [www.strategie.gouv.fr/blog/2013/09/debat-avec-alain-touraine-la-fin-des-societes/](http://www.strategie.gouv.fr/blog/2013/09/debat-avec-alain-touraine-la-fin-des-societes/).
- Wedel, J.R. (2009). *Shadow Elite: How the World's New Power Brokers Undermine Democracy, Government, and the Free Market*. New York.
- Wierzbicki, A.P. (2011). *Wizja i mechanizmy postępu w Polsce do 2050 roku*. W: J. Kleer i in. (red.). *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*. T. 1. Warszawa.

- Wnuk-Lipiński, E. (2005). *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków.
- Yip, A. (2002). The Persistence of Faith among Non-Heterosexual Christian: Evidence for the Neosecularisation Thesis of Religion Transformation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2.
- Zahorska, M. (2009). Edukacja drogą marginalizacji? W: K. Slany, Z. Seręga (red.). *Sprostac̄ zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*. Kraków.
- Zakaria, F. (2009). *Koniec hegemonii Ameryki*. S. Kroszczyński (tłum.). Warszawa.
- Zarycki, T. (2004). Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności. *Kultura i Społeczeństwo*, 2.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa.

**Słowa kluczowe:** późna nowoczesność, liberalizacja, sekularyzacja, modernizacja, globalizacja, europeizacja, utowarowienie wiedzy

### Streszczenie

W sytuacji kryzysu nie tylko w wymiarze ekonomicznym, ale i społecznym, politycznym oraz kulturowym trendy cywilizacyjne przybierają wyrazistszą postać, stają się dostępnejsze dla opisu i analizy. W artykule przedstawione zostaną tylko te wybrane, dotyczące szczególnie społeczeństwa i wiedzy: liberalizacja, sekularyzacja, modernizacja, globalizacja, europeizacja, umasowienie szkolnictwa wyższego i utowarowienie wiedzy. Próba ich analizy pozwoli uwypuklić współwystępowanie wyzwań, szans i zagrożeń niesionych przez te trendy. Stworzy też możliwość zarysowania możliwych scenariuszy zmian cywilizacyjnych w Polsce, i nie tylko.

**Key words:** late modernity, liberalization, secularization, modernization, globalization, europeanization, commodification of knowledge

## Summary

In the situation of crisis not only in the economic, but also social, political and cultural dimension assuming of civilization trends more expressive form, are becoming more available to the description and analysis. It is necessary to emphasize that only these chosen, concerning peculiarly societies will be described and of the knowledge: liberalization, secularization, modernization, globalization, europeanization, spreading the higher education among the masses and commodification of knowledge. The attempt of their analysis will allow to highlight the co-occurrence of challenges, chances and threats, brought by these trends. He will create also a possibility of outlining possible scenarios of of civilization changes in Poland and not only.



*Anna Marek-Bieniasz*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Współczesna cywilizacja a kryzys ekologiczny

Kryzys ekologiczny postrzegany jest najczęściej jako niekorzystny skutek rozwoju cywilizacyjnego. Przyroda w trakcie tego rozwoju w sposób bezwzględny została podporządkowana celom realizowanym przez człowieka. H. Jonas (1996, s. 250) konkludował, że musiało to zakończyć się dehumanizacją i atrofią jego istoty. W związku ze złym stanem przyrody, określanym mianem globalnego kryzysu ekologicznego, coraz częściej mówi się o możliwości końca człowieka. Na przykład autorem prognozującym możliwy koniec człowieka w kontekście wymierania gatunków biologicznych jest P. Ward (2010). Tego typu prognozy skłaniają do sformułowania tezy, że zrównoważony rozwój jest swego rodzaju wyzwaniem cywilizacyjnym, któremu można sprostać m.in. na drodze edukacji współczesnych społeczeństw.

Zrównoważony rozwój współczesnych społeczeństw, zwany niekiedy ekorozwojem, można najkrócej zdefiniować jako rozwój, w ramach którego dochodzić winno do godzenia kwestii ekonomicznych z kwestiami ekologicznymi. Kwestie te niekiedy widzi się jako przeciwstawne. Na przykład W. Sztumski rozpatruje je następująco:

Koncepcja zrównoważonego rozwoju ma pogodzić dwa przeciwstawne interesy. Z jednej strony ma zapewnić życie w rosnącym w sposób wyważony dobrobycie i luksusie, a z drugiej strony ma zachować zasoby naturalne, a nawet stale ograniczać ich zużywanie (2009, s. 16).

W ujęciu tego autora w rozwoju społeczeństw dominują obecnie interesy ekonomiczne. Jednak w przyszłości najprawdopodobniej akcent będzie musiał być przesunięty na kwestie ekologiczne, gdyż przyroda już dzisiaj znajduje się w katastrofalnym stanie.

Na drodze zrównoważonego rozwoju pojawiają się istotne problemy dotyczące zarządzania wspólnym dobrem, jakim jest przyroda. Rodzą się pytania: „W jaki sposób należy gospodarować zasobami, aby zachować zrównoważoność?”, „Czy w ogóle możliwe jest zrównoważone gospodarowanie zasobami?” (A. Pawłowski, 2009, s. 12). Problemy ekorozwoju rozpatrywane są w różnych obszarach nauki, m.in. filozofii. W filozofii rozważa się przede wszystkim problemy dotyczące kwestii:

- 1) antropologicznych,
- 2) edukacyjnych,
- 3) natury etycznej.

Generalnie rzecz biorąc, problemy dotyczące kwestii antropologicznych związane są z koniecznością adekwatnego określenia rangi człowieka w przyrodzie, a tym samym określenia, jaką rolę powinien w niej odgrywać: bezwzględnego eksploatatora przyrody czy, przeciwnie, gospodarza troszczącego się o przyrodę. Stąd też ekofilozofia (filozofia ekologiczna) winna towarzyszyć realizacji idei zrównoważonego rozwoju współczesnych społeczeństw. W ramach ekofilozofii w celu adekwatnego opisu sytuacji człowieka w przyrodzie przyjmuje się m.in. następujące założenia:

- 1) człowiek jest integralną częścią przyrody, bez której nie sposób wyobrazić sobie ani jego obecnej, ani przyszłej egzystencji;
- 2) dobro przyrody jest nierozzerwalnie związane z dobrem samego człowieka;
- 3) przyroda i poszczególne jej elementy mają wartość bez względu na to, czy według człowieka są dlań użyteczne, czy nie;
- 4) człowiek pełni w przyrodzie szczególną rolę, a mianowicie jest za nią odpowiedzialny.

W ramach problemów edukacyjnych znajdują się m.in. problemy świadomościowe kluczowe dla zrozumienia tego, jakim dobrem jest przyroda dla ludzkości. Dlatego w dyskusjach dotyczących dalszego rozwoju cywilizacyjnego często nawiązuje się do kwestii budowy świadomości ekologicznej, dzięki której idea zrównoważonego rozwoju ma szansę na realizację. Bez odpowiednio ukształtowanej świadomości

ekologicznej w sytuacji konfliktu interesu dochodzi bowiem często do realizacji interesów doraźnych, co kłóci się z ideą zrównoważonego rozwoju i przyczynia do pogłębiania się kryzysu ekologicznego.

Świadomość ekologiczna, która tworzy się m.in. na podstawie wiedzy dotyczącej funkcjonowania przyrody oraz wzajemnych zależności między środowiskiem naturalnym i gatunkiem ludzkim, jest świadomością zarówno korzyści, jakie człowiek z niego czerpie, jak i zagrożeń, które na nie sprowadza. Im lepsza więc edukacja w zakresie ekologii, tym bardziej miarodajna ocena tego, które działania powodują naruszenie równowagi ekologicznej w obrębie biosfery.

Wdrażanie w życie strategii zrównoważonego rozwoju jest efektem uświadomienia sobie przez współczesne społeczeństwa ryzyka, jakie niesie z sobą niewłaściwy, czysto utylitarny, nieoparty na odpowiedzialności stosunek człowieka do przyrody, który wykształcił się w dobie obowiązywania paradygmatu nieograniczonego wzrostu cywilizacyjnego. Strategia zrównoważonego rozwoju wydaje się owocem swoistego apogeum wzrostu świadomości ekologicznej, tj. m.in. zarówno wzrostu świadomości co do korzyści, jakie daje życie w zdrowym środowisku, jak i świadomości zagrożeń składających się na kryzys ekologiczny.

Poziom kultury ekologicznej zachodniego kręgu cywilizacyjnego jest jednak nadal niezadowolający i wymaga – o ile chcemy uniknąć globalnej katastrofy ekologicznej – podniesienia, tak aby ze społeczeństwa konsumpcyjnego, ignorującego koszty, jakie ponosi przyroda na skutek nieokiełzanego korzystania z różnorodnych dóbr materialnych, przekształcić się w społeczeństwo proekologiczne, zgodnie współegzystujące ze światem przyrody. Idea nieograniczonego wzrostu cywilizacyjnego, choć krytykowana, w sferze praktyki nadal funkcjonuje. Przejawia się m.in. w takich dziedzinach, jak:

- 1) demografia, gdzie mamy do czynienia z eksplozją demograficzną – populacja ludzka w ciągu dwóch tysięcy lat naszej ery zwiększyła się od 250 mln osobników do ponad 6 mld (ok. 25 razy);
- 2) technika, charakteryzująca się niezwykle dynamiką rozwoju, czego wyrazem jest m.in. jedna z ostatnich jej zdobyczy: technologia klonowania organizmów biologicznych;
- 3) nauka, która stanowi teoretyczne zaplecze rozwoju technicznego;
- 4) ekonomia, w obrębie której obowiązująca niegdyś idea nieograniczonego wzrostu (jej skutki w wielu dziedzinach wydają się niemożliwe

do zahamowania) została przełożona na zasadę jak największego zysku;

5) gospodarka.

Wyhamowanie tempa rozwoju niektórych dziedzin ludzkiej działalności zgubnie oddziałujących na środowisko przyrodnicze napotyka liczne przeszkody. W dziedzinie ekonomii przeszkodę tę stanowią dwa prawa nadające jej niezwykłą dynamikę: funkcjonujące w ludzkiej świadomości prawo do nieograniczonej konsumpcji i prawo do jak największego zysku. Pierwsze z nich to prawo, którym kieruje się konsument, a drugie konsumpcję tę organizuje. Na tych dwóch prawach opiera się tzw. racjonalność ekonomiczna. Często zaś współczesna racja ekonomiczna stoi w wyraźnej sprzeczności z racją ekologiczną.

Wraz z wciąż rosnącą ilością i powiększaniem się rozmiarów niektórych zagrożeń cywilizacyjnych wzrasta jednak także świadomość ekologiczna. Rośnie ona na skutek coraz częściej podejmowanych na różne sposoby działań edukacyjnych. Dzięki nim dochodzi do uświadomienia sobie piętna, jakie cywilizacja wyciska na naszym indywidualnym zdrowiu, zdrowiu bliskich nam osób i środowisku przyrodniczym, w którym egzystujemy. Degradacji tej na dłuższą metę nie można nie zauważyć i nie można się z nią pogodzić. Narasta obawa przed dalszym jej postępem. Cywilizacja, w której żyjemy, staje się swoistą cywilizacją strachu: o własną przyszłość, dalsze losy swojego gatunku, o losy Ziemi-karmicielki, Ziemi-Matki, Ziemi-domu coraz bardziej zrujnowanego. Narasta strach przed koniecznością ponoszenia skutków prezentowanej przez lata zachłanności i nadmiernej pożądlivosti dóbr, chęci bezwzględnego panowania nad przyrodą, krótkowzroczności i braku odpowiedzialności za środowisko naturalne; strach przed skutkami niewywiązywania się z ponoszonej odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Przez długi bowiem czas człowiek nie poczuwał się do takiej odpowiedzialności, nie brał jej na siebie i nie wywiązywał się z niej. Obawiamy się nie tylko globalnej katastrofy ekologicznej, ale i pomniejszych skutków degradacji przyrody, które ponosimy lub moglibyśmy ponieść osobiście. Rosnące ryzyko ponoszenia coraz gorszych skutków niewywiązywania się z odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze – jego świadomość i strach przed nim – rodzi chęć godzenia racji ekonomicznych, technicznych, gospodarczych, politycznych i innych składających się na obraz naszej cywilizacji z racjami ekologicznymi.



Innym czynnikiem kształtującym świadomość ekologiczną jest system wartości funkcjonujący w danym środowisku. Pogłębiać ją będą działania edukacyjne zmierzające do preferowania i zgodnego z nim realizowania wartości sprzyjających środowisku przyrodniczemu, ukierunkowanych na ochronę życia we wszelkich jego przejawach, także bioróżnorodności, zdrowia, piękna poszczególnych fragmentów przyrody czy krajobrazu itp. Do wartości tych należą: szacunek do życia (zwany na gruncie ekofilozofii H. Skolimowskiego „rewerencją dla życia”), solidarność i związane z nim poczucie wspólnoty losów człowieka i przyrody, współodczuwanie (szczególnie w odniesieniu do cierpień, jakich za sprawą człowieka doznają zwierzęta), odpowiedzialność za obecny i przyszły stan środowiska przyrodniczego, powściągliwość w korzystaniu z dóbr przyrody czy gospodarność zasobami przyrodniczymi.

Świadomość istnienia wartości ekologicznych nie jest jednak ani tożsama z ich realizacją, ani nie jest gwarantem tego, że wartości te zostaną w jakiś sposób urzeczywistnione. Dotyczy to zresztą nie tylko szerokiej grupy wartości ekologicznych, ale także wszystkich innych wartości, które można znać, lecz ich np. nie uznawać, nie preferować albo nie wcielać w życie. Kwestia ta związana jest z istnieniem wieloetapowego procesu wartościowania, w trakcie którego jeden etap wynika z drugiego, a pierwotne zamierzenia podmiotu nie zawsze kończą się ich realizacją. Jednak działania edukacyjne zmierzające do ukształtowania postaw preferencyjnych w stosunku do wartości ekologicznych w obrębie nastawionych konsumpcyjnie społeczeństw zachodniego kręgu cywilizacyjnego są krokiem w stronę stworzenia i utrzymania w skali globalnej warunków tzw. bezpieczeństwa ekologicznego (L.W. Zacher, 1992, s. 133–136).

Preferencja wartości ekologicznych sprzyja powstawaniu postaw proekologicznych i podejmowaniu wynikających z nich zachowań mających na względzie dobro przyrody, jego ochronę i intensyfikację. Jednocześnie świadomość ekologiczna pogłębia się i umacnia, determinując w coraz większym stopniu kierunek ludzkiej aktywności. Rozumieć ją bowiem trzeba nie tylko jako swego rodzaju wrażliwość na stan przyrody oraz zrozumienie zagrożeń, jakie wynikają z niewłaściwej relacji między człowiekiem i jego środowiskiem naturalnych, ale także jako chęć i gotowość podjęcia działań zmierzających do jego ochrony.

Refleksja teoretyczna musi więc być ściśle powiązana z działaniami o charakterze praktycznym. Budowa określonego systemu wartości i norm winna wiązać się z jego przeniknięciem do sfery świadomości społecznej, co jest warunkiem kształtowania właściwych stosunków między człowiekiem, społeczeństwem a przyrodą. Stąd też kolejne problemy na drodze zrównoważonego rozwoju to problemy natury etycznej. Ponieważ w ramach tej problematyki sytuje się bardzo wiele istotnych kwestii, w niniejszym artykule siłą rzeczy mogę skoncentrować się tylko na niektórych z nich. Wydaje się jednak, że jedną z najważniejszych jest kwestia erozji wartości, szeroko dyskutowana na gruncie współczesnej etyki. Erozję wartości rozumieć można bowiem jako ubożenie aksjologiczne współczesnego człowieka i współczesnych społeczeństw. Jest ona związana z istnieniem chaosu aksjologicznego i obumierania wartości (redukcją wartości do wartości utylitarnych), a także z opisywaną przez M. Gołaszewską fascynacją złem, możliwą w sytuacji istnienia wciąż czynnej tzw. giełdy wartości. W wyniku jej funkcjonowania na szczycie uznawanej dziś powszechnie hierarchii wartości znajdują się wartości stosunkowo niskie.

Wśród przyczyn erozji wartości wymienia się także zakwestionowanie podstaw porządku antycznego i chrześcijańskiego. Zdaniem W. Zuziaka zakwestionowanie tych podstaw

[...] doprowadziło kulturę ludzką do nowej sytuacji, w której trudno sobie wyobrazić pojawienie się jakiegoś nowego porządku i nowej etyki. Co za tym idzie, człowiek w świecie rozwijającym się chaotycznie i żywołowo pozbawiony zostaje wskazówek. Coraz trudniej przychodzi mu znalezienie odpowiedzi na podstawowe pytania: jak żyć, dokąd zmierzać, co robić i dlaczego cokolwiek robić (2006, s. 70).

Kwestionowanie porządku antycznego i chrześcijańskiego, w których m.in. dobrze funkcjonowało pojęcie dobra wspólnego, było procesem długotrwałym. W jego ramach doszło np. do:

- 1) degradacji roli autorytetów w procesie nauczania i wychowania,
- 2) nadmiernego indywidualizmu,
- 3) wzrostu wpływu mediów na proces wychowania do wartości,
- 4) odrywania człowieka od środowiska na skutek rozwoju nauki i techniki.

Kolejną przyczyną erozji wartości stało się szerzenie pozytywistycznych ideologii, które sprowadzają się do zredukowania pojęcia

człowieka do procesów fizycznych, przyrodniczych i ewentualnie historycznych, odarcia go ze sfery duchowej. Trzeba powiedzieć, iż tak pojęty redukcjonizm w naukach przyrodniczych, przede wszystkim we współczesnych teoriach ekonomicznych, był niejednokrotnie krytykowany. Jedną z bardziej znanych krytyk przeprowadził E. Fromm (1995), wskazując, że redukcjonizm prowadzi do pogłębiania się postaw biernych i konsumpcyjnych – wzrostu sfery „mieć” względem sfery „być”. Według G. Marcela redukcjonizm prowadzi do automatyzacji egzystencji ludzkiej, o czym pisał już w połowie XX wieku:

We współczesnym świecie istnieją takie dziedziny ludzkiego życia, w których automatyzacja odnosi się nie tylko do pewnych określonych technik, lecz do tego, co jeszcze niedawno nazwalibyśmy życiem wewnętrznym (1995, s. 49–50).

Postępująca automatyzacja życia doprowadziła, jak zauważa Zuziak, do zaniku tzw. potrzeb wyższych i subiektywizacji wartości oraz pozabawienia ludzkiego życia wymiaru etycznego. Skutki tego okazują się tragiczne:

[...] oto pojawia się zaginiony **nikt**, który nie wie, skąd przyszedł i dokąd zmierza. Cały ten obraz spustoszenia duchowego człowieka przekłada się na negatywne zjawiska społeczne: rozpad więzi rodzinnych, zanik odpowiedzialności za dobro wspólne, brak wartości moralnych w polityce i w innych sferach życia społecznego (2006, s. 76).

W związku z zarysowaną niezwykle dramatyczną sytuacją, w jakiej znalazł się współczesny człowiek, a wraz z nim przyroda, na której boleśnie odciska on swoje piętno, w ramach filozofii powstała etyka środowiskowa. Jej celem jest wpływanie na motywacje, kształtowanie postaw i zachowań ludzi wobec środowiska. Chodzi o to, aby z jednej strony, chronić przyrodę przed ludzką agresją i działaniami destrukcyjnymi, z drugiej zaś chronić samego człowieka przed negatywnymi i szkodliwymi skutkami działań już popełnionych (A. Ganowicz-Bączyk, 2009, s. 45). Dyscyplina ta ukonstytuowała się w drugiej połowie XX wieku, a ze względu na dość krótki okres swego istnienia nie jest jeszcze systemem jednolitym. Współtworzą ją różnorodne poglądy i stanowiska dotyczące stosunku człowieka do przyrody, który powinien uwzględnić m.in.:

- 1) konieczność pogodzenia praw rządzących techniką, ekonomią, polityką i innymi sferami ludzkiej egzystencji z niezależnymi od nich prawami natury, w przeciwnym bowiem razie te ostatnie mogą ulec gwałtownemu i nieodwracalnemu załamaniu;
- 2) fakt, iż przyroda jest dobrem samoistnym o wysokiej wartościowości, która pod wpływem działań człowieka ulega poważnemu obniżeniu;
- 3) konieczność podejmowania działań na rzecz przyrody zmierzających do poprawy jej obecnego złego stanu;
- 4) konieczność traktowania pozaludzkich ożywionych elementów przyrody w sposób humanitarny, w szczególności zwierząt, które zostały uznane przez etykę środowiskową za istoty zdolne do odczuwania bólu i cierpienia.

Rozwój etyki środowiskowej, która ma w Polsce dość licznych reprezentantów, poruszających w swoich pracach m.in. problemy zrównoważonego rozwoju, przebiega co najmniej w trzech kierunkach:

- 1) panteizującej etyki środowiskowej,
- 2) antropocentrycznej etyki środowiskowej,
- 3) biocentrycznej etyki środowiskowej.

W kontekście myślenia o realizacji idei równoważonego rozwoju istotne jest jednak, że etyka środowiskowa nie jest jedyną dyscypliną badawczą zajmującą się problematyką dotyczącą właściwego kształtu relacji człowiek – przyroda. Problemy globalne, a do takich przecież należy kryzys ekologiczny, wymaga współpracy różnych środowisk i różnych ludzi. Na rzecz poprawy stanu środowiska przyrodniczego muszą pracować naukowcy, technicy, ekonomiści, politycy, prawodawcy, przedstawiciele mediów i sztuki. Dopóki jednak nie zdołamy ustalić nowej, rozsądnej, zdrowej i dającej oparcie podstawy, w postaci odpowiednich wartości, na czym koncentrują się etycy środowiskowi, dopóty – jak sądzi W. Tyburski (2001, s. 160) – wszelkie błyskotliwe ekspertyzy (oparte na ograniczonej i fragmentarycznej wizji) i wszystkie rozwiązania techniczne będą daremne. Rozpoznawane przez ludzi wartości mają bowiem niebagatelny wpływ na jakość życia, co oznacza, że kiedy człowiek nie rozpoznaje wartości życia, nie budzi się w nim miłość do wszystkiego, co żyje, nie ceniąc zaś przyrody, dopuszcza się wobec niej nadużyć (A. Ganowicz-Bączyk, 2009, s. 235). W tym ujęciu rola etyki środowiskowej jawi się więc jako wiodąca dla unormowania stosunku

człowiek – przyroda. Dopiero bowiem wskazanie przez reprezentantów tej dyscypliny właściwych wartości stać się może punktem zwrotnym w kształtowaniu nowego sposobu życia i myślenia o miejscu człowieka w otaczającym go świecie. Nowe myślenie o miejscu człowieka w świecie jest zaś w jakimś sensie myśleniem nietradycyjnym. W związku z tym postawić można pytanie o różnice między etyką tradycyjną (która do czasu ukonstytuowania się etyki ekologicznej pośród dyscyplin filozoficznych samodzielnie wskazywała katalog norm postępowania i odnoszących się do nich wartości) a etyką środowiskową.

Pomocne mogą być tu uwagi M. Bonenberga (1992, s. 13–15), który wyróżnił trzy znaczenia pojęcia etyki środowiskowej. Pierwsze z nich wskazuje, iż etyka środowiskowa jest każdą refleksją nad stosunkiem człowieka do przyrody i jej poszczególnych elementów, dokonaną z pozycji filozofii moralności. W drugim znaczeniu uznaje się etykę środowiskową za nowy nurt etyki i filozofii, który podaje w wątpliwość tradycyjny pogląd w myśli europejskiej, iż sfera moralności obejmuje jedynie czyny świadomego podmiotu, które w sposób bezpośredni lub pośredni oddziałują na inne osoby lub grupy osób. W ostatnim zaś określiła się etykę środowiskową jako formę etyki szczegółowej, rozwijanej na gruncie etyki tradycyjnej, podejmującej moralne aspekty problemów istniejących w codziennej praktyce życiowej indywidualnych ludzi i społeczności.

W związku z tymi sposobami rozumienia pojęcia etyki środowiskowej można mówić także o różnym usytuowaniu etyki środowiskowej względem etyki tradycyjnej:

- 1) interiorystycznym – sytuującym refleksję etyków środowiskowych w ramach etyki tradycyjnej, uwzględniającym jej specyfikę przedmiotową, przy czym przedmiotem refleksji etyków środowiskowych jest przyroda jako całość, a także poszczególne jej elementy (również człowiek);
- 2) eksteriorystycznym – sytuującym etykę środowiskową poza etyką tradycyjną, która nie obejmuje zakresem swych zainteresowań relacji człowiek – przyroda, lecz jedynie relacje człowiek – człowiek lub człowiek – ludzka zbiorowość.

W pierwszym przypadku postrzega się etykę ekologiczną jako dopełniającą wachlarz zagadnień etyki tradycyjnej o istotny zakres w sytuacji ich globalnego kryzysu ekologicznego. W drugim rozwój

etyki tradycyjnej jawi się jako przebiegający w niezależny sposób od rozwoju etyki środowiskowej. W skrajnych zaś ujęciach etykę środowiskową pojmuje się nawet jako stojącą w opozycji do etyki tradycyjnej, zbudowanej na błędnej koncepcji człowieka jako bytu w otaczającej nas rzeczywistości centralnego. Tak sytuuje tę dyscyplinę P. Singer (1997), który głosi tezę o upadku etyki tradycyjnej.

Trzeba zauważyć, iż niektóre tezy etyki środowiskowej rzeczywiście w małym stopniu korespondują z założeniami tradycyjnej etyki. Różnica dotyczy przede wszystkim przedmiotu refleksji moralnej. Zainteresowania etyki tradycyjnej dotyczące stosunków panujących między jednostkami ludzkimi i ich zbiorowościami widziane są przez etyków środowiskowych jako zbyt wąskie, nieuwzględniające jakże istotnych zagadnień związanych z coraz bardziej zdegradowanym środowiskiem przyrodniczym. Uwzględnienie ich ma zaś kluczowe znaczenie dla realizacji idei ekorozwoju. Z pewnością jednak sformułowana u schyłku XX wieku przez Singera teza o upadku etyki tradycyjnej nie jest zasadna. Etyka ekologiczna, także w ujęciu eksteriorystycznym, korzysta z dorobku etyki w tradycyjnym jej rozumieniu, stanowiąc punkt odniesienia dla rozumienia tego, czym jest dobro i zło moralne, co to znaczy, iż coś ma wartość, jakie warunki należy spełnić, aby być odpowiedzialnym, czym jest odpowiedzialność indywidualna, a czym zbiorowa, i wielu innych pojęć istotnych dla refleksji nad kształtem właściwej relacji człowiek – przyroda. Etyka środowiskowa bez etyki tradycyjnej, jak można sądzić, w ogóle nie mogłaby się kształtować, przynajmniej tak dynamicznie, jak ma to obecnie miejsce, gdyż wprawdzie należałoby wypracować podstawowe pojęcia, jakimi się w niej operuje, a które często zaczerpnięte są z języka etyki tradycyjnej. Etyka tradycyjna jest więc potrzebna etyce ekologicznej także w innym jeszcze rozumieniu niż wskazane wyżej, mimo że ta ostatnia koncentruje się na kwestiach, których tradycyjna refleksja etyczna w zasadzie nie dotykała. Gdyby bowiem w ramach filozofii nie istniała tradycja wskazywania tego, co słuszne, a co nie w ludzkim postępowaniu, trudno byłoby etyce środowiskowej przyjąć charakter normatywny, bez którego sens jej kształtowania się byłby zubożony lub w ogóle trudno byłoby go odnaleźć. Etykę środowiskową w pewnym jej znaczeniu można więc pojmować jako uzupełniającą, uszczegóławiającą, a niekiedy korygującą katalog norm wypracowanych na gruncie etyki tradycyjnej. Wymaga to jednak osobnej analizy, która

może pomóc w uzmysłowieniu, co trzeba zmienić lub wyakcentować w nowej sytuacji ekologicznej. Na przykład w ramach etyki tradycyjnej normę „nie zabijaj” odnosi się do relacji interpersonalnych, w etyce ekologicznej odnosi się ją także do bytów nieosobowych, gdyż wartość życia pojmowana jest w niej jako jedna z najwyższych wartości ekologicznych.

Wydaje się, że zrównoważony rozwój będący wyzwaniem dla społeczeństw XXI wieku zależy m.in. od umiejętności i chęci poszerzenia obszaru zainteresowań etyki o problemy dotyczące możliwości oraz konieczności zachowania i ochrony przyrody oraz jej poszczególnych komponentów. Dzięki nim kwestia ekologiczna zyskać może w ramach podejmowanej dziś refleksji etycznej właściwą rangę, odpowiadającą rzeczywistym problemom ekologicznym naszej planety, w tym problemowi dalszego istnienia ludzkości w coraz bardziej zdegradowanym środowisku przyrodniczym. Z kolei realizacja ekorozwoju nie obędzie się bez odpowiednio i na szeroką skalę zorganizowanej edukacji ekologicznej. Dzięki niej wartości ekologiczne mają szansę zostać na tyle uświadomione, że pojawi się potrzeba ich urzeczywistniania. Świadomości ekologicznej nie da się ukształtować bez działań edukacyjnych. Tym samym ekorozwój nie jest możliwy bez edukacji ekologicznej. Szanse na realizację strategii zrównoważonego rozwoju społeczeństw istnieją więc o tyle, o ile edukacja ekologiczna będzie edukacją rzeczywiście i w odpowiedni sposób prowadzoną. Współczesne społeczeństwa będą żyć w zgodzie z przyrodą, jeśli ich członkowie będą wiedzieli, w jaki sposób realizować wartości ekologiczne, oraz rozumieli, dlaczego należy to robić. W przeciwnym przypadku, a więc bez prowadzenia edukacji ekologicznej, idea zrównoważonego rozwoju nie będzie miała znaczącego wpływu na dalszy rozwój cywilizacyjny ludzkości i nie przyczyni się do zażegnania globalnych zagrożeń ekologicznych.

## Bibliografia

- Bonenberg, M. (1992), *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*. Kraków.  
Burger, T. (1996). Uwagi o świadomości ekologicznej. *Przegląd Powszechny*, 12.  
Ciążela, H., Dziarnowska, W., Tyburski, W. (2010). *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym. Technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?* Warszawa.

- Dobrzańska, B., Dobrzański, G., Kielczowski, D. (2010). *Ochrona środowiska przyrodniczego*. Warszawa.
- Fromm, E. (1995). *Mieć czy być*. J. Karłowski (tłum.). Poznań.
- Fry C. (2008). *Świat. Największe wyzwania ekologiczne*. O. Matys, M. Halczuk (tłum.). Poznań.
- Fukuyama, F. (2005). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. B. Pietrzyk (tłum.). Kraków.
- Ganowicz-Bącznyk, A. (2009). *Spór o etykę środowiskową*. Kraków.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*. M. Klimowicz (tłum.). Kraków.
- Marcel, G. (1995). *Tajemnica bytu*. M. Frankiewicz (tłum.). Kraków.
- Pawłowski, A. (2009). Zrównoważona energia jako warunek konieczny dla realizacji idei zrównoważonego rozwoju. *Problemy Ekorozwoju*, 2.
- Singer, P. (1997). *O życiu i śmierci. Upadek etyki tradycyjnej*. A. Alichniewicz, A. Szczęśna (tłum.). Warszawa.
- Skolimowski, H. (1991). *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*. Wrocław.
- Skolimowski, H. (1992). *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*. Łódź.
- Tyburski, W. (2001). *Etyka środowiskowa – przedmiot, stanowiska i propozycje*. W: Z. Sareło (red.). *Meandry etyki*. Olecko.
- Sztumski, W. (2009). Mitologia rozwoju zrównoważonego. *Problemy Ekorozwoju*, 2.
- Ward, P. (2010). *Hipoteza Medei. Czy życie na Ziemi zmierza do samouniwersytetowania?* M. Betley (tłum.). Warszawa.
- Wilson, E.O. (2003). *Przyszłość życia*. J. Ruszkowski (tłum.). Poznań.
- Zacher, L.W. (1992). *Globalne problemy współczesności. Interpretacje i przykłady*. Lublin.
- Zuziak, W. (2006). *Spoleczne perspektywy etyki*. Kraków.

**Słowa kluczowe:** kryzys ekologiczny, rozwój zrównoważony

## Streszczenie

Kryzys ekologiczny widziany jest najczęściej jako niekorzystny skutek rozwoju cywilizacyjnego. Wśród problemów edukacyjnych dotyczących zrównoważonego rozwoju współczesnych społeczeństw znajdują się



m.in. problemy świadomościowe, które są kluczowe dla zrozumienia tego, jakim dobrem jest dla ludzkości przyroda. Stąd też w dyskusjach dotyczących dalszego rozwoju cywilizacyjnego często nawiązuje się do kwestii budowy świadomości ekologicznej, dzięki której idea zrównoważonego rozwoju ma szansę na realizację. Działania edukacyjne odgrywają w jej kształtowaniu istotną rolę. Bez odpowiednio ukształtowanej świadomości ekologicznej w sytuacji konfliktu interesu dochodzi bowiem raczej do realizacji interesów doraźnych, co kłóci się z ideą zrównoważonego rozwoju i przyczynia do pogłębiania się kryzysu ekologicznego. Refleksja teoretyczna musi być więc ściśle powiązana z działaniami o charakterze praktycznym, w tym edukacyjnym. Budowa określonego systemu wartości i norm winna wiązać się z jego przeniknięciem do sfery świadomości społecznej, gdyż dopiero wtedy będą mogły być kształtowane właściwe stosunki między człowiekiem, społeczeństwem a przyrodą.

**Key words:** ecological crisis, sustainable development

### Summary

Ecological crisis is most often regarded as an adverse impact of civilizational development. Educational problems concerning the sustainable development of modern societies include among others the problems of consciousness. They are essential to understand what kind of good for humanity the nature is. Hence discussions about the future development of civilization often refer to the issue of developing ecological consciousness, thanks to which the idea of a sustainable development stands a chance of being implemented. A crucial role in shaping it is played by educational activities. Without suitably shaped ecological consciousness during the conflict of interest it is rather short-term interests that are accomplished. However, this is at odds with the idea of a sustainable development and contributes to deepening the ecological crisis. Therefore, theoretical reflection must be closely linked to practical activities, including the educational ones. Development of a particular system of values and norms should entail its percolation into the sphere of social consciousness. Only then will it be possible to shape proper relations between the man, the society and nature.



Część 2

**Nowe odczytania szkoły, edukacji  
i sytuacji zawodowej nauczyciela**



*Karol Motyl*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## O szkole jako fabryce nudy i śmiechu

*Nuda – nie ma dla człowieka nic równie nieznośnego jak zażywać  
pełnego spoczynku, bez namiętności, bez spraw, rozrywek, zatrudnienia.*  
Blaise Pascal (1983)

Od kilku lat mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem: trendem staje się traktowanie szkolnictwa (przede wszystkim szkolnictwa wyższego) w kategoriach produkcji. Według J. Rutkowiak produkcja taka jest spragmatyzowana i zinstrumentalizowana. Produkowani są ludzie quasi-wykształceni, a uniwersytet jest tylko maską (M. Czerepaniak-Walczak, 2013). Uczelnie wyższe są utożsamiane z przedsiębiorstwem (A. Wójtowicz-Dawid, 2009), przy czym ciągle istnieje pozór tradycyjnie funkcjonującego uniwersytetu (M. Czerepaniak-Walczak, 2013). Edukacja w takim rozumieniu przypomina wytwórnę nastawioną na produkcję wiedzy, na wytwarzanie wąsko wyspecjalizowanych absolwentów, na propagowanie nauk matematyczno-przyrodniczych, technicznych, inżynierskich. Dzieje się tak nie tylko w szkolnictwie wyższym, lecz na wszystkich szczeblach edukacji. Bardzo trafnie obrazują to liczne metafory szkoły, lecz zanim przejdę do ich wymienienia, chciałbym wyjaśnić pojęcie metafory.

Termin „metafora” jest różnie rozumiany i używany. Obejmuje szerszy lub węższy zakres faktów. Metaforą może być nazwane jasno sformułowane porównanie albo dowolna sytuacja, w której jakieś wyrażenie łączy dwa słowa w sposób niespotykany i niestandardowy, uzyskując nowe znaczenie (A. Bogusławski, 1971). Można dopatrzeć się w nim części wspólnej, gdyż metafory (analogie) to

sposób zrozumienia świata przez porównanie i klasyfikowanie różnych rzeczy oraz ich łączenie na podstawie podobieństwa cech, czynności lub procesów. Wartości, jakie chcemy uwypuklić, dzięki porównaniu są wyraźniej zaakcentowane (H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, 1997).

Metafora powstaje przez powiązanie dwóch różnych domen pojęciowych. Jedna funkcjonuje jako domena docelowa, druga jako domena źródłowa. W ten sposób domena docelowa rozumiana jest jako domena źródłowa. Czyni to domenę pojęciową dostępną poznawczo przez odwołanie się do innego obszaru doświadczenia, Przykładem może być metafora **życia jako podróży**, w której abstrakcyjna domena docelowa (życie) jest odnoszona do bardziej konkretnej i dającej się poznać przez zmysły domeny źródłowej (podróż) (G. Lakoff, M. Johnson, 1988). Takie zestawienie realnego pojęcia z przenośnią nadaje mu nowy koloryt, przez co nie jest już takie jednoznaczne (M. Janukowicz, 2010). Metafora jest więc odpowiednością między dwiema ramami pojęciowymi, czyli zestawem odwzorowań między domenami (G. Lakoff, M. Johnson, 1988).

Jak wskazuje M. Dudzikowa, lista metafor dotyczących szkoły jest bardzo długa. Szkoły porównywane są do: oazy wolności, wolnego rynku, szczęśliwych rodzin, wojska, fabryki, więzienia, klasztoru, choroby, kosmosu, teatru, cyrku, wesołego miasteczka, ogrodu zoologicznego, gier i zabaw. Funkcjonują także metafory marynistyczne, roślinne i odzwierzęce (2010). M. Janukowicz, dostrzegając w szkole wielość inności, zróżnicowanie, dynamikę i bogactwo niecodziennych doświadczeń, opisuje szkołę za pomocą metafor: tosterka-opiekacza, gaśnicy przeciwpożarowej, papugi, dziadka do orzechów oraz starego i zniszczonego samochodu. Autorka wskazuje również na istnienie metafor odzwierzęcych: porównuje szkołę do miniaturowego zwierzyńca (2010). Zarówno Dudzikowa, jak i Janukowicz dostrzegają, że większość tych metafor ma negatywne i pejoratywne konotacje, co może świadczyć o kondycji polskiej szkoły.

Punktem wyjścia niniejszego tekstu jest opisanie szkoły za pomocą metafory fabryki. Taka perspektywa pozwoli ukazać, że pewne mechanizmy rządzące szkołą mogą być źródłem nudy. W dalszej części tekstu opiszę reakcje uczniów na nudę. Będę tutaj zastanawiał się nad reakcją wycofania, agresji oraz śmiechu, co skonfrontuję z wypowiedziami,

które uzyskałem od studentów<sup>1</sup>. Kończąc, postaram się powiązać uczucie nudy i śmiechu przez odwołanie się do koncepcji komizmu H. Bergsona oraz poglądów M. Bachtina. Tekst ma sprowokować do dyskusji na temat traktowania szkoły jako fabryki oraz do debaty o nudzie uczniowskiej i sposobach jej przeciwdziałania.

\*\*\*

Słowo „fabryka” wg *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* pochodzi od łacińskiego *fabrica*, oznaczającego warsztat rzemieślniczy i formę organizacji produkcji przemysłowej na dużą skalę, opartą w znacznej mierze na pracy maszyn.

Do maszyn podchodzono zarówno z entuzjazmem, jak i sceptycyzmem. W XVII i XVIII stuleciu odnoszono się nieufnie do nowych urządzeń, bojąc się, że odbiorą ludziom pracę. Nazywano je „wrogami pracy” (J.-B. Colbert) albo określano mianem „zgubnych” (Monteskusz), jeśli miałyby doprowadzić do zmniejszenia liczby pracowników (E. Fromm, 1996).

Stale rozszerzający się wpływ maszyn nie podlega jednak żadnej dyskusji. Przez całe wieki ich wykorzystywanie zmieniło charakter produkcji przemysłowej oraz wpłynęło na myślenie, wyobraźnię i emocje ludzi. Tak więc w naukach przyrodniczych przytacza się mechanistyczną wizję świata, natomiast humanistyka formułuje mechanistyczne teorie umysłu i zachowań człowieka (G. Morgan, 1997).

Ilustracją tego może być postać króla Prus, Fryderyka II Wielkiego, który odziedziczył armię złożoną z najemników, biedoty, przestępców i przymusowo wcielonych mężczyzn. Wojsko było niezdyscyplinowane i nie spełniało swoich funkcji. Jednak postęp techniczny dokonujący się w tym czasie stał się inspiracją dla króla, którego

[...] zafascynowało zwłaszcza działanie **automatycznych zabawek**, takich jak **mechaniczne ludziki**, i w swym upartym dążeniu do ukształtowania armii na wzór niezawodnego efektywnego narzędzia wprowadził

<sup>1</sup> Badanie przeprowadzono w listopadzie 2012 r. na grupie 157 studentów pierwszego roku pedagogiki (studia licencjackie) Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studenci udzielali odpowiedzi na pytania, co ich nudziło w szkole oraz jak reagowali na nudę.

wiele reform, w istocie służących sprowadzeniu **żołnierzy do roli automatów**. Wśród tych reform było wprowadzenie stopni wojskowych i **jednolitego** umundurowania, uszczegółowienie i **standaryzacja** regulaminów, zwiększenie specjalizacji zadań, używania **standaryzowanego** wyposażenia, stworzenie języka rozkazów i **systematyczne** szkolenie za pomocą **musztry** (G. Morgan, 1997, s. 22; wyróżnienia K.M.).

Wiele pomysłów i praktycznych rozwiązań Fryderyka Wielkiego wpłynęło na rozwiązywanie problemów powstałych w związku z rozwojem fabrycznego systemu produkcji. Nowej technice towarzyszyła mechanizacja ludzkich myśli i działań. Fabryki wykorzystujące maszyny stawały się do nich podobne: żyły własnym życiem. Pracownicy przychodzili do pracy w określonych godzinach, wykonywali przydzielone im czynności, odpoczywali i jedli w ściśle wyznaczonym czasie. Następnie pracowali do końca swojego dnia pracy, po czym zastępowali ich pracownicy innej zmiany, którzy robili dokładnie to samo co poprzednicy. Praca w fabryce jest często mechaniczna i składa się z powtarzających się czynności. Od pracowników oczekuje się, że będą funkcjonować jak maszyny (G. Morgan, 1997). Stąd też rutyna, precyzja, powtarzalność, cykliczność, mechaniczność, szablonowość, przewidywalność, wydajność, szybkość oraz sprawność będą cechami, które najlepiej opisują każdą fabrykę.

Z poglądów Fryderyka II Wielkiego czerpali przedstawiciele klasycznej teorii zarządzania, do których można zaliczyć Fryderyka Taylora (G. Morgan, 1997). Opracowane przez niego zasady naukowego zarządzania, do dziś uznawane za obowiązkowe, można zawrzeć w pięciu punktach.

1. Należy przesunąć całą odpowiedzialność za organizowanie pracy z robotnika na kierownika – **to kierownik powinien myśleć** o wszystkim, co wiąże się z ogólnym planowaniem i szczegółowym projektowaniem pracy, pozostawiając robotnikom jej wykonywanie.
2. Należy używać metod naukowych, aby określić **najefektywniejszy** sposób wykonywania pracy; zgodnie z tym należy planować zadania dla robotnika, **precyzyjnie** określając sposób wykonania pracy.
3. Należy dobrać najlepszą osobę do wykonania tak zaplanowanej pracy.
4. Należy szkolić robotnika, aby **wydajnie** wykonywał swoją pracę.
5. Należy stale **kontrolować działania robotnika**, aby zapewnić, że będzie przestrzegał odpowiednich procedur i osiągał odpowiednie wyniki (G. Morgan, 1997, s. 29).



Praca ludzka była w tym przypadku (i wciąż jest) zorganizowana w najdrobniejszych szczegółach na podstawie projektów analizujących całą produkcję i wyszukujących najefektywniejsze sposoby działań. Przydziela się ją później wyszkolonym pracownikom jako wyspecjalizowane obowiązki. Czynnościami koncepcyjnymi i wszystkim, co jest związane z myśleniem i projektowaniem, zajmują się kierownicy, menedżerowie i projektanci, natomiast wykonywaniem pracy fizycznej – w bezrefleksyjny, zgodny ze schematem sposób – zajmowali się robotnicy. Nacisk Taylora na szybkość produkcji, jej efektywność, wydajność i precyzyjność oraz kontrolowanie najdrobniejszych i najbardziej rutynowych działań pracownika można przedstawić na przykładzie inżyniera z obsesją kontrolowania oraz robotnika sprowadzonego do roli automatu, postrzeganego jako ręce do pracy czy siła robocza (G. Morgan, 1997). Zarówno robotnik, jak i kierownik zachowują się w sposób mechaniczny. O takim sposobie funkcjonowania mówi chińska opowieść z IV wieku p.n.e.:

Podróżując przez regiony na północ od rzeki Han, Tsu-gung zobaczył kiedyś starca pracującego w ogrodzie warzywnym. Miał on wykopany rów nawadniający. Wchodził do studni, wynosił z niej wiadro pełne wody i wylewał ją do rowu. Męczył się wprost okropnie, a rezultaty jego trudu były mizerne. Tsu-gung rzekł: „Jest taki sposób, że można nawodnić sto rowów w ciągu dnia, a robi się wtedy o wiele więcej, niewiele się męcząc. Czy nie zechciałbyś posłuchać, na czym to polega?”

Starzec wyprostował się, spojrział na niego i powiedział: „A cóż to takiego?”

„Bierzesz drewnianą dźwignię, obciążoną z tyłu i lekką z przodu – odparł Tsu-gung. W ten sposób możesz wyciągnąć wodę tak szybko, że aż tryska. Nazywa się to studnia z żurawiem”.

Wtedy starzec rozgniewał się i powiedział: „Słyszałem, jak mój nauczyciel mówił, że **ktokolwiek używa maszyn, całą swoją pracę wykonuje jak maszyna**. A ten, **kto pracuje jak maszyna, zaczyna mieć serce podobne do maszyny**, ten zaś, **kto ma w piersi serce maszyny, traci prostotę**. A **kto utraci prostotę, staje się niepewny dążeń swojej duszy**. Niepewność dążeń duszy to coś, co nie jest zgodne z poczuciem uczciwości” (G. Morgan, 1997, s. 17; wyróżnienia K.M.).

Opisana w cytacie dehumanizacja pracy przez wykorzystanie maszyn staje się bardziej widoczna na przykładzie taśmy produkcyjnej (linii montażowej) wg idei Henry’ego Forda. Przed wprowadzeniem linii

produkcyjnych samochody były wytwarzane w tzw. gniazdach produkcyjnych. W nich wysokiej klasy rzemieślnicy produkowali egzemplarz od początku do końca (samochód stał w miejscu, a pracownicy się poruszali). Wielkim mankamentem takiego sposobu produkcji była (i wciąż jest) ograniczona liczba szeroko wyspecjalizowanych fachowców w każdym społeczeństwie czy kraju. Ford jako pierwszy zauważył, że nie trzeba wcale specjalistów, aby produkować bardzo skomplikowane samochody. Wystarczy tylko rozbić skomplikowany proces produkcyjny na drobne elementy – proste operacje i nauczyć każdego robotnika wykonywania jednej i tylko jednej operacji. W tym sposobie produkcji robotnicy stoją wzdłuż taśmy, a samochód na niej się przesuwa (S. Walukiewicz, 2010). Pracownicy nie odgrywają tu roli osób, które mają pracować i myśleć o pracy, tylko są sprowadzani do roli narzędzi usługujących maszynom lub utożsamiani z dodatkiem do maszyn. To maszyny w pełni kontrolują tempo i organizację pracy. Dla większości robotników praca przy linii montażowej była nudna i alienująca. Często wymagano od robotników, aby cyklicznie w czasie 40 sekund wykonywali czynności składające się z ośmiu odrębnych operacji. Wykonywanie tej jednej czynności powtarzało się przez cały dzień pracy (osiem godzin) (G. Morgan, 1997). Robotnik stał się atomem ekonomicznym, który robi wszystko, co mu każe atomistyczne zarządzenie. Jego miejsce i pozycja przy pracy są ściśle określone. Dokładnie wiadomo, na jaką odległość powinien wyciągnąć rękę po narzędzie, a czas tej czynności też jest dokładnie znany. Praca staje się coraz bardziej bezmyślna i powtarzalna, odarta z prawa do swobody myślenia i poruszania się. Zaprzecza podstawowym cechom życia, blokuje ciekawość, niezależność myślenia i twórczość. Efektem tego jest apatia, destrukcyjność, regresja psychiczna oraz postawa „walcz albo uciekaj”, która wykształca się u robotnika. Jeśli wcześniej człowiek używał maszyny, to w czasach rozwoju maszyn i fabryk maszyna używała człowieka (E. Fromm, 1996).

Podobny obraz można znaleźć w *Kapitale* K. Marksa. Ukazana tam została redukcja ciała robotnika przez produkcyjną maszynierię do elementu mechanizmu odruchowego. Robotnicy są wcielani do martwego mechanizmu maszyny jako żywe akcesoria (T. Majewski, 2011).

Rutynę taśmy produkcyjnej i taylorizmu, mękę ludzkiego ciała w dobie mechanizacji ukazywały filmy Charliego Chaplina. W filmie *Dzisiejsze czasy* (*Modern Times*) przedstawił człowieka skazanego na pastwę przed-

miotów technicznych do czasu, gdy jego ciało stanie się zdolne do wykonywania takich samych czynności jak maszyna. Żywiolowy śmiech ma tutaj sens emancypacyjny, ponieważ umożliwia ludzkości rozpoznanie własnego zniewolenia jako efektu dyktatury maszyn (T. Majewski, 2011).

\*\*\*

Biorąc pod uwagę pewne podobieństwa, funkcjonowanie szkoły można porównać z funkcjonowaniem fabryki. W takiej metaforze domeną źródłową będzie fabryka, natomiast domeną docelową – szkoła. Szkoła będzie fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, w której będzie produkowało się masowo, na dużą skalę, na podstawie pracy maszyn. Będzie w niej dominować jednolitość, standaryzacja i konformizm, systematyczność, cykliczność, taśmowość, przewidywalność oraz powtarzalność. Czynności w niej wykonywane będą się powtarzać, przez co praca będzie wykonywana rutynowo i szablonowo. Bezrefleksyjne działania będą skutkowały dużą wydajnością oraz szybkością produkcji. Brak swobody myślenia i poruszania się będą powodować m.in. nudę i alienację pracowników.

Podobnie szkołę za pomocą metafory fabryki opisują H. Beare, B.J. Caldwell i R.H. Millikan:

Fabryka – podejście **mechanistyczne** i **rutynowe**; oczekiwanie **uniformizacji**, ustalone z góry **standardy** zachowań i wyników; mentalność rodem z **taśmy produkcyjnej** w stosunku do nauczania i uczenia się; podejście systemowe w organizacji; orientacja na koszty i wynikające z nich **korzyści**; **sprawność** zamiast efektywności; nastawienie na **identyczność**; niewielkie zainteresowanie specjalnymi przypadkami; **stałość** oczekiwań; podejście bardziej **ilościowe** niż jakościowe (1997; wyróżnienia K.M.).

W. Feinberg i J.F. Soltis (2000) podają trafiający do wyobraźni opis szkoły-fabryki, w której znajdują się maszyny mierzące postępy uczniów. W takiej placówce uczniowie sami wybierają przedmioty kierunkowe i dodatkowe, za naukę których im się płaci. Kwota takiej wypłaty zależy od poziomu trudności przedmiotu, zapotrzebowania na specjalistów w danej dziedzinie oraz postępów w nauce. Uczniowie mają także karty pracy, które muszą odbijać na zegarze kontrolnym. Celem szkoły jest wytworzenie wyspecjalizowanej siły roboczej, która przez swoją pracę będzie przysługiwać się całemu społeczeństwu.

B. Śliwerski uważa, że dzisiejsza szkoła, realizując podstawy programowe, zredukowała przekazywanie uczniom umiejętności związanych z krytycyzmem, analizowaniem zjawisk w kategoriach przyczynowo-skutkowych i wyciąganiem wniosków. Kształcenie spiralne i podejście interdyscyplinarne zastąpiono nauczaniem liniowym. Na rzecz testu zrezygnowano z zadań otwartych, które wymagają większej ilości czasu przeznaczanego na pracę z uczniem, pobudzania jego wyobraźni i zmuszania do myślenia abstrakcyjnego. Dzieje się tak, aby stymulować wzrost produktywności edukacji. Śliwerski (2012) porównuje edukację do chińskiej fabryki, gdzie produkuje się taniej i więcej, a jakość to rzecz wtórna.

Podobnego zdania jest S. Jaskulska, która, stawiając pytania o cele wychowania realizowane przez ocenianie na stopień zachowania uczniów w gimnazjum, stwierdza:

[...] **uczeń to surowiec** – materiał czekający na ukształtowanie, aby się stał elementem zaprojektowanej już konstrukcji. Ma on być grzeczny, bo wtedy szkoła nie ma problemów z „ustawianiem” go w wygodnym dla instytucji miejscu. Zamiast uczyć krytycznego myślenia, radzenia sobie w zmieniającym się świecie i zachęcać do partycypowania w tych zmianach, kształcenie tego typu narzuca młodym ludziom **gotowe matryce tożsamości** [...]. Społeczne konstruowanie **tożsamości podporządkowanego konformisty**, a temu służy ocenianie zachowania na stopień, jest też wygodne z punktu widzenia instytucji, której wpływom jednostka podlega – konformistami łatwiej sterować (2011, s. 82; wyróżnienia K.M.).

Jaskulska (2011) uważa, że ocenianie zachowania jest przejawem obowiązującej w Polsce ideologii kształcenia. Nazywa ją ideologią produkowania ludzi efektywnych, którzy nie mają być twórczy, tylko przydatni. Ocena zachowania jest etykietą, którą młody człowiek dostaje podczas swojej edukacji i która wyznacza jej dalszy przebieg. Służy organizacji „paczek” uczniów, którzy później trafią na rynek pracy. W paczce najbardziej pożądanej na tym rynku znajdują się osoby, które są wzorowe, czyli bierne i posłuszne.

Szkoła podąża w stronę przekształcenia w przedsiębiorstwo produkcyjne. Politycy, którzy notabene powinni dbać o stan nauki i szkolnictwa, chętnie widzieliby instytucje zajmujące się nauką i kształceniem zorganizowane na wzór fabryki, której celem jest maksymalizacja zysku (J.M. Brzeziński, 2012). Nowe praktyki uczelni wyższych porównać

można do taśmy z fabryki Forda, która zamienia robotników w pół-automaty. Wykonują oni swoją pracę, ale nie wiedzą dokładnie po co i co będzie tego efektem. Linia montażowa Forda, zabijając pierwiastek twórczości i odczłowieczając pracę, zabija ducha szkoły, w której – jak w fabryce – nie ma miejsca na indywidualność, kreatywność, twórczość ani osobowość (G. Ritzer, 1999). W takim znaczeniu uniwersytet staje się **nie-uniwersytetem** (G. Ritzer, 2007), a **szkoła zmienia się w nie-szkołę**.

W tym miejscu przychodzi mi na myśl karykatura niemieckiego artysty i pisarza Gerharda Seyfrieda z 1977 r. *Welcome to the Machine!* (*Witajcie w Maszynie!*). W taki właśnie sposób szkoła i uniwersytet witają uczniów i studentów. Przy dokładnym przypatrzeniu się tej machinie można zauważyć, że jest podobna do fabryki. W długim tunelu na ruchomej taśmie produkcyjnej wytwarzany jest seryjnie i automatycznie produkt, jakim jest wiedza. Cykl produkcji jest w pełni zautomatyzowany (a zatem zdehumanizowany), powtarzalny i przewidywalny. Uwaga skupia się na ilości, a nie jakości wytworzonych produktów, które są w znacznym stopniu zuniformizowane. Końcowa kontrola jakości odrzuca produkty różniące się od ustalonego wcześniej wzorca (G. Raunig, 2009). Przypomina to system edukacji „od domu do dyplomu”, w którym konsekwentnie, ewolucyjnie i krok po kroku należy budować jeden logicznie spójny system obejmujący edukację od przedszkola do doktoratu (S. Walukiewicz, 2010).

Wydawać by się mogło, że taka szkoła jest miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia. A. Korzeniecka-Bondar (2013) cytuje słowa byłej minister edukacji Katarzyny Hall, która twierdzi, że uczeń w szkole najpełniej rozwija swoje możliwości, czuje się w niej dobrze i „idzie naprzód”. Szkoła, wg byłej minister, staje się atrakcyjna i podąża za zmianami, co zbliża ucznia do szkoły i bardziej motywuje go do nauki. Dzieje się tak również z powodu ciekawie prowadzonych i interesujących lekcji. Te słowa Korzeniecka-Bondar (2013) konfrontuje z wynikami własnych badań, które pokazują, że pod koniec roku szkolnego szkoła staje się przechowalnią uczniów. Nie podejmuje się żadnej aktywności, nic się nie dzieje, panuje nuda. Ponad połowa badanych uczniów czas ten określiła jako stracony, bezsensowny, bezużyteczny, zmarnowany i nudny.

Rodzi się pytanie: Czy szkoła może być miejscem, w którym na co dzień (a nie tylko w czerwcu) gości nuda? I czym właściwie jest nuda? L. Kołakowski (2003) uważa, że nuda, jako nieodzowny element

człowieczeństwa, powstaje tam, gdzie nie można oczekiwać czegoś nowego. Wiąże się z przebywaniem w świecie, gdzie nic się nie dzieje, a jeśli już coś się wydarza, to nie jest to istotne. Innymi słowy, powtarzalność łatwo wywołuje nudę. Oprócz tego do źródeł nudy zalicza się ograniczenie, przewidywalność i monotonia oraz nieskończoność lub złudzenie nieskończoności. Nieskończoność odnosi się do czasu, jak i do przestrzeni (P. Toohey, 2012). W literaturze psychologicznej źródeł nudy upatruje się w deprivacji lub redundancji bodźców społecznych. Zarówno długi okres samotności i bezczynność, jak i nadmiar kontaktów społecznych oraz wiele spraw i obowiązków zaburzają aktywność człowieka. Ta destabilizacja może powodować u człowieka uczucie nudy. Podobną reakcję powodować może długotrwałe powtarzający się bodziec lub długotrwałe jego działanie, które staje się nużące pod wpływem procesu adaptacji (A. Gurycka, 1977).

Nudę można utożsamić z pojęciem acedii, która jest stanem paraliżu ducha, obojętności wyrażającej się w smutku i braku motywacji wywołanej brakiem stymulacji zewnętrznej. Człowiek ulegający acedii nienawidzi tego, co ma i co się wokół niego dzieje, natomiast pożąda tego, czego mu brak i pragnie znaleźć się w innym, ciekawszym miejscu (L. Macheta, 2003).

Nudę można określić, jako nieprzyjemny stan lub uczucie, które jest spowodowane zazwyczaj bezczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń i monotonnym życiem (A. Gurycka, 1977). Nudę można sprowadzić do emocji,

która rodzi poczucie ograniczenia i osaczenia ze względu na niedające się uniknąć i obrzydliwie **przewidywalne warunki**, efektem czego staje się poczucie wyizolowania od otoczenia i od zwykłego rytmu czasu [...]. Nuda to emocja społeczna przejawiająca się poczuciem niechęci wynikającej z chwilowo nieuniknionej i **przewidywalnej** sytuacji (P. Toohey, 2012, s. 43; wyróżnienia K.M.).

P. Toohey twierdzi, że nuda ma dwie postaci: normalną (zwyčajną) i egzystencjalną (skomplikowaną). Pierwsza, związana z długotrwałymi i nieuchronnymi ograniczeniami, jest wynikiem przewidywanych zdarzeń, których z trudem można uniknąć, takich jak długie przemówienia. Wydaje się, że czas zwalnia swój bieg do tego stopnia, że człowiek czuje, jakby wychodził poza granice tego, co doświadcza (2012). Nuda wy-

stępuje wtedy, gdy jest więcej czasu niż życia (T. Węclawski, 1999). Ten rodzaj nudy jest wynikiem powtórzeń i dopada człowieka wtedy, gdy w jego życiu dzieje się ciągle to samo (M. Zaleski, 1999). Druga postać nudy zwana jest chorobą filozoficzną i może zniszczyć całą ludzką egzystencję. Wiąże się z takimi stanami emocjonalnymi, jak: melancholia, monotonia, depresja, smutek, zmęczenie światem, niechęć do życia, choroba duszy, lenistwo duchowe czy acedia. Ten rodzaj nudy jest tematem wielu publikacji traktujących o nudzie w ogóle (P. Toohey, 2012).

Jednak najnowsze badania dowodzą istnienia pięciu typów nudy, zróżnicowanych ze względu na poziom pobudzenia (od uczucia spokoju do uczucia podenerwowania) i stosunek emocjonalny (doświadczenie emocji o zabarwieniu pozytywnym bądź negatywnym). Są to:

- 1) nuda obojętna, której towarzyszą uczucia relaksu, wycofania, obojętności;
- 2) nuda regulacyjna, wiążąca się z poczuciem niepewności i podatnością na zmiany lub dystrakcję;
- 3) nuda badawcza, którą cechuje duży stopień podenerwowania i aktywne poszukiwanie zmiany lub dystrakcji;
- 4) nuda reagująca, związana z potrzebą szybkiej reakcji i silną motywacją do poszukiwania alternatyw, oraz
- 5) nuda apatyczna, powiązana z bezsilnością i nastrojem depresyjnym.

Niepokojące są wyniki badań uczniów niemieckich szkół średnich, wg których 36% badanych często doświadcza uczucia nudy apatycznej (T. Goetz i in., 2013).

R. Plutchik (1980) stwierdził, że emocje pełnią rolę adaptacyjną. Uznał nudę za jedną z pochodnych form adaptacyjnych emocji pierwotnych (takich jak odraza czy wstręt) i przyznał jej funkcję adaptacyjną. Nuda broni człowieka przed niekorzystnie działającymi na psychikę sytuacjami społecznymi, takimi jak: ograniczenie, powtarzalność, jednolitość, monotonia. Zatem nuda, chociaż jest nieprzyjemnym stanem, ma korzystne skutki dla człowieka. Mimo to przed nudą człowiek się broni. Wyróżnić można trzy różne strategie obronne: ucieczka (K. Moczka, 2009), agresja (J. Koziolec, 2004) oraz śmiech (A. Jarry, 2000).

\*\*\*

Z powyższej charakterystyki nudy można wychwycić najważniejsze jej cechy i źródła: powtarzalność, cykliczność, rutynowość, monotonia, przewidywalność, jednolitość, brak nowych wrażeń, brak lub nadmiar bodźców oraz złudzenie nieskończoności. Można zauważyć, że te same cechy, które charakteryzują proces produkcji w fabryce i pracę przy taśmie produkcyjnej (a które odnieśliśmy do szkoły), są tymi samymi pojęciami, które charakteryzują nudę. Szkoła postrzegana przez pryzmat fabryki zdaje się nudna.

Badania z 2009 r. wskazują, że rośnie liczba uczniów nudzących się na lekcjach. Na przykład w 2007 nudziło się w szkole 40% uczniów, natomiast w 2009 na lekcjach nudził się już co drugi badany. Te same badania wskazują, że istnieje zależność między nudą a szczeblem szkoły. W szkole podstawowej nudzi się co trzeci uczeń, w gimnazjum co drugi, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych odsetek nudzących się uczniów wynosi 61% (*Szkoła bez przemocy...*, 2009).

Także badania z 2010 r. prowadzone pod kierunkiem M. Dudzikowej na studentach pierwszego roku studiów wskazują, że najczęstszym doświadczeniem lekcyjnym studentów była nuda. We wszystkich typach szkół częściej się nudzili, niż nie nudzili. Ponad połowa badanych w czasie nauki w gimnazjum nudziła się na niektórych zajęciach. Ponadto co 20 student przyznał, że nudził się na każdej lekcji w szkole podstawowej i gimnazjum, a co 25 student nudził się na każdej lekcji w liceum (M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, 2010).

Potwierdzają to wypowiedzi studentów pierwszego roku zapytanych o to, co ich nudziło w szkole. Najczęściej powtarzaną cechą szkolnej nudy była monotonia, która „powodowała senność, ziewanie” i odnosiła się do sposobu mówienia nauczyciela. W tym miejscu przytoczę kilka wypowiedzi.

Wszystkich uczniów nudziły lekcje WOS-u, prowadził je pan niskiego wzrostu, ogólnie człowiek bez wyrazu. Jego **monotonny głos** nie zachęcał nikogo do choćby odrobiny zainteresowania i poświęcenia uwagi. Ów pan brzmiał tak, jakby po raz tysięczny czytał ten sam nic nie znaczący tekst – brak akcentowania, brak kropek, przecinków – nuda!

W liceum najnudniejszą lekcją była lekcja historii [...]. **Monotonna barwa głosu** [nauczycielki – K.M.] działała na wszystkich zdecydowanie usypiająco. Poruszała się ociężale, smętnie i przygnębająco. Uczniowie



robili wszystko, byle tylko jej nie słuchać, gdyż to mogłoby spowodować niepożądane zaśnięcie.

Najbardziej nudne [...] były [lekcje – K.M.] historii, polskiego [...]. Najgorsza była **monotonia** na nich, głównie polegała na tym, że co lekcję nauczycielka opowiadała coś, co nie zawsze nas interesowało [...]. Nauczycielka **mówiła powolnym, cichym głosem** i najczęściej, gdy mówiła, patrzyła w okno. Nie zwracała większej uwagi na klasę, nie zadawała pytań. Wyglądało to zawsze tak, jakby **opowiadała sobie coś do lustra** [wyróżnienia K.M.].

Monotonia wypowiedziana się nauczyciela idzie w parze z monotonią jego zachowania i poruszania na lekcji. Można to porównać do automatu wydającego polecenia z obojętnością w głosie, tym samym tempem i tą samą barwą, który porusza się na każdej lekcji tak samo. Albo siedzi za biurkiem, albo stoi w tym samym miejscu całą lekcję, albo chodzi po klasie niczym zabawka na baterie.

[...] dziewczyny na fizyce za każdym razem, gdy pani odwracała się plecami (**zawsze miała zwyczaj chodzić po klasie w tę i z powrotem przez całą lekcję**), szybko stawały [...] na ławce i robiły tzw. falę.

Jeśli chodzi o postawę nauczycieli, większość zazwyczaj **siadała za biurkiem zamiast nawiązać z uczniem jakikolwiek kontakt**. Nawet jeśli temat był ciekawy, nauczyciel nie potrafił tego ciekawie przedstawić. Posługiwał się językiem, którego nie rozumieliśmy. Zamiast tłumaczyć, jedynie wykładał.

Nudziło mnie, gdy **nauczyciel siedział za biurkiem**, nie miał z nami kontaktu wzrokowego, więc nie musiałam na niego patrzeć, nie słuchałam go [wyróżnienia K.M.].

Nie tylko nauczyciel ma swoje ściśle wyznaczone miejsce pracy (przy biurku), ale także uczniowie są ograniczeni do miejsca swojej aktywności na lekcji. Pracę wykonują w swoich ławkach bez możliwości zmiany miejsca. Każde opuszczenie miejsca pracy przez ucznia (pracownika) musi być wcześniej zgłoszone nauczycielowi (kierownikowi).

Kolejną cechą wskazaną przez studentów jest cykliczność i powtarzalność w sposobie prowadzenia zajęć przez nauczyciela. Lekcje były nudne, ponieważ odbywały się zawsze w taki sam sposób, wyglądały

zawsze tak samo lub były do siebie podobne (mimo różnej tematyki). Studenci stwierdzili, że nudził ich

[...] sposób, w jaki nauczyciele przedstawiali zagadnienia; większość zajęć była prowadzona w **ten sam sposób**, w dużym stopniu **zbyt formalny**.

Lekcja języka polskiego, pani profesor, starsza kobieta, z **wyrobionym systemem prowadzenia lekcji**... Dyktowanie książki do zeszytu, książki, która służyła nam jako podręcznik. Gdzie więc sens?

Nauczyciel był nudny, ponieważ **powielał schemat** swoich kolegów i koleżanek, był anemiczny, co z biegiem czasu stawało się coraz bardziej uciążliwe dla uczniów, ponieważ pracowaliśmy w spowolnionym tempie [wyróżnienia K.M.].

Można odnieść wrażenie, że nauczyciel stał się maszyną do nauczania. Maszyna nie ma w sobie życia. Działa w automatyczny sposób. Takie określenia również znajdowały się w wypowiedziach studentów, np. „Pan od polskiego był tak monotony i bez życia”. Jedna ze studentek napisała, że:

[...] w szkole gimnazjalnej nauczycielka języka polskiego, przychodząc na zajęcia, potrafiła całą godzinę siedzieć za biurkiem [...]. **Kobieta ta była pozbawiona życia**, przychodziła na zajęcia tylko dlatego, że musiała [wyróżnienie K.M.].

W tym miejscu chciałbym nawiązać do jeszcze jednej cechy fabryki, którą można odnaleźć w szkole. Jest nią szablonowość i praca wg ściśle określonego wzorca. Tak jak w fabryce, tak i w szkole nie ma miejsca na myślenie. Uczeń jako robotnik ma tylko bezrefleksyjnie wykonać pracę. Jego kreatywność jest często niszczone. Wszystko należy wykonać wg wzorca. Nauczyciel ma za zadanie przygotować ucznia nie do samodzielnej i twórczej pracy, lecz do rozwiązywania zadań (problemów) zgodnie z podanym kluczem. Oto przykład z wypowiedzi studentki:

Miałam nauczycielkę od polskiego, która kazała nam w wypowiedziach dokładnie **cytować książkę**, nawet interpretację wiersza [...]. Nie pozwalała nam rozmawiać [...]. Nikogo nie angażowała w **myślenie i kreatywność** [wyróżnienie K.M.].

Maszyna działa w sposób zaprogramowany i z góry ustalony. Jej zadaniem jest wykonanie określonej czynności. Nie wymaga się od niej

zaangażowania w pracę. Skoro funkcjonowanie fabryki jest oparte na maszynach, to funkcjonowanie szkoły można w pewnym sensie uzależnić od działań nauczycieli. Niektórych z nich można porównać do automatów wykonujących swoją pracę bez emocji. Kolejną cechą nudy, która przebija w wielu wypowiedziach studentów, jest obojętność nauczyciela:

Pamiętam, że na lekcji historii było tak **nudno**, nauczycielka opowiadała z taką **obojętnością**, czytała z książki, w czasie lekcji wychodziła z klasy, gdy wróciła, piła kawę i dalej przeprowadzała lekcję, w międzyczasie wyciągała krem do rąk i smarowała ręce, siedziała przy biurku i **nie zwracała uwagi na klasę** [wyróżnienie K.M.].

Robotnika pracującego przy taśmie produkcyjnej, jak już wcześniej opisano, cechuje powtarzalność czynności i robienie ciągle tego samego. W rzeczywistości robotnik był specjalistą w wykonywaniu tylko jednej czynności. Nie potrafił wykonywać innej pracy. Jeśli szkołę traktujemy jako fabrykę, to robotnikiem pracującym przy taśmie będzie nauczyciel. W wypowiedziach, jakie zebrałem, studenci duży nacisk kładą na mówienie przez nauczyciela ciągle tego samego, na przekazywanie tych samych treści na każdej lekcji. Oto przykłady:

Wszystkich nudziła lekcja muzyki, bo pani przez cały rok na każdej lekcji uczyła nas nut. Z perspektywy czasu wydaje się nam, że po prostu nic innego nie chciało się jej z nami robić lub nic innego nie umiała.

Nudziła mnie nauczycielka z liceum od j. polskiego. Na lekcjach ciągle [...] mówiła o tym samym, a później dużo wymagała.

Na zajęciach z PO przez cały rok [była – K.M.] rozmowa na jeden i ten sam temat.

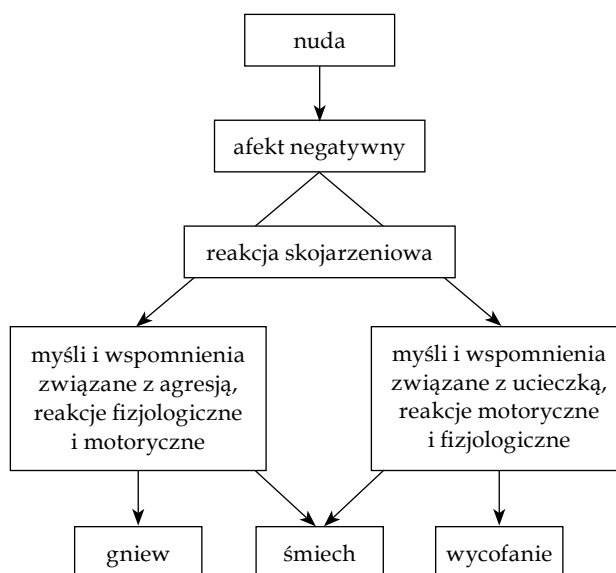
\*\*\*

Nuda jest również związana z czasem. Gdy się nudzimy, czas płynie wolniej. Wydaje się, że nużąca sytuacja ciągnie się w nieskończoność. Mamy wtedy więcej czasu niż życia. Aspekt czasu również był poruszany przez studentów. Powtarzają się stwierdzenia, że uczniowie tylko czekali do końca zajęć i robili wszystko, by 45 minut nudy minęło jak najszybciej. Bardzo trafnie podsumowuje to jedna wypowiedź:

Podczas nudy czas wolniej płynie, a przynajmniej tak nam się wydaje, bo co chwilę zerkamy na zegarek w nadziei, że za chwilę koniec zajęć.

Nuda jest sytuacją trudną, przed którą człowiek stara się bronić. To, jaka będzie reakcja obronna, zależy w znacznej mierze od poznawczej oceny sytuacji przez człowieka. Kiedy zetknie się on z nieprzyjemnym wydarzeniem (w tym przypadku z nudą), doznaje najpierw niezróżnicowanego afektu negatywnego. Stan ten wywołuje dwie reakcje: walki lub ucieczki. Walka jest kojarzona z agresją, ucieczka z wycofaniem, natomiast obydwie reakcje mogą również wiązać się ze śmiechem (B. Krahe, 2006). Poniższy schemat charakteryzuje ten proces.

Schemat 1. Model ucieczki przed nudą



Źródło: opracowanie własne na podstawie poznawczego neosocjacyjistycznego modelu agresji L. Berkowitza (B. Krahe, 2006).

Pierwszą reakcją będzie wycofanie się z kontaktów z nauczycielem, który jest generatorem nudy, czyli sytuacji trudnej i nieprzyjemnej. Często uczeń wycofuje się również z życia swojej klasy przez spanie na lekcjach, zamyślenie (bycie myślami gdzie indziej, poza szkołą), słuchanie muzyki przez słuchawki, czytanie książek, pisanie SMS-ów, rozmawianie przez telefon lub surfowanie w Internecie. Innymi formami wycofania z interakcji z nauczycielem jest granie w różne gry (w statki,

w karty), przepisywanie prac domowych na inne zajęcia, robienie maki-  
jażu czy fryzur przez uczennice, rozwiązywanie krzyżówek, jedzenie,  
rysowanie w zeszytach. Zdarzały się także sytuacje nieprzychodzenia  
na nudne zajęcia. Jednak najczęstszą ucieczką przed trudną sytuacją  
jest rozmowa z koleżanką/kolegą z ławki. Dobrze ilustruje to poniższa  
wypowiedź:

Pamiętam, że w gimnazjum wyjątkowo nudne były lekcje biologii [...].  
W związku z tym na zajęciach pochłaniały mnie i moją klasę najrozmaitsze  
sprawy, jak: rysowane na ławkach fresków, jakich nie powstydziałaby się  
Kaplica Sykstyńska; jedna koleżanka odkryła w sobie takie pokłady uporu  
i determinacji, by tępymi nożyczkami do papieru zrobić w ławce dziurę  
na wylot; niezapomniane są też konkursy wstrzymywania powietrza  
(kto najdłużej); inni wykazywali zacięcie wojskowe, konstruuując broń  
z długopisów i papierowych kulek, a następnie zaczynając prawdziwą  
batalię, by zaskoczyć i trafić wroga w najczulsze miejsca [...]; dobrym  
lekarstwem na nudę jest również jedzenie, więc nieraz klasa zmieniała się  
w stołówkę; trzeba chyba też wspomnieć o nadgorliwcach, którzy wyko-  
rzystywali moment, by spisać czy napisać zaległą pracę domową na inne  
przedmioty; salon piękności również znalazł swoje miejsce w kącie klasy:  
manicure, czesanie, masaże, czasem nawet strzyżenie czy kremowanie  
rąk było stałymi elementami tych godzin lekcyjnych; no i oczywiście  
najświeższe informacje towarzyskie, ploteczki, donosy, pomówienia,  
związki, zdrady etc.

Drugą reakcją na nudę w szkole jest agresja. Przybiera różne formy:  
od łagodnej manifestacji (przepychanie się, popychanie, szczypanie) po  
działania bardziej brutalne (np. uczniowie zamykają kolegę w schowku  
na miotły albo przywiązują go do krzesła i kneblują za pomocą taśmy  
klejącej). Agresja może być skierowana zarówno wobec innych uczniów  
(oblewanie innych uczniów atramentem, wyrzucanie piórników za okno  
itp.), jak i nauczyciela (np. podkładanie pinezek/szpilek na krzesło na-  
uczyciela, zamykanie go w sali lekcyjnej przez zaryglowanie drzwi).  
Agresja może również wyrażać się przez niszczenie własności szkoły  
(podpalanie dekoracji na gazetkach szkolnych, niszczenie/rozkręcanie  
krzesel). Wszystkie te działania mają jeden podstawowy cel: rozładować  
napięcie wynikające z frustracji wywołanej nudą na lekcji.

Trzecim typem reakcji na nudę w szkole, który może być związany  
zarówno z zachowaniem agresywnym, jak i ucieczką, jest śmiech. Można

tutaj wyróżnić śmiech z nauczyciela (skupionego na pozorowaniu władzy i bólu po jej utracie; śmiech nie ma tylko na celu zdobycie przewagi, ale także obnażenie nauczycieli z ich wyobrażeń) i śmiech przeciw nauczycielowi (skupionemu na eskalacji i obronie swojej władzy, budzącemu grozę, strach, nienawiść; ten śmiech rozładowuje u uczniów napięcie, łagodzi stres i jest odwetem za frustrację, niszczy hierarchię i porządek władzy), ale nigdy z nauczycielem (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W reakcji na nudę mamy do czynienia ze śmiechem humorystycznym, który pojawia się jako reakcja na sprzeczności występujące w strukturze i funkcjonowaniu szkoły. Kiedy szkoła, będąc instytucją **życia** społecznego, jawi się jako zmechanizowana fabryka, czyli **anty-teza życia**, uczeń może wykryć i rozumieć owe sprzeczności za pomocą żartów; chce przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnażać szkolny kod kulturowy, demaskować fałsz i obnażać pozór (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W gimnazjum na lekcji matematyki nie robiliśmy nic, tylko przepisywaliśmy z tablicy rozwiązane zadania. Nie musieliśmy rozumieć, ważne, żebyśmy je mieli przepisane w zeszycie. To było nudne. Tylko pisanie i pisanie. Nic więcej. **Zero myślenia**. I na każdej lekcji **ten sam schemat** się powtarzał. Nauczyciel traktował nas chyba jak **maszyny do pisania, do kopiowania**. Na początku cała klasa przepisywała, później zaczęliśmy się śmiać z nauczyciela i jego metody [wyróżnienia K.M.].

Śmiech wyszydający, jako kolejny typ, jest nasycony kpina. Może być reakcją na ułomności nauczyciela, takie jak wada wymowy, maniera, błędy językowe, styl ubierania się i niekompetencja w zakresie wykładanego przedmiotu oraz organizacji lekcji, które mogą powodować nudę (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W liceum [...] nauczycielka zanudzała uczniów prowadzeniem lekcji. Całą klasa co lekcję liczyła, ile razy powtórzy pomiędzy słowami „yyy...”. Gdy nauczycielka przekroczyła liczbę 100, zawsze wybuchał w sali śmiech.

Kiedy byłam w liceum nudziła mnie lekcja matematyki. Nauczycielka nie potrafiła wytłumaczyć zadań. Uczniowie ją wyśmiewali.

Trzecim typem śmiechu uczniowskiego jako reakcji na nudę szkolną jest śmiech-wyładowanie. Pojawia się w miejscu, w którym normalnie wystąpiłaby negatywna emocja wywołana nudą na zajęciach, strachem

przez klasówką, złością ze złej oceny. Ten typ śmiechu jest podświadomym mechanizmem obronnym używanym w celu adaptacji do sytuacji zagrożenia i emocjonalnie rozładowuje negatywne stany uczuciowe. Im życie szkolne jest bardziej stresujące czy nudne, tym śmiech-wyładowanie jest bardziej brutalny i agresywny (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

Pamiętam lekcję biologii w gimnazjum. Nauczycielka mówiła cicho i anemicznie. Ciągle siedziała za biurkiem. Nie zwracała w ogóle uwagi na to, co robimy. Moja klasa strasznie się nudziła. Robiliśmy wszystko, żeby lekcje mijaly szybciej [...]. Kiedyś koledzy zaczęli się zaczepiać, popychać i śmiali się z tego. W końcu trzech uczniów wyrzuciło moją koleżkę przez okno w zaspę śniegu. Cała trójka śmiała się z tego do łez. Co dziwne, kolega za oknem też nie mógł powstrzymać się od śmiechu.

Ostatnim typem śmiechu, który może pojawić się w reakcji na nudę, jest śmiech wspólnotowy. Opiera się na wspólnym, klasowym uczestnictwie w czynności śmiania się. Konstruuje uczniowskie „my” (śmiejący się z nudy, którą wprowadza nauczyciel) i obcych „onych” (nudnych nauczycieli). Śmiech ten uwalnia od napięć, daje poczucie bezpieczeństwa i wyższości nad „obcymi”, którzy nie rozumieją danych żartów i się nie śmieją (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

[...] Te same dziewczyny na fizyce, za każdym razem, gdy pani odwracała się plecami do nas [...] szybko stawały najpierw na krzesła, później na ławkę i robiły tzw. falę. Cała klasa głośno się śmiała a pani profesor nie wiedziała, o co chodzi i oburzona zwracała nam uwagę.

Podobnie jak robotnicy w fabrykach próbowali uporać się z monotonią przez walkę lub ucieczkę, tak samo uczniowie w szkole reagują na nudę gniewem i agresją lub wycofaniem i ucieczką w swoje sprawy. W obu sytuacjach możemy mieć do czynienia zarówno ze śmiechem jako reakcją wyrażającą gniew, złość i frustrację, jak i śmiechem jako ucieczką przed nudą (opowiadanie dowcipów na lekcji). Śmiech jest bardzo ciekawym fenomenem, ponieważ jego źródłem nie musi być nuda.

Doskonale opisuje to koncepcja komizmu Bergsona mówiąca, że źródłem śmiechu jest już sama mechaniczność, która powleka życie:

[...] mechanizm wtłoczony w przyrodę oraz automatyzm narzucony przepisami życia społecznemu są to dwa typy efektów komicznych (1977, s. 88).

Komiczny jest brak elastyczności i skupienia uwagi. Śmiejemy się wtedy, gdy ktoś sprawia na nas wrażenie rzeczy lub jakieś zdarzenie tworzy iluzję życia, a w rzeczywistości jest mechanicznym układem. Śmiech jest też narzędziem sankcji społeczeństwa wobec osoby, która przez to, że zachowuje się mechanicznie, będzie miała problemy z adaptacją do nowej sytuacji czy otoczenia. Śmiejąc się, społeczeństwo chce wymusić zachowania bardziej elastyczne, co powoduje szybsze przystosowanie. Śmiech ma za zadanie onieśmielać przez upokorzenie (H. Bergson, 1977).

Przypisanie śmiechowi negatywnej funkcji (przez traktowanie go jako kary) nie podoba się Bachtinowi, który z teorii Bergsona zaczerpnął dwa spostrzeżenia. Bachtin przejął pojęcie śmiechu jako gestu społecznego, pewnego tajnego porozumienia rodzącego się zawsze w grupie ludzi. Dla Bachtina śmiech płynie ze sprzeciwu reprezentujących kulturę ludową grup, które ścierają się z oficjalną ideologią. Śmiech płynący z opowiadania wkrótce pozbywa się tej formy, przekracza podziały, zyskując status społeczny i wspólnotowy (G. Tihanov, 2010). Najlepiej to widać podczas karnawału, kiedy „[...] każdy śmieje się, aby obśmiać wszystkie – skądinąd poważne – style praktycznego, codziennego działania” (G. Tihanov, 2010, s. 302). Śmiech z powołanego do naprawiania błędów innej grupy przekształca się w siłę jednoczenia społeczności. Drugim spostrzeżeniem, jakie Bachtin zaczerpnął od Bergsona, jest powiązanie śmiechu z naturalnością i elastycznością życia. Bachtin uważa, że śmiech jest siłą ducha obnażającą sprzeczną naturę rzeczywistości, a zarazem skłania się do uznania śmiechu jako aktywności ciała. Śmiech staje się symbolem stanu idealnego, w którym kultura przekształca naturę bez jej niszczenia. Zatarcie granic między naturą a kulturą przez śmiech ma konsekwencje w karnawale: podziały społeczne tracą na znaczeniu, gdyż rytuał śmiechu zaciera o wiele ważniejsze i podstawowe granice. Nie ma podziału między widzem a uczestnikiem – w karnawale każdy bierze czynny udział (G. Tihanov, 2010). Dostrzegł to Chaplin, który w swoich filmach przekraczał podziały klasowe i narodowe przez najbardziej internacjonalny i rewolucyjny afekt mas, jakim jest właśnie śmiech (T. Majewski, 2010).

Bachtin twierdzi również, że śmiech jest formą światopoglądu, uniwersalną perspektywą widzenia świata, inną niż powaga (G. Tihanov, 2010). Śmiech jest jednak perspektywą szczególną, gdyż niektóre aspekty świata można poznać tylko z jego pomocą:



Śmiech ma głębokie znaczenie światopoglądowe, jest jedna z istotnych form wyrażania prawdy o całości świata, o historii i o człowieku; to szczególnie, uniwersalna perspektywa, z której świat widać inaczej, ale wcale nie gorzej (jeśli nie lepiej) niż z pozycji powagi; dlatego też w wielkiej literaturze (poruszającej przy tym problemy uniwersalne) śmiech ma takie same prawa jak i powaga; pewne, bardzo istotne, aspekty świata są dostępne jedynie dla śmiechu (M. Bachtin, 1975, s. 137).

Te same cechy fabryki, które mogą wywołać nudę, mogą również być źródłami śmiechu. Śmiech uczniowski może być więc reakcją pośrednią (śmiech jako reakcja obronna przed nudą w szkole) oraz reakcją bezpośrednią (śmieszność sama szkoła i jej cechy). Poza tym śmiech może być nie tylko reakcją obronną, ale także fenomenem, który przełamuje bariery między uczniami, tworząc wspólnotę, która będzie wyśmiewać powagę szkolnej produkcji taśmowej. Można zadać pytanie: Czy szkoła przyszłości wykorzysta śmiech jako narzędzie do cementowania wspólnoty ogólnoszkolnej: uczniów i nauczycieli?

\*\*\*

Szkoła oparta jest na powtórzeniu, które umożliwia uchwycenie rzeczywistości w sieć pojęć i kategorii, dzięki czemu świat może stać się dla uczniów zrozumiały (M. Zaleski, 1999). Jednak wspomniane powtórzenia, cykliczność i przewidywalność często są monotonne, a edukacja oparta na tych cechach może przypominać fabrykę. Wydaje się, że uczniowie od początku są wdrażani do funkcjonowania w takiej szkole-fabryce przez wczesne kształtowanie u nich postawy odtwórczej, która nie uczy kreatywności. W ten sposób uczniowie oswajają się z cyklicznością, schematycznością, standaryzacją, konformizmem i przewidywalnością. Można powiedzieć, że od początku swojej drogi edukacyjnej są zaprogramowani tak, aby być jedynie częścią i trybikiem wielkiego mechanizmu o nazwie SZKOŁA, a co najgorsze, nie są tego świadomi. W tak działającej fabryce szkolnej nuda może być sposobem trenowania człowieka, który ma czekać, a nie eksperymentować, ma posługiwać się gotowym algorytmem działań, a nie szukać nowych, twórczych rozwiązań. Wycofanie, agresja i śmiech mogą być reakcjami związanymi z ucieczką i niedostosowaniem do takich warunków.

Z. Bauman (2011) pisał, że współczesny konsumeryzm traktuje wiedzę jako coś nadającego się do błyskawicznego, jednorazowego użytku, z krótkim terminem ważności. Lojalność, nierozzerwalność więzi i długoterminowość stanowią w tym rozumieniu przekleństwo. Obecnie cele tradycyjnej edukacji (stałe nawyki, solidne ramy poznawcze, stabilne hierarchie wartości) stają się kulą u nogi dla rynku wiedzy. Kształtowanie w człowieku wspomnianych trwałych wartości humanistycznych jest niezwykle ważne, ponieważ życie bez godności ludzkiej, wspólnoty, tworzenia, miłości, cierpienia, prostoty życia i wierności życiu jest wegetacją. Bez tych wartości dążenie do szczęścia człowieka nie ma sensu (A. Sztylka, 2013). W fabryce nie ma miejsca na humanistykę. Nie ma mowy o humanistyce taśmy produkcyjnej, ponieważ uprawiać humanistykę znaczy uwodzić pasją do niej, zapraszać drugiego człowieka do własnego świata bez zamiaru zniewalania (S. Jaskulska, 2012). Skoro współczesną szkołę urządzi się na wzór fabryki, nie ma w niej miejsca na humanistyczne wartości.

Powstaje pytanie: Co należy robić, aby współczesna edukacja przestała być zorientowana na konformizm, bierność, powtarzanie schematów, przewidywalność i odtwórczość? Próba odpowiedzi znajduje się w poniższym cytacie:

Recepta na sukces to „być sobą”, być „niepodobnym do innych”. **To różnica**, a nie takozsamość **sprzedaje się najlepiej**. Dysponowanie wiedzą i umiejętnościami „wymaganymi na danym stanowisku” i prezentowanymi już przez tych, którzy zajmowali je wcześniej lub starają się o nie obecnie, to dzisiaj za mało. To raczej słabość niż atut. Zamiast tego **potrzeba niezwykłych pomysłów, wyjątkowych i niespotykanych wcześniej**, a przede wszystkim kocięj umiejętności **chadzania własnymi ścieżkami**. Tego rodzaju wiedzy (a właściwie inspiracji) pragną ludzie żyjący w epoce płynnej nowoczesności. Potrzebują raczej ekspertów, którzy pokażą im, jak się poruszać, niż nauczycieli, którzy zapewnią im, że wybrali jedyną właściwą – choć zatłoczoną – drogę. Eksperci, na których czekają [...], powinni **pomóc im dokopać się do głębokich pokładów ich charakteru i osobowości**, gdzie spoczywają ponoć, czekając na wydobywanie, bogate złoża najcenniejszych kruszców (Z. Bauman, 2011, s. 159–160; wyróżnienia K.M.)

## Bibliografia

- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'go*. A. A. Goreniewie (tłum.). Kraków.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H. (1997). Jak podnosić poziom kultury szkoły? A. Labus (tłum.). W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*. Warszawa.
- Bergson, H. (1977). *Śmiech. Esej. Esej o komizmie*. S. Cichowicz (tłum.). Kraków.
- Bogusławski, A. (1971). O metaforze. *Pamiętnik Literacki*, LXII, 4.
- Brzeziński, J.M. (2012). Po co akademia? O dostojeństwie nauki. *Nauka*, 2.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków.
- Dudzikowa, M. (1996). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk.
- Dudzikowa, M. (2010). Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5. Gdańsk.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*. A. Tanalska-Dulęba (tłum.). Warszawa.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Fall, N.C., Nett, U.E., Pekrun, R., Lipnevich, A.A. (2014). Types of Boredom: An Experience Sampling Approach. *Motivation and Emotion*, 38.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie*. Warszawa.
- Janukowicz, M. (2010). Metafory szkoły XXI wieku. W: K. Rędziński (red.). *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu. Prace Naukowe. Pedagogika (Częstochowa)*, 19.
- Jarry, A. (2000), *Ubu Król, czyli Polacy*. T. Boy-Żeleński (tłum.). Gdańsk.
- Jaskulska, S. (2011), Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych uczniów. *Studia Edukacyjne*, 15.
- Jaskulska, S. (2012). O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym. *Rocznik Pedagogiczny*, 35.

- Kołodkowski, L. (2003). *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*. Kraków.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013). Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*. Kraków.
- Kozielec, J. (2004). Czy trudno dziś wychowywać? *Wychowawca*, 3.
- Krahe, B. (2006). *Agresja*. J. Suchacki (tłum.). Gdańsk.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. T.P. Krzeszowski (tłum.). Warszawa.
- Macheta, L. (2003). *Demon Południa i zafalszowanie egzystencji*. Kraków.
- Majewski, T. (2011). *Dialektyczne feerie*. Łódź.
- Moczia, K. (2009). Nuuuda... w chorobie. Humor sytuacyjny jako antidotum na nudę. *Chowanna*, 1(32).
- Morgan, G. (1997). *Obrazy organizacji*. Z. Wiankowska-Ładyka (tłum.). Warszawa.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*. B. Petrozolin-Skowrońska (red.). Warszawa 1995.
- Pascal, B. (1983). *Myśli*. T. Boy-Żeleński (tłum.). Warszawa.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. Theory, Research and Experience*. Washington, DC.
- Raunig, G. (2009). W trybie modulacji: fabryki wiedzy. Ł. Mojsak (tłum.). W: K. Chmielewska, K. Szreder, T. Żukowski (red.). *Czytanki dla robotników sztuki. Kultura nie dla zysku*. Z. 1. Warszawa.
- Ritzer, G. (1999). *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. S. Magala (tłum.). Warszawa.
- Ritzer, G. (2007). Siedzimy nigdzie, pijemy nic. *Polityka. Niezbędnik Inteligenta*, 12.
- Szkoła bez przemocy. Roczny raport programu społecznego. (2009). [www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009](http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009).
- Sztylka, A. (2013). Jak stawać się Humanistą: moja filozofia wychowania – refleksje z obszaru działania humanistycznego. *Kultura i Wychowanie*, 6(2).
- Śliwerski, B. (2012). Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykańskizacja, [http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy\\_ku\\_edukacyjnej\\_katastrofie\\_sowietyzacje\\_zastapila\\_amerkanizacja.html](http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerkanizacja.html) (4.05.2012).
- Tihanov, G. (2010). *Pan i niewolnik. Lukacs, Bachtin i idee ich czasów*. M. Adamiak (tłum.). Warszawa.

- Toohey, P. (2012). *Historia nudy*. K. Ciarcińska (tłum.). Warszawa.
- Walukiewicz, S. (2010). Kapitał ludzki i społeczny jako przedmiot badań pedagogicznych. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 1.
- Węclawski, T. (1999). Nuda wieczna? W: P. Czaplinski, P. Śliwiński (red.). *Nuda w kulturze*. Poznań.
- Wójtowicz-Dawid, A. (2009). Uczelnie wyższe jako przedsiębiorstwa. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 270(55).
- Zaleski, M. (1999). Nuda powtórzeń? W: P. Czaplinski, P. Śliwiński (red.). *Nuda w kulturze*. Poznań.

<http://neunmalsechs.blogspot.eu/2011/welcome-to-the-maschine>  
(1012.2012).

**Słowa kluczowe:** szkoła, metafora, fabryka, nuda, śmiech

### Streszczenie

Tekst jest próbą opisanie szkoły za pomocą metafory fabryki. Patrząc z tej perspektywy, automatyzm szkolny, powtarzalność, cykliczność i przewidywalność wiążą się z powstaniem nudy. Nuda jest sytuacją trudną, dlatego pojawiają się różne reakcje obronne. W tekście oprócz wycofania i agresji opisana jest także reakcja związana ze śmiechem.

**Key words:** school, metaphor, factory, boredom, laughter

### Summary

The text is an attempt to describe the school in the metaphor of the factory. Seen from this perspective, the automatism, repeatability, predictability and cyclicity are a source of boredom. Boredom is a complex problem, that causes different pupils reactions, like withdrawal and aggression. In the text also is described a reaction associated with a laugh.



*Barbara Pieronkiewicz*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży

### Wstęp

Niniejszy artykuł zrodził się z potrzeby syntetycznego ujęcia wątków, które są przedmiotem moich zainteresowań naukowych. Dydaktyka matematyki, z której prezentowany zbiór refleksji i konkluzji się wywodzi, jest dziedziną interdyscyplinarną, czerpiącą inspiracje z dorobku naukowego pedagogiki, psychologii oraz filozofii. Treści przedstawione w niniejszej pracy korespondują z moim głębokim przekonaniem o potrzebie nawiązania obecnie ścisłej współpracy między przedstawicielami różnych dziedzin nauki, ponad podziałami, w służbie edukacji ku dojrzałości. Owocem zaś interdyscyplinarnej wymiany doświadczeń i poglądów powinny być emergentne innowacje przeciwdziałające homeostatycznym tendencjom w edukacji oraz wspólne koherentne działania o hybrydalnej genezie i charakterze transgresyjnym.

### Specjalne potrzeby edukacyjne – redefinicja

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Termin ten po raz pierwszy został użyty

w 1978 r. w brytyjskim dokumencie *Warnock Report. Special Educational Needs* (1978), opracowanym pod przewodnictwem M. Warnock przez Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Treści tam zawarte zostały następnie upowszechnione za pośrednictwem Deklaracji z Salamanki (1994), opublikowanej przez UNESCO. Jako państwo członkowskie tej organizacji Polska dostosowuje swoje prawo oświatowe do postanowień Deklaracji. Zgodnie z treścią obu dokumentów specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do tych uczniów, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu nauczania szkolnego. Są to osoby, które przejawiają trudności w uczeniu się, wynikające zarówno z niepełnosprawności czy zaburzeń rozwojowych, jak i zaniedbań pedagogicznych lub środowiskowych. Dzieci i młodzież zaliczane do tej grupy wymagają specjalnej pomocy pedagogicznej, która obejmuje program nauczania i wychowania oraz metody i formy pracy dostosowane do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń (M. Bogdanowicz, 1996).

Kwalifikacja do grupy uczniów wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej rozpoczyna się od rozpoznania istotnego odchylenia od normy w zakresie właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Odchylenia te mogą być dwojakie:

- 1) ujemne, czyli takie, które zakłócają i ograniczają rozwój jednostki, czyniąc ją niepełnosprawną, nie w pełni zdolną do adaptacji społecznej i zawodowej, lub
- 2) dodatnie, tj. obejmujące szczególne uzdolnienia i talenty (J. Jastrząb, 1995).

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uznaje się, że uczeń zdolny to uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rozwój technologii, szybkie tempo życia, niejednoznaczne w ocenie dobrodziejstwo globalizacji sprawiają, że współczesny młody człowiek stawia czoło zupełnie innym wyzwaniom rzeczywistości niż pokolenie jego rodziców czy dziadków. Nie negując pozytywnych aspektów postępu, nie można przemilczeć efektów ubocznych współczesności. Kilka z nich wydaje się szczególnie istotnych: degrengolada wartości, spadek jakości relacji międzyludzkich, destabilizacja, deprecjonowanie wartości kształcenia, niewola wolności.



Tak postrzegana rzeczywistość skłania do przyjęcia szerszej definicji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Według mnie współcześnie jest nim każdy uczeń. Sytuując go na tle realiów, w jakich żyjemy, wnioskuję, że każdy uczeń wymaga indywidualnego podejścia, wychowawczo-terapeutycznego potraktowania przez nauczyciela, który pochyli się nad nim po to, by go zrozumieć i znaleźć odpowiedni sposób dotarcia do jego najgłębszych pokładów osobowości. Podobne zdanie wyraził Z. Kwieciński:

[...] pedagog to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawilości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności i społeczeństwa (1998, s. 15).

### Transgresyjna koncepcja człowieka i jej znaczenie dla efektywności kształcenia

Psychologia zawdzięcza J. Kozielleckiemu nowy kierunek poszukiwań naukowych – psychotransgresjonizm. Również pedagogika i dydaktyka mogą dostrzec w jego dorobku źródło inspiracji dla własnego rozwoju.

Otóż Koziellecki postrzega człowieka jako istotę transgresyjną, czyli taką, której stałą antropiczną jest przekraczanie ograniczeń po to, by stawać się tym, kim się może być, a jeszcze nie jest. Działania transgresyjne stoją w opozycji do działań ochronnych. Celem tych ostatnich jest zachowanie bądź przywrócenie utraconego status quo, natomiast świadome przekraczanie granic, te – jak pisze Koziellecki – „czyny-wyczyny”, stanowi zawsze rodzaj ekspansji ku sobie, drugiemu człowiekowi, rzeczom lub symbolom. Działania o charakterze transgresyjnym generują i katalizują proces przemian: osobowościowych z perspektywy jednostki, a cywilizacyjnych i kulturowych z punktu widzenia społeczeństwa.

Dla twórcy koncepcji transgresyjnej człowiek to aktywny sprawca, który w sposób intencjonalny wytwarza nowe wartości w celu zaspokojenia własnych pragnień. Najsilniejszym zaś motorem działań jednostki jest potrzeba hubrystyczna, czyli potrzeba potwierdzenia własnej wartości.

Koziński głosi apoteozę aktywności i działań zaangażowanych. Aktywność stanowi dlań źródło celów, jakie wylaniają się w życiu jednostki, natomiast działania zaangażowane (proteliczne) sprawiają, że „[...] stajemy się w większym stopniu autonomami niż automatami” (2002, s. 36). Protelik czerpie satysfakcję z samego podejmowania aktywności, której oddaje się bez reszty. Przeszkody pojawiające się na jego drodze nie stanowią dlań źródła frustracji, lecz stają się bodźcem do działania i obmyślenia skutecznego rozwiązania problemu. Takie nastawienie powoduje, że aktywność nie kończy się z chwilą osiągnięcia ustalonego celu. Wręcz przeciwnie, następuje sprzężenie zwrotne dodatnie, wskutek którego człowiek nie tylko kontynuuje działanie, lecz również poszerza jego zakres. Autentyczność, jakość i efektywność działań protelicznych zależą w znacznej mierze od gotowości człowieka do przekraczania własnych ograniczeń i uwarunkowań. Protelik, stając wobec życiowych wyzwań, musi wejść w zmaganie z samym sobą, żeby tę rzeczywistość w sposób konstruktywny kreować. Taka postawa wymaga gotowości do poświęceń, wyrzeczeń, samozaparcia, odpowiedzialności, konsekwencji w działaniu i hartu ducha, które pozwalają pokonywać przeszkody losu. Nic nie jest człowiekowi odgórnie dane, wszystkie te przymioty musi wypracować sam.

Możliwości zastosowania elementów koncepcji transgresyjnej w nauczaniu-uczeniu się dotyczą tych obszarów, w których niezbędne wydaje się przekraczanie barier i ograniczających uwarunkowań. Zmiany dokonywane mogą być zatem zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela, w formie indywidualnej transgresji psychologicznej lub twórczych i ekspansywnych przemian w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tabeli 1 przedstawiam możliwe obszary takich działań.

Tabela 1. Obszary możliwych działań o charakterze transgresyjnym w edukacji

	Obszary, w których można dokonać transgresji	Uzasadnienie
Uczeń	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motywacja</li> <li>- stosunek do kształcenia, zdobywania wiedzy i umiejętności</li> <li>- postawa wobec wysiłku i rozwiązywania problemów</li> <li>- brak umiejętności uczenia się</li> </ul>	Współczesna młodzież często przejawia brak motywacji do zdobywania wiedzy, niewiarę we własne możliwości, zauważa nieprzekładalność wysiłku na efekty pracy, odczuwa niechęć i bezradność wobec sytuacji problemowych (D. Sikorski, 2003; CBOS, 2011)

Nauczyciel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samodoskonalenie merytoryczne</li> <li>- wypalenie zawodowe (J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, 2012; S. Koczoń-Zurek, 2008), rutyna</li> <li>- zaangażowanie w pracę, poczucie misji</li> </ul>	<p>„Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć” (L. Hirsfeld)</p> <p>Nauczyciel, który chce rozbudzić w uczniu pasję wiedzy, pragnienie rozwoju i pokonywania własnych lęków i niemocy, musi jako pierwszy przyjąć taką postawę</p>
Proces dydaktyczno-wychowawczy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- indywidualizacja programu nauczania</li> <li>- podmiotowe traktowanie każdego ucznia, troska o zaspokojenie jego indywidualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych</li> <li>- nauczanie rozwijające</li> <li>- strefa najbliższych możliwości (L. Wygotski)</li> </ul>	<p>Proponowane działania transgresyjne wpisują się w koncepcję działań pedagogicznych wskazaną w Rozporządzeniu MEN z 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§ 2.1; § 18.1 pkt 2)</p>

Źródło: opracowanie własne.

Swoisty postulat nauczania w duchu transgresji zaproponował również przedstawiciel psychologii humanistycznej C. Rogers, który wskazywał na konieczność połączenia uczenia poznawczego oraz afektywno-doświadczeniowego. Podejście nastawione na osobę, które stanowiło wyznacznik wszelkich poczynań Rogersa, przywiodło go do sformułowania określenia: „uczyć się jako pełna osoba”, zdefiniowanego jako

[...] rodzaj zunifikowanego uczenia się, obejmującego poziom poznawczy, uczuciowy oraz intuicyjny, z pełną świadomością różnych aspektów tego procesu (2002, s. 278).

Autor niejednokrotnie porównywał nauczyciela (osobę wspomagającą uczenie się) do terapeuty, który, nastawiony na ucznia, osiągnie sukces przede wszystkim dzięki własnej osobowości, nie zaś posiadanej wiedzy merytorycznej. Wśród najważniejszych cech i postaw, które nauczyciel powinien realizować, Rogers wymienia: autentyczność, empatię, troskę o ucznia, docenianie go, akceptację uwzględniającą uczucia, poglądy i, wreszcie, osobę ucznia. Nauczyciel, który całym sobą wchodzi w relacje z uczniami, nie przyjmując przy tym sztucznej pozy, i okazuje autentyczne, niewymuszone zainteresowanie (również pozaszkolną) sytuacją swoich podopiecznych, może wzbudzić ich otwartość i zaufanie.

Jeśli tak się stanie – uzupełnijmy myśl Rogersa – to nauczyciel może pociągnąć ucznia (najlepiej własnym przykładem) w stronę odkrywania wiedzy, poznawania samego siebie, identyfikowania własnych trudności i podejmowania trudu ich (wspólnego) pokonywania (J. Szempruch, 2001). Uczniowie zawsze chcą rozmawiać, są żywo zainteresowani własnym rozwojem. Problem w tym, jak pisał Rogers, że

[...] system szkolnictwa od najmłodszych lat dzieli dziecko: do szkoły może chodzić **umysł, ciało** można tam w ostateczności zaciągnąć, ale **uczucia i emocje** można przeżywać i swobodnie wyrażać jedynie poza szkołą (2002, s. 275).

### Teoria dezintegracji pozytywnej i jej przeniesienie na grunt edukacji

Koncepcję transgresyjną można by krótko podsumować stwierdzeniem, że człowiek jest stworzony po to, by samego siebie przekraczać. Teorię dezintegracji pozytywnej, którą zaproponował polski psychiatra K. Dąbrowski, odczytuję jako jedną z form realizacji owego przekraczania siebie, stawania się sobą. Według Dąbrowskiego człowiek jest skazany na rozwój. Czy wykorzysta posiadany potencjał, czy też go zmarnuje, zależy w znacznej mierze od jego wewnętrznych uwarunkowań i czynników zewnętrznych, które mogą skutecznie ten rozwój hamować lub przyspieszać.

W centrum uwagi Dąbrowskiego był rozwój osobowości człowieka, cel i sens życia jednostki. Uczony uważał, że początkiem tego procesu jest zawsze rozluźnienie lub rozbitcie istniejącej dotychczas mniej lub bardziej jednolitej struktury osobowości, która zaczyna jednostce jawić się jako nużąca i niewystarczająca. Potem następuje proces ugruntowania nowych wartości, po którym odbudowana zostaje utracona jedność, lecz integracja ta rozgrywa się na wyższym poziomie. Osiągnięcie kolejnych poziomów i proces wertykalnego wzrostu jednostki wiąże się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi. Wielu ludzi w obawie przed cierpieniem psychicznym nie podejmuje trudu istnienia i stawania się sobą, a tym samym nie osiąga pełnego wymiaru swego człowieczeństwa.

Na podstawie swoich wieloletnich obserwacji oraz badań Dąbrowski wyróżnił i scharakteryzował pięć poziomów rozwoju osobowości czło-

wieka: integracja pierwotna, dezintegracja jednopoziomowa, dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna, dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana, integracja wtórna. Syntetyczny opis każdego z poziomów przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Poziomy rozwoju osobowości wg K. Dąbrowskiego

	Poziom rozwoju osobowości	Charakterystyka poziomu
1	Integracja pierwotna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prymitywne popędy dominują nad inteligencją; decydujący wpływ czynnika dziedzicznego</li> <li>- niedorozwój uczuć, brak środowiska wewnętrznego</li> <li>- brak konfliktów wewnętrznych</li> <li>- niezdolność do empatii, egoizm, nastawienie na realizację własnych potrzeb</li> <li>- na tym poziomie rozwoju zatrzymuje się większość ludzi</li> </ul>
2	Dezintegracja jednopoziomowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozluźnienie struktury psychicznej, pojawia się środowisko wewnętrzne</li> <li>- ambiwalencje, ambitendencje</li> <li>- naprzemienne poczucie niższości i wyższości, depresji i podniecenia</li> <li>- chwiejność myślenia, uczuć i popędów</li> <li>- na tym poziomie występują nerwice, choroby psychosomatyczne i zaburzenia psychiczne; wiele osób, próbując zredukować napięcie i ból istnienia, popada w nałogi</li> </ul>
3	Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pojawiają się dynamizmy, takie jak: zdziwienie sobą, zaniepokojenie sobą, poczucie niższości wobec siebie samego, poczucie wstydu i winy, niezadowolenie z siebie</li> <li>- konflikty wewnętrzne dominują nad zewnętrznymi; jednostka przeżywa napięcia, wewnętrzne dramaty, nieprzyzwołowanie twórcze, dysonans między „ja, które jest” i „ja, które być powinno”</li> <li>- jednostka zaczyna rozumieć i przeżywać wielopoziomowe wartości, funkcje uczuciowe i popędowe; zaczyna dążyć do uporządkowania wewnętrznego</li> </ul>
4	Dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozumienie i przeżywanie wielopoziomowości funkcji uczuciowych i popędowych, wartości i celów</li> <li>- występują dynamizmy, takie jak: przedmiot - podmiot w sobie (obserwacja, analiza i kontrola samego siebie), czynnik trzeci (czynnik stałego wyboru w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym)</li> <li>- następuje aktywacja ideału osobowości, do którego jednostka zaczyna zmierzać</li> <li>- samowychowanie, autopsychoterapia, samorozwój</li> </ul>
5	Integracja wtórna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia, autentyczność, samoświadomość</li> <li>- praca nad osiągnięciem ideału osobowości</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Dąbrowski (1979).

W badaniach teoretycznych (analiza biografii wybitnych jednostek) oraz empirycznych (praca z młodzieżą uzdolnioną) Dąbrowski wyodrębnił wiele cech charakteryzujących nieprzeciętne jednostki. Wskazał pięć typów wzmożonej pobudliwości psychicznej (WPP): psychoruchową, sensualną, emocjonalną, imaginatywną oraz intelektualną. O występowaniu danego typu WPP świadczy silniejsza niż u przeciętnej osoby i wydłużona w czasie reakcja na bodziec oraz zależność reakcji od rodzaju pobudliwości, nie zaś bodźca. Cechy poszczególnych typów WPP przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Charakterystyka wzmożonych pobudliwości psychicznych

Rodzaj wzmożonej pobudliwości psychicznej	Cechy charakterystyczne
Psychoruchowa	nadmierna ruchliwość, zmienność zainteresowań, niechęć do samotności i czynności refleksyjnych, dynamizm w działaniu
Sensualna	potrzeba bliskości i czułości, wrażliwość estetyczna, silne tendencje towarzyskie, wczesne przejawy życia seksualnego
Emocjonalna	wrażliwość na postawy uczuciowe innych, potrzeba trwałych i głębokich związków miłości i przyjaźni, silna pamięć afektywna, empatia, wrażliwość
Imaginatywna	przewaga wyobraźni i fantazji nad przeżyciami realnymi (śnienie na jawie). różnorodność pomysłów, wielość mimowolnych skojarzeń, skłonność do dekoncentracji
Intelektualna	dominacja rozumowania nad odczuwaniem, myślowe analizy i syntezy, stawianie pytań, formułowanie problemów i hipotez, szerokie zainteresowania i zakres wiedzy, ciekawość, rozważania teoretyczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Dąbrowski (1979).

Proces nauczania-uczenia się to szansa na wielopłaszczyznowy i wielopoziomowy rozwój ucznia i nauczyciela, okazja do wzajemnej stymulacji, przede wszystkim intelektualnej, imaginatywnej i emocjonalnej. Teoria dezintegracji pozytywnej urzeczywistnić się może w sposób szczególny podczas kształcenia matematycznego dzieci i młodzieży.

Matematyka to abstrakcyjna dziedzina wiedzy. Jako przedmiot szkolny wzbudza w uczniach wiele emocji, bardzo często negatywnych. Uczniowie boją się konfrontacji z matematyką, ponieważ w sposób szcze-

gólny obnaża ich niedostatki natury emocjonalnej i psychicznej. Pojęcia matematyczne kształtowane są w drodze wznoszenia kolejnych pięt abstrakcji. Wszelka luka na którymkolwiek poziomie może utrudnić lub uniemożliwić dalszą konstrukcję. Uczucie się matematyki wymusza na człowieku samodyscyplinę, upór, wytrwałość w dążeniu do celu, odporność na niepowodzenia – cechy, które zdają się piętą achillesową współczesnego człowieka. Matematyka stwarza szansę na realizowanie wartości kształcących wykraczających daleko poza potrzeby jej samej. J. Piaget stwierdził, że

[...] nie ma dziedziny, gdzie „wszechstronny rozwój osobowości” i wypracowanie narzędzi logicznych czy rozumowych, które zapewniają autonomię intelektualną, byłyby bardziej możliwe do zrealizowania, chociaż w praktyce są one stale hamowane przez tradycyjne nauczanie (1977, s. 88).

Konfrontacja z matematyką wytrąca ze strefy komfortu psychicznego, dezintegruje, może stanowić okazję do realizacji działań transgresyjnych. Analogicznie do zaproponowanych przez Dąbrowskiego poziomów rozwoju osobowości człowieka wyróżniam poziomy rozwoju dojrzałości matematycznej. Krótką charakterystykę każdego z nich przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Poziomy rozwój osobowości matematycznej

Poziom rozwoju dojrzałości matematycznej	Charakterystyka
Integracja pierwotna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brak zaangażowania w proces edukacji</li> <li>- uczenie się bez zrozumienia i brak chęci, by zrozumieć (postawa „zakuć, zdać, zapomnieć”)</li> <li>- zdegenerowany formalizm</li> <li>- fałszywe przekonania</li> <li>- matematyka postrzegana jako zło konieczne</li> <li>- sabotowanie wysiłków nauczyciela</li> </ul>
Dezintegracja jednopoziomowa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wytrącenie ze strefy komfortu psychicznego</li> <li>- doświadczenie pojedynczych sukcesów ucznia</li> <li>- okazjonalne zaangażowanie na przemian z brakiem zaangażowania</li> <li>- przebłyśki świadomości własnych możliwości, a jednocześnie brak wiary w sukces</li> </ul>
Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaniepokojenie sobą w sytuacji braku sukcesu po wcześniejszym doświadczeniu własnych możliwości</li> </ul>

Tabela 4. Poziomy rozwoju..., cd.

Poziom rozwoju dojrzałości matematycznej	Charakterystyka
Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie niższości wobec siebie</li> <li>- rodzi się chęć poznania; uczeń chce wiedzieć i rozumieć</li> <li>- brak zrozumienia powoduje dyskomfort</li> </ul>
Dezintegracja wielopoziomowa zorganizowana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktywny i świadomy udział ucznia w procesie edukacji</li> <li>- otwartość na dialog i współpracę z nauczycielem</li> <li>- praca samodzielna</li> <li>- rozwój własnych możliwości jako uświadomiony cel</li> </ul>
Integracja wtórna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wewnętrzna motywacja</li> <li>- uczeń podejmuje świadomie wysiłek dla własnego rozwoju</li> <li>- wiedza operatywna oparta na zrozumieniu</li> <li>- ostrzeżenie i rozumienie związku/zależności między pojęciami</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Z całym przekonaniem twierdzę, że włączenie ucznia w świadome realizowanie drogi jego osobistego rozwoju, wertykalnego wzrostu, który dokonuje się za pomocą rozwoju dojrzałości matematycznej, może zmienić jego negatywne nastawienie do tego przedmiotu i rozbudzić w nim wewnętrzną, a więc głęboką motywację.

Opisane wcześniej WPP stanowią w ocenie Dąbrowskiego przejaw potencjału rozwojowego. Badania nad istnieniem ich związku z uzdolnieniami (np. W. Limont, 2013) wykazały dodatnią korelację. Jak się okazuje, zachowania i postawy występujące w opisie WPP są również zbieżne z tymi, które obserwuje się u uczniów osiągających wyniki szkolne poniżej poziomu własnych możliwości. Z moich obserwacji<sup>1</sup> wynika, że uczniowie zdolni, którzy nie realizują swego potencjału, wykazują często pobudliwość intelektualną, psychomotoryczną i imaginatywną.

<sup>1</sup> Obserwacja uczestnicząca podczas badań diagnozujących występowanie Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych w uczeniu się matematyki u uczniów liceum ogólnokształcącego, październik-listopad 2013; wyniki w trakcie opracowania.



## Diagnoza i terapia Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych jako najbardziej relewantny przykład realizacji koncepcji nauczania transgresyjnego

Proces identyfikacji ucznia zdolnego następuje z wieloma trudnościami. Wyniki badań (A. Tokarz, A. Słabosz, 2001a, b; J. Cieślukowska, W. Limont, 2010) ujawniają skłonność nauczycieli do przeceniania zdolności tych dzieci, które nie sprawiają problemów dydaktyczno-wychowawczych, są pilne i zdyscyplinowane. Zarazem nauczyciele deprecjonują potencjał intelektualny i twórczy uczniów biernych, pracujących niesystematycznie, nieposłusznych i kontestujących ich starania. H. Wasyluk-Kuś (1971) zwraca uwagę, że dzieci zdolne często przyjmują postawy, które nie sprzyjają ich akceptacji przez nauczycieli: niechęć do nauki, lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych i nauczycieli, brak wytrwałości i niechęć do podejmowania trudu. Prace S. Rimm (1994, 2000) oraz B. Dyrdy (2000, 2007, 2012) dowodzą, że wśród takich uczniów jest wiele nieodkrytych talentów. Co więcej, jak podaje Limont (2012, s. 262), około 50% dzieci zdolnych nie wykorzystuje w pełni swoich możliwości. Jest to problem bardzo poważny, ponieważ – jak zauważa Dyrda – uzdolnienia często nie są rozwijane, a „nawet gdy są odkryte, czasami zanikają” (2007, s. 13). Brak kompetentnej identyfikacji uczniów zdolnych oraz indywidualizacji procesu nauczania, która umożliwia wczesne wykrycie deficytów ucznia zdolnego, prowadzi w konsekwencji do rozwoju Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS).

Pojęcie to zostało wprowadzone na grunt polskiej literatury pedagogicznej przez D. Ekiert-Grabowską (1994) na oznaczenie niewykorzystywania przez ucznia własnych możliwości. Manifestuje się to przez dużą rozbieżność między potencjałem jednostki (inteligencja, zdolności twórcze, wyniki testów psychologicznych) a ocenami i zachowaniami szkolnymi. Czasem SNOS objawia się stagnacją i brakiem rozwoju – uczeń, który kiedyś dobrze się uczył, nagle przestał pracować.

Zaniżone osiągnięcia ucznia mogą mieć charakter przejściowy lub chroniczny. Pierwszy typ SNOS wynika z trudnej, tymczasowej sytuacji ucznia (np. choroba, problemy rodzinne), w wyniku której pojawia się niechęć do nauki, problemy ze skupieniem uwagi, trudne do nadrobienia braki w wiadomościach. Syndrom nazwiemy chronicznym wówczas,

gdy ma charakter długotrwały, utrwalony. Dyrda apeluje o dogłębne poznanie zjawiska i czujność, ponieważ „[...] w zdecydowanej większości przypadków sytuacyjne obniżenie osiągnięć z czasem przekształca się w chroniczne” (2007, s. 45). Równie istotnym problemem jest niekorzystny wpływ naznaczania ucznia etykietą nieudacznika, co działa na zasadzie samospełniającej się przepowiedni (efekt Golema<sup>2</sup>). Uczeń zaszufladkowany popada w bierność i traci motywację; spisany przez autorytet nauczyciela na straty, sam siebie również przekreśla.

Jeśli uwzględnimy zakres, jaki zasięgiem obejmuje SNOS, możemy wyróżnić dwa rodzaje tego syndromu:

- 1) lokalny, gdy zanizone osiągnięcia dotyczą jednego przedmiotu lub kilku pokrewnych (np. przedmiotów ścisłych), oraz
- 2) globalny, kiedy zjawisko odnosi się do wszystkich przedmiotów i całości funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym.

W sposób naturalny rodzi się pytanie o przyczyny występowania SNOS. Według badaczy etiologii zjawiska niepowodzeń szkolnych (B. Dyrda, 2000, 2007; S. Rimm, 1994, 2000) można wskazać trzy źródła problemu:

- 1) przyczyny tkwiące w uczniu – właściwości psychiczne i somatyczne ucznia (poziom rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, dysfunkcje układu nerwowego, wady fizyczne, choroby somatyczne), np. brak motywacji wewnętrznej, strach przed porażką oraz niskie poczucie własnej wartości stanowią najczęstszy powód SNOS;
- 2) przyczyny środowiskowe – warunki socjoekonomiczne i kulturowe rodziny, klimat emocjonalny w rodzinie, postawy rodzicielskie, styl wychowania;
- 3) przyczyny dydaktyczno-wychowawcze, tj. tkwiące w procesie nauczania – m.in. zła organizacja i przebieg procesu lekcyjnego, brak indywidualizacji kształcenia, brak zajęć kompensacyjno-wyrównawczych, nieumiejętna diagnoza, negatywne cechy osobowościowe nauczyciela.

Wieloletnie badania nad zjawiskiem SNOS oraz obserwacje uczniów, których ten problem dotyczy, pozwoliły zebrać i opisać wiele charakterystycznych dla nich cech i zachowań (B. Dyrda, 2000; S. Rimm, 1994, 2000).

<sup>2</sup> Efekt Golema, zwany inaczej efektem negatywnych oczekiwań, to zniekształcenie poznawcze polegające na niekorzystnym ocenianiu osoby, która wywiera negatywne wrażenie, przypisywaniu jej ujemnych cech osobowościowych.

Poniżej przedstawiam kilka wybranych przykładów, które mogą być pomocne w identyfikacji uczniów osiągających zaniżone wyniki szkolne:

- 1) formułowanie pytań i stawianie hipotez przy jednoczesnym niskim poziomie wykonywania zadań domowych i testów wiadomości,
- 2) szerokie zainteresowania pozaszkolne i minimalny wysiłek wkładany w pracę na lekcjach,
- 3) selektywne koncentrowanie uwagi,
- 4) skłonność do wycofywania się lub agresywnej dominacji,
- 5) problemy z dyscypliną i wybiórcze wykonywanie poleceń nauczyciela, rozproszenie uwagi, hiperaktywność (z symptomami ADHD włącznie),
- 6) bierność lub negatywne nastawienie do obowiązków szkolnych,
- 7) stawianie sobie zbyt niskich lub zbyt ambitnych celów,
- 8) trudności w kończeniu rozpoczętej pracy.

Psycholog Rimm (1994, s. 243–369) opracowała model terapii SNOS. Model ten ma charakter trójogniskowy, albowiem zakłada ścisłą współpracę między trzema zaangażowanymi stronami: uczniem, nauczycielem i rodzicami. Terapia zaproponowana przez Rimm składa się z sześciu kroków. Ich krótką charakterystykę przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Etapy terapii Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych według S. Rimm

Etapy terapii SNOS według S. Rimm	Charakterystyka etapu
Diagnoza	– wyłonienie na drodze formalnej (testy, inwentarze, analiza dokumentów) i nieformalnej (rozmowy, wywiady, obserwacje) uczniów przejawiających oznaki SNOS – określenie stopnia zaawansowania i typu problemu: ulegli konformiści, dominujący konformiści, ulegli nonkonformiści oraz dominujący nonkonformiści
Komunikacja	– głęboka i zaangażowana współpraca między nauczycielem a rodzicami dziecka – rodzice otrzymują informacje o wyniku diagnozy i proponowanym dalszym postępowaniu
Modyfikacja oczekiwań	– zmiana w pierwszej kolejności dotyczy rodziców i samego ucznia – na tym etapie ważne jest zapewnienie dziecku poczucia, że w nim samym i jego otoczeniu zachodzą konstruktywne zmiany, a wysiłek włożony w pracę owocuje sukcesem. Zadaniem nauczyciela jest zmiana statusu danego ucznia w strukturze społeczno-emocjonalnej klasy

Tabela 5. Etapy terapii..., cd.

Etapy terapii SNOS według S. Rimm	Charakterystyka etapu
Identyfikacja	– dostarczenie uczniowi pozytywnych wzorów, z którymi mógłby się utożsamiać i kontynuować progres
Wyrównanie braków	– wyrównywanie braków ucznia stwierdzonych w zakresie wiadomości szkolnych i umiejętności, w tym umiejętności uczenia się
Modyfikowanie zachowań	– zależne od zdiagnozowanego typu SNOS

Źródło: S. Rimm (1994, s. 243–369).

Moje poszukiwania badawcze dotyczą SNOS w uczeniu się matematyki. Wyniki wstępnej próby badawczej pozwalają stwierdzić, że teoria Dąbrowskiego może mieć duże znaczenie na etapie diagnozy tego syndromu. W opracowaniu terapii korzystne wydaje się również odniesienie do dorobku naukowego Kozieleckiego.

### Uwagi końcowe

W dzisiejszych czasach konieczne jest interdyscyplinarne podejście do zagadnień związanych z kształceniem. Współpraca między przedstawicielami różnych dziedzin nauki może zaowocować działaniami przeciwstawiającymi się homeostatycznym tendencjom w edukacji. W centrum uwagi obok ucznia powinien być postawiony również nauczyciel. Aby nauczyciel mógł z zaangażowaniem i satysfakcją wykonywać powierzone mu zadania, musi otrzymywać wsparcie psychologiczne (warsztaty, kursy, konsultacje). Dodatkowo stworzenie warunków, w których kadra pedagogiczna będzie mogła ulepszać swój warsztat merytoryczny i metodologiczny, przełoży się na wyższą jakość i skuteczność kształcenia.

## Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. *Psychologia Wychowawcza*, 1.
- CBOS. (2011). Młodzież 2010. Raport z badań. *Opinie i Diagnozy*, 19, [www.cbos.pl/PL/publikacje/diagnozy.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/diagnozy.php) (21.12.2013).
- Cieślukowska, J., Limont, W. (2010). Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.). *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. T. 2. Toruń.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa.
- Deklaracja z Salamanki (1994). [www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument](http://www.cie.gov.pl/HLP/files.nsf/a50f2d318bc65d9dc1256e7a003922ed/e379060f76e05f2fc1256e99004acf0b?OpenDocument) (21.12.2013).
- Dyrda, B. (2000). *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*. Kraków.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych: rozpoznanie i przeciwdziałanie*. Kraków.
- Dyrda, B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa.
- Ekiert-Grabowska, D. (1994). Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych – stare czy nowe zjawisko pedagogiczne? *Życie Szkoły*, 3.
- Jastrząb, J. (1995). Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych. *Wychowanie na co Dzień*, 12.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2012). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin.
- Koczoń-Zurek, S. (2008). Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego przyszłych nauczycieli. W: K. Sujak-Lesz (red.). *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa.

- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny – jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot.
- Limont, W. (2013). *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*. W: M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Warszawa.
- Piaget, J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja*. M. Domańska (tłum.). Warszawa.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* D. Ekiert-Grabowska (tłum.). Warszawa.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* M. Horzowska (tłum.). Poznań.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (2010). <http://bip.men.gov.pl/images/stories/TOMEK/1487.pdf> (21.12.2013).
- Sikorski, D. (2003). Wartości i aspiracje współczesnej młodzieży, [http://lcez.lublin.pl/pliki/Wartosci\\_i\\_aspiracje\\_mlodziy.doc](http://lcez.lublin.pl/pliki/Wartosci_i_aspiracje_mlodziy.doc) (21.12.2013).
- Szempruch, J., Blachnik-Gęsiarz, M. (2010). *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*. Częstochowa.
- Tokarz, A., Słabosz, A. (2001a). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style twórczego zachowania badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 2(74).
- Tokarz, A., Słabosz, A. (2001b). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 3(75).
- Warnock Report. Special Educational Needs. (1978). [www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html) (21.12.2013).
- Wasyłuk-Kuś, H. (1971). *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. Warszawa.

**Słowa kluczowe:** koncepcja kształcenia transgresyjnego, specjalne potrzeby edukacyjne, teoria dezintegracji pozytywnej, syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych

## Streszczenie

Współczesny człowiek uwikłany jest w gąszcz napływających ze wsząd informacji. Przeobrażenia, jakim ulega otaczająca nas rzeczywistość, wymuszają na jednostce mentalną kompatybilność z powszechnymi trendami cywilizacyjnymi. Jedyną szansą na konstruktywne wyłamanie się z mainstreamu jest zachowanie autonomii intelektualnej. W obliczu współczesnych przemian socjokulturowych istnieje potrzeba wykazania szczególnej troski o kształtowanie dojrzałej osobowości jednostki, stworzenie jej warunków stymulujących ogólny rozwój oraz budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Miejscem, w którym ta idea powinna zostać zrealizowana, jest – obok rodziny – szkoła. Jej zadaniem jest dostrzeżenie i zaspokojenie współczesnych potrzeb edukacyjnych dojrzewającego człowieka. W niniejszym artykule przedstawiono koncepcję transgresyjną człowieka i teorię dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, w których autorka dostrzega cenne inspiracje dla pedagogiki i dydaktyki. W tekście ukazano walory obu wspomnianych koncepcji i możliwości wykorzystania ich w celu podniesienia efektywności kształcenia. Jako przykład realizacji transgresji i pozytywnej dezintegracji autorka podaje diagnozę i terapię Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych.

**Key words:** transgressive education, special educational needs, theory of positive disintegration, underachievement syndrome

## Summary

Modern man is entangled in a thicket of information coming from everywhere. The transformations of surrounding reality force mental compatibility with common civilization trends. The only chance for constructive break-up of the so-called mainstream is to preserve the intellectual autonomy. In the face of contemporary socio-cultural changes there is a need to have a special care for the formation of a mature personality, creating the conditions which stimulate the holistic development and building a society based on knowledge. The place where this idea should be implemented is – next to the family – school. It's task is to see

and meet the educational needs of today's youth. This article presents the transgressive concept of a man and theory of positive disintegration, in which the author sees valuable inspiration for pedagogy and didactics. The text shows advantages of both of these concepts and the possibility of their use in order to increase the effectiveness of education. As an example of implementation of transgressive teaching and positive disintegration in education, the author gives a diagnosis and therapy of underachievement syndrome.



*Marta Kowalczyk-Walędziak*

Uniwersytet w Białymstoku

## Płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie

### Wprowadzenie

Wiedza zawsze miała duże znaczenie w rozwoju ludzkości, aczkolwiek współcześnie – w „społeczeństwie wiedzy” (P. Drucker, 1993; A. Hargreaves, 2003) – staje się wręcz strategicznym bogactwem, rodzajem monety (J. Duderstadt, 1999, s. 39), determinującym wzrost gospodarczy, zmiany społeczne, standard i jakość życia jednostek, organizacji oraz całych społeczeństw. Dobitnie zwrócił na to uwagę P. Drucker, pisząc:

[...] rzeczywistym i kontrolującym zasoby oraz całkowicie rozstrzygającym czynnikiem produkcji nie jest teraz ani kapitał, ani własność ziemiska, ani siła robocza. Jest nim wiedza (1993, s. 13).

Jej świadome, wielostronne, ciągle pozyskiwanie i tworzenie, rozpowszechnianie i przekształcanie w nowe technologie, produkty czy usługi zyskuje dziś podstawowe znaczenie. Przy czym, jak podkreślał już na początku ubiegłego stulecia amerykański przemysłowiec i społecznik Andrew Carnegie,

[...] produktywność tego kapitału zależy od tego, jak efektywnie ludzie dzielą się swoimi kompetencjami z tymi, którzy mogą je użyć (za: W. Karwowski, 2004, s. 11).

Stanowisko to podzielają współcześni teoretycy zarządzania, wskazując, że „[...] wiedzy nie można zatrzymywać w miejscach, w których powstała” (M. Przybyła, 2001, s. 147), albowiem „[...] pozostawiona sama sobie nie przynosi wielu korzyści” (M. Morawski, 2005, s. 140). Nabiera ona prawdziwej wartości dopiero wtedy, gdy staje się łatwo dostępna i jest szeroko stosowana (M. Morawski, 2005, s. 141). Dlatego też niezbędny jest

[...] szybki przepływ informacji we wszystkich kierunkach, pomiędzy wszystkimi jednostkami organizacyjnymi różnych pionów i poziomów (M. Przybyła, 2001, s. 147).

Zarówno szybki rozwój i przyrost wiedzy, jak i szybkie jej dezaktualizowanie się wymusza niejako konieczność zmian w sposobie funkcjonowania wielu organizacji, także edukacyjnych. Chodzi przede wszystkim o przełamywanie izolacji, przekraczanie sztywno oznaczonych granic formalnych, prawnych i służbowych, odrzucanie myślenia typu „każde udostępnienie wiedzy prowadzi do utraty pozycji (władzy, znaczenia)” i zmierzanie w kierunku organizacji otwartych, elastycznych, zorganizowanych nie tylko wokół pozyskiwania i tworzenia nowej wiedzy, ale także jej upowszechniania wśród różnych podmiotów zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu (M. Morawski, 2005, s. 143). Inaczej rzecz ujmując, organizacje powinny dążyć do budowania kultury dzielenia się wiedzą (C. Neuhaser, R. Bender, K. Stromberg, 2000; D. Gurteen, 1999), do tworzenia dla niej przestrzeni przepływów (M. Castells, 2007, s. 423). Wydaje się to szczególnie istotne w odniesieniu do instytucji oświatowych. T. Hejnicka-Bezwińska wskazuje, że wiedza o edukacji

[...] może być [...] traktowana jako kapitał kulturowy, będący ofertą do wykorzystania przez podmioty edukacji do realizacji dobra wspólnego (2008, s. 38).

Natomiast badacz procesów zarządzania wiedzą w polskiej oświacie J. Fazlagić podkreśla, że

Nauczyciele wykształceni w takiej tradycji [dzielenia się wiedzą - M.K.-W.] będą bardziej skłonni do eksperymentów i weryfikowania teorii naukowych (np. dotyczących wychowania dzieci) w swojej pracy.

Uczniowie, którzy zostaną wychowani w tradycji wykorzystywania wiedzy, w działaniu staną się innowacyjnymi pracownikami – twórcami gospodarki opartej na wiedzy (2009, s. 45).

W kontekście tych opinii uzasadnione jest podjęcie rozważań na temat płaszczyzn i kierunków transferu wiedzy w oświacie. Chęć od razu dodać, że rozważania te dokonywane są przede wszystkim na podstawie analizy literatury przedmiotu i własnych doświadczeń zdobytych w roli teoretyka i praktyka pedagogicznego oraz – co szczególnie cenne poznawczo – prezesa Zarządu Fundacji Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, której głównym celem statutowym jest podejmowanie działań i wspieranie inicjatyw służących zacieśnianiu współpracy między naukowcami-specjalistami z dziedziny nauk pedagogicznych oraz praktykami czynnymi zawodowo (nauczycielami, pedagogami, edukatorami, trenerami, pracownikami służb społecznych).

Jednak w pierwszej kolejności należy określić treści i zakres podstawowych terminów zawartych w tytule artykułu, aby wskazać chociażby jakieś najogólniejsze granice, przez które jest (ma być) transferowana wiedza w oświacie.

### Treść i zakres podstawowych kategorii pojęciowych

Podstawowe kategorie pojęciowe w tym artykule to wiedza i transfer wiedzy. Zakres i treść tych pojęć jest bardzo szeroki i w znacznej mierze zależy od przyjętej perspektywy poznawczej. Dlatego zasygnalizuję tylko przyjętą przeze mnie definicję wiedzy i jej transferu, nie analizując szczegółowo ich bogatego zaplecza teoretycznego, które ma swe źródło m.in. w filozofii, socjologii wiedzy, psychologii poznawczej i naukach o zarządzaniu.

Wiedza jest przeze mnie rozumiana, za Hejnicką-Bezwińską, jako

[...] układ danych i informacji o pewnym fragmencie rzeczywistości lub świecie jako całości, uporządkowanych według określonego kryterium (określonych kryteriów), mający wyższy poziom ogólności niż dane i informacje, w oparciu o które ta wiedza została zbudowana (2008, s. 515).

W tym przypadku chodzi o wiedzę z dziedziny pedagogiki. Podstawowymi elementami tej wiedzy – jak zauważa S. Palka – są te,

[...] które tworzone są, rejestrowane i odkrywane w toku poznania naukowego i w toku działalności praktycznej oraz które stanowią o bazie merytorycznej wykształcenia pedagogicznego ogólnego i zawodowego (2010, s. 19).

Według Palki (2010, s. 23) należą do nich składniki **wiedzy teoretycznej** (fakty, zjawiska, prawa, twierdzenia, modele, kategorie, typologie klasyfikacje) oraz składniki **wiedzy praktycznej** (cele, zadania, treści, metody, zasady, normy itd.). Jest to związane z tym, że pedagogika należy do nauk, którym przypisuje się funkcje naukowo-poznawcze (tworzenie systemu teoretycznej wiedzy o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka) i użytkowe (określające praktyczną użyteczność, aplikacyjność tej wiedzy w praktyce).

Można wyróżnić, za Palką (2010, s. 20–23), trzy rodzaje wiedzy pedagogicznej:

- 1) wiedzę teoretyczną, obiektywną, ogólną – powstającą w rezultacie prowadzenia empirycznych badań ilościowych i jakościowych, użyteczną do opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretowania faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych;
- 2) wiedzę profesjonalną, praktyczną, metodyczną – związaną z codziennością wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka;
- 3) wiedzę metodologiczną – dotyczącą zarówno formułowania problemów badawczych wynikających z dziedziny poznania pedagogiki, jak i sposobów postępowania badawczego służącego rozwiązywaniu tych problemów oraz gromadzenia danych, opracowywania, analizowania i interpretowania tych danych.

Czym jest natomiast transfer wiedzy? W internetowym *Słowniku języka polskiego* transfer jest definiowany jako:

1. transakcja gospodarcza polegająca na przekazaniu pieniędzy, usługi, technologii itp. przez jedną instytucję drugiej, bez ekwiwalentu;
2. przeniesienie lub przesłanie czegoś z miejsca na miejsce;
3. przejście zawodnika z jednego klubu do innego w zamian za wynegocjowaną kwotę;
4. wpływ, jaki wywiera wcześniej nabyta umiejętność na przyswojenie sobie innej umiejętności (www.sjp.pl).

A zatem słownikowe ujęcie transferu odnosi się do przenoszenia, przekazywania lub przesyłania usług, umiejętności, rzeczy czy technologii. (Na marginesie warto dodać, że słowo to jest w ostatnim czasie dość często używane w dyskursie publicznym i akademickim. W pierwszym przypadku za sprawą transferu słynnego polskiego piłkarza z jednego klubu do drugiego, w drugim zaś za sprawą postulatów zacieśniania współpracy między nauką a biznesem i gospodarką oraz komercjalizacji wyników badań, przedstawianych w komunikatach i raportach Parlamentu Europejskiego, Rady Europy, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego czy Komitetu Regionów, a urzeczywistnianych w formie centrów transferu wiedzy i technologii, parków naukowo-technologicznych i spółek *spin-off*. Generalnie chodzi o proces przeniesienia wyników badań naukowych, myśli naukowej, procesów, patentów lub oryginalnych pomysłów do gospodarki w celu praktycznego ich zastosowania; [www.pi.gov.pl](http://www.pi.gov.pl)).

Natomiast transfer wiedzy stanowi przedmiot zainteresowania przede wszystkim nauk o zarządzaniu, a w szczególności ich subdyscypliny: zarządzania wiedzą. Transfer wiedzy jest tu najczęściej ujmowany jako jeden z kluczowych procesów w zarządzaniu wiedzą. U.W. Borghoff i R. Pareschi wskazują, że

[...] wiedza, która nie płynie, nie rośnie i ostatecznie starzeje się, staje się nieaktualna i bezużyteczna [...] w przeciwieństwie do wiedzy, która płynie dzięki temu, że jest podzielana, nabywana, wymieniana, generuje nową wiedzę (1997, s. 836–837).

Zatem wykorzystanie wiedzy nie jest możliwe bez jej transferu, sam zaś transfer nie jest możliwy bez jej uprzedniej lokalizacji (W. Grudzewski, I. Hejduk, 2004). Przy czym lokalizacja wiedzy opiera się na dotarciu do osób, które posiadają wiedzę i są w stanie przekazać ją innym (W. Grudzewski, I. Hejduk, 2004, s. 63). Transfer wiedzy obejmuje dwa rodzaje działań: transmisję i absorpcję (T.H. Davenport, L. Prusak, 1998, s. 101). Transmisja polega na pobraniu wiedzy z bazy wiedzy lub innego źródła i przekazaniu odbiorcy. Następnie musi nastąpić akceptacja, przyswojenie i wykorzystanie otrzymanej wiedzy (J. Paliszkievicz, 2007, s. 15; T.H. Davenport, L. Prusak, 1998, s. 101). A zatem transfer wiedzy nie oznacza tylko jej przekazu, przeniesienia z jednego miejsca na drugie, a warunkiem podstawowym jest tu przyswojenie wiedzy

przez osoby, do których była kierowana. Ważne jest, aby zdobyta w ten sposób nowa wiedza została powtórnie przez jednostkę wykorzystana (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 68).

W literaturze przedmiotu wskazuje się różne rodzaje transferu wiedzy. Na przykład w odniesieniu do transferu wiedzy można wyróżnić podejście formalne (transfer jest wówczas powodowany decyzją kierownictwa, a wiedza zawarta w oficjalnych dokumentach i strategiach) oraz nieformalne (odnoszące się do relacji między pracownikami, transfer odbywa się wówczas spontanicznie) (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 52-53). Transfer wiedzy może być także analizowany z perspektywy organizacji (transfer wiedzy wewnątrz organizacji) lub z perspektywy interorganizacyjnej (transfer wiedzy między organizacjami). Transfer wiedzy międzyorganizacyjnej ma miejsce wówczas, kiedy wiedza nabyta w jednej organizacji oddziałuje na wiedzę w innej organizacji (A. Hauke-Lopes, 2010, s. 50).

Warto raz jeszcze wrócić do słownikowego ujęcia znaczenia terminu „transfer”. Sugerować ono bowiem może działania jednokierunkowe, polegające na przesłaniu czegoś (w tym przypadku wiedzy) z jednego miejsca do drugiego. Tymczasem twórca koncepcji zarządzania wiedzą E.K. Sveiby podkreśla, że

[...] metody przesyłania wiedzy w jednym kierunku są najmniej efektywne [...]. Niestety, metody te są także najczęściej używane w pracy i tradycyjnej edukacji (2005, s. 49).

Zdaniem Sveiby'ego (2005) transfer wiedzy między jednostkami powinien być procesem dwustronnym, który wzmacnia kompetencje obu stron. Jest to ważna konstatacja zarówno z punktu widzenia transferu wiedzy w oświacie, jak i zaznaczającej się współcześnie tendencji „utowarowiania wiedzy”, a więc sprowadzania jej do gotowego, łatwego produktu, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować” (F. Furedi, 2008, s. 12).

Te ogólnie zarysowane rozważania dotyczące podstawowych w tym tekście kategorii pojęciowych prowadzą do próby ukazania istoty transferu wiedzy w oświacie. Przyjmuję, że transfer wiedzy w oświacie obejmuje transmisję i absorpcję wiedzy z dziedziny pedagogiki między różnymi podmiotami edukacji. Tak rozumiany transfer wiedzy jest procesem interakcyjnym, dwukierunkowym, dokonującym się w i między

różnymi agendami (instytucjami, organizacjami) oświatowymi (zajmującymi się zarówno wytwarzaniem wiedzy, jak i jej praktycznym stosowaniem), uwzględniającym nie tylko prostą transmisję wiedzy, ale właśnie szeroki zakres współpracy przy poznawaniu, opisie, wyjaśnianiu, rozumieniu, interpretacji zjawisk i procesów pedagogicznych oraz rozwiązywaniu złożonych problemów pedagogicznych.

W tym miejscu rodzi się pytanie o płaszczyzny, by nie rzec konfiguracje, transferu wiedzy w oświacie. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, wyróżniam następujące płaszczyzny transferu wiedzy w oświacie:

- 1) od uczelni<sup>1</sup> do instytucji społecznej praktyki pedagogicznej<sup>2</sup>,
- 2) od instytucji społecznej praktyki pedagogicznej do uczelni,
- 3) wewnątrz uczelni/instytucji społecznej praktyki pedagogicznej,
- 4) między uczelniami/instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej.

Można tu dodać, posługując się językiem zarządzania, że dwie pierwsze płaszczyzny to przykład pionowego transferu wiedzy, wyrażającego się w łączeniu badań podstawowych z ich praktycznych zastosowaniem, natomiast kolejne stanowią przykład transferu poziomego, ujawniającego się w związkach między wewnętrznymi strukturami danych instytucji.

Jednak z pozoru jasne określenie (wylonienie) płaszczyzn transferu wiedzy w oświacie nie jest wcale takie jednoznaczne. Bierze się to chociażby z tego, że

[...] proces edukacji obejmuje nie tylko celowościowe procesy wychowania i kształcenia w instytucjach systemu oświatowego, ale także procesy, które mają miejsce w rodzinie oraz w szeroko rozumianym społeczeństwie zorganizowanym i zinstytucjonalizowanym (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 218).

A zatem transfer wiedzy w oświacie nie dokonuje się w ściśle izolowanych warunkach, lecz obok i w związku z wpływem innych czyn-

---

<sup>1</sup> Mam tu na myśli publiczne i niepubliczne uczelnie (uniwersytety, akademie, wyższe szkoły zawodowe) kształcące nauczycieli i pedagogów.

<sup>2</sup> Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. zaliczam do nich publiczne i niepubliczne szkoły i placówki funkcjonujące w polskim systemie oświaty oraz instytucje nieprowadzące działalności *stricte* pedagogicznej, np. kuratoria oświaty, organy nadzoru pedagogicznego.

ników. Trzeba mieć bowiem na uwadze to, że działalność pedagogiczna jest wkomponowana w system społeczny występujący w określonym kraju i określonym czasie. Działalność ta jest nie tylko częścią systemu społecznego i system ten odzwierciedla, ale także system ten modyfikuje, współtworzy i utrwala (J. Szczepański, 1989). Wiedza transferowana w i między różnymi instytucjami pedagogicznymi trafia także przy pomocy tych samych instytucji do różnych grup społecznych. Dzieje się tak chociażby przez zabieranie przez pedagogów głosu w sprawach publicznych, pedagogizację rodziców itp.

W dalszej części tekstu skupiam się tylko na dwóch pierwszych płaszczyznach transferu wiedzy w oświacie, przyjmując, że współpraca wytwórców (producentów wiedzy w pedagogice) z jej głównymi obecnymi i przyszłymi odbiorcami (praktykami czynnymi zawodowo i studentami pedagogiki) jest ważnym czynnikiem rozwoju nauk pedagogicznych i kreowania kultury naukowej (T. Hejnicka-Bezwińska, 1989), a także ogólnego rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa.

### Transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Podjęcie analiz dotyczących transferu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej wymaga w tym miejscu bardziej pogłębionego uzasadnienia niż to zwięźle wyłożone wyżej. Można je odnaleźć przede wszystkim w pracach pedagogów ogólnych, m.in. S. Palki (1989), T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1995), R. Lepperta (1996, 2002), podejmujących zagadnienie wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce edukacyjnej, w indywidualnej działalności nauczycieli czy pedagogów. Przytaczane w tych pracach wyniki badań prowadzonych w różnych okresach czasowych od 1988 do 2004 r. wśród obecnych i przyszłych praktyków pedagogicznych oraz teoretyków pedagogicznych odsłaniają w relacjach między nimi linie napięć, niechęć wzajemną powodowaną sprzecznością interesów lub różnicami poglądów. Dotyczą one ustalania celów i metod działania, kryteriów oceny wyników (efektów) oraz języka zawodowego. Praktycy oczekują konkretnych wskazówek metodycznych, napisanych prostym, zrozumiałym dla nich językiem, dyrektyw działania, narzędzi możli-



wych do zastosowania w pracy z uczniem (wychowankiem), a zatem oczekują przede wszystkim wiedzy metodycznej. Teoretycy zaś dążą do opisywania, wyjaśniania, rozumienia i interpretacji rzeczywistości pedagogicznej, w mniejszym zaś stopniu do przetwarzania rezultatów prowadzonych badań na wnioski dla praktyki pedagogicznej. Wskazują na to także wyniki badań przeprowadzonych przez mnie wśród pedagogów czynnych zawodowo, którzy podkreślali, że uczelnie kształcące praktyków przekazują zbyt dużo wiedzy teoretycznej, a nadto wiedza ta jest oderwana od realiów praktyki pedagogicznej i mało użyteczna (M. Kowalczuk-Wałędziak, 2012, s. 266–295; 2011, s. 203–220). Taka sytuacja prowadzi do tego, że teoria i praktyka pedagogiczna stają się dwoma odrębnymi światami, otoczonymi murami spekulatywności, abstrakcyjności i wąskiego praktycyzmu.

Tymczasem teoria i praktyka nie są dwoma całkowicie różnymi światami, bo

[...] nawet najbardziej oderwane, ogólne założenia teoretyczne mają związek z najbardziej podstawowymi zjawiskami występującymi w praktyce pedagogicznej (S. Palka, 1989, s. 83).

Możliwy jest zatem między nimi stały przepływ wiedzy. Jakimi kanałami może być (jest) transferowana wiedza między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej?

### Kanały transferu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Na wstępie trzeba zauważyć, że nawiązywanie współpracy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, podobnie jak między sektorem biznesu a sektorem nauki (A. Olechnicka, 2012), dokonuje się w następującej sekwencji:

- (I) odkrywanie okazji do współpracy**
- (II) rozpoznanie możliwości do współpracy**
- (III) realizacja współpracy**

Pierwsza z wymienionych faz jest kluczowa i może odbywać się w toku zarówno przypadkowych spotkań obydwu stron (np. na konferencjach, wykładach, spotkaniach skupiających wiele różnych organizacji), jak i oficjalnych spotkań (A. Olechnicka, 2012). Warto dodać, że nieformalne kontakty cechuje w większym stopniu zaangażowanie, motywacja, misyjność i pasja niż korzyści ekonomiczne, zawodowe, uzupełnianie kart osiągnięć, sprawozdań itd. Mogą one stanowić solidną podstawę do nawiązania formalnej współpracy i tym samym transferu wiedzy. Przedstawiając więc kanały transferu wiedzy, czynię to z uwzględnieniem stopnia ich sformalizowania, choć zdaję sobie sprawę, że niektóre z nich trudno przypisać do rozłącznych kategorii.

Do **formalnych kanałów transferu wiedzy** między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej można zaliczyć następujące kanały.

1. Kształcenie w uczelniach przyszłych pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej. Transfer wiedzy dokonuje się tutaj na etapie:
  - planowania procesu kształcenia, np. przez włączanie przedstawicieli instytucji społecznej praktyki pedagogicznej (praktyków czynnych zawodowo, dyrektorów) do rad kierunków czy specjalności, które są tworzone na uczelniach; konsultacje przy formułowaniu efektów kształcenia przewidzianych dla kierunków/specjalności, tworzenie sylwetki absolwenta określonego kierunku czy specjalności;
  - realizacji procesu kształcenia, np. przez uczestnictwo studentów studiów licencjackich, magisterskich i doktorskich w zajęciach przewidzianych planem i programem studiów, odbywanie staży i praktyk zawodowych; prowadzenie zajęć dla studentów przez pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej;
  - kontroli i oceny wyników (efektów) kształcenia, np. przez badanie losów absolwentów, które dostarcza danych pozwalających na ustalenie, czy realizowane programy studiów (a tym samym wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne absolwentów) spełniają oczekiwania przyszłych pracodawców.

Warto dodać, za Hejnicką-Bezwińską, że przez formalne kształcenie nauczycieli i pedagogów

[...] najefektywniej i najszybciej – zgodnie z ideą i funkcjami uniwersytetu – dokonuje się transmisja wiedzy naukowej w szeroko rozumianą świadomość społeczną (2008, s. 246).

2. Doskonalenie i doksztalcanie zawodowe pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, organizowane instytucjonalnie. Przepływ wiedzy następuje tutaj m.in. przez uczestnictwo w studiach podyplomowych organizowanych przez uczelnie (gdzie znaczną część zajęć prowadzą teoretycy pedagogiczni), uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach i kursach kwalifikacyjnych, zdobywanie kwalifikacji pedagogicznych w centrach kształcenia nauczycieli i centrach kształcenia ustawicznego, walidację kompetencji zawodowych.
  3. Publikowanie artykułów, wyników i komunikatów z prowadzonych badań, rozwiązań metodycznych, stosowanych innowacji i prób eksperymentalnych.
  4. Uczestnictwo w różnego rodzaju konferencjach, seminariach i spotkaniach naukowych oraz naukowo-metodycznych, organizowanych przez uczelnie i instytucje społecznej praktyki pedagogicznej, ale także przez inne podmioty zainteresowane popularyzowaniem osiągnięć naukowców oraz rozwojem praktyki pedagogicznej (np. samorządy lokalne).
  5. Realizowanie wspólnych projektów badawczych i edukacyjnych (w tym badań w działaniu i badań rozwojowych).
  6. Prowadzenie zajęć przez przedstawicieli instytucji społecznej praktyki pedagogicznej dla studentów na uczelniach lub praca przedstawicieli uczelni w instytucjach społecznej praktyki pedagogicznej.
  7. Stosowanie przez praktyków, przy współudziale teoretyków, innowacji społeczno-pedagogicznych i podejmowanie prób eksperymentalnych.
  8. Praca w fundacjach i stowarzyszeniach powoływanych w określonych dziedzinach dla wsparcia wybranego obszaru życia społecznego, skupiających w zarządach czy radach programowych pracowników uczelni i pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej.
- Natomiast do **nieformalnych kanałów transferu wiedzy** między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej można zaliczyć następujące kanały.

1. Korzystanie ze środków masowego przekazu (radio, telewizja, prasa, Internet), np. przez różnego rodzaju programy, audycje, portale, serwisy naukowe, popularnonaukowe i edukacyjne, które przybliżają osiągnięcia pojedynczych naukowców, zespołów badawczych i osiągnięcia praktyków, prezentacja rankingów szkół i stosowanych przez nich innowacji; fora dyskusyjne, w których uczestniczyć mogą przedstawiciele uczelni i instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, blogi;
2. Uczestnictwo w sieciach współpracy i samokształcenia jako nowych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli i rozwoju szkoły (D. Elsner, 2013, s. 15).
3. Uczestnictwo w festiwalach nauki, które skupiają oferty różnych podmiotów na poziomie regionalnym, popularyzujące osiągnięcia uczelni i regionu. Wiedza przepływa tu do określonego odbiorcy (w tym pracowników instytucji społecznej praktyki pedagogicznej, uczniów i wychowanków) i – jeśli spotka się z zainteresowaniem – powraca w formie wniosków i pytań. Oferta imprez w ramach festiwali jest bogata i różnorodna oraz prezentuje wiedzę z różnych dyscyplin (T. Malczyk, 2011).
4. Korzystanie z propozycji uniwersytetu otwartego, oferującego kursy i szkolenia bez względu na wiek i wykształcenie, prowadzone przez nauczycieli akademickich – specjalistów z różnych dziedzin. Korzystanie z takiej oferty pozwala na stały kontakt z nauczycielami akademickimi oraz specjalistami w danej dziedzinie, stwarza możliwość podnoszenia posiadanych kwalifikacji, a także realizowania własnych aspiracji edukacyjnych.
5. Wsparcie ekspertów oraz konsultacje przy rozwiązywaniu złożonych problemów uczniów, np. w toku prac zespołów interdyscyplinarnych w skład których wchodzi pracownicy uczelni i praktycy – specjaliści w określonej dziedzinie, udzielanie akredytacji placówkom doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego.
6. Uczestnictwo w targach i wystawach edukacyjnych, konkursach, salonach maturzystów oraz wystawach prac plastycznych uczniów i studentów.

W tym miejscu chcę raz jeszcze powtórzyć, że niektóre kanały transferu wiedzy mogą znajdować się zarówno w kategorii kanałów formal-

nych, jak i nieformalnych. Rzecz dotyczy np. podejmowania wspólnych projektów badawczych, które mogą być realizowane w formie umów partnerskich (co jest często wymagane w formularzach projektowych) lub na zasadzie dobrowolności, w sytuacji gdy teoretycy i praktycy chcą zbadać jakieś zjawisko pedagogiczne, a wynika to z ich wspólnej chęci czy pasji. Podobnie jest w przypadku wsparcia ekspertów: może odbywać się dobrowolnie (np. udzielanie pomocy uczennicy z problemem zaburzeń odżywiania na zasadzie konsultacji nieformalnej) lub formalnie, w toku pracy w konkretnej organizacji, gdzie drogą służbową prowadzone jest udzielanie takiej pomocy.

Wskazane kanały mogą służyć w mniejszym lub większym stopniu transmisji wiedzy między jej głównymi producentami a odbiorcami. Istnieją jednak, jak już sygnalizowałam, pewne mury i bariery, które tę transmisję zakłócają. Niżej przedstawiam zatem propozycje (sposoby) przełamania tych barier, a tym samym udrażniania przepływu wiedzy między tymi instytucjami.

## Doskonalenie przepływów wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej

Usprawnianiu przepływu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej służyć mogą następujące działania.

1. Uświadamianie obu stronom potencjalnych korzyści wynikających z wzajemnych kontaktów, np. wzbogacanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, odkrywanie nowych obszarów badawczych, efektywne rozwiązywanie złożonych problemów dydaktycznych, opiekuńczych, wychowawczych i profilaktycznych (M. Kowalczuk-Wałędziak, w druku).
2. Budowanie klimatu zaufania między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej. Jest to ważne o tyle, że – jak wskazuje F. Fukuyama (1997, s. 39) – zaufanie kreuje kapitał społeczny, a zatem sprzyja zawiązywaniu sieci współpracy. Służyć temu może symetryczność w relacjach między teoretykami i praktykami, uszanowanie podmiotowości partnera, rezygnacja z postawy wyższości

- (częsta u teoretyków<sup>3</sup>) lub postawy lekceważenia nauki (właściwa praktykom), docenianie wzajemnych kompetencji (S. Palka, 2006, s. 135).
3. Z budowaniem klimatu zaufania związany jest sposób komunikowania się między teoretykami a praktykami. Chodzi o wzajemną otwartość i szczerłość, prawo do własnych poglądów, „wychylanie się do tego, kto jest moim rozmówcą”, mówienie nie „do”, lecz „dla”, czyli „[...] mówienie ze względu na Innego, a nie ze względu na jakąkolwiek treść komunikatu” (E. Lévinas, 1991, za: J. Gara, 2008, s. 152).
  4. Poznawanie i wypełnianie luk między oczekiwaniami studentów i praktyków pedagogicznych co do jakości usług uczelni a jakością otrzymywanych usług. Chodzi tutaj przede wszystkim o bardziej efektywne wykorzystywanie wyników badań losów absolwentów i ankiet ewaluacyjnych studentów dotyczących jakości zajęć dydaktycznych, głosów pracodawców. Inaczej rzecz ujmując, niezbędna jest systematyczna informacja o potrzebach placówek skierowanych wobec uczelni, i odwrotnie.
  5. Przekształcanie naukowych wniosków w konstruktywne opracowania nadające się do wdrożenia w praktyce pedagogicznej. Potrzebna jest w tym zakresie rezygnacja z „[...] imperatywów »trzeba«, »powinno się«, »należy«, »musi«” na rzecz „wskazania »jak«” (A. Nalaskowski, 2012, s. 12). Nauczyciele akademicy powinni także uwzględnić w toku swojej działalności dydaktycznej rezultaty prowadzonych przez nich badań, co postuluje także grupa wysokiego szczebla Komisji Europejskiej ds. Modernizacji Szkolnictwa Wyższego ([www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf)).
  6. Dostosowywanie w większym stopniu języka prac naukowych do możliwości i potrzeb odbiorców (praktyków), ilustrowanie skomplikowanych rozważań teoretycznych przykładami z praktyki.

<sup>3</sup> Teoretycy powinni mieć świadomość, że „[...] wiedza naukowa o edukacji (w tym także wytwarzana przez pedagogikę) nie stanowi głównego i najważniejszego nurtu myślenia o edukacji, a zatem raczej nie ma decydującego wpływu na edukacyjne działania ludzi i jakość społecznej praktyki edukacyjnej. Można jedynie zakładać, że włączenie wiedzy naukowej mogłoby te działania uczynić bardziej racjonalnymi” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 41).

7. Ukazywanie w toku studiów (szczególnie podczas praktyk zawodowych) możliwości twórczego wiązania (integrowania) teorii i praktyki pedagogicznej. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię H. Kwiatkowskiej:

Jest ona [praktyka pedagogiczna – M.K.-W.] [...] w czasie studiów sytuacją najbardziej zbliżoną do rzeczywistego działania nauczyciela. Jeżeli właśnie w tych sytuacjach pokierujemy czynnościami praktycznymi studenta tak, by były one, w sposób dla niego czytelny, wyrazem zastosowania wiedzy teoretycznej, to możemy przewidywać, że wystąpi transfer ukształtowanego w toku studiów stylu działania praktycznego na przyszłą działalność zawodową (2010).

8. Wykorzystywanie w większym stopniu w toku wzajemnych kontaktów środków masowego przekazu i nowoczesnych technologii komunikacyjnych, zachęcanie praktyków do zapoznawania się z bazami potencjału naukowo-badawczego uczelni oraz tworzenia takich baz w instytucjach społecznej praktyki pedagogicznej.
9. Tworzenie instytucjonalnych pomostów między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, np. centrów transferu wiedzy, centrów wiedzy pedagogicznej, fundacji, stowarzyszeń zajmujących się zacieśnianiem związków między teorią a praktyką pedagogiczną<sup>4</sup>.

Zaprezentowane propozycje doskonalenia przepływu wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej nie wyczerpują zapewne listy możliwości, niemniej jednak pozwalają uświadomić, że przy dobrej woli obu stron możliwa jest eliminacja lub zmniejszenie deformacji i zakłóceń w transferze wiedzy między tymi instytucjami.

## Zakończenie

Eksplozja wiedzy, rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych, a także bogactwo i złożoność elementów wchodzących w skład

---

<sup>4</sup> Dobrym przykładem może być tutaj działalność Fundacji Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, funkcjonującej przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku ([www.ctw.uwb.edu.pl](http://www.ctw.uwb.edu.pl)).

dziedziny poznania pedagogicznego, ich dynamika i zmienność rodzą coraz większą potrzebę efektywnego transferowania wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej, tworzenia przestrzeni przepływów między tymi instytucjami. Okazji ku temu jest wiele, co ukazano w niniejszym tekście. Aby jednak je pożytecznie skonsumentować, musimy w pełni uwolnić się od

[...] tkwiących w nas głęboko, zakorzenionych i sterujących naszym myśleniem i działaniem METAFOR: rzeźbiarza i gliny, banku i klienta, transmisji z góry do dołu, mistrza i naśladowcy – z jednej strony, a z drugiej – ogrodnika i rośliny, pielęgniarki i samorozwoju do dojrzałości (Z. Kwieciński, 1998, s. 9).

## Bibliografia

- Borghoff, U.W., Pareschi, R. (1997). Information Technology for Knowledge Management. *Journal of Universal Computer Science*, 8.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański (tłum.). Warszawa.
- Davenport, T.H., Prusak L. (1998). *Working Knowledge*. Boston, MA.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York.
- Duderstadt, J.J. (1999). The Twenty-First Century University: A Tale of Two Futures. In: W.Z. Hirsch, L.E. Weber (ed.). *Challenges Facing Education at the Millennium*. Oxford – New York – Tokyo.
- Elsner, D. (2013). Kierunki zmian w systemie doskonalenia nauczycieli. W: D. Elsner (red.). *Sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa.
- Fazlagić, J. (2009). *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywy zmian*. Poznań.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. A. i L. Śliwa (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Furedi, F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* K. Makaruk (tłum.). Warszawa.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków.
- Grudzewski, W., Hejduk, I. (2004). *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*. Warszawa.
- Gurteen, D. (1999). Creating a Knowledge Sharing Culture. *Knowledge Management Magazine*, 5.



- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York – London.
- Hauke-Lopes, A. (2010). *Rola transferu wiedzy w procesie wejścia przedsiębiorstwa na rynek zagraniczny – podejście sieciowe*. Rozprawa doktorska. Promotor K. Fonfara. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1989). *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki (geneza i stan)*. Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Karwowski, W. (2004). Zarządzanie wiedzą. *Bezpieczeństwo Pracy*, 11.
- Komunikat prasowy grupy wysokiego szczebla Komisji Europejskiej ds. modernizacji szkolnictwa wyższego, [www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf).
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (2011). Użyteczność wiedzy ogólnopedagogicznej w działalności społeczno-zawodowej pedagogów. W: M. Myszkowska-Litwa (red.). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów*. Kraków.
- Kowalczuk-Wałędziak, M. (w druku). *Transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki edukacyjnej*.
- Kwieciński, Z. (1998). Przewodnik czy tłumacz. *Pedagog w czasie trudnym... Amicus*, 1.
- Kwiatkowska, H. (2010). *Dezintegracja poznania*. [www.szkolnyaudyt.pl/dydaktyka/?dezintegracja-poznania,41](http://www.szkolnyaudyt.pl/dydaktyka/?dezintegracja-poznania,41).
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz.
- Leppert, R. (2002). *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*. Bydgoszcz.
- Malczyk, T. (2011). Festiwal nauki jako instrument dyfuzji wiedzy i popularyzacji nauki. *e-mentor*, 1(38), [www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/815](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/815).
- Morawski, M. (2005). Problematyka upowszechniania wiedzy między jednostkami organizacyjnymi uczelni. W: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.). *Uczelnia oparta na wiedzy*. Warszawa.

- Nalaskowski, A. (2013). Autowanie pedagogiki. *Przegląd Badań Pedagogicznych*, 16.
- Neuhaser, C., Bender, R., Stromberg, K. (2000). *Culture.com*. Toronto.
- Olechnicka, A. (2012). *Potencjał nauki a innowacyjność regionów*. Warszawa.
- Paliszkievicz, J. (2007). Transfer wiedzy a organizacyjna kreatywność. *Przegląd Organizacji*, 2.
- Palka, S. (1989). *Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa.
- Palka, S. (2010). *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Przybyła, M. (2001). Organizacja oparta na wiedzy. W: M. Przybyła (red.). *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*. Wrocław.
- Szczepański, J. (1989). *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa.
- Sveiby, E.K. (2005). Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości. *e-mentor*, 2(9), [www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/9/id/140](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/9/id/140).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425.
- [www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/78425a44e13f8600159468d1a74d4a38.pdf)
- [www.pi.gov.pl](http://www.pi.gov.pl)
- [www.sjp.pl](http://www.sjp.pl)

**Słowa kluczowe:** wiedza, transfer wiedzy, transfer wiedzy w oświacie

## Streszczenie

Szybki rozwój i przyrost wiedzy, ale także jej szybkie dezaktualizowanie się powoduje konieczność zmian w sposobie funkcjonowania wielu organizacji, w tym edukacyjnych. Chodzi przede wszystkim o przełamywanie izolacji, przekraczanie sztywno oznaczonych granic formalnych, prawnych i służbowych oraz zmierzanie w kierunku or-

ganizacji otwartych i elastycznych, zorganizowanych nie tylko wokół pozyskiwania i tworzenia nowej wiedzy, ale także jej upowszechniania wśród różnych podmiotów, zarówno wewnątrz organizacji, jak i w jej otoczeniu. W artykule zaprezentowano płaszczyzny i kierunki transferu wiedzy w oświacie; szczególną uwagę zwrócono na transfer wiedzy między uczelniami a instytucjami społecznej praktyki pedagogicznej.

**Key words:** knowledge, transfer of knowledge, transfer of knowledge in education

### Summary

Quick development and increase of knowledge, but also the fact that it quickly becomes outdated, cause the need of changes in the way of functioning of many organizations, including educational ones. The issue involves first of all overcoming isolation, crossing fixed formal, legal and official limits and going towards open, flexible organizations concentrated not only on the acquisition and creation of new knowledge but also on promoting the knowledge among various entities both within the organization and in its environment. The article presents the dimensions and directions of transfer of knowledge in education, with particular consideration of transfer of knowledge between universities and social pedagogical practice institutions.



*Małgorzata Piasecka*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Sieci pozytywnych zmian<sup>1</sup> – w kierunku optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy

### Wprowadzenie

Proces profesjonalizacji każdego zawodu, w tym zawodu nauczyciela, należy dziś rozpatrywać w szerokim kontekście cywilizacji wiedzy. Wskazuje się na następujące elementy systemu tworzącego podstawy cywilizacji wiedzy: nowoczesny system edukacyjny, rozwinięty sektor badań i rozwoju, wysoka podaż pracowników z wyższym wykształceniem, nasycenie państwa nowoczesnymi środkami komunikacji (*Raport Polska 2050*, 2011, s. 45). Wszystkie te elementy tworzą główną drogę do pozyskania kapitału intelektualnego rozumianego jako

[...] ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów i instytucji, które odpowiednio wykorzystane, mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu państwa (*Polska 2030...*, 2009, s. 206).

Co dokładnie tworzy kapitał intelektualny? Jest to, po pierwsze, kapitał ludzki będący potencjałem zgromadzonym we wszystkich jednostkach

---

<sup>1</sup> Ideę sieci pozytywnych zmian przedstawiam za zgodą jej Autora, prof. zw. dr hab. R.M. Łukaszewicza. Zaprezentowany w dalszej części artykułu kontekst interpretacyjny tej idei zawdzięczam pouczającej dyskusji z jej Autorem.

(Polakach), który wyraża się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach i umiejętnościach. Po drugie, jest to kapitał społeczny będący potencjałem zgromadzonym w społeczeństwie (polskim) w postaci obowiązujących norm postępowania, zaufania i zaangażowania, które, wspierając współpracę i wymianę wiedzy, przyczyniają się do wzrostu dobrostanu. Po trzecie, jest to kapitał strukturalny, czyli potencjał zgromadzony w namacalnych elementach infrastruktury narodowego (polskiego) systemu edukacji i innowacji, tj. placówkach oświatowych, naukowych, badawczych, infrastrukturze teleinformatycznej i własności intelektualnej. I po czwarte, jest to kapitał relacyjny, czyli potencjał związany z wizerunkiem państwa (Polski) na zewnątrz, poziomem integracji z globalną gospodarką, jego atrakcyjnością dla zagranicznych partnerów, w tym także najwyższej jakości ofertą edukacyjną skierowaną na profesjonalizację zawodu nauczyciela (*Polska 2030...*, 2009, s. 207). Wskazując na strategię rozwojową państwa opartą na kapitale intelektualnym, będącą megatrendem cywilizacyjnym, należy być świadomym, że pod wieloma względami wartość tego potencjału jest obecnie niższa w Polsce niż w wielu krajach świata o wysokich dochodach. Jednak jej realizacja stwarza szansę zrównoważonego, holistycznego rozwoju, którego beneficjentami będą wszyscy obywatele, w tym rzesze polskich nauczycieli.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie jednej z możliwych dróg optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy. Podjęta dyskusja generalnie obejmuje następujące wątki:

- 1) analizę koncepcji holistycznego rozwoju zawodowego w kontekście wypełniania misji i/czy przymusu,
- 2) wskazanie przestrzeni edukacyjnej w postaci sieci pozytywnych zmian wspomagających rozwój zawodowy nauczyciela,
- 3) ukazanie możliwych i pożądaných zmian w zakresie (meta)kompetencji w wyniku integralnego podejścia do rozwoju zawodowego nauczyciela.

Szczegóły tej dyskusji prowadzą do konkluzji zawartych w tekście.

## Rozwój zawodowy – misja i/czy przymus?

Rozwój zawodowy jest procesem przebiegającym w ramach ogólnego rozwoju człowieka. Realizacja wszystkich potencjalnych możliwości wynika z naturalnego popędu do wzrostu, do osiągnięcia swojej pełni człowieczeństwa. Celem rozwoju w ogóle jest więc pewien idealny wzorzec, do którego człowiek zmierza w sposób dynamiczny i który chce osiągnąć. Jednym z obszarów rozwoju osobowego jest „[...] osiągnięcie kompetencji profesjonalnej, skonkretyzowanej w postaci idealnego wzorca roli zawodowej” (Z. Gaś, 2001, s. 33). Teorie rozwoju zawodowego podkreślają, że proces ten rozpoczyna się w dzieciństwie i trwa do wieku dojrzałego, a jest ciągiem decyzji uwarunkowanych różnymi czynnikami, w tym biologicznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi i kulturowo-społecznymi. Jest to niewątpliwie pożądanym procesem przemian kierunkowych człowieka, które warunkują jego aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu oraz doskonaleniu samego siebie, a przez to swojego otoczenia.

Jeśli mówimy o zawodzie nauczyciela, to natura nauczania wymaga odeń zaangażowania się w ciągły, trwający przez całą jego karierę rozwój zawodowy. Jednak konkretne potrzeby i sposoby ich zaspokajania będą się zmieniały w zależności od okoliczności, osobistych i zawodowych biografii oraz obecnego usposobienia. Pojęcie ciągłego rozwoju zawodowego (CRZ) obejmuje wszystkie rodzaje uczenia się. Wskazuje się przynajmniej na trzy sytuacje, w których nauczyciele się uczą:

- 1) nauka na specjalnych zajęciach (np. na kursach, konferencjach, warsztatach, konsultacjach);
- 2) uczenie się w szkole (np. realizacja codziennych zadań dydaktycznych, obserwowanie działań innych osób, wspólna praca nad zadaniami);
- 3) uczenie się poza szkołą (np. w ramach zajęć organizowanych przez uczelnie wyższe, ośrodki kształcenia zawodowego albo grupy nieformalne) (C. Day, 2008, s. 17-19).

Większość definicji rozwoju zawodowego podkreśla, że jego podstawowymi celami są przyswojenie wiedzy przedmiotowej oraz zdobycie określonych umiejętności nauczania. Pojęcie rozwoju zawodowego obejmuje wszystkie doświadczenia związane z naturalnym uczeniem się oraz świadome i planowane działania, których zamierzeniem jest

bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a przez nie podniesienie jakości kształcenia (C. Day, 2008, s. 21).

Uważam jednak, że to nie wystarcza, albowiem nie odzwierciedla całego procesu, którą narzuca złożona perspektywa kapitału intelektualnego jako najistotniejszego, najgłębszego potencjału rozwojowego. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że rozwój zawodowy nauczyciela w społeczeństwie wiedzy kładzie nacisk nie tylko na potrzebę uczenia się przez całe życie (*life-long learning*), ale także potrzebę uczenia się we wszystkich rolach życiowych (*life-wide learning*) (*Polska 2030...*, 2009, s. 219). Oznacza to, że nauczyciel musi stale poszerzać swoją wiedzę i umiejętności nie tylko w celu zwiększania i uaktualnienia kwalifikacji zawodowych (nauczycielskich), ale również w celu pozostania aktywnym członkiem społeczności i partycypującym uczestnikiem obecnej kultury ryzyka. Życie w świecie wyprodukowanego ryzyka (co jest ceną postępu cywilizacyjnego), które powoduje niepewność, zagrożenia i lęki, może zaburzać rozwój, przez co kariera życiowa (w tym zawodowa) staje się poszarpana, mozaikowa (zob. U. Beck, 2004). W tej sytuacji sprawowanie kontroli nad biegiem zdarzeń czy odwaga dokonywania wyborów staje się fundamentalną kwalifikacją cywilizacyjną, która jest dziś wyzwaniem dla rozwoju zawodowego.

Istnieje wiele koncepcji rozwoju profesjonalnego nauczyciela. Są to ugruntowane podejścia, takie jak koncepcja R. Harrego, J. Butlera czy C.M. Burke'a. W koncepcjach tych rozwój zawodowy przebiega linearnie wg etapów/faz/cykli. Na przykład (w skrócie z powodu ram artykułu) w propozycji Harrego obejmuje on kolejno następujące etapy: konwencjonalizacja, przyswajanie, transformacja, uzewnętrznianie; w ujęciu Butlera przebiega wg etapów: nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego, biegłego i eksperta (Z. Gaś, 2001, s. 46), a w koncepcji Burke'a i jego współpracowników (znanej jako SMART) proces rozwoju zawodowego obejmuje pięć faz: stymulacji, modyfikacji, amplifikacji, transformacji (Z. Gaś, 2001, s. 52).

W opozycji do powyższych koncepcji rozwoju zawodowego chcę zaprezentować model holarchiczny (nieliniarny), tzw. model czterech ćwiartek, skonstruowany przez zespół animatorów i liderów Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (K. Leksicka, 2005; R.M. Łukaszewicz, 2010). Jego inspiracją jest idea „czterech holistycznych porządków” czy też



czterech ćwiartek K. Wilbera (1997), będących kolejnymi aspektami tego samego holonu. Holon to byt, który sam jest całością, a jednocześnie częścią jakiejś innej części. W koncepcji tej górne ćwiartki dotyczą indywidualnych, a dolne zbiorowych holonów, lewe odnoszą się do wnętrza, prawe zaś do ich powierzchni. Wilber (2000) określa je jeszcze inaczej: jako subiektywne ścieżki Lewej Ręki i obiektywne Prawej Ręki. Ścieżki Lewej Ręki to aspekt intencjonalny i kulturowy, Prawej – behawioralny i społeczny. Idea czterech ćwiartek w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości dotyczy kompetencji i kwalifikacji nauczyciela (K. Leksicka, 2005; R.M. Łukaszewicz, 2010<sup>2</sup>). Oś pionową tworzą dwie kluczowe kategorie pojęciowe w koncepcji edukacji z wyobraźnią R.M. Łukaszewicza (2010), a mianowicie „kwalifikacje redundancyjne” i „gra z zadaniem”. Kwalifikacje redundancyjne oznaczają takie przygotowanie do wykonywania zawodu, jakie zawiera więcej elementów, niż to jest konieczne ze względów funkcjonalnych w celu zwiększania ich niezawodności. Najczęściej takie kwalifikacje są następstwem rozgałęzionej, czyli dendrytowej drogi rozwoju – nowych ścieżek kształcenia się, doksztalcania, doskonalenia – dzięki czemu mamy do czynienia nie tylko ze swobodnym wykorzystaniem wiedzy i wzrostem jej uniwersalności, ale także z generowaniem nadmiaru umiejętności w stosunku do tradycyjnego przygotowania zawodowego (R.M. Łukaszewicz, 2010, s. 45).

Drugą z tych znaczących kategorii to pojęcie „gry z zadaniem”, które oznacza wspólne elementy ogólnych strategii działania w sytuacjach zawodowych, gdzie „partnerem” gry są zadania. Parametrów zadania nie da się określić w sposób pewny, dlatego zawierają w sobie założenie antycypowania własnych możliwości. Drugą oś, poziomą, stanowią kolejne dwie kategorie, które Wilber określił jako ścieżki Prawej i Lewej Ręki. Wszystkie ścieżki Prawej Ręki wymagają percepcji, a wszystkie ścieżki Lewej Ręki wymagają interpretacji. Jeśli skrzyżujemy oś „kwalifikacje redundancyjne – gra z zadaniem” z osią „ścieżki Prawej i Lewej Ręki”, to

<sup>2</sup> W koncepcji R.M. Łukaszewicza idea czterech ćwiartek rozwinęła wątek myślenia o nauczycielu jako o „czwórni”. To symboliczne odniesienie znajduje swoje praktyczne przełożenie na twórcze wypełnianie zawodu: 1) wszystko zaczyna się od głowy, 2) potem wszystko przenosi się na magię rąk, 3) następnie wszystko przenosi się na ścieżkę artystycznej duszy, 4) na koniec wszystko lokuje się w metamorfozie charakteru w indywidualność (2010, s. 47–49).

tworzą się cztery pola, które zakreślają cztery rodzaje porządków dla rozwoju profesjonalnego nauczyciela:

- 1) pole górne prawe – wiedza jako porządki dane,
- 2) pole dolne prawe – sposoby działania jako algorytmy,
- 3) pole górne lewe – wiedza jako porządki zadane,
- 4) pole dolne lewe – sposoby działania jako heurystyki (R.M. Łukasiewicz, 2010, s. 46).

Schemat 1. Model holistycznego rozwoju zawodowego nauczyciela



Źródło: K. Leksicka (2005).

Można więc powiedzieć, że wiedza jako porządki dane i sposoby działania jako algorytmy tworzą razem przestrzeń konieczności dla rozwoju profesjonalnego nauczyciela, a wiedza jako porządki zadane i sposoby działania jako heurystyki dopełniają je dzięki otwieraniu przestrzeni możliwości. Nauczyciel powinien więc postrzegać swój rozwój zawodowy nie tylko jako przymus wypełniający przestrzeń konieczności, ale także jako misję rozwijającą przestrzeń możliwości (M. Piasecka, 2009). Taki integralny, holistyczny model rozwoju zawodowego, w którym konieczności i możliwości wzajemnie się stymulują, wypełnia, moim zdaniem, określone wymogi cywilizacji wiedzy.

## Sieci pozytywnych zmian jako przestrzeń rozwoju profesjonalizmu nauczyciela

Rozwój zawodowy nauczyciela nie jest zdeterminowany wyłącznie miejscem pracy (szkoła, inna placówka oświatowa), choć bez wątpienia stanowi ona podstawowy element doskonalący. Trzeba mocno podkreślić, że

[...] uczenie się w pracy wywodzi swój cel i kierunek wyłącznie z celów pracy [...] czasem ludzie mają potrzebę posiadania dodatkowej wiedzy lub umiejętności [...] niekiedy prowadzi to do podjęcia jakiegoś rodzaju szkolenia formalnego, ale prawie zawsze zakłada uczenie się na podstawie doświadczenia oraz innych ludzi w miejscu pracy i zgodnie z celami tej instytucji (C. Day, 2008, s. 202).

Można postawić dość ryzykowną tezę, że w rozwoju profesjonalizmu współczesnego nauczyciela kontekst, powiedzmy, niezawodowy jest prawdopodobnie ważniejszy od wprost związanego z miejscem pracy. Dlaczego? Pierwszy powód w postaci zaobserwowanej prawidłowości podałam już na wstępie tego podrozdziału, drugi to wyniki raportu *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), które podobnie wskazują na fakt, że uczenie się nie powinno być już aktywnością umiejscowioną wyłącznie w środowisku szkolnym i nakierowaną na rozwój powszechnie rozpoznawanych kompetencji. Coraz bardziej docenia się rolę tzw. edukacji pozaformalnej, prowadzonej wprawdzie w środowisku sformalizowanym, jednak nieprowadzącej wprost do rozwoju takich kompetencji. Istotniejsza staje się również edukacja nieformalna – tu nauka jest niesformalizowana i także nie prowadzi wprost do zdobycia powszechnie rozpoznawanych kwalifikacji. Rosnąca rola pozaszkolnych form kształcenia wynika m.in. z tego, że są zwykle bardziej elastyczne oraz dostarczają szerokiego wachlarza pożądanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (w rozumieniu drabiny holarchicznej, czyli przekraczania i ogarniania konieczności w kierunku możliwości). Tymczasem poziom partycypacji dorosłych Polaków, w tym nauczycieli, w różnych formach uczenia się (nieformalnego, pozaformalnego, ale również formalnego) należy do najniższych w Europie (*Polska 2030...*, 2009, s. 220).

Istnieją różne inne przestrzenie edukacyjne, które animują, stymulują i mogą silnie rzutować na rozwój profesjonalizmu nauczyciela, manifestującego się potem wysoką jakością jego pracy wszędzie tam, gdzie jest wykonywana. Można wymienić tu organizacje pozarządowe czy sieci pozytywnych zmian. Paradoksalnie, rynek bezrobotnych jest też taką przestrzenią, albowiem wymusza dalszy rozwój. Pewne procesy społeczne (choćby bezrobocie) czy inicjatywy społeczne (np. działalność sektora NGO lub biznesu obywatelskiego na rzecz edukacji) mają w Europie Zachodniej już długą tradycję, ale w krajach Europy Wschodniej i Środkowej (w tym Polsce) z powodu ich opóźnienia powinny/mogą być gorliwie nadrabiane<sup>3</sup>. Podkreślę raz jeszcze: podstawowymi warunkami mobilności zawodowej jest gotowość do zmian oraz uczestnictwo w edukacji ustawicznej w różnych jej odmianach formalnych i nieformalnych.

Przemiany społeczne i technologiczne, jakich doświadczamy jako społeczeństwo polskie i globalne zarazem, powodują wzrost znaczenia sieci łączących jednostki. Sieci społeczne skupione wokół jednostek, zastępujące grupy społeczne są źródłem kapitału intelektualnego. W edukacji pojęcie sieci jest znane i ma już swoją historię. Istnieje wiele lokalnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych sieci służących uczeniu się. Ich celem są

[...] zmiany definiowane jako wprowadzanie ulepszeń lub rozwój definiowany jako pełniejsze rozumienie problemów, wkraczanie na kolejny etap, dojrzewanie (C. Day, 2008, s. 248).

Zmiana to jedno z najważniejszych pojęć dla pracy nauczyciela, który jest przeciw swego rodzaju agentem zmiany, jej przyczyną, kreatorem i ewaluatorem (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 163). Sieci mogą koncentrować się na rozwoju związanym z określonym przedmiotem, na podnoszeniu jakości kształcenia dla wszystkich uczniów, nawiązywaniu partnerstwa

<sup>3</sup> Refleksja ta zrodziła się w wyniku zaprezentowania przeze mnie (M. Piasecka, 2012) idei sieci pozytywnych zmian w referacie na XVIIème Congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE, Światowe Stowarzyszenie Nauk o Wychowaniu) w Reims w 2012 r. poświęconym profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Tocząca się potem dyskusja przedstawicieli z różnych krajów całego świata wymagała odniesienia tej idei do szerokiego kontekstu polityczno-ekonomicznego Polski przed i po transformacji ustrojowej.

między szkołą i społecznością, na współpracy między różnymi grupami zawodowymi (C. Day, 2008, s. 256).

W 1996 r. Komisja Europejska opublikowała Białą Księgę *Nauczanie i uczenie się: W kierunku społeczeństwa uczącego się*, w której przedstawiła plan działania na polu edukacji. Sugerowała ona wówczas konieczność nawiązania partnerstwa między szkołą i rodziną, szkołą i przedsiębiorstwem oraz szkołą i uniwersytetem. Przyjęcie traktatu z Maastricht, który wprowadził osobny rozdział: *Edukacja, szkolenia zawodowe i młodzież*, było impulsem dla tworzenia międzynarodowych sieci. Zgodnie z zasadą pomocniczości kraje Unii Europejskiej zobowiązane zostały do współpracy i wspierania działań w wybranych obszarach edukacji. Sieci są czymś innym niż partnerstwo, jednak ucieleśniają te same zasady współpracy i posługują się tymi samymi technikami pracy. Tworzenie sieci nauczycieli i innych członków systemu edukacyjnego niezależnie od zasięgu (od lokalnego do międzynarodowego) ma na celu poprawę jakości nauczania oraz uczenia się. Mimo że jest to tylko jedna z wielu możliwości kształtowania zawodu, to mocno wpisuje się w pejzaż rozwoju zawodowego.

Potencjał sieci służących uczeniu się jest ogromny, ale moim zdaniem pojęcie sieci wymaga dzisiaj reinterpretacji. Należy wziąć pod uwagę kontekst cywilizacyjny, szybkość i nieprzewidywalność zmieniającego się świata i to, że przyszłość to społeczeństwo sieci – sieci powiązań, ludzi, interesów. Dlatego też umiejętność budowania i poruszania się w różnych społecznych sieciach, funkcjonowania w różnych kontekstach zawodowych i towarzyskich, budowania połączeń międzypokoleniowych, ponadnarodowych, a także sojuszków interesów, poglądów i wartości, oraz zjawisko tzw. mozaikowej kariery zawodowej – to kluczowe kwestie z punktu widzenia nauczyciela przyszłości. Wobec takiej przyszłości jednostka jest zbyt mała, zbiorowość szkolna zbyt mało elastyczna, a tradycyjna sieć służąca uczeniu się zawodu nauczyciela niewystarczająca. Nauczyciele muszą sobie zdawać sprawę, że nie będą już jako środowisko sami czy odseparowani – od dziś wszyscy żyjemy w sieci, w świecie wszechogarniających relacji, interakcji, zależni od siebie nawzajem (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 229). Uczenie się i działanie dla transformacji demokratycznego społeczeństwa sieci to wyzwanie, ale zarazem obietnica. W taką strategię wpisuje się idea sieci pozytywnych zmian. Dlaczego?

Otóż dlatego, że sieci pozytywnych zmian są projektowaniem okazji edukacyjnych i sprawczych, których następstwem jest indywidualny rozwój ludzi oraz rozwój społeczności lokalnej w sferze obywatelskiej. Okazje powinny być projektowane wokół celów i zadań potrzebnych, praktycznych, użytecznych – pozytywnych, a ich osiągnięcie wymaga zorganizowanej animacji i kooperacji. Takie działania sprzyjają intensyfikacji twórczych procesów przez odkrywanie:

- 1) nowych możliwości rozwojowych i kreatywnych każdej jednostki,
- 2) nowych motywacji i argumentacji wobec uczenia się,
- 3) nowych więzi emocjonalnych i społecznych w środowisku lokalnym,
- 4) nowych inicjatyw kulturalnych i biznesu obywatelskiego,
- 5) nowych form komunikacji społecznej i aktywności obywatelskiej (R.M. Łukaszewicz, 2003, s. 2).

Podstawowym celem sieci pozytywnych zmian jest więc stymulowanie zarówno rozwoju indywidualnego kapitału ludzkich możliwości, jak i kapitału społecznego na drodze do uczącego się społeczeństwa. Ma to sprzyjać integrowaniu środowiska lokalnego, pogłębianiu wartości demokratycznych, polepszaniu egzystencji w ekologicznym porządku życia, nieustającej partycypacji w kulturze i tym samym niwelowaniu zjawiska anoreksji kulturowej, przeciwdziałaniu reglamentacji wyobraźni (społecznej) oraz coraz pełniejszemu otwieraniu przestrzeni europejskiej współpracy.

To prawda, że wielkie idee mogą nas poruszyć, ale nie wystarczają, żeby działać. Sieci pozytywnych zmian mają charakter sprawczy, co oznacza, że efekty ich działań manifestują się w środowisku czymś konkretnym. Wymagają zatem wykorzystania nie tylko wiedzy, ale także narzędzi wiedzy, które ona sama wyprodukowała, żeby świat ulepszać. Mam tu na myśli wykorzystywanie procedur synchronizacji systemów edukacji i innowacji oraz pożądanego efektu synergii, który płynie z tego sprzężenia. Systemy innowacji i edukacji są przecież z sobą naturalnie sprzężone. Z jednej strony, choć stopniowo coraz więcej wynalazków powstaje w laboratoriach i centrach badawczo-rozwojowych dużych przedsiębiorstw, to wciąż uczelnie z racji prowadzenia badań podstawowych stanowią miejsce narodzin najbardziej przełomowych odkryć. Z drugiej strony, dobrze funkcjonujący system innowacji tworzy zapotrzebowanie na odpowiednie kwalifikacje:

Aby można było wdrożyć nowe rozwiązania procesowe, niezbędny jest wystarczający poziom tzw. zdolności absorpcyjnych – uzależnionych głównie od wiedzy, postaw i umiejętności pracowników (*Polska 2030...*, 2009, s. 225).

Sieci pozytywnych zmian potrzebują także animatorów projektów edukacyjnych, ludzi z inwencją, zaangażowanych w budowę dzieła solidarności społecznej, animację wolnych inicjatyw edukacyjnych, ludzi otwartych na tradycje i wartości lokalne, polskie i europejskie, a zarazem wyposażonych w konkretne narzędzia i metody. Na poziomie realizacyjnym sieci pozytywnych zmian wymagają zastosowania algorytmu, który zawiera siedem najważniejszych kroków animatora projektów edukacyjnych. Oto one w kolejności następowania:

- 1) przygotowuje raport i projekt,
- 2) określa miejsce, środki i sposoby komunikacji, a także możliwości spotykania się i organizowania pracy,
- 3) zaczyna od projektu pilotażowego, który będzie najlepszą rekomendacją startu sieci pozytywnych zmian; musi być dobrze wybrany i przedyskutowany w środowisku lokalnym, musi być użyteczny,
- 4) ustala grupę zadaniową, która zajmuje się bezpośrednio organizacją i realizacją; grupa funkcjonuje wg reguły gry z zadaniem,
- 5) określa bilans szans i zagrożeń; ich ocena dotyczy zarówno kontekstów wewnętrznych, jak i zewnętrznych,
- 6) zyskuje sojuszników do projektu, który jest areną współpracy, a nie rywalizacji,
- 7) organizuje nakłady środków rzeczowych i finansowych, mając świadomość, że pomnażanie kapitału intelektualnego (indywidualnych i społecznych możliwości) nie jest tylko inwestycją w zdolności, inwencję i energię (R.M. Łukaszewicz, 2003, s. 5).

Zaprezentowana idea sieci pozytywnych jest więc rzeczywistym zmienianiem realiów życia na miarę potrzeb oraz oczekiwań społeczeństwa wiedzy, gdzie rolę animatora projektów edukacyjnych powinien/ może pełnić nauczyciel – „edukacyjny aktywista” (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 165), który nie jest już tylko pracownikiem, ale staje się „pracownikiem wiedzy” (C. Day, 2008, s. 250). Niestety, polski system oświaty charakteryzuje anachroniczne podejście do roli nauczyciela, który jest postrzegany bardziej jako urzędnik zbiurokratyzowanego systemu niż

jako „pracownik wiedzy” i „współtwórca zmiany społecznej”. Sytuacja ta może bardzo demotywować najlepszych, najbardziej kreatywnych nauczycieli, a nade wszystko kandydatów do pracy w tym trudnym zawodzie.

### Jakich (meta)kompetencji mogą nauczyć sieci pozytywnych zmian w kontekście misji nauczycielskiej?

Zawód nauczyciela jest odmienny od innych zawodów. Tym, co go wyróżnia, jest jego funkcja wychowawcza, która jest ściśle połączona z jego osobowością (J. Mirski, 2008, s. 21). Nauczyciel, oprócz odpowiedniej osobowości i postawy ideowo-moralnej, powinien posiadać kwalifikacje, które pozwolą mu na skuteczną pracę z uczniem. Definicja kwalifikacji zawodowych najczęściej koncentruje się na układach umiejętności i wiedzy, które dają nauczycielom możliwość kierowania procesami przemian u uczniów z różnych szczebli edukacji (C. Plewka, 2009, s. 60). Obok kwalifikacji w literaturze istnieje pojęcie kompetencji zawodowych, które obejmuje szersze aspekty – poza aspektem zadaniowym i działaniowym zwraca także uwagę na sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczyciela. Klasyfikacje kompetencji nauczycielskich najczęściej są podporządkowane cechom charakteryzującym określoną specjalność nauczyciela lub zadaniom, które wykonuje nauczyciel. Prosta i przejrzysta klasyfikację kompetencji przedstawił R. Kwaśnica (2003, s. 300–301), wyróżniając dwie grupy:

- 1) do pierwszej należą kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne),
- 2) drugą grupę stanowią kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne).

W różnych krajach europejskich kwestie rozwoju zawodowego są rozwiązywane w rozmaity sposób, ale wszystkie mają na celu „podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich i osiągnięcie profesjonalizmu zawodowego” (U. Ordon, 2007, s. 153). Unia Europejska ze względu na swobodne przemieszczanie się ludzi, kapitału i towarów rozpoczęła dyskusję nad kompetencjami i kwalifikacjami nauczycieli. Nie wprowadziła jednoznacznej definicji pojęcia kompetencji, ponieważ znaczna część krajów członkowskich ma taką definicję w swoich głównych



dokumentach dotyczących systemów nauczania. Wprowadziła jednak kompetencje kluczowe, które powinny uwzględniać potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa i odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, rasy, pozycji społecznej, pochodzenia, kultury i języka<sup>4</sup>. W 2005 r. ze względu na strategię lizbońską stworzony został opis kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela. Zostały one podzielone na kompetencje związane z procesem nauczania-uczenia się (np. umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność pracy w różnych zespołach, umiejętność współpracy, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów) i kształtowania postaw uczniowskich (np. umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im na funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy). W projekcie rekomendacji Komisji Europejskiej znalazły się także trzy kluczowe punkty odniesienia dla tego zawodu: wobec wiedzy, wobec innego człowieka i wobec społeczeństwa. Są one ważnym punktem wyjścia do projektowania europejskiego kształcenia i doskonalenia nauczycieli (M. Sielatycki, 2008, s. 20).

Kompetencje i kwalifikacje mają fundamentalne znaczenie w procesie profesjonalizacji. Te dwa niezbędne elementy w sposób naturalny spotykają się w codziennej praktyce nauczycielskiej i wzajemnie stymulują. Trzeba jednak podkreślić, że w sferze usług społecznych, takich jak edukacja, kompetencje nie podlegały formalnej (pełnej) ewaluacji, choć nauczyciel miał formalne (pełne) kwalifikacje do wykonywania zawodu. Taka sytuacja dotyczyła jeszcze niedawno wielu krajów, także Polski. Obecnie kontekst dla przedmiotu utożsamianego z kompetencjami oraz kwalifikacjami nauczyciela się zmienił i obejmuje przynajmniej trzy elementy:

- 1) rosnącą mobilność obywateli Unii i otwarty europejski rynek pracy,
- 2) konieczną strategię uczenia się przez całe życie,
- 3) umasowienie w Polsce kształcenia na poziomie wyższym.

W związku z tym sformułowano zarządzenia dotyczące ram kwalifikacyjnych, które stanowią zrozumiały w wymiarze krajowym i mię-

<sup>4</sup> Ciekawe doświadczenia odnoszące się do tego obszaru wyniosłam z uczestnictwa w kilku stażach w ramach programu LLP Erasmus na Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

dzynarodowym (europejskim) opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. Kwalifikacja zaś to tytuł, stopień itp., który jest tożsamy z dyplomem lub innym dokumentem poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (A. Kraśniewski, 2011, s. 6). Na bazie tych dokumentów ustalono konieczne wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów pedagogika oraz konieczne standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Nauczycieli czynnych w Polsce obowiązuje Karta Nauczyciela (znowelizowana w 2014 r.), która określa przywileje i powinności wynikające z uprawiania tego zawodu, w tym konieczność formalnej ścieżki awansów zawodowych.

Wskazując na integralny rozwój zawodowy w postaci holistycznych porządków obejmujących przestrzeń konieczności i przestrzeń możliwości, ta pierwsza wydaje się mocno zabezpieczona (może nawet przeciążona) formalnymi ścieżkami, wymogami i procedurami, krótko mówiąc, przymusem. W odniesieniu do przestrzeni możliwości, którą utożsamiam z misją wypełniania tego zawodu, nie jest to już takie oczywiste przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, trzeba odpowiedzieć na dwa pytania: Jak należy wypełniać tę przestrzeń? Czy nauczyciel faktycznie ją wypełnia?

Zanim jednak przejdę do tego wątku, chcę odwołać się w tym miejscu do książki A. i H. Tofflerów *Rewolucyjne bogactwo* (2007). Porównując główne elementy bogactwa do wehikułu czasu, autorzy wymownie konkludują, że biznes porusza się z szybkością 100 km/h, natomiast szkoła 10 km/h. Ta metafora prowokuje/wywołuje autentyczne zdziwienie! Dlaczego nauczyciele są tak mało skuteczni i jakich kompetencji im brakuje? I czy tylko kompetencji? Czy można obarczyć ich wyłączną odpowiedzialnością za taki stan rzeczy? Nauczyciele są być może mało skuteczni, bo – zatroskani o swój status quo (zwłaszcza nauczyciele polscy w warunkach ciągłych zmian) – poruszają się przede wszystkim w przestrzeni konieczności. Tym samym zaniedbują przestrzeń możliwości, często z braku czasu, motywacji, przymusu ekonomicznego. Jeśli chodzi o uzyskane kompetencje decydujące o większej skuteczności (choć w misji nauczyciela nie tylko o skuteczność chodzi), można wskazać być może te właśnie, które są obecne i sprawdzone w biznesie. Wynikają one z funkcjonowania biznesu w warunkach rzeczywistości

postindustrialnej i propagowania proinnowacyjnej polityki publicznej. Są to np.: budowanie swojej konkurencyjności opartej na innowacyjności, tworzenie kompetentnych zespołów (sieci różnych powiązań/ludzi) z silnymi umiejętnościami komunikacji i współpracy, budowanie swojego wizerunku opartego na wiedzy czy własna inicjatywa w podejmowanych działaniach (J. Krawiec, 2011, s. 32–33). Tymczasem system edukacji, w którym niestety tkwimy nadal, został wymyślony, zaprojektowany i ustrukturyzowany w rzeczywistości innej epoki – w kulturze umysłowej oświecenia i warunkach ekonomicznej rewolucji przemysłowej (K. Robinson, 2011, s. 61). Na pytanie: „Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego”, B. Śliwerski odpowiada, że „[...] edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym, konieczna jest zatem zmiana makropolityki oświatowej”. Swą wypowiedź umieszcza w tle zawirowanego losu polskiej edukacji (oświaty) po transformacji ustrojowej (2011, s. 81).

Mając na uwadze rozwój zawodowy nauczyciela, trzeba powiedzieć, że konieczna ścieżka formalna niestety nie zawsze jest wystarczająca. Potrzebny jest udział nauczycieli w różnego rodzaju inicjatywach nieformalnych, takich jak wskazane przeze mnie sieci pozytywnych zmian, które, stymulując przestrzeń możliwości, w konsekwencji optymalizują rozwój zawodowy. Analiza ta wymaga, moim zdaniem, spojrzenia z poziomu meta i przywołania tezy o potędze umysłu człowieka (zob. T. Buzan, 2007).

Podjmując próbę wyjaśnienia wypełniania misji nauczycielskiej, posłużę się integralnym modelem poziomów logicznych, zwanym metaforycznie górą lodową (A. Marszał-Bohdziul, M. Bennewicz, 2008, s. 18), który powstał na podstawie koncepcji zaproponowanej przez G. Batesona, Leary'ego i R. Diltsa (schemat 2). W modelu tym różne aspekty całości (holonu), aby efektywnie funkcjonować, potrzebują integracji, szacunku i akceptacji dla wzajemnych różnic; potrzebują połączenia i współpracy, żeby mógł zaistnieć efekt synergii i powstała nowa jakość. Odnosząc się do sposobów funkcjonowania jednostki czy zespołu, spoglądamy na współdziałanie następujących poziomów: misja/wizja, tożsamość, wartości, kompetencje/możliwości, zachowania, środowisko. Każdy poziom umieszczony w tej piramidzie niżej jest jego podsystemem, a zmiana przeprowadzona na niższym poziomie implikuje zmianę na wyższych poziomach. Taka integracja wiąże się z postrzeganiem związ-

ków między różnymi elementami jako sieci wzajemnie oddziałujących procesów. Manifestacja zachowań w środowisku to widoczny jedynie czubek opisywanej tu góry lodowej. Poniżej odniosę się w skrócie do wymienionych poziomów.

1. Misja/wizja – jest to odniesienie do działania w większym systemie niż pojedynczy człowiek. Pracując w grupie, zespole czy sieci, poszukuje się odpowiedzi na pytanie, kto jeszcze korzysta z rezultatów naszej działalności, komu jeszcze one służą, jakiemu większemu dobru służymy. Działanie z wizją/misją pozwala zespołom na odkrycie głębokiego sensu współpracy, pobudza silną wewnętrzną motywację, daje poczucie osobistej spójności z otoczeniem i, co ważne, odkrywa pokłady inteligencji duchowej. Wielu nauczycieli o tym wie, ale niewielu jeszcze się do tego przyznaje, gdyż często towarzyszy im przekonanie, że duchowość musi „[...] najpierw przejść przez ucho igielne współczesnej nauki” (K. Wilber, 2000, s. 242).
2. Tożsamość – poziom ten nawiązuje do zespołowej i indywidualnej tożsamości i ról, jakie wypełniamy. Uwzględnia on dwa obszary tożsamości: tożsamości rdzennej (czyli tego, kim jestem) i tożsamości użytkowej (czyli kim jestem jako nauczyciel). Tutaj musi istnieć harmonia, która kreuje tożsamość „autonomicznego Ja”; ona jest „danym sobie darem bycia sobą” (H. Kwiatkowska, 2005, s. 164). Praca na tym poziomie polega na rozwijaniu jednocześnie tożsamości indywidualnych i zespołowych, a także na trafnej definicji odgrywanych ról społecznych w grupie.
3. Wartości – stanowią fundament budowania integralnego rozwoju osobowego (w tym zawodowego, który jest jego częścią). Praca na tym poziomie opiera się na zdefiniowaniu wartości poszczególnych członków grupy oraz wartości całej grupy, a także na zintegrowaniu tych płaszczyzn. W wyniku mądrych działań następują głębokie, trwałe zmiany, które uruchamiają motywację wewnętrzną. Interesującym wskazaniem dla tych działań jest lektura badania Relevance of Science Education (ROSE)<sup>5</sup>. Inaczej niż w testach PISA, służy ono poznaniu postaw i wartości, jakie młodzi ludzie wiążą z naukami przyrodniczymi, technicznymi i matematyką. Zestawienie wyników badania ze wskaźnikiem rozwoju społecznego (Human Development

<sup>5</sup> Badania zainicjowane na Uniwersytecie w Oslo są prowadzone w wielu krajach (w Polsce na UMCS w Lublinie).

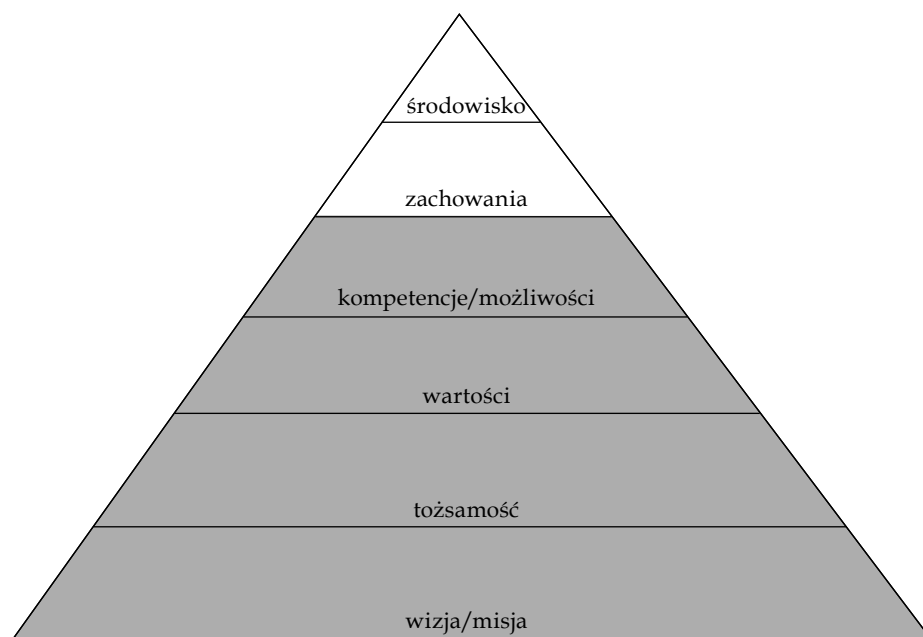
Index) pokazuje zaskakujący obraz: im lepiej kształcimy, tym gorzej motywujemy; im skuteczniej przekazujemy i weryfikujemy wiedzę za pomocą testów, tym bardziej przyczyniamy się do wykształcania sceptycznej postawy wobec wiedzy naukowej (R. Firmhofer, 2011, s. 69) czy poznawania w ogóle. Po drodze gubimy wartości inspirowania, budzenia ciekawości, zaangażowania. Gubimy to, co najcenniejsze w procesie rozwoju – wewnętrzną motywację.

4. Kompetencje/możliwości – praca na tym poziomie dotyczy zdefiniowania docelowych kompetencji poszczególnych członków grupy i całej grupy, określenia luk kompetencyjnych, a także skutecznego rozwinięcia kompetencji potrzebnych do wykonania poszczególnych kroków przy realizacji określonej strategii edukacyjnej, np. przywołanej tu sieci pozytywnych zmian. Są wśród nich: umiejętność współpracy i realizacji celów ponadosobistych; umiejętność empatycznego rozumienia samokontroli i kontroli stanów otoczenia; poczucie sprawstwa i obywatelskości; wytrwałość i odporność na przeszkody; umiejętność antycypowania zdarzeń oraz tworzenia wizji możliwych, pożądaných, idealnych; innowacyjność; umiejętność prowokowania inwencji twórczej i wyobraźni; umiejętność podejmowania inicjatyw oddolnych, obywatelskich. Sieci pozytywnych zmian niewątpliwie angażują, stymulują i modelują wymienione kompetencje.
5. Zachowania – są poziomem bezpośrednio zauważalnym w codziennym działaniu zespołu. Ważne jest tutaj dokonywanie zmian zachowań nieprzystających do naszych wartości, tożsamości i wizji. Na przykład współpraca (wskazana jako ważna wartość) zakłada zaufanie<sup>6</sup>. Jednym z jego mierników jest kapitał społeczny, rozumiany jako zestaw wartości, które umożliwiają skuteczne współdziałanie. Wysoki kapitał jest skorelowany m.in. z jakością życia i dynamicznym rozwojem. J. Czapiński w systematycznych badaniach dowodzi, że stopień wzajemnego zaufania Polaków jest jednym z najniższych w Europie. Niewątpliwie dotyczy to także nauczycieli. Podobnie z innymi elementami kapitału społecznego: zaangażowaniem się w działania na rzecz społeczności lokalnej i dobrowolnym uczestnictwem w organizacjach (J. Czapiński, 2009, s. 273). Potrzebujemy coachingu

<sup>6</sup> Badania J. Czapińskiego z Uniwersytetu Warszawskiego opublikowane w pracy *Diagnoza społeczna* (2009) nie pozostawiają wątpliwości, że poziom zaufania w Polsce jest niski.

- patriotycznego (A. Zybortowicz, 2011, s. 125); w szczególności – jak uważam – w wypełnianiu swojej misji potrzebują go nauczyciele. Inny przykład dotyczy odtwarzania przez nauczycieli kodu kulturowego zakorzenionego w polskim społeczeństwie. Przejawia się on m.in. brakiem autonomiczności działań i niskim wartościowaniem wyobraźni<sup>7</sup>.
6. Środowisko – jest to poziom operacyjny, na którym wprost manifestują się zmiany dokonane na niższych poziomach. Praca na tym poziomie dotyczy określenia, gdzie, kiedy i z kim podejmiemy ustalone działania, oraz przygotowania zasobów zewnętrznych służących realizacji wizji/misji (M. Kułakowski, J. Łuczowska, 2011, s. 29). Harmonijność i integralność wszystkich poziomów daje pożądaną efekt synergii. W wyniku działania zaangażowanych uczestników sieci pozytywnych zmian, świadomych swojej tożsamości, wartości, możliwości i zachowań następuje konkretna, obserwowalna zmiana społeczna na lepsze. Następuje wypełnienie misji.

Schemat 2. Model poziomów logicznych, tzw. góra lodowa



Źródło: A. Marszał-Bohdziul, M. Bennewicz (2011).

<sup>7</sup> Na przykład tylko 20% Polaków uważa wyobraźnię za cechę pożądaną (uważa tak np. aż 57% Szwedów).

## Zakończenie

W konsekwencji poczynionych założeń o holistycznym rozwoju zawodowym nauczyciela wskazałam na dwie jego komplementarne przestrzenie: konieczności i możliwości. Założyłam, że konieczności stymulują możliwości na zasadzie przekraczania i zawierania kolejnych szczebli holarchicznej drabiny. Przyjęty teoretyczny model rozwoju zawodowego wyznaczył dalszy tok myślenia dla ukazania ścieżek profesjonalizacji nauczyciela. Powołując się na raporty zawierające strategie rozwojowe, przychyliłam się do stwierdzenia, że edukacja formalna to tylko jedna z opcji i że istnieje wiele innych nieformalnych przestrzeni doskonalących ten zawód. Możliwe obszary edukacji nieformalnej, takie jak wskazana tu idea sieci pozytywnych zmian, mogą stać się w którymś momencie koniecznością, bo wymusi to na nas cywilizacja wiedzy.

W rozwoju zawodowym, zwłaszcza dzisiaj, kiedy mamy do czynienia z ogromnym tempem zmian społeczno-kulturowych, nieprzewidywalnością przyszłego rynku pracy, zagrożeniem bezrobociem czy zjawiskiem tzw. mozaikowej kariery, należy wziąć pod uwagę dwa bardzo ważne twierdzenia wynikające z badań. Po pierwsze, wyniki i sukcesy zawodowe ludzi zależą od ich wyuczonej zdolności reorientacji w zakresie zmieniających się wymogów pracy. Po drugie, uczenie się przez konfrontację z nowymi warunkami i zadaniami staje się stymulatorem reorientacji w aspekcie kwalifikacji i prowadzi wprost do sukcesów (R.M. Łukaszewicz, 1979, s. 177).

Konkludując, zaprezentowana idea sieci pozytywnych zmian daje może szansę na zyskanie (meta)kompetencji, które sprawią, że nauczyciel będzie postrzegał swój rozwój zawodowy nie tylko jako przymus wypełniający przestrzeń konieczności, ale także jako misję rozwijającą przestrzeń możliwości. W perspektywie zintegrowanego podejścia do rozwoju zawodowego jedno i drugie stanowi organiczną całość. Ważne jest, aby nauczyciel zyskał tę świadomość, a widoczny czubek góry lodowej zaświadczał o jego głębokim przekonaniu o misyjności swojego zawodu.

## Bibliografia

- Beck, U. (2004). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. S. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Buzan, T. (2007). *Rusz głową*. Łódź.
- Czapiński, J. (red.) (2009). *Diagnoza społeczna*. Warszawa.
- Day, C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. J. Michalak (tłum.). Gdańsk.
- Firmhofer, R. (2011). *Spółeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy. Jak do tego dojść*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalfcy się nauczyciel*. Lublin.
- Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa.
- Krawiec, J. (2011). *Jakie kompetencje w XXI wieku z perspektywy biznesu*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Kuławkowski M., Łuczowska J. (2011). *Harmonia wewnętrzna*. W: J. Szomburg (red.). *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy*. Gdańsk.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczyciela*. Gdańsk.
- Leksicka, K. (2005). *Nauczyciel wobec społecznych i edukacyjnych interpretacji swojego zawodu*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2003). *Projekt sieci pozytywnych zmian*. Wrocław, na prawach rękopisu.
- Łukaszewicz, R.M. (red.) (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Warszawa – Wrocław.
- Marszał-Bohdziul, A., Bennewicz, M. (2011). *Inteligencja duchowa, potrzeba współczesności*. W: J. Szomburg (red.). *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy*. Gdańsk.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywódtwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków.



- Ordon, O. (2007). *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*. Częstochowa.
- Piasecka, M. (2009). Otwieranie świata edukacji. W stronę potencjalności. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Ciągłość i zmiana*. Częstochowa.
- Piasecka, M. (2012). Réseaux de changements positifs – vers un maximum de développement professionnel de l'enseignant. Referat, XVIIème Congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education, 2-8.06.2012, Reims.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. (2009). M. Boni (red.). Warszawa.
- Raport Polska 2050* (2011). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN. Warszawa.
- Robinson, K. (2011). *Zmiana paradygmatu edukacji*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Sielatycki, M. (2008). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. W: K. Sujak-Lesz (red.). *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław.
- Śliwerski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Wilber, K. (1997). *Krótką historia wszystkiego*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Wilber, K. (2000). *Psychologia integralna*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Zybertowicz, A. (2011). Potrzebujemy coachingu patriotycznego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.

**Słowa kluczowe:** sieci pozytywnych zmian, rozwój zawodowy nauczyciela, kompetencje

## Streszczenie

Artykuł prezentuje strategię sieci pozytywnych zmian, rozumianą jako projektowanie okazji edukacyjnych, których podstawowym celem jest stymulowanie rozwoju zawodowego nauczyciela w ujęciu holistycznym. Okazje powinny skupiać się wokół zadań potrzebnych, praktycznych

i użytecznych – pozytywnych – na drodze zorganizowanej animacji i kooperacji. Takie interakcje sprzyjają odkrywaniu nowych możliwości rozwojowych i kreatywnych, motywacji i argumentacji wobec uczenia się, więzi emocjonalnych i społecznych, inicjatyw kulturalnych, nowych form komunikacji i aktywności obywatelskiej. Sieci pozytywnych zmian są wyzwaniem dla animatorów projektów edukacyjnych, którzy, włączając się w dzieło budowania solidarności społecznej, służą zarówno ludziom zmarginalizowanym, jak i twórczym wobec inicjatyw, otwartym na tradycje i wartości europejskie.

**Key words:** positive change networks, professional development of a teacher, competences

### Summary

The authoress presents the strategy of positive change networks understood as designing educational opportunities, the basic purpose of which is stimulating individual and social development. Opportunities should centre around tasks that are necessary, practical, useful – positive – with the use of well-organised animations and cooperation. Such interactions favour: discovering new opportunities for development and creativity, motivation and argumentation towards learning, emotional and social bonds, cultural initiatives, new forms of communication and civic activities. Positive change networks are a challenge to the animators of educational projects, who by joining in the work of building social solidarity serve both, the people who have been marginalised and those who are creative towards initiatives, and open to tradition and European values.

*Beata Łukasik*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności

Codziennosc w zawodzie nauczyciela to zarówno satysfakcja, zadowolenie, radość, jak i porażka, bezsilność, bezradność wobec otaczającej rzeczywistości edukacyjnej. Czym jest owa **bezradność**? W języku potocznym rozumiana jest jako nieumiejętność dostosowania do zmieniających się warunków; kojarzy się z sytuacją, w której mamy do rozwiązania trudny problem i nie potrafimy sobie z nim poradzić. Jednak pojęcie bezradności ma charakter bardziej złożony aniżeli jego intuicyjne pojmowanie.

Bezradność jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. W sferze zainteresowań socjologii mieści się bezradność jako zjawisko dotyczące całych grup społecznych, którego przyczyny tkwią w środowisku (M. Marody, 1991; D. Riesman, 1971). Nieco inny wymiar bezradności stanowi obszar zainteresowań psychologii, która koncentruje się na zmianach w zachowaniu jednostki wywołanych percepcją utraty kontroli nad zdarzeniami oraz ustaleniem uwarunkowań owych zmian (G. Sędek, M. Kofta, 1993; M.E.P. Seligman, 1996). Jeszcze inny aspekt bezradności stanowi sferę zainteresowań pedagogiki, która poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak organizować środowisko, by nie dopuszczać do pojawienia się bezradności oraz nieść pomoc osobom bezradnym (E. Murawska, 2009; H. Kwiatkowska, 2005, 2009).

Rozważania na temat bezradności można prowadzić w dwóch wymiarach: ujmując ją jako zjawisko obiektywne lub też występujące w charakterze subiektywnych odczuć. Bezradność obiektywna oznacza

specyficzną sytuację jednostki charakteryzującą się realnie występującymi brakami czy ograniczeniami. Natomiast subiektywna bezradność, inaczej zwana poczuciem bezradności, jest indywidualnie postrzeganym brakiem związku między zachowaniem jednostki a przewidywanymi skutkami tego zachowania i niekoniecznie pozostaje w zgodzie z obiektywnymi warunkami (B. Ciżkowicz, 2009, s. 12). Poczucie bezradności pojawia się najczęściej w związku z naszą subiektywną oceną możliwości działania, dokonywania wyborów, kontrolowania przebiegu zdarzeń itd. Jest ono jednym ze stanów, które poważnie zakłócają funkcjonowanie człowieka, utrudniają podejmowanie decyzji, w konsekwencji prowadząc do złego samopoczucia i osłabienia motywacji, a nawet zaniechania jakichkolwiek działań (R. Cibor, 2005, s. 91). Można też mówić o poczuciu braku siły, niemożności sprostania postawionym zadaniom, poczuciu braku wpływu na bieg zdarzeń, co z czasem wiedzie do spadku sił witalnych i pesymizmu, w końcu do zaniechania aktywności i odrętwienia. Obiektywny stan bezradności, ale i jej subiektywne poczucie może prowadzić człowieka do zniekształcenia obrazu samego siebie, upośledzenia systemu regulacji, w konsekwencji zagrażając zdrowiu psychicznemu i fizycznemu jednostki.

Rozważając problem bezradności, należy przywołać pojęcie **wyuczonej bezradności** M.E.P. Seligmmana. Sformułował on tezę, że bezradność odnosi się do sytuacji, w której jednostka przekonana jest o braku kontroli nad własną aktywnością i nabiera przeświadczenia o bezsensowności podejmowania jakichkolwiek działań, aby zrealizować wcześniej założone cele. Człowiek uczy się bezradności pod wpływem niekorzystnych zdarzeń. Właśnie te doświadczenia wzmacniają przekonanie jednostki, że wysiłki, które nie przyniosły oczekiwanych rezultatów w przeszłości, również w przyszłości okażą się bezowocne. Dlatego interioryzuje się „oczekiwanie daremności wysiłków”, które przyczynia się w znacznym stopniu do obniżenia motywacji, lęku czy rezygnacji (za: M. Kofta, G. Sędek, 1993, s. 172).

Stanu bezradności doświadcza każdy człowiek, zarówno w dziedzinie życia osobistego, jak i zawodowego. Ponieważ coraz częściej mówi się o zjawisku bezradności nauczycielskiej (E. Murawska, 2009; K. Polak, 2012; K. Szmyd, M. Uberman, 2008), która wydaje się rezultatem czasu, w jakim przychodzi funkcjonować pedagogom, bezradność stała się pojęciem wykorzystywanym przez pedeutologię do opisu współczes-

nych dylematów w zawodzie nauczyciela. Wciąż na nowo formułowane oczekiwania wobec nauczyciela, które rodzą się jako odpowiedź na wszechobecną zmianę, nieprzewidywalność i aksjonormatywne rozproszenie otaczającego nas świata, sprawiają, że pedagog oscyluje dziś między dostosowaniem a zmianą, anomią a autonomią, pewnością a wątpliwością, tradycją a ponowoczesnością; musi sam zdecydować, co odrzucić, a co zachować (H. Kwiatkowska, 2005, s. 15). Sytuacja wyboru, przed którym stoi nauczyciel, wywołuje liczne napięcia, niepokoje, poczucie osamotnienia czy bierność bądź opór wobec tego, co nieznanne i ryzykowne. W uporządkowanej i stabilnej rzeczywistości możliwa jest ocena wszystkiego, co można zrobić, jakie działania podjąć i z jakim prawdopodobieństwem sukcesu. Jednak przestrzeń edukacyjna, w której funkcjonuje nauczyciel, nie jest tak czytelna i jednoznaczna, by można było w niej swobodnie się poruszać, przewidując końcowe skutki podejmowanych działań i dokonywanych wyborów. Dlatego też rodząca się niepewność nauczyciela może prowadzić go do poznawczego zagubienia, a w efekcie do poczucia bezradności. Nauczyciel doświadcza wówczas rozbieżności między oceną własnych możliwości a wymaganiami sytuacji (zarówno zaistniałej obecnie, jak i mającej wystąpić w przyszłości). Rozbieżność ta może być tak duża, iż wyklucza sens podejmowania dalszej aktywności.

M. Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 107-108) podkreśla, że stan nauczycielskiej bezradności pogłębia nadto labirynt codziennych spraw, braki materialne, słabe wyposażenie w pomoce dydaktyczne, brak życzliwej atmosfery wśród pracowników szkoły, niewspółpracujący z nauczycielem rodzice, a także nieumiejętność radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej. Jeśli dołączyć do tego dość powszechną krytykę szkoły, narastający zamęt dążeń edukacyjnych i nieprzychylną opinię społeczną na temat współczesnego nauczyciela, to trudno dziwić się, że wielu pedagogów zaczyna wątpić w sens edukacji i własnego profesjonalizmu, w konsekwencji doświadczając poczucia bezradności.

Czy jednak bezradność musi oznaczać zamknięcie się nauczyciela w świecie niemożności? Jeżeli weźmiemy pod uwagę zasygnalizowane w tytule poczucie bezradności nauczyciela, a zatem zjawisko istniejące nieobiektywnie (najczęściej związane z przypadkami niepełnosprawności intelektualnej bądź innymi ograniczeniami) (M. Chodakowska, Z. Szymanek, s. 24), to z jednej strony niewykluczone, że porażka oraz

stan rezygnacji i załamania mogą prowadzić nauczyciela do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania bądź kontynuacji określonych działań (co wydaje się sposobem na usprawiedliwienie własnych niepowodzeń) i zaniechania czynności, ale także mogą stać się szczególną okazją do namysłu i refleksji, impulsem pozwalającym wznieść się nauczycielowi ponad horyzont szkolnej codzienności, który ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. Innymi słowy, poczucie bezsensu, paradoksalnie, staje się źródłem refleksji (refleksji jako narzędzia walki z bezradnością). Doświadczenie bezradności przez nauczyciela może przyczynić się do jego mobilizacji i odkrycia własnych, nieznanych dotąd możliwości. Refleksja nauczyciela podjęta w sytuacji doświadczonego poczucia bezsilności pozwala mu wydostać się z kryjówki jako celowego miejsca odosobnienia (por. J. Koziński, 2006, s. 37–45). Staje się ona nadzieją dla zniechęconego do dalszego działania, często sparaliżowanego lękiem pedagoga, a zatem odgrywa istotną rolę w procesie motywacyjnym (J. Mróz, 2008, s. 92). Uruchowienie przez nauczyciela myślenia refleksyjnego pozwala zrozumieć, że bezsilność i bezradność, których doświadczył, są integralną częścią jego profesji, a zatem ułatwia odzyskanie przekonania o zrozumiałości i sensowności wykonywanego zawodu. Ponadto refleksja jest tym, co umożliwia nauczycielowi zachowanie dystansu wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, zdobycie orientacji w strumieniu wydarzeń oraz uświadomienie sobie własnego w nim uczestnictwa. Momentem uruchamiającym wewnętrzny mechanizm refleksji jest – jak można przypuszczać – subiektywne doświadczenie przez pedagoga niezgodności między rzeczywistym przebiegiem poszczególnych zdarzeń a jego wyobrażeniem o tym przebiegu. Niezgodność ta wywołuje poczucie niepewności, uświadamia możliwość popełnienia błędu i jednocześnie unaocznia nauczycielowi wielość odmian w postrzeganiu tego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, którego obecnie jest uczestnikiem. Głębszy namysł i refleksja pozwalają nauczycielowi nie tylko na dokonanie rekonstrukcji doświadczenia, ale także na formułowanie hipotez, wniosków i abstrakcji wykraczających poza wąski horyzont tego, co konkretne. Myślenie refleksyjne to „myślenie sobą” (B. Śliwerski, 2010, s. 126).

Mówiąc o znaczeniu refleksji w walce z bezradnością nauczyciela, należy przywołać jej trzy typy: **refleksję przed podjęciem działania**,

**refleksję w działaniu, refleksję po wystąpieniu zdarzenia** (K. Polak, 1999, s. 77-79).

**Refleksja przed podjęciem działania** sprowadza się do analizy warunków mających pojawić się czynności, oceny własnych sił przez nauczyciela, przewidywania i planowania jego przebiegu. W toku tej refleksji ma miejsce swoisty ruch myśli pedagoga ukierunkowany na tworzenie indywidualnych wizji antycypowanych stanów przyszłych, na kreowanie własnych planów działania. Jest to refleksja będąca próbą zapanowania nad żywiołowością zdarzeń (K. Polak, 1999, s. 78).

Inny typ refleksji odnoszący się do pracy pedagoga to **refleksja w działaniu**. Jest to – jak można sądzić – najczęściej podejmowany rodzaj refleksji przez nauczyciela, która polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co dzieje się w danej sytuacji? Refleksja ta według C. Daya (2004, s. 53), daje początek natychmiastowemu eksperymentowi, podczas którego nauczyciel wypróbuje nowe działania adekwatne do nowo zaistniałych zdarzeń. Pedagog nie może polegać na rutynowych sposobach działania, lecz musi permanentnie przystosowywać się do nowych warunków i kontekstów sytuacyjnych, w jakich uczestniczy on sam oraz uczniowie. Dzięki refleksji w działaniu nauczyciel podejmuje trud identyfikacji i interpretacji zdarzenia edukacyjnego. Jest to rodzaj refleksji, który umożliwia nauczycielowi pozyskanie określonego poziomu samowiedzy i samoświadomości, ustalenie obrazu samego siebie, innych ludzi oraz świata (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69).

Typem refleksji, który wydaje się mieć szczególne znaczenie w walce z bezradnością nauczyciela, jest **refleksja po wystąpieniu zdarzenia**, która polega na wartościowaniu i analizie działania. Ponieważ w codziennym natłoku spraw i licznych obowiązków trudno nauczycielowi w pełni kontrolować wszystkie czynności, stąd refleksja nad tym, co robi i dlaczego, może mieć miejsce po wystąpieniu zdarzenia. Nauczyciel po zakończonych zajęciach ma możliwość ponownego rozpatrzenia minionych zdarzeń edukacyjnych, analizy napotkanych problemów i sposobów ich rozwiązania. W ten sposób podejmuje refleksję nad swoim działaniem i obrazem własnej aktywności zawodowej. Pedagog dokonuje także namysłu sprowadzającego się do pytań: Co mam na myśli? O co mi chodzi? Taki rodzaj refleksji odnosi się do nadawania znaczeń własnemu działaniu i nazywany jest **refleksją nad działaniem** (K. Polak, 1999, s. 78).

Autor koncepcji „refleksyjnej praktyki”, D. Schön, kwestionując racjonalność techniczną w przygotowaniu zawodowym, zwrócił uwagę, że o sukcesie w profesjonalnym działaniu (nie tylko pedagogicznym) decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie refleksja, namysł nad działaniem (za: G. Filipowicz, 1997, s. 24). Zdaniem Schöna profesjonalista nie tyle stosuje teorię w praktycznym działaniu, ile uczy się rozpoznawać, określać i definiować sytuacje (często problemowe), których jest uczestnikiem. Z kolei sprawdzanie różnych interpretacji tych sytuacji pozwala mu na modyfikację własnych działań. Umiejętność prowadzenia świadomej refleksji jest według Schöna oznaką profesjonalizmu.

Ruch zasygnalizowanych typów nauczycielskiej refleksji oraz ich dopełnienie namysłem nauczyciela nad samym sobą i własnymi przeżyciami, które towarzyszą poznawaniu edukacyjnej rzeczywistości, stanowią formę kontroli poznawczej. Kontrola ta pozwala nauczycielowi zyskać świadomość otaczającego świata, zrozumieć zdarzenia, których jest uczestnikiem, a także wykroczyć poza ich bieżący kontekst i ulokować je w szerszej perspektywie edukacyjnej. Refleksyjność nauczyciela pozwala także na uświadomienie źródeł własnej bezradności i przyznanie się do niej, co ma istotne znaczenie w dziele jej pokonywania. Nauczyciel, aby podjąć walkę z poczuciem bezradności, musi zrozumieć, co jest przyczyną stanu jego mentalnego odrętwienia. W świetle badań przeprowadzonych przez K. Polaka (2012, s. 52–56, 140–141) przyczyn nauczycielskiej bezradności jest wiele (począwszy od braku jasno określonych celów, do których ma zmierzać pedagog, przez brak dostatecznej motywacji do pracy, po złe relacje w zespole nauczycielskim), jednak uświadomienie ich sobie dzięki podejmowanej refleksji jest osobistym (wewnętrznym) zasobem, który buduje „[...] korzystny kapitał nauczyciela, pozwalający z sukcesem zmagać się z przeciwnościami żywymi” (K. Polak, 2012, s. 74) i chronić przed poczuciem bezradności.

Zatem wydaje się, że refleksja jest narzędziem (choć zapewne niejedynym) walki z bezradnością nauczyciela, a zarazem to właśnie poczucie bezradności staje się źródłem refleksji, o ile oczywiście nauczyciel posiada zdolność podejmowania refleksyjnego namysłu nad otaczającą go edukacyjną przestrzenią. Jak jednak odnieść się do sytuacji, kiedy pedagog nie potrafi myśleć w sposób refleksyjny? Otóż wydaje się, że odpowiedzialność za taki stan rzeczy należy przypisać m.in. uczelniom wyższym przygotowującym do zawodu pedagoga.



Nowoczesnego procesu kształcenia akademickiego nie można sprowadzać do biernego opanowania wiedzy przez studenta/przyszłego profesjonalistę. Przeciwnie, pojawia się konieczność organizowania pracy studentów w sposób, który pozwoli im poznawać rzeczywistość edukacyjną przez samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie suwerennych wyborów; akademik powinien inspirować do aktywności badawczej i rozwijać twórczy potencjał młodych ludzi. Kształcenie nie może zostać zredukowane do „zaopatrzenia studenta w wiedzę”, winno być pojmowane jako kształtowanie „[...] kompetencji umożliwiających i wspierających proces wychodzenia poza dostarczone informacje” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 140).

W procesie kształcenia pedagogów gotowych podjąć wyzwanie nauczycielskiej bezradności nie należy zapominać o rozbudzaniu samoświadomości kandydatów do zawodu, czemu wydaje się sprzyjać wdrażanie do kultury filozoficznej. Jest ona bowiem formą osobistego, uświadomionego stosunku młodego człowieka do świata i siebie samego. Nie chodzi tu o to, aby student – w przyszłości nauczyciel – stał się profesjonalnym filozofem, ale raczej aby unaocznić znaczenie wiedzy filozoficznej w procesie łączenia własnej działalności edukacyjnej, jej celów i rezultatów z istotą sensu bycia.

Kształcenie akademickie nauczycieli wymaga aktywnych form realizacji, w czasie których studenci – przyszli refleksyjni nauczyciele – mieliby szansę na tworzenie nowej jakości wiedzy, wiedzy „w biegu” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 71). Nawet bowiem dobrze opanowane i zapamiętane informacje w miarę upływu czasu starzeją się, dezaktualizują i tracą użyteczność, aby w końcu zasilić zasoby bezwiedzy, która może być jedną z wielu przyczyn nauczycielskiej bezradności. Nie wystarczy zatem, aby studenci przyswajali wiadomości na temat potrzeby podejmowania namysłu; ważne, by tej wartości mogli doświadczać. Deklarowane wartości mają znacznie mniejszą moc sprawczą w procesie edukacji, ich realizacja natomiast je umacnia, utrwala, a także rozszerza. Kształcenie akademickie wymaga spójności wartości deklarowanych i realizowanych.

Kształcąc nauczycieli zdolnych do refleksyjnego namysłu, którzy będą mieć umiejętność radzenia sobie z poczuciem własnej bezradności, nie można zapominać o systematycznym wspomaganium kompetencji (zarówno technicznych, jak i praktyczno-moralnych) kandydatów do

zawodu. Zgodnie ze stanowiskiem R. Kwaśnicy fundamentalne znaczenie należy przyznać jednak kompetencjom praktyczno-moralnym, które zajmują nadrzędną pozycję w zawodzie nauczyciela:

Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi w tym sensie, że te ostatnie nie mogą być użyte bez ich zgody. Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną (2003, s. 302).

Kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) dzięki autorefleksji umożliwiają nauczycielowi nadawanie sensu określonym wydarzeniom, formułowanie pytań o prawomocność własnego postępowania, a także ułatwiają bycie w dialogu z innymi i samym sobą. Wszystko to sprzyja rozumieniu konkretnych sytuacji edukacyjnych, a zatem uświadomieniu przyczyn własnej bezradności. Ponieważ stany bezradności wydają się nieuchronne w zawodzie nauczyciela, student winien wiedzieć, jak odczytać ich znaczenie i jaką nadać im wartość. Aby w większym stopniu zadbać o kompetencje praktyczno-moralne przyszłych nauczycieli, dobrze byłoby zastanowić się nad sposobem realizacji przedmiotów takich, jak psychologia czy pedagogika. Zajęcia te mogłyby przyjąć postać warsztatową, która pozwala na kształtowanie zdolności do wrażliwego rozumienia innych ludzi i siebie samego, co wymaga od studentów osobistego wysiłku i zaangażowania.

Wydaje się, że egzystencjalne umiejętności są wciąż niedoceniane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Kształtowanie otwartych, humanistycznych postaw, uwrażliwianie, wyposażanie w umiejętności stawiania pytań pod adresem świata – wszystko to wydaje się sprzyjać edukacji typu kreatywnego, edukacji nauczycieli inspirujących uczniów do maksymalnego rozwoju własnych możliwości, ale przede wszystkim nauczycieli wyposażonych w narzędzia radzenia sobie z poczuciem własnej bezradności.

Przedmiotem uwagi w procesie kształcenia pedagogów refleksyjnych można uczynić także zdolności i umiejętności twórcze. Odpowiednio dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości umożliwiają wzrost poziomu myślenia twórczego, umiejętności twórczej pracy edukacyjnej, projektowania twórczych działań oraz kształtowania twórczych postaw. Dzięki nim student niejako jest zmuszony do podjęcia

refleksji nad sobą i swoim zachowaniem, nad tym, co się wokół niego dzieje i co go dotyczy. A zatem rozwija umiejętności radzenia sobie z niedookreślonymi zdarzeniami edukacyjnymi, które bywają źródłem bezradności pedagoga.

W procesie kształcenia refleksyjnych nauczycieli nie należy także zapomnieć o odpowiedniej organizacji praktyk pedagogicznych, które kandydatom do zawodu winny zapewnić maksimum autentycznego kontaktu z uczniem w różnorodnych sytuacjach, np. na lekcji, podczas przerwy czy w ramach zajęć pozalekcyjnych. Dobrą praktykę studencką należy nie tylko odbyć, ale i przeżyć.

Chcąc kształcić nauczycieli refleksyjnych, gotowych na podejmowanie wyzwań, które implikuje poczucie bezradności, należy także – a może przede wszystkim – zastanowić się nad rekrutacją do zawodu nauczycielskiego. Należy postawić pytania: Czy każdy, kto tylko zechce, powinien być pedagogiem? Czy sytuacja, w której jedynym kryterium przyjęcia na studia jest pomyślnie zdany egzamin dojrzałości, nie jest mocno niepokojąca i czy nie podważa procedury naboru do zawodu nauczyciela?

Profesja nauczycielska obwarowana jest nakazem posiadania licznych kompetencji w sferze poznawczej, moralnej, społecznej, estetycznej oraz wykonawczej. Nakazy te wynikają ze społecznych oczekiwań i znajdują odzwierciedlenie w prawie i innych dokumentach (np. w sylwetkach absolwentów studiów pedagogicznych). System rekrutacji kandydatów do tak wymagającego i trudnego zawodu winien zatem zawierać odpowiednie sprawdziany, które pozwalają – zarówno społeczeństwu, jak i samemu kandydatowi – uzyskać informacje o przydatności do jego uprawiania. Powinno to mieć miejsce jak najwcześniej (czyli podczas rekrutacji), aby młody człowiek nie tracił energii i czasu na podążanie niewłaściwie wyznaczoną drogą zawodową. Student wybierający specjalność nauczycielską – jak pisze B. Śliwerski – musi mieć świadomość trafności własnej decyzji. Powinien on nie tylko

[...] kierować się zgodnością zainteresowań, aspiracji czy oczekiwań o tym, co chce robić w przyszłości, ale przede wszystkim musi mieć poczucie własnej wartości. Nie powinien ubiegać się o indeks na tym kierunku ktoś, kto nie ceni i nie akceptuje samego siebie, kto ma problemy z samym sobą (2010, s. 136–137).

W systemie przyjęć na studia nauczycielskie należy zwrócić szczególną uwagę na predyspozycje, takie jak: zdolność do prowadzenia autorefleksji, świadomość relacji między własnym Ja a otaczającą rzeczywistością, zdolność empatii, życzliwość, odporność na stres, umiejętności interpersonalne, umiejętności analizowania i diagnozowania, samodyscyplina, umiejętność określania zadań i sposobów ich rozwiązywania oraz inne dyspozycje, które, rozwijane w procesie kształcenia akademickiego, w przyszłości pozwolą lepiej radzić sobie ze stanami rezygnacji. Dobrze mieć na uwadze to, że współczesny profesjonalizm nauczyciela nie tyle polega na dokładności i precyzji w stosowaniu teorii, ile radzeniu sobie z edukacyjnymi zdarzeniami, które charakteryzuje brak pewności i niestabilność, prowadzące często do poczucia niemożności i bezradności.

\*\*\*

Mimo że pojęcie bezradności jest coraz częściej wykorzystywane do opisu współczesnego świata pełnego napięć, konfliktów i sprzeczności, wydaje się jednak, że nie należy go postrzegać w kategoriach mody intelektualnej panującej w naukach społecznych. Bezradność jest stanem, którego doświadcza każdy człowiek, każdy profesjonalista (także nauczyciel), wobec czego dobrze mieć świadomość, że namysł, refleksja to wartości instrumentalne, które ułatwiają przekraczanie granic własnej niemożności (T. Giza, 2008, s. 49), a w przypadku zawodu nauczyciela to wartości służące odnajdywaniu sensu bycia pedagogiem. Dzięki refleksji nauczyciel ma sposobność zrozumienia, że pedagogiem się nie „jest”, ale nieustannie się nim „staje” (A. Kotusiewicz, 2008, s. 20), co może sprzyjać wygranej w walce z poczuciem własnej bezradności.

## Bibliografia

Chodakowska, M., Szymanek, Z. (2005). Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności. W: Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.). *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Katowice.

- Cibor, R. (2005). Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności. W: Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.). *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Katowice.
- Ciżkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. J. Michalak (tłum.). Gdańsk.
- Filipowicz, G. (1997). Refleksje nad próbami praktycznej edukacji modelu refleksyjnego praktyka. *Otwarte Teczki Innowacji Pedagogicznych*, 3.
- Giza, T. (2008). Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka. W: I. Pufal-Struzik (red.). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji*. Bydgoszcz.
- Kofta, M., Sędek, M. (1993). Wyuczona bezradność: podejście informacyjne. W: M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań.
- Kotusiewicz, A. (2008). O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego. W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Marody, M. (red.). (1991). *Co nam zostało z tamtych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Londyn.
- Mróz, J. (2008). Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych. W: I. Pufal-Struzik (red.). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków.
- Murawska, E. (red.) (2009). *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności*. Toruń.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków.
- Riesman, D. (1971). *Samotny tłum*. J. Strzelecki (tłum.). Warszawa.

- Rosenhan, D.L., Seligman, M.E.P. (1994). *Psychopatologia*. T. 1. D. Golec i in. (tłum.). Warszawa.
- Seligman, M.E.P. (1996). *Optymizmu można się nauczyć*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Sędek, G., Kofta, M. (1993). W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonej bezradności: przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotywistycznej. W: M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań.
- Szmyd, K., Uberman M. (2008). Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności. W: M. Muchacka, M. Szymański (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot.

**Słowa kluczowe:** zawód nauczyciela, poczucie bezradności, myślenie refleksyjne

### Streszczenie

Codziennosc w zawodzie nauczyciela to zarówno satysfakcja, zadowolenie i radość, jak i porażka, bezsilność oraz bezradność wobec otaczającej rzeczywistości edukacyjnej. Jednak poczucie bezradności nie musi prowadzić pedagoga do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania określonych działań i zaniechania czynności. Może i powinno ono także stać się szczególną okazją do refleksji, która pozwoli odkryć nauczycielowi własne, nieznane dotąd możliwości, ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. W procesie kształcenia akademickiego należy szczególnie zadbać o zdolność nauczyciela do podejmowania refleksyjnego namysłu jako narzędzia walki z bezradnością.

**Key words:** teaching profession, the feeling of helplessness, reflective thinking

## Summary

Everyday life in teaching profession is both satisfaction, contentment, happiness and defeat, helplessness, impotency in the face of surrounding educational reality. However the feeling of helplessness does not need to lead a teacher to a final statement of incongruity of taking certain actions and refraining from taking steps. Maybe it also should become a special opportunity for reflection which will allow the teacher discover their own, so far unknown possibilities, re-credit optimism and willingness to strive for goals. It is the teacher's ability to take up reflective mind as a tool of combat against helplessness which should be taken special care of in the process of academic education.





Część 3  
**Edukacyjne implikacje  
i egzemplifikacje Inności**



*Mariusz Garbiec*

Uniwersytet Opolski

## Kategoria inności wobec problemów integracji – różnicowania

Współczesna pedagogika bezustannie dąży do nowych, lepszych, doskonalszych rozwiązań edukacyjnych i wychowawczych, dzięki którym człowiek powinien być w pełni świadomy i rozumieć otaczający go świat, a także poszukujący, innowacyjny, kreatywny i wrażliwy, jego zaś aspiracje życiowe i zawodowe powinny podążać w ślad za zmieniającymi się realiami społecznymi, technicznymi i kulturalnymi.

Niezaprzeczalnym faktem jest to, że szkoła, w najszerszym pojęciu i rozumieniu, stanowi podstawowe ogniwo edukacji młodego pokolenia, a jej powinnością jest wprowadzanie uczniów w tradycję i kulturę narodową, a tym samym wyposażanie ich w system wartości, umiejętności i wiedzy (K. Denek, 2001). Oczywiście jest, że

[...] obecna cywilizacja, krąg wartości, w którym żyjemy, wymaga, by każde dziecko niezależnie od swojej kondycji psychofizycznej mogło wychowywać się, uczyć, realizować własne zainteresowania i umiejętności w szerokim kontakcie z rówieśnikami. Stwierdzenie to wyraża potrzebę organizacji placówek opartych na idei scalania wszystkich dzieci, zdrowych i tych niepełnosprawnych (B. Bobeł, 2006, s. 393).

Działania reformatorskie, które zmierzają do zapewnienia każdemu dziecku niepełnosprawnemu dostępu do edukacji, zbliżają Polskę do standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej (Konwencja o Prawach Dziecka ONZ, 1989; Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób

Niepełnosprawnych ONZ, 1993; Rządowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych i ich Integracji ze Społeczeństwem, 1993; Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, UNESCO, 1994; Deklaracja Madrycka, 2002). W każdym systemie edukacyjnym należy podjąć takie działania, aby wyzwolić potencjał edukacyjny każdego ucznia, tworząc odpowiednie struktury w celu przezwyciężenia poczucia marginalizacji dzieci niepełnosprawnych, na którą mogą być skazane (M. Gelati, 2007).

Ministerstwo Edukacji Narodowej, przygotowując zmiany w polskiej oświacie, wyznaczyło ważną rolę przemianom, jakie powinny mieć miejsce w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. W opracowanej przez Zespół ds. Reformy Kształcenia Specjalnego propozycji reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opublikowanej przez MEN w marcu 1998 r., stwierdzono, że organizacja kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami jest integralną częścią systemu edukacyjnego w Polsce (T. Serafin, 2001). Państwo w pełni demokratyczne powinno zapewnić wszystkim dzieciom równe szanse rozwoju i dlatego też system edukacji należy dostosować do specyficznych potrzeb osób, których możliwości są ograniczone. Podstawowym założeniem kształcenia uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami jest przekonanie, że szkoły ogólnodostępne powinny przyjmować wszystkie dzieci, niezależnie od warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych czy innych, jakie im towarzyszą. Realizacja koncepcji kształcenia integracyjnego ma też spełniać inny cel: wypełniać lukę, jaka istnieje między szkolnictwem specjalnym a masowym ogólnodostępnym (G. Dryżałowska, 2007).

Zdaniem A. Hulka integracyjny system kształcenia i wychowania

[...] polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiających im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników (1977, s. 54).

Założeniem tak pojmowanego procesu integracji jest umożliwienie dzieciom i młodzieży upośledzonej na zdrowiu korzystanie ze wszystkich stopni szkolnictwa (podstawowego, ogólnokształcącego i zawodowego), zdobyczy kulturowych i form czynnego wypoczynku, z których korzysta młodzież zdrowa (A. Hulek, 1977). W tym kontekście integracyjna forma edukacji jest postrzegana jako nowy model oświaty;

ma być przeciwieństwem segregacji, formą alternatywy dla rozdziału pedagogiki ogólnej od specjalnej oraz izolowania dzieci zdrowych od niepełnosprawnych (J. Bogucka, M. Kościelska, 1994). Pełną integrację w ramach głównego nurtu kształcenia należy traktować jako opcję we wszystkich rozpatrywanych przypadkach; wszystkie szkoły powinny być w stanie sprostać potrzebom uczniów niepełnosprawnych (M. Gelati, 2007).

Należy podkreślić, że osiągnięcie pełnej integracji nie jest możliwe, gdy dziecko niepełnosprawne kształci się i wychowuje w izolacji od naturalnego środowiska. Dlatego tak istotne jest stworzenie mu takich warunków, aby w miarę możliwości mogło wzrastać w gronie rówieśników. Istotą tego założenia jest stworzenie takich środowisk szkolnych, w których mogłyby wspólnie bawić się i uczyć dzieci o różnym poziomie rozwoju i niejednakowym stopniu sprawności psychofizycznej. Połączenie dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami stwarza tym pierwszym optymalne warunki rozwoju, pozwala wyrównać szanse edukacyjne oraz umożliwia funkcjonowanie w rolach społecznych adekwatnych do ich poziomu rozwojowego (D. Górniak, M. Stefanko, 2006). Problem nauczania integracyjnego powinien być obecny w systemie edukacji, całej społeczności nauczycielskiej, szkole i na zajęciach pozalekcyjnych. Pierwszym krokiem winno być wprowadzenie wszystkich nauczycieli, a nie tylko specjalistów, w problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby podnieść świadomość problemu, jakim jest niepełnosprawność, a tym samym przyczynić się do rozwoju kultury integracji.

Kształcenie integracyjne jest alternatywą dla kształcenia specjalnego. Zmiana w kształceniu wynikająca z integracji przede wszystkim dotyczy zmiany zakresu odpowiedzialności zwykłych szkół i nauczycieli. Jej głównym celem nie jest zmiana szkół specjalnych ani tworzenie specjalnych podejść do kształcenia w zwykłych szkołach; integracja jest kwestią, którą należy podjąć w szczególności w ogólnej reformie systemu edukacji. Kształcenie integracyjne przez obecność uczniów niepełnosprawnych stanowi pewnego rodzaju edukacyjny zryw, sprawiedliwość i nową jakość dla wszystkich uczniów (G.M. Johnson, 1999).

Doświadczenia integracyjne w Polsce nie mają zbyt długiej historii. Należy podkreślić, że jedna z pierwszych szkół na świecie realizujących integracyjny system kształcenia, do której uczęszczali uczniowie

pełnosprawni i niepełnosprawni, powstała już w 1890 r. w Hamburgu; stąd przyjęty model kształcenia integracyjnego realizowany w innych krajach nosi miano hamburskiego (H. Eberwein, 2009). Integracja dzieci niepełnosprawnych i upośledzonych jest edukacyjną misją wszystkich krajów europejskich. Kształcenie specjalne jest coraz częściej realizowane w systemie szkolnym w szkole masowej. Integracja dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych oznacza, że do systemów szkolnictwa i szkół należy wprowadzić takie zmiany strukturalne, aby wspólna edukacja dla wszystkich dzieci była możliwa (A. Hausotter, 2008).

Ratyfikowane przez Polskę deklaracje i konwencje międzynarodowe oraz wprowadzanie w życie ich założeń i poszczególnych zapisów doprowadziły do uznania, iż organizacja kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami jest integralną częścią systemu kształcenia (art. 5 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku; przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego). Wspólne nauczanie i wychowanie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych powoduje, że inność, która jest cechą wyróżniającą w danej grupie, bardzo często stanowi barierę w kontaktach międzyludzkich. Inny często podlega społecznej segregacji i wykluczeniu, a grupą szczególnie narażoną na proces marginalizacji są osoby niepełnosprawne.

Wizerunek osób niepełnosprawnych najczęściej konstruowany jest niejako w opozycji do pojęcia normalności. Ich wiadomy, ustalony obraz w głównej mierze kojarzy się z deficytem i ograniczeniami, czego konsekwencją jest brak ich samodzielności i potrzeba udzielania im pomocy. Potrzebę obecności osób niepełnosprawnych w różnych miejscach w przestrzeni społecznej, również w edukacji, dostrzegliśmy dopiero niedawno. Świat cywilizowanych ludzi i wyznawanych przez nich wartości próbuje odkrywać różne wymiary człowieczeństwa. Wyraża gotowość akceptacji inności i niepowtarzalności, którą nosi w sobie każdy człowiek. Dlatego też podejmuje coraz więcej działań, które mają na celu włączenie tych osób do społeczeństwa.

Trendy integracyjne objęły również polską oświatę. Edukacja osób niepełnosprawnych przestała mieć charakter ściśle segregacyjny, a kształcenie specjalne obecnie odbywa się również w placówkach ogólnodostępnych.

Interdyscyplinarne wyodrębnienie kategorii inności w odniesieniu do ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej w niniejszym opracowaniu będzie przydatne w rozważaniach dotyczących postrzegania tego ucznia przez pryzmat odmienności i obcości, nadania mu etykiety inności oraz ulegania przezeń procesowi integracji szkolnej.

Pojęcie „Innego – drugiego” zdefiniował filozof E. Lévinas. Drugi człowiek to inny, ktoś absolutnie inny, heterogeniczny, niepojmowalny, bo zewnętrzny. Inny w swej radykalnej odrębności jest Innym innością faktyczną, a nie formalną. Jest to inność absolutna, ponieważ inny, będąc obok, jest zarazem całkowicie transcendentny. Inny jest obcym, kimś, kto zakłóca moje „u siebie”, dezintegruje synoptyczną i totalizującą integralność wszystkiego jako tego samego. Obcy to ten, z którym nie ma się wspólnej ojczyzny; to ktoś, nad kim nie mamy żadnej władzy, a zatem jest wobec nas eksterytorialny – autonomiczny, wolny i samostanowiący (E. Lévinas, 2002). Inny jest kimś, kogo w fenomenologicznej konstrukcji B. Skarga określa słowami:

Inny bowiem to ktoś, kto nie jest tożsamy ze mną, ktoś na zewnątrz mnie, transcendentny, kogo objąć i w pełni zrozumieć nie jestem w stanie, lecz z kim mogę nawiązać kontakt (1994, s. 258).

Spotkanie rozpatrywane jako kategoria filozoficzna zakłada, że osoby zaangażowane we wzajemne relacje występują w pozycji równorzędnej. Spotkanie nie przesądza o ewentualnych następstwach, chociaż mogą wystąpić. Spotkanie takie ma także sens pedagogiczny.

Lévinas traktuje drugiego człowieka jako całkowicie i radykalnie innego. Inny to nie ktoś, kto uczestniczy we wspólnej całości, w tym, co mi jest znane. Inny jest poza tym – samym, poza owym horyzontem, w którym żyję i tworzę. Nie daje się objąć, nie daje się przeniknąć. Może to być inny człowiek, może to być także Bóg, gdy tylko w epifanii twarzy innego człowieka wzywa nas, kwestionuje nasz egoizm. Inny jest absolutnie inny, transcendentny wobec mojego świata, a jednak, gdy wzywa, zobowiązuje. Lévinas podkreśla, że ten Inny i Ja nie znajdują się w jednej płaszczyźnie. Otóż Inny przemawia jakby z wysokości, nakazu-

je mi się wznieść ponad siebie, gdyż takim wzniesieniem jest wyzbycie się samolubstwa i samozadowolenia, zrozumienie odpowiedzialności i tego, że z tej odpowiedzialności za zło wyrządzone drugiemu człowiekowi nikt nie jest w stanie mnie uwolnić. Ten Inny to nakaz etyki heroicznej, etyki samozaparć, wręcz nieludzkiej, bo przewyższającej ludzką słabość i naturalne zamykanie się we własnym świecie (B. Skarga, 2002). Nie można zatem oczekiwać, że drugi człowiek będzie odgrywał arbitralnie przydzielane mu przez nas role, tym samym wyzbywając się siebie i swej indywidualności. Inny posiada znaczenie sam w sobie, jego sens jest znaczeniem samym w sobie, sensem bez kontekstu historyczno-kulturowego. Drugiego człowieka, według Lévinasa, nie można zastąpić ideą, tematem, wewnętrznym stosunkiem logicznym, ponieważ jest żywą osobą, dynamiczną rozmówcą oraz tym, który wzywa, woła, przykazuje. Dlatego totalitarna roszczeniowość nastawiona na to, by wchłonąć, pokonać, ogarnąć, podporządkować i wcielić, musi rozbić się na absolutnej autonomii bytu Innego (E. Lévinas, 2002).

Przywołując kategorię Innego w nawiązaniu do określonej koncepcji filozoficznej, podjęto jedną z wielu prób poszukiwania kontekstów pedagogicznych w filozofii, ponieważ – jak podkreśla Henryka Kwiatkowska – „Istotnym akcentem teoretycznego przeobrażenia pedagogiki jest większe otwarcie na myśl filozoficzną” (1997, s. 84). Również refleksja J. Gary, że

[...] pedagogika odżegnująca się od związków z filozofią tak czy inaczej zawiera i przemyca treści sensu stricte filozoficzne, formułując własne przesłanki natury filozoficznej bądź też czerpiąc je w sposób pośredni z innych dziedzin, które choć metodologicznie w pełni legitymizują się empirycznymi procedurami weryfikacji i falsyfikacji, to jednak zawsze wyrastają z jakiegoś pnia światopoglądowego zorientowania (2008, s. 41)

– warunkuje potrzebę ukazania filozoficznej kategorii Innego.

Przyczynkiem do rozważań nad obecnością Innego w edukacji dostarcza filozofia postkolonialna. Zdaniem T. Szkudlarka dyskurs ten

[...] mówi istotnie o dynamice kształtowania tożsamości w sytuacji zmiany układu sił zawłaszczających przestrzeń społeczną (nie tylko politycznie, ale i semantycznie). Jest właśnie wizją dynamiki zmiany (1995a, s. 11).



W perspektywie postkolonializmu kluczowym zagadnieniem jest tożsamość zbiorowa i indywidualna, która tworzy się w złożonych relacjach międzykulturowych oraz nierozzerwalnie z nią związana kwestia Innego. W tym ujęciu Inny konstruowany jest jako nie-Ja, w opozycji do Ja, będąc tłem i uzupełnieniem własnej podmiotowości. Zauważono też występujący związek między znaczeniem a pozycją kategorii w parze pojęć. Najczęściej bywa tak, że na pozycji pierwszej znajdują się mocne, dobre określenia, na drugiej zaś te, które są opozycyjne do tych pierwszych, ale stwarzają dla nich kontekst uzupełnienia definicyjnego (T. Szkudlarek, 1993, 1995a). Pojęcia znajdujące się na pierwszej pozycji, o konotacjach pozytywnych, uznawane są za pożądane i mają zapewniać społeczną akceptację. Na miejscu drugim lokują się pojęcia słabe, których wydźwięk jest negatywny.

W konstruowaniu własnej tożsamości posługujemy się głównie tymi pojęciami, które wpisały się w naszą świadomość jako kategorie „mocne”, „pozytywne”. Czynimy tak, gdyż chcemy być akceptowani społecznie, chcemy być mocni, chcemy usytuować się w znaczącej wizji świata. Konstruując siebie, tworzymy jednocześnie tożsamość Innego. Konstytuujemy ją z kategorii opozycyjnych do naszych jako negatyw naszej identyfikacji, nasze uzupełnienie. Inny skonstruowany jako negacja Ja i dzięki temu jakoś zrozumiałą, nie zostaje wypowiedziany, czeka w uśpieniu. Ujawniony jest dopiero w momencie kryzysu tożsamości, gdy zakłóceniu ulega nasz wizerunek i odczuwamy dyskomfort. Podejmujemy wówczas zmagania w celu określenia naszej tożsamości, chcemy się ujednoznaczyć, wyraźnie odróżnić od Innego (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 26).

Z założeń teorii postkolonialnej wynika, że

Ja (tworząc własną tożsamość) bez wiedzy Innego, bez jego udziału przypisuje mu negatywne określenia, narzuca mu jego identyfikację, zniewala go. Zgodnie więc z regułą konstrukcyjną tworzy Innego z „odwrócenia” własnej pożądanej tożsamości. Inny musi się różnić od Ja, gdyż tożsamość w tym ujęciu zakłada różnicę (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 26–27).

W poszukiwaniach Innego kierujemy się więc jego wizerunkiem, który został już ustalony:

[...] z góry już wiemy jaki jest Inny. Jest on po prostu cieniem, brakiem, nieistnieniem, zaprzeczeniem mnie, jakiego pożądam. Jest moim przeciwieństwem (T. Szkudlarek, 1995b, s. 29).

Tak przedstawiony obraz Innego jest wartościowany negatywnie:

Inny jest gorszy, gorszy od nas, i aby to stwierdzić, nie potrzebujemy dodatkowych informacji. Wiemy, jaki jest, i nie chcemy mieć z nim kontaktu. [...] Nasze zainteresowanie nim wyczerpuje się w konstrukcie Innego, którego pozbawiamy atrybutów sobie przypisywanych, Inny nie ma nam nic do zaoferowania. Skazany jest na banicję (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 27).

Jednak na Innego można spojrzeć z jego punktu widzenia – wtedy on sam zajmuje pozycję Ja i w procesie konstruowania swojej tożsamości tworzy jednocześnie swojego Innego. Każdy z nas jest tym innym dla Innego; każdy, jeśli nie poszukuje swojego Innego, to identyfikuje go i stwierdza jego obecność w swoim otoczeniu. Przywołując stereotypowy, uprawniony w postkolonializmie obraz człowieka z niepełnosprawnością,

[...] czujemy się zwolnieni z potrzeby wnikania, zastanawiania się nad jakością naszej wiedzy. Nie usiłujemy wyrobić sobie własnego zdania, a słabości niepełnosprawnych nie mobilizują nas do kontaktu z nimi. Inny ponosi konsekwencje naszej obojętności, krótkowzroczności, a czasem lenistwa (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 28).

Osoby z niepełnosprawnością chcą być postrzegane w szerszym kontekście, bronią się przed uogólnieniem, zamknięciem w jedną kategorię. Postrzeganie ich jako niepełnosprawne wywołuje przekonanie o niewielkim potencjale rozwojowym i totalnym, uogólnionym charakterze niepełnosprawności. Inny upomina się o odmienny sposób ujmowania, o zmianę perspektywy, nie chce być ujednociony. Nasz obraz w oczach niepełnosprawnych jest zupełnie odmienny:

[...] można powiedzieć, że nie poprzestają na naszej pełnoprawności, podczas gdy my zadowalamy się spostrzeżeniem ich niepełnosprawności. Starają się dostrzegać nas z różnych punktów widzenia, widzieć nasze różne możliwości. Zawierzają nam i potrzebują z nami kontaktu. Nie stanowimy dla nich Innego, zgodnie z teorią postkolonialną wartościowanego negatywnie. Ich Inny to ktoś słabszy, pozostający w gorszej sytuacji (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 29).

Stwierdzenie to potwierdza przyjętą regułę konstrukcyjną Innego w postkolonializmie. Otóż z perspektywy przyjętej teorii postkolonialnej

[...] osoba niepełnosprawna postrzegana jest jako przeciwieństwo osoby pełnosprawnej, jako ktoś różny innością nieakceptowaną, niezrozumianą, innością daleką, groźną, której nie sposób oswoić. Uwrażliwienie na podobieństwo sprzyja szukaniu wszędzie tego, co znane, podobne, inne zaś, jeśli nie daje się włączyć w to samo, upodobnić do znanego, zostaje odrzucone, wykluczone (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 29).

Tym samym rodzi się pytanie: Czy tak pojmowany Inny ma szansę na zaistnienie w edukacji integracyjnej obok uczniów sprawnych?

W obowiązującym obecnie systemie edukacji został sformułowany postulat dotyczący szerszego uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji ogólnodostępnej. Na funkcjonowanie klas integracyjnych należy patrzeć przez pryzmat wychodzenia niepełnosprawnych z izolacji. Przyjęto też założenie, że stanowią one płaszczyznę do spotkania się różnych dzieci i zajęcia przez nie wspólnej przestrzeni, oraz tezę, że bliskość kontaktu z Innym może spowodować lub powoduje zmiany w stosunku do niego. W kontekście tych założeń trzeba podkreślić, że

[...] bliskość z Innym to szansa na uczynienie z niego kogoś swojskiego, znanego sobie, zrozumiałego, nie nastroczającego kłopotu, kosztem usunięcia, zatarcia jego inności. Owo oswojenie stanowi więc zarazem zagrożenie dla innego poprzez zawłaszczenie jego autonomii (K.D. Rzedzicka, 2000, s. 30).

Obecność Innego budząca niepokój i niepewność może stanowić okoliczność, której efektem końcowym będzie kryzys tożsamości uczniów klasy integracyjnej. W powstałej relacji z innością pojawia się niepokój o własną tożsamość, pragnienie bycia sobą i poszukiwanie Innego, który będzie tłem identyfikacyjnym, a którym może się stać uczeń niepełnosprawny rozpoznany jako Inny. Brak jednoznacznej identyfikacji mogą również odczuwać uczniowie niepełnosprawni; brak wsparcia w dążeniu do tożsamości może powodować jej konstruowanie na podstawie oznak zewnętrznych kultury dominującej w taki sposób, aby mogli dorównać swoim kolegom w klasie lub dzięki ukryciu się, na upodobnieniu do większości z nich.

Różnorodność była powodem uprzedzeń, dyskryminacji, stereotypów, strachu i prześladowań różnego rodzaju. W rzeczywistości różnice zostały uznane za nośnik wartości i uczciwości w społeczeństwie, w którym tylko stosowanie zasady takiej jak poszanowanie praw osób

powoduje, iż różnice te są wykorzystywane do tworzenia modeli współdziałania, etyki i tolerancji w celu budowania bardziej sprawiedliwego społeczeństwa. Różnorodność akceptuje wielość zmiennych: inność wyznania, kultury, ideologii, sił gospodarczych. Możemy powiedzieć, że jest także drugi poziom różnorodności: możliwość odszukania osób w każdej kulturze, religii lub ideologii, które to osoby są inne, mają deficyt, niepełnosprawność. Przywołuje to na myśl ludzi określanych jako: niepełnosprawni, osoby niepełnosprawne, zdolni w inny sposób (M. Gelati, 2007).

Kategorię inności, jak już wspomniano, należy rozpatrywać interdyscyplinarnie. Przeprowadzona analiza źródeł wykazała, że postać Innego pojawia się niezwykle często zarówno w literaturze pięknej, jak i naukowej. Cechą wspólną Innego w ujęciu interdyscyplinarnym jest jego negatywna identyfikacja społeczna. Życiowy dramat Innego polega na tym, że chce się dostosować do społeczności, lecz nie potrafi lub nie jest w stanie tego uczynić.

Od zarania dziejów ludzie zmagają się z problemem odmienności kulturowej, językowej i religijnej. Znamiennym symbolem podziałów międzyludzkich, które były nieuniknione, jest biblijna przypowieść o wieży Babel. Miała być ona „symbolem jedności miejsca i języka” (E. Rewers, 1995, s. 12), a ostatecznie stała się przyczyną podziałów i wzajemnych antagonizmów. Według R. Kapuścińskiego świat jest wielką wieżą Babel, w której

Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy, i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego (2006, s. 49–50).

Członkowie starożytnych cywilizacji mieli trzy możliwości odniesienia się do Innego:

- 1) przez walkę,
- 2) odizolowanie się (czego przykładem są Wielki Mur Chiński, bramy Babilonu, kamienne mury Inków),
- 3) nawiązanie współpracy i dialogu przez wymianę dóbr na szlakach handlowych, zawierane przymierza i sojusze (R. Kapuściński, 2006).

Grecki historyk Herodot już 2,5 tys. lat temu był zwolennikiem idei poznania Innego, wyjścia mu na spotkanie zamiast odgradzania się od niego. Herodot sformułował wniosek, że aby

[...] lepiej poznać siebie, trzeba poznać Innych, bo to Oni są tym zwierciadłem, w którym się przeglądamy. Aby zrozumieć lepiej samych siebie, trzeba lepiej zrozumieć Innych, móc się z nimi porównać, zmierzyć, skonfrontować (R. Kapuściński, 2006, s. 14).

Jednak Inny wciąż jest postrzegany jako obcy, gdyż

[...] każde jego zachowanie interpretowane jest jako przejaw obcości, jej bowiem w żaden sposób nie można okupić, zamazać czy po prostu się wyrzec (M. Głowiński, 2001, s. 66).

Równość i różnica należały do podstawowych pojęć od starożytności. W społeczeństwie przednowoczesnym różnice między ludźmi były konsekwencją pozycji, jaką zajmowali w hierarchii społecznej (A. Prengel, 2009). Kolejne podejmowane przez Innego próby osiągnięcia swojskości w danym środowisku, w którym naznaczony jest piętnem obcości, M. Głowiński przedstawia w następujący sposób:

[...] w zasadzie należy on do ich świata i jednocześnie jest kimś z zewnątrz, stanowi figurę nieaprobowaną, znajduje się niejako z samej natury rzeczy w sferze obcości (2001, s. 72).

Kontakt z Innym nie powinien zatem następować dzięki zatarciu różnic i wtopieniu się w całość, lecz dzięki temu, że – będąc sobą – spotykamy się twarzą w twarz z Innym i całym bagażem jego inności. Uznaniu czyjejs inności towarzyszy zatem świadomość własnej tożsamości, a odrębność nie jest tu negacją możliwości spotkania Drugiego (B. Skarga, 1982).

Przedstawicielem filozofii poznania Innego przez dialog i bliskie spotkanie jest J. Tischner. Jego znamieną tezę głosi, iż „[...] droga do Boga wiedzie przez Innego” (1993, s. 25), jednak autor jest świadomy tego, że droga ta nie jest prosta. Dialog prowadzony z Innym, zmierzający do wzajemnego zbliżenia i zrozumienia, wymaga wykazania woli poznania Innego i wyjścia mu naprzeciw mimo rezerwy, nieufności czy początkowej niechęci. Poznanie Innego niezmiennie sprawia trudność i budzi różne emocje.

Spostrzeżenie innych ludzi opiera się na dostrzeganiu podobieństw i odmienności w odniesieniu do siebie. Może być brane pod uwagę podobieństwo zachowań, przekonań, zainteresowań czy roli społecznej.

Specyficzny jest stosunek ludzi do osób niepełnosprawnych. Współczesne normy nakazują pomagać osobom słabszym, dlatego też negatywne reakcje wobec nich są społecznie nieaprobowane. Normy społeczne pozostają zatem w konflikcie z odczuwaną niechęcią do inności. Nieprzyjemna sytuacja konfliktowa może spowodować unikanie kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Kolejną przyczyną marginalizacji tej grupy osób są uprzedzenia społeczne oraz stereotypy, które powstają m.in. ze względu na brak adekwatnej wiedzy na ich temat. Stereotypowa wiedza dotycząca osób niepełnosprawnych może wywoływać lęk i niechęć do nich, a w konsekwencji prowadzić do braku gotowości, by się z nimi kontaktować, jak również do ich unikania.

Dla K. Wóycickiego (1983) Inny jest bliźnim i posiada „natychmiastowy sens”, tzn. posiada znaczenie w sposób bardziej pierwotny, niż ktokolwiek inny zdoła mu cokolwiek przypisać lub narzucić. Dlatego znaleźć się w obecności Innego to być postawionym przed powagą zobowiązania moralnego, które samoistnie zostaje wyzwolone w doświadczeniu spotkania. Jednostka niepełnosprawna już na samym progu wejścia w życie zaistniała jako struktura bytowa niepełnosprawna, która obciążona jest syndromem grupy schorzeń o różnej etiologii i patogenie. Będąc dewiantem, od początku swojego istnienia nie ma szans na normalność tożsamościową i osiągnięcie innego statusu społecznego. Na różnych etapach życia jej degradacja zyskuje niestety społeczną aprobatę: jako dewiant stanowi potencjalne zagrożenie powszechnie akceptowanych reguł.

Według Gary (2008) inność zawsze stanowiła i stanowi zagrożenie, dlatego poddawana jest presji wchłonięcia przez sferę „tego samego”, w której życie ludzkie ogarnięte jest dążeniem, by uchwycić to, co poza nim, i włączyć to coś innego w obręb tego, co własne, znane. Owa totalizująca tendencja powinna zostać jednak przełamana, ponieważ rzeczywistość jest konstytuowana przez wielość, a nie całość czy jedność. Zauważanie innych ludzi opiera się na dostrzeganiu podobieństw i odmienności w stosunku do siebie. Może być brane pod uwagę podobieństwo zachowań, postaw, przekonań, zainteresowań czy roli społecznej.

W ujęciu psychologicznym inność jest postrzegana przez pryzmat zachowań przejawianych przez ludzi, znajdujących odzwierciedlenie w założeniach trzech koncepcji teoretycznych.

Pierwszą z nich jest koncepcja behawiorystyczna, według której

[...] zachowanie człowieka, jego osiągnięcia w uczeniu się i pracy twórczej, jego kontakty interpersonalne i działalność organizacyjna są zależne od wyposażenia genetycznego oraz środowiska fizycznego i społecznego. Środowisko to, a więc instytucje kulturalne, partie polityczne, system szkolny, sytuacja w rodzinie czy środki masowego przekazu sterują ludzkim działaniem (J. Koziński, 1997, s. 24).

Należy zatem przyjąć, że w prostych układach instytucjonalnych zachowanie człowieka jest nieskomplikowane i analogiczne, ale im bardziej złożone są organizacje, tym bardziej skomplikowane są sekwencje ludzkich reakcji.

W założeniu koncepcji drugiej, psychodynamicznej, działanie ludzkie jest ukierunkowane przez wewnętrzne siły motywacyjne, które często są nieświadome i między którymi często zachodzi konflikt:

Wiedza o osobowości stanowiącej przede wszystkim system sił dynamicznych, zwanych popędami lub potrzebami, pozwala przewidywać i wyjaśniać ludzkie działanie, pozwala je korygować. [...] wewnętrzne siły motywacyjne są nieświadome; z reguły człowiek nie zdaje sobie sprawy, dlaczego działa tak, jak działa (J. Koziński, 1997, s. 94).

Koncepcja trzecia, poznawcza, zakłada, że człowiek nie jest sterowany całkowicie przez środowisko zewnętrzne ani też nie jest zależny od nieświadomych sił popędowych, ale jest samodzielną osobą, w znacznej mierze decydującą o własnym losie, która na ogół świadomie i celowo podejmuje wszelkie działania:

W toku życia człowiek przyjmuje, przechowuje, interpretuje, tworzy i przekazuje za pomocą języka informacje (wiedzę, dane) i nadaje im pewną wartość (znaczenie, sens). [...] dzięki kompetencjom umysłu jednostka spostrzega rzeczywistość, zapamiętuje otrzymane informacje, myśli analitycznie i twórczo, prowadzi dyskurs z innymi ludźmi. Jako sprawca podejmuje ona działania celowe i sprawuje nad nimi kontrolę (J. Koziński, 1997, s. 170).

W psychologii współczesnej ciągle podejmuje się nowe próby poszukiwania adekwatnego i spójnego obrazu człowieka. Pokłosiem tych prób jest psychologia humanistyczna, określana również psychologią

„ja”. Człowiek jest postrzegany jako unikatowa całość, której nie można sprowadzić do poszczególnych elementów:

Osoba składa się z dwóch podsystemów, czyli „ja” (*self*) i z „organizmu” (*organism*), które stanowią jedność i przypominają dwie strony tej samej monety [...]. Ludzie działają w świecie zewnętrznym, mającym również charakter całościowy i integralny. W naturalnych warunkach jednostka i świat społeczny tworzą jednolity system. [...] człowiek, który chce żyć zgodnie ze swoją naturą, który chce być autentyczny, niezależny i zadowolony, musi stanowić harmonijną całość, której podstawowe składniki – „ja” oraz „organizm” – stworzą spójny system zwany osobą (J. Koziński, 1997, s. 241).

Przedstawione uprzednio trzy psychologiczne koncepcje człowieka: behawiorystyczna, psychodynamiczna i poznawcza oraz obraz człowieka ukazany w psychologii humanistycznej, pozwalają na stwierdzenie, że również w naukach psychologicznych nie wypracowano spójnego, jednolitego modelu teoretycznego obrazującego człowieka. W ujęciu każdej z nich człowiek ten jest Inny, inaczej definiowany, inaczej postrzegany, a jego inność jest determinowana przez rodzaj przejawianych przezeń zachowań.

Inność szokuje w świecie przyrody, ale także w jego wymiarze społecznym. Bywa utożsamiana z indywidualnością lub niektórymi jej atrybutami podlegającymi zmianom. Jednym z podstawowych problemów demokratycznych społeczeństw jest stosunek grup społecznych, instytucji i organizacji do odmienności lub ludzkich możliwości rozwojowych, autonomii działania i myślenia, utrzymania tożsamości społeczeństwa (T. Frąckowiak, 1996). W klasie integracyjnej pojawienie się Innego jest działaniem zamierzonym. Jego obecność stanowi wyzwanie i rodzi różnego rodzaju problemy. Inny wnosi w przestrzeń klasy swoją inność, która może być tolerowana na odległość, a w bliskim zetknięciu może budzić niepokój lub drażnić. Uaktywnia się zatem tendencja do niwelowania tej inności jako źródła potencjalnych napięć. Do głosu mogą dochodzić rozmaite sposoby radzenia sobie z różnicą. Jeżeli dana inność jest niewielka, zostaje usunięta. Inny staje się wówczas swojski i w pełni zrozumiały, ale jednocześnie zależy od innych. Natomiast odrębność zbyt duża, niemożliwa do zatarcia, powoduje zdystansowanie Innego.



## Bibliografia

- Bobel, B. (2006), *Integracyjne oddziały przedszkolne szansą integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych*. W: S. Włoch (red.). *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Opole.
- Bogucka, J., Kościelska, M. (1994). *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. Warszawa.
- Denek, K. (2001). *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: K. Denek, F. Berezniński (red.). *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń.
- Dryżałowska, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa.
- Eberwein, H. (2009). *Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten*. W: H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim – Basel.
- Frąckowiak, T. (1996). *Tożsamość człowieka upośledzonego umysłowo: niezrozumiała odmienność, kryzys identyfikacyjny i edukacyjny dylemat*. W: W. Dykcik (red.). *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków.
- Gelati, M. (2007). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma.
- Głowiński, M. (2001). *Między obcością a swojskością*. W: K. Petryk (red.). *Maski współczesności*, Łódź.
- Górniak, D., Stefanko, M. (2006). *Integracja od przedszkola – ważnym elementem w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci*. W: S. Włoch (red.). *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Opole.
- Hausotter, A. (2008). *Integration und Inklusion in Europa*. W: H. Eberwein, J. Mand (Hrsg.). *Integration Konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*, Bad Heilbrunn.
- Hulek, A. (1977). *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: A. Hulek (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa.
- Johnson, G.M. (1999). *Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations*. *Preventing School Failure*, 43.
- Kapuściński, R. (2006). *Ten inny*. Kraków.
- Kozielecki, J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa.

- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa.
- Prenzel, A. (2009). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. W: H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.). *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel.
- Rewers, E. (1995). Spadkobiercy budowniczych wieży Babel. W: E. Rewers (red.). *Pojednanie tożsamości z różnicą?* Poznań.
- Rzedzicka, K.D. (2000). *Inny w edukacji*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.). *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków.
- Serafin, T. (2001). *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*. Warszawa.
- Skarga, B. (1982). Filozofia różnicy. *Przegląd Filozoficzny*, 1.
- Skarga, B. (1994). *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*. T. 1. Warszawa.
- Skarga, B. (2002). Wstęp. W: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993). Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1995a). Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość. W: M.M. Urlińska (red.). *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń.
- Szkudlarek, T. (1995b). Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokracja społeczeństwa. W: T. Szkudlarek (red.). *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków.
- Tischner, J. (1993). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Dz.U. z 1991 r. nr 67, poz. 329.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96.
- Wóycicki, K. (1983). Inny i Bóg. *Więź*, 5.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego. Dz.U. z 1993 r. nr 9, poz. 36.

**Słowa kluczowe:** Inny, obcy, niepełnosprawny, różnorodność, wizerunek osób niepełnosprawnych, kształcenie integracyjne

## Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest interdyscyplinarne wyodrębnienie kategorii inności w odniesieniu do ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej, przydatne w rozważaniach dotyczących postrzegania tego ucznia przez pryzmat odmienności i obcości, nadania mu etykiety inności oraz ulegania przezeń procesowi integracji szkolnej.

Inność, która jest cechą wyróżniającą w danej grupie, bardzo często stanowi barierę w kontaktach międzyludzkich. Inny często podlega społecznej segregacji i wykluczeniu. Grupą szczególnie narażoną na proces marginalizacji są osoby niepełnosprawne. Wizerunek osób niepełnosprawnych najczęściej konstruowany jest niejako w opozycji do pojęcia normalności. Ich wiadomy, ustalony obraz w głównej mierze kojarzy się z deficytem i ograniczeniami, czego konsekwencją jest brak ich samodzielności i potrzeba udzielania im pomocy. Potrzebę obecności osób niepełnosprawnych w różnych miejscach w przestrzeni społecznej, również w edukacji, zaczęto dostrzegać dopiero niedawno. Świat cywilizowanych ludzi i wyznawanych przez nich wartości próbuje odkrywać różne wymiary człowieczeństwa. Wyraża gotowość akceptacji inności i niepowtarzalności, którą nosi w sobie każdy człowiek. Dlatego też podejmuje coraz więcej działań, które mają na celu włączenie tych osób do społeczeństwa, a trendy integracyjne objęły również polską oświatę. Edukacja osób niepełnosprawnych przestała mieć charakter ściśle segregacyjny, a obecnie kształcenie specjalne odbywa się również w placówkach ogólnodostępnych.

**Key words:** Other, strange, disabled, diversity, image of disabled persons, integration education

## Summary

The goal of the present study is to make an interdisciplinary distinction of the category of otherness in relation to disabled students in an

integration class, useful in considerations on the perception of such students from the viewpoint of otherness and strangeness, on labelling them as different, and on them being subject to the process of school integration.

Otherness, being a distinctive feature in a given group, is frequently a barrier in interpersonal contacts. The „other” is often subject to social segregation and exclusion. A group particularly exposed to the process of marginalization are disabled people. The image of disabled people is usually constructed, in some measure, in opposition to the concept of normality. Their widely known, established image is largely associated with deficit and limitations resulting in their lack of independence and a need to provide aid to them. It was only recently when the need of presence of disabled people in various areas of the social space, including education, has been acknowledged. The world of civilized people and the values they follow tries to discover various dimensions of humanity. It expresses the readiness to accept the otherness and uniqueness carried inside every human. Therefore, it also undertakes increasingly more activities intended to introduce these people into the society, and integration trends have also reached the education system in Poland. The education of the disabled ceased to have a strictly segregational character; currently, special education is performed at mainstream establishments as well.

*Maria Janukowicz*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Model myślenia o Innym (uczniu) w polskich liceach

### Wprowadzenie

W toku rozwoju osobniczego każdy z nas odczuwa obecność Innego. Zdaniem A. Szwasta (2005, s. 151) można go sobie wyobrazić jako rozgwiezdę. Rozgwiezda tym różni się od symetrycznej gwiazdy, że ma fantazyjnie ukształtowane wypustki, które w ogóle nie liczą się z symetrią. Właśnie tak prezentują się osobowości ludzi. Prawie nie spotyka się ludzi o cechach równomiernych, ludzi wyważonych, właśnie jak gwiazda czy inny symetryczny kształt. Osobowości ludzkie to najbardziej fantazyjne rozgwiezdy. Każda przestrzeń społeczna jest wypełniona siecią rozgwiezd, które tworzą swoiste konstelacje i nadają jej walor zróżnicowania. Nie chodzi tu tylko o zróżnicowanie morfologiczne, ale psychologiczne i duchowe. *De facto* to właśnie rozgwiezdy nadają naszemu życiu sens, czynią go bogatym lub ubogim w wartości. Kiedy są przy nas w chwilach niepewności i zagubienia, czujemy się bezpiecznie i mniej doskwiera nam osamotnienie. Każda rozgwiezda ma własną tajemnicę i dostęp do niej jest możliwy tylko na drodze spotkania i dialogu. W innych sytuacjach pozostają nieprzeniknione i niepojęte. Im bardziej je poznajemy, tym bogatszy, pełniejszy i bardziej różnorodny staje się świat. Konkretny człowiek, człowiek z imieniem, wielki albo marny, łaskawy albo okrutny, zwycięski lub nieszczęśliwy, pomaga nam budować własną tożsamość. Zdaniem P. Kowalskiego

Każdy z nas, budując swój wzorzec *imago mundi*, utożsamia się z innymi, z którymi wchodzi we wzajemne relacje. Własną tożsamość jednostka buduje przez doświadczenie odrębności drugiego człowieka. Spotkanie innej, znajdującej się poza postrzegającym podmiotem osoby pozwala uświadomić mu swoje granice oraz zbudować obraz samego siebie. Inny jest swoistym odbiciem postrzegającego i jest niezbędny, aby patrzący mógł wiedzieć, kim jest on sam [...]. Drugi człowiek samym swoim istnieniem na zewnątrz poznającego umożliwia mu doświadczenie własnej integralności zamkniętej granicą jego ciała (1998, s. 360).

To właśnie w zestawieniu własnej osoby z wizerunkiem innego człowieka, w akcie porównania odkrywamy swoją tożsamość i miejsce w świecie. Inny uświadamia nam, kim jesteśmy, do czego jesteśmy zdolni, czego się boimy, przed czym uciekamy, w jakich sytuacjach sprawdzamy się. Inny, wyobrażany jako rozgwieźda, skłania nas do refleksji nad sobą.

Inny jest przede wszystkim konieczny, bym uświadomił sobie własne istnienie i własne cechy [...]. Inny jest lustrem w którym się sprawdzam i w którym odkrywam swoją tożsamość (J. Szczepański, 1980, s. 52).

Istnienie Innego jest konieczne do własnego wartościowego istnienia, do odkrycia samego siebie i manifestowania własnego bytu. Osoba jest i staje się dzięki Innemu. Obopólna więź między mną a Innym jest konieczna do stworzenia jakościowo nowego etapu w rozwoju człowieka. Tylko dzięki Innemu człowiek może się rozwijać. Nigdy nie uwolnimy się od Innego, bo jest nam potrzebny do tego, aby wznosić się na coraz wyższe piętra w rozwoju osobowościowym. Istnienie człowieka aktualizuje się zawsze przy udziale Innego, bo człowiek skierowany jest do Innych mocą swego istnienia. Inni towarzyszą nam niemal wszędzie, z wyjątkiem miejsc, w których chcemy być wyłącznie sami. Inny jest towarzyszem życia, podmiotem życia rodzinnego, instytucjonalnego i towarzyskiego. Dla pracodawcy Innym jest pracownik, dla nauczyciela Innym jest uczeń. Jest rozgwieżdżoną znamiennie postrzeganą przez grono pedagogiczne. Modele myślenia o Innym (uczniu) w płaszczyźnie polskich liceów autorka przedstawia w części empirycznej.

## Problem i metoda

Podejmując się przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie modeli myślenia o Innym (uczniu) w liceach, hipotetycznie zmierzałam do ustalenia:

- 1) kategorii myślenia o Innym (uczniu) przez nauczycieli,
- 2) źródeł lęku przed Innymi (uczniami),
- 3) katalogu wartości, jakimi Inny (uczeń) dopełnia nauczycieli.

Ustalenie zespołu wartości i antywartości, jakimi Inny (uczeń) obdarza nauczyciela, pozwoli zorientować się w powszechnie przyjmowanych przez nauczycieli modelach myślenia o Innym (uczniu). Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2012 r. na terenie województwa śląskiego wśród stu osób będących nauczycielami trzech liceów. Placówki usytuowane były w Częstochowie, Sosnowcu i Będzinie. W grupie badanych nauczycieli dominowały kobiety (92,7%). Większość z badanych stanowiły osoby w wieku 38–45 lat (44,7%) oraz 46–50 lat (27,2%), zamieszkujące konglomeracje miejskie. W prowadzeniu badań posłużyłam się metodologią M. Łobockiego. Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny z zastosowaniem techniki ankiety.

## Analiza wyników badań

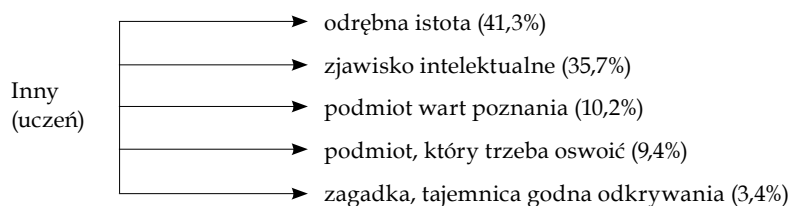
Odnosząc się do historii rozwoju edukacji, do strategii nauczania uczniów, nietrudno zauważyć, że dominującym modelem myślenia o Innym (uczniu) było utożsamianie go z Obcym. Szczególnie uprzedmiotowienie uczniów, które jest charakterystyczne dla nauczania podającego, narzucało zachowania sprowadzające się do utrzymania karności w stosunku do uczniów i postrzegania ich jako Obcych. Uczniowie byli grupą wypełniającą obowiązek szkolny, zobligowaną do uczenia się. Musieli być ulegli, podporządkowani i posłuszni. Byli dla nauczyciela Obcymi, którzy znaleźli się w instytucji szkolnej z obowiązku; dla których płaszczyzna dialogu była zamknięta z uwagi na ich niekompetencję. Obcy wnoszą jakości niebędące i niemogące być rdzennymi właściwościami grona nauczycielskiego. Zajmowano więc wobec nich szczególną postawę obiektywną, która była swoistym połączeniem bliskości i dystansu, obojętności i zaangażowania. Połączenie

bliskości i dystansu, które nadaje osobie obcej charakter obiektywny, praktycznie wyraża się także w tym, że stosunek do niej jest z natury bardziej abstrakcyjny. Zdaniem G. Simmla

[...] obcy jest nam bliski o tyle, o ile odrzucamy wspólne nam i jemu podobieństwo cech narodowych, społecznych, zawodowych czy też ogólnoludzkich. Natomiast jest nam daleki o tyle, o ile te wspólne cechy nie obejmują tylko nas, o ile wiążą nas tylko dlatego, że w ogóle wiążą bardzo wielu (2005, s. 303).

Między tymi dwoma elementami – bliskością i dystansem – utrzymuje się szczególne napięcie, gdyż w świadomości, dla której wspólne jest tylko to, co powszechne, ze szczególną wyrazistością rysuje się to, co odrębne, swoiste. Model myślenia o uczniach w kategorii Obcych nie przystaje do realiów współczesnej edukacji. Jeśli nauczyciel oczekuje aby uczniowie byli przychylni wobec jego działań, musi mieć świadomość wzajemnej ważności i otwartości na siebie. Priorytetowym modelem myślenia o Innym (uczniu) jest myślenie o nim w kategorii partnera. Kiedy Inny (uczeń) jest partnerem, znika obcość, a międzyosobową przestrzeń wypełnia bliskość, której esencją jest szacunek dla partnera. W modelu myślenia o Innym jako partnerze uczeń liceum postrzegany jest osobiście przez nauczyciela. Pokazuje to schemat 1.

Schemat 1. Postrzeganie Innego (ucznia) przez nauczyciela w liceum



Źródło: wszystkie schematy opracowano na podstawie badań własnych.

Dane te (schemat 1) potwierdzają, że filozofia myślenia o Innym (uczniu) jako Obcym zużyła się. Nauczyciele podążają współcześnie w kierunku myślenia o Innym (uczniu) jako partnerze. Najczęściej Inny (uczeń) postrzegany jest w liceum jako odrębna istota (41,3% wskazań), wyposażona w indywidualny zespół cech i predyspozycji czyniących



ją różną od pozostałych. Przy takim założeniu zezwala się uczniowi na uzewnętrznienie tego, co tkwi w jego potencjale osobowościowym. Wiadać afirmację podmiotowości drugiej osoby. Uznanie partnera interakcji za osobę odrębną, jedyną i niepowtarzalną, wolną i odpowiedzialną, skłania do przyjęcia wobec niej postawy szacunku. Postrzeganie Innego jako odrębnej istoty koresponduje z tym, co pisał W. Bibler:

[...] mówiąc o Drugim, Innym, mamy na myśli człowieka, który jest wolny, a więc dąży do wyzwolenia się od presji społecznej, do zachowania indywidualności. Drugi (nauczyciel, uczeń) to człowiek, nad którym nie mogę zapanować, którego szanuję, z którym się liczą, którego odmiennosc uznają. Na gruncie wychowania nie wystarczy tylko nasze przeświadczenie o tolerancji i poszanowaniu drugiego. Usiłując zrozumieć Drugiego, nie mogą się ograniczyć do tolerowania jego odmiennosci. Muszą w jakiś sposób wprowadzić w sferę mojego myślenia i działania to, czym on się różni ode mnie: jego kulturę, jego wartości i potrzeby. Jest to podstawa mojego poznania siebie. Im bardziej się różnimy, tym moje poznanie siebie i Drugiego jest głębsze (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 190).

We współczesnej szkole ten Drugi (uczeń) jest dla nauczyciela odrębną istotą, która ma prawo myśleć inaczej niż nauczyciel, ma prawo do wyrażania swoich opinii, nie naruszając tym samym godności nauczyciela. Inny (uczeń) jest też postrzegany w liceum jako zjawisko intelektualne (35,7% wskazań). Słowo „zjawisko” wydaje się tu użyte niefortunnie, ale wiadomo, że chodzi o materię dającą się zaobserwować u ucznia w dziedzinie intelektualnej. Inny (uczeń) ma jemu tylko przynależne zdolności umysłowe i kulturę umysłową. Może zadziwiać zdolnością rozumienia różnych sytuacji, bystrością i pojętnością, ale może też porażać brakiem logicznego myślenia czy odtwórczym oglądem rzeczywistości. W pewnym sensie każdy uczeń jest odrębnym zjawiskiem intelektualnym, każdy w specyficzny sposób postrzega świat, dokonuje jego oglądu, analizy i interpretacji. Każdy ma własny sposób wartościowania, różne zainteresowania umysłowe, inny iloraz inteligencji. Dziś nauczyciel w swojej pracy dopuszcza odrębność intelektualną ucznia, wchodzi odważnie w dyskurs z odmiennymi poglądami, innym sposobem myślenia, szanując u Innego (ucznia) swoisty sposób oglądu rzeczywistości, niekoniecznie rezygnując z własnego stanowiska. Ale bywa i tak, że nauczyciel zmienia swój dotychczasowy punkt widzenia i skłania się ku rozumowaniu przyjętemu przez ucznia. Inny (uczeń) to

ktos, kto myśli w odmienny sposób, zadaje pytania, ma własne koncepcje, spiera się, poszukuje, samodzielnie rozwiązuje problemy. Ale Inny (uczeń) może też być rozleniwiony intelektualnie, nastawiony wyłącznie na odtwarzanie wiedzy, woli cichutko siedzieć w ławce zamiast pytać, bez naturalnej ciekawości i pragnienia rozwiązywania problemów. Każdy z nich stanowi inne zjawisko intelektualne. W każdym z nich nauczyciel odkrywa siebie, znajduje w sobie coś, co tkwi także w Innym (uczniu), albo widzi w sobie całkowitą odmiennosc w sensie intelektualnym. 10,2% nauczycieli postrzega Innego (ucznia) w liceum jako podmiot wart poznania. Inny to ktoś, kogo trzeba poznać, aby go zrozumieć, nawiązać z nim dialog i współpracować na lekcji. Trzeba go poznać, bo może być niezwykle interesujący w sensie zainteresowań, pragnień i aspiracji. Dialog nie jest możliwy bez poznania Innego. Zdaniem H. Kwiatkowskiej:

[...] zarówno poznanie, jak i racjonalna jego interpretacja są niezbędnymi warunkami sensownej i skutecznej działalności człowieka [...]. Nauczyciel, żeby skutecznie działać, z satysfakcją dla siebie i uczniów, musi być ustawicznie „zasilany” poznawczo (2008, s. 222).

Inny jest wart poznania, bo może nas ubogacić; dostarczyć wiedzy, jakiej nie mieliśmy; może stanowić nowe doświadczenie czy być dopełnieniem tego, co w nas drzemie. Inny (uczeń) może nas czegoś nauczyć, coś przekazać, dać impuls do poszukiwań, do penetrowania różnych obszarów wiedzy. Wreszcie, Inny (uczeń) może mieć takie oddziaływanie na nas, że możemy zmienić siebie. Jest też grupa nauczycieli, mniej liczna, bo stanowiąca 9,4% ogółu badanej populacji, która postrzega Innego (ucznia) w liceum jako podmiot, który trzeba oswoić. Uczeń to nie wróg, ale ktoś nieznany, a żeby zaprzyjaźnić się z nim, trzeba go oswoić, a więc zaznajomić się z nim, zapoznać, przyzwyczaić do niego. To preludium do nawiązania dobrych relacji. Przyzwyczajenie do Innego (ucznia) sprawia, że łatwiej znosimy niepowodzenia i porażki, przekraczamy bariery. Ale Inny (uczeń) także oswaja nas, a wtedy stajemy się mu bliżsi. Tylko 3,4% badanych nauczycieli liceów traktuje Innego (ucznia) jako zagadkę, tajemnicę godną odkrywania. Inny jest niezbadaną istotą, oryginalną w swym jestestwie. Wymaga więc nieustannej obserwacji, choćby ze względu na przeciwieństwa i przeciwstawności. Inny, będąc zagadką, zmusza do myślenia, bo zwykle – jak pisał E.A. Poe –

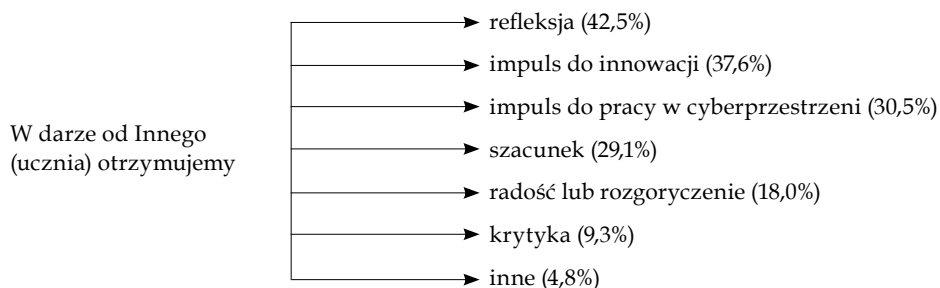
„[...] tajemnice zmuszają do myślenia” (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 269) i wyciągania wniosków. Wszystko to jednak wymaga odpowiedniego interwału czasowego: nie można zdobyć wiedzy o Innym (uczniu) w przelocie, w przypadkowych spotkaniach, ale jest to proces długotrwały i niezwykle trudny. Francuski humanista P. Charron uważał, że

Ze wszystkich istot najtrudniejszą do poznania i zgłębienia jest człowiek; najwięcej jest w nim bowiem dwoistości i udania, ukrywania i sztuczności; kryje też w sobie bardzo wiele najrozmaitszych przybudówek i zakamarków (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 60).

Ta złożoność stanowi dla nauczyciela inspirację do odkrywania tego, co nosi w sobie Inny, i dopełnia siebie ową innością. Nauczyciel musi mieć świadomość, że wciąż trzeba krążyć wokół Innego, bo inaczej nie odkryje jego tajemnicy.

Inny (uczeń) jest nauczycielowi potrzebny do kreowania swojej tożsamości. Potrafi być darczyńcą wartości, które tę tożsamość ubogacają. Przedstawia to schemat 2.

Schemat 2. Wartości, którymi Inny (uczeń) dopełnia nauczyciela w liceum



Badania empiryczne autorki pokazują, że Inny (uczeń) obdarowuje nauczyciela w liceum różnymi wartościami. To w zasadzie dzięki Innemu (uczniowi) nauczyciel może być twórczy. Inny (uczeń) daje nauczycielowi impuls do dokonywania zmian w sobie i otaczającej go rzeczywistości. Skłania go do nowatorstwa, do zmieniania i przekształcania rzeczywistości. Inny (uczeń), oczekując od nauczyciela kształcenia przez praktykę, pomaga mu w odkrywaniu i korzystaniu z własnych zasobów poznawczych i sprawnościowych. To dzięki Innemu (uczniowi) nauczyciel może stać się kimś, kogo Kwiatkowska nazywa

„profesjonalnym artystą” (2008, s. 82). 42,5% nauczycieli liceów twierdzi, że Inny (uczeń) skłania do refleksji, zastanowienia się nad każdym podejmowanym przez nich działaniem i nad sobą. Najczęściej refleksja przychodzi w samotności, w milczącej konfrontacji z sobą. Gdyby nie Inni (uczniowie), nie byłoby woli namysłu nad sobą i swoim działaniem. Refleksja przejawia się w tym, że

[...] jest namysłem nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikowanie (H. Kwiatkowska, 2008, s. 68).

D. Schön mówi nawet o dwóch rodzajach refleksji, jakie pojawiają się u nauczyciela: refleksji w działaniu oraz refleksji nad działaniem (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69). Refleksja w działaniu jest

[...] procesem symultanicznym, obejmuje działanie z równoczesnym namysłem nad nim i ewentualną jego modyfikacją. Jest krytycznym kwestionowaniem własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69).

Natomiast refleksja nad działaniem „[...] to rodzaj namysłu dokonywany z dystansu czasowego – nad tym, co już zaistniało” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69). Dzięki tym dwóm rodzajom refleksji nauczyciel może modyfikować działania, inicjować nowe przedsięwzięcia, bacząc wciąż na to, czego oczekują od niego Inni. Refleksja pomaga głębiej spojrzeć w siebie. Inny (uczeń) uświadamia nauczycielowi coś, czego niejednokrotnie on sam nie widzi.

Inność notorycznie wskazuje na potrzebę „przyglądania się sobie”; inność jest lustrem w poznaniu siebie (M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 28).

Poza refleksją i impulsem do innowacyjnych rozwiązań dość znaczny odsetek nauczycieli (30,5%) twierdzi, że Inny (uczeń) daje im impuls do pracy w cyberprzestrzeni. Inny (uczeń) przynależy do kultury prefiguratywnej i chce w niej również widzieć nauczyciela. Inny (uczeń) żyjący w cyberprzestrzeni, poznający świat przez multimedialne „okna”, proponuje nauczycielowi, aby ten również przekroczył tę przestrzeń. Uczniowi nie wystarcza już dzisiaj nauczyciel, który ma wiedzę z danego przedmiotu i przekazuje ją w tradycyjny sposób. Uczeń chce dialogu

angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy z wykorzystaniem najnowszych środków multimedialnych. Przygotowuje prezentację wzbogaconą ilustracją, fotografią, dźwiękiem, grafiką, animacją, symulacją czy obrazem filmowym i próbuje zarazić nauczyciela tym, co jemu jest już bardzo bliskie, a niekoniecznie jest jeszcze bliskie nauczycielowi; służy nawet tu pomocą. Inny (uczeń) chciałby, aby nauczyciel zrozumiał cyberprzestrzeń, w której on żyje, znalazł się w niej i nie stawiał przed nią oporu. M. Mead twierdzi, że

[...] nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci [...]. Nie ma już w ogóle przewodników ani we własnej kulturze, ani poza nią (2000, s. 110).

Nauczyciele są świadomi tego, że dialog przyszłości będzie dialogiem z cybergeneracją. Na razie – zdaniem Mead – „[...] obu stronom biorącym udział w dialogu brakuje wystarczającego słownictwa” (2000, s. 113). Jest nadzieja, że będą go przyswajać od młodego pokolenia. Rozwój kultur prefiguratywnych będzie zależeć od tego,

[...] czy uda się nawiązać dialog z własnym pokoleniem i czy pokolenie to, mając możliwość działania wedle swej woli, potrafi poprowadzić starszych w stronę nieznaną nam przyszłości (2000, s. 129).

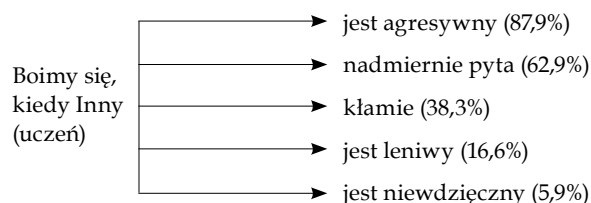
To już nie nauczyciel, ale Inny (uczeń) będzie chciał iść dalej, niż zaszli nauczyciele, osiągnąć więcej i dokonać nowych rzeczy. Choć cyberprzestrzeń wciąż jeszcze ich dzieli, to w przestrzeni społecznej są sobie bardziej bliscy. Inny (uczeń) potrafi obdarować nauczyciela szacunkiem (29,1% wskazań), który nadaje sens jego pracy. Szacunek dla każdego człowieka i jego godności osobistej, tolerancję dla inności i sprawiedliwość promują wszelkie programy nauczania i programy wychowawcze. Jeśli w szkolnej rzeczywistości Inny (uczeń) darzy siebie szacunkiem, to tym bardziej szanuje nauczyciela. Ale też im większy szacunek ma nauczyciel dla siebie, tym więcej szacunku otrzyma ze strony Innego (ucznia).

Jeśli nauczyciela spotyka coś miłego, to zwykle stoją za tym Inni (uczniowie). Inny sprawić może wiele radości, szczególnie wtedy, kiedy jest twórczy, zdyscyplinowany i odpowiedzialny. Każdy nauczyciel raduje się, kiedy Inny (uczeń) odnosi sukcesy, ma motywację do nauki, poszukuje, jest zainteresowany problemami rozwiązywanymi na lekcji.

Ale Inny może też dostarczyć nauczycielowi cierpkiej krytyki. Może być nieprzychylny wobec stosowanych przezeń metod i form kontroli. Może nie zgadzać się ze stawianymi mu wymaganiami. Może poddawać krytyce sposób oceniania. Krytyka ze strony Innego (ucznia) boli, sprawia przykrość, ale też uświadamiania nauczycielowi konieczność zmian. Jeśli nie jest jałowa i złośliwa, to przynosi owoce, jest użyteczna.

Szkolna codzienność przynosi też sytuacje, kiedy nauczyciel boi się Innego (ucznia), mimo iż jest partnerem procesu kształcąco-wychowawczego. Przedstawia to schemat 3.

Schemat 3. Sytuacje, w których nauczyciel boi się ucznia



Badania empiryczne autorki dowodzą, że nauczyciele najbardziej boją się agresji ze strony ucznia (87,9% wskazań). Agresja paraliżuje proces dydaktyczny, zakłóca pracę nauczyciela i wywołuje u niego stres. Uczniowie potrafią być porywczy i nieokiełznani, bez powodu zaatakować nie tylko słowem, ale także fizycznie. Potrafią być przebiegli i szantażować nauczyciela, byleby tylko zrealizować swoje egoistyczne cele. Inni (uczniowie) bez powodu mogą rozdrażnić nauczyciela dzięki wytrwałej głupocie. Nigdy nie wiadomo, w jakiej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej uczeń zaatakuje nauczyciela. Nawet ten skromny, spolegliwy, dotychczas szlachetny uczeń może przeistoczyć się w bestię. Obecność Innego, sfrustrowanego ucznia może też doprowadzić do sytuacji wyzwolenia się agresji u nauczyciela. Agresja Innego (ucznia) może stać się stałą komponentą zachowań nauczyciela. Inny (uczeń) uświadamia bowiem, że my też możemy stać się agresywni. To, co dotychczas było nie nasze, teraz może stać się własnością. Boimy się także sytuacji, kiedy uczeń wciąż pyta, za dużo pyta, nieustannie pyta (62,9% wskazań). To już nie ciekawość intelektualna, ale często działania skierowane na kompromitację nauczyciela. Ciekawość jest jednym z naszych przywilejów, ale jeśli występuje w nadmiarze, budzi w nas lęk.

Pod wpływem pytań Innego (ucznia) w nauczycielu rodzą się pytania: Dlaczego tak dużo pyta? Dlaczego chce to wiedzieć? Dlaczego tak bardzo go to interesuje? Chce wiedzieć z racji swej intelektualnej ciekawości, czy chce udowodnić nam, że nie znamy odpowiedzi, że nie jesteśmy kompetentni? M. Heidegger pisał, że „[...] zadawanie pytań jest pobożnością myślenia” (za: C. i J. Glenskowie, 1986, s. 154). Ale czy w sytuacji, gdy granica zadawania pytań jest przekroczona, mamy do czynienia z myśleniem, czy też działaniem obliczonym na wytrącenie nauczyciela z równowagi? Badania empiryczne autorki pokazują, że nauczyciele boją się pytań odkrywających ich niekompetencję, poniżających ich, stawiających w sytuacji wyboru: odpowiedzieć czy zamilczeć, odpowiedzieć, nie mając całkowitej pewności, czy odłożyć tę odpowiedź w czasie. Inny (uczeń) ma prawo pytać, a my mamy obowiązek odpowiadać, kierując się prawdą naukową. Ale pytanie, które poniża, niweczy prawo do godności nauczyciela, nie wymaga odpowiedzi. Inny (uczeń), który nieustannie pyta, jest dla nauczyciela problemem. W świetle jego pytań albo sami stawiamy sobie nowe pytania, albo przeciwnie – ze zwiększoną częstotliwością zaczynamy pytać Innego. W świetle pytań Innego całkowicie może zmienić się nasza twarz. Może stać się bardziej refleksyjna albo zatrwożona. Możemy otworzyć się na pytania Innego i budować swoją tożsamość, ale można też blokować pytania, prowadząc do własnego regresu intelektualnego. Badania empiryczne autorki pokazują, że pytająca twarz Innego (ucznia) jest raczej brzemieniem dla nauczyciela. Boimy się też Innego (ucznia), jeśli jest niewiarygodny i mija się z prawdą (38,3% wskazań). Patrzymy nieufnie na ucznia, który oszukuje i kłamie. Powodów okłamywania nauczyciela jest wiele. Dominującym jest kłamstwo z lęku przed karą. Nawykiem społecznym, smutnym odruchem serca staje się brak zaufania w stosunku do Innego. Kiedy „cnotą” stają się cynizm, chytrość, przebiegłość i manipulacja, nabieramy do uczniów dystansu i boimy się im zaufać. Okłamywani, bronimy jednak swojej tożsamości, trwając w prawdzie i nie poddając się zakłamanej tożsamości Innego, bo przecież naszą misją jest wychowanie w prawdzie. Źródłem lęku przed Innymi jest też lenistwo (16,6% wskazań). Trudno współpracować z kimś, kto swoją głowę chce zwolnić od myślenia, a swoje ręce od tego, aby coś robić. Uczeń, próżnując, poniża nauczyciela i lekceważy jego wysiłek. J. London twierdził, że „[...] próżniactwo jest zbrodnią tak wielką jak zdrada kraju i tak samo nikczemną” (za: C. i J. Glenskowie,

1986, s. 312). Boimy się próżnujących uczniów, ponieważ nie realizują treści programowych, nie uczestniczą aktywnie w rozwiązywaniu problemów, utrudniają pracę, nie wykazując zainteresowania czynnościami nauczyciela. Leniwy uczeń nie ma motywacji do współpracy i nie zależy mu na sukcesach; broni się przed tym, aby się nie zmęczyć. Leniwi są największymi wrogami postępu edukacyjnego. Czasami nauczyciele skarżą się też na niewdzięczność uczniów (5,9% wskazań). Poświęcają im wiele sił i troszczą się o ich dobro, ale nie spotykają się z przychylnością z ich strony. Zdaniem T. Gadacza:

[...] powodem niewdzięczności bywa nieumiejętność odróżniania tego, co jest czymś obowiązkiem, od tego, co przekracza znaczne ramy obowiązku. W tym, co dotyczy opieki rodziców nad dziećmi, troski wychowawców czy lekarzy, trudno wyznaczyć granicę między obowiązkiem a tym, co nim już nie jest. Niektórzy więc sądzą, że jakieś szczególne, wyjątkowe poświęcenie należało do czyjegoś obowiązku i dlatego są przekonani, że powinni za to być wdzięczni. Źródłem niewdzięczności może być też źle rozumiana miłość i dobroć. Czasami rodzice czy wychowawcy są przesadnie troskliwi i pragną wciąż, na różne sposoby, wyrażać swoją miłość i dobroć. Jednocześnie dziwią się, że ci, którym tę dobroć okazują, nie są im wdzięczni. Tak jednak „przyduszają” podopiecznych swoją miłością, że pozbawiają ich wszelkiej samodzielności, w tym także możliwości okazania tego, jak bardzo są oni wdzięczni swoim opiekunom (2003, s. 233).

Według Sofoklesa natura ludzka jest taka, że „[...] łatwiej okazać wdzięczność wobec bogów niż wobec ludzi” (za: C. i J. Glenskwie, 1986, s. 308). Większość uczniów odczuwa wdzięczność, a problemem jest raczej to, w jakich sytuacjach i w jaki sposób ją okazać.

Konkludując, można zauważyć, że Inny (uczeń) odgrywa w życiu zawodowym nauczyciela ważną rolę. Jest mu potrzebny do pełnego rozwoju osobniczego. Kiedy uczeń traktowany jest przezeń partnersko, pomaga mu być bardziej kreatywnym i doświadczać rzeczy nowych. Inny (uczeń) jako partner wnosi w życie nauczyciela wartości, które są dopełnieniem kanonu wartości nauczyciela. Inny (uczeń) jest siłą napędową nauczyciela; daje mu impuls do czegoś, co czyni go jeszcze bardziej kreatywnym. Inność ucznia naprowadza nauczyciela na drogę dotychczas mu nieznaną. Ale Inny, choć traktowany jest jak partner, emanuje też antywartościami. W gruncie rzeczy nauczyciel stoi na rozdrożu. Z jednej strony, patrzy na Innego z sympatią i przyjaźnią, z drugiej zaś



boi się go. Choć jest partnerem, ma doń ograniczone zaufanie. Inny nie daje nauczycielowi całkowitej pewności i potrafi go postawić w sytuacji bezradności. Stąd potrzeba posiadania umiejętności konstruowania tożsamości Innych i umiejętności komunikowania się z nimi. Inny (uczeń) tak bardzo się zmienił, że „[...] szkoła staje się bardziej siecią komunikacji niż agencją socjalizacji” (M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 53). Inny chce być niezależny, co jest możliwe tylko wtedy, kiedy zagwarantowana będzie niezależność nauczyciela.

## Bibliografia

- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk.
- Gadacz, T. (2003). *O umiejętności życia*. Kraków.
- Glenskowie, C. i J. (1986). *Myślę, więc jestem. Aforyzmy, maksymy, sentencje*. Opole.
- Kowalski, P. (1998). *Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa – Wrocław.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa.
- Simmel, G. (2005). *Socjologia*. M. Łukasiewicz (tłum.). Warszawa.
- Szczepański, J. (1980). *Sprawy ludzkie*. Warszawa.
- Szwast, A. (2005). *Nowy humanizm. Od socjologii do filozofii naturalnej*. Wrocław.

**Słowa kluczowe:** tożsamość, kreatywność, Inny

## Streszczenie

Autorka podejmuje się próby nakreślenia modeli myślenia o Innym (uczniu). Traktując go jako rozgwiadkę w sensie holistycznym, dokonuje analizy sposobów postrzegania Innego (ucznia) na gruncie szkoły przez grono pedagogiczne. Rozważa następujące kwestie: Czy Inny (uczeń) jest

potrzebny nauczycielowi? W jakim aspekcie można go nazwać darczyńcą, a w jakim wrogiem nauczyciela? Czy Inny (uczeń) rozwija nas, sprzyja naszej kreatywności, czy też kurczymy się przy nim w sensie intelektualnym i duchowym? Ostatecznie tekst rozstrzyga o tym, czy Inny (uczeń) buduje, czy też niszczy tożsamość nauczyciela.

**Key words:** identity, creativity, the Other

### Summary

The author attempts to depict made the models of thinking about Different (student). Treating the student as a starfish in the holistic sense she analyzes the perceptions of Different at school by the teaching staff. The author digresses if the student is necessary for the teacher, in what aspect can the student be called a donor or a teacher's enemy. Different develops us, encourages our creativity, or led us to intellectual and spiritual regression. Finally, the text resolves whether Different builds or destroys teacher's identity.

*Paweł Sporek*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera

Uczeń i nauczyciel – diagnoza relacji  
we współczesnej szkole

Niezależnie od poglądów na edukację i jej postrzegania w kategoriach instytucjonalnych oraz zmienianych dokumentów oświatowych, które określają jej charakter oraz sposób działania, fundamentem funkcjonowania szkoły są w dalszym ciągu relacje na linii nauczyciel – uczeń. Relacje te są najważniejsze dla edukacji, ale jednocześnie najtrudniejsze, gdyż ogniskuje się w nich osobista podmiotowość obu uczestników pedagogicznego dialogu, realizacja określonych ról społeczno-zawodowych, a także konieczność uwzględniania w ich obrębie zewnętrznych czynników określających zasady organizacji szkoły i prowadzonego w niej procesu edukacyjnego. Zasadniczo postrzegane są one negatywnie, przy czym zwyczajowo obie strony pedagogicznego dialogu obarczają się wzajemnie odpowiedzialnością za taki stan rzeczy. Z całą pewnością poprawie tej sytuacji nie sprzyjają rozmaite uwarunkowania instytucjonalne wpływające na sposób organizacji kształcenia (m.in. ograniczenia wynikające z podstawy programowej, system egzaminowania, programowa redukcja obligacji wychowawczych). Całości dopełnia zagadnienie przymusu oświatowego związanego z koniecznością korzystania z oferty szkoły, a także ustawicznego konfrontowania

zainteresowań i potrzeb uczniów z zobowiązaniami zamykającymi się w materiale nauczania (np. w zakresie obligatoryjnych do lektury tekstów literackich). W sposób najbardziej widoczny wyzwala to obustronne oskarżenia i poczucie zniechęcenia, a nawet agresję słowną i fizyczną. W rezultacie zaangażowane strony są nie tyle uczestnikami wspólnej komunikacji, ile raczej stoją po obu stronach barykady. Dewaluuje to zarówno sam proces edukacji, jak i uczestników szkolnego, szeroko rozumianego dialogu (E. Mikoś, 2001, s. 18), wyrzuca poza margines interakcji zagadnienie wolności obu podmiotów, która przy wszelkich ograniczeniach ciągle ma możliwość zaistnieć w przestrzeni wspólnych poszukiwań przedmiotowych. W zakresie edukacji na języku polskim najlepszą przestrzenią owych poszukiwań może być eksploracja materiału literackiego i kulturowego otwierającego na dyskutowanie rozmaitych postaw, egzemplifikującego złożoność i niejednoznaczność egzystencji ludzkiej (Z.A. Kłakówna, 2003). Idąc tropem myśli J. Tischnera, jest to szansa dla ucznia i nauczyciela na otwarcie dialogiczne, a także budowanie wspólnoty poszukiwań oraz współmyślenia. W tej perspektywie poszukiwanie prawdy o świecie łączy się z prawdą o człowieku. Nie ma bowiem rozumienia człowieka bez rozumienia świata, rozumienie świata staje się zaś koniecznym warunkiem rozumienia człowieka (J. Tischner, 2000, s. 297; S. Szary, 2005, s. 54). Dialog w tym kontekście może być, jak zauważa E. Mikoś (2001, s. 18), zarówno formą komunikacji interpersonalnej, jak i formą bycia w sytuacji spotkania, a także swego rodzaju postawą polegającą na ustawicznej gotowości do dążenia ku bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem, otwierającą na szukanie porozumienia. Celem staje się uogólnione zdążanie do poznania siebie – Drugiego, a tym samym świata.

### Inny jako fundamentalna kategoria dla filozofii człowieka Józefa Tischnera

Współwystępowanie w szkole ucznia i nauczyciela to swego rodzaju instytucjonalnie narzucona koherencja oparta na próbie godzenia odmiennych doświadczeń kulturowych, które sytuują się na szerszym planie zamierzeń edukacyjnych zapisanych w różnych dokumentach

oświatowych<sup>1</sup>. Odmiennosc ta daje się opisać na gruncie różnych koncepcji filozoficznych (por. M. Buber, 1992). Pozwala się ujmować m.in. w przestrzeni wyznaczonej pojęciami kluczowymi dla filozofii człowieka Tischnera, a także traktować jako punkt wyjścia do wyartykułowania specyfiki warunków dialogu ogniskującego oba podmioty; odsyła również do kategorii doświadczenia determinującego możliwy dialog i jego ewentualny kształt.

Podmiotowy charakter Ja i Innego to kluczowy aspekt w ujmowaniu relacji międzyludzkich. Aby spotkanie obu podmiotów mogło być owocne, niezbędne jest spełnienie określonych warunków. Oprócz oczywistego otwarcia na świat, a więc sceny dramatu, kluczowe staje się otwarcie na Innego, uczestnika dramatu wspólnego z Ja. Wyrasta z tego wymaganie podmiotowego traktowania Drugiego i ugruntowanie przekonania, że Innego nie wolno w spotkaniu uprzedmiotowić (J. Tischner, 2001a, s. 14). Uprzedmiotowienie bowiem zakłada hierarchię, odebranie części właściwości Innemu, które Ja przypisuje samemu sobie, co z kolei ogranicza możliwość uczestnictwa, a więc otwarcia dialogicznego (J. Tischner, 2001a, s. 19). Kluczowym warunkiem staje się natomiast doświadczenie twarzy w epifanii, a więc człowieka w prawdzie, z jego słabościami, ale także wpisanymi weń zobowiązaniami i roszczeniami (J. Tischner, 2001a, s. 31). Dla Tischnera to jednocześnie otwarcie na to, co Nieskończone. Tym samym otwarcie się na twarz Innego wywołuje poczucie odpowiedzialności za niego. Można chyba także łączyć to z odczuciem wartości własnej osoby. Stąd, paradoksalnie, odkrycie siebie, oddanie się w spotkaniu w ręce Drugiego to jednocześnie otwarcie na wolność. Uznanie Innego, staje się uznaniem siebie-Ja jako osoby. To droga do wzajemności, czyli odpowiedzi, którą Ja udziela pytającemu Ty – podstawa zaistnienia związku dialogicznego (J. Tischner, 2001a, s. 89–91). Dopełnia tego istotna u Tischnera kwestia imienia, która niejako uzupełnia podmiotowy wymiaru bycia i wieńczy przestrzeń dialogicznych relacji z Innym. Nie zmienia tego nawet odrębne doświadczenie obu podmiotów, które Tischner sugestywnie określa mianem „zaplecza” – jest ono szczególnie widoczne w odniesieniu do

<sup>1</sup> Najistotniejszym z nich jest oczywiście podstawa programowa. Istotne dla projektowania są jednak również programy nauczania, a także ich egzemplifikacje, czyli podręczniki szkolne.

podmiotów edukacyjnego dialogu. Nastawienie oraz przyjęta postawa wobec spotykanego Drugiego stają się czynnikiem decydującym. Może pojawić się wówczas pytanie, a także odpowiedź. Uczeń może zdobywać wiedzę dzięki osobie pedagoga, którego spotyka, ten zaś może uczyć się od swojego ucznia. Oczywiście może również zachodzić sytuacja przeciwna, gdy któryś z podmiotów ukrywa się za maską, odpowiada fałszem na autentyczność (J. Tischner, 2001a, s. 76–81) bądź też pozostaje głuchy na pytanie kierowane ku niemu od Innego, okazuje brak zainteresowania i odwraca się od tego, który szuka odpowiedzi. Możliwa jest tutaj także perspektywa gry, która opisuje świat w kategoriach konwencji, przyjętych arbitralnie zasad pozbawionych pierwiastka etycznego (J. Tischner, 2001b, s. 109), co z kolei otwiera perspektywę traktowania Innego w kategoriach pragmatycznych czy panrelatywistycznych.

Często przyczyną tego negatywnego stanu rzeczy jest – oprócz chęci odniesienia zwycięstwa w relacji z Drugim – także obojętność, a nawet wrogość okazywana Innemu. Najczęściej wynika ona z poczucia odmienności, wyższości, przekonania o tym, że rozbieżności na wszelkich płaszczyznach są tak rozległe, iż wykluczają ewentualny dialog.

## Nauczyciel jako Inny

Zdeterminowana przymusem szkoła wywołuje istnienie kategorii Innego. Wyrasta z przyjęcia jakiejś określonej perspektywy, a więc Ja, które oprócz rysów indywidualnych, stanowić może zapis jakiegoś widzenia ogólniejszego, uniwersalnego, choć znaczeniowo zakorzenionego w sytuacji szkolnego komunikowania się i kształtujących się interakcji.

Postrzeżenie nauczyciela jako Innego wyrasta z przyjęcia perspektywy Ja, które na zasadzie *pars pro toto* może ogniskować w sobie wizerunek zbiorowy dzisiejszego ucznia. Jest bowiem owo Ja konstruktem, co prawda wirtualnym, ale osadzonym w specyficznym kontekście, który determinuje jego rozwój i funkcjonowanie w stosunkach z innymi ludźmi. Wyrasta zakorzenione w świecie technologii (już przecież nienowych, ale dla jego wzrastania podstawowych, niejako wręcz przyrodzonych), ustawicznego obcowania z różnego rodzaju przekazami medialnymi, świecie postmodernistycznym, a więc i nieciągłym w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, w obszarze coraz wyraźniej relatywi-

zowanej aksjologii. Ta perspektywa podmiotowego Ja ucznia wyraźnie zdaje się skontrastowana z reprezentacją rzeczywistości proponowaną przez szkołę i działającego w jej interesie przedstawiciela. Stąd rodzi się postrzeganie nauczyciela jako Innego. Być może jako wroga, być może jako wyraziciela innego porządku świata i wartości, a być może jako egzotycznego reprezentanta przestrzeni obcej, nieznannej, sytuującej się poza osobistym i bezpośrednim doświadczeniem Ja poznającego. Nauczyciel to bowiem przedstawiciel świata kultury symbolicznej, uczniowi nieznannej, odmiennej od jego dotychczasowej empirii. To także reprezentant innej formacji, w zdecydowanej większości wychowany jeszcze w erze słowa drukowanego, często nastawiony opozycyjnie wobec obrazu, zwłaszcza tego, który ma swe źródła w popkulturze. Jest również wyrazicielem określonego porządku aksjologicznego, który wyrasta zwyczajowo z obiektywistycznej teorii wartości, idealnego, wyrażanego w deklaracjach, trudnego do realizacji również dla niego samego. To ktoś posługujący się odrębnym językiem mającym odniesienie do obcych uczniowi kontekstów, zakorzenionym w hermetycznym kodzie. Jest to, wreszcie, wyraziciel pewnego porządku instytucjonalnego – porządku szkolnego, który określa i dysponuje czasem ucznia, narzuca zarówno dany materiał przedmiotowy, jak i sposób jego postrzegania, a w sensie ogólniejszym także sposób postrzegania świata i panujących w nim stosunków. Tym samym nauczyciel-Inny to również uosobienie pewnego stereotypu szkoły, który programowo wywołuje opór wśród uczniów w zasadzie na każdym etapie edukacji.

## Uczeń jako Inny

W widzeniu podmiotowym nauczyciela uczeń to także Inny, osoba, która wyrasta z odmiennego doświadczenia, zdeterminowana w przestrzeni napięć między przymusem a wolnością.

Uczeń jako Inny przychodzi z wnętrza odrębnego zaplecza. Jest przede wszystkim reprezentantem nowej mentalności, innego sposobu percypowania i kategoryzowania rzeczywistości. Po pierwsze zatem jego podstawowym doświadczeniem kulturowym jest zanurzenie w przekazach wizualnych i paradygmatach absorbujących rozliczne znaczenia wyrastające w szeroko rozumianej popkulturze. Po drugie,

niesie z sobą bagaż odmiennych doświadczeń organizujących hierarchię relacji cywilizacyjnych, społecznych czy rodzinnych, czyli, za M. Mead (2000) można powiedzieć, jest żywym przykładem coraz wyraźniejszej dominacji kultury prefiguratywnej lub kofiguratywnej. Po trzecie, ma zapisane w sobie ekranowe, a w zasadzie nawet już interaktywne postrzeganie świata, w tym także wybitnych dzieł literatury i sztuki (A. Książek-Szczepanikowa, 1996; P. Sporek, 2010). Wreszcie, wyłania się jako podmiot z rzeczywistości aksjologicznie rozchwianej, wewnętrznie niekoherentnej, będącej pochodną ścierania się z sobą różnych koncepcji wartości, propagowanych w środkach masowego przekazu rozmaitych *modus vivendi*, które dokumentują pluralizm światopoglądowy i w zasadzie coraz bardziej akceptowany ogólnie liberalizm postaw. Tym samym z podmiotowego widzenia Ja-nauczyciela odsłania się uczeń – Inny, reprezentant już nie tylko odmiennej formacji, ale przedstawiciel jakości krytycznie wartościowanych, odrzucanych programowo z perspektywy kultury wysokiej, negowanych przez postrzegający podmiot. Uczeń to dla Ja-nauczyciela także użytkownik obcego już języka, kodu, aktualizujący niezrozumiane konteksty, upraszczający komunikację do ram wyznaczanych przez poetykę form komunikacji internetowej. To jednocześnie ktoś, kto o sprawach istotnych z punktu widzenia egzystencji nie potrafi informować za pośrednictwem znanych od pokoleń znaków i symboli zakorzenionych w tradycji, utrwalonych formach komunikacji literackiej czy, szerzej, kulturowej.

### Miejsca odmienne i wspólne

Obraz obu podmiotów edukacji wywiedziony z filozoficznej kategorii Innego wymaga refleksji nad możliwością porozumienia, zbudowania dialogu między nauczycielem i uczniem. Zobowiązanie to wymaga jasnego określenia zarówno przestrzeni wspólnych dla obu podmiotów, jak i tych, które wyraźnie nazywają ich swoistość, wynikających z rozmaitych uwarunkowań kulturowych oraz psychologicznych, a także z realizacji specyficznych ról kształtowanych w przestrzeni szkolnej. Wymaga także dookreślenia przestrzeni języka, kodu w znaczącym stopniu determinującego edukacyjny dialog.



Jest oczywiste, że Ja to nie Inny, zatem istnienie relacji nauczyciel – uczeń to wyraz wszelakich odmienności. Wynikają one zarówno z uwarunkowań rozwojowych szczegółowo opisanych przez publikacje psychologiczne, jak i rozbieżności związanych ze specyficznymi doświadczeniami kulturowymi czy, wreszcie, tych, które warunkowane są gwałtownymi zmianami cywilizacyjnymi (co rzutuje m.in. na rozwój myślenia i odmienne struktury poznawania świata) zmieniającymi stosunek jednostki do wiedzy i kształcenia rozmaitych umiejętności. Niemniej paradoksalnie odrębność obu podmiotów nie musi mieć tylko i wyłącznie charakteru różnicującego. Wartość specyfiki każdego z podmiotów może urzeczywistniać się w możliwościach otwierania na dialog.

Praktyka życiowa i humanistyczna wiedza nauczyciela mogą być dla ucznia zjawiskiem nowym, a więc i motywującym do poznania, zwłaszcza gdy stanowiąc będą interesującą przestrzeń poszukiwań odpowiedzi na pytanie młodego człowieka o „tu i teraz”. Szczególnie wtedy, gdy uwidoczni się w nich zadziwiająca dla młodych ludzi ciągłość między tym, co dawniej a dziś, odsłoni wspólnotowość doświadczeń dotyczących problemu bycia każdego człowieka. Również nowe sprawności przynależne uczniowi a wynikające z rozwoju technologicznego mogą inspirować nauczyciela do innego odbioru znanych mu dotychczas treści. Możliwość uruchamiania przez młodych nowych kontekstów oraz życiowych aktualizacji może poszerzać przestrzeń refleksji egzystencjalnej i jeszcze dobitniej akcentować uniwersalność przekazów wpisanych w podstawowe symbole składające się na alfabet kultury (M. Jędrzychowska, 1994).

Naturalnie różnice mogą być elementem fundującym dialog we wzajemnym poszanowaniu jedynie wtedy, gdy w przestrzeni relacji międzyludzkich zarówno nauczyciel, jak i uczeń spróbują podążać drogą wskazaną przez autora *Sporu o istnienie człowieka*. Gdy zaistnieje szczerłość, gdy pytanie będzie rzeczywistym zapytaniem o to, co najistotniejsze, odpowiedź zaś będzie wynikała z potrzeby dążenia do prawdy, wówczas możliwe staje się uzgadnianie tego, co wspólne, co łączy mimo niepodobieństw. Wtedy może się okazać, że odmienność/inność może być atutem na drodze wspólnego odkrywania siebie i świata; może dawać również możliwość wymiany doświadczeń oraz pozwalać na poznanie wieloaspektowe, z różnych perspektyw. Odpowiedzialność za ten proces spoczywa na obu podmiotach dialogu, przy

czym nie jest to obciążenie równomierne. Z uwagi na archetypiczny układ mistrz – uczeń ten pierwszy dźwiga na swych ramionach ciężar odpowiedzialności za drugiego jako ucznia, ale także człowieka (P. Sporek, 2011). Ogranicza tę odpowiedzialność jedynie przypisana każdemu kategoria wolności, która otwiera perspektywy „możesz” oraz „możesz nie”. Ucznia dotyczy zasadniczo ten aspekt odpowiedzialności, który nakazuje postrzegać nauczyciela jako człowieka odpowiadającego na roszczenie, mogącego również swojemu wychowankowi stawiać pytania o prawdę. To w pewnym sensie również odpowiedzialność za świat.

### Zobowiązania aksjologiczne podmiotów edukacyjnych

Przestrzeń wspólna dla obu podmiotów edukacji w kluczowy sposób musi ogniskować się na płaszczyźnie aksjologicznej, w toku dochodzenia do wartości uniwersalnych, odkrywania współzależności między nimi, wreszcie, na drodze waloryzowania postaw sytuujących się w polu wartości i antywartości. Ich niezbędnym dopełnieniem jest wykraczające bardzo często poza rzeczywistość szkolną dokonywanie wyborów już nie w zakresie deklaracji, ale życiowych realizacji jakości aksjologicznych. Fundamentem jest Tischnerowskie dążenie do wzajemności, a więc przekraczanie siebie, wychodzenie poza bycie dla-siebie i droga do bycia wobec-drugiego (S. Szary, 2005, s. 99<sup>2</sup>). To wyjście poza monadyczność podmiotu (wg Tischnera, w odróżnieniu od Leibniza, człowiek nie jest monadą bez okien, ale monadą z zatrzaśniętymi oknami) umożliwia zarówno spotkanie, jak i wystąpienie roszczenia wobec Innego (por. J. Tischner, 2001a, s. 9), a więc zobowiązania, czyli inaczej związania obowiązkiem – tym samym umożliwia odpowiedź, a przynajmniej wspólne dochodzenie do odpowiedzi. Zatem w obu podmiotach edukacji dialog kształtuje się na postawie **wobec**, w której wartością staje się Inny, za którego bierze się odpowiedzialność

<sup>2</sup> Zdaniem S. Szarego taki radykalizm w otwarciu na drugiego może prowadzić do samounicestwienia, gdyż neguje bycie-dla-siebie.

(J. Tischner, 2001a, 48–49)<sup>3</sup>. W nim i podmiocie realizować się może dążenie do ocalenia. W tej perspektywie możliwe jest otwarcie zarówno na Drugiego-Innego, jak i odkrywanie prawdy. Pozwala to myśleć o lekcji nie jako strukturze organizacyjnej w systemie klasowo-lekcyjnym, ale o spotkaniu dwu podmiotów wspólnie dążących do odkrywania siebie i świata, budujących siebie w przestrzeni aksjologicznej.

## Bibliografia

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.) Warszawa.
- Jędrychowska, M. (1994). *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*. Warszawa – Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1996). *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu między pokoleniowego*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa.
- Mikoś, E. (2001). O dialogu edukacyjnym. W: Z. Uryga, Z. Budrewicz (red.). *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Kraków.
- Sporek, P. (2010). Koniec ekranowego czytelnika? *Polonistyka*, 11.
- Sporek, P. (2011). Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna. *Forum Nauczycieli*, 2.
- Szary, S. (2005). *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramatu Józefa Tischnera*. Kęty.
- Tischner, J. (2000). *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Tischner, J. (2001a). *Filozofia dramatu*. Kraków.
- Tischner, J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków.

<sup>3</sup> Ta odpowiedzialność przekracza granice indywidualne. Jak chce E. Lévinas, należy je rozumieć jako odpowiedzialność za cały świat, a zatem za dobro w ogóle.

**Słowa kluczowe:** szkoła, edukacja, dialog, filozofia, Józef Tischner

### Streszczenie

Zasadniczym przedmiotem niniejszego artykułu jest transpozycja kategorii „inności” wywiedzionej z filozofii człowieka J. Tischnera na grunt edukacji oraz wykorzystanie jej dla przedstawienia relacji między nauczycielem a uczniem. Autor tekstu, osadzając swe refleksje na inspirowanej myśli twórcy *Sporu o istnienie człowieka* oraz tradycji dydaktycznej, opisuje rolę ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym – wskazuje na bariery utrudniające możliwości dialogu, ale jednocześnie na płaszczyzny wspólne, pozwalające na szukanie porozumienia obu podmiotów szkolnej komunikacji. Fundamentem owego porozumienia jest sfera aksjologii otwarta na odkrywanie wartości Innego na drodze wspólnego dążenia do prawdy o świecie.

**Key words:** school, education, dialogue, philosophy, Józef Tischner

### Summary

The main purpose of this article is the transposition of the category of „otherness”, which derives from Józef Tischner’s philosophy of man, to the educational grounds and using it to present the relationship between the teacher and the student. The author of this article, basing his conclusions on Tischner’s inspiring idea formed in *Spór o istnienie człowieka* (The Dispute over Human Existence) and teaching traditions, describes the roles of the student and the teacher in educational process. He indicates the obstacles of dialogue possibilities and, at the same time, he points out the common ground which allows to seek agreement of both parties in school communication. The basis of this agreement is the sphere of axiology opened to exploring the value of „the Other” by searching together for the truth about the world.

*Monika Adamska-Staroń*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Obraz Innego w perspektywie studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

### Wstęp

Zagadnienie dotyczące Innego było i wciąż jest obecne w refleksji nad życiem człowieka. O Innym możemy przeczytać w literaturze antropologicznej (m.in. E. Leach, B. Malinowski, W.J. Burszta, E. Lévinas), filozoficznej (np. J. Tischner, M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel, M. Buber), socjologicznej (T. Szkołut, Ch. Taylor), publicystycznej/podróżniczej (R. Kapuściński) czy też pedagogicznej (B. Śliwerski, L. Witkowski, Z. Melosik, T. Szkudlarek, M. Janukowicz, B. Łukasik, M. Adamska-Staroń). W zależności od rodzaju uprawianej nauki, przyjętej perspektywy ontologicznej, filozoficznej, metodologicznej, od rozumienia pojęcia Innego jego losy widziane są w jakieś określonej przestrzeni: obyczajowej, ekonomicznej, edukacyjnej, artystycznej itp. czy też w świecie w ogóle (M. Adamska-Staroń, 2013, s. 207).

W Polsce tematyka ta nabrała szczególnego znaczenia w okresie przemian ustrojowych po 1989 r. Otwarcie granic, ułatwienia w poruszaniu się Polaków po świecie, a w konsekwencji wymiana idei, myśli, poglądów, doświadczeń czy obyczajów między odkrywającymi się na nowo narodami uruchomiły proces budowania wielokulturowego społeczeństwa. Otworzyła się przestrzeń na różnorodność, różnicę, odmienność. Socjalistyczny porządek został zastąpiony demokratycznym

ładem, a modernistyczna idea jedynie słusznej narracji – ideą różnicy i różnorodności (zob. B. Śliwerski, 2009). Rozpoczął się proces zmian w myśleniu o świecie, drugim człowieku, Innym. Wskutek tego nastąpiły zmiany w różnych sferach ludzkiej aktywności, w tym w edukacji: zmiany w standardach kształcenia i programach, zmiany metod edukowania.

Różnorodność, inność, odmienność stały się więc nie tylko faktem i codziennością, ale także źródłem wiedzy o człowieku. To właśnie w kontakcie z Innym „[...] dowiadujemy się, kim jesteśmy, gdyż inność Innego rodzi opór, który staje się źródłem rozumienia siebie oraz Innego” (B. Łukasik, 2012, s. 71). Odkrycie w drugim człowieku jego Ty jest zawsze możliwe, potrzebne jest jednak szczególne spotkanie, które odsłoni możliwości wzajemności i źródłowej więzi Ja z Ty. Dlatego też każdy rodzaj edukacji: rodzinnej, szkolnej, środowiskowej powinien stwarzać warunki do zaistnienia tego szczególnego wydarzenia (A. Hernas, 2005, 2011).

Włączając młodych ludzi w relacyjną przestrzeń, ucząc ich patrzenia na sprawy z perspektywy innego człowieka, innej kultury, innej grupy społecznej, etnicznej czy religijnej, można uniknąć nieporozumień, które rodzą nienawiść, przemoc czy marginalizację i wykluczenie społeczne. Stąd otwarcie się na inne kultury, wejście z nimi w dialog jest nieustannie pożądane, jest wręcz powinnością współczesnego człowieka. Dziś nie można już ograniczać się tylko do własnej kultury. W prawdziwym wychowaniu Inny powinien być dla nas zwierciadłem, w którym możemy się przejrzeć (H.-G. Gadamer, 1992).

To dzięki obecności Innego tworzy się tożsamość, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym (J. Tischner, 1978, 2012).

Co zatem o Innym myślą inni ludzie? Jak go określają? Jak Innego postrzegają przyszli pedagodzy? Postanowiłam to sprawdzić, poznać i opisać opinie oraz przekonania przyszłych pedagogów, studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na temat Innego. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie tych opinii, przekonań i różnych sposobów myślenia o Innym, zaprezentowanie różnych perspektyw widzenia Innego. Cel ten implikuje kolejne cele (dydaktyczne): wzbudzenie zainteresowania problematyką Innego, zorientowanie w tendencjach myślenia o Innym, wzbudzenie refleksji na temat znaczenia Innego w rozwoju człowieka, w rozwoju społeczeństwa, uświadomienie własnego postrzegania Innego. Człowiek bowiem powinien

nie tylko wiedzieć, jak działa i funkcjonuje człowiek, ale również kim on dla niego jest, kim dla człowieka jest Inny, drugi człowiek. Wiedza o Innym nie tylko pozwala zrozumieć Innego, inną kulturę, nie tylko wzbudza refleksję na temat znaczenia drugiego człowieka, ale pozwala także (np. w przestrzeni edukacyjnej) na taką organizację edukacji (tworzenie standardów kształcenia, programów, jednostek lekcyjnych, zajęć pozaszkolnych itp.), która sprzyjać będzie wyzwaniu od stereotypów etnicznych, przesądów rasowych i uprzedzeń narodowych, która pozwoli spojrzeć na osoby z niepełnosprawnością w sposób odbiegający od tradycyjnego podejścia, przyczyniając się do uznania

[...] zjawiska niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości i traktowania go jako centralnej kwestii w planowaniu usług służących człowiekowi (T. Zacharuk, 2011, s. 2)

- która będzie poszerzać horyzonty człowieka przez wprowadzenie do jego doświadczenia wiedzy o różnorodności ludzkiego bycia.

### Kim jest Inny?

Czy można na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie? Czy można podać jedną wyczerpującą definicję Innego? To tak, jakby zapytać o definicję człowieka. Człowiek jest przecież istotą bogatą i różnorodną, jest tajemnicą, każde jego ujęcie za pomocą jednej definicji zawsze powodować będzie niedosyt, podkreśli tylko jakiś jego aspekt(y), np. biologiczny, psychiczny, społeczny czy materialny.

Gdy człowiek zastanawia się nad swoim sposobem postrzegania Innego, zazwyczaj szuka płaszczyzny odniesienia i najczęściej okazuje się nią własna kultura. Już jakiś czas temu E. Leach opisywał, że uniwersalne przeciwstawienie „my” - „oni” poprzedzone było opozycyjnym „ludzie” - „nieludzie”. Różnice, które układają obie pary opozycji, bazują na identycznych zasadach: pożywienie, seks i „nagość”. „My” w konsekwencji różni się od „oni”, gdyż „oni” nie sporządzają posiłków w taki sam sposób jak „my”, nie dzielają konwencji dotyczących związków płci jak „my” i nie okrywają swych ciał w sposób akceptowany przez „my”. Zasady te także współcześnie najczęściej stanowią punkt odniesienia dla określenia Innego. Innym jest więc ktoś, kto żywi się innym niż

„my”/„ja” pokarmem; Inny to ktoś, kto ma inną niż „my”/„ja” orientację seksualną; Inny to także ktoś, kto inaczej niż „my”/„ja” ubiera się i wygląda; ale Inny to również ktoś, kto jest innego niż „my”/„ja” wyznania (W.J. Burszta 1998, s. 14, 15; M. Adamska-Staroń, 2013, s. 2009).

Innym może być więc ktoś, kto nie akceptuje tych samych co „my”/„ja” przekonań, kto inaczej myśli, czuje, działa, zachowuje się (W.J. Burszta 1998, s. 14, 15; M. Adamska-Staroń, 2013).

Inny ma swoje radości i smutki, swoje dobre i złe dni. Lubi, gdy jest szczęśliwy, gdy spotyka na swojej drodze przyjaznych ludzi, gdy osiąga sukcesy, nie jest głodny (R. Kapuściński, 2007, s. 11). Lubi, gdy jego potrzeby są zaspokojone, zarówno te niższego, jak i wyższego rzędu. Nie lubi więc, gdy jest nieszczęśliwy, gdy nie osiąga sukcesów, gdy jest głodny, nie ma przyjaciół, odczuwa ból i cierpienie, jest chory. Ale Inny to także nosiciel kultury, nosiciel określonych przekonań tę kulturę konstytuujących. Ujawniają się więc dwie strony Innego,

[...] które wzajemnie się przenikają, żadna nie występuje w stanie czystym i wyizolowanym, obie współżyją ze sobą, wzajemnie na siebie oddziałując. [...] ta istniejąca w każdym z nas relacja między człowiekiem-jednostką, indywidualnością i osobowością, a człowiekiem-nosicielem kultury, nie jest w nim samym nieruchoma, sztywna, statyczna, dana raz na zawsze, ale przeciwnie – cechuje ją dynamika, ruchliwość, zmienność, różnice natężenia, w zależności od kontekstu zewnętrznego, wymogów chwili bieżącej, oczekiwań otoczenia, a nawet naszego własnego nastroju i wieku. Dlatego nigdy nie wiemy, kogo spotkamy [...]. A co dopiero, kiedy zetkniemy się z kimś, kogo pierwszy raz widzimy na oczy. Toteż każde spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, jest – powiem więcej – tajemnicą (R. Kapuściński, 2007, s. 11).

Postawa wobec Innego jest więc wynikiem oddziaływania wielu czynników, między innymi sposobu postrzegania i uznawania różnicy/odmienności. Jeśli ktoś postrzega różnicę/odmienność jako zło konieczne, to albo próbuje ją sabotować, albo jej się aktywnie przeciwstawia. Jeśli zaś ktoś postrzega różnicę jako wartość, to uczyni z niej pretekst do poznania i zrozumienia Innego; okaże jej szacunek. Ale także szacunek wobec różnicy, wobec Innego oraz innej kultury może być różny. Może być – jak zauważa S. Fish – powierzchowny lub głęboki, a może również lokować się między tymi biegunami (W.J. Burszta, 2008).



Uświadomienie sobie tego, jak myślimy o Innym, jak Innego określamy, definiujemy, jaką przyjmujemy wobec niego postawę, sprzyja odkrywaniu samego siebie, tego, jakimi jesteśmy ludźmi.

Obserwując postępowanie ludzi i ich działania, spory i dialog, wiążącą ludzi przyjaźń i rozdzielającą walkę, dochodzi się do wniosku, że u podstaw porozumienia lub sprzeciwu leżą właśnie poglądy. Nawet więcej, organizujemy własne sprawy, życie rodzinne i społeczne, na miarę tego, jak rozumiemy siebie, swój los, swoje relacje z ludźmi, swoje zadania i obowiązki wobec wspólnot ludzkich, wobec narodu i wobec całej rodziny ludzkiej. Na miarę tych rozumień kształtujemy teorię wychowania, teorię postępowania i działania. Kształtujemy po prostu wszystkie dziedziny życia zależnie od przyjętej lub wypracowanej koncepcji człowieka i koncepcji rzeczywistości (M. Gogacz, 1974, s. 11).

To od przyjętego o człowieku myślenia zależy właśnie m.in. jakość spotkania z drugim człowiekiem, z Innym. Na przykład w przestrzeni pedagogicznej od przyjętej przez nauczyciela definicji człowieka uzależniony będzie rodzaj realizowanej przez niego pedagogii. Edukacja może być prowadzona przeciwieście w duchu pedagogii „egzystencjalnej autentyczności, dialogu i spotkania personalnego”, „pedagogii włączającej”, ale może też przybrać postać „pedagogii adaptacyjnej, autorytarnej, pedagogii »masek« i odczłowieczania” (B. Śliwerski, 1998, s. 72). Pierwszy i drugi rodzaj pedagogii sprzyja odkrywaniu i rozumieniu drugiego człowieka, Innego, odkrywaniu siebie nawzajem, drugi zaś tworzeniu/budowaniu/kształtowaniu osoby zewnątrzsterownej, osoby, która uzależnia swoje myślenie od myślenia innych ludzi, która zapomina o „Własnej Legendzie”. Właśnie dlatego „[...] nie jest obojętne, jak pojmujemy człowieka, czy pojmujemy go jako proces przeżyć, jako fragment przyrody, czy też jako wyłącznie ducha” (M. Gogacz, 1974, s. 11).

Dlatego poglądy na temat człowieka/Innego powinny być poddawane nieustannej refleksji. Refleksja bowiem pozwala

[...] rozwijać wiedzę i umiejętności w oparciu o własne doświadczenia i w odniesieniu do teoretycznej wiedzy. Łączy w sobie myślenie i działanie. Wymaga jednak otwartego umysłu, poczucia odpowiedzialności i twórczej aktywności doskonalącej swoją pracę z korzyścią dla innych (T. Zacharuk, 2011, s. 7).

Refleksyjny człowiek (por. M. Janukowicz, B. Łukasik, 2013, s. 131-166) nie poprzestaje więc na statycznej wiedzy teoretycznej, ale dysponuje wiedzą dynamiczną, którą nieustannie weryfikuje w kontekście nowych doświadczeń:

[...] potrafi dostrzec zależności, podobieństwa i różnice między zbieranymi przez siebie doświadczeniami, potrafi dostosować swoją wiedzę do specyfiki pojedynczego doświadczenia, szuka, jeśli to konieczne, alternatywnych rozwiązań problemów, potrafi stosować alternatywne rozwiązania (T. Zacharuk, 2011, s. 7).

### Kim jest Inny, czyli o sposobach myślenia o Innym przez studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Społeczne zróżnicowanie kulturowe pociąga za sobą różnorodność obrazów społecznego świata, a w konsekwencji zawartej w nich wiedzy dotyczącej człowieka, Innego. Chcąc dowiedzieć się, jak Innego postrzegają przyszli pedagodzy, zaprosiłam do współpracy studentów pedagogiki I roku II stopnia Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (267 osób). W czasie zajęć prowadzonych w ramach antropologii kulturowej poprosiłam osoby studiujące w trybie dziennym o odpowiedzi na następujące pytania: Kim jest Inny? Jak określiłbyś swoje relacje z Innym? Jakie relacje z Innym ma Twoje bliższe i dalsze otoczenie? W niniejszym artykule skoncentruję się tylko na odpowiedziach na pierwsze pytanie (całość opracowania przedstawię w oddzielnej publikacji).

Na pytanie „Kim jest Inny?” uzyskałam 267 odpowiedzi. Każda wypowiedź to inna odsłona Innego. Zdaniem studentów Inny to: „przyjaciel”, „ktoś obcy”, „nieznany”, „drugi człowiek”, „Ja”, „osoba inspirująca do działania” (252 osoby), ale Inny to również „ktoś, kto może ograniczać, przeszkadza, izoluje się” (15 osób).

Odczytywanie znaczeń zawartych w różnego rodzaju ekspresjach

[...] jest aktem twórczym i zdarzeniem bez precedensu: kto tekst czyta, jest autorem odczytania – to, co czyta, jest przezeń napisane (T. Bauman, 1995, s. 67-68).

W wyniku tak rozumianej aktywności badawczej zinterpretowałam uzyskane informacje po swojemu. Zgromadzone odpowiedzi uporządkowałam pod kątem zawartych w nich myśli, poszukiwałam ukrytych w nich założeń, poddałam interpretacji kluczowe kategorie denotujące pojęcie Innego: „przyjaciół”, „obcy”, „drugi człowiek”, „różny”, „Ja”, „chory”, i to one właśnie wyznaczają dalszy porządek rozważań.

### Inny jako przyjaciel

Trudno wyobrazić sobie nasze życie w całkowitej alienacji od innych ludzi. To dzięki nim uruchamiamy w sobie potrzebę rozwoju, odkrywamy swoje powołanie, pasje, możliwości, swoje mocne i słabe strony. Dążymy więc do spotkania z drugim człowiekiem, ponieważ jest ono „[...] najgłębszym i najbardziej bogatym z doświadczeń, jakie człowiek może w swoim życiu przeżyć” (J. Tischner, 2009, s. 186). Spotkać drugiego człowieka to wykraczać poza siebie w stronę Innego, ale i ku sobie, to prowadzić z nim dialog, zaprzyjaźnić się z nim. Odpowiedzi określających Innego jako osobę, którą spotyka się na swojej drodze, która inspirowuje, motywuje, jest wsparciem i przyjacielem, było 23. Poniżej cytuję wybrane wypowiedzi.

To osoba, z którą mogę się zaprzyjaźnić.

To osoba, na którą mogę liczyć.

Inny to osoba, która posiada odmienne spojrzenie na świat od wszystkich ludzi, ma własne przekonania, których przestrzega. Inny to najlepszy przyjaciel, dzięki któremu można poznać świat inaczej.

Inny jest dla mnie osobą o odmiennych, często kontrowersyjnych poglądach na świat. Człowiekiem, który zmienia moje życie, inspirowuje mnie do działania. W życiu robi coś ciekawego, nietuzinkowego, ma wiele pasji i oryginalnych zainteresowań.

Inny to mój przyjaciel, to osoba, z którą prowadzę dialog i jestem do niej życzliwie nastawiona.

To osoba, którą w jakiś sposób podziwiam, chcę stać się dla niej przyjacielem, móc spędzać z nim czas. Być dla Innego częścią znaczącą w jego życiu.

Inny to dla mnie osoba odważna, jednostka indywidualna, kierująca się własnymi pragnieniami, niepodporządkowaną interesom innym. Kroczy przez życie z podniesioną głową oraz wyznaje zasadę: „Nie oczekuj od życia nic poza spełnieniem marzeń”. Bierze przez życie pełnymi garściami i nigdy nie żałuje własnych decyzji.

To osoba o innych poglądach, kulturze, wyznaniu, często też o innym kolorze skóry, co często kojarzy się z negatywnymi stereotypami, ale nie w moim przypadku. To osoba, którą trzeba szanować i podziwiać za tę właśnie inność, bo ona czasami przez to swoje występowanie może wnieść do naszego życia coś nowego, odmiennego, innego.

Ktoś z mojego bliższego i dalszego otoczenia, a więc rodzina, przyjaciele, znajomi, których opinie na mój temat są dla mnie dość istotne.

Inny to osoba bliska mojemu sercu.

To osoba, którą znam, którą spotykam na co dzień, rozmawiam z nią, łączą nas bliskie relacje.

Inny jest dla mnie osobą, z którą wchodzę w relację bezpośrednią bądź też nie, bliższą bądź dalszą, mającą znaczenie dla mnie samej lub też stanowiącej epizod w moim życiu.

Inny w powyższych wypowiedziach jawi się jako ktoś ważny, ktoś, kogo się podziwia, szanuje, który „wnosi do naszego życia coś nowego, odmiennego, innego”. Inny to osoba, z którą „chce się spędzać czas”, „spotykać”, „być dla Innego częścią znaczącą w jego życiu”. Spotkanie z Innym dla tej grupy osób – w mojej interpretacji – jest wydarzeniem, które otwiera przed spotkanym i spotykającym nową przestrzeń, w ramach której dochodzi do spotkania różnych perspektyw/sposobów myślenia, ustanawia się

[...] jakby nowy świat – świat spraw ważnych i nieważnych, chwil doniosłych i błahych, czasów świętych i czasów powszednich – słowem, ustanawia się hierarchia. Podejmując dialog z drugim, przychodzi ku niemu z wnętrza jakieś hierarchii; i drugi, podejmując dialog ze mną, przychodzi

ku mnie z wnętrza hierarchii. Dialog tylko wtedy będzie owocny, gdy nasze hierarchie będą podobne lub gdy będą zdolne upodobnić się do siebie (J. Tischner, 2012, s. 17-18).

## Inny jako obcy

Obcość jest potrzebna zarówno w procesie poznania, jak i samopoznania. Obcość może być czynnikiem stymulującym i wzbogacającym, może być swoistym katalizatorem rozwoju człowieka. Może również umożliwiać oraz inicjować dialog, który tak w perspektywie filozoficznej (Buber, Lévinas), jak i estetycznej (M. Bachtin) jest jednym z bardziej czytelnych znaków w ponowoczesnej przestrzeni (por. M. Dąbrowski, 2009, s. 5). Obcość może również budzić lęk, niepewność i zagubienie, może być czynnikiem blokującym lub paraliżującym rozwój czy też czynnikiem utrudniającym nawiązanie kontaktu z Innym. Nie jest więc obojętne, jak rozumie się obcość i jakie wobec niej ma się nastroszenie. Czy studenci, określając Innego jako obcego, wartościowali swoje wypowiedzi, wskazywali na pozytywne lub negatywne jego konotacje? O jakim Innym-Obcym pisali, świadczą poniższe wybrane wypowiedzi (w sumie 48 wypowiedzi).

Jest to dla mnie ktoś obcy.

Inny to ktoś, z kim nie mam kontaktu.

To osoba obca, której nie znam.

To osoba, której nie widuję często i nie zależy mi na jej zdaniu.

Odmienna, wyobcowana, mająca odmiennie kontrowersyjne poglądy, nie próbuje zintegrować się z grupą.

Osoby, których nie znam, ale i moi znajomi.

Inny – ktoś obcy, nieznanym dla mnie, ktoś o odmiennym wyglądzie, poglądach niż większość; osoba, której nie znam, ale spotykam na uczelni.

Osoba obca o odmiennych zachowaniach, inaczej wyrażająca uczucia, posiadająca inne cechy osobowości.

Inny to osoba obca, nieznaną/osoba z innego kraju.

Inny jest dla mnie kimś obcym, to dla mnie ktoś, kto ma zupełnie inne zachowanie, preferencje seksualne niż ja i większość. Różni się znacząco ode mnie pod wieloma względami czy cechami, poglądami, postawami.

Inny to osoba, z którą nie mam żadnych wspólnych cech, upodobań.

To osoba różniąca się ode mnie pod każdym względem: fizycznym, psychicznym, emocjonalnym.

Inny to osoba inna niż ja, to każda poznana przeze mnie osoba, która nie jest mną.

Inny to dla mnie człowiek, który nie znajduje się w najbliższym dla mnie otoczeniu. To ktoś, kogo nie znam, być może ktoś o odmiennym postrzeganiu świata, o innych dewizach życiowych. Ktoś, kto wyznaje inne wartości w życiu.

Przekonania te tworzą neutralny obraz Innego-Obcego, obraz kogoś, kto jest z innego kraju, jest reprezentantem/nosicielem innej kultury, a więc innych przekonań, zachowań, obyczajów, tradycji, wartości i poglądów, różniący się wyglądem, wyznaniem, orientacją seksualną i postrzeganiem świata. Wśród zacytowanych wypowiedzi nie ma żadnych wartościowań, ale wyczuwa się pewien dystans czy ostrożność wobec Innego. Zauważa się obecność takiej symbolicznej granicy, która oddziela „moje” od „innego” (nie „mojego”, nie „naszego”). Wszelkie miejsca na granicy, na granicy ludzi o różnych kulturach, tradycjach itp. traktowane są często jako szczególnie narażone na kategoryzację: „swoi” i „obcy”, a przynajmniej „inni”. Dobrze jest mieć świadomość, że taka kategoryzacja może budzić/wywoływać różnego rodzaju napięcia polityczne i rasowe, w ogóle cywilizacyjne współczesnego świata. Wszelkie tego typu problemy rodzą się na tej płaszczyźnie, w takim właśnie doświadczeniu, choć nie jest łatwym zadaniem otwarcie się na nową kulturę, przyjęcie nowego obyczaju lub rozumowania. Taka aktywność łączy się z emocjonalnym, mentalnym chaosem; wprowadza go do tego, co już uporządkowane i być może zamknięte (por. M. Dąbrowski, 2009, s. 4). Tylko otwarty umysł, otwarte na Innych serce i pozytywne nastrojenie mogą przyczynić się do pozytywnych relacji z Innym. I tu znaczącą rolę może odegrać edukacja. Powinna ona stwarzać takie edukacyjne

sytuacje, które będą wyzwalały potrzebę namysłu i rozumienia każdej sytuacji wykluczenia, podziału czy niezgody, mając jednocześnie na uwadze, że Obcego nie należy zawłaszczyć ani podporządkować go jednemu wzorcowi, temu, co moje/nasze lub dominujące. „Tego lustra nie powinno się rozbijać” (M. Dąbrowski, 2009, s. 5).

### Inny jako drugi człowiek

Spotkanie z Innym – drugim człowiekiem powoduje, że wszystko w życiu człowieka zaczyna się jakby od nowa: powoduje zburzenie dotychczasowej przestrzeni. „Ten, kogo spotykam, jest inny. [...] Nawet gdy jest oczekiwany, uprzednio poznany, zaskakuje odrębnością” – pisał J. Tischner w *Fenomenologii spotkania* (1978). Niewielka, bo 16-osobowa grupa studentów zauważa, że każdy człowiek, którego spotykają na swojej drodze, odznacza się odrębnością i odmiennością. Inny dla tej grupy osób to po prostu drugi człowiek „ze wszystkimi swoimi zaletami i słabościami”.

Każdy człowiek wobec siebie jest inny, wszyscy się od siebie różni-  
my – pochodzeniem, kolorem oczu, skóry, włosów, przekonaniami.

To inna osoba niż ja, czyli każdy człowiek ze wszystkimi swoimi za-  
letami i słabościami.

Dla mnie Inny to każdy z mojego otoczenia. Jestem osobą skrytą, intro-  
wertykiem rzadko otwieram się przed resztą, dlatego wszyscy z mojego  
otoczenia są Inni. Sama jestem Inna.

Jest to osoba, drugi człowiek, mający odmienne rozumowanie, potrzeby,  
wartości, zainteresowania.

Innym jest dla mnie każdy człowiek. Nie ma drugiego takiego samego  
zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym.

Jest to po prostu inny człowiek, drugi człowiek, mój bliźni, który ma  
inne problemy niż ja.

W zacytowanych wypowiedziach nie wyczuwa się tej symbolicznej  
granicy, oddzielającej „moje” od „innego”, „nie mojego”, „nie naszego”,

tej ostrożności i dystansu. Inny jest taki jak ja. Inność każdego człowieka jest faktem. Świadomość tego zbliża, nie wywołuje strachu, zagubienia i niepewności. Taka sytuacja może przynosić tylko same korzyści: wzajemne zrozumienie, szansę rozwoju. Wejście w taką przestrzeń może spowodować, że

[...] wszystko trzeba będzie zacząć od nowa. Dawne gesty i dawne słowa nabiorą nowego sensu. Więcej, cały mój dotychczasowy sposób bycia może stać się problematyczny (J. Tischner, 1978).

### Inny jako różny, jako osoba wyróżniająca się z grupy

Współcześnie w kulturze europejskiej obserwuje się nieustanne dążenie do ujednoczenia, posługując się językiem E. Lévinasa: dążenia do Tego-Samego. Ale to właśnie Lévinas zachęca do pielęgnowania Różnicy. Różnica powoduje dynamikę myśli, inspiruje do twórczej aktywności, stymuluje procesy tożsamościowe.

To-Samo jest łatwiejsze logistycznie do opanowania, To-Inne, Różnica ułatwia poznanie. Między tymi biegunami miota się dziś zarówno myślenie europejskie, jak i społeczna praktyka (M. Dąbrowski, 2009, s. 6).

Różnica istnieje, jest dostrzegalna, pojawia się w wypowiedziach studentów i określa Innego, jest jego wizytówką. Inny różni się poglądami, zachowaniem, wyznaniem, wyglądem, orientacją seksualną; słowem, inną kulturą.

To osoba pochodząca z innej kultury, innego kraju niż ja, a także osoba o innej odmiennej orientacji seksualnej, wyglądzie.

To ktoś, kto ma inny charakter niż mój, inne poglądy, cele, wartości, inaczej się zachowuje, wyróżnia się z grupy.

To osoba różniąca się ode mnie pod względem fizycznym czy też psychicznym.

To osoba, która żyje w sposób inny niż ja, ceni inne wartości, dokonuje innych wyborów, inaczej postrzega świat, zasady w nim panujące.



Inny jest dla mnie kimś odmiennym ode mnie, ktoś, kto zdecydowanie różni się ode mnie i od osób z mojego otoczenia. Różnice mogą dotyczyć różnych aspektów, zaczynając od dostrzeganych różnic, kończąc na mniej widocznych, np. rasa, miejsce zamieszkania, język, religia, poglądy, wzory zachowań, normy, zainteresowania.

To osoba mająca inne niż ja spojrzenie na świat podparte wychowaniem kształcącym psychikę, to ktoś równy mnie, ani gorszy, ani lepszy.

Inny jest dla mnie odrębną osobą, która ma swoje cechy, wady, zalety, prawo do własnych opinii, światopoglądu, prawo do życia na własny sposób, a ja powinnam ją szanować niezależnie od tego, jak bardzo się różnimy.

Ktoś, kto różni się ode mnie. To ktoś, z kim łączą mnie relacje, kontakty, mniejsze lub większe więzi emocjonalne.

To osoba, która wybiega poza schemat ludzi żyjących w mojej społeczności.

Inny to osoba wyróżniająca się z danej grupy, odstająca pod jakimś względem od pozostałych osób (wyglądem, poglądami, wartościami, wyznaniem/religią, celami, zachowaniem, orientacją seksualną), myśli inaczej.

Ciężko jest mi napisać, kim jest dla mnie Inny. Nigdy nie myślałam nad tym zbyt głęboko. Myślę, że dla mnie jest to ktoś, kto odbiega od zwykłych, szarych ludzi wyglądem, stylem bycia, wychowaniem.

Inny to może być osoba wyróżniająca się w danej grupie społecznej jakimś szczególnymi cechami, np. uzdolnieniami, bądź też wyglądem, sposobem myślenia, zachowania, poglądami, posiada inną kulturę.

To osoba, która nie podąża za trendami, modą, ma swoje bardzo indywidualne spojrzenie na świat. Wyróżnia się w głoszonych poglądach itp.

Odróżnia się od reszty grupy, ktoś, kto ma w sobie coś wyjątkowego, postępuje w sposób odmienny od innych.

To człowiek uznający inne wartości i mający odmienne przekonania niż pozostali członkowie społeczeństwa. Charakteryzuje go inny sposób bycia i zachowania. Kulturuje odmienne obyczaje i tradycje.

To osoba, którą cieszą inne rzeczy, inaczej patrzy na świat.

W sumie podobnych wypowiedzi było 134. W zacytowanych definicjach/określeniach Inny jawi się jako ktoś, kto różni się „od” (ode mnie, ogółu, społeczeństwa); to ktoś, kto uznaje

[...] inne wartości i posiada odmienne przekonania niż pozostali członkowie społeczeństwa. Charakteryzuje go inny sposób bycia i zachowania. Kulturuje odmienne obyczaje i tradycje.

[...] nie podąża za trendami, modą, ma swoje bardzo indywidualne spojrzenie na świat.

[...] wyróżnia się w głoszonych poglądach. Itp.

Różnica jest tutaj przewodnia, jest dostrzegana. Jej dostrzeżenie jest pierwszym krokiem do spotkania z nią. Spotkanie z różnorodnością, odmiennością, różnicą oddziałuje na człowieka. Wszystko, czego możemy nauczyć się podczas takiego spotkania, od Innego właśnie, nasza wobec niego postawa, odkrywa naszą prawdziwą naturę. Wszelkiego rodzaju reakcje, nasze nastrojenie i refleksje trudno bowiem jest ukryć. W spotkaniu ważne jest – o czym pisał Tischner – by

[...] spojrzeć na siebie niejako z zewnątrz, ja twoimi, a ty moimi oczami, musimy porównać w rozmowie nasze widoki i dopiero w ten sposób jesteśmy w stanie znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to z nami naprawdę jest (2000, s. 18).

## Inny to ja

Inny w poglądach tej grupy osób jawi się jako część samego siebie, osobowego „ja”, jako *alter ego*, ale i jako inny człowiek, osoba, która jest

[...] taka sama jak ja, człowiek, który żyje wraz ze mną na tym samym świecie, uczy się, pracuje, zakłada lub nie rodzinę. Jest to jednak osoba, która robi wszystkie te rzeczy według tego, jak sama uważa.

W takim myśleniu dostrzega się łączenie „ja” z „ty”, wychodzenie ku sobie, ale i poza siebie, zobaczenie siebie z perspektywy Innego w sobie, ale i zobaczenie siebie z punktu widzenia drugiego człowieka. Taki obraz Innego kreślą wypowiedzi 15 osób.

Inny to ja.

Inny jest częścią mnie, takim *alter ego*, o którym wiem i który przychodzi w określonych sytuacjach wywołanych negatywnymi emocjami.

To osoba taka sama jak ja, człowiek, który żyje wraz ze mną na tym samym świecie, uczy się, pracuje, zakłada lub nie rodzinę. Jest to jednak osoba, która robi wszystkie te rzeczy według tego, jak sama uważa. Ma inne poglądy na świat, życie niż ja. Jesteśmy różne. Jest inna ode mnie, ale nie gorsza. Nie mamy wspólnych przyjaciół itp. Jest człowiekiem i to jest nasze podobieństwo. Ja też mogę być dla kogoś inna.

Mógłbym na to pytanie udzielić dwóch odpowiedzi. Zdroworozsądkowo Innymi są ludzie, których nie znam, ale na poziomie egzystencjalnym uważam, że w gruncie rzeczy wszyscy jesteśmy tacy sami, różni nas tylko wychowanie.

Wydaje się, że znacząca jest tutaj również kategoria doświadczania. To właśnie tę kategorię K. Wojtyła uznał za podstawę nie tylko poznania człowieka i warunek samopoznania, lecz także za warunek integralności i tożsamości swego „ja”. Człowiek działa, w człowieku coś się dzieje, człowiek wychodzi ku sobie i ku Innemu, co powoduje, że może odnieść się do siebie w sposób refleksyjny; przez „nieustanną konfrontację ze światem zewnętrznym” pogłębia świadomość i wzbogaca życie wewnętrzne (K. Wojtyła, 1969). Człowiek kształtuje swoją tożsamość nie przez naśladownictwo, lecz w toku nieustannego dialogu z samym sobą oraz Innym.

## Inny jako chory

Wśród zebranych wypowiedzi na temat Innego były i takie, które określały Innego jako chorego (16 osób).

Najczęściej, gdy słyszę słowo „Inny”, myślę o człowieku, który jest chory psychicznie lub fizycznie.

Inny to dla mnie osoba niepełnosprawna, np. intelektualnie.

To ktoś chory.

Osoba chora umysłowo.

Człowiek z różnego rodzaju niepełnosprawnością często uznawany jest za Innego, i to najczęściej takiego Innego, który może być narażony na społeczną alienację, marginalizację czy wykluczenie. Z powyższych wypowiedzi nie można wnioskować, iż niepełnosprawność jest traktowana jako dyskwalifikacja człowieka. Mamy tu do czynienia z pozbawionym jakichkolwiek emocji wartościowań opisem Innego. Sukcesywny rozwój idei integracji w Polsce (rozwój szkół integracyjnych, klas integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych itp.) przybliżył społeczeństwu osobę z niepełnosprawnością i spowodował, że osoba z niepełnosprawnością nie wywołuje już tak jak kiedyś zakłopotania, lęku czy niepewności. Jeszcze więcej w tej kwestii może dokonać/dokonuje edukacja inkluzyjna. Inkluzja jest czymś więcej niż integracją (stanowisko m.in. P. Baylis, 2002); ma swoje źródło w społecznym, a nie medycznym modelu niepełnosprawności (T. Zacharuk, 2011, s. 2).

Pedagogika inkluzyjna, określana jako

[...] pedagogika wspólnego mianownika, pedagogika humanistyczna, która zmusza nauki o wychowaniu do integracji wiedzy o człowieku, jego istocie, losie, doświadczeniach oraz szansach na rozwój potencjału, z jakim przyszło mu żyć we względnie cywilizowanym świecie (B. Śliwerski, 2013)

- wprowadza w świat egzystencji człowieka, który doświadcza

[...] dysfunkcji z różnych powodów, w jakże odmiennych okolicznościach, ale zarazem sytuującej ją ciągle na obrzeżach codziennego świata życia (B. Śliwerski, 2013).

## Podsumowanie

Przekonania studentów stanowią egzemplifikację ich refleksyjnego ustosunkowania się do Innego, egzemplifikację sposobów pojmowania człowieka oraz świata; mają różną genezę, niejednorodny stopień wyartykułowania; zawierają wyrażenia wartościujące. Jedni określają Innego jako „przyjaciela”, inni jako „obcego”, jeszcze inni jako „osobę wyróżniającą się ze społeczeństwa” czy też jako osobę „chorą”. Wszystkie wypowiedzi mają swoją wagę, dostarczają informacji o sposobach

pojmowania Innego, aktywizują intelektualnie, pobudzają do refleksji, zachęcają do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi.

Różnorodność w określaniu Innego jest wynikiem odmiennych doświadczeń życiowych rozumianych przeze mnie jako ogół przeżyć i doznań ludzkich występujących w cyklu życiowym, odmiennego zaplecza spotkań, określanego przez J. Tischnera jako „szeroko pojęta sfera przeżywanych przez ludzi idei i wartości” (1978). Różnorodność ta prowadzi do wniosku, że osoby funkcjonujące w tej samej rzeczywistości fizycznej i społecznej żyją w istocie w rozmaitych światach, konstytuowanych różnymi ideami i wartościami. I warto te światy odkrywać. W ich odkrywaniu pomocna okazuje się sztuka.

Sztukę można potraktować jako pretekst do takich działań edukacyjnych, które mają na celu właśnie odkrywanie świata Innego, innych kultur – ich obyczajów, religii, sztuki, prawa, moralności, etyki, sposobów komunikowania się, przestrzeni zarówno symbolicznych, jak i materialnych (techniczno-użytkowych); można potraktować ją jako wstęp oraz przygotowanie do spotkania z Innym. Edukowanie przez sztukę jest czymś więcej niż tradycyjne uczenie o Innym, o innych kulturach. To więcej niż szkolna wiedza dotycząca tego, kim jest Inny. Jest to takie edukacyjne wydarzenie, które oddziałuje na postawę wobec Innego, które sprzyja kształtowaniu umiejętności kontaktu z innymi, które wprowadza w sferę „pomiędzy”. Taka pedagogiczna „interwencja” ma sens i jak najbardziej służy doskonaleniu jakości życia.

Nigdy nie jest za późno na poddanie refleksji swojego sposobu myślenia o Innym, swojej postawy wobec Innego, swojej relacji z Innym, tak jak nigdy nie jest za późno na budowanie pozytywnych relacji z drugim człowiekiem. Każdy człowiek – odkrywca, ciekawy siebie, świata i drugiego człowieka – z natury rzeczy powinien mieć w sobie permanentną, wewnętrzną motywację do nieustannego polepszania kontaktów z Innym, z drugim człowiekiem. Szkoła, choćby na poziomie uniwersyteckim, uczy, wychowuje i inspiruje. Dalszy ciąg jednak trzeba zrobić samemu:

Jeśli szanujesz dzień dzisiejszy, możesz go uczynić lepszym, kiedy ulepszysz teraźniejszość, wszystko to, co nastąpi po niej, również stanie się lepsze (P. Coelho, 1995, s. 119).

## Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2013). Człowiek w przestrzeni „pomiędzy” – rozważania o spotkaniu z Innym jako edukacyjnej sytuacji. *Pedagogika* (Częstochowa), 22.
- Adamska-Staroń, M. (2014). Edukowanie przez sztukę sposobem na doskonalenie jakości życia. W: A. Wudarski. *W poszukiwaniu jakości życia: studium interdyscyplinarne. Księga jubileuszowa dedykowana Romualdowi Derbisowi*. Częstochowa.
- Baylis, P. (2002). Edukacja włączająca. W: J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner (red.). *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Materiały z konferencji*. Warszawa.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań.
- Burszta, W.J. (2008). Wielokukulturowość – nowy globalny folklorizm. W: W.J. Burszta, E.A. Sekuła (red.). *Kiczosfery współczesności*. Warszawa.
- Coelho, P. (1995). *Alchemik*. B. Stępień, A. Kowalski (tłum.). Warszawa.
- Dąbrowski, M. (2009). Swój/obcy/inny. Kontynuacja. *Anthropos? Czasopismo Naukowe przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 12–13.
- Gadamer, H.-G. (1992). *Dziedzictwo Europy*. A. Przyłębski (tłum.). Warszawa.
- Gogacz, M. (1974). *Wokół problemu osoby*. Warszawa.
- Hernas, A. (2005). *Czas i obecność*. Kraków.
- Hernas, A. (2011). *Człowiek poza istnieniem*. Kraków.
- Kapuściński, R. (2007). *Ten Inny*. Kraków.
- Janukowicz, M., Łukasik, B. (2013). *Nauczyciel w nurcie edukacji nowoczesnej*. Częstochowa.
- Łukasik, B. (2012). Źródłowe podstawy tożsamości – Inny źródłem tożsamości nauczyciela. *Pedagogika* (Częstochowa), 21.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2013). Pedagogika inkluzyjna a pedagogika ogólna. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/pedagogika-inkluzyjna-pedagogika-ogolna.html>.
- Tischner, J. (1978). Fenomenologia spotkania. *Analecta Cracoviensia*, 10.
- Tischner, J. (2000). *Etyka solidarności*. Kraków.

- Tischner, J. (2009). *Wiara ze słuchania. Kazania starosądeckie 1980–1992*. Kraków.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Kraków.
- Wojtyła, K. (1969). *Osoba i czyn*. Kraków.
- Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(20).

**Słowa kluczowe:** Inny, sposoby myślenia o Innym, refleksja

### Streszczenie

Przestrzeń spotkania z Innym, przestrzeń interakcji jest jednocześnie przestrzenią budowania tożsamości. To dzięki obecności Innego tworzy się tożsamość, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym (J. Tischner, 1978, 2012). Inny jest więc ważną postacią w rozwoju drugiego człowieka. Co zatem o Innym myślą inni ludzie? Jak go określają? Jakie są tendencje w myśleniu o Innym? Jak Innego postrzegają przyszli pedagodzy? To ważne pytania. Dlatego postanowiłam o powyższe kwestie zapytać moich studentów, przyszłych pedagogów. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie sposobów myślenia o Innym, zaprezentowanie różnych perspektyw widzenia Innego przez studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Cel ten implikuje kolejne cele (dydaktyczne): wzbudzenie zainteresowania problematyką Innego, zorientowanie w tendencjach myślenia o Innym, wzbudzenie refleksji na temat znaczenia Innego dla rozwoju konkretnej osoby, ale i dla rozwoju społeczeństwa, uświadomienie własnego postrzegania Innego.

**Key words:** Other, ways of thinking about the Other, reflection

### Summary

Space of meeting with the Other, the space of interaction is also space a build identity. Thanks for the presence of the Other, it creates the identity both individual and group (J. Tischner, 1978, 2012). The Other is therefore

an important figure in the development of another human being. So what do the other people think about the Other? How do you determine the Other? What are the trends in thinking about the Other? How do perceived the Other by future educators? This is an important question. So I decided to ask about questions my students, future teachers. Hence, the purpose of this article is to present ways of thinking about the Other, different perspectives seeing the Other by students Jan Dlugosz University in Czestochowa. This objective implies some goals: stimulating interest in problems of the Other, the idea of the tendencies of thinking about the Other, stimulating reflection on the significance of the Other for the development of a specific person, but also for the development of society, to realize their own perception of the Other.



*Anna Irasiak*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Społeczne i kulturowe aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością narządu słuchu

W niniejszym artykule chcę zaproponować odniesienie założeń koncepcji edukacji międzykulturowej do sytuacji edukacyjnej społeczności osób niesłyszących. Choć edukacja niesłyszących jest obszarem badań surdopedagogiki (będącej działem pedagogiki specjalnej), a sama społeczność głuchych zaliczana jest do kategorii osób z niepełnosprawnością, to jednak wyróżnia się spośród innych grup osób mających trudności w rozwoju i funkcjonowaniu społecznym, ponieważ w komunikacji między swoimi członkami wykorzystuje odrębny język od języka polskiego, jakim jest polski języki migowy (PJM). Język stanowi podstawowy czynnik wyposażenia kulturowo-społecznego, który zabezpiecza byt etniczny. Jest narzędziem komunikacji wewnątrzgrupowej oraz czynnikiem identyfikacji i zachowania tożsamości, a także elementem przekazywania dziedzictwa kulturowego z pokolenia na pokolenie (J. Nikitorowicz, 1995). Dlatego funkcjonowanie w obrębie innego środowiska językowego niż polszczyzna foniczna wymaga realizacji odrębnych założeń edukacyjnych, jakich upatruję na gruncie pedagogiki międzykulturowej.

## Wielokulturowość – międzykulturowość – edukacja międzykulturowa

Pedagogika międzykulturowa jako dyscyplina naukowa zajmuje się zagadnieniami edukacji jednostek i grup zróżnicowanych pod względem kulturowym. Jej zadaniem jest refleksja teoretyczna nad kwestiami związanymi z różnorodnością kulturową, takimi jak: tożsamość kulturowa, pogranicze kulturowe, współwystępowanie grup kulturowych, migracje, polityka społeczna i oświatowa wobec mniejszości, a także wykorzystuje tę refleksję w praktyce edukacyjnej (P. Grzybowski, 2008). W ramach tej koncepcji pedagogicznej wyodrębnia się kluczowe pojęcia: wielokulturowość i międzykulturowość.

Wielokulturowość to współwystępowanie w tej samej przestrzeni fizycznej i społecznej jednostek lub grup społecznych o odmiennych kulturach (A. Rosół, 2007). Jest to postępujący obecnie proces społeczny, który wywołuje pilną potrzebę wypracowywania nowych strategii edukacyjnych oraz kształtowania odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych. Wielokulturowość jest faktem, wobec czego międzykulturowość stanowi zadanie i wyzwanie edukacyjne (J. Nikitorowicz, 1999). Międzykulturowość stawia sobie za cel dialog między kulturami, znoszenie hierarchii kultur i wzbogacanie siebie przez kontakt z kulturami odmiennymi.

W tym kontekście edukacja międzykulturowa stanowi

[...] proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej (D. Markowska, 1990, s. 109).

Celem edukacji międzykulturowej jest wnikanie w istotę kultur, ich wzajemne porównywanie i odnoszenie względem siebie, co w konsekwencji powoduje wzmocnienie własnej tożsamości oraz kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury, przy jednoczesnym nabywaniu postawy tolerancji i uznania dla innych kultur, kształtowanie potrzeby wychodzenia na pogranicze kulturowe, rozumiane jako obszar między centrami, w którym ma

miejsce nakładanie się kultur, a także wzbudzenie postawy ciekawości poznawczej, co pozwala na otwartość wobec świata i porozumiewanie się ludzi różnych ras, religii, narodowości i tradycji (J. Nikitorowicz, 1995). Jej rezultatem jest wzajemne postępujące wzbogacanie się kultur, także w sytuacji nierównorzędności otwarcia społeczności mniejszościowej na większość, i odwrotnie.

W ostatniej dekadzie edukacja wielokulturowa/międzykulturowa jest uważana za jedną z głównych światowych tendencji edukacyjnych (J. Niemiec, 1999). Jest dostrzegana w wielu środowiskach oświatowych, co potwierdzają liczne badania naukowe nad kulturową różnorodnością. Nazywana jest również „edukacją jutra” (T. Szkudlarek, 2003). Staje się zjawiskiem powszechnym, będąc wynikiem procesów migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, otwarcia granic itp. (J. Nikitorowicz, 2002). Jest efektem globalizacji, rozwoju cywilizacyjnego, zmian dokonujących się w systemie społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Edukacja wielokulturowa opiera się na wzajemnym wypracowywaniu relacji między kulturami przez członków różnych narodów, ale dotyczy również kształtowania właściwych postaw wobec kultur i subkultur w ramach danego społeczeństwa. W Polsce osoby z niepełnosprawnością narządu słuchu tworzą społeczność mającą zbiór cech, który pozwala na wyodrębnienie jej spośród obywateli naszego kraju. Społeczność ta tworzy własną, odrębną kulturę.

## Społeczność Głuchych

Termin „społeczność Głuchych” (*deaf community*) został użyty po raz pierwszy przez C. Cronenberga we wstępie do pierwszego słownika amerykańskiego języka migowego (W.C. Stokoe, D.C. Casterline, C.G. Croneberg, 1976). W słowniku tym język migowy został opisany jako pełnowartościowy, spełniający kryteria definicyjne języka naturalnego, równoważny językom fonicznym, oraz stworzony przez osoby niesłyszące w celu zaspokojenia ich potrzeb komunikacyjnych i społecznych. Pojęcie to wskazuje na grupę ludzi żyjących w określonej przestrzeni, której członkowie mają wspólne cele i w wielu sytuacjach współpracują dla ich osiągnięcia. Członkiem takiej społeczności może być również osoba, która nie ma ubytku słuchu, lecz wspiera cele

tej grupy społecznej i współpracuje przy ich osiągnięciu (S. Gregory, G.M. Hartley, 1991). Do takich osób najczęściej należą *children of deaf adults* (CODA), czyli słyszące osoby, których co najmniej jeden rodzic jest głuchy.

Społeczności osób głuchych zaczęły tworzyć się około dwustu lat temu wraz z powstawaniem pierwszych szkół przeznaczonych dla głuchych dzieci. Właśnie w nich dzięki możliwości komunikacji we wspólnym w pełni zrozumiałym języku zaczęła kształtować się tożsamość społeczna głuchych uczniów, ich pewność siebie oraz poczucie przynależności do grupy osób mających takie same problemy i doświadczenia życiowe. Dzięki szkołom specjalnym możliwe stało się również utrzymywanie kontaktów towarzyskich wśród ich absolwentów, organizowanie czasu wolnego oraz zrzeszanie się w organizacje (społeczne, kulturalne, religijne, sportowe itp.) przeznaczone dla osób z wadą słuchu oraz zawieranie związków małżeńskich w ramach tej społeczności. Konsekwencją tworzenia społeczności osób z niepełnosprawnością narządu słuchu było również zbudowanie odrębnej kultury nazwanej kulturą Głuchych (*deaf culture*). Składają na nią m.in. odrębne zachowania i przekonania, sztuka i literatura, której przedmiotem są treści związane z ubytkiem słuchu, własne tradycje i historie, wartości, normy oraz instytucje działające na rzecz tej społeczności.

Środowisko osób z dysfunkcją narządu słuchu nie jest homogeniczne. W Polsce, podobnie jak na świecie, tylko część spośród około 100-tysięcznej grupy osób tworzy społeczność Głuchych. Przyczyną tego jest znaczne zróżnicowanie czynników, jakie wpływają na powstawanie wady słuchu oraz stanowią jej konsekwencje. Są to m.in.:

- 1) wiek, w jakim powstała utrata słuchu – rozróżnienie na głuchotę pre- i postlingwalną;
- 2) rodzaj i stopień ubytku słuchu – zakres, w jakim odbiór różnych częstotliwości dźwięków został uszkodzony;
- 3) protezowanie słuchowe – występowanie lub jego brak w przeszłości i długość jego trwania, obecne korzystanie z urządzeń wspomagających słyszenie przez osobę niesłyszącą;
- 4) umiejętność wykorzystywania posiadanych resztek słuchu – bodźce słuchowe, jakie osoba niesłysząca może zidentyfikować lub nie bez pomocy urządzeń wspomagających słyszenie;
- 5) czynniki środowiskowe okresu dzieciństwa – pochodzenie z rodzin słyszących lub niesłyszących, prowadzona rewalidacja dziecka głuchego;

- 6) czynniki środowiskowe wieku szkolnego – edukacja prowadzona w szkołach dla dzieci słyszących, słabosłyszących lub głuchych; mieszkanie z rodzicami lub w internacie; spędzanie czasu wolnego z rówieśnikami niesłyszącymi lub słyszącymi;
- 7) obecne warunki rodzinne – obecność słyszącego bądź niesłyszącego partnera/dzieci; utrzymywane kontakty z rodziną/przyjaciółmi słyszącymi lub niesłyszącymi;
- 8) podstawowy sposób porozumiewania się z otoczeniem – sposób werbalny lub pozawerbalny;
- 9) indywidualne cechy osobowości – poziom intelektualny, możliwości i motywacje do integracji z osobami słyszącymi (B. Szczepankowski, 1999).

W związku z tak dużą niejednorodnością środowiska osób z niesprawnym zmysłem słuchu rozróznilo pojęcia **głuchy** i **Głuchy**. Określenie „głuchy” (pisane małą literą) stanowi odniesienie do aspektu medycznego oraz określa osobę niebędącą członkiem społeczności Głuchych i nieidentyfikującą się z jej kulturą. Natomiast określenie „Głuchy” (pisane dużą literą, podobnie jak Kaszub czy Ślązak) to osoba przynależąca do tego środowiska oraz akceptująca jego odrębny język i kulturę, mająca wręcz poczucie dumy z odmienności, która odrzuca definiowanie siebie jako osoby niepełnosprawnej, a uważa się za członka mniejszości językowo-kulturowej.

U. Bartnikowska (2010) podaje wiele argumentów potwierdzających istnienie w środowisku ludzi Głuchych takiej mniejszości. Są to:

- 1) liczebność – osoby niesłyszące są w mniejszości w porównaniu z społeczeństwem osób słyszących;
- 2) odrębność fizyczna, psychiczna i kulturowa – wyznaczana przez stan słuchu, odrębność języka (migowego) i kultury tworzonej na jego podstawie;
- 3) intersubiektywna więź społeczna – występowanie silnych więzi łączących członków społeczności oraz trudności w pełnej integracji z ludźmi słyszącymi;
- 4) asymetria alokacji i uczestnictwa w życiu kulturalnym, społecznym oraz politycznym i/lub dostępu do władzy, bogactwa i prestiżu – doświadczone były one jeszcze przed powstaniem grup niesłyszących w wyniku utraty słuchu, którego efektem są trudności w kontaktowaniu się z osobami słyszącymi;

- 5) ograniczona autonomia grupy – uzależnienie od osób słyszących, które mają większe możliwości decydowania o całokształcie życia społecznego, politycznego i gospodarczego kraju;
- 6) interes mniejszości mobilizujący jej członków do aktywności na rzecz ochrony jej statusu – działania skupiające się na walce o prawa do: języka migowego, możliwości porozumiewania się w miejscach użyteczności publicznej w dostępnej im formie, kształcenia w tym języku oraz swobodnego rozwoju i propagowania kultury Głuchych;
- 7) członkostwo oparte na przypisaniu (uzależnionym od pochodzenia czy urodzenia), nie zaś na wyborze czy wstąpieniu – posiadanie głębokiego ubytku słuchu nie jest kryterium koniecznym do przynależności do społeczności Głuchych, ważna jest natomiast umiejętność posługiwania się językiem migowym, wspólne doświadczenia, poczucie wspólnoty z innymi Głuchymi itp.;
- 8) historyczno-symboliczny charakter – ogół wydarzeń historycznych nazywanych historią Głuchych, do których należą wydarzenia związane z walką Głuchych o swoje prawa oraz z uciskiem ze strony osób słyszących, a także specyficzne symbole przyjmowane i propagowane przez tę społeczność, takie jak znak motyla (U. Bartnikowska, 2010).

Funkcjonowanie społeczne i kulturowe osób z dysfunkcją narządu słuchu utożsamiających się z mniejszością językowo-kulturową można określić jako życie na pograniczu. Z jednej strony znajduje się mniejszość językowo-kulturowa umożliwiająca osobie niesłyszącej swobodną komunikację i wyrażanie swoich emocji w naturalnym i dostępnym zmysłowo języku, pozwalająca zaspokajać potrzeby przynależności grupowej czy akceptacji, zapewniająca wymianę przeżyć i nawiązywanie porozumienia z osobami mającymi podobne doświadczenia życiowe. Z drugiej zaś strony jest społeczność osób słyszących, którą można określić jako środowisko życia osób Głuchych, w którym jednak czują się oni obco. Sytuację tę trafnie przedstawia metafora opisującego osobę niesłyszącą jako cudzoziemca we własnym kraju (M. Świdziński, 2005).

Pogranicze kulturowe G/głusi – słyszący w znaczeniu terytorialnym nie występuje, ponieważ osoby głuche i słyszące zamieszkują ten sam fizyczny obszar. Gdyby stworzyć mapy tych terenów, można by zaobserwować, że nakładają się na siebie. Natomiast w topografii tej możemy mówić o istnieniu pewnych centrów kulturowych Głuchych, które znajdują się głównie w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla

dzieci i młodzieży głuchej (skupiających wokół siebie również swoich absolwentów), w kołach terenowych Polskiego Związku Głuchych oraz innych stowarzyszeniach/instytucjach działających na rzecz niesłyszących i w diecezjalnych duszpasterstwach głuchych. Na pozostałych obszarach Głusi są raczej rozproszeni. W ciągu ostatnich kilkunastu lat takie centra powstawały i powstają również w rzeczywistości wirtualnej, gdzie dzięki nowoczesnym technologiom Głusi mogą znaleźć przestrzeń porozumienia, dialogu i wymiany myśli, przekraczając bariery czasu i miejsca.

W odniesieniu do funkcjonowania środowiska osób niesłyszących możemy za to mówić o pograniczu w sensie społecznym i kulturowym. Następuje na nim przenikanie się kultur w obu kierunkach. Przepływ w stronę od słyszących do głuchych przejawia się w takich działaniach, jak: aparatowanie, implantacja, terapia, kształtowanie prawidłowej mowy, rehabilitacja, rewalidacja, oraz wielu czynnościach będących przedmiotem zainteresowania takich obszarów wiedzy, jak surdopedagogika, surdopsychologia czy logopedia, które mają na celu przybliżenie osobom głuchym kultury słyszącej większości. Natomiast warto zastanowić się nad pytaniem: Z jakich aspektów kultury Głuchych mogą czerpać lub czerpią osoby słyszące? Społeczność Głuchych stanowi zbiorowość bardzo bogatą, mającą wiele do zaoferowania, choćby inne spojrzenie na świat czy specyficzne poczucie humoru. Warto przekroczyć granicę i poznać ich piękny świat ciszy, w którym mówi się rękami.

### Edukacja międzykulturowa – między dwoma światami

Przyjmując za fakt, iż osoby Głuche tworzą własną społeczność i w jej ramach budują kulturę odrębną od kultury słyszącej większości, a jednocześnie funkcjonują z tą większością w ramach wspólnej przestrzeni fizycznej i społecznej, mamy do czynienia z sytuacją istnienia środowiska wielokulturowego. Dlatego bez względu na model kształcenia dzieci i młodzieży niesłyszącej (specjalny czy integracyjny) istotne zdaje się realizowanie w odniesieniu do tej sytuacji założeń i koncepcji edukacji międzykulturowej. Działania te koncentrować się mogą wokół czterech przykładowych obszarów:

- 1) poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury i własnego świata, polegające na przekazywaniu wiedzy o kulturze osób niesłyszących, ich historii i tradycjach, budowanie pozytywnego obrazu siebie, działania sprzyjające integracji wewnątrzgrupowej;
- 2) przewycięzanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości i własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych oraz poszanowania różnic, osiągnane przez zwiększenie świadomości i wiedzy wśród osób słyszących na temat medycznych i społecznych konsekwencji ubytku słuchu, zapoznanie z podstawami komunikacji osób niesłyszących, zaniechanie działalności mającej na celu presję przystosowania się Głuchych do słyszącej większości oraz działalności polegającej na dominacji i przyjmowaniu postawy paternalizmu przez osoby słyszące. W odniesieniu do osób Głuchych zapobieganie tworzeniu kulturowych gett oraz promowanie postawy otwartości i dialogu;
- 3) wdrażanie do zauważania i poznawania Innego, kształtowanie umiejętności współdziałania i chronienie przed uproszczonym, zdeformowanym obrazem Innego, dokonywane przez obalanie stereotypów i mitów dotyczących osób niesłyszących i języka migowego;
- 4) inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej, kształtowanie u uczniów słyszących i głuchych postaw tolerancji i otwartości, wyzbywania się uprzedzeń oraz podejmowanie interakcji i dialogu.

W ramach realizacji tych działań nieodzownym elementem jest komunikowanie międzykulturowe, podczas którego osoby będące nościcielami kultur wchodzą z sobą w kontakt, modyfikując w procesie interakcji zarówno własne konstrukty, jak i oczekiwania drugiej strony. Efektem takiej aktywności jest lepsze poznanie własnej kultury oraz gotowość do wzajemnej wymiany (J. Nikitorowicz, 2005). W komunikowaniu tym istotną przeszkodę stanowić może posługiwanie się różnymi językami: polskim fonicznym i polskim migowym. Osoby niesłyszące obowiązkowo uczą się języka polskiego przynajmniej w jego odmianie pisanej. Dlatego aby słyszący i głusi mogli nawiązywać właściwe relacje, ważne jest, żeby także strona słysząca znała podstawy języka migowego, a przynajmniej miała wiedzę na temat potrzeb komunikacyjnych osób głuchych. Zagadnienie języka migowego i nauka alfabetu palcowego



są coraz częściej tematem lekcji szkolnych w szkołach podstawowych i gimnazjach, a ukończenie kilkudziesięciogodzinnego szkolenia jest obligatoryjne na kierunkach medycznych w szkołach policealnych. Znajomość metod komunikowania się z osobami niesłyszącymi nie powinna być cedowana wyłącznie na tłumaczy i osoby zawodowo związane z tym środowiskiem, lecz przynajmniej w podstawowym zakresie powinna stać się udziałem każdej słyszącej osoby.

## Podsumowanie

Środowisko osób Głuchych nie stanowi grupy osób z niepełnosprawnością, kalectwem czy deficytem, ale tworzy odmienną, unikatową kulturę i język. Osoby niesłyszące doskonale funkcjonują w przestrzeni miejskiej, mogą podejmować pracę i naukę, korzystać z urządzeń codziennego użytku bez potrzeby ich specjalnego dostosowywania. Odmienność od osób słyszących ujawnia się dopiero w momencie nawiązywania komunikacji. Lecz mimo pełnej sprawności w wielu dziedzinach życia człowieka osoby te nie są w pełni akceptowane społecznie, a ich integracja (również w szkołach) jest pozorna. Możliwość pełnego uczestnictwa osób głuchych w życiu społecznym upatruję przez wdrażanie założeń edukacji międzykulturowej, odnoszonej również do środowisk osób z niepełnosprawnością już od najwcześniejszych etapów edukacji instytucjonalnej.

## Bibliografia

- Bartnikowska, U. (2010). Głuchota – mniejszość językowa, kulturowa, pogranicze..., czyli społeczny kontekst badania zjawisk związanych z uszkodzeniem słuchu. *Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy*, 4.
- Gregory, S., Hartley, G.M. (1991). *Constructing Deafness*. London – New York.
- Grzybowski, P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*. Kraków.
- Markowska, D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.

- Niemiec, J. (1999). Wielokulturowość jako tendencja i projekcja edukacji. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok.
- Nikitorowicz, J. (1999). Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok.
- Nikitorowicz, J. (2002). Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk.
- Rosół, A. (2007). Wielokulturowość jako wyzwanie dla Europy. W: K. Rędziański, I. Wagner (red.). *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa.
- Stokoe, W.C., Casterline, D.C., Croneberg C.G. (1976). *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, MD.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niestyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 1. Warszawa.
- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.). *Podstawy neurologopedii*. Opole.

**Słowa kluczowe:** społeczność Głuchych, język migowy, edukacja międzykulturowa, mniejszość językowo-kulturowa, niepełnosprawność narządu słuchu

## Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie społeczności osób z niepełnością narządu słuchu jako zbiorowości ludzi tworzących własną kulturę i jej charakterystyka. Przedstawione została etiologia powstania społeczności Głuchych oraz kryteria uznania jej za mniejszość językowo-kulturową. Przedstawiono pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości oraz odniesiono założenia edukacji międzykulturowej do społecznych i kulturowych aspektów funkcjonowania osób głuchych w otoczeniu osób ze sprawnym zmysłem słuchu.

**Key words:** deaf community, intercultural education, language and cultural minority, hearing disability

## Summary

The objective of the article is presentation of people with hearing disability as a community who create an own culture and its characteristic. The etiology of forming the deaf community has been presented, as well as criteria of recognizing it as a language and cultural minority. A presentation of terms such as multiculturalism, interculturalism and references of assumptions of international education to social and cultural aspects of deaf people's functioning in the environment of people with functional sense of hearing has been provided.



*Agnieszka Miklewska*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Kształcenie ustawiczne jako szansa na podjęcie zatrudnienia przez osoby niepełnosprawne

Praca jako forma rehabilitacji  
osób niepełnosprawnych

Praca jest szansą na poprawę stanu zdrowia osób niepełnosprawnych przez oddziaływanie bezpośrednie na osobę, ale też pośrednie na jakość jej życia i jej rodziny. Jeszcze w niedalekiej przeszłości (S. Kowalik, 2008) funkcjonowało przekonanie, że osoby chore psychicznie są trwale niezdolne do samodzielnego życia, przez co wyłączano je z społecznego istnienia. Tymczasem, jak wskazują badania przeprowadzone przez H. Sęk (1980), deprywacja społeczna wynikająca z wieloletniej hospitalizacji powodowała w znacznej mierze ich degradację emocjonalną.

Wykonywanie pracy, szczególnie poza swoim miejscem zamieszkania, daje szansę osobom niepełnosprawnym na nawiązywanie relacji społecznych, utrzymywanie już istniejących i, ogólnie, przynależenie do szerszej grupy społecznej. Wśród korzyści płynących z takiej aktywności jest nie tylko zaspokojenie potrzeby przynależności i akceptacji, ale też kontakty z osobami pracującymi i odnoszącymi sukcesy w pracy. Wszystko to stanowi ważny czynnik kształtowania stylu i modelu życia osoby niepełnosprawnej.

Niepodejmowanie i nieposzukiwanie zatrudnienia prowadzi nie tylko do wykluczenia z rynku pracy, ale także z życia – bezrobotne

osoby niepełnosprawne to najczęściej osoby samotne (A. Brzezińska i in., 2008a). Mają one zdecydowanie mniejsze możliwości poznania nowych ludzi i zbudowania z nimi trwałych relacji. W ten sposób pośrednio zmniejszają się też ich szanse na znalezienie miejsca pracy, ponieważ obok potencjalnego bądź rzeczywistego źródła wsparcia społecznego kontakty społeczne stwarzają szanse na zdobycie informacji np. na temat wolnych miejsc pracy (A. Brzezińska i in., 2008a). Bierność zawodowa wśród osób niepełnosprawnych wiąże się z przebywaniem w bezpośrednim otoczeniu dużej liczby osób z ograniczeniami (A. Bańka, 2003; A. Brzezińska i in., 2008b; A. Miklewska, 2013). W ten sposób powstaje mechanizm błędnego koła: środowisko osób niepełnosprawnych staje się bardziej homogeniczne i brak w nim modeli aktywności zawodowej, a także źródeł informacji o niej. Jeżeli zaś osoba niepełnosprawna nawiąże trwałe relacje i założy rodzinę, to bezrobocie znacznie utrudni jej realizowanie i wypełnianie roli małżeńsko-rodzicielskiej (A. Miklewska, 2008b). Zagrożone bowiem zostaje bezpieczeństwo egzystencjalne całej rodziny, pojawia się lęk i poczucie beznadziejności.

Pozostawanie bez pracy, szczególnie w przypadku osób, które nigdy jej nie doświadczyły, a także wykonywanie jej w nadmiernie bezpiecznych warunkach, wiąże się z brakiem wyzwania, które często mają wymiar rozwojowy. Świadczenie pracy obliguje do realizacji wyznaczonych zadań, podporządkowania się przełożonym, współpracy z grupą, a tym samym do pracy nad sobą, kontroli impulsów i powstrzymywania się od konfliktów (A. Brzezińska i in., 2008a). Ponadto funkcjonowanie w rytmie pracowniczym umożliwia osobom z chorobą psychiczną lub upośledzeniem umysłowym strukturalizację poczucia czasu, tj. odróżnianie dni wolnych od dni pracy, czasu relaksu i wykonywania obowiązków, co jest niezwykle istotne dla prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym (A. Miklewska, 2008b). Praca mobilizuje do angażowania swoich zasobów, kształtuje nawyki i samodyscyplinę, uczy radzenia sobie z sytuacjami trudnymi wynikającymi z procesu pracy, których pokonanie z kolei łagodzi lęk przed kolejnymi nowymi zadaniami, np. na nowych stanowiskach. Aktywność zawodowa może w pewnym zakresie kompensować osobie niepełnosprawnej ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, a tym samym poprawić jakość jej życia.

Rehabilitacja zawodowa określana jest przez Międzynarodową Organizację Pracy jako część ogólnego procesu rehabilitacji. Działania

te obejmować powinny poradnictwo zawodowe, szkolenia zawodowe i pośrednictwo pracy zarówno w stosunku do osób, które podejmują pracę, jak i tych, które usiłują ją utrzymać bądź zdobyć awans zawodowy, a mają trwałe lub przejściowe istotne problemy ze zdrowiem (B. Kurkus-Rozowska, 2002; T. Majewski, 1995; A. Miklewska, 2013). Istotnym aspektem jest również podjęcie kształcenia ustawicznego celem osiągnięcia optymalnego poziomu rozwoju przez osoby niepełnosprawne, a także zdobycie takich kwalifikacji zawodowych, które otworzą przed nimi realne szanse na znalezienie pracy.

### Zatrudnienie osób niepełnosprawnych

Jak już wskazano, praca zawodowa znacznie przyspiesza i ułatwia rehabilitację, a także stanowi efektywną formę aktywizacji społecznej. Wprawdzie liczba osób niepełnosprawnych przejawiających aktywność zawodową w ciągu ostatnich lat rośnie, ale ciągle niepokojącym zjawiskiem jest to, że w wieku produkcyjnym w tej grupie społecznej aktywność zawodową wykazuje mniej niż co piąta osoba.

W 2012 r. w Polsce aktywnych zawodowo było 17,4% osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej; udział osób pracujących w tej grupie wiekowej wynosił 14,7%, a stopa bezrobocia 15,5% (GUS, *Aktywność ekonomiczna [...] w 2012 r.*). Dla porównania w końcu grudnia 2013 r. liczba bezrobotnych niepełnosprawnych w województwie śląskim wynosiła 12,8 tys. i przez okres roku zwiększyła się o 347 osoby (tj. o 2,8%). Nieznacznie wzrósł udział bezrobotnych niepełnosprawnych wśród ogółu bezrobotnych z 6,1% w grudniu 2012 do 6,2% w grudniu 2013. Według stanu na 31.12.2013 r. najwięcej osób niepełnosprawnych zarejestrowanych było w Częstochowie (1,4 tys. osób, tj. 9,2% ogółu) i Bielsku-Białej (880 osób; w tym mieście co siódmy zarejestrowany jest osobą niepełnosprawną; 14,0%) ([www.wup-katowice.pl/arttykul/statystyki/1369392958/0/98](http://www.wup-katowice.pl/arttykul/statystyki/1369392958/0/98)).

Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w krajach Unii Europejskiej, gdzie wskaźnik aktywności osób niepełnosprawnych w zależności od kraju wynosi ok. 40–50%, czyli średnio co druga osoba niepełnosprawna jest aktywna zawodowo.

Wyznacznikiem sukcesu rehabilitacji zawodowej jest nie tylko podjęcie aktywności zawodowej przez osoby niepełnosprawne, ale również poprawa ich stanu zdrowia. Osiągnięciem jest też zmiana postawy wobec pracy u osób z ograniczeniami sprawności, które zaczynają postrzegać się przez pryzmat kwalifikacji, nie zaś niepełnosprawności. Osoby te podejmują działania, które nawet jeśli nie są związane bezpośrednio z zatrudnieniem, to jednak świadczą o ich rozwoju indywidualnym (np. kursy prowadzące do uzyskania dodatkowych kwalifikacji, terapia indywidualna). Osoby uczestniczące w warsztatach i grupach wsparcia częściej wykazują własną aktywność, wolę samostanowienia, a także gotowość do zmiany i współpracy; czują się współodpowiedzialne za swoje życie, co daje im większe niż dotychczas poczucie osobistej satysfakcji i zadowolenia z życia, a także stanowi wyznacznik zdrowego przystosowania do sytuacji (A. Miklewska, 2013).

### Oczekiwania rynku pracy

Wraz z rozwojem przemysłu i nowoczesnych technologii, a także budową gospodarki opartej na wiedzy, rośnie zapotrzebowanie na pracowników wysoko kwalifikowanych oraz dąży się do pełnego i trafnego wykorzystania zasobów ludzkich. Oczekiwania pracodawców wobec pracowników są coraz większe, a znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia zależy od posiadania przez potencjalnych pracowników adekwatnej wiedzy merytorycznej i kompetencji. Brak odpowiednich kwalifikacji zwiększa ryzyko bezrobocia oraz wpływa na długość czasu poszukiwania pracy. Ponieważ pracodawcy poszukują wysoko wykwalifikowanej kadry, a konkurencja na rynku pracy jest ogromna, przeto coraz większy staje się popyt na naukę potwierdzoną oficjalnym świadectwem, dyplomem czy certyfikatem. Nie bez znaczenia są również umiejętności miękkie oraz zdolności do poszukiwania i utrzymania pracy. Dlatego bez nastawienia na rozwój, stałe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie i nabywanie nowych umiejętności zawodowych i społecznych trudno sprostać rywalizacji na rynku pracy. Istotny staje się tu nie tylko dostęp do nowoczesnych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych oraz umiejętności związane z obsługą kompu-



tera i Internetu, ale także dyspozycyjność i mobilność, które oznaczają gotowość do zmiany miejsca zamieszkania w zależności od oferty pracy.

Najbardziej poszukiwanymi są ci, którzy oprócz wiedzy merytorycznej i biegłej znajomości języków obcych posiadają też umiejętności miękkie, np. wysokie umiejętności komunikacyjne, samodzielność, umiejętność organizacji pracy czy współpracy w zespole. Szanse na rozwój uzyskują te firmy, które są nastawione na podnoszenie kwalifikacji pracowników, wykazują się inicjatywą, determinacją w dążeniu do celu, aktywnością i kreatywnością w funkcjonowaniu. Dlatego też dla wielu pracodawców liczy się przede wszystkim potencjał danego kandydata, jego zapał do nauki i pracy, motywacja do zdobywania nowej wiedzy oraz elastyczność, czyli umiejętność adaptacji do stale zmieniających się warunków i wymagań, jakie stawia rynek pracy, a co za tym idzie – umiejętność przekwalifikowania się w razie potrzeby. Jednak wiedza zawodowa szybko się dezaktualizuje, dlatego pracownik, niezależnie od zajmowanego stanowiska i specjalności zawodowej, musi być otwarty na wyzwania i zmiany, z jakimi muszą się zmierzyć firmy czy organizacje w gospodarce rynkowej. Jak widać, umiejętność szybkiego uczenia się i zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce są potrzebne, aby osiągać dobre rezultaty w pracy i utrzymać konkurencyjność na rynku pracy. Dbalność o rozwój intelektualny, przykładanie dużej wagi do kwestii ustawicznego kształcenia i uzupełniania kwalifikacji jest najlepszym sposobem na planowanie i samodzielne decydowanie o rozwoju własnej ścieżki kariery zawodowej.

Wobec takiej presji w zakresie edukacji zawodowej osoby niepełnosprawne, często słabiej wykształcone i pozbawione umiejętności, mają znacznie ograniczone możliwości podjęcia zatrudnienia. Pośrednio taki stan jest konsekwencją ich niepełnosprawności, która ogranicza szanse na wszechstronny i optymalny rozwój. Niestety, rozpatrując sytuację w kategoriach zatrudnienia, gdzie analizowane są konkretne zasoby kandydata, a w mniejszym stopniu jego niezrealizowane, choć możliwe do rozwinięcia predyspozycje, osoba niepełnosprawna stoi na przegranej pozycji. Jednak osoby, które priorytetowo traktują swój własny rozwój zawodowy i inwestują w swoją przyszłość, niezależnie od niepełnosprawności poradzą sobie w sytuacji dużej konkurencyjności na rynku pracy.

Kształcenie ustawiczne stało się jednym z najistotniejszych elementów strategii rozwoju współczesnej gospodarki. Wysokie i stale uzupełniane kwalifikacje przyczyniają się do większej produktywności pracy i konkurencyjności gospodarki oraz umożliwiają elastyczne dopasowanie do ciągle zmieniających się potrzeb rynku pracy. Rozwój edukacji ustawicznej jest więc narzędziem do przeciwdziałania bezrobociu, ubóstwu oraz wykluczeniu społecznemu. Jej mechanizmy muszą być wbudowane w system edukacyjny społeczeństwa (*Kształcenie ustawiczne i jego rola...*, 2013).

W sferze osobistej kształcenie ustawiczne pozwala na: wykorzystanie posiadanych i zdobycie nowych umiejętności, zwiększenie pewności siebie, dostęp do wiedzy i technologii, poczucie spełnienia i samorealizacji, poznanie ludzi o podobnych zainteresowaniach, integrację i wdrażanie do współpracy, przełamywanie barier.

Ciągłe podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest niezbędne ze względu na rozwój nowoczesnych technologii i zmieniającą się strukturę popytu na pracę. Obecnie uważa się, że szkolenie powinno sprzyjać elastyczności pracowników, którzy będą zmuszeni w życiu zawodowym do kilkakrotnej zmiany pracy lub zawodu. Osoby o wyższym poziomie wiedzy znacznie częściej niż pozostałe są aktywne zawodowo. Lepsze, wszechstronne wykształcenie wiąże się zwykle z wyższymi dochodami pozwalającymi na podniesienie standardu życia, a także większy udział jednostki w życiu społecznym i politycznym. Korzyści płynące ze szkoleń dla pracodawcy to nie tylko wzbogacenie wiedzy i umiejętności pracowników. Szkolenia mają także duży wpływ na funkcjonowanie firmy na rynku, w otoczeniu społecznym oraz na jej wewnętrzne stosunki. Przeszkoleni pracownicy efektywniej realizują zadania związane z ich stanowiskami pracy. Pozwala to na poprawę ilości i jakości wyrobów czy usług, co w prostej linii wiąże się ze wzrostem wydajności pracy i podniesieniem jej konkurencyjności. Ponadto inwestowanie w rozwój zawodowy pracowników ma duży wpływ na zwiększenie ich motywacji do pracy. Szkolenie stwarza im nowe możliwości w zakresie podejmowania trudniejszych zadań, co może przełożyć się na płace i awans. W wielu przedsiębiorstwach umożliwienie zdobywania lub podnoszenia kwalifikacji zawodowych w formach kursów jest rodzajem nagrody za dobrą pracę, wyróżnieniem dostrzegalnym dla współpracowników. Przekłada się to na zwiększenie poczucia bez-

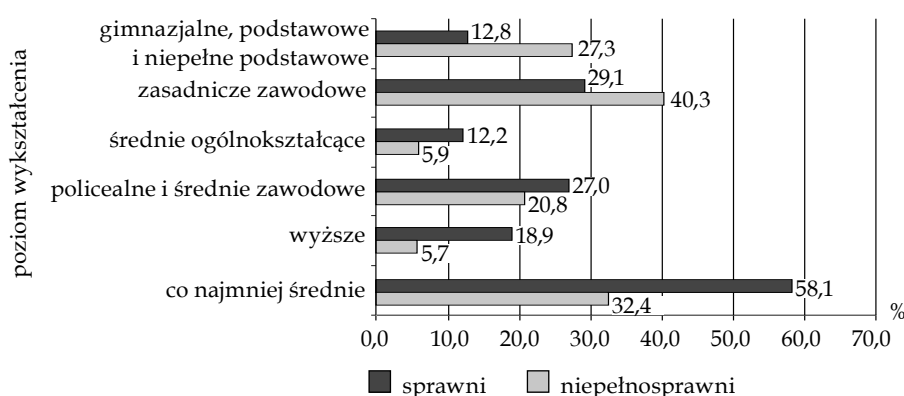
pieczeństwa związanego ze stabilizacją zatrudnienia. Dzięki systemowi szkoleń pracodawcy działają na rzecz utożsamiania się pracowników z zakładem pracy oraz lepszemu rozumieniu jego celów. Jeżeli osoby zatrudnione potrafią określić, do czego dąży firma, to są także świadome tego, jaki może być ich wkład w realizację zadań. Ma to także wpływ na zmniejszenie fluktuacji kadr, gdyż – ułatwiając pracę oraz przygotowując do nowych obowiązków – zapobiega się odejściom, co obniża koszty zwolnień i rekrutacji. Szerokie możliwości szkolenia powodują, że pracownicy są jednocześnie potencjalnymi kandydatami na wolne stanowiska: tworzy się wewnętrzny rynek pracy i zasób w postaci kadry rezerwowej w firmie (*Kształcenie ustawiczne i jego rola...*, 2013).

Szkolenie może być sposobem na zwiększenie elastyczności pracowników. Zdobywanie przez nich nowych, niezbędnych umiejętności jest skuteczną metodą przystosowywania do nowych warunków. Ta właściwość szkolenia jest szczególnie ważna w transformującej się gospodarce, w której większość przedsiębiorstw podlega ciągłym, czasami radykalnym przeobrażeniom. Proces kształcenia kadr ma także wpływ na komunikację wewnątrz firmy. Dzięki spotkaniom w ramach prowadzonych szkoleń pracownicy mają okazję zetknąć się z osobami z innych komórek organizacyjnych, wymienić doświadczenia lub po prostu lepiej się poznać. Istotnym czynnikiem poprawy relacji interpersonalnych są wspólne treningi kierowników i podwładnych lub osób z innych działów o różnym szczeblu zaszerogowania w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa. Jest to pole do nauki współpracy i wypracowania efektywnych sposobów porozumiewania się między pracownikami.

Reasumując, idea kształcenia ustawicznego kadry jest szeroko akceptowana przez pracodawców. Zdecydowana bowiem ich większość ma świadomość korzyści wynikających ze szkoleń z uwagi na zwiększenie wydajności, kreatywności i aktywności pracowników, lepsze dostosowanie posiadanych przez nich kwalifikacji do wymogów stanowisk pracy, a także poprawę komunikacji wewnątrz firmy. W tym przypadku istotna jest wysoka jakość szkoleń oraz dostosowanie ich treści merytorycznych do konkretnego rodzaju wykonywanej pracy i zadań zawodowych, a także powiązanie ich z motywacjami pracowników. Tak więc zarówno pracodawcy, jak i pracownicy zainteresowani są rozwojem i doskonaleniem kompetencji zawodowych.

Istotną przeszkodą w znalezieniu pracy przez osoby niepełnosprawne jest znacznie niższe wykształcenie w stosunku do ich potencjalnych możliwości, a także w porównaniu z grupą osób bez żadnych ograniczeń (A. Miklewska, 2013).

Wykres. 1. Struktura osób niepełnosprawnych i sprawnych w wieku produkcyjnym według poziomu wykształcenia



Źródło: GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w II kw. 2008*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-ii-kw-tale-2008>.

W ostatnich latach proporcje przedstawione na wykresie 1 zmieniają się na korzyść wykształcenia podnoszonego przez osoby niepełnosprawne. Warto zauważyć, że w 1988 r. ponad dwie trzecie niepełnosprawnych miało co najwyżej wykształcenie podstawowe, dziś wskaźnik ten jest prawie dwukrotnie niższy. Szczególnie poprawiła się sytuacja wśród osób z wyższym wykształceniem, których liczba regularnie rośnie w porównaniu ze stanem z ostatnich lat, ale też proporcjonalnie odnosząc do osób sprawnych. W 2012 r. już blisko 35% osób niepełnosprawnych miało wykształcenie co najmniej średnie ([www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosci-w-liczbach-edukacja/](http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosci-w-liczbach-edukacja/)); niestety, ciągle stanowi zaledwie 1/3 liczby osób pełnosprawnych z kwalifikacjami na poziomie wyższym. Istotnym problemem jest to, że ponad 40% osób z ograniczeniami będących w wieku produkcyjnym ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (GUS, *Aktywność ekonomiczna ludności w Polsce, Aktywność ekonomiczna ludności Polski w II kw. 2008*; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci->

-polski-w-i-kwartale-2012), które obecnie nie zapewnia korzystnej pozycji na rynku pracy, nawet osobom w pełni sprawnym.

Cechą charakterystyczną edukacji osób niepełnosprawnych jest to, że zbyt szybko rezygnują z oferowanej im nauki, osiągając poziom wykształcenia poniżej swoich możliwości. Mają na to wpływ różne czynniki, m.in. niższe oczekiwania społeczne i bariery, na które natrafiają, ale też mało atrakcyjna, niedostosowana dla nich oferta kształcenia zawodowego. W wielu szkołach powszechnie stosowane są ułatwienia wobec uczniów niepełnosprawnych zamiast dostosowań w nauce, co rozwija zarówno wśród uczniów, jak i rodziców postawy unikowe i roszczeniowe. Zdarza się i tak, że orzecznicy lekarscy mają tendencję do stawiania nieadekwatnych diagnoz, które mają za zadanie ułatwić funkcjonowanie szkolne niepełnosprawnym uczniom, ale nie mobilizują ich do podejmowania wyzwań – eksponuje się ich ograniczenia, marginalizując możliwości. Warto bowiem zauważyć, że optymalnemu rozwojowi sprzyja jedynie stawianie wymagań na granicy możliwości ucznia, a nie znacznie poniżej. Wszystko to powoduje, że osoby niepełnosprawne uzyskują wykształcenie niższe niż ich sprawni rówieśnicy.

Tymczasem, jak wskazują analizy ([www.pfron.org.pl/](http://www.pfron.org.pl/)), posiadane wykształcenie istotnie różnicuje poziom aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Zależność jest następująca: im wyższy poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych, tym wyższy współczynnik ich aktywności zawodowej oraz wskaźnik zatrudnienia. Najwyższą aktywnością zawodową cechują się osoby z wyższym i średnim poziomem wykształceniem. Ponadto, jak pokazują badania przeprowadzone przez PFRON, niepełnosprawne osoby z wyższym wykształceniem w zdecydowanej większości pracują w wyuczonym zawodzie, a połowa z nich zajmuje stanowiska wymagające samodzielności, choć nie są to stanowiska kierownicze ani specjalistyczne. Osoby z wyższym wykształceniem najczęściej pracują na stanowiskach technicznych i biurowych. Niewielki odsetek osób niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem pracuje wedle własnych deklaracji na stanowiskach poniżej swoich kwalifikacji, natomiast wskaźnik ten dla osób z wykształceniem średnim jest zdecydowanie wyższy. Podobnie osoby z wykształceniem wyższym od gimnazjalnego stosunkowo rzadko podejmują się pracy bez umowy czy też częściowo bez umowy ([www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania\\_i\\_analizy](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania_i_analizy)).

Na niską konkurencyjność osób niepełnosprawnych na rynku pracy wpływa system kształcenia i doskonalenia zawodowego, który w niewielkim stopniu przygotowuje absolwentów do podjęcia pracy na otwartym rynku pracy. Często proponuje im się zawody mało atrakcyjne dla pracodawców, a często i dla nich samych (introligator, bukietarz, tapeciarsz, wizażysta), co powoduje, że osoby te nie mogą znaleźć zatrudnienia. Oferta kształcenia specjalnego jest zbyt sztywna i mało elastyczna wobec zmian gospodarczych, a jej poziom niski, mało skuteczny, nienastawiony na uzyskanie rzeczywistych kompetencji zawodowych. Także oferta kursów organizowanych przez PUP-y, MOPS-y i GOPS-y jest zbyt wąska i słabo związana z potrzebami rynku pracy. Nadto przygotowanie kilkudziesięciu pracowników w takich zawodach zmniejsza szanse osób niepełnosprawnych na zatrudnienie, a kształcenie z zakresu przedsiębiorczości nie odpowiada ich potrzebom i możliwościom. Brak zrozumienia ich problemów i potrzeb skutkuje dość powszechnym oferowaniem im chałupnictwa lub telepracy, tj. bez potrzeby wychodzenia z domu. A przecież jednym z aspektów rehabilitacji zawodowej, jak wykazano wcześniej, jest właśnie wyjście z domu, odpowiednie przygotowanie się do tego, sprostanie trudom podróży, spotkanie się z innymi ludźmi, podporządkowanie regulaminom zakładu pracy itd. W zakresie edukacji osób niepełnosprawnych bagatelizuje się rozwijanie ich umiejętności przedsiębiorczych, nie uwzględnia specjalnych problemów wynikających z niepełnosprawności, w szczególności potrzeby rozwoju umiejętności przystosowania się, rozwoju osobistego, kompetencji interpersonalnych i ogólnej aktywizacji. W szkołach brakuje lub są znacznie ograniczone możliwości rewalidacji i terapii. Dość niskim poziomem wykazuje się doradztwo zawodowe kierowane do niepełnosprawnych.

W obliczu wymagań stawianych przez pracodawców kandydatom do pracy szanse osób niepełnosprawnych na znalezienie zatrudnienia są dużo mniejsze niż osób sprawnych. Osoby niepełnosprawne legitymują się wykształceniem znacznie poniżej swoich możliwości, a tym samym są zmuszone do podejmowania niesatysfakcjonujących ich zajęć. Pogłębia to brak wiary we własne możliwości i deprywację potrzeb w zakresie rozwoju indywidualnego, czego konsekwencją jest niepodejmowanie przez nie wyzwań rozwojowych i brak twórczej adaptacji. Według badań przeprowadzonych przez PFRON ([www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania\\_i\\_analzy](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania_i_analzy)) pracodawcy jako główny czynnik niezatrudniania

osób niepełnosprawnych wskazują poziom wykształcenia. Oceniają też, że jest to główna przyczyna bierności w poszukiwaniu pracy przez osoby niepełnosprawne. Zauważono również, że proaktywne postawy wobec pracy częściej dostrzegane były wśród osób lepiej wykształconych, a postawy świadczące o niechęci do zatrudnienia częściej wiązały się z niższymi poziomami wykształcenia. Warto jednak zaznaczyć, że różnice w poglądach obserwowane między niepełnosprawnymi reprezentującymi różne poziomy i typy wykształcenia nie były na tyle wyraziste i jednoznaczne, aby uznać, iż to właśnie poziom wykształcenia jest jedynym ich determinansem. Nawet bowiem wśród osób z wyższym wykształceniem grono niechętnych do pracy jest liczniejsze od osób w pełni przekonanych o jej znaczeniu i zainteresowanych jej podjęciem. Wykazano, że w grupie osób niepełnosprawnych wykształcenie tylko częściowo było związane z biernością bądź aktywnością zawodową. Ogólnie bowiem liczba osób niepełnosprawnych podejmujących pracę jest niska dla całej populacji i tylko w niewielkim stopniu zwiększa się wraz z poziomem wykształcenia. Istnieje natomiast istotny związek między poziomem wykształcenia a trwałą biernością zawodową.

Czynnikiem silniej związanym z postawą wobec pracy u osób niepełnosprawnych jest poziom nie tyle kompetencji twardych, ile umiejętności miękkich. Szczególne znaczenie ma stosunek do zmian, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, oczekiwanie wsparcia zewnętrznego *versus* przyjęcie postawy aktywnej i otwartej na wyzwania, łatwość nawiązywania relacji społecznych, umiejętności uczenia się i adaptowania do nowych sytuacji.

Innym niepokojącym zjawiskiem jest oferowanie pracownikom niepełnosprawnym z wyższym wykształceniem pracy znacznie poniżej ich kwalifikacji. Pracodawcy oferują im jedynie najprostsze i niewymagające kwalifikacji miejsca pracy, a zarazem powiatowe urzędy pracy stają wobec podaży osób niepełnosprawnych poszukujących zatrudnienia na stanowiskach umysłowych. Ujawnia się w ten sposób specyficzny paradoks: szanse na zatrudnienie osoby niepełnosprawnej rosną wraz ze wzrostem jej wykształcenia, ale ciągle ma ona niższe szanse niż osoba sprawna, przez co musi wykazać się ponadprzeciętną zaradnością i determinacją.

## Możliwości kształcenia ustawicznego osób niepełnosprawnych

W ostatnich latach w Polsce podejmowane są działania określane jako „wyrównywanie szans” w edukacji. Mechanizm ten polega przede wszystkim na działaniach na rzecz osób, które z różnych przyczyn, ale przede wszystkim nie z własnej winy nie miały możliwości optymalnego rozwoju swoich uzdolnień (Z. Kwieciński, 2008). Z jednej strony, buduje się sieć placówek, zwiększając ich dostępność dla zainteresowanych, z drugiej zaś zwraca się uwagę na ułatwienia dla osób niepełnosprawnych, np. czytniki dla niedowidzących, podjazdy i windy dla osób z ograniczeniami ruchu. Znacznie łatwiej też uzyskać wsparcie tzw. asystenta osoby niepełnosprawnej, który towarzyszy osobie potrzebującej w realizowaniu zamierzeń edukacyjnych. Niestety, bardzo często zdarza się i tak, że równe szanse oznaczają tylko podobny punkt wyjścia, który z racji zróżnicowanego zaplecza środowiskowego i kulturowego oraz odmiennego wyposażenia genetycznego powoduje, iż szczytne idee pozostają tylko postulatami (Z. Kwieciński, 2008).

Kształcenie ustawiczne rozumiane jest jako

[...] kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców (Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, [www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty-ryнку-pracy](http://www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty-ryнку-pracy)).

Natomiast Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju pojęcie to rozumie znacznie szerzej jako

[...] koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności ([www.uo.sggw.pl/aktywnosci/5-powolanie-do-zycia-universytetu-otwartego-sggw](http://www.uo.sggw.pl/aktywnosci/5-powolanie-do-zycia-universytetu-otwartego-sggw)).

Bez względu jednak na przyjęte rozumienie tego pojęcia celem kształcenia ustawicznego jest stworzenie edukacyjnych możliwości do



optymalizacji rozwoju osób, które naukę w trybie obowiązkowym już zakończyły.

Osoby niepełnosprawne, w szczególności bierne zawodowo, niezmiernie rzadko korzystają z form kształcenia ustawicznego. Wśród osób niepełnosprawnych, z którymi nawiązał kontakt PRFON ([www.pfron.org.pl](http://www.pfron.org.pl)), tylko nieliczni mieli okazję uczestniczyć w szkoleniach. W większości sytuacji były to raczej decyzje przypadkowe niż planowany sposób podnoszenia kwalifikacji zawodowych i nie prowadziły do zatrudnienia. Za główne determinanty takiego stanu rzeczy należy uznać przede wszystkim brak dostępu do informacji na temat istniejącej oferty i możliwości, bardzo częste przekonanie, ukształtowane na bazie dotychczasowych doświadczeń, o braku oferty szkoleń przystosowanej do posiadanego rodzaju niepełnosprawności, przekonanie ugruntowane na bazie doświadczeń wyniesionych z rynku pracy, że żadne szkolenie w ich przypadku nie ma sensu, bo i tak nie zmieni to nic w ich sytuacji na rynku pracy. Najczęściej bowiem, jeśli w ogóle, mogą liczyć jedynie na prace najprostsze, niskopłatne i niewymagające żadnych kwalifikacji ([www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania\\_i\\_analzy](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania_i_analzy)).

Edukacja pozaszkolna dla wielu niepełnosprawnych, którzy ukończyli już szkolną ścieżkę edukacyjną, pozostaje jedyną drogą na zwiększenie szans na rynku pracy. Na konieczność wzmacniania możliwości w zakresie kształcenia ustawicznego wskazywali przedstawiciele organizacji rynku pracy, którzy najlepiej dostrzegają luki kompetencyjne osób niepełnosprawnych. W tym zakresie niezwykle istotna jest obsługa komputera oraz znajomość języków obcych.

Wyniki badań zrealizowanych przez PFRON ([www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty)) wskazały, iż obok niedostatków w zakresie kompetencji twardych i kształcenia fachowego istotnym problemem związanym z wykształceniem osób niepełnosprawnych jest brak przygotowania, kompetencji i motywacji do podejmowania pracy, a więc brak umiejętności miękkich, związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy, a także brak inicjatywy, motywacji i przedsiębiorczości. Te same badania wskazują też, że osoby niepełnosprawne jako swoje mocne strony na rynku pracy postrzegają przede wszystkim pracowitość, sumienność i dokładność oraz umiejętność pracy w zespole. Za swoje ograniczenia – oprócz stanu zdrowia – uważają brak twardych kompetencji, które predysponują do wykonywania pracy umysłowej (nieznajomość

obsługi komputera i języków obcych, brak ogólnej wiedzy o świecie), brak doświadczenia zawodowego oraz zmniejszona odporność na stres i zmęczenie, a także braki w zakresie umiejętności autoprezentacyjnych. Czynnikiem wiążącym się z oceną posiadanych kwalifikacji jest u osób niepełnosprawnych także czas nabycia niepełnosprawności – osoby niepełnosprawne od urodzenia praktycznie na wszystkich wymiarach oceniają siebie dużo gorzej niż osoby, które nabyły niepełnosprawność w późniejszym wieku.

W okresie średniej i późnej dorosłości przychodzi czas na realizację tego, co jest istotą kształcenia ustawicznego, tj. samokształcenia, samorozwoju, aktywnego i twórczego kierowania życiem dla własnego komfortu, bezpieczeństwa, dobrego samopoczucia oraz satysfakcjonującego współlistnienia z innymi w świecie. Psychologia rozwoju człowieka dorosłego w dużej mierze wyjaśnia, od czego zależą efektywność i skuteczność kształcenia. Człowiek dorosły mimo postępującego biologicznego procesu starzenia się przez całe życie dysponuje znacznym potencjałem rozwoju i możliwościami uczenia się. Ludzie, których życie było stałym, intensywnym procesem edukacji, uczą się stale i są w stanie uzyskiwać znaczące efekty. Najszybciej i najsprawniej dorosli przyswajają to, co jest związane z ich celowym działaniem, a więc z pracą zawodową, szczególnie taką, która stawia wysokie wymagania. Zapewnia ona człowiekowi mimo jego zaawansowanego wieku wysoki poziom w dziedzinach, w których specjalizował się przez lata. Aktywność intelektualna związana z kształceniem ustawicznym jest też formą ćwiczeń umysłu i działań rewalidacyjnych, zwłaszcza dla osób niepełnosprawnych umysłowo. Proces nabywania wiedzy zależy w znacznej mierze od przyjęcia aktywnej i poszukującej postawy w tej dziedzinie. Jeśli zaś niepełnosprawnemu nie są stawiane takie wymagania, to powoli dochodzi do regresu funkcji intelektualnych. Istotne znacznie ma zatem motywacja osoby niepełnosprawnej do podjęcia zmian.

Budowanie motywacji do podjęcia nauki w trybie kształcenia ustawicznego powinno spełniać wiele warunków. Punktem wyjścia winno być dostrzeżenie przez osoby niepełnosprawne realnych i praktycznych korzyści z nauki w swoim życiu, zarówno osobistym, jak i zawodowym. Kształcenie powinno mieć atrakcyjną formę i odbywać się w dogodnych warunkach. W relacji z osobami niepełnosprawnymi ważną rolę odgrywa również nauczyciel, który w kontakcie z dorosłymi powinien odejść od

roli dominującej, właściwej na poziomie szkół podstawowych, na rzecz pozycji partnerskiej, o charakterze mentorskim, ale nie dyrektywnym.

Wyznaczenie celów edukacyjnych osobom długotrwale bezrobotnym i mającym kłopot z przystosowaniem się do wymagań związanych z aktywnością zawodową może stanowić formę przejściową, rodzaj przygotowania do nowych zadań w związku z koniecznością sprostanania obowiązkom, dostosowania się do ustalonych zasad w różnych formach kształcenia. Podjęcie kształcenia, które zmierza do zdobycia lub podniesienia kwalifikacji, może nieznacznie odroczyć w czasie konieczność zmiany – podjęcie pracy, a tym samym jako obarczone mniejszym ładunkiem lęku staje się celem łatwiej akceptowalnym przez samych zainteresowanych. Może stać się okresem przyzwyczajania do myśli, że zmiany są nieodzowne. Jak wskazują doświadczenia autorki (A. Miklewska, 2009a), bezrobotne osoby niepełnosprawne znacznie chętniej podejmowały decyzję o rozpoczęciu edukacji niż o podjęciu pracy, chociaż miały świadomość, iż jest to etap wstępny do zatrudnienia. Edukacja zatem stała się szansą na podjęcie zmian rozwojowych w łagodnej formie, krokiem zmierzającym do poradzenia sobie z oporem. Osoby niepełnosprawne, już ograniczone na wcześniejszych etapach edukacji, mogą zmagać się z negatywnymi własnymi doświadczeniami bądź oczekiwać innego, łagodniejszego traktowania (zmniejszonych wymagań). Stąd warto, aby były umiejętnie wspierane, ale przede wszystkim stymulowane do rozwoju przez nauczycieli (*Kształcenie ustawiczne w Polsce na tle...*, 2013).

Także S. Kowalik (2007) zauważa, że proces usprawniania osoby niepełnosprawnej, a szczególnie chorej psychicznie, powinien przebiegać etapami, a możliwość przejścia z jednego poziomu na kolejny należy wyczuć z dużą ostrożnością. Proponuje on wyodrębnienie trzech faz: inicjacji procesu rehabilitacji, oswojania z procesem rehabilitacji i zaangażowania w proces rehabilitacji. Jeśli faza inicjacji rehabilitacji zostanie przeprowadzona niewłaściwie, to osoba niepełnosprawna w efekcie negatywnych doświadczeń może powrócić do stanu bierności. Jak wspomniano, kształcenie ustawiczne w procesie rehabilitacji może stanowić bezpieczny etap przygotowania do podjęcia zatrudnienia.

Polska na tle innych krajów Unii Europejskiej ma jeden z najniższych wskaźników, jeśli chodzi o kształcenie ustawiczne ([www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ](http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ)). Proporcje te są jeszcze bardziej niekorzystne,

jeśli porównamy osoby zdrowe i niepełnosprawne, gdyż udział osób z ograniczeniami w kształceniu ustawicznym dorosłych wynosi ok. 0,5%, a w przypadku osób pełnosprawnych udział ten wynosi ok. 5% ([www.pfron.org.pl](http://www.pfron.org.pl)). Taka sytuacja wynika prawdopodobnie z tego, że osoby dorosłe w naszym kraju jeszcze nie do końca doceniają korzyści płynące ze stałego uzupełniania wykształcenia i szkoleń. Tendencje rozwoju gospodarczego wskazują jednak, że starzejące się społeczeństwo w sytuacji niżu demograficznego potrzebuje stałego podnoszenia kwalifikacji. Dotyczy to zarówno osób niepełnosprawnych, jak i bez żadnych ograniczeń zdrowotnych. Dość jaskrawo ujawniają się obecnie rozbieżność między poziomami wykształcenia i umiejętności wśród młodszych i starszych osób dorosłych, co także poważnie ogranicza możliwości pozostania na rynku pracy starszych pracowników. Trudno wyobrazić sobie kreowanie ścieżki zawodowej bez uwzględniania kształcenia ustawicznego.

Słabą stroną oferty kształcenia ustawicznego kierowanej do osób niepełnosprawnych jest jej rozproszony i chaotyczny charakter. Brakuje ciągłości wsparcia osób niepełnosprawnych w wyborach edukacyjnych w toku życia, a kierowane do nich doradztwo zawodowe ma charakter przypadkowy i mało skoncentrowany na specyficznych problemach.

Biorąc pod uwagę funkcje, jakie pełni kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych, można wyodrębnić dwie główne funkcje: zastępczą i właściwą. Pierwsza polega na przekazaniu ludziom dorosłym wiadomości i ukształtowaniu umiejętności, dyspozycji, sił umysłowych czy cech charakteru, których nie zdobyli w czasie normalnego, obowiązkowego nauczania szkolnego. Funkcja właściwa polega na aktualizowaniu oraz uzupełnianiu wiedzy i umiejętności ludzi dorosłych w dziedzinie gospodarki, polityki, ideologii, różnych dziedzin nauki, techniki i sztuki, w zakresie nieobjętym programem szkoły, ale koniecznym do właściwego spełniania obowiązków zawodowych i społecznych, na dalszym kształtowaniu i doskonaleniu sił umysłowych uczących się, a także kształtowaniu świadomych postaw społecznych ludzi dorosłych stosownie do istniejących i stale zmieniających się potrzeb edukacji i aktywności zawodowej, rodzinnej czy społecznej (Z. Popławski, *Edukacja dorosłych...*, 2013.).

## Kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych w zakresie umiejętności twardych

Jak wykazano, sprawą oczywistą jest potrzeba podniesienia przez osoby niepełnosprawne swojego wykształcenia przez osiągnięcie poziomu adekwatnego do posiadanych umiejętności, czyli rozwój tzw. umiejętności twardych. Warto jednak, aby decyzja tego typu została poprzedzona dokładną diagnozą potrzeb i właściwym ukierunkowaniem zawodowym i szkoleniowym. Osoba niepełnosprawna winna współuczestniczyć w projektowaniu własnej ścieżki rozwoju zawodowego, aby czuła się za nią współodpowiedzialna i w pełni identyfikowała się z wyznaczonymi celami. Zagrożeniem na tym etapie jest bowiem przyjęcie przez osobę szkolącą się postawy rezygnacji i postrzeganie propozycji edukacyjnej jako kolejnego, przypadkowo dobranego kursu, który nic nie zmieni w jej osobistej i zawodowej sytuacji. Dokonywanie bardziej świadomego wyboru kształcenia często jest utrudnione, ponieważ osoby niepełnosprawne mają ograniczone możliwości dostępu do informacji. W kontekście efektywnego radzenia sobie na rynku pracy potrzebna jest umiejętność obsługi komputera, znajomość języków obcych oraz posiadanie prawa jazdy.

Z wyborem kierunku kształcenia ustawicznego ściśle wiąże się profesjonalne doradztwo, świadczone przez osoby dobrze znające potrzeby osób niepełnosprawnych i specyfikę różnych schorzeń. Istotne też jest, aby wyznaczane kierunki rozwoju zawodowego pozostawały w związku z sytuacją gospodarczą kraju. Jak zauważył Kowalik (2008), osoby niepełnosprawne (chore psychicznie) reagują bardzo pozytywnie na propozycje udzielania im pomocy w tzw. duchu humanistycznym, w ramach rehabilitacji zdrowieniowej. Autor podkreśla, że udzielane im wsparcie musi być fachowe i dostosowane do potrzeb, a dopiero wówczas prawdopodobne staje się ich wychodzenie ze stanu zagubienia.

Badania przeprowadzone na zlecenie PFRON ([www.pfron.org.pl/ftp/](http://www.pfron.org.pl/ftp/)) pozwoliły wyłonić główne zasady, którymi należy kierować się podczas świadczenia pomocy osobom niepełnosprawnym w aktywizacji zawodowej. Punktem wyjścia winna być rzetelna diagnoza potrzeb samych osób niepełnosprawnych i ich otoczenia. Stąd też zakres oferowanych kursów powinien być elastyczny wobec potrzeb lokalnych pracodawców, a kierunki kształcenia w szkołach specjalnych powinny

ewoluować wraz ze zmieniającą się specyfiką rynku pracy. Drugim istotnym aspektem powinna być szersza indywidualizacja działań, tak aby straciły one charakter masowy, a konstruowane były na miarę potrzeb osoby niepełnosprawnej. Uznano również, że bardziej efektywne będą te programy, które adresowane będą do mniejszej liczby osób i traktują problem bardziej wnikliwie, niż programy skierowane do większej liczby osób, a działające tylko w najbardziej podstawowym wymiarze. Zwrócono też uwagę, aby podejmowane działania miały wymiar kompleksowy, tzn. integrujący różne obszary i formy wsparcia, co jednocześnie umożliwi likwidowanie barier dotyczących samej osoby niepełnosprawnej lub w jej otoczeniu. Kompleksowość działań powinna również polegać na zmobilizowaniu do rozwiązania problemu zatrudnienia osób niepełnosprawnych różnych instytucji lokalnych: pracodawców, pracowników instytucji rynku pracy itp. Aby osoby niepełnosprawne chętnie podejmowały wyzwania w zakresie kształcenia ustawicznego, poszerzania lub podnoszenia kwalifikacji, potencjalne korzyści muszą także przewyższać ponoszone koszty.

## Przekwalifikowanie

Mając na uwadze specyfikę sytuacji osób niepełnosprawnych, należy pamiętać, że część z nich utraciła zdolność wykonywania zawodu właśnie z racji choroby, co spowodowało konieczność przekwalifikowania się. Punktem wyjścia powinna być wówczas specjalistyczna diagnostyka prowadzona zarówno przez lekarzy specjalistów, jak i psychologa. Następnym krokiem może być poradnictwo, przeprowadzone przez przeszkolonego doradcę zawodowego. Dopiero na tej podstawie możliwe jest wyznaczenie kierunku szkolenia lub ustawicznego kształcenia zawodowego wykorzystującego uzyskane na wstępie wyniki. Dbłość o dostosowanie wykonywanej pracy do obecnego stanu zdrowia podkreśla też E. Rutkowska i jej zespół (2008). Ich zdaniem każdy etap doradztwa zawodowego skierowanego do osób niepełnosprawnych winien uwzględniać stan psychofizyczny szkolonych i przysposabianych do pracy zawodowej, a także zawierać poradnictwo w zakresie indywidualnych zabiegów i ćwiczeń usprawniających. Proponowany kierunek kształcenia bądź pracy nie może stanowić zagrożenia dla zdro-

wia przyszłego pracownika i powinien odpowiadać jego możliwościom psychofizycznym.

Sytuacja poprawia się nieco w wyniku uruchomienia w ostatnim czasie systemu bezpłatnych szkoleń i kursów kwalifikacyjnych finansowanych przez Unię Europejską. Ciągłe jednak gotowość do przekwalifikowania się jest zbyt mała wśród osób niepełnosprawnych, co sprawia, że wolno i mało plastycznie odpowiadają na zmieniające się potrzeby rynku pracy (A. Miklewska, 2009b).

### Kształcenie umiejętności miękkich

Osoby niepełnosprawne wcześniej nieaktywne zawodowo przed podjęciem zatrudnienia powinny być przygotowane przez psychologów i doradców zawodowych także w zakresie umiejętności miękkich (A. Miklewska, 2009a, 2013; D. Podgórska-Jachnik, *Edukacja szkolna...*, 2013). Jak już wspomniano, osoby niepełnosprawne często mają obniżony poziom umiejętności społecznych, co rzutuje znacznie na ich poczucie wartości i funkcjonowanie w grupie społecznej, jak również na relacje pracownik – pracodawca. Stąd etap przygotowań bezrobotnych osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy powinien koncentrować się na tych aspektach. Należy tu wskazać zwłaszcza na potrzebę dbałości przyszłych pracowników o poprawne relacje ze współpracownikami, a także rozwój innych kompetencji społecznych niezbędnych dla skutecznego poszukiwania pracy i poruszania się na rynku pracy, np. asertywność, umiejętność negocjowania, wywierania wpływu i autoprezentacji, znajomość podstaw prawnych dotyczących zatrudniania osób z dysfunkcjami, nauka efektywnego poszukiwania pracy, konstruowanie dokumentów aplikacyjnych. Poświęcone tym zagadnieniom warsztaty i treningi powinny obejmować wzmacnianie posiadanych zasobów i kompetencji, a dopiero w następnej kolejności pracę z deficytami. Najważniejszym jednak celem kształcenia ustawicznego w tym wstępnym okresie powinno być kreowanie u osoby niepełnosprawnej obrazu siebie jako pełnowartościowego pracownika na w miarę możliwości otwartym rynku pracy i nieocenianie swoich możliwości przez pryzmat niepełnosprawności. Dodatkowym pozytywnym efektem jest również

zmiana własnej postawy w kierunku aktywności, woli samostanowienia, gotowości do zmiany i otwartości na współpracę.

Zakres szkoleń w okresie przygotowawczym powinien być zawsze dostosowywany do indywidualnych potrzeb osób zainteresowanych i ich możliwości. Stąd znaczenie doboru kadry prowadzącej warsztaty i jej przygotowania w zakresie specyfiki poszczególnych niepełnosprawności. Ważne jest również to, aby edukacja jedynie przez wąską specjalizację i brak kształcenia kompetencji miękkich nie szufladkowała osób niepełnosprawnych, lecz dawała raczej wachlarz możliwości i kompetencje do uczenia się i zdobywania kwalifikacji przez całe życie (A. Miklewska, 2013; D. Podgórska-Jachnik, *Edukacja szkolna...*, 2013).

### Edukacja w początkowym okresie zatrudnienia

Zdarza się, że pracodawcy, którzy oferują zajęcia o różnym stopniu skomplikowania, nie uwzględniają szczególnych ograniczeń danej osoby, których pokonanie jest możliwe po okresie przyuczenia. Na przykład osoba niewidoma potrzebuje czasu na wyuczenie nowej czynności manualnej, a po wstępnym okresie nauki może osiągać nawet lepsze wyniki niż widzący pracownicy, na co nie wskazują próbki pracy przeprowadzone podczas rozmów kwalifikacyjnych. Warto, aby potrafiły o tym informować pracodawców same bezrobotne osoby niepełnosprawne, prosząc o wyznaczenie czasu na przystosowanie. Istotną rolę w tym zakresie spełniają również osoby z najbliższego środowiska bądź specjaliści do spraw rozwoju zawodowego, którzy także mogą pomóc w wyuczeniu nowej umiejętności (A. Miklewska, 2009a).

Przystosowanie do zmiany, jaką jest podjęcie pracy, znacznie łatwiej jest uzyskać, gdy osoby niepełnosprawne oprócz wsparcia otoczenia mogą liczyć na pomoc ze strony osób, które znalazły się w podobnej sytuacji (A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj, 2006). Podczas spotkań w takich grupach ich członkowie dzielą się własnymi doświadczeniami i sukcesami, ale również doświadczanymi porażkami w obszarze aktywności zawodowej. Wzajemne podobieństwo przeżyć niweluje choć częściowo doświadczane poczucie osamotnienia, a zarazem daje szansę na podtrzymanie dalekosiężnej motywacji do pracy.



## Formy kształcenia ustawicznego

Zakres form kształcenia ustawicznego jest szeroki. Obejmuje różnorodne placówki (centra) kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, szkoły wyższe (uniwersytety oraz uniwersytety trzeciego wieku), placówki naukowe, instytucje rynku pracy typu: publiczne służby zatrudnienia, ochotnicze hufce pracy, instytucje szkoleniowe, agencje zatrudnienia, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego. Współpracę w tym zakresie podejmują też izby rzemieślnicze, pracodawcy itp. Osoby dorosłe zainteresowane podnoszeniem swoich kwalifikacji mają wiele możliwości, aby kontynuować naukę m.in. w szkolnych i pozaszkolnych formach edukacji na różnych poziomach i w różnych systemach: dziennym, wieczorowym lub zaocznym (*Instrumenty rynku pracy*, 2013).

## E-learning – nowoczesna metoda nauki

W ostatnich latach dużą popularność zyskała nowa forma nauczania – kształcenie na odległość, nazywane również e-learningiem, e-edukacją i zdalnym nauczaniem. Kształcenie na odległość umożliwia naukę w dowolnym miejscu, czasie i tempie przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii informatycznych. Pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej, co dla osób z najcięższymi schorzeniami stanowi istotne ułatwienie (M. Senior, *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, 2013).

Najważniejszą cechą odróżniającą kształcenie na odległość od tradycyjnych metod jest nałożenie głównego ciężaru nauki na uczącego się, a nie na nauczyciela. Jest to z jednej strony bardzo duża zaleta tego sposobu nauczania, z drugiej zaś wada, gdyż jego skuteczność zależy przede wszystkim od dobrej woli, wysokiego poziomu samodyscypliny i samozaparcia osoby uczącej się. Kwalifikacje nabyte podczas tego szkolenia są tak samo uznawane jak te zdobyte na tradycyjnych kursach czy studiach. Podstawowe zalety szkoleń e-learningowych to: oszczędność czasu i pieniędzy, brak dezorganizacji pracy, bieżący

monitoring wyników nauczania, dowolna liczba osób szkolonych i stałe doskonalenie programu szkoleniowego.

Pomimo licznych i bezsprzecznych korzyści wynikających z zastosowania e-learningu w miejsce tradycyjnych, stacjonarnych kursów doszkalających nie można także zapominać o wadach, które w pewnym stopniu mogą zmniejszyć atrakcyjność tego typu metod edukacji. Ograniczeniem jest z pewnością brak bezpośrednich relacji z innymi uczestnikami zajęć, co nie pozwala osobom niepełnosprawnym pokonać izolacji społecznej. Jednak także sprawnym uczestnikom zajęć brakuje osobistego kontaktu zarówno z innymi członkami danego kursu, jak i z nauczycielem kontrolującym postępy kursantów. Ponadto udział w tego typu formie nauki wymaga niezwykle dużej samodyscypliny.

Jednak dla niektórych osób niepełnosprawnych e-learning jest najlepszym rozwiązaniem. Szczególnie dotyczy to tych zainteresowanych, którzy mają utrudniony dostęp do systemu nauczania z powodu braku odpowiedniej kadry (specyficzny rodzaj kursu), barier architektonicznych istniejących w szkołach oraz niedostosowania oferty edukacyjnej do ich potrzeb i możliwości (A. Miklewska, 2013). W Polsce działają fundacje, które pomagają niepełnosprawnym uzyskać odpowiednie środki na naukę. Jedną z nich jest Fundacja na rzecz Rozwoju Edukacji w Polsce – Edukacja Bez Barrier ([www.bez-barrier.org.pl](http://www.bez-barrier.org.pl)). Fundacja ta nieodpłatnie pomaga we wszelkich działaniach wspierających dostęp do edukacji dla osób niepełnosprawnych, m.in. w aplikowaniu o fundusze na kształcenie osób niepełnosprawnych oraz na projekty e-learningowe, pozyskiwaniu partnerów do projektów e-learningu, promowaniu rozwiązań edukacyjnych dla osób niepełnosprawnych, poszukiwaniu kontaktów w celu podjęcia działań związanych z wdrażaniem nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych w szkołach i na uczelniach, a także innych działaniach na rzecz rozwoju nowoczesnej edukacji w Polsce. Fundacja prowadzi system certyfikacji związany z edukacją w formie e-learningu, który zaświadcza o umiejętnościach, wiedzy eksperckiej lub uprawnieniach trenerskich (M. Sinior, *Kształcenie ustawiczne dorosłych*, 2013).

## Podsumowanie

Można przyjąć, że istotnym kierunkiem zmian w zakresie kształcenia ustawicznego osób niepełnosprawnych winno być nie tylko zwiększenie dostępności wyższych uczelni, ale ogólne zwiększenie ich aktywności w zakresie własnej edukacji, nie tylko *stricte* zawodowej. Jak wspomniano bowiem, nie tylko poziom wykształcenia stanowi powód wysokiego bezrobocia osób z ograniczeniami. Ważnym aspektem jest zakres umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy, a także reprezentowanie postawy biernej bądź aktywnej wobec swojej sytuacji życiowej.

Warto skoncentrować się na stworzeniu elastycznej oferty szkoleń i kierunków rozwoju zawodowego, która będzie dostosowana do potrzeb wynikających z niepełnosprawności i standardów ich zaspokojenia (dostosowań), ale znajdzie także odzwierciedlenie w obecnej sytuacji gospodarczej lub będzie powiązana z potrzebami zgłaszanymi przez przedsiębiorców. Istotne mogłoby okazać się ograniczenie kształcenia ogólnego, wprawdzie służącego rozwojowi, ale niedającego konkretnych umiejętności, na rzecz edukacji zawodowej. Warto, aby oferowane szkolenia były traktowane szerokoprofilowo (np. łączenie kursu usług fryzjerskich z wizażem i umiejętnością robienia tipsów), a także stwarzały szanse na poszerzenie umiejętności. Z kolei włączenie osób niepełnosprawnych w szerszym wymiarze do edukacji powszechnej, przy ograniczeniu szkolnictwa specjalnego, prawdopodobnie przyczyniłoby się do porównywalności zdobywanych kwalifikacji i zapobiegało stygmatyzacji, a tym samym wykluczeniu społecznemu.

Na poziomie kraju brakuje precyzyjnego modelu kształcenia ustawicznego kierowanego do osób niepełnosprawnych (D. Podgórska-Jachnik, *Edukacja szkolna...*, 2013). Procedury powinny rozpoczynać się od ustalenia specjalistycznej formy diagnozy i stworzonej na tej podstawie indywidualnej prognozy dla poszczególnych osób z ograniczeniami (diagnoza funkcjonalna eksponująca zasoby). Z pewnością weryfikacji wymagają kryteria egzaminów kompetencyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zwiększenie nacisku na egzekwowanie praktycznych umiejętności. Nauczyciele zawodu powinni mieć stałą możliwość korzystania z doradztwa psychologa, aby właściwie motywować uczniów i odpowiednio kierować procesem

kształcenia ustawicznego. Nie mogą to być osoby przypadkowe; również rzemieślnicy oferujący staże zawodowe najpierw powinni przejść przeszkolenie i zdobyć certyfikat potwierdzający właściwy poziom kompetencji do kształcenia osób niepełnosprawnych. Także doradcy zawodowi wymagają dodatkowych i specjalistycznych szkoleń, dzięki którym trafniej dopasują ofertę rozwoju edukacyjnego i zawodowego do potrzeb osoby niepełnosprawnej. Kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych powinno uwzględniać edukację w zakresie przedsiębiorczości i ekonomii społecznej.

Warto, aby osoba niepełnosprawna jako aktywny uczestnik projektujący swoją ścieżkę rozwoju zawodowego miała łatwy dostęp do kierowanej do niej oferty. W swoim rozwoju zawodowym powinna móc liczyć na wsparcie zarówno instytucji rynku pracy, jak i profesjonalistów związanych ze służbą zdrowia (rehabilitanci, psycholodzy), biznesem (mentorzy, coachowie) bądź pomocą społeczną (asystenci rodziny). Celowe wydaje się rozszerzenie próbnych form pracy, które umożliwiają zapoznanie się z przyszłymi obowiązkami i ich naukę bez obciążeń wynikających z umowy o pracę. Można sądzić, że najlepsze rezultaty osiągnięto by też przy współpracy poszczególnych instytucji: rynku pracy, edukacji i pracodawców.

## Wnioski

1. Poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych jest znacznie niższy niż osób w pełni sprawnych. Bardzo mały jest odsetek niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem, które w przypadku stanowisk wykwalifikowanych jest już standardem w oczekiwaniach pracodawców.
2. Udział osób niepełnosprawnych w różnorodnych formach kształcenia ustawicznego jest niewielki.
3. Bezrobotne osoby niepełnosprawne wykazują się bardzo niskim poziomem przedsiębiorczości, elastyczności i otwartości na zmiany. Mają istotne kłopoty w zakresie kompetencji społecznych.
4. W strukturze wykształcenia osób niepełnosprawnych dominują zawody anachroniczne. Kształcenia ustawiczne nie zawsze pozwala dostosować się do zmieniających realiów rynku pracy.

## Bibliografia

- Bańka, A. (2003). Rola poradnictwa zawodowego w integracji osób niepełnosprawnych z rynkiem pracy. W: *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Materiały konferencyjne*. Warszawa; [www.praca.ffm.pl/doc/pozon.pdf](http://www.praca.ffm.pl/doc/pozon.pdf).
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rycielski, P. (2008a). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. *Nauka*, 2.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Sijko, K., Rycielski, P., Wiszejko-Wierzbicka, D. (2008b). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: czynniki społeczno-demograficzne. *Nauka*, 1.
- Brzezińska, A., Woźniak, Z., Maj, K. (2006). *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*. Warszawa.
- GUS, Aktywność ekonomiczna ludności w Polsce; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-i-iv-kwartale-2005-r-4.10.html>; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-i-iv-kwartale-2008-r-4.10.html>; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-i-iv-kwartale-2012-r-4.10.html>, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-iii-kwartale-2013-r-4.10.html> (05.11.2013).
- Instrumenty rynku pracy*. (2013). [www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty/](http://www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty/).
- Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa.
- Kowalik, S. (2008). Rehabilitacja osób chorych psychicznie. Propozycje działań dla psychologów klinicznych. W: J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.). *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Gdańsk.
- Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka*. (2013). [www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/ksztalcenie\\_ustawiczne\\_www.pdf](http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/ksztalcenie_ustawiczne_www.pdf).
- Kształcenie ustawiczne w Polsce na tle innych krajów – na podstawie badania TRAL 2*. (2013). [www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/nowe/PolskanatleTRAL.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/nowe/PolskanatleTRAL.pdf).
- Kurkus-Rozowska, B. (2002). Wpływ rehabilitacji na poprawę wydolności fizycznej osób niepełnosprawnych ruchowo. *Bezpieczeństwo Pracy*, 3.

- Kwieciński, Z. (2008). O różnym rozumieniu „równych szans” edukacyjnych. W: J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.). *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Gdańsk.
- Majewski, T. (1995). *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Warszawa.
- Miklewska, A. (2008a). Opór przed zmianą – problemy aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. W: D. Kukla, Ł. Bednarczyk (red.). *Edukacja – wsparcie – praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*. Warszawa – Częstochowa.
- Miklewska, A. (2008b). Psychospołeczne uwarunkowania aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Przykład dobrej praktyki. W: R. Derbis (red.). *Jakość życia: od wykluczonych do elity*. Częstochowa.
- Miklewska, A. (2009a). Edukacja jako wyznacznik zmiany w życiu bezrobotnych osób niepełnosprawnych. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Miklewska, A. (2009b). Wybrane problemy aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych na podstawie programu autorskiego. W: K. Janowski i M. Artymiak (red.), *Człowiek chory – aspekty biopsychospołeczne*. T. 4. Lublin.
- Miklewska, A. (2013). Aktywność zawodowa jako forma rehabilitacji osób niepełnosprawnych. W: J. Rottemund, K. Czupryna (red.). *Niepełnosprawność niejedno ma imię*. Bielsko-Biała.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). Edukacja szkolna i kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych w kontekście szans zatrudnienia ON na otwartym rynku pracy, [www.isp.org.pl/files/14609877610110809001239015625.pdf](http://www.isp.org.pl/files/14609877610110809001239015625.pdf).
- Popławski Z. (2013). Edukacja dorosłych. Wymóg współczesności czy chęć indywidualnego rozwoju? <http://pl.scribd.com/doc/57189962/Pop%C5%82awski-Zbigniew-Edukacja-doro%>.
- Rutkowska, E., Otrębski, W., Piasecki, J., Stępnia, M., Śliwak, J. (2008). Przebieg rehabilitacji ustawicznej jako element doradztwa zawodowego. W: M. Piasecki, J. Śliwak (red.). *Wybrane zagadnienie aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Lublin.
- Sęk, H. (1980). *Orientacja w sytuacjach społecznych*. Poznań.
- Sinior, M. (2013). Kształcenie ustawiczne dorosłych, [www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie\\_ustawiczne](http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/Kształcenie_ustawiczne) (5.11.2013).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, [www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty/](http://www.mpips.gov.pl/praca/instrumenty/) (5.11.2013).

[http://pl.scribd.com/doc/57189962/Pop%C5%82awski-Zbigniew-Edukacja-doro%](http://pl.scribd.com/doc/57189962/Pop%C5%82awski-Zbigniew-Edukacja-doro%20lat) (4.01.2014)

<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-i-iv-kwartale-2005-r-4.10.html> (5.11.2013)

<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-i-iv-kwartale-2008-r-4.10.html> (5.11.2013)

<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/praca-wynagrodzenie/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-w-iii-kwartale-2013-r-4.10.html> (5.11.2013)

[www.bezbarier.pl/](http://www.bezbarier.pl/) (5.11.2013)

[www.isp.org.pl](http://www.isp.org.pl) (5.11.2013)

[www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/nowe/PolskanatleTRAL.pdf](http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/nowe/PolskanatleTRAL.pdf) (5.11.2013)

[www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania\\_i\\_analazy](http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/badania_i_analazy) (5.11.2013)

[www.uo.sggw.pl/aktywnosci/5-powolanie-do-zycia-uniwersytetu-otwartego-sggw](http://www.uo.sggw.pl/aktywnosci/5-powolanie-do-zycia-uniwersytetu-otwartego-sggw)

[www.wup-katowice.pl](http://www.wup-katowice.pl) (4.01.2014)

[www.wup-katowice.pl/artypul/statystyki/1369392958/0/98](http://www.wup-katowice.pl/artypul/statystyki/1369392958/0/98)

[www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/ksztalcenie\\_ustawiczne\\_www.pdf](http://www.wup.kielce.pl/images/stories/CIZ/ksztalcenie_ustawiczne_www.pdf) (5.11.2013)

**Słowa kluczowe:** osoby niepełnosprawne, kształcenie ustawiczne, rehabilitacja zawodowa, aktywność zawodowa

## Streszczenie

Podjęcie aktywności zawodowej znacznie przyspiesza proces rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Ich bierność zawodowa ma złożone przyczyny, a identyfikacja niektórych pozwala podjąć działania korekcyjne.

Kwalifikacje zawodowe osób niepełnosprawnych często są znacznie niższe niż osób sprawnych, co zmniejsza ich szanse na zatrudnienie. Kształcenie ustawiczne umożliwia ich wyrównanie. Artykuł prezentuje czynniki wpływające na kształcenie i rehabilitację zawodową osób niepełnosprawnych.

**Key words:** the disabled person, permanent education, professional rehabilitation, professional activity

### Summary

Undertaking of the professional activity highly accelerates process of the disabled people's rehabilitation. The professional passivity has compound causes. The identification of some of allows to undertake corrective actions. Professional qualifications of disabled people are poorer than skills of healthy people and they have smaller chance of starting professional activity. Permanent education gives possibility of equal chances. The article presents factors influencing on disabled people's professional rehabilitation and professional activity.



*Urszula Nowacka*

*Alina Gil*

*Luis Ochoa Siguencia*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## „Uczyć się, aby być” w aspekcie aktywności edukacyjnej seniorów

### Wstęp

Artykuł określa związek między aktywnością edukacyjną seniorów a jakością ich życia. Zaprezentowano różne formy aktywności edukacyjnej seniorów i wpływ tej aktywności na umiejętność radzenia sobie z niepokojącym zjawiskiem dyskryminacji, wykluczania osób starszych z przestrzeni życia społecznego.

Osiągnięcie statusu seniora nie musi kojarzyć się z degradacją społeczną i spadkiem jakości życia. Do okresu starości można się przygotować przez zmianę spojrzenia na starość i jakość życia po przejściu na emeryturę. Istotną rolę w tym procesie odgrywa edukacja, która pomaga skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu i poczuciu samotności, umożliwia korzystanie z udogodnień współczesnego świata, pozwala seniorom zaspokajać potrzebę samorealizacji, także w obszarach, na które wcześniej nie mogli znaleźć czasu ze względu na pracę zawodową. Wyzwania te stają się nie tylko obowiązkiem, ale przymusem, a brak dostosowania się do zmian powoduje, że otoczenie staje się dla seniorów coraz bardziej obce i niezrozumiałe. Bariery uczestnictwa seniorów w edukacji są raczej subiektywne i często wynikają z niskiej samooceny osoby starszej oraz przekonania o spadku możliwości poznawczych wraz z wiekiem.

W artykule wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu realizowanego z programu Grundtvig „Evaluation Toolkit on Seniors Education to Improve Their Quality of Life”.

### „Uczyć się, aby być” – co to oznacza dla seniorów?

Znane wszystkim słowa Szekspira: „Być albo nie być. Oto jest pytanie”<sup>1</sup>, zwracają uwagę na rozterki Hamleta dotyczące wyboru między postawą bierną a czynną. Przed podobnym wyborem stoją dziś seniorzy.

Słowo „być” według *Słownika języka polskiego* (<http://sjp.pwn.pl/>) oznacza „istnieć, żyć”. Słowo to można rozpatrywać w wielu aspektach, np. być człowiekiem, być sobą, być szczęśliwym, być niezależnym (m.in. materialnie), być obecnym (np. w życiu społecznym), być babcią czy, wreszcie, być seniorem. Można być seniorem spełnionym, szczęśliwym, ale można także być seniorem bezradnym i wyobcowanym.

Idea uczenia się przez całe życie, uczenia ustawicznego, obejmuje wszystkie etapy życia człowieka oraz różne jego aspekty zawodowe i społeczne. Idea ta zakłada, że zdobycie kwalifikacji i umiejętności możliwe jest przez dochodzenie różnymi drogami: przez kształcenie w trybie formalnym (szkoła, uczelnia), pozaformalnym (doksztalcenie, doskonalenie i szkolenie, np. uniwersytety trzeciego wieku) oraz nieformalnym (samouczenie się i doświadczenie, np. przez czytanie książek, oglądanie programów edukacyjnych czy rozmowę z innymi ludźmi) (T. Prauzner, 2011).

Edukacja ustawiczna oparta jest na tezie, że każdy człowiek, bez względu na wiek, posiada zarówno zdolność (zdolności poznawcze niewątpliwie z czasem maleją), jak i prawo do uczenia się. Tym samym człowiek, który podejmuje wyzwania edukacyjne, wpływa na przebieg swojego życia, wpływa na jakość życia.

Trzy najważniejsze raporty edukacyjne, które wpłynęły na zmianę podejścia do edukacji i wyznaczyły nowe cele edukacyjne, to:

- 1) Raport Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji *Uczyć się, aby być* z 1979 r.,
- 2) Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej z 1996 r.,

<sup>1</sup> Przeł. L. Ulrich.

- 3) Raport UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (J. Delors, 1998), który określił cztery wyzwania dla edukacji XXI wieku: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być (E. Faure i in., 1975).

W raportach tych podkreśla się użyteczność działań edukacyjnych, czyli zdolność tych działań do zaspokajania różnorodnych potrzeb człowieka żyjącego w czasach szybko zmieniającej się rzeczywistości. Nowa koncepcja edukacji wynikająca z tych raportów opiera się na stworzeniu możliwości każdej jednostce (także seniorom) odkrywania, pobudzania i wzmocnienia jej potencjału, które umożliwią ujawnienie skarbu, który ukryty jest w każdym z nas, a tym samym doprowadzenie do spełnienia jednostki, która **uczy się, aby w pełni być**.

Proces starzenia może mieć kluczowe znaczenie dla każdej jednostki, ponieważ wiąże się z dużymi zmianami w pracy (emerytura), rodzinie i społeczeństwie; zmieniają się nasze ciała i występują często problemy zdrowotne. Wszystko to wymaga niekiedy przemodelowania całego naszego życia.

W przygotowaniu do okresu starości ważną rolę odgrywa więc edukacja jako nieodzowny element przystosowania do coraz bardziej zmieniających się warunków życia. Przemiany społeczne i technologiczne (w tym rozwój nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych) oraz globalizacja doprowadziły do znacznego wzrostu dostępu do wiedzy, masowego korzystania z Internetu oraz pojawienia się konieczności stałego doganiania i dostosowywania się. Do tego dochodzi rosnący poziom jakości życia wokół, co determinuje pogoń za wyższym standardem życia, także osób będących na emeryturze. Marzenia i presja środowiska, w którym żyją seniorzy, powodują gotowość do kształtowania własnej starości i odpowiedzialności za jakość swojego życia, co z kolei coraz częściej pociąga za sobą decyzję o dalszej edukacji. Wyzwania, przed którymi stoją seniorzy, nigdy wcześniej nie były ich udziałem i dlatego często są dla nich bardzo trudne.

Nie ulega jednak wątpliwości, że starsi ludzie, sprawni umysłowo i fizycznie oraz zrealizowani, żyją dłużej, jakościowo lepiej i aktywniej.

Jakość życia jest w zasadzie pojęciem abstrakcyjnym i każdy może wypracować własną definicję jakości życia. Niektórzy kojarzą jakość życia z dobrobytem, byciem szczęśliwym, inni z posiadaniem dużej ilości pieniędzy czy zdrowiem. Jednak często okazuje się, że zdrowie

i pieniądze nie przynoszą szczęścia, a tym samym nie zawsze przekładają się na jakość życia.

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje jakość życia jako

[...] postrzeganie jednostek, ich pozycji w życiu, w kontekście kultury i systemu wartości, w których żyją, a w odniesieniu do ich celów i oczekiwań, które mają (<http://gabinetzdrowia.net.pl/definicja-zdrowia-i-jakosci-zycia-wg-who.php>).

Światowa Organizacja Zdrowia wyodrębnia sześć stanów podstawowych wymiarów dotyczących jakości życia:

- 1) wymiar fizyczny (ból i dyskomfort, energia i zmęczenie, aktywność seksualna, sen i odpoczynek, funkcje sensoryczne),
- 2) wymiar psychologiczny (uczucia pozytywne i negatywne, procesy umysłowe, obraz ciała, samoocena),
- 3) niezależność (niezależność ruchowa, aktywność na co dzień, brak uzależnienia od środków medycznych lub innych, zdolność porozumienia się, zdolność do pracy),
- 4) relacje społeczne (osobiste więzi, wsparcie społeczne, zachowania wspierające innych),
- 5) środowisko (środowisko domowe, wolność i bezpieczeństwo fizyczne, zadowolenie z pracy, zasoby finansowe, opieka zdrowotna i socjalna, możliwość wypoczynku),
- 6) wymiar duchowy / przekonania osobiste (najczęściej przekonania i praktyki religijne).

T. Tomaszewski (1984) uważa, że jakość życia ustalić można na podstawie zbioru pewnych odgórnie przyjętych i jednakowych dla wszystkich kryteriów. Należą do nich: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość oraz współuczestnictwo w życiu społecznym. Oczywiście, im większe ich spełnienie, tym wyższa jakość życia.

Można także rozpatrywać statystyczny pomiar jakości życia (A. Bieńkuńska, T. Piasecki, 2013), który obejmuje dwa wymiary: warunki obiektywne oraz warunki subiektywne. W ramach warunków obiektywnych bierze się pod uwagę m.in. takie domeny, jak: materialne warunki życia, zdrowie, edukacja, aktywność ekonomiczna, czas wolny i relacje społeczne, osobiste bezpieczeństwo, jakość państwa i jego zdolność do zapewnienia ludziom podstawowych praw oraz sposób realizacji tych praw, a także jakość infrastruktury i środowiska naturalnego w miejscu

zamieszkania. Natomiast pomiar dobrobytu subiektywnego powinien obejmować postrzeganą jakość życia, tzn. satysfakcję, jaką czerpią ludzie z różnych jego aspektów oraz życia jako całości, a także elementy dotyczące samopoczucia psychicznego i odczuwanych stanów emocjonalnych.

Główny Urząd Statystyczny (A. Bieńkuńska, T. Piasecki, 2013), badając poziom satysfakcji życiowej, jednoznacznie stwierdził, że:

- 1) częściej ze swojego życia zadowolone są osoby młodsze niż starsze;
- 2) w najmłodszej grupie wiekowej (16–24 lata) zadowolonych ze swojego życia było ok. 84% osób;
- 3) w kolejnych grupach wiekowych poziom zadowolenia z życia był niższy, przy czym najniższy wskaźnik satysfakcji życiowej występował wśród osób w wieku 75 lat i więcej, osiągając wartość ok. 62%.

## Uczestnictwo seniorów w procesach edukacyjnych

Z badań wynika, że w Polsce przechodzimy na emeryturę statystycznie kilka lat wcześniej niż w Europie.

Proces starzenia się ludności przez wiele osób postrzegany jest jako zjawisko w długim okresie najważniejsze w XXI wieku z punktu widzenia gospodarki i zasad życia społecznego (P. Szukalski, 2008, s. 7).

Według danych GUS w latach 2008–2030 liczba osób w Polsce w wieku 60–74 lat ma wzrosnąć o 40%, w wieku 75–84 lat o 65,6%, w wieku 85 lat i więcej o 90%, natomiast liczba 100-latków będzie wyższa o 253% (P. Szukalski, 2008, s. 14).

W 2010 r. co czwarta osoba starsza miała w Polsce 80 lat i więcej. Starzenie się społeczeństwa spowodowało wzrost zainteresowania tą problematyką i rozwój dziedziny nauki zwanej gerontologią, w tym jej szczególnego odłamu: gerontologii pedagogicznej. Gerontologia podbudowana pedagogiką przesądza o bardziej całościowym pojmowaniu spraw, bo rozwija wiedzę o ludziach starszych nie tylko od strony medycznej, a nadto ma możliwość wykorzystania w pełni doświadczeń i dorobku pedagogiki. Wychowanie i nauczanie z wiekiem wyraźnie przechodzi w samokształcenie, samodoskonalenie się, samowychowanie i samorealizację. Według J. Homplewicza gerontologia pedagogiczna to

[...] pedagogika potrzeb i możliwości ludzi starszych wobec tej całej ich rzeczywistości, od której przecież odchodzą. Gerontologia pedagogiczna to nie tylko wezwanie XXI wieku, ale i całego humanizmu, z jakim mamy wyjść również do ludzi starszych (2012).

Ludzi starszych postrzega się często w czasach kultu młodości jako osoby niezdolne do samodzielnego i sensownego życia, wyalienowane, traktowane ze współczuciem, często dyskryminowane społecznie. Głównym powodem niezadowolenia z życia i niepodjęcia walki o to, aby „w pełni być”, jest poczucie wykluczenia i dyskryminacji społecznej seniorów. Seniorzy często postrzegają swoją sytuację w społeczeństwie jako złą i tak samo oceniają relacje z osobami młodymi. Dyskryminacja osób ze względu na wiek (ageizm) może przyjmować różne formy i dotyczyć rozmaitych aspektów życia społecznego: poziomu dochodów, zatrudnienia, dostępu do edukacji, opieki zdrowotnej czy udziału w procesach decyzyjnych. Osoby starsze często czują się niewidzialne – inni ich nie widzą, nie słuchają, nie zwracają na nich uwagi. A stąd już tylko krok do wykluczenia społecznego.

B. Synak twierdzi nawet, że

[...] nigdy chyba świat nie był tak sprzymierzony przeciw starszej generacji jak obecnie, nigdy też pozycja społeczna człowieka starego nie była tak niska (cyt. za: K. Rejman, 2010, s. 15).

Wśród czynników wpływających na poczucie jakości życia osób starszych wymienia się m.in. następujące różnorodne pozytywne skutki uczenia się w późnym okresie życia:

- 1) zachowanie dobrego zdrowia, lepsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami,
- 2) przejmowanie większej odpowiedzialności za własne życie,
- 3) większą niezależność od innych ludzi,
- 4) lepsze wykorzystywanie własnych zasobów,
- 5) rozwijanie refleksyjności (samoświadomość),
- 6) podążanie za rozwojem nauki i techniki,

- 7) poszerzanie i pogłębianie wiedzy dotyczącej współczesnego świata,
- 8) poznawanie własnych praw i docenianie swojej roli w społeczeństwie.

Z przeprowadzonych badań wynika również, że różne formy aktywności fizycznej podejmuje 87% badanych seniorów, zaledwie 10% deklaruje aktywność intelektualną, 36% osób było aktywnych społecznie, natomiast jedynie 4% osób podejmowało wszystkie te formy aktywności (A. Gębska-Kuczerowska, 2002).

Wprawdzie w starszym wieku trudniej skupić uwagę, uczyć się nowości i zapamiętać nowe pojęcia, jednak doświadczenie, dotychczasowa wiedza i dojrzałość często są pomocne w wyciąganiu właściwych wniosków (szczególnie gdy ważna jest intuicyjna ocena sytuacji), dokonywaniu właściwych wyborów, racjonalnym podejmowaniu decyzji, lepszym planowaniu itp. Zdarza się, choć zbyt rzadko, że potencjał intelektualny i doświadczenie zawodowe seniorów są cenionym zasobem dla pracodawców, którzy, doceniając ich walory (m.in. odpowiedzialność i lojalność), zatrudniają ich jako mentorów dla młodych pracowników.

Najczęściej jednak ludzie starsi mają utrudniony dostęp do rynku pracy. Z deklaracji wynika, że aż 29% osób przed 60 rokiem życia zamierza pracować zarobkowo po osiągnięciu wieku emerytalnego, natomiast zaledwie 10% osób po osiągnięciu tego wieku pracuje zarobkowo (w tym 5% pracuje w pełnym wymiarze godzin, 3% w niepełnym wymiarze godzin, a 2% jedynie dorywczo). Świadczy to o wycofaniu społecznym osób starszych (K. Wądołowska, 2010).

Marginalizację społeczną seniorów w Polsce wzmacniają ponadto m.in. niska aktywność starszych osób w walce o swoje prawa i przywileje, ograniczony dostęp do informacji, ignorowanie ludzi starszych przez media, brak większego zainteresowania problemami ludzi starszych, postawy wobec starości oraz negatywny stereotyp polskiej starości (K. Rejman, 2010).

Łatwo znaleźć w sobie wytłumaczenie dla braku chęci do dalszej nauki i rozwijania siebie. Omawiając czynniki mogące utrudnić podejmowanie decyzji o udziałach w programach edukacyjnych, wymienia się m.in.: przekonanie o niższości społecznej, lęk przed drwiną ze strony innych, lęk przed nieznanym, brak chęci do uczęszczania do szkoły oraz uczenia się, brak środków finansowych, choroby fizyczne i umysłowe, brak pewności opłacalności podejmowania nauki, sprzeciw rodziny,

brak warunków do uczenia się, niedostępność placówek oświatowych lub ich rozmijanie się z oczekiwaniami osób starszych.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż są także osoby starsze, które chcą się uczyć. Istnieje bezpośredni związek między poziomem wykształcenia, posiadaniem wyraźnych zainteresowań, dotychczasową aktywnością, jaką mamy w chwili osiągnięcia wieku starszego, a chęcią kontynuowania dalszej nauki. Im wyższy poziom wymienionych czynników, tym motywacja do podejmowania dalszych form edukacji silniejsza. Takie osoby decydują się najczęściej na podejmowanie nauki w formie zorganizowanej wówczas, gdy zauważają, iż wiedza, którą mogą zdobyć, pomoże im w rozwiązywaniu problemów osobistych, społecznych oraz zawodowych, lub pozwala im osiągnąć zadowolenie.

Motywami, które kierują ludźmi starszymi przy rozpoczynaniu dalszej edukacji, mogą być m.in.: chęć poznania nowych umiejętności i wiadomości, a także ich udoskonalanie, przygotowanie do pracy na nowym stanowisku, umiejętne wykorzystywanie wolnego czasu, chęć nawiązania nowych, ciekawych znajomości, uzyskiwanie większej sprawności w wykonywaniu obowiązków, pragnienie zmiany statusu materialnego, oczekiwany awans społeczny lub zawodowy, rozwijanie własnej osobowości, ulepszanie więzi interpersonalnych, rozwijanie fizycznej sprawności, chęć wyrównywania własnego wykształcenia względem wykształcenia innych osób oraz dążenie do podniesienia poczucia własnej wartości.

Seniorzy zazwyczaj preferują ofertę edukacyjną, dzięki której mogą nauczyć się rzeczy ocenianych przez nich jako przydatne w ich codziennym życiu. Deklaracje dotyczące potrzeb edukacyjnych osób starszych zmieniają się wraz z ich wiekiem. Najstarsi seniorzy są zainteresowani przede wszystkim zagadnieniami związanymi z ich osobistym samopoczuciem, zachowaniem zdrowia oraz bezpieczeństwem. Natomiast młodszy emeryci stawiają na naukę języków obcych, chętnie poznają nowe gadzety, przydatne szczególnie w trakcie podróżowania, i wykazują zainteresowanie nowymi technologiami (w tym komputerem i Internetem). Te oczekiwania należy wziąć pod uwagę przy konstruowaniu oferty edukacyjnej dla seniorów. Nie należy również zapominać, że istnieje grupa umiejętności, o których przydatności starsze pokolenie nie zdaje sobie często sprawy, np. dostęp do zasobów wiedzy i informacji o usługach, które pomogą poprawić jakość ich życia (A. Andrzejczak, 2008).



Seniorzy jednak często deklarują w badaniach, że nie widzą potrzeby korzystania z komputera czy Internetu, a tym samym jeszcze bardziej odcinają się od świata zewnętrznego. Tak więc 64% osób starszych nie jest zainteresowanych nowoczesnymi technologiami, a 26% nie zajmuje się tym, choć chciałoby to robić (K. Wądołowska, 2010).

Żyjemy w czasach bardzo intensywnego rozwoju nowych technik komunikacyjno-informacyjnych, determinujących powstawanie społeczeństwa informacyjnego. Seniorzy również powinni aktywnie i w pełni uczestniczyć w nowoczesnym, skomputeryzowanym i z informatyzowanym świecie. Dlatego tak ważną rolę odgrywa edukacja seniorów związana z obsługą komputera i korzystaniem z Internetu. Nabycie tych umiejętności służy nie tylko do poszerzania wiedzy, ale także umożliwia aktywność społeczną, obywatelską i zawodową. E-edukacja staje się dziś jedną z istotnych e-usług. Fakt ten został dostrzeżony przez wiele instytucji, czego skutkiem jest pojawienie się w Internecie wielu kursów *online*. Seniorzy w Polsce, będąc coraz bardziej liczną grupą społeczną, niestety często nie mają umiejętności potrzebnych do korzystania z tego typu form edukacji. Niewątpliwie prowadzi to do sytuacji, w której ten typ usług cyfrowych dostosowanych do potrzeb seniorów nie został dostatecznie rozwinięty. Tymczasem e-nauczanie jako idea, która w krótkim czasie zdobyła znaczącą popularność i uznanie, może stanowić bądź uzupełnienie bądź samodzielną formę zdobywania wiedzy również dla osób w wieku emerytalnym. Należy zauważyć, że w niedługim czasie liczba seniorów korzystających z Internetu znacznie wzrośnie, ponieważ w starszy wiek wejdą dzisiejsi 40- i 50-latkowie, którzy codziennie korzystają z komputera i Internetu.

Polskie badania Internetu określają typowego polskiego internautę-seniora jako mężczyznę mającego wykształcenie wyższe, mieszkającego w mieście, średnio zamożnego. I choć z Internetem zetknął się najczęściej już kilka lat wcześniej, to dopiero na emeryturze znalazł czas na większą aktywność w sieci, poszukując informacji przede wszystkim związanych z prawem i gospodarką, nieruchomościami i budownictwem, finansami i ubezpieczeniami, turystyką i motoryzacją. Seniorzy nadto często odwiedzają strony instytucji rządowych oraz czytają prasę *online* (Megapanel PBI/Gemius, 2008).

W trakcie pracy zawodowej często brakuje czasu na doksztalcanie i pogłębianie swoich zainteresowań. Na emeryturze wolnego czasu jest

więcej i warto to wykorzystać. Nauka języków obcych może być świetną okazją do poznania i zrozumienia obcej kultury oraz zachęcić do zagranicznych podróży. Dodatkowo lektoraty stwarzają możliwość spotkania ciekawych ludzi, integrują uczestników i motywują do kolejnych działań.

W przeciwieństwie do rozpowszechnionych stereotypów osoby starsze mogą z powodzeniem uczyć się języków obcych. Badania wykazały, że wraz z wiekiem nie następuje znaczący spadek zdolności uczenia się, z wyjątkiem osłabienia wzroku i słuchu. Wiek uczących się języka obcego nie jest istotnym czynnikiem procesu nauki, lecz kontekst, w jakim osoby dojrzałe się uczą, ma ogromny wpływ na ich zdolność do przyswajania nowego języka. Trudności, jakich mogą doświadczyć osoby starsze w toku nauki, można przezwyciężyć przez zmiany w środowisku uczenia się, zwrócenie uwagi na czynniki afektywne i stosowanie skutecznych metod nauczania. Największą przeszkodą w nauce języków obcych w przypadku seniorów są ich wątpliwości co do własnych możliwości. Stereotypy, według których seniorzy mają duże kłopoty z nauką języków obcych, dotyczą dwóch sfer: starzenia się mózgu i dyskryminacji ludzi starszych w dziedzinie kształcenia.

Często tworzy się osobne grupy dla seniorów, aby mogli czuć się swobodnie i nie musieli porównywać się z młodymi uczniami. Ważne, by panowała atmosfera wsparcia i swoboda w wyrażaniu opinii oraz można było zbudować atmosferę zaufania. Samodzielnie wypracowany sposób uczenia się seniorów, doświadczenie życiowe i silna motywacja dają im wręcz przewagę nad młodszymi uczniami. Najnowsze badania dowiodły, że szczególnie w zakresie słownictwa i struktury języka dorośli podczas nauki osiągają lepsze rezultaty niż dzieci. Młodszy uczyć się szybciej, lecz częściej bazują na pamięci krótkotrwałej, natomiast seniorzy korzystają z pamięci długotrwałej i lepiej zapamiętują (*Nauka języków...*, 2011, [www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html](http://www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html)).

Coraz powszechniejsza staje się również edukacja seniorów przez uniwersytety trzeciego wieku (UTW), które mobilizują ludzi starszych do nauki i działania. Cele UTW koncentrują się właśnie na upowszechnianiu inicjatyw edukacyjnych, aktywizacji intelektualnej, społecznej i fizycznej seniorów, podtrzymywaniu więzi społecznych i komunikacji wśród seniorów oraz ich angażowaniu w działania na rzecz otaczają-

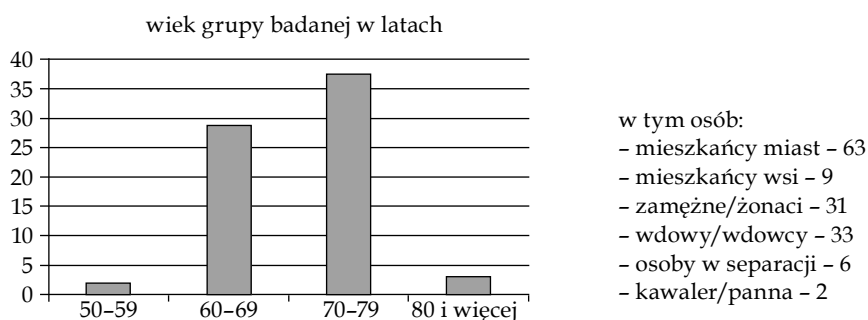
cego ich środowiska. Oferta takich uniwersytetów jest bardzo bogata: wykłady, konferencje, koła zainteresowań, kluby seniorów, sekcje tematyczne, zajęcia ruchowe, turystyczne, rekreacyjne, rehabilitacyjne, szkolenia, poradnictwo, kursy nauki obsługi komputera oraz lektoraty języków obcych.

### Ocena różnych aspektów jakości życia przez słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku

W ramach projektu EduSenior „Narzędzia do oceny edukacji seniorów w celu poprawienia jakości ich życia” realizowanego z programu Grundtvig przeprowadzono w październiku 2012 r. badania wśród 72 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Większość badanych uczestniczyła w zajęciach UTW ponad trzy lata. Grupa badawcza obejmowała więc osoby biorące czynny udział w zajęciach edukacyjnych organizowanych na UTW.

Celem badań było określenie czynników, które uważają za istotne z punktu widzenia jakości ich życia, oraz samoocena różnych aspektów jakości ich życia, takich jak: samopoczucie, samodzielność, umiejętności interpersonalne, wsparcie emocjonalne, bezpieczeństwo egzystencjalne, poczucie spełnienia, motywacja do działania, akceptacja zmian, spełnienie, poczucie szczęścia.

Wykres. 1. Wiek grupy badanej i jej struktura

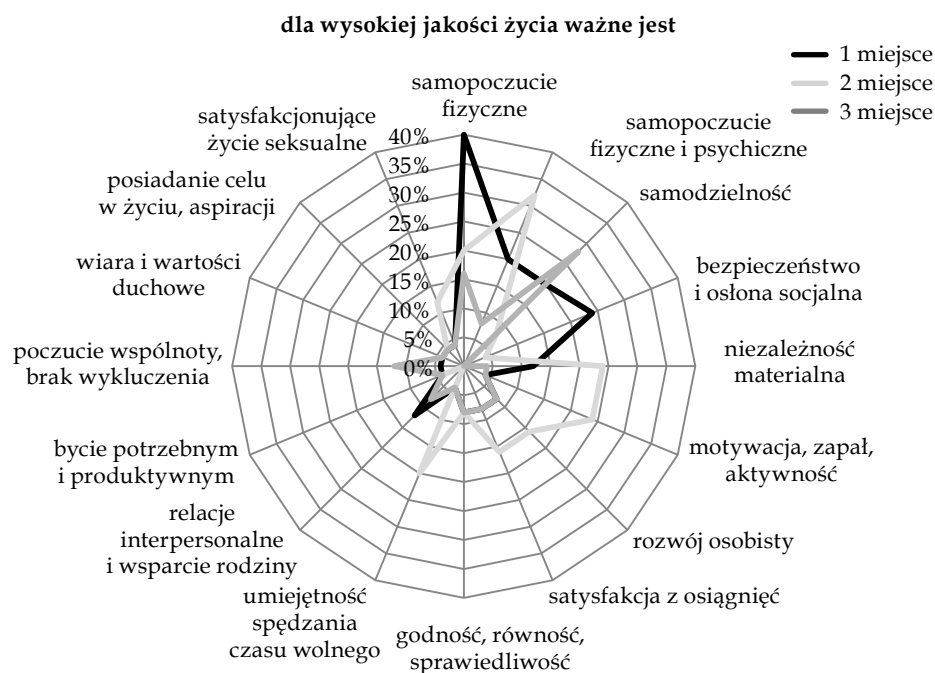


Źródło: wszystkie wykresy w opracowaniu własnym.

W badaniach przyjęto, że na jakość życia wpływa zbiór pewnych uwarunkowań, które czynią życie przyjemniejszym i bardziej wartościowym. W przeprowadzonej ankiecie zapytaliśmy seniorów, co ich zdaniem jest konieczne do osiągnięcia wysokiej jakości życia.

Seniorzy wskazali na takie czynniki, jak: samopoczucie fizyczne (zdrowie) i psychiczne, niezależność (także materialna), bezpieczeństwo i osłona socjalna, ale również na: rozwój osobowy, aktywność, motywacja do działania, umiejętność adaptacji do zmian, umiejętności interpersonalne i wsparcie rodziny, posiadanie celu, bycie produktywnym, satysfakcjonujące życie seksualne, umiejętność spędzania czasu wolnego oraz wiara i wartości duchowe.

Wykres. 2. Czynniki istotne z punktu widzenia jakości życia

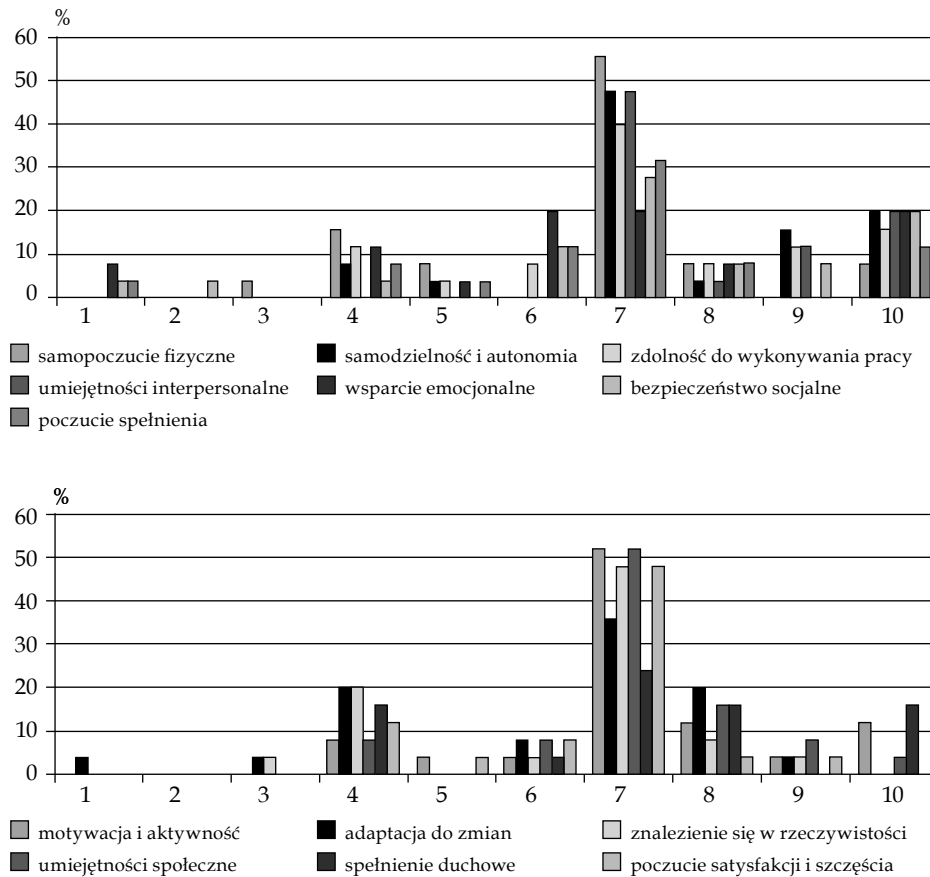


Kolejne pytania dotyczyły oceny różnych aspektów jakości życia osób badanych i ich subiektywnego spojrzenia na własne życie i siebie.

Okazuje się, że seniorzy uczestniczący w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy AJD w Częstochowie najwyżej oceniają swoje samopoczucie fizyczne (należy zauważyć, że w pytaniu poprzednim seniorzy wskazali samopoczucie fizyczne jako najważniejszy czynnik

jakości życia). Ponadto wysoko ocenili własną samodzielność i autonomię, samopoczucie psychiczne, umiejętności społeczne, zdolność do wykonywania prac, motywację i aktywność, umiejętność odnalezienia się w rzeczywistości oraz ogólne poczucie satysfakcji i szczęścia. Natomiast najniżej ocenili u siebie poczucie wsparcia emocjonalnego i bezpieczeństwo socjalne (co często wynika z niskiego dochodu i braku zainteresowania osób bliskich ich osobą).

Wykres. 3. Samoocena różnych aspektów jakości życia



Poziom: 1 - źle, 4 - dość dobrze, 7 - dobrze, 10 - doskonale

## Wnioski

Starość należy obecnie postrzegać jako etap nowych wyzwań, a człowieka starszego w kontekście jego sił witalnych, szans i możliwości rozwojowych. Edukacja osób starszych jest w obecnych czasach koniecznością. Prowadzi do lepszej jakości ich życia, wpływa na poczucie własnej wartości, spełnienia i samorealizacji; młodsze pokolenia mogą czerpać z doświadczeń seniorów. A. Kamiński (1982) uważa, że użyteczna praca i pozaosobiste zainteresowania to dwa główne eliksiry wydłużające młodość poza sześćdziesiątkę, szczególnie gdy towarzyszy im zabezpieczenie materialne.

Obecnie w edukacji seniorów można zauważyć przejście od zorganizowanych form (udział ten maleje wraz z wiekiem) do znacznie mniej sformalizowanych, odchodzenie od kształcenia w stronę samokształcenia, odstąpienie od scentralizowanych rozwiązań na rzecz rozproszonych praktyk edukacyjnych. Przykładem edukacji pozaformalnej, która przeżywa dynamiczny rozwój w ostatnich latach, są uniwersytety trzeciego wieku.

Konieczne wydaje się stworzenie przystosowanej do potrzeb i możliwości oferty edukacyjnej dla osób starszych, w przeciwnym razie problem wykluczenia społecznego (przede wszystkim cyfrowego) może zostać rozwiązany dopiero przy naturalnej wymianie pokoleń.

Wypracowanie oczekiwanych form edukacji seniorów to jedno z najważniejszych wyzwań najbliższych lat. Starzejące się społeczeństwo w dobrej kondycji i aktywne obciąży w mniejszym stopniu młodsze pokolenia i z pewnością wpłynie na rozwój gospodarczy.

## Bibliografia

- Andrzejczak, A. (2008). Edukacja osób starszych, [www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/483](http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/483) (18.01. 2013).
- Bieñkuńska, A., Piasecki, T. (red.) (2013). *Jakość życia, kapitał społeczny, ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*. Warszawa.
- Definicja zdrowia i jakości życia wg WHO, <http://gabinetzdrowia.net.pl/definicja-zdrowia-i-jakosci-zycia-wg-who.php> (19.02.2011).

- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Faure, E. i in. (1975). *Uczyć się, aby być*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Gębska-Kuczerowska, A. (2002). Charakterystyka grupy osób w podeszłym wieku uczestniczących w badaniu zależności między aktywnością a stanem zdrowia. *Przegląd Epidemiologiczny*, [www.pzh.gov.pl/oldpage/przeglad\\_epimed/56-3/563\\_10.pdf](http://www.pzh.gov.pl/oldpage/przeglad_epimed/56-3/563_10.pdf) (10.02.2012).
- Gil, A., Nowacka, U., Ochoa Siguencia, L. (2012). Analysis of Selected Areas of Educational Activity of Senior Citizens. W: *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 1. Rezekne/ Rezeknes Augstskola (Łotwa).
- Homplewicz, J. (2012). Gerontologia wyzwaniem dla pedagogiki XXI wieku, [www.utwstrzelin.pl/?page\\_id=40](http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=40) (20.02.2012).
- Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Megapanel PBI/Gemius (2008), [www.audience.gemius.pl/pages/olisplay/strony-edukacyjne](http://www.audience.gemius.pl/pages/olisplay/strony-edukacyjne) (15.02.2013).
- Nauka języków obcych a wiek. (2011). [www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html](http://www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html) (12.02.2012).
- Prauzner, T. (2012). LifeLong Learning – edukacja przez całe życie. *Prace Naukowe AJD. Edukacja Techniczna i Informatyczna*, A. Gil (red.), 6, Częstochowa.
- Ramowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013. Załącznik do Uchwały nr 137 Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2012 r., poz. 632.
- Rejman, K. (2010). Znaczenie edukacji w procesie integracji społecznej osób w wieku senioralnym, [www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf\\_doc/9.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/9.pdf) (14.02.2012).
- Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/> (12.11.2013).
- Synak, B. (red.). (2000). *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*. Gdańsk.
- Szukalski, P. (2008). *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku*. Warszawa.
- Tomaszewski, T. (1984). *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa.
- Wądołowska, K. (red.) (2010). *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*. Warszawa.

**Słowa kluczowe:** senior, wykluczenie, aktywność edukacyjna

### Streszczenie

Artykuł przedstawia niepokojące zjawisko dyskryminacji, wykluczenia osób starszych z przestrzeni życia społecznego oraz sposoby przeciwdziałania tym zjawiskom przez edukację. Należy stworzyć dla osób starszych przystosowaną do ich potrzeb i możliwości ofertę edukacyjną, w przeciwnym przypadku problem wykluczenia społecznego może się pogłębiać, a jego rozwiązanie w świecie coraz szybszych zmian może okazać się w przyszłości jeszcze trudniejsze. W artykule wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu realizowanego z programu „Uczenie się przez całe życie” – Grundtvig „Evaluation Toolkit on Seniors Education to Improve Their Quality of Life”.

**Key words:** senior, exclusion, educational activity

### Summary

The article presents the disturbing phenomenon of discrimination, exclusion of older people from the social life and the ways of preventing these phenomena through education. It becomes necessary to create educational offer adapted to the needs and possibilities of older people. In the opposite case, the problem of social exclusion could be exacerbated, and its solution – in a world of accelerating changes – may be more difficult in the future. The article uses the results of research carried out within the project realized under the Lifelong Learning Program – Grundtvig „Evaluation Toolkit on Seniors Education to Improve Their Quality of Life”.



*Agnieszka Kozerska*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów

### Wstęp

Nasza wiedza o uczeniu się osób starszych jest bardzo skromna. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niedobór badań na ten temat, spowodowany m.in. tym, że bardzo długo w badaniach nad edukacją dorosłych akcentowano edukację instytucjonalną, z której seniorzy rzadko korzystają; zajmowano się nauczaniem, uczenie się zostawiając na dalszym planie. Obecnie w badaniach nad edukacją przyjmuje się, że uczenie się „[...] jest w sposób nieunikniony zanurzone w życiu codziennym, a nasze codzienne doświadczenia niosą ze sobą uczenie się” (A. Rogers, 2003, cyt. za: M. Malewski, 2006, s. 30). Jeśli uczenie się potraktujemy w ten sposób, to otwierają się nowe, nieinstytucjonalne obszary badań dotyczące edukacji osób starszych. Poglądy prezentowane przez badaczy dotyczące edukacji seniorów bardzo często mają związek z przyjętymi przez nich teoriami starzenia się. Inaczej mówiąc, sposób, w jaki prowadzony jest dyskurs edukacyjny oraz to, jak analizowana jest treść i wyniki edukacji seniorów, jak formułowane są teorie naukowe na tym gruncie, zależą od zaczerpniętego z teorii gerontologicznej podejścia badacza do starzenia się (D. Seredyńska, 2013, s. 67). Teoria to produkt już ukończony, jeżeli zaś mamy na myśli „[...] proces rozwijania koncepcji pozwalających zrozumieć i wyjaśnić obserwacje empiryczne”, to mówimy o **teoretyzowaniu** (V.L. Bengtson i in., 2009, s. 5).

## Definicje i funkcje teorii naukowej

Teorie dotyczące starzenia się powstawały i powstają na gruncie różnych dyscyplin naukowych, z których każda rozpatruje starzenie się z innej perspektywy. Powstające teorie czy sposoby teoretyzowania są odzwierciedleniem zmian społecznych, zmian sposobów postrzegania jednostki w społeczeństwie. Pole badań naukowych dotyczących edukacji również ulegało zmianom; w różnych okresach historycznych dominowały inne modele uprawiania nauki; zmieniały się kategorie pojęciowe służące do opisu rzeczywistości edukacyjnej; inne były wzory praktyki badawczej. Obecnie badania naukowe nad edukacją dorosłych (w szczególności seniorów) nie są prowadzone z jednej perspektywy, lecz istnieją różne modele myślenia na temat edukacji seniorów, które powstają na podstawie odmiennych tradycji intelektualnych i różnych paradygmatów. Można mówić co najmniej o dwóch takich tradycjach: pozytywistycznym i humanistycznym. V.W. Marshall (1996), mówiąc o teoretyzowaniu na temat starości, bierze pod uwagę te dwie tradycje oraz wyróżnia teoretyzowanie normatywne i interpretatywne, a także pomostowe, będące formą pośrednią między nimi.

W (post)pozytywistycznym modelu uprawiania nauki przyjmuje się, że teoria to

[...] system twierdzeń tłumaczących jakieś fakty w sposób logicznie niesprzeczny [...]. Składają się nań prawa nauki, hipotezy i definicje, powiązane ze sobą tak, że prawa ogólne znajdują uzasadnienie i wyjaśnienie w prawach i hipotezach bardziej szczegółowych. Teoria służy zarówno tłumaczeniu faktów, jak i przewidywaniu (W. Okoń, 1984, s. 314).

Badacz dysponujący teorią może na jej podstawie na drodze myślenia dedukcyjnego formułować nowe hipotezy, które z kolei po poddaniu empirycznej weryfikacji na drodze indukcji mogą być zamieniane w nowe prawa naukowe. Tak rozumiana teoria ma na celu systematyzowanie i wyjaśnianie faktów oraz ich przewidywanie. Teoria jest odkrywana przez badacza, jest odwzorowaniem rzeczywistości, która istnieje obiektywnie. W takim znaczeniu teorie dotyczące edukacji seniorów mogą służyć np. projektowaniu działań prowadzących do pożądanych zmian w zachowaniu osób starszych, przewidywaniu skutków podjętych działań edukacyjnych. Zmiany te można uzyskać, tworząc odpowiednie

warunki, np. manipulując społecznymi lub psychologicznymi zmiennymi. W tym modelu zakłada się, że teoria wyjaśnia i opisuje praktykę edukacyjną, a pomija tzw. współczynnik humanistyczny.

Pozbywanie się kłopotu poznawczego stworzonego przez wymóg uwzględniania świadomości w ludzkim kreowaniu świata niesłychanie upraszcza przedmiot badań humanistycznych i otwiera drogę do ekspansji metod poznawczych stosowanych w naukach przyrodniczych (A. Pałubicka, 2009, s. 71).

Z drugiej jednak strony, konstrukcja świata społeczno-kulturowego w małym stopniu poddaje się takim uproszczeniom. Mimo że badacze dysponują wieloma faktami i pojęciami, mają trudności z powiązaniem ich w systemy twierdzeń opisujące badaną rzeczywistość. W pracy *Teoria i wyjaśnienie* P. Sztompka przyjmuje, że funkcją teorii, która ma charakter pierwotny, podstawowy, jest funkcja eksplanacyjna. Teorią jest „[...] taki i tylko taki rezultat badawczy, który pełni funkcję eksplanacyjną” (1973, s. 77). Funkcję taką pełni rezultat badawczy, który udziela odpowiedzi na pytania typu „dlaczego tak jest?”, „z jakiego powodu?”. Zaobserwowany fakt możemy wyjaśnić przez umieszczenie go w systemie albo, inaczej, dopasowanie go do systemu praw naukowych składających się na teorię. Oprócz funkcji eksplanacyjnej Sztompka wymienia jeszcze funkcję predyktywną teorii, związaną z przewidywaniem („jakie będzie to a to w przyszłości?”), i praktyczną, związaną z przekształcaniem rzeczywistości („jak działać, żeby osiągnąć to a to?”).

W humanistycznym modelu uprawiania nauki badacze zainteresowani są rozumieniem zjawisk, interpretacją ich znaczenia. Badacze starają się zrozumieć zachowanie ludzi, a żeby to zrobić, muszą zrozumieć struktury sensu i znaczeń, jakimi posługują się osoby badane, muszą poznać kulturę, w jakiej te osoby żyją. Teorie przez nich budowane to „[...] opowieści o tym, jak i dlaczego następują wydarzenia” (J.H. Turner, 2004, s. 1). Teorie dostarczają pewnej perspektywy poznawczej, opisują rzeczywistość kulturowo uzgodnioną, będącą źródłem tego, że jednostki w podobnych sytuacjach podobnie odczuwają, myślą i działają. Tworzą pewne ramy myślenia, dostarczają założeń, na bazie których można stawiać pytania badawcze. Teorie nie są konstrukcjami niezmiennymi, ale są to elastyczne, dynamiczne, historycznie zmienne wyobrażenia dotyczące społeczeństwa i człowieka. Teoria jest

[...] usystematyzowaną perspektywą oglądu pewnej historycznej formy społeczeństwa – sposobu patrzenia, myślenia i opisu świata społecznego [...] zamkniętego w określonych ramach czasowych i kulturowych (B. Misztal, 1998, s. 12).

Nie można jej zatem ani potwierdzić, ani sfalsyfikować jak w modelu pozytywistycznym. Formą sprawdzianu teorii, sprawdzianu racjonalności powodów, dla których została przyjęta, może być np. jej konfrontacja z innymi, konkurencyjnymi teoriami (P.K. Feyerabend, 1979).

Status poznawczy teorii, jej naukową użyteczność, np. w obszarze badań nad edukacją seniorów, można oszacować, biorąc pod uwagę sześć kryteriów zaproponowanych w odniesieniu do teorii psychologicznych przez J. Banasiaka (1997, s. 79). Są to:

- 1) kryterium mocy wyjaśniającej, pozwalające na ocenę stopnia, w jakim teoria organizuje wiedzę, uzasadnia teoretycznie badane zjawiska;
- 2) kryterium przydatności praktycznej, które dotyczy oceny praktycznego sensu jej istnienia, stopnia jej aplikacyjności;
- 3) kryterium generatywności teoretycznej, związane z oceną stopnia dalszego rozwoju teorii, powstawania jej nowych pojęć, konstruktów i hipotez;
- 4) kryterium generatywności empirycznej, uwzględniające wpływ teorii na inspirowanie i rozwój dalszych badań empirycznych;
- 5) kryterium spójności wewnętrznej, dotyczące zgodności podstawowych założeń teorii, poziomu ich niesprzeczności;
- 6) kryterium spójności empirycznej, odnoszące się do empirycznych potwierdzeń badawczych, stopnia ich zgodności z teorią.

Kryteria te porządkuje tabela 1.

Tabela 1. Formalne i empiryczne kryteria użyteczności teorii

Odniesienia funkcjonalne	Dziedzina użyteczności	
	baza formalna (pojęciowy byt teorii)	baza empiryczna (rzeczywisty byt teorii)
Aplikacyjność	teoretyczna moc wyjaśniająca (organizacja wiedzy)	stosowalność praktyczna (zastosowania)
Generatywność	generatywność pojęciowa (rozwój teorii)	generatywność empiryczna (rozwój badań)
Weryfikowalność	spójność wewnętrzna (zgodność założeń)	spójność empiryczna (potwierdzenia badawcze)

Źródło: J. Banasiak (1997, s. 81).

Poszczególne teorie różnią się pod względem stopnia spełnienia wymienionych kryteriów.

## Teoria w praktyce badawczej

W praktyce badawczej teoria nie jest pojęciem, które ma jedno określone znaczenie. Jest to raczej etykieta, którą wykorzystuje się w dowolny sposób. Sztompka (1973, s. 43–48), analizując rozumienie tego pojęcia w literaturze w latach 70. ubiegłego wieku na gruncie socjologii, stwierdził, że jest ono traktowane jako synonim:

- 1) historii myśli społecznej czy, wężej, historii myśli socjologicznej,
- 2) metodologii socjologii,
- 3) ogólnego podejścia heurystycznego czy orientacji problemowej – zespołu dyrektyw wskazujących, na co warto zwracać uwagę w badaniu socjologicznym,
- 4) filozofii społecznej czy, ściślej, ontologii społecznej,
- 5) opisowej charakterystyki zjawisk społecznych,
- 6) schematu pojęciowego, czyli mniej lub bardziej uporządkowanego zbioru kategorii analitycznych służących do identyfikacji i klasyfikacji elementów w pewnym zakresie rzeczywistości.

Sztompka odrzuca te sześć znaczeń jako nieuprawnione, tożsame treściowo i zakresowo z innymi powszechnie stosowanymi pojęciami.

D. Urbaniak-Zajac (2013), która analizowała artykuły w polskich czasopismach pedagogicznych pod kątem sposobów wykorzystywania teorii w sprawozdaniach z badań empirycznych, wyróżniła kilka typów prac, biorąc pod uwagę kryterium zastosowania teorii przez badaczy. Przede wszystkim zwróciła uwagę na ateoretyczny charakter wielu prac w polskich czasopismach naukowych. Teorie nie są ani źródłem hipotez, ani pytań badawczych, czyli nie są punktem wyjścia prowadzonych badań; nie są też wynikiem badań. Podobny wniosek można sformułować, jak uważam, analizując prace z zakresu edukacji seniorów. W kolejnej wyróżnionej przez Urbaniak-Zajac grupie prac badacze nie odnoszą się do konkretnej teorii naukowej, ale przywołują wiedzę teoretyczną charakteryzującą badane zagadnienie. Jeszcze inna forma posługiwania się teorią polega na uczynieniu jej źródłem pojęć używanych w badaniach empirycznych lub podstawą do konstrukcji narzędzi badawczych.

Teoria bywa także wykorzystywana do planowania badań i porządkowania gromadzonych danych przez przyjmowanie przez badacza pojęć i rozwiązań ustalonych na jej gruncie. Autorka podaje też przykłady badań, w których teoretyczne źródła są wyraźnie określone, dzięki czemu badacz może wybrać uzasadnione, nie zaś przypadkowe zmienne do analiz, oraz uważniej analizować dane (np. dostrzec przypadki niezgodne z oczekiwaniami). Teoria i wyniki badań pełnią również czasami w artykułach analizowanych przez Urbaniak-Zając funkcję perswazyjną, pokazując ukryte mechanizmy społeczne (np. w krytycznym nurcie badań). Pomagają też zinterpretować i zrozumieć dane w badaniach jakościowych.

### Rodzaje teorii naukowych w badaniach nad edukacją seniorów

Omówienie rodzajów teorii naukowych, jakie powstają w ramach badań nad edukacją, można znaleźć w opracowaniu M. Malewskiego (1998) dotyczącym teoretyczności andragogiki. Autor przeanalizował najbardziej znane na świecie i jego zdaniem poznawczo najbardziej interesujące teorie dotyczące uczenia się osób dorosłych. Klasyfikacja, jaką zaproponował Malewski, dotyczyć może także teorii formułowanych na gruncie edukacji seniorów, dlatego krótko omówię ją, podając przykłady teorii dotyczących uczenia się osób starszych. Biorąc pod uwagę kryterium epistemologiczne, Malewski wyróżnił: teorie empiryczne, teorie „wymyślane” i nieformalne („praktyczne”).

Teorie empiryczne występują w dwóch wersjach. Pierwszą z nich jest klasyczna teoria (post)pozytywistyczna operująca koncepcją nauki apersonalnej i epistemologią pozbawioną podmiotu poznającego. Teoretyzowanie polega tutaj na porządkowaniu i formalizowaniu danych pochodzących z doświadczenia. Jako przykład posłużyć może tutaj teoria motywacji edukacyjnej ludzi dorosłych, sformułowana przez M. Crowder i K. Pupynin (1993, za: M. Malewski, 1998, s. 66). Jak wiadomo, próby uwolnienia procesu teoretyzowania od podmiotu poznającego w badaniach nad uczeniem się nie zakończyły się takim powodzeniem, jakiego oczekiwali badacze reprezentujący perspektywę pozytywistyczną. Wraz z pojawianiem się drugiej wersji teorii empi-

rycznej, teorii ugruntowanej, nastąpiła próba włączenia podmiotu poznającego w ten proces. Teoria ugruntowana nie jest budowana na podstawie przyjętych wcześniej aksjomatów, ale wyłania się bezpośrednio z danych empirycznych. Teoretyzowanie (proces generowania teorii ugruntowanej) jest procesem długotrwałym, w którym wielokrotnie przeplatają się etapy zbierania danych, budowania hipotez i ich weryfikacji. Teoria ugruntowana powinna umożliwiać przewidywanie, rozumienie i wyjaśnianie zachowań społecznych (Glaser, Strauss, 1967, za: K. Konecki, 2000). Przykładem teorii ugruntowanej w danych, która – jak sądzę – mogłaby znaleźć zastosowanie w badaniach nad uczeniem się seniorów, jest teoretyczna koncepcja zawieszenia (*floating*) sformułowana przez A. Bron (2006, 2009). Dotyczy ona sytuacji, w których jednostka doświadcza kryzysu emocjonalnego, socjalnego czy intelektualnego. W takich przypadkach ludzie nie są w stanie podejmować żadnych decyzji życiowych, znajdują się w stanie zawieszenia. Zawieszenie nie wiąże się z cierpieniem, ale raczej zagubieniem. Można wyróżnić cztery stadia takiego zawieszenia (A. Bron, 2006, 2009). Koncepcja zawieszenia może pomóc w rozumieniu biograficznego uczenia się osób starszych, procesów zmiany tożsamości, wiedzy o sobie i świecie pod wpływem sytuacji kryzysowych.

W przypadku teorii wymyślonych teoretyzowanie polega na „zgadrywaniu świata” – wysuwaniu śmiałych hipotez o świecie i ich rygorystycznej falsyfikacji. Do teorii wymyślonych Malewski zalicza teorie zaksjomatyzowane oraz eklektyczne. Teorie zaksjomatyzowane są wyprowadzone dedukcyjnie z przyjętych założeń. Teorie te mają strukturę hierarchiczną, a na szczycie hierarchii znajdują się aksjomaty. Teoria zaksjomatyzowana opiera się nie na faktach empirycznych (jak teoria empiryczna), ale na faktach logicznych. Jeśli chodzi o teorie eklektyczne, to eklektyzm może tu dotyczyć dwóch wymiarów: epistemologicznego i metodologicznego. Eklektyzm epistemologiczny polega na tym, że elementami składowymi teorii są zarówno twierdzenia teoretyczne, prawa empiryczne i hipotezy, jak i potoczna wiedza, którą ma twórca teorii; próbuje się łączyć tutaj wiedzę z różnych dziedzin nauki: socjologii, psychologii, etnologii, filozofii. Eklektyzm metodologiczny natomiast dotyczy metodologicznych strategii konstruowania teorii. Do przykładów tego typu teorii zaliczyłabym teorię kultur uczenia się (G. Biesta, 2013), która została sformułowana w odniesieniu do młodzieży i osób

dorosłych. Przyjmuje się tutaj, że uczenie się nie zachodzi po prostu w kontekście kulturowym, ale samo w sobie powinno być traktowane jak praktyka kulturowa. Podkreśla się społeczną istotę uczenia się, co m.in. oznacza, że uczenie się obejmuje koordynację działań osoby uczącej się z działaniami innych oraz że uczenie się obejmuje komunikację (wymianę znaczeń i rozumienia). Przyjmuje się też, że uczenie się jest czymś praktycznym, a nie czymś, co tylko dzieje się w ludzkim umyśle. Jest ściśle związane z naszymi działaniami, jest czymś, co się robi. Teoria kultur uczenia się zawiera sugestię dotyczącą doskonalenia; mówi, że podnoszenie jakości uczenia się obejmuje z konieczności przeobrażenia całej kultury, a nie tylko poszczególnych jej elementów, jak np. programy kształcenia czy podejście uczniów do uczenia się (G. Biesta, 2013). Sądzę, że ta teoria mogłaby być owocna w odniesieniu do edukacji seniorów.

Teorie nieformalne (praktyczne) powstają z uwagi na pojawienie się konkretnego problemu praktycznego, mogą być więc oceniane przez pryzmat służenia praktyce. Teorie nieformalne są konstruowane przy użyciu procedur badawczych, które są określane jako badania w działaniu (*action research*). Badania w działaniu angażują członków organizacji czy społeczności w proces rozpoznawania ich własnych problemów po to, żeby te problemy rozwiązać (D. Kubinowski, 2011, s. 182–187). Jedną ze współczesnych odmian tego podejścia jest *community based participatory research* (CBPR), w którym dąży się do wykorzystania lokalnej wiedzy i zasobów badanej społeczności w procesie szukania rozwiązania problemów tej społeczności. Istotną rolę w tego typu badaniach pełni dana społeczność, która w nich czynnie uczestniczy i kontroluje przebieg badania. Do badań, które miały na celu sformułowanie teorii nieformalnej dotyczącej praktycznych problemów seniorów, zaliczyłabym badanie mające na celu poprawienie jakości opieki zdrowotnej w populacji chińskich seniorów w Chinatown w Chicago (X. Dong i in., 2010). W badaniach wykorzystano model CBPR; na podstawie wywiadów jakościowych z osobami powyżej 60 roku życia powstała teoria ugruntowana opisująca kulturową koncepcję zdrowia, w ramach której opracowano optymalny dla tej społeczności system opieki.



## Perspektywy ujmowania problematyki starości w dyskursach socjologów i psychologów jako podstawa do teoretyzowania na temat edukacji w starości

W edukacyjnym dyskursie o edukacji seniorów użyteczne mogą być teorie stworzone na gruncie różnych dyscyplin naukowych, w szczególności teorie socjologiczne, psychologiczne, biologiczne i ekonomiczne. V.L. Bengtson, E.O. Burgess i T.M. Parrot (1997) pogrupowali teorie socjologiczne dotyczące starzenia się, biorąc pod uwagę dwa kryteria: czasu powstania teorii (wyróżnili teorie pierwszej, drugiej i trzeciej generacji) oraz poziomu analizy (mikro, makro oraz mikro-makro). Poziom mikro dotyczy jednostki i podejmowanych przez nią interakcji społecznych, poziom makro dotyczy populacji (całej grupy wiekowej), natomiast poziom mikro-makro łączy te dwa poziomy analizy. Na każdym z tych poziomów możliwe jest teoretyzowanie zarówno normatywne, jak i interpretatywne. Teorie najnowsze, trzeciej generacji, są multidyscyplinarne: wykorzystują osiągnięcia nie tylko socjologii, ale także psychologii, historii i ekonomii. Mają swoje korzenie w teoriach wcześniejszych generacji.

Omówię kilka wybranych teorii trzeciej generacji i przykłady ich wykorzystania na gruncie badań nad edukacją seniorów. Do teorii trzeciej generacji, najnowszych, autorzy zaliczają m.in. teorie formułowane w ramach perspektyw: konstruktywizmu społecznego, wymiany społecznej, feministycznej, polityki ekonomicznej starości oraz gerontologii krytycznej.

Teoria konstruktywizmu społecznego ma korzenie w symbolicznym interakcjonizmie, fenomenologii, etnometodologii i hermeneutyce (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997). Badacze, którzy przyjmują tę perspektywę badań, zainteresowani są rozumieniem indywidualnych procesów starzenia się w kontekście społecznego definiowania starości i w strukturach społecznych. Zainteresowani są np. badaniem społecznego konstruowania pojęcia starzenia się (powszechnie podzielanych w społeczeństwie wyobrażeń na temat starzenia się). Teorie te analizują także indywidualne koncepcje starzenia się w odniesieniu do kolektywnych znaczeń tego pojęcia. W tej perspektywie przyjmuje się założenie, że ludzie postrzegają rzeczywistość, w której żyją,

przez pryzmat swojej kultury i doświadczeń, a poszczególnym elementom tej rzeczywistości zawsze nadają jakieś znaczenia. Kolejnym założeniem jest to, że nie można badać rzeczywistości społecznej w oderwaniu od kontekstu, nie analizując nadawanych znaczeń. Kluczowe pojęcia używane w ramach tej perspektywy badawczej to: znaczenie społeczne, rzeczywistość społeczna, stosunki społeczne, postawy wobec starzenia się i wieku, wydarzenie przełomowe. W tym nurcie mieszczą się np. badania dotyczące społecznych światów domów opieki nad osobami starszymi (T. Diamond, 1992, za: V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997, s. 77). W badaniach opisano m.in., jakie jest społeczne znaczenie tego zawodu, a także jak w trakcie interakcji uzgadniane jest znaczenie **opieki**, jak uzgadniana jest pozycja pacjenta i jak pacjenci uczą się bycia pacjentem. Innym przykładem badań prowadzonych z tej perspektywy są badania nad wiedzą praktyczną dotyczącą nowych środków medialnych w pokoleniu osób młodych i seniorów (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004). W badaniach tych wykorzystano Mannheimowską koncepcję pokolenia. Kategoria pokolenia w omawianych badaniach dotyczy społecznego zróżnicowania nie tylko ze względu na wiek, ale też ze względu na wspólną „przestrzeń doświadczenia koniunktywnego”, wspólne „doświadczenie załamania ciągłości”. **Koniunkcja** oznacza podobieństwo i wspólnotę doświadczenia. Takim koniunktywnym doświadczeniem w obrębie jednego pokolenia może być np. przemiana praktyki dnia codziennego przez wprowadzenie technicznych innowacji: masowe rozpowszechnienie telewizji lub komputerów. Pokolenie młodzieży różni się od pokolenia dorosłych pod względem swobody, z jaką posługuje się technologiami komputerowymi. Starsze pokolenie

[...] używa technologii nie tak, jak *native speaker* używa mowy ojczystej, lecz jak dorosły obcokrajowiec, który języka obcego nauczył się jako *second language* (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004, s. 144).

W procesie kształcenia międzypokoleniowego w momencie, kiedy młodzież uświadamia sobie, że operuje zupełnie innym sposobem myślenia o technice niż osoby starsze, dochodzi do **procesu refleksyjnego relacjonowania**. Proces kształcenia międzypokoleniowego urzeczywistnia się więc w momencie spotkania się grup zróżnicowanych pod względem doświadczenia koniunktywnego. To spotkanie odbywa się

za pośrednictwem trzeciego elementu, którym w tym przypadku są technologie medialne (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004).

Perspektywa krytyczna w badaniach nad starzeniem się ma swoje korzenie w założeniach teorii marksistowskiej, podobnie jak perspektywa polityki ekonomii starzenia się i perspektywa feministyczna (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997). Gerontologia krytyczna zajmuje się m.in. sposobami, w jaki społecznie konstruowane są pojęcia wieku i starzenia się, odpowiedziami na pytanie, w jaki sposób takie, a nie inne definiowanie tych pojęć wpływa na powstawanie różnego rodzaju nierówności społecznych (J. Baars i in., 2006). Przykładem edukacyjnego programu prowadzonego z tej perspektywy teoretycznej jest program, którego zadaniem było podniesienie w grupie seniorów świadomości ich własnej roli w społeczeństwie, ujawnienie ich doświadczeń związanych z dyskryminacją, przywilejami i władzą. Jego efektem było zwiększenie zaangażowania społecznego seniorów, a także wprowadzenie przez nich zmian we własnym życiu (M. Formosa, 2012). Teorie związane z perspektywą polityki ekonomii starzenia się pokazują, jak postrzeganie starzenia się jest kształtowane przez czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne. Czynniki te są przyczyną nierówności społecznych i prowadzą do wykluczenia osób starszych. Ekonomisci polityczni pokazują, że programy społeczne (edukacyjne) kierowane do osób starszych przynoszą więcej korzyści kapitalistom niż seniorom, a rozwój rządowych programów opiekuńczych nakręca ekonomię przez powoływanie nowych służb (J. Halicki, 2006). Kluczowe pojęcia używane w tej perspektywie to m.in.: ograniczenia strukturalne, kontrola zasobów społecznych, marginalizacja i klasa społeczna. Inną perspektywą teoretyczną pokazującą nierówności społeczne jest perspektywa feministyczna, która przyczynę tej nierówności dostrzega w czynniku, jakim jest płeć kulturowa. Przykładem pracy naukowej napisanej z tej perspektywy jest praca dotycząca nieformalnej, niepłatnej opieki nad osobami chorymi, w której wskazuje się na znaczenie płci kulturowej w zrozumieniu struktury sprawowania tej opieki w społeczeństwie i jej ekonomicznych konsekwencji (E.P. Stoller, 1993).

Inne podejście do tematu starzenia się można znaleźć w teoriach wymiany społecznej, które można zaliczyć do poziomu mikro. Opisują one świat społeczny w kategoriach wymiany dóbr między racjonalnie kalkulującymi, wolnymi jednostkami (M. Kempny, J. Szmátka, 1992).

Tę perspektywę wykorzystuje się m.in. w badaniach dotyczących międzypokoleniowego wsparcia społecznego. Niektórzy badacze próbują wyjaśniać wolontariat seniorów, biorąc pod uwagę optykę tej teorii. Otóż przyjmują, że wolontariat dostarcza seniorom korzyści psychicznych i społecznych, jakich wcześniej dostarczała im praca zawodowa (J. Wilson, 2000, s. 226). Słowa kluczowe charakterystyczne dla tej perspektywy teoretycznej to: koszty społeczne, zyski społeczne, zasoby, interakcja społeczna, normy wzajemności, siła społeczna, altruizm (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997).

W badaniach nad starzeniem się socjologowie zajmują się tematami zmiany ról społecznych i aktywności seniorów, natomiast psychologów interesują przede wszystkim zdolności adaptacyjne jednostek (M. Sułkowska, 1989). Analizy teorii z zakresu psychogerontologii dokonane przez D. Seredyńską (2013) pozwoliły jej na wyróżnienie dwóch grup teorii. Pierwsza grupa skupia się na tematach adaptacji do starości, a druga zajmuje statycznym opisem starości. Do grupy pierwszej zaliczyć można m.in. teorię pomyślnego starzenia się, określoną jako teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją (*selective optimization with compensation theory*). Zgodnie z tą teorią wraz z wiekiem człowiek zaczyna inwestować w zachowania, które pozwalają mu na adaptację do pojawiających się ograniczeń związanych ze starzeniem się. Proces adaptacji składa się z trzech elementów: selekcji, optymalizacji i kompensacji (P.B. Baltes, J. Smith, 2003, za: D. Seredyńska, 2013, s. 58). Selekcja polega na takim doborze obszarów funkcjonowania, które są zgodne z własnymi umiejętnościami, zainteresowaniami i wymaganiami środowiska, w jakim żyje dana jednostka. Kompensacja polega na poszukiwaniu nowych obszarów funkcjonowania, dzięki którym można wyrównać tracony kapitał. Optymalizacja odnosi się do poprawy lub zachowania istniejących możliwości funkcjonowania seniora. Dzięki selektywnemu optymalizowaniu z kompensacją osoby starsze mogą nadal realizować ważne dla nich zadania (D. Seredyńska, 2013, s. 58). W literaturze dotyczącej pomyślnego starzenia się akcentuje się wagę inicjatyw promujących autonomię i niezależność osób starszych. Zdaniem wielu autorów (por. np. J.T. Kowaleski, P. Szukalski, 2008) istotne znaczenie mają kierowane do seniorów oferty społeczne, które pomagają im w odkrywaniu właściwej dla siebie formy starzenia się. B.J. Fischer i D.K. Specht (1999) wskazują na sześć wymiarów pomyślnego starzenia

się: poczucie celu, interakcje z innymi, rozwój osobisty, samoakceptacja, autonomia i zdrowie. Wyniki ich badań pokazują, że twórczość artystyczna ułatwia pomyślne starzenie się i przekłada się na kreatywne zarządzanie codziennym życiem przez osoby starsze.

Przykładem teorii z zakresu psychogerologii mającej charakter opisowy jest teoria gerotranscendencji (L. Thornstam, 2005). Jest to teoria ugruntowana powstała na podstawie wywiadów ustrukturalizowanych prowadzonych z osobami w podeszłym wieku. Mówi o tym, że wraz ze starzeniem się wzrasta poziom transcendencji, a człowiek redefiniuje rzeczywistość, w której żyje. Teoria ta przypomina model faz rozwoju człowieka zaproponowany przez E.H. Eriksona (1997); ostatnia faza w tym modelu jest nazywana ja-integralnym. Następuje wtedy fundamentalna akceptacja swojego życia i poczucie satysfakcji (L. Thornstam 2005, za: M. Malec, 2012). Rozwój w kierunku gerotranscendencji skutkuje m.in.: wzrostem poczucia komunikacji z kosmosem, Bogiem i wszechświatem, zmniejszeniem strachu przed śmiercią, zmniejszeniem zainteresowania nieprzydatnymi kontaktami społecznymi, rzeczami materialnymi i egocentryzmu oraz poświęcaniem większej ilości czasu na medytację (M. Malec, 2012). Zdaniem J. Halickiego (2006) teoria ta stanowi uwspółcześnioną wersję teorii wycofania, zaliczoną przez Bengtsona i jego współpracowników (1997) do teorii pierwszej generacji. Z perspektywy przydatności dla teoretyzowania na temat edukacji seniorów teoria gerotranscendencji może mieć wpływ na sposób postrzegania osób starszych i pomóc zrozumieć ich zachowania.

## Podsumowanie

Termin „edukacja seniorów” nie jest jednoznaczny. Może oznaczać

[...] zespół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw (M. Malewski, 2010, s. 46).

W tej definicji akcentuje się nauczanie i wskazuje na istnienie z góry określonych celów do zrealizowania oraz kompetencji, których osiągnięcie wpłynie na rozwój jednostki i całego społeczeństwa. Pojawienie

się idei całościowego uczenia się w latach 90. ubiegłego wieku spowodowało

[...] poszerzenie terytorium edukacji, zróżnicowało populację osób uczących się i jeszcze bardziej skomplikowało kwestie zakresu i definicji samego terminu edukacja (J. Field, 2003, s. 65).

Termin „edukacja” poszerzony został w tym ujęciu o uczenie się nieformalne. P.H. Coombs definiuje je jako

[...] prawdziwie całościowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, z biblioteki i środków masowego przekazu (za: M. Malewski, 2010, s. 21).

W tak rozumianej edukacji seniorów uczenie się może odbywać się w każdym momencie życia człowieka i wiąże się z wydarzeniami życiowymi, w których uczestniczy. Nauczyciel – jeśli jest – pełni rolę organizatora światów życia osób starszych, animatora środowiska ich życia, co ma na celu ułatwienie im uczenia się.

Biorąc pod uwagę istnienie różnych definicji edukacji i perspektyw rozważania tematu starości oraz istnienie różnorodnych teorii w tym obszarze, jest oczywiste, że rozważania na temat edukacji w starości mogą być prowadzone z różnych punktów widzenia. Współczesne teorie uczenia się dorosłych (np. P. Jarvis, 2004; E. Wenger, 1999) rozpatrują indywidualne uczenie się w kontekście społecznym. Według autorów tych teorii nie można rozważać uczenia się człowieka w oderwaniu od kontekstu społecznego. Elementem tego kontekstu jest wsparcie, jakie oferują instytucje i organizacje. Instytucje edukacyjne mogą tworzyć przestrzenie edukacyjne, w których seniorzy nie tylko uczą się od profesjonalistów, ale też uczą się od siebie nawzajem. Mogą tak projektować własne działania, aby zachodziło uczenie się nieformalne i incydentalne. Można wyróżnić trzy modele myślenia o edukacji dorosłych (por. M. Kuchcińska, 2004, s. 152; M. Malewski, 2010), w szczególności trzy sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów przez osoby zaangażowane w działania instytucji mających na celu wspieranie edukacji seniorów. Są to modele: deterministyczny/technologiczny, humanistyczny i krytyczny.

Model deterministyczny uznaje za priorytet internalizację jednostek, utożsamienie własnych interesów jednostki z interesami i wartościami społeczeństwa, w jakim żyje. Celem edukacji jest tutaj często podporządkowanie jednostki interesom grupy, uczynienie jej odpowiedzialną w wypełnianiu ról społecznych lub po prostu dążenie do urabiania jednostki według przyjętego wzoru (np. wzoru pełnienia roli babci czy osoby dbającej o swoje zdrowie). Kryterium efektywności edukacji w takim modelu myślenia o edukacji jest stopień przyswojenia wiedzy przekazywanej seniorom.

Model humanistyczny za główny cel edukacji stawia sobie zaspokajanie potrzeb uczestników edukacji. Edukacja jest traktowana jako szansa na osobowościowy rozwój i narzędzie radzenia sobie ze zmieniającym się światem. Rolą nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego seniorów i wspomaganie ich w realizacji zadań edukacyjnych, które dobrowolnie podjęli się wykonać. Kryterium efektywności edukacji jest umiejętność rozwiązywania problemów, z jakimi seniorzy mają do czynienia.

Model krytyczny za cel edukacyjny uważa transformację treści świadomości uczestników edukacji. W modelu tym ma miejsce krytyczna refleksja nad praktyką społeczną, dzięki której realizowany jest interes emancypacyjny. W rezultacie edukacji krytycznej

[...] możliwe jest osiągnięcie refleksyjnej, krytycznej świadomości, która wyraża się w samodzielnym dokonywaniu wyborów według podmiotowego systemu wartości, w odważnym, godnym wypowiedaniu własnych sądów i opinii oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu działań prowadzących do doświadczenia wartości (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 30).

Jako kryterium efektywności edukacji przyjmuje się zdolność jednostki do zmiany swojego życia (emancypację).

## Bibliografia

- Baars, J., Dannefer, D., Phillipson, C., Walker, A. (red.) (2006). *Aging, Globalization and Inequality: The New Critical Gerontology*. New York.
- Banasiak, J. (1997). *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*. Warszawa.

- Bengtson, V.L., Burgess, E.O., Parrott, T.M. (1997). Theory, Explanation, and a Third Generation of Theoretical Development in Social Gerontology. *Journal of Gerontology*, 2(528).
- Bengtson, V.L., Silverstein, M., Putney, N.M., Gans, D. (red.) (2009). *Handbook of Theories of Aging*. New York.
- Biesta, G. (2013). Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postęпами w kształceniu. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(61).
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenie i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia. S. Krzychała (tłum.) W: S. Krzychała (red.). *Spoteczne przestrzenie doświadczenia*. Wrocław.
- Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3(36).
- Bron, A. (2009). Biograficzność w badaniach andragogicznych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 10.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Crowder, M., Pupynin, K. (1993). *The Motivation to Train. A Review to the Literature and the Development of a Comprehensive Theoretical Model of Training Motivation*. London.
- Dong, X., Chang, E., Wong, E., Wong, B., Skarupsk, K., Simon, M.A. (2010). Assessing the Health Needs of Chinese Older Adults: Findings from a Community-Based Participatory Research Study in Chicago's Chinatown. *Journal of Aging Research*, [www.hindawi.com/journals/jar/2010/124246/abs](http://www.hindawi.com/journals/jar/2010/124246/abs).
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań.
- Feyerabend, P.K. (1979). *Jak być dobrym empirystą*. K. Zamiara (tłum.). Warszawa.
- Field, J. (2003). Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. A. Molska (tłum.). *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Fischer, B.J., Specht, D.K. (1999). Successful Aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging Studies*, 4.
- Formosa, M. (2012). Critical Geragogy: Situating Theory in Practice. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 63(5).



- Halicki, J. (2006). *Spoleczne teorie starzenia się*. W: M. Halicka, J. Halicki (red.). *Zostawić ślad na ziemi. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80 rocznicę urodzin i 55 rocznicę pracy naukowej*. Białystok.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London – New York.
- Kempny, M., Szmatka, J. (red.) (1992). *Współczesne teorie wymiany społecznej*. Warszawa.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa.
- Kowaleski, J.T., Szukalski, P. (red.) (2008). *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*. Łódź.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin.
- Kuchcińska, M. (2004). Edukacja do i w starości w kontekście kamieni milowych na drodze życia seniorów. W: M. Kuchcińska (red.). *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*. Bydgoszcz.
- Malec, M. (2012). Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Terazniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Marshall, V.W. (1996). The State of Theory in Aging and the Social Sciences. W: H. Binstock, L.K. George (red.). *Handbook of Aging and the Social Sciences*, San Diego.
- Misztal, B. (1998). Teoria społeczna jako sposób widzenia świata. *Studia Socjologiczne*, 1(148).
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (2009). *Problem poznania w humanistyce zintegrowanej*. W: R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora. *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego*. Bydgoszcz.
- Rogers, A. (2003). *What Is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester.

- Seredyńska, D. (2013). *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych. Analiza konferencji ogólnopolskich*. Bydgoszcz.
- Stoller, E.P. (1993). Gender and the Organization of Lay Health Care: A Socialist-Feminist Perspective. *Journal of Aging Studies*, 7.
- Susułkowska, M. (1989). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Sztompka, P. (1973). *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*. Warszawa.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Rola teorii pedagogicznych w badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia*. W: T. Bauman (red.). *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków.
- Wenger, E. (1999). Learning as a Social Participation. *Knowledge Management Review*, 6(1).
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26.

**Słowa kluczowe:** starzenie się, edukacja seniorów, edukacyjny dyskurs o starości, teorie starzenia się

## Streszczenie

W artykule zaprezentowane zostały sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów. Mówiąc o teoretyzowaniu, mamy na myśli „[...] proces rozwijania koncepcji pozwalających zrozumieć i wyjaśnić obserwacje empiryczne” (V.L. Bengtson i in., 2009, s. 5). Omówiono definicje i funkcje teorii naukowej w naukach społecznych oraz rodzaje teorii naukowych w badaniach nad edukacją seniorów. Przeanalizowano perspektywy ujmowania problematyki starości w dyskursach socjologów i psychologów będące podstawą do teoretyzowania na temat edukacji w starości.

**Key words:** aging, seniors' education, educational discourse on old age, theories on aging

## Summary

The article presents the ways of theorizing about the seniors' education theme. Speaking of theorizing we mean „[...] a process of developing

ideas that allow us to understand and explain the empirical observations” (V.L. Bengtson et al., 2009, p. 5). In the article the definitions and functions of a scientific theory in the social sciences are discussed. The author considers the types of scientific theories in the research on seniors’ education. In the article the perspectives of recognizing the problems of old age in the discourses of sociologists and psychologists as the basis for theorizing about education in old age are analyzed.



*Wioletta Sołtysiak*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim

### Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne zaszły w ostatnich latach mają wpływ na przestrzeń edukacyjną, m.in. dotyczą źródeł zdobywania wiedzy. Internet dzięki swoim zasobom sprawił, iż jest traktowany jako jedno z podstawowych źródeł wiedzy; dostarcza wielu narzędzi i wspomaga realizację zajęć dydaktycznych na podstawie wybranych metod kształcenia.

W edukacji stosowane są różne sposoby kształcenia, a jednym z nich jest e-learning. Treść artykułu będzie się koncentrowała wokół metod kształcenia w nauce-nauczaniu zdalnym realizowanym przez Internet. Tworząc scenariusze zajęć kursu zdalnego (*e-learning*) lub mieszanego (*blended-learning*), należy pamiętać, iż nie powinno się projektować linearnej ścieżki nauki, ale pokazywać wiele dróg i pomostów do samodzielnych poszukiwań, wyzwalających myślenie i działanie, a w konsekwencji praktyczne wykorzystanie wiedzy (A. Wierzbicka, 2010).

### Metody kształcenia stosowane w e-learningu

Współcześnie kształcenie realizowane jest różnymi metodami, często wspomagane nowymi technologiami. Technologia informatyczna,

a w szczególności kształcenie e-learningowe<sup>1</sup>, daje możliwość indywidualizacji procesu edukacyjnego i dopasowania sposobu, tempa oraz charakteru nauczania do preferencji każdego studiującego. Tym samym uczący się powinni mieć możliwość wyboru metody kształcenia najbardziej dla nich odpowiedniej. Wyznacznikiem stosowanych metod w kształceniu zdalnym jest aktywne angażowanie studentów w proces zdobywania wiedzy. Jak podaje Z. Kramek (2007, s. 20), przykładami metod stosowanych w e-learningu są: metoda problemowa, metoda projektów, ćwiczenia w grupach, studium przypadków czy analiza SWOT. Wybór metod nie może być przypadkowy, lecz muszą występować elementy aktywizujące, dynamizujące proces dydaktyczny, wspierające słuchacza w samodzielnej pracy, służące pogłębianiu wiedzy, analizie i wnioskowaniu, rozwijaniu własnych koncepcji, zapewniając sprawną komunikację dwustronną między uczestnikami procesu dydaktycznego, a tym samym wzmacniając motywację uczących się oraz poczucie bezpieczeństwa (przez większość czasu) w samodzielnym działaniu.

Przykładem wykorzystania problemowych metod kształcenia jest model współpracy w grupie opracowany przez R.M. Conrad (2004). Mechanizm współdziałania społecznościowego polega na stopniowym włączaniu studentów w proces uczenia-nauczania. Autora założyła, iż w każdym scenariuszu zajęć (kursie e-learningowym), bez względu na długość jego trwania, muszą wystąpić cztery kolejne fazy procesu kształcenia: tworzenia społeczności (zwana wprowadzającą), budowania współpracy, współpracy oraz partnerstwa.

W pierwszej fazie, tworzenia społeczności, można zrezygnować z wprowadzenia treści merytorycznych na rzecz czasu przeznaczony na odnalezienie się w nowym środowisku<sup>2</sup>, który w przyszłości zapro-

<sup>1</sup> E-learning (*distance learning*, nauczanie na odległość, nauczanie zdalne, tele-nauczanie, e-kształcenie, e-edukacja, e-nauka) jest metodą prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i studenci nie znajdują się w tym samym miejscu. E-learning do przekazu i tworzenia wiedzy oprócz tradycyjnych sposobów komunikacji wykorzystuje nowe technologie telekomunikacyjne, które przesyłają głos, obraz, dane komputerowe i materiały tekstowe, umożliwiające bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym (Z. Kramek, 2007, s. 14).

<sup>2</sup> Nowe środowisko w tym kontekście odnosi się do środowiska wirtualnego, tzn. miejsca, gdzie ma toczyć się efektywna nauka we współpracy z innymi uczestnikami procesu kształcenia (studentami).

centuje aktywnym uczestnictwem i efektywnym udziałem w kolejnych fazach (M. Zając, 2009). W tradycyjnym modelu kształcenia łatwiej jest zorganizować spersonalizowane grupy i nawiązać kontakt ze studentami. W e-learningu ten proces należy do nauczyciela<sup>3</sup> – to on musi zainicjować warunki do wzajemnego poznania się, komunikacji, utworzenia par i grup działania. W świecie wirtualnym jesteśmy anonimowi; internauci nie zawsze starają się o poprawność językową wypowiedzi. Dlatego, tworząc społeczność na platformie do kształcenia zdalnego, zasady komunikacji ustala nauczyciel i konsekwentnie je egzekwuje, aż pewne zachowania staną się częścią kursu. Etap można porównać do metody ćwiczeniowej polegającej na wielokrotnym powtarzaniu pewnych czynności opartych na zasadach, które mają wpływać na zrozumienie istoty czynności. Są stosowane tam, gdzie konieczne jest ukształtowanie umiejętności i nawyków niezbędnych przy wykonywaniu różnych zadań (W. Okoń, 1996, s. 271).

Druga faza polega na budowaniu współpracy w grupach (zespołach). Jest to etap tworzenia społeczności. Aktywność polega na wspólnych działaniach w parach lub małych zespołach, dochodzi element wzajemnej kontroli i oceny, ale nie ze strony nauczyciela, ale samych studentów.

Trzecia faza współpracy przebiega w większych zespołach; student nie występuje indywidualnie, ale w roli przedstawiciela grupy. Następuje realizacja zleconych projektów, zadań, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Rola nauczyciela sprowadza się tu do funkcji koordynatora.

W czwartej fazie, partnerstwa, następuje jeszcze większa samodzielność w pracy studenckiej. Nauczyciel wyzwala sytuację, prowokując tworzenie nowej wiedzy, i wyłaniają się liderzy, którzy mogą pokierować zadaniem.

Model współpracy w grupie, jaki zaproponowała Conrad, jest przykładem zastosowania metody problemowej na podstawie nauki grupowej w sieci, której zadaniem jest wzbudzenie wiary i nabycie przekonań,

<sup>3</sup> Jak pisze J. Jagieła (2013), wśród wielu kompetencji osobistych i zawodowych, jakich oczekuje się od nauczyciela, są kwalifikacje wiążące się z budowaniem relacji interpersonalnych, aktów komunikacyjnych, które wiążą się z budowaniem relacji między nauczycielem i studentami oraz między samymi studentami. Oczekuje się, że nauczyciel będzie potrafił organizować grupy i negocjować rozwiązania, łatwo nawiązywał kontakty i dysponował umiejętnością analizowania sytuacji społecznych.

że każdy z uczestników, realizując zadanie, wnosi swój znaczący wkład wiedzy i umiejętności w rozwiązywanie problemów (W. Okoń, 1996).

W e-kształceniu bardzo często mamy do czynienia ze współpracą w grupie, w której uczący posługują się metodami z grupy problemowych. Metody te wykorzystywane są ze względu na walory edukacyjne i efektywność uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

P. Kopiał (2010) zwraca uwagę na metodę kształcenia zorientowanego projektowo w połączeniu z kształceniem e-learningowym, której przykładem jest *e-project-based learning* (e-PBL). Realizacja zadań związanych z wykonaniem projektu uczy współpracy za pośrednictwem sieci komputerowej oraz stymuluje studentów do nabywania nowych kompetencji przez wywoływanie emocjonalnej i intelektualnej potrzeby realizacji zadania (F. Bereźnicki, 2001, s. 277). Nauczyciel pełni rolę koordynatora, wspomaga, wymaga terminowości wykonywanych zadań, ocenia efekty pracy na projektem. Czynności odbywają się za pomocą instrumentów oferowanych przez platformę e-learningową oraz narzędzi komunikacji zdalnej synchronicznej<sup>4</sup> i asynchronicznej<sup>5</sup>. W trakcie nauki metodą projektów studenci mają możliwość ćwiczenia wielu umiejętności społecznych związanych z pracą w grupie. Chodzi tutaj głównie o takie czynności, jak: podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów, osiągnięcie kompromisu, dzielenie się rolami i zadaniami

<sup>4</sup> Nauka-nauczanie przez komunikację synchroniczną wymaga obecności nauczyciela i ucznia (model jeden do jeden) lub nauczyciela i uczniów (model jeden do wielu) w ściśle wyznaczonym i określonym czasie, dzięki czemu wszystkie osoby zaangażowane w nauczanie/kurs mają z sobą bezpośredni kontakt (edukacja w trybie rzeczywistym). Narzędziami mogą być komunikatory, czaty na platformach i wideokonferencje (W. Sołtysiak, 2011, s. 372).

<sup>5</sup> Nauka-nauczanie przez komunikację asynchroniczną ma charakter nauki ściśle indywidualnej, gdyż nie wymaga obecności nauczyciela (choć uczeń jest pod jego opieką), za to od ucznia wymaga dużej samodzielności i samodyscypliny. Student sam określa czas i tempo przyswojenia materiału zawartego w kursie, a nadto ma możliwość samodokształcania i nieograniczonego zgłębiania interesującego go zagadnienia zawartego w kursie dzięki wyszukiwaniu informacji w sieci, co wpływa dodatkowo na nabycie kolejnej umiejętności przez ucznia – ogólnego rozeznania w zasobach internetowych i sposobach ich uporządkowania. Narzędziami mogą być wirtualne e-laboratoria, zdalne konsultacje za pomocą e-maili, grupy dyskusyjne, elektroniczne tablice ogłoszeń, blogi, wikipedia, bazy danych, strony WWW (W. Sołtysiak, 2011, s. 372).



(P. Kopciał, 2010). W trakcie pracy indywidualnej studenci uczą się wyszukiwania właściwych informacji i zdobywania wiedzy z różnych źródeł, ich selekcjonowania i opracowywania, a także prezentacji swoich wyników. Praca metodą projektów wyzwala kreatywność, samodzielność i odpowiedzialność za realizowany projekt (M. Knoll, 1995). Są to umiejętności, których pracodawcy współcześnie oczekują od kandydata na pracownika<sup>6</sup>.

Według M. Knolla (1995) kształcenie metodą projektów przynosi znacznie lepsze efekty niż metody słowne, co wynika ze zwiększenia zaangażowania i samodzielności studenta (P. Kopciał, 2010). A. Rokicka-Broniatowska (2007) pisze, że jedną z najlepszych metod pozyskiwania wiedzy jest wzajemne uczenie się przez wymianę koncepcji i pomysłów, a także wnoszenie swoich doświadczeń do realizowanego projektu. Tradycyjnie rozumiana koncepcja e-learningu ukierunkowana na metody słowne (tj. kursy instruktażowe) wspomaga jedynie utrwalenie standardowego zestawu pojęć i związanych z nim tematów. Jest wiedzą niewystarczającą w obliczu dynamicznie zmieniających się umiejętności uczestników pracy grupowej, łączących się ze wzrostem doświadczeń i przyrostem wiedzy w ramach określonego, wspólnie rozwiązywanego problemu. Połączenie efektywności metody *project-based learning* z efektywnością e-learningu może dać lepsze rezultaty niż stosowanie ich rozłącznie. Metoda projektowa zastosowana w e-edukacji pozwala integrować wiedzę teoretyczną z praktyczną w ramach procesu współpracy w wirtualnych zespołach problemowych (A. Rokicka-Broniatowska, 2007)<sup>7</sup>.

Z. Osiński podaje przykład zaczerpnięty z Oslo University College: kurs „Learning and Teaching in a Digital Word” (LATINA) ([www.hio.no](http://www.hio.no)). Kształcenie odbywa się w międzynarodowych grupach przez Internet i dzięki innym nowym technologiom. Scenariusze zajęć wykorzystują następujące metody: podające, problemowe, praktyczne

<sup>6</sup> Pracodawcy najwyżej cenią kompetencje związane z umiejętnościami pracy zespołowej, świadomego przyjmowania krytyki, zarządzania czasem oraz analizy własnych słabych i mocnych stron w celu lepszej autoprezentacji oraz otwartości na nowe, świadomością permanentnego samodoskonalenia się (W. Kilar, S. Kurek, T. Rachwał, 2013).

<sup>7</sup> Metoda projektowa stosowana jest często w świecie biznesu, w którym coraz częściej potrzebne są koncepcje oparte na spersonalizowanych kompetencjach pracowników działających w zintegrowanych systemach informatycznych.

i ekspresyjne. W trakcie nauki wszyscy studenci prowadzą własne blogi, które codziennie uzupełniają spostrzeżeniami na temat realizowanego zadania i tego, czego nauczyli się od siebie nawzajem, komentując przy tym wpisy innych. LATINA łączy teorię z praktyką, zawiera elementy refleksji nad poczynaniami swoimi i innych. Każdy dzień kursu to nowe zagadnienia dotyczące kształcenia w nowoczesnym środowisku edukacyjnym, gdzie studenci tworzą strony www, prezentacje multimedialne, mapy myśli i dokumenty w serwisie Google; poza tym wykonują polecenia wymagające przemyśleń, analizowania, weryfikowania i uzupełniania treści, które odszukali w zasobach internetowych<sup>8</sup>. Każde zadanie wymaga od uczącego się doboru odpowiedniego języka i formy przedstawienia wyników pracy. W tym celu wykorzystują konto pocztowe Gmail, wyszukiwarki internetowe, oprogramowanie do tworzenia i udostępniania zdjęć w Internecie, edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, kalendarz, translator, programy do tworzenia treści multimedialnej i projektowania stron WWW. Uczą się wyszukiwania, selekcjonowania i oceniania wiedzy pochodzącej ze źródeł internetowych, książkowych i innych, ponieważ materiałów do realizacji zadań nie otrzymują w postaci wykładu czy podręcznika. Teoria pracy jest opanowywana niejako przy okazji. Nauczyciel pełni rolę przewodnika po gąszczu wiedzy i informacji. Kształcenie odbywa się m.in. przez zastosowanie metody projektowej, którą uczący się wykorzystują do tworzenia stron internetowych i blogów, zamieszczając swoje cyfrowe opowiadania czy albumy zdjęć (obrazkowe historie). W czasie nauki następuje łączenie otwartych zasobów internetowych, gromadzenie i przetwarzanie wiedzy na określony temat. Ważne edukacyjnie jest znaczenie informacji zwrotnej, wymiana myśli i opinii oraz tworzenie map myśli. Jak pisze Osiński, e-learning traktowany jest tutaj jako

<sup>8</sup> Źródłami wiedzy i informacji, z której mogą korzystać studenci, wykorzystując zasoby internetowe, są m.in: YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)), mapy (<http://maps.google.com>), portale społecznościowe, tutoriale (samouczki, poradniki typu „krok po kroku”), prezentacje multimedialne, animacje, nagrania audio, słowniki, encyklopedie, przykłady dobrych praktyk edukacyjnych (Teacher Tube, <http://teachertube.com> – zbiór pomocy naukowych wykonanych przez nauczycieli; Educause, <http://educause.edu> – IT dla szkół wyższych; Edublog Awards 2009, <http://theedublogawards.com> – najlepsze blogi edukacyjne; scholar.google.com – darmowa wyszukiwarka publikacji naukowych).

metoda kształcenia, uczenie się przez nauczanie innych. W modelu zastosowanym w LATINA<sup>9</sup> wiedza zdobywana przez internetowe narzędzia i źródła wiedzy postrzegana jest jako umiejętności praktyczne; nie jako intelektualna zdolność do przedstawiania teorii, ale nabywanie kompetencji miękkich<sup>10</sup>, tj. takich cech osobowościowych, które wspierają w odnalezieniu się na rynku pracy (Z. Osiński, 2010).

D. Dżega (2012) dostrzega potencjał w tworzeniu scenariuszy zajęć (kursów e-learningowych) przekazywanych małymi porcjami wiedzy, tzw. pigułkami wiedzy (*knowledge pills, learning pills, skills pills*). Jest to odwoływanie się do metod podających. O efektywności przekazu wiedzy w krótkiej formie wiedzieli już ludzie pierwotni, każąc mówcy stać na jednej nodze. Marcin Luter, któremu zależało na dotarciu do słuchacza, ograniczał kazania do dwudziestu minut (W. Okoń, 1996, s. 258). Wiedza zawarta w kilkuminutowej wypowiedzi powinna być skondensowana, interesująca, przekonująca oraz w miarę możliwości interaktywna. Ze względu na jej przeznaczenie i konstrukcję zaleca się, aby była przygotowywana przez eksperta z danej dziedziny. Praktyka opracowywania scenariuszy zajęć zakłada tworzenie materiału dydaktycznego (tekst, obraz, dźwięk) w postaci pigułek wiedzy, których przyswojenie nie powinno zająć więcej niż trzy minuty, natomiast w przypadku pigułki tekstowej czas szkolenia powinien być nie dłuższy niż kwadrans (F. Carrer, 2012, s. 8).

Podobny mechanizm efektywnego zdobywania wiedzy w małych porcjach został zanalizowany podczas badań psychologów z Uniwersytetu Harvarda, gdzie K.K. Szpunar, Y.K. Novall i D.L. Achacter (2013)

<sup>9</sup> Kurs LATINA oferowany jest przez Oslo University College studentom, nauczycielom i bibliotekarzom (ale nie tylko) z całego świata, którzy chcą rozwijać swoje umiejętności edukacyjne na podstawie Internetu oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

<sup>10</sup> Kompetencje miękkie, nazywane także umiejętnościami psychospołecznymi, to zbiorcza nazwa kompetencji osobistych oraz społecznych (interpersonalnych). Z funkcjonalnego punktu widzenia zapewniają sprawne zarządzanie sobą (kompetencje osobiste) oraz wysoką skuteczność interpersonalną (kompetencje społeczne). Kompetencje miękkie to cechy osobowości (np. samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, odporność na stres, wysoka automotywacja, innowacyjność i podatność na zmiany) oraz umiejętności interpersonalne (komunikatywność, empatia, tolerancja, umiejętność pracy w zespole, umiejętność przekonywania i negocjowania itp.).

przyjrzeni się samodzielnej nauce opartej na wykładach multimedialnych. Była to odpowiedź na sugestie studentów, którzy narzekali na małą efektywność samodzielnej nauki. Chodziło o utrzymanie koncentracji na analizowanej treści. Psychologowie zbadali, „czy i w jaki sposób użycie zadań testowych w trakcie samodzielnej analizy wykładu wpłynęło na efektywność uczenia się” ([www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/53](http://www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/53)). Podzielili 21-minutowy wykład na kilkuminutowe części; po każdej części następował krótki test odnoszący się do jej treści. Wyniki wykazały, iż przeplatanie wykładu pytaniami czy zadaniami testowymi podnosi efektywność uczenia się, ponieważ studenci koncentrują się na prezentowanym materiale multimedialnym (skupiają myśli na treści wykładu), zwiększa się liczba wykonywanych notatek, zmniejsza się lęk przed testem kończącym, a sam proces uczenia się jest oceniany jako mniej wyczerpujący (D. Kwiatkowska, 2013).

Najczęściej scenariusze zajęć e-learningowych są postrzegane przez studentów jako mało interesujące, którzy zarzucają im brak interaktywności, bezosobowość, brak szybkiej wymiany informacji. Uczestnicy kursów czują się osamotnieni i pozostawieni sami sobie, nie są inspirowani do refleksji nad przyswojoną wiedzą. Wszystko to sprawia, że wiedza podawana w małych porcjach w sposób przystępny, od razu z zastosowaniem praktycznym, jest pożądaną formą w procesie edukacyjnym. Od pigułek wiedzy oczekuje się materiałów, które będą tworzone na miarę, uspołecznione, pozbawione formalizmów i specjalistycznego słownictwa oraz znajdą oddźwięk u innych użytkowników kursu w postaci interakcji.

Pigułki wiedzy pozwalają na szerokie zastosowanie:

- 1) w kształceniu formalnym do:
  - wyrównywania poziomu wiedzy przed przystąpieniem do realizacji przedmiotu,
  - powtórzeń partii materiału,
  - objaśniania wiedzy teoretycznej za pomocą przykładów,
  - wspomaganie nabywania umiejętności i kształtowania postaw;
- 2) w biznesie m.in. do:
  - wspomaganie tworzenia planów szkoleniowych,
  - wprowadzania nowego pracownika do firmy,
  - szkoleniach pracowników *just-in-time*;

3) w kształtowaniu rozwoju osobistego, wspomaganiu komunikacji, budowaniu lub wzmacnianiu swojej pozycji na rynku pracy (D. Dżega, 2012).

W e-kształceniu pojawił się nowy mechanizm: *crowdsourcing*<sup>11</sup> (mądrość tłumu, mądrość zbiorowa) (M. Dąbrowski, 2013). Nazwa *crowdsourcing* zachęca do porównania do outsourcingu<sup>12</sup>. Nazwa jest podobna, ale znaczenie jest zupełnie inne. *Crowdsourcing* jest to wyłanianie najlepszych pomysłów w celu wdrożenia do praktyki, przy czym zapłata jest zawsze symboliczna lub żadna – najczęściej samo wdrożenie pomysłu jest nagrodą. Mechanizm ten wykorzystuje metody z grupy podających, problemowych oraz praktycznych.

Nasuwa się pytanie: Jak *crowdsourcing* ma się do kształcenia akademickiego? E-learning akademicki i *crowdsourcing* może przybliżyć świat praktyki i biznesu<sup>13</sup> do nauki. Przedstawienie spersonalizowanej grupie rozwiązania problemu, gdzie platforma e-learningowa stanowi naturalne środowisko nauki, kontaktu nauczycieli i studentów, sprzyja szybkiej wymianie informacji, współpracy i współtworzenia, dzielenia się wiedzą i pomysłami. *Crowdsourcing* wprowadza do dydaktyki metody kształcenia oparte na praktycznych przypadkach. Wzmacnia ponadto motywację studentów do nauki, ponieważ w ramach realizowanego procesu dydaktycznego mogą oni mieć wpływ na konkretne rozwiązania,

<sup>11</sup> *Crowdsourcing*, jak twierdzi M. Dąbrowski (2013), nie jest nowy, bo wypłynął na szerokie wody z chwilą ukazania się w 2006 r. artykułu J. Howe'a *The Rise of Crowdsourcing*, opublikowanego na łamach magazynu *Wired*. Według autorki niniejszego artykułu pojęcie *crowdsourcing* nie jest znane w środowisku humanistów. Autorka na potrzeby publikacji przeprowadziła wywiad swobodny ze studentami i nauczycielami na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie w kwietniu 2013 r. Na pytanie: „Co rozumiesz przez pojęcie *crowdsourcing*?”, żadna z pytanych osób nie potrafiła odpowiedzieć prawidłowo.

<sup>12</sup> *Outsourcing* polega na przekazaniu zewnętrznym usługodawcom zgodnie z postanowieniami w umowie (kontrakcie) powtarzających się wewnętrznych zadań organizacji oraz związanych z ich realizacją: pracowników, maszyn, urządzeń, wyposażenia, technologii i innych zasobów oraz kompetencji decyzyjnych dotyczących ich wykorzystania (M.F. Greaver Jr, 1999, s. 3).

<sup>13</sup> Rosnąca otwartość na innowacje, którą obserwujemy wśród polskich firm, to dobry znak dla rynku *crowdsourcingu* w naszym kraju, zwłaszcza w odniesieniu do projektowania społecznościowego (B. Gryszko, 2013). *Crowdsourcing* jest też szansą dla młodych, kreatywnych ludzi, gdzie mogą skonfrontować swoją wiedzę i umiejętności w praktycznym zastosowaniu.

usługi i produkty firm (M. Dąbrowski, 2013). Jest to trend, który dzisiaj jest pożądanym i powinien być wspierany, bo łączy teorię z praktyką.

Dobrym przykładem zastosowania crowdsourcingu w Polsce jest projekt *OtwarteZabytki.pl*, realizowany w ramach cyfrowego czynu społecznego przez Centrum Cyfrowe Projekt Polska, mający wymiar społeczny i kulturowy. Chodzi o aktualizację listy zabytków na liście Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego przez wszystkich zainteresowanych. Innym przykładem jest innowacyjny serwis *Corton.pl*, gdzie tworzone są projekty graficzne<sup>14</sup>. Proces zamawiania projektu przez serwis polega na ogłoszeniu konkursu, a następnie wypełnieniu formularza opisującego żądany projekt. Po wysłaniu zamówienia i jego akceptacji *Corton.pl* uruchamia konkurs oraz informuje kilka tysięcy grafików i projektantów o projekcie. Potem w ciągu siedmiu dni graficy nadsyłają dziesiątki, a nawet setki projektów. W czasie trwania konkursu można komunikować się z projektantami w celu sugerowania zmian w nadesłanych pracach. W kroku trzecim wybierany jest zwycięski projekt, nabywca otrzymuje materiały graficzne w określonym formacie oraz oświadczenie o przekazaniu wszelkich praw do projektu<sup>15</sup>. *Corton.pl* to spersonalizowana społeczność internetowa (graficy i projektanci), która wciąż rośnie; przynależność do serwisu pozwala im na ciągłe doskonalenie umiejętności oraz zdobywanie nowych inspiracji. Osoby współpracujące z tym portalem mają szansę dotarcia ze swoją ofertą do szerokiego grona potencjalnych klientów, udziału w ciekawych, rozwijających projektach oraz stworzenia różnorodnego portfolio, które zwiększa ich konkurencyjność na rynku (B. Gryszko, 2013).

Połączenie teorii z praktyką, gdzie rozwiązywane są prawdziwe przypadki<sup>16</sup>, zastosowano w pilotażowym programie *Live International*

<sup>14</sup> Społeczność serwisu *Corton.pl* wykonuje następujące projekty graficzne: logotypy, karty menu, koszulki, foldery reklamowe, kartki okolicznościowe, wizytówki, strony www, kalendarze, zaproszenia, plakaty, ulotki, kreacje reklamowe, opakowania produktów, billboardy, etykiety, grafiki na Facebooka, etykiety, pakiety firmowe oraz inne projekty graficzne.

<sup>15</sup> *Corton.pl* rozlicza się ze zwycięzcą oraz dopełnia wszystkich formalności podatkowych związanych z pozyskaniem projektu graficznego (<http://corton.pl/strona/jak-to-dziala>).

<sup>16</sup> Kształcenie dwuścieżkowe, które polega na prowadzeniu zajęć teoretycznych wzbogacanych o kształcenie pozaformalne, praktyczne i doświadczone, zyskuje na Zachodzie coraz większą popularność.

Future Experience (L.I.F.E.)<sup>17</sup>. Zajęcia praktyczne polegały na rozwiązywaniu problemów, które zgłaszały firmy. Studenci angażowali się w życie firmy i jej problemy, wykorzystując wiedzę zdobytą na uczelni. Wśród elementów różnicujących praktyki tradycyjne od zastosowanych w programie najczęściej wymieniano odbycie praktyk studenckich w czasie zajęć oraz komunikację i nadzór nad studentem, które odbywały się przez narzędzia platformy e-learningowej. Mierzalnym efektem praktyki był raport końcowy, który sprawdzał wiedzę studenta i jego zaangażowanie. Wpływ na ocenę mógł mieć przełożony studenta w danej firmie, oceniający praktyczność i implementacyjność proponowanych rozwiązań. Przedsiębiorstwa mogły korzystać z najnowocześniejszego dorobku naukowego, a ośrodki naukowe zyskały możliwość praktycznego wykorzystania wypracowywanych w nich rozwiązań<sup>18</sup>. Program kształcenia praktycznego studentów jest uniwersalny – może być wykorzystany zarówno przez uczelnie humanistyczne, jak i ekonomiczne oraz biznesowe. Jeśli chodzi bowiem o praktyki zawodowe, studenci bardzo chętnie biorą w nich udział i dostrzegają ich praktyczną przydatność w późniejszym życiu zawodowym (K. Piech, M. Garstka, 2013).

Nauczyciele, dobierając metody kształcenia w edukacji telematycznej, muszą mieć na uwadze wielość narzędzi, jaką oferuje Internet, aby ich zastosowanie przynosiło najwyższe efekty edukacyjne. Muszą dostrzec swoją nieocenioną rolę przewodników i moderatorów procesu kształcenia, rozwijać w studentach cyfrową mądrość oraz pokazywać, jak efektywnie student ma wspierać naukę własną przez dobór odpowiednich metod i narzędzi, które mają przygotowywać przyszłe pokolenie do samokształcenia, skutecznego myślenia i zrozumienia, w celu sprostania coraz to nowszym wyzwaniom.

<sup>17</sup> W roku akademickim 2011/2012 w programie L.I.F.E. udział wzięło 270 studentów z 5 uczelni i 52 firmy. Studenci w ramach uczestnictwa w programie otrzymują punkty ECTS.

<sup>18</sup> Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 83% studentów, którzy odbyli praktyki w nowej formie, zaakceptowało taką formę praktyk studenckich, 75% ankietowanych ponownie przystąpiłoby do takich praktyk, a 95% poleciłoby je innym studentom. Ponadto aż 96% firm biorących udział w projekcie wyraziło chęć ponownej współpracy z uczelnią i studentami.

## Zakończenie

Zastosowanie w szkolnictwie technologii informacyjno-komunikacyjnych powoduje, iż stają się one nie tylko nowym środkiem i formą uczenia się, ale coraz silniej modyfikują oblicze tradycyjnych metod, decydując często o ich efektywności i zasięgu działania (B. Kędzierska, 2007). W artykule pokazano przykłady dobrych praktyk stosowania metod kształcenia w edukacji telematycznej.

Za zmianami zachodzącymi w świadomości społeczeństwa informacyjnego i w nastawieniu do uczenia się (pokolenie Google *versus* pokolenie YouTube) powinny podążać zmiany w organizacjach zaangażowanych w kreowanie kształcenia, zarówno formalnego, jak i nieformalnego (D. Dżega, 2012). W przypadku platformy e-learningowej Moodle zdecydowanie większą uwagę należy przywiązywać do umiejętności doboru metod nauki-nauczania wspartych na zasobach internetowych, co wiąże się w sposób oczywisty z potrzebą zwiększenia środków przeznaczonych na budowę kontentu (scenariuszy zajęć). To właśnie różnego rodzaju educasty (podcasty, screencasty, sekwencje wideo) są często kopiowane przez studentów na urządzenia przenośne, stanowiąc cenne zasoby edukacyjne.

Kształcenie tradycyjnie czy przez Internet powinno prowokować studenta do wypowiedzenia się, stawać się okazją do nabywania umiejętności formułowania własnych racji, poglądów, projektowania eksperymentów oraz angażowania się w inicjatywny wyzwalający kreatywność i innowacyjność (B. Gofron, 2013). Dlatego należy wybierać takie metody kształcenia, które prowokują do nowych poszukiwań, odkryć i refleksji. Nie znaczy to, że metody oparte na opisie (z książki) są mniej ważne. Współczesny człowiek musi posiadać umiejętności wyszukiwania i selekcji właściwych treści w morzu informacji (m.in. w sieci internetowej). Oczekuje się od niego kreatywności, innowacyjności, indywidualności, inności, umiejętności współpracy, otwartości na nowe wyzwania i świadomości ciągłego (permanentnego) doskonalenia się.

Nauczyciele powinni dostrzec swoją nieocenioną rolę przewodników, którzy przez właściwy dobór metod kształcenia stosowanych w e-learningu wzbudzą w uczących się rozwój cyfrowej mądrości, umiejętności efektywnego wspierania nauki własnej teraz i w przyszłości.



Przytoczone przykłady metod, ale także modeli, mechanizmów i narzędzi internetowych pokazują, jak można wykorzystać potencjał technologii informacyjnych w celu maksymalizacji efektywności procesu nauki-nauczania.

## Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Conrad, R.M., Donaldson, J.A. (2004). *Engaging the Online Learner, Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco, CA.
- Dąbrowski, M. (2013). Crowdsourcing i e-learning, [www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/54](http://www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/54) (09.05.2013).
- Dżega, D. (2012). Metodyka przygotowywania kursów e-learningowych z uwzględnieniem pigulek wiedzy. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.). *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa.
- Gofron, B. (2013). Proces kształcenia jako otwarta kulturowo przestrzeń badań i praktyk dydaktycznych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. T. 5. Kraków.
- Golczyk, P. (2012). Crowdsourcing w Polsce, <http://blog.ideria.pl/crowdsourcing-w-polsce> (03.04.2013).
- Gryzko, B. (2013). Corton.pl liderem crowdsourcingu w Polsce, <http://blog.corton.pl/corton-pl-liderem-crowdsourcingu-w-polsce> (21.04.2013).
- Grodecka, K., Peszko, P. (2010). Każdy kogoś uczy, czyli *social software* w edukacji. W: J. Migdałka, W. Foly (red.). *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*. Kraków.
- Greaver, M.F. Jr (1999). *Strategic Outsourcing. A Structured Approach to Outsourcing Decisions and Initiatives*. New York.
- Jagięła, J. (2013). Metody oceny kompetencji interpersonalnych nauczyciela. Model Okna Johari i diagram dyskutowania transakcyjnego jako postulowane narzędzia badań pedologicznych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. T. 5. Kraków.
- Kędzierska, B. (2007). *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa.
- Kilar, W., Kurek, S., Rachwał, T. (2013). Kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych w szkolnictwie zawodowym dla sektora handlu detalicznego w świetle opinii partnerów społecznych. W: Z. Ziolo,

- T. Rachwał (red.). *Przedsiębiorczość w warunkach kryzysu gospodarczego*. Warszawa – Kraków.
- Klingberg, L. (1972). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen*. Berlin.
- Knoll, M. (1995). *The Project Method: Its Origin and International Influence. In Progressive Education across the Continents. A Handbook*. New York.
- Kopciał, P. (2010). Project Based E-learning – nowy model e-kształcenia. *E-mentor*, 3(35).
- Kramek, Z. (2007). Technologie e-learning w kształceniu i szkoleniu na odległość – możliwości i potrzeby. W: Z. Kramek (red.). *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*. Radom.
- Kupisiewicz, C. (1973). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa.
- Kwiatkowska, D. (2013). Harvard University: testy zwiększają efektywność samodzielnej nauki, [www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/53](http://www.e-mentor.edu.pl/blog/wpis/id/53) (18.04.2013).
- Lewandowski, W. (2012). Zmiana sposobu wykorzystania platformy e-learningowej. Nowe spojrzenie na Moodle. W: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.). *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa.
- Metodyka pigulek wiedzy. Podręcznik mediatora wiedzy opracowany pod kierownictwem Fillipe Carrera*. (2012). Konsorcjum projektu Knowledge Pills. Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1961). *Zasady nauczania*. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Okoń, W. (1993). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Osiński, Z. *Nowe wyzwania edukacyjne – nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*, [www.academia.edu/2283336/Nowe-wyzwania-edukacyjne-nowe-metody-kształcenia-w-edukacji-humanistycznej](http://www.academia.edu/2283336/Nowe-wyzwania-edukacyjne-nowe-metody-kształcenia-w-edukacji-humanistycznej) (03.02.2014).
- Osiński, Z. (2010). Kompetencje miękkie absolwentów humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć. W: B. Sitarska, K. Janowski, R. Droba (red.). *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*. Siedlce.
- Piech, K., Garstka, M. (2013). Relacja z pilotażu Programu L.I.F.E w Polsce – praktyczne kształcenie studentów z wykorzystaniem e-learningu. *E-mentor*, 2(49).

- Rokicka-Broniatowska, A. (2007). Modelowanie kompetencji w systemach nauczania zdalnego opartych na współpracy. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.). *E-edukacja.net*. Warszawa.
- Sołtysiak, W. (2011). Bariery w podejmowaniu studiów telematycznych. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. T. 4. Kraków.
- Strojek, A. (2009). Humanista szuka pracy, [www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.37/email.108692/typ.1/kategoria\\_glowna.23/wpis.10](http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/n.37/email.108692/typ.1/kategoria_glowna.23/wpis.10) (30.03.2010).
- Wierzbicka, A. (2010). Metodyka projektowania e-zajęć – wyzwanie i szkoła kreatywności. W: J. Migdałka, W. Folty (red.). *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*. Kraków.
- Wierzilin, N.M., Korsunskaja, W.M. (1972). *Obszczaja metodika priepodawanija biologii*. Moskwa.

<http://corton.pl/strona/jak-to-dziala> (21.04.2013)

<http://sjp.pl/metoda> (10.05.2013)

[www.hio.no](http://www.hio.no) (21.03.2013)

**Słowa kluczowe:** metoda, e-learning, e-PBL, LATINA, pigułki wiedzy, *crowdsourcing*, L.I.F.E.

## Streszczenie

Autorka zaprezentowała przykładowe metody kształcenia, które są stosowane w e-learningu w celu zwiększenia efektywności nauki-nauczania. Wśród wymienionych znajdują się metoda problemowa ujęta w modelu R.M. Conrad i metoda projektów; jako przykład podano kurs „Learning and Teaching in a Digital Word” z Oslo University College oraz serwis społecznościowy Corton.pl, oferujący projekty na zamówienie. Ciekawą metodą przekazywania i przyswajania wiedzy jest metoda pigułek wiedzy (*knowledge pills*), której potencjał tkwi w dostarczaniu wiedzy w skondensowanych ilościach. Przedstawiono mechanizm crowdsourcingu (giełdę pomysłów), opierający się wyłanianiu najlepszych rozwiązań biznesowych wśród spersonalizowanych grup społecznościowych. Praktyczne zastosowanie kształcenia omówiono na podstawie programu Live International Future Experience, podczas którego studenci w czasie

praktyk studenckich pracują w środowisku realnej firmy i rozwiązują aktualne problemy. Podkreślono znaczenie wprowadzania takich metod kształcenia do e-learningu akademickiego, które mogą sprzyjać rozwojowi kompetencji miękkich oraz praktycznych umiejętności studentów.

**Słowa kluczowe:** method, e-learning, e-PBL, LATINA, knowledge pills, crowdsourcing, L.I.F.E.

### Summary

The author introduced exemplary methods of education which are applied in e-learning in order to increase the efficiency of teaching. Among mentioned methods are: problem method included in R.M. Conrad model, project method which example is entitled „Learning and Teaching in a Digital World” from Oslo University Collage and social network Corton.pl offering projects on demand. An interesting method of passing and absorbing knowledge is method called „knowledge pills” which potential is rooted in delivering knowledge in condensed amounts. The author introduced crowdsourcing as a stock market of ideas based on finding the best business solutions among personalised social groups. The practical usage of learning is described on the basis of Live International Future Experience program, where students during their internships work in company’s actual environment solving current problems. The author emphasised significance of implementing such academic e-learning methods which further the development of students soft as well as practical skills.

*Andrzej Margasiński*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Trendy cywilizacyjne wobec homoseksualizmu w kontekście koncepcji człowieka

Problem homoseksualizmu w istotny sposób odciska się na dyskursie społecznym w cywilizacji zachodniej w ciągu ostatniego półwiecza. Dyskusje o statusie homoseksualizmu i społecznym miejscu związków homoseksualnych rozpalają praktycznie wszystkich: głos zabierają politycy, duchowni, publicyści, dziennikarze, celebryci, wreszcie naukowcy, chociaż przekaz tych ostatnich zdaje się przebijać najslabiej. W środowiskach psychiatrów i psychologów nie ma praktycznie sporu o chorobowy status homoseksualizmu, tzn. w zasadzie nikt takiego postulatu nie zgłasza; wydaje się, iż zwyciężyło przekonanie, że skoro istnieją geje i lesbijki, którzy deklarują zadowolenie z życia, należy to uznać – wszak nie mamy do czynienia z psychotykami, tj. osobami chorymi na psychozy, takie jak schizofrenia czy paranoja. We współczesnym spojrzeniu na problematykę zdrowia psychicznego odchodzi się od modelu patogenetycznego na rzecz salutogenetycznego – zdrowie w znacznym stopniu jest definiowane w kategoriach dobrostanu (*well-being*), który jest rozumiany jako subiektywnie postrzegane przez osobę poczucie szczęścia i pomyślności, zadowolenie ze stanu życia. Zatem nie ma kwestii chorobowego statusu homoseksualizmu, a jeśli ktoś podnosi takie zarzuty, to nie przez przywoływanie współczesnej wiedzy psychopatologicznej, lecz zwykle przez odwoływanie się do sfery moralności czy religii. W obrębie psychopatologii kontrowersje koncentrują się wokół trzech spraw:

- 1) etiologii homoseksualizmu,
- 2) możliwości zmiany orientacji homoseksualnej na heteroseksualną (w szczególności chodzi o status terapii reorientacyjnej i terapii afirmatywnej),
- 3) możliwości adopcji dzieci przez pary homoseksualne.

Podstawowy spór dotyczy etiologii homoseksualizmu. Jest to pytanie fundamentalne, albowiem przyjęta na nie odpowiedź dość jednoznacznie warunkuje pozostałe. Środowiska gejowskie i homofilne lansują dość jednolity przekaz, o którym można powiedzieć, iż ma cechy swoistego credo:

- 1) homoseksualizm jest wrodzony oraz stanowi obok heteroseksualizmu i biseksualizmu jedną z trzech głównych orientacji seksualnych;
- 2) homoseksualiści stanowią 5–10% wszystkich populacji;
- 3) ponieważ homoseksualizm jest wrodzony, nie jest możliwe trwałe przejście z homoseksualizmu na heteroseksualizm; dlatego też terapia w tym kierunku powinna być zabroniona;
- 4) homoseksualiści wszędzie są represjonowani, stanowią ofiary heteroseksualnych większości;
- 5) dzieci wychowywane przez homoseksualne pary niczym nie różnią się od dzieci wzrastających w rodzinach heteroseksualnych<sup>1</sup>.

Gdyby założenia te były głoszone tylko przez podkulturę gejowską, nie miałyby szansy na zbyt dużą nośność, ale nietrudno zauważyć, że zostały zaadoptowane przez potężne polityczne środowiska lewicowo-liberalne. Środowiska te, dominujące w zachodnich mediach, wykreowały je jako tezy stanowiące część kanonu politycznej poprawności (M. Kacprzak, 2012; G. Kuby, 2013). Ideologii, której w zamierzeniu przyświecały niewątpliwie słuszne ideały, aby język nie służył represjonowaniu mniejszości, ale która – jak piszą R. Scruton, G. Weigel, J. Bartyzel czy A. Kołakowska – została zdominowana przez lewicę i jest wykorzystywana do narzucania światu lewicowo-liberalnej narracji (A. Margasiński, 2012). Tymczasem w środowisku naukowym nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć; wręcz przeciwnie, w odniesieniu

<sup>1</sup> Autor, nie polemizując, przytacza tutaj opis poczucia własnej tożsamości dokonywany przez środowiska homoseksualne. Opis ten w gruncie rzeczy jest bardzo jednolity, a jego dobre kompendium stanowi broszura I. Kostrzewy *Fakty przeciwko mitom o lesbijkach i gejach* [2007], wydana przez Porozumienie Lesbijek i Poradnię Antyhomofobiczną, dostępna w Internecie.

do przytoczonych twierdzeń nie ma jedności poglądów psychiatrów i psychologów. Jeśli chodzi o kwestie etiologii homoseksualizmu, a zwłaszcza możliwości terapii i zmiany tożsamości homoseksualnej na heteroseksualną, to w Stanach Zjednoczonych można mówić po prostu o największym współczesnym nierozwiązanym konflikcie. Konflikt ten merytorycznie i wręcz strukturalnie dzieli amerykańskich psychologów i psychiatrów, a prohomoseksualna narracja narzucana przez wpływowo Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne wywołuje szeroką krytykę i erozję jego autorytetu. W kwestii etiologii homoseksualizmu jako główne kierunki proponowanych rozwiązań można wskazać model uwarunkowań biologicznych (genetyczno-hormonalnych) i model psychologiczno-środowiskowy<sup>2</sup>.

### Model uwarunkowań biologicznych

W modelu uwarunkowań biologicznych zakłada się, iż homoseksualizm jest zdeterminowany biologicznie. Dwa główne kierunki poszukiwań dotyczą **uwarunkowań genetycznych i oddziaływań hormonalnych**. Na początku lat 90. pojawił się artykuł D. Hamera i in. (1993), który w mediach był prezentowany jako dowód na odkrycie tzw. genu homoseksualizmu. Jednak późniejsze badania nie potwierdziły doniesień Hamera, który zresztą sam wycofał się z wcześniejszych sugestii, jakoby odkrył „gen geja”. Ten kierunek poszukiwań spełził na niczym i wciąż nie ma naukowego dowodu na to, że bycie gejem lub lesbijką jest uwarunkowane genetycznie.

W zakresie oddziaływań hormonalnych do najbardziej znanych należała teoria S. LeVaya (1991). Stwierdził on różnice w wielkości pewnej części podwzgórza, która miała wynikać z większej ilości hormonu zwanego INAH3 u homoseksualistów niż u heteroseksualistów. Badania LeVaya okazały się pełne błędów metodologicznych, nie zostały także potwierdzone w innych ośrodkach, a on sam, podobnie jak Hamer,

<sup>2</sup> Oddzielną uwagę należałoby poświęcić językowi i terminom stosowanym w odniesieniu do homoseksualizmu, kontrowersjom wobec pojęć takich, jak: homoseksualista, gej, preferencje, orientacje. Z braku miejsca i z powodu wielu różnych źródeł terminy te są stosowane tutaj zamiennie; problematyka języka będzie przedmiotem oddzielnego opracowania.

wycofał się z twierdzeń, jakoby znalazł w mózgu centrum odpowiedzialne za homoseksualizm (D. Nimmons, 1994).

Kierunek, który wydaje się najbardziej przekonujący, sugeruje zmiany hormonalne w okresie płodowym. Wykształcenie się płci biologicznej związane jest z oddziaływaniem hormonów, takich jak testosteron, androgeny i estrogeny. Zakłada się, że homoseksualność jest skutkiem nadmiernego lub niedostatecznego wydzielania się androgenów w tzw. krytycznej fazie rozwojowej. W przypadku kobiet oznaczałoby to pojawienie się podwyższonego poziomu androgenów, co prowadzi do częściowej maskulinizacji; w przypadku mężczyzn niedobór androgenów prowadziłby do częściowej feminizacji systemu nerwowego (Q. Rahman, G.D. Wilson, 2003). Jednak teorie biologiczno-hormonalne mają jedną zasadniczą słabość: z naturalnych przyczyn etycznych nie są możliwe eksperymenty na ludziach, a tylko takie schematy badawcze mogłyby dostarczyć twardych dowodów o wpływie określonych hormonów na preferencje seksualne. Większość prac z tego obszaru badawczego sprowadza się do wnioskowania pośredniego przez obserwacje ilościowych różnic w nasileniu określonych cech u osób homoseksualnych i heteroseksualnych, i takie – pośrednie w kontekście przyczynowo-skutkowym – obserwacje służą do tworzenia sugestii o hormonalnych uwarunkowaniach homoseksualizmu. Na przykład L.S. Allen i R.A. Gorski (1992) wykazali, iż spoidło przednie jest u homoseksualnych mężczyzn o 18% większe niż u heteroseksualnych kobiet i o 34% większe niż u heteroseksualnych mężczyzn, jednak konstatacje takie nie są w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć kwestii przyczyny i skutku. Czy powiększenie określonej struktury mózgu jest przyczyną homoseksualizmu, czy też jego skutkiem? Czy większe nasilenie określonego hormonu u osób homoseksualnych w stosunku do heteroseksualnych jest przyczyną zachowań homoseksualnych, czy też raczej odwrotnie? Na te pytania badania oparte np. na autopsji nie są w stanie dostarczyć jednoznacznej odpowiedzi, podobnie jak eksperymenty prowadzone na szczurach czy małpach. Mogą one służyć stawianiu pewnych hipotez, ale też na takich konkluzjach trzeba poprzestać. Niestety, wydaje się, że znaczna część komentatorów homoseksualizmu nie odróżnia hipotez od wniosków wyciąganych na podstawie dużych, poprawnych metodologicznie i kilkakrotnie potwierdzonych badań lub też nie chce ich wyciągać z przyczyn niemających z nauką nic wspólnego.



Należy też pamiętać, że nie ma jednego modelu i prostego przełożenia, które wyjaśniałoby związek między określonymi procesami umysłowymi a strukturami mózgowymi, a za funkcjonowanie określonych funkcji poznawczych i afektywnych odpowiada wiele struktur mózgowych. Zależności nie mają charakteru wąskolokalizacyjnego i określa się je mianem korelacyjnych (D. Kądziaława, 2000). Badania nad uszkodzeniami centralnego układu nerwowego wykazały, iż mózg cechuje się niezwykłą plastycznością, która polega na tym, iż funkcje powiązane z uszkodzonymi strukturami mogą w znacznym stopniu być przejęte przez inne jego części (K. Walsh, D. Darby, 2008).

Od czasu pojawienia się tekstów Hamera i LaVeya żadne inne badania nie wywołały tak silnego rezonansu. Na ogół mamy do czynienia z doniesieniami o pojedynczych cechach różniących homoseksualistów od heteroseksualistów. Na przykład M.L. Lalumiere i in. (2000) wykazali, że homoseksualiści cechują się częściej leworęcznością; o różnicach między homoseksualistami a heteroseksualistami w zakresie stosunku długości palców wskazujących do serdecznego donosił J.T. Manning i in. (1998), o różnicach w zakresie wielkości penisa pisali A.F. Bogaert i S. Hershberger (1999); różnice w zakresie aktywności dobowej homo- i heteroseksualistów opisali J.A. Hall i D. Kimura (1993) oraz Q. Rahman i K. Silber (2000)<sup>3</sup>; o zróżnicowanej aktywności mózgu podczas ekspozycji materiałów filmowych donosił A. Safron i in. (2007). Większość z tych badań zostało przeprowadzanych na niewielkich próbkach klinicznych, które służą stawianiu pewnych dalszych hipotez, ale doniesienia tego typu – z przyczyn zarówno jakościowych, jak i ilościowych – nie mogą mieć mocy rozstrzygającej w kwestii etiologii homoseksualizmu. Sami autorzy zresztą wnioski formułują z reguły ostrożnie, na ogół w trybie przypuszczającym, używając sformułowań typu: „wydaje się, że...”, „można przypuszczać, iż...”, „to sugeruje, iż...”, „można zaryzykować nową hipotezę, że...”. Jak zauważyli P.S. Bearman i H. Brückner (2002), podręczniki poświęcone homoseksualizmowi puchną od tego typu uzasadnień o jego biologicznych uwarunkowaniach, jednak większość doniesień w tym kierunku nie została sfalsyfikowana, a wiele badań wykazuje sporo błędów metodologicznych. Warto zauważyć, że w omówieniach tekstów dotyczących ewentualnych biologicznych uwarunkowań

<sup>3</sup> Warto zauważyć, że w tych dwóch pracach autorzy uzyskali sprzeczne wyniki.

homoseksualizmu nierzadko tryb przypuszczający stosowany przez samych autorów dziwnym trafem zamienia się tryb orzekający. Takie metamorfozy widoczne są nie tylko w publicystyce, ale również w opracowaniach o charakterze podręcznikowym (zob. np. Z. Lew-Starowicz, M. Lew-Starowicz, 1999). Trudne do interpretacji są także liczne różnice między kobietami a mężczyznami wielu analizowanych parametrów (D. Kimura, 2006).

### Model uwarunkowań psychologiczno-środowiskowych

W tym modelu akcent pada na uwarunkowania środowiskowe homoseksualizmu i potencjał osobowy jednostki ludzkiej. Zakłada się, że homoseksualizm jest przede wszystkim skutkiem nieprawidłowych relacji rodzinnych. Podwaliny takiego ujęcia stanowią na ogół teoria psychodynamiczna i systemowe teorie rodziny. W opublikowanym w 1999 r. w Stanach Zjednoczonych przez Catholic Medical Association (Katolickie Stowarzyszenie Lekarzy) stanowisku *Homoseksualizm i nadzieja* (2004) przedstawiono szeroką metaanalizę kilkudziesięciu badań naukowych i analiz terapeutycznych. Wskazano w niej na takie czynniki prowadzące do homoseksualizmu, jak:

- 1) alienacja w stosunku do ojca we wczesnym dzieciństwie, ponieważ ojciec był odbierany jako ktoś wrogi lub daleki, gwałtowny lub alkoholik;
- 2) matka nadopiekuńcza wobec chłopców; matka potrzebująca i oczekująca zbyt wiele od chłopców;
- 3) matka emocjonalnie niedostępna dla dziewcząt;
- 4) rodzice, którzy nie zdołali ukierunkować identyfikacji z własną płcią;
- 5) brak zabaw z bójkami u chłopców;
- 6) brak identyfikacji z rówieśnikami tej samej płci;
- 7) niechęć do sportów zespołowych u chłopców; brak koordynacji ręki i oka, a w konsekwencji dokuczanie przez kolegów (u chłopców);
- 8) wykorzystanie seksualne lub gwałt;
- 9) fobia społeczna lub ekstremalna nieśmiałość;
- 10) utrata rodzica z powodu śmierci lub rozvodu;
- 11) oddzielenie od rodzica w krytycznym okresie rozwojowym.

W niektórych przypadkach pociąg płciowy do osób tej samej płci lub homoseksualna aktywność towarzyszy pacjentom z innymi zidentyfikowanymi schorzeniami psychologicznymi, takimi jak: silna depresja, myśli samobójcze, ogólny niepokój, nadużywanie środków chemicznych, zakłócenia zachowań u młodzieży, zaburzenia osobowościowe typu borderline, schizofrenia, patologiczny narcyzm. W niektórych wypadkach zachowanie homoseksualne pojawia się później w życiu jako reakcja na traumatyczne przeżycie, np. aborcję czy głęboką samotność.

### Koncepcje człowieka

W obydwu modelach istotna jest różnica dotycząca antropologii człowieka, przy czym problematyka ta na ogół nie jest podejmowana *expressis verbis* przez autorów, zwłaszcza preferujących model biologiczny. Niemniej w obydwu wypadkach koncepcja człowieka jest zasadniczo różna. W przypadku modelu biologicznego można mówić o ujęciu mechanistyczno-redukcyjnym, a w modelu psychologiczno-środowiskowym o koncepcji osobowej, która zakłada, że człowiek to coś więcej niż prosty mechanizm zależny od działających nań determinizmów.

W pierwszym przypadku określiłem koncepcję człowieka mianem mechanistyczno-redukcyjnej, ponieważ zwolennicy modelu biologicznego wydają się wyznawać przekonanie w działanie mechanizmów typu: oto mamy jakiś gen, część mózgu, hormon, nadczynność jakiegoś organu, niedoczynność innego itd., który w absolutnie rozstrzygającym stopniu wpływa na indywidualne zachowanie. Nawet jeśli określony gen lub hormon nie został jeszcze znaleziony, to jest tylko kwestią czasu, kiedy to nastąpi. W ujęciu tym człowiek jawi się jako bezwolny automat zależny od swoich genów, hormonów czy popędów. Nietrudno zauważyć, że myślenie takie nawiązuje do najbardziej stereotypowych schematów pierwszych wersji teorii behawioralnej, opartej na schemacie badawczym bodziec – reakcja. Mechanistyczna antropologia, której hołdują zwolennicy modelu biologicznego, wyraźnie koresponduje z postmodernistyczną wizją nauki, która uznaje za niemożliwy całościowy i wyczerpujący opis rzeczywistości. Koncepcja postmodernistyczna postuluje programowy sceptycyzm i zadowolenie

się opisami fragmentarycznymi, częściowymi, przy jednoczesnym otwarciu na pluralizm, wielokulturowość i wielowersyjność. W tym duchu mieści się także opis płci rozumianej jako kategoria kulturowa, co postuluje ideologia gender (G. Kuby, 2013).

W ujęciu przeciwnym jednostka jest traktowana jako osoba, która ma wymiar fizyczny, psychiczny i duchowy (V.E. Frankl, 1971), o potencjale transcendencji, także w zakresie przekraczania swoich biologicznych uwarunkowań czy ułomności. Amerykański lekarz i jednocześnie alkoholik John Wallace (1989) wyrażał przekonanie, że chociaż neurofizjologiczne mechanizmy uzależnienia są przepotężne, to są setki tysięcy alkoholików, którzy potrafili je przemóc i podjąć życie w trzeźwości. Niezliczoną ilość podobnych danych można przytaczać w kwestii innych uzależnień substancjalnych (od narkotyków, leków czy nikotyny). Genetycy podkreślają, że nawet w chorobach ściśle genetycznych (np. hemofilia) struktura genetyczna nie determinuje całkowicie obrazu choroby. Genetyka uznała modyfikujący wpływ środowiska na sposób przejawiania się genu. Nawet przytaczany wcześniej Hamer po tym, jak jego badania nie potwierdziły się w innych ośrodkach, zmuszony był wycofać się z pierwotnych sugestii o genetycznym uwarunkowaniu homoseksualizmu. W pracy *Geny a charakter* Hamer, choć w dalszym ciągu w wielu miejscach niekonsekwentny, przyznaje, że rola genów jest przeceniana:

Owszem, rodzimy się z określonym wyposażeniem genetycznym, lecz nie wynika stąd, że nie mamy kontroli nad własnym życiem. Nie tylko uczeni, także troskliwi rodzice nie wierzą, byśmy przychodzili na świat jako czysta karta, którą zapisuje wychowanie. Tajemnica tkwi we współdziałaniu wrodzonego hardware'u i software'u, w jaki zaopatrzymy dziecko. Nie dziedziczność **lub** środowisko, lecz dziedziczność **i** środowisko (D. Hamer, P. Copeland, 1999, s. 33–34).

Bez większego ryzyka można przedstawić opinię, że taki pogląd o multiplikatywnym (iloczynowym) oddziaływaniu na siebie dziedziczności i środowiska w kontekście rozwoju jednostki podziela zdecydowana większość genetyków i psychologów rozwojowych.

Przyjmowane koncepcje antropologiczne zdają się odgrywać decydującą rolę w kwestii dylematu, czy homoseksualizm jest kwestią wyboru. Psychologia nastawiono przyrodoznawczo odmawia człowiekowi

wolności: z jej punktu widzenia jest on istotą zdeterminowaną i podległą zniewalającym uwarunkowaniom. Zdaniem V.E. Frankla (1971), twórcy analizy egzystencjalnej i logoterapii, ujęcie takie jest skutkiem błędnego zestawienia na jednej płaszczyźnie wolności i konieczności. W rzeczywistości wolność przewyższa konieczność i stanowi jej nadbudowę. Z twierdzenia, że człowiek ma popędy i taki czy inny charakter<sup>4</sup>, nie wynika, iż nie posiada wolności, albowiem to człowiek rządzi swoimi skłonnościami i popędami, a nie odwrotnie. W każdej chwili może im zaprzeczyć. Ma możliwość powiedzenia im „nie”, a jednocześnie jest to zawsze „tak” w stosunku do określonych wartości. Można więc mówić o wolności od popędów do wartości. Człowiek może również zaprzeczyć swojej wolności i wyrzec się jej, może oddać się w posiadanie swoim popędom. Pozornie nie będzie wtedy wolny. Nie jest to jednak negacja jego wolności fakultatywnej, z której – choćby chciał – nie jest w stanie zrezygnować. Jest na nią niejako skazany. Gdy człowiek pozwala ponieść się swoim popędom, nie neguje (nie może!) swojej wolności, ciężar wolności przenosi się jednak na płaszczyznę odpowiedzialności. Duchowe odwraca się od psychofizycznego i to są wymiary wolności człowieka. Być może skłonności homoseksualne podlegają wpływom jakiś czynników biologicznych, jednak byłoby niezwykle uproszczeniem poprzestawanie na takim obrazie człowieka. Uzależnieni od środków chemicznych podlegają potężnym mechanizmom metabolicznym, a jednak potrafią powstrzymać się od picia, ćpania czy nałogowego palenia. Człowiek potrafi bowiem przekraczać swoje determinizmy, wręcz w tym manifestuje się nasze człowieczeństwo. Czym różnilibyśmy się od zwierząt, gdybyśmy pozostali na etapie ulegania biologicznym determinizmom? Jeśli osoba podlegająca homoseksualnym skłonnościom podejmuje zachowania homoseksualne, to robi to nie dlatego, że nie może im nie ulec, ale dlatego, że je akceptuje. Ale ma wybór, temu wyborowi nie może zaprzeczyć ani się odeń odwrócić. Być może dlatego wielu eks-gejów już po przyjęciu homoseksualnej tożsamości mówiło o trawiącej ich przez cała lata egzystencjalnej pustce i życiu w aksjologicznym chaosie (zob. np. R. Cohen, 2002; A. Medinger, 2005;

<sup>4</sup> Przez charakter V.E. Frankl rozumie psychiczny genotyp tworzony na podstawie psychicznych skłonności dziedzicznych, w odróżnieniu od tworzonych przez osobę duchową (z tego tworzywa) życiowego fenotypu.

G. van der Aardweg, 2007). Jak pokazuje wiele indywidualnych świadectw i badań grupowych, homoseksualna tożsamość i zachowania mogą się zmieniać, tak jak można zaprzestać toksycznego picia, narkotyzowania się czy uzależnień niesubstancjalnych. Pokazują to losy takich osób, jak Frank Worthen, Andy Comiskey, Colin Cook, Bob Davies, Starla Allen, czy dziesiątki innych świadectw (zob. np. portale [www.homoseksualizm.edu](http://www.homoseksualizm.edu) lub [www.pfox.org](http://www.pfox.org)).

W obszarze szeroko rozumianego ruchu reorientacyjnego bardzo duży obszar wypełniają różne ośrodki i wspólnoty religijne. Być może dlatego właśnie, że oferują powrót do „życia wobec wartości” (V.E. Frankl, M. Scheler, J. Tischner), życia, w którym jednostka może doświadczać swojej zdolności do transcendencji i wolności. Znow warto wskazać analogię do ruchu Anonimowych Alkoholików, gdzie w 12 krokach AA odwoływanie się do „siły wyższej” niejednemu uzależnionemu uratowało życie i pozwoliło na całkowitą przemianę. Dlatego niebezpieczne, i na swój sposób niehumanitarne, wydają się postulaty homofilnych autorów postulujące wprowadzenie zakazu terapii reorientacyjnej. W świetle przytoczonych zdań Frankla to jakby skazywać jednostkę na odcięcie od swojej sfery duchowej i wegetację w obszarze psychofizycznym. To jakby uzależnionemu od alkoholu powiedzieć: urodziłeś się alkoholiczkiem, musisz pić dalej i takim musisz umrzeć. W ten sposób jednostkę pozbawia się fundamentalnej podmiotowości, prawa do zmiany, prawa do autonomii i fundamentalnego decydowania o sobie. A jak takie postulaty mają się do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka? Ciekawe, że postulat zakazu zmiany orientacji głoszony przez homofilnych autorów nie dotyczy transseksualistów – w tym przypadku środowiska te w pełni popierają ich postulaty zmiany płci.

### Prawo do zmiany – prawo do wolności

W psychologii, a w szczególności w psychoterapii, dawne gorące spory o wyższości jednej teorii nad drugą (np. behawioryzmu nad psychoanalizą) mocno straciły na znaczeniu. Przyczyniły się do tego m.in. badania nad skutecznością psychoterapii, które wykazują, że bez względu na stosowane metody wyniki są bardzo podobne. Jednym z podstawowych założeń teorii systemowej (mającej szczególne zasto-

sowanie w obszarze psychoterapii rodzin i małżeństw) związany jest zasada tzw. ekwifinalizmu (A. Margasiński, 2010). Opiera się ona na przesłance, że rzeczywistość rodzin i małżeństw potrafi być niezwykle skomplikowana oraz wymyka się jednemu modelowi opisowemu, więc równie skomplikowana i wielotorowa może być ścieżka powrotu do dobrego funkcjonowania po kryzysie. Innymi słowy, zasada ekwifinalizmu zakłada równorzędność możliwych rozwiązań terapeutycznych na drodze do osiągnięcia pozytywnych zmian, w myśl porzekadła „wiele dróg prowadzi do Rzymu”. Wydaje się, że zasada ekwifinalizmu jest obecnie aprobowana przez zdecydowaną większość środowiska psychoterapeutycznego w odniesieniu do leczenia zaburzeń takich, jak: depresje, nerwicowe zespoły lękowe, uzależnienia, wszelkiego rodzaju konflikty i deficyty rodzinne. W odniesieniu do homoseksualizmu należy ją rozumieć w ten sposób, iż jeżeli pacjent deklaruje zainteresowanie zmianą swych homoseksualnych zachowań, to mniej istotna jest metoda, która do tego doprowadzi, gdyż ścieżek może być wiele, a ważny jest efekt. Można te sytuacje porównać do dylematów alkoholików: celem nadrzędnym jest zachowanie trzeźwości, a w gruncie rzeczy drugorzędne znaczenie ma to, czy doszło do tego na skutek udziału w profesjonalnej terapii, we wspólnocie AA czy zaangażowania w grupę modlitewną. Dziś już nikt nie mówi o wykluczaniu się tych ścieżek, a raczej o ich współpracy i wzajemnym uzupełnianiu<sup>5</sup>. Innymi słowy, jeśli osoby o skłonnościach homoseksualnych są zainteresowane zmianą orientacji, to sprawą drugorzędną powinno być, czy dojdzie do tego wskutek udziału w jednej z uznanych terapii (takich jak szkoła psychodynamiczna czy poznawczo-behawioralna), terapii reorientacyjnej Josepha Nicolosi czy udziału we wspólnocie modlitewnej. Natomiast zgodnie z postulatami homofilnych terapeutów i lansowanego przez nich wyłącznie podejścia afirmatywnego zasadę ekwifinalizmu należy wyrzucić. Terapia afirmatywna zakłada zaniechanie wszelkich oddziaływań nastawionych na zmianę seksualnej orientacji klienta, a wszelkie jego intencje w tym kierunku należy uznać za fałszywy skutek społecznych opresji i niewłaściwe odczytywanie swojej prawdziwej

<sup>5</sup> Oczywiście purystyczni zwolennicy psychoterapii oburzą się, że tylko psychoterapia daje szansę na właściwy wgląd i pełną edukację o mechanizmach uzależnienia, ale to inna dyskusja; operuję tutaj pewnymi skrótami.

(homoseksualnej) natury. W tym kontekście deklarowana przez klienta chęć zmiany orientacji nie ma prawa bytu. A udana zmiana homoseksualizmu na heteroseksualizm jest dla zwolenników modelu biologicznego śmiertelnie groźna, albowiem tym samym pokazuje, że nawet jeśli uwarunkowania biologiczne istnieją, to nie są na tyle silne, aby nie można było ich przełamać. Udana przemiana z homo na hetero siłą rzeczy uwiarygodnia zasadność terapii reorientacyjnej, a tym samym cała koncepcja rzekomo niemożliwej do zmiany „wrodzonej orientacji biologicznej” rozsypuje się jak domek z kart. Dlatego środowiska gejowskie i homofilne idą tu w zaparte, zaprzeczając zarówno świadectwom indywidualnym, jak i szerokim badaniom grupowym (por. J. Nicolosi, A. Byrd, R. Potts, 1998; J. Satinover, 1996; Baker, W. Throckmorton, 1996; Catholic Medical Association, 2004; G. van den Aardweg 2007).

Należy ubolewać, że podobne stanowisko prezentuje Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne, które mimo szerokiej krytyki wielu amerykańskich autorytetów znajduje się w „rzece zakłamań”, jak mocno ujęła to D. Thurman (2008). Istnieją bowiem dziesiątki świadectw i ośrodków zajmujących się pomocom osobom homoseksualnym, aby wspomnieć tylko największe: założone w 1992 r. oraz skupiające profesjonalnych psychiatrów i psychologów National Association for Research and Therapy of Homosexuality (NARTH, Narodowe Stowarzyszenie Badania i Leczenia Homoseksualizmu, [www.narth.com](http://www.narth.com)), Family Research Institute (FRI), International Healing Foundation (IHF) czy mające swe przedstawicielstwa we wszystkich stanach Stanów Zjednoczonych i Kanady ośrodki Exodus i Courage, pierwszy powiązany z Kościołami protestanckimi, drugi z Kościołem katolickim. Powstaje szereg oddolnych stowarzyszeń non-profit, np. Parents and Friends of Ex-Gays & Gays (PFOX). Wszystkie te fakty są twardo negowane przez środowiska gejowskie i homofilne, czasem przez odwoływanie się do argumentów wręcz groteskowych, np. Richardowi Cohenowi zarzuca się, że w gruncie rzeczy nie był gejem. Tylko czy to jeszcze ma cokolwiek wspólnego z nauką?

Powstaje pytanie: Czy przypadkiem nie jest to krok wstecz w rozwoju współczesnej psychoterapii, nadto krok ocierający się o totalitarne ograniczanie wolności zarówno pacjentów, jak i terapeutów uznających zasadę „podążania za klientem”? Na razie, w przeciwieństwie do amerykańskiej klasyfikacji DSM IV, w której w ogóle nie pojawia się termin



„homoseksualizm”, w obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń Psychiczych ICD-10 widnieje „orientacja seksualna ego-dystoniczna”, stanowiąca legitymację dla terapii konwersyjnych. Jednak gdyby ta furtka została skreślona, należałoby zacząć się bać. Terapeuta, który na życzenie klienta odważyłby się podjąć pracę w kierunku reorientacji, narażałby się na sankcje prawne i utratę licencji. Alternatywą byłoby zejście do podziemia terapeutycznego.

Ewolucja i labilność stanowisk Roberta Spitzera pokazuje, jak bardzo potrzebna tu jest spokojna i merytoryczna dyskusja. Spitzer jest uważany za jednego z architektów zmian w 1973 r. w stanowisku Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, które doprowadziły do normalizacji homoseksualizmu i jego usunięcia z klasyfikacji chorób i zaburzeń psychicznych. W 2000 r. Spitzer po przeprowadzeniu własnych badań wyraził przekonanie, że zmiany w kierunku heteroseksualnym są możliwe. Będący przedmiotem nieustannych ataków środowisk gejowskich, chory na Parkinsona, 80-letni Spitzer w 2012 r. wycofał się z tego stanowiska. W sprawie autonomii pacjentów i ich prawa do podejmowania terapii reorientacyjnej mocny głos zabrał Robert Perloff (2001), były przewodniczący Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego. Stanowisko to popierają takie autorytety, jak: Raymond Fowler, również były przewodniczący Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, Brent Scharman, były przewodniczący Towarzystwa Psychologicznego Stanu Utah, Warren Throckmorton, były przewodniczący American Mental Health Counselors Association (AMHCA), Mark Yarhouse z Regent University czy, wreszcie, Martin E.P. Seligman, przewodniczący Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1998, znany w Polsce jako współautor (z D.L. Rosenhanem) popularnego podręcznika *Psychopatologia*. W 2006 r. z bardzo mocną krytyką Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego wystąpił Nicolas Cummings, również jego były przewodniczący, z 1976 ([www.narth.com](http://www.narth.com)., grudzień 2013).

## Reasume. Wojna pozycyjna czy w stronę dialogu

Wydaje się, że bez większego ryzyka błędu można stwierdzić, iż w najbliższych latach problematyka homoseksualizmu będzie intensywnym przedmiotem dyskusji. Obserwując współczesny świat,

zauważamy redefinicję miejsca i roli homoseksualistów w społeczeństwie: od potępienia i ujmowania homoseksualizmu jako zaburzenia psychicznego do szerokiego równouprawnienia, a nierzadko afirmacji. Nie ulega wątpliwości, że odejście od traktowania homoseksualizmu jako dewiacji musi skutkować stopniowym wyhamowywaniem mechanizmów uprzedzeniowych i dyskryminacyjnych. W chwili pisania tych słów (grudzień 2013) w Polsce trwają intensywne dyskusje o ideologii gender, legalizacji związków homoseksualnych, prawie par homoseksualnych do adopcji dzieci, relacji Kościół katolicki – homoseksualiści, o pragmatyce równościowej edukacji seksualnej. W krótkim tekście nie sposób odnieść się do wszystkich wzmiankowanych tu kwestii, dlatego skoncentrowano się na wybranych zagadnieniach związanych z antropologiczną refleksją nad naturą człowieka, przede wszystkim w odniesieniu do wymiaru: biologiczny determinizm a wolność wyboru. W opinii piszącego te słowa człowieka nie można sprowadzić do biochemii mózgu czy neurofizjologii innych organów, gdyż jest istotą zdolną przekraczać swoje biologiczne uwarunkowania. Transcendencja ta jest wyrazem wolności, z której możemy zrezygnować, ale – paradoksalnie – rezygnacja taka jest także manifestacją jednostkowej wolności. W imię wolności do manifestowania swej odmienności seksualnej środowiska homofilne domagają się od heteroseksualnej większości swobody i tolerancji. Ale same w tych postulatach wolnościowych nie są konsekwentne, odmawiając prawa do zmiany tym, którzy podjęli homoseksualne zachowania, lecz chcieliby je porzucić na rzecz heteroseksualnych. Takie zjawiska muszą niepokoić zarówno samych zainteresowanych, jak i terapeutów gotowych podejmować terapię reorientacyjną. Dlatego nie można się dziwić, że coraz częściej pojawiają się publicystyczne i społeczne głosy zaniepokojenia mówiące o niebezpieczeństwie „dyktatury mniejszości”, „homoseksualnej dyktaturze” i „homoterrorze”. Przykładem jest prowadzona obecnie akcja „Stop dyktaturze mniejszości”, zainicjowana przez Centrum Wspierania Inicjatyw dla Życia i Rodziny, skierowana przeciw zainicjowanym zmianom w prawie antydyskryminacyjnym, które zdaniem inicjatorów protestu podważą wolność słowa w Polsce.

Środowiska LGBT po latach uprzedzeń i dyskryminacji, których korzenie sięgają jeszcze PRL-u (słynna akcja „Hiacynt” prowadzona przez MO i SB, mająca na celu ewidencjonowanie wszystkich homoseksualistów i „odmieńców”), mają prawo do godnego i jawnego życia. Z drugiej

strony, żyjemy w kraju, w którym zdecydowana większość obywateli to katolicy bądź osoby wychowane na katolickiej wrażliwości. W ramach doktryny katolickiej nie ma akceptacji dla homoseksualnego stylu życia, homoseksualnych małżeństw czy prawa do adopcji dzieci przez pary homoseksualne (D. Oko, 2012). Widać wyraźnie, że homofilne postulaty i katolicki światopogląd znajdują się po dwóch różnych stronach barykady; istnieje między nimi zasadniczy konflikt zarówno o charakterze wartości, jak i interesów. Niestety, w chwili obecnej sytuacja bardziej przypomina pozycyjną wojnę niż rzeczowe negocjacje. A niewątpliwie potrzebny jest mądry społeczny kompromis, który zadowoli obydwie strony. Wypada wyrazić nadzieję, że uwagi zawarte w niniejszym tekście przyczynią się do takiego społecznego dialogu.

## Bibliografia

- Aardweg, G.J.M. van der (2007). *Walka o normalność. Przewodnik do (auto)-terapii homoseksualizmu*. K. Górską-Łazarz (tłum.). Warszawa.
- Allen, L.S., Gorski, R.A. (1992). Sexual Orientation and the Size of the Anterior Commissure in the Human Brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 89.
- Bearman, P.S., Brückner, H. (2002). Opposite-Sex Twins and Adolescent Same-Sex Attraction. *American Journal of Sociology*, 107(5).
- Bogaert, A.F., Hersberger, S. (1999). The Relation between Sexual Orientation and Penile Size. *Archives of Sexual Behavior*, 28.
- Catholic Medical Association. (2004). *Homoseksualizm i nadzieja*. M. Giertych (tłum.). Kraków.
- Cohen, R. (2002). *Wyjść na prostą*. A. Jankowiak (tłum.). Kraków.
- Frankl, V.E. (1971). *Homo patiens*. R. Czarnecki, J. Morawski (tłum.). Warszawa.
- Hall, J.A., Kimura, D. (1993). Homosexuality and Circadian Rhythms. *Neuropsychopharmacology. Supplement Abstracts*, 9.
- Hamer, D., Hu, S., Magnuson, V., Hu, A., Pattatucci, A. (1993). A Linkage between DNA Markers on the X Chromosome and Male Sexual Orientation. *Science*, 261.
- Hamer, D., Copeland, P. (1999). *Geny a charakter*. J. Suchecki (tłum.). Warszawa.

- Kacprzak, M. (2012). *Pułapki poprawności politycznej*. Radzymin.
- Kimura, D. (2006). *Płeć i poznanie*. M. Kamińska (tłum.). Warszawa.
- Kądzielawa, D. (2000). Neuropsychologia kliniczna: charakterystyka dyscypliny. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk.
- Kostrzewa, I. [2007]. *Fakty przeciwko mitom o lesbijkach i gejach*. [b.m.].
- Kuby, G. (2013). *Globalna rewolucja seksualna*. D. Jankowska, J. Serafin (tłum.). Kraków.
- Lalumiere, M.L., Blanchard, R., Zucker, K.J. (2000). Sexual Orientation and Handedness in Men and Women: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126.
- LeVay, S. (1991). A Difference in Hypothalamic Structure between Heterosexual and Homosexual Men. *Science*, 258.
- Lew-Starowicz, Z., Lew-Starowicz, M. (1999). *Homoseksualizm*. Warszawa.
- Manning, J.T., Scutt, D., Wilson, J., Lewis-Jones, D.I. (1998). The Ratio of 2 to 4 Digit Length: A Predictor of Sperm Numbers and Concentrations of Testosterone, Luteinizing Hormone and Oestrogen. *Human Reproduction*, 13.
- Margasiński, A. (2010). *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*. Kraków.
- Margasiński, A. (2012). Stereotyp homofobii – nowy element politycznej poprawności? *Kultura i Edukacja*, 2.
- Medinger, A. (2005). *Podróż ku pełni męskości*. A. Kowalczyk (tłum.). Poznań.
- Nicolosi, J., Byrd, A., Potts, R. (1998). *Towards the Ethical and Effective Treatment of Homosexuality*. Encino, CA.
- Nimmons, D. (1994). Sex and the Brain. *Discover*, 15(3).
- Oko, D. (2012). Z papieżem przeciwko homoherezi. *Fronda*, 63.
- Rahman, Q., Wilson, G.D. (2003). Born Gay? The Psychobiology of Human Sexual Orientation. *Personality and Individual Differences*, 34.
- Rahman, Q., Silber, K. (2000). Sexual Orientation and the Sleep Walking Cycle. *Archives of Sexual Behavior*, 29.
- Safron, A., Barch, B., Bailey, J.M., Gitelman, D.R., Parrish, T.B., Reber, P.J. (2007). Neural Correlates of Sexual Arousal in Homosexual and Heterosexual Men. *Behavioral Neuroscience*, 121.
- Satinover, J. (1996). *Homosexuality and the Politics of Truth*. Grand Rapids, MI.
- Throckmorton, W. (1996). Efforts to Modify Sexual Orientation: A Review of Outcome Literature and Ethical Issues. *Journal of Mental Health and Counseling*, 20(4).

- Thurman, D. (2008). The APA's Pro-Gay „River of Denial”, [www.narth.org/docs/thurman.html](http://www.narth.org/docs/thurman.html) (10.12.2012).
- Wallace, J. (1989). *Alkoholizm. Nowe spojrzenie na chorobę*. M. Felicka-Waks-mundzka (tłum.). Warszawa.
- Walsh, K., Darby, D. (2008). *Neuropsychologia kliniczna Walsha*. B. Mroziak (tłum.). Gdańsk.

**Słowa kluczowe:** homoseksualizm, koncepcje człowieka, psychoterapia

### Streszczenie

Tekst prezentuje rozważania o homoseksualizmie, którego status jest na nowo definiowany przez współczesne społeczeństwa. Przedstawiono podstawowe aspekty etiologiczne homoseksualizmu w postaci modelu uwarunkowań biologicznych i modelu psychologiczno-środowiskowego. Opis tych modeli powiązано z refleksją antropologiczną o człowieku, rzadko podejmowaną bezpośrednio w rozważaniach poświęconych homoseksualizmowi. Wskazano na dwie różne koncepcje antropologiczne łączące się z modelami etiologicznymi: ujęcie mechanistyczno-redukcyjno-niścistyczne wydaje się dominować w postrzeganiu homoseksualizmu przez pryzmat czynników biologicznych, a ujęcie osobowe (V.E. Frankl) wiąże się z modelem określonym jako psychologiczno-środowiskowy. Ostatnia część tekstu zawiera rozważania nad prawem jednostki do zmiany orientacji seksualnej i niebezpieczeństwa ograniczenia swobody prowadzenia psychoterapii, które wynikają z lansowania tzw. terapii afirmatywnej.

**Key words:** homosexuality, human concepts, psychotherapy

### Summary

The text presents a discussion on homosexuality, the status of which is newly defined by modern societies. The basic etiological aspects of homosexuality in forms of a biological determinants model and a psychological-environmental model were presented. The description of these models was associated with anthropological reflection on a human

being, rarely undertaken directly in a reflection on homosexuality. Two different anthropological concepts connected with etiologic models were presented: mechanistic-reductionist approach seems to dominate the perception of homosexuality through the lens of biological agents, while the personal approach (V.E. Frankl) is associated with the model described as a psychological-environmental one. The last part of the text contains a discussion on the right of an individual to change a sexual orientation and dangers of freedom restrictions resulting from promotion of so called affirmative therapy.

Część 4  
**Z zagranicznych doświadczeń**





*Edward Enrique Rojas de la Puente*

Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza w Chachapoyas (Peru)

## Propuesta teórica de la ontogeniagogía

### I. Introducción

Ontogeniagogía. Viene de dos voces: ontos que significa primero; por tanto es Pedagogía de lo primero.

Conceptualizando decimos que la ontogeniagogía es la Primera Pedagogía o Pedagogía Matriz.

La ontogeniagogía es una pedagogía esencial para los niños normales cuyas escuelas en donde estudian son inclusivas. Esta pedagogía es denominada por su autor como la pedagogía del amor, también porque es una pedagogía basada en gestos, más no en conocimientos. Tiene como base el manejo de las primeras emociones que son las que definen el destino emocional de un ser humano.

### Justificación

La razón de ser de la presente propuesta teórico-pedagógica en pro de los niños especiales, niños normales y de un mundo con seres humanos y solidarios a futuro, es justificar la validez de dicha propuesta denominada como ontogeniagogía la cual toma como base esencial la participación de los padres de niños normales en escuelas inclusivas con el fin de sembrar emociones primarias sobre las cuales gire sanamente la vida de un niño normal y en cuyo futuro no reine más algún tipo de gerontofobia como: la gerontofobia, etc. A través de la ponencia de un caso, se pretende demostrar esta validez.

Si los puntos básicos de sus lineamientos son seguidos en aspectos tan cotidianos como la educación inclusiva en instituciones educativas, puede convertirse en una experiencia que sirva de punto de partida para el diseño, por parte de los gerentes de desarrollo de recursos humanos (maestros), de cursos que sirvan efectivamente para un correcto desarrollo sano y equilibrado de las emociones primarias logrando que a futuro se evite algún tipo de fobia o discriminación de algún tipo.

#### Las primeras emociones en niños de 0 a 8 años

El autor de manera sintética y clara plantea ocho etapas del desarrollo emocional en la vida de los niños de 0 a 8 años. Describe las características de cada etapa y sugiere recomendaciones para contribuir a ese desarrollo emocional y por ende aspectos esenciales para el logro es esta propuesta teórica.

#### Introducción a la vida emocional

La vida emocional del niño de 0 a 5 años es fundamental tanto para el cuidado de su desarrollo como para atender una formación en inteligencia emocional.

#### Conclusiones de la justificación

1. Es extraordinariamente importante que se retome el contacto con el niño después de un ataque de ira y ayudarlo a comprender que es lo que sucedió y por qué.
2. Hacer un esfuerzo extra para reencontrarse con el niño tras una confrontación, explicarle de forma lógica por qué estabas enfadado y, posteriormente, ofrecerle una salida afectuosa para continuar la relación.
3. El niño normal necesita admiración y sobretodo modelo de solidaridad y de acción del padre o madre y respeto por ser como es, tiene vital importancia que sienta que estás ahí enfrentando lo nuevo o el problema junto a él, de allí nacerá una justipreciada emoción para su vida futura.

4. El amor, apoyo y el mejor de los esfuerzos, asegurarán un crecimiento sano y significarán una base sólida sobre la que podrá construir su vida.
5. ¿Qué hacer? apoyar su crecimiento, independencia y experimentación permaneciendo „sensible a sus necesidades”.

## II. Objetivos general

1. Utilizar la práctica de la ontogeniagogía para desarrollar y sembrar correctamente las emociones primarias y se evite a futuro seres con algún tipo de fobia.

### Objetivos específicos

1. Demostrar a través de un caso práctico la validez de los principios de la ontogeniagogía.
2. Que las prácticas de la pedagogía denominada ontogeniagogías deben ser visualizadas y presenciadas por los niños normales en escuelas inclusivas con el ejemplo de sus padres y de los padres como meta-modeladores estar, demostrando un primer gesto de acercamiento de amistad a niños especiales.
3. Invitar a que este tipo de pedagogía se inserte en escuelas „normales” de esta manera habremos encontrado el eslabón perdido de la solidaridad y equilibrio humano.
4. Crear buenos hábitos de convivencia dentro de la comunidad educativa.
5. Respetar y valorar los distintos tipos de inteligencia, capacidades y destrezas, así como fenotipos de personas.
6. Potenciar las emociones primarias teniendo como motivante a los padres y una metodología flexible que adopte la pedagogía denominada ontogeniagogía considerándola como, colaborativa y abierta a las nuevas tecnologías, expresamente adecuándola a la formación integral del alumno dentro de lo que son valores.
7. Fomentar la capacidad de identificación con niños especiales utilizando la ontogeniagogía.

8. Promover y orientar el uso formativo de la práctica de esta pedagogía denominada.

Ontogeniagogía, considerando como parte motriz la presencia de un padre que abraza cálidamente a un niño especial frente a la mirada viva de su hijo que es normal.

### III. Contenido

#### Metodología

1. Partiendo de la atención, llevaremos a cabo agrupaciones flexibles y grupos de refuerzo. Promoveremos la interacción en el aula por medio de grupos flexibles cooperativos como la participación fundamental de un padre de familia.
2. Orientaremos al alumno a:
  - expresar sus conocimientos previos,
  - investigar ante conflictos planteados,
  - movilizar los conocimientos previos,
  - memorizar de forma razonada y comprensiva lo que es gesto amoroso, por parte de un padre ante la mirada de su hijo.
3. Fomentaremos las distintas formas de expresión físicas, considerando la motivación en el aprendizaje significativo. para potenciar el uso del tiempo libre partiremos de los principios de socialización de toda la comunidad educativa.
4. Definición institucional  
Las características que engloban nuestra definición constitucional son:

Pluralismo	Defensa de valores democráticos
Relación con la comunidad del entorno	Relaciones intercentros
Gestión educativa democrática	Fomento del asociacionismo

### IV. Problemática

La mayoría de las personas entre docentes, profesionales, especialistas, padres de familia y asociaciones grupales discrepan de la inclusión

o no la inclusión de los niños especiales en instituciones educativas. Para unos es dañino incluir a un niño especial para otros es beneficioso. La pregunta que nos hacemos o planteamos es cuestión de incluir o no incluir a un niño especial en la escuela?

O de contar con una pedagogía apropiada (ontogeniagogía), creada en pro de los niños normales de modo que no sea un choque en el cual ellos solos tengan que afrontar algo nuevo como el hecho de acercarse a un niño que posee cualidades diferentes a ellos lo cual es choque emocional o encuentro de emociones que bien podrían distorsionar las emociones básicas en emociones básicas de aversión o fobias. La ontogeniagogía pretende que los niños normales tengan el privilegio de que sus padres de ellos sean los primeros en dar el ejemplo de amor, candoridad y acercamiento a un niños especial en una escuela inclusiva.

Los niños especiales no necesitan tanta pedagogía especializada como los niños normales porque ellos no tiene el arma de la mente para maquinar la marginación, maquinar el rechazo, maquinar los pretextos de algo para esconder la fobia a otro ser noble dulce y sencillo como lo son los niños especiales.

Ontogeniagogía es sinónimo de amor, de modelo, de ejemplo de entrega y sobre todo „pedagogía de pedagogías”, pedagogía maestra porque el papel motriz y fundamental no lo realiza el maestro sino el padre de un niño normal.

Se observa la práctica educativa desde un punto de vista exógeno como si el maestro fuera el único ente rector y artesano formador e informador de niños normales en escuelas inclusivas sin que se tome en cuenta que un padre pueda ser el eslabon clave en la práctica de simbra y desarrollo de las primeras emociones, las cuales definirán la conducción y manejo de una vida sana y altamente solidaria.

### Consecuencias y observaciones en centros escolares

Se generó un fenómeno,el so-pretexto o falso pretexto de retirar a los niños normales de las escuelas inclusivas a otras escuelas, aduciendo que ese tipo de pedagogía es exclusiva para los maestros; por ende se evidenció y comprobó el seccionamiento y rechazo de parte de los padres.

### Causas: La no aplicación del modelo ontogeniagógico

Definitivamente, al analizar la el plan de estudios de la educación básica, aunado a testimonios de individuos que experimentaron este fenómeno, se afirma con la siguiente justificación, que los siguientes preceptos ontogeniagógicos no fueron tomados en cuenta.

## V. Conclusiones

Se aprecian las siguientes conclusiones.

1. Para un país y en especial para una sociedad con gobiernos que tengan en la conciencia el valor de la paz como elemento clave del desarrollo. De la paz y aprecio entre sus conciudadanos se asegurará la mejor seguridad ciudadana. Sin la paz es eminente el fracaso de un sistema como el de la educación sin una madre pedagógica. Sin una pedagogía apropiada para sociedades convulsas se evidenciará y demostrará que la educación es una pérdida incluyendo la planificación de objetivos, competencias, habilidades intelectuales y sociales que lo único que conllevan es a formar intelectualoides que en el fondo son y serán seres que en cualquier momento o dificultad que la vida les presente, se verán que son presa fácil del dominio desquiciado de una emoción básica que no se la supo conducir oportunamente en la infancia.
2. El menosprecio o aversión son muestras evidentes de la ausencia de una pedagogía matriz.
3. Motivaciones de otro tipo en las cuales se siga obviando la presencia de los padres de niños normales en las escuelas inclusivas, seguirá conllevando a tener futuros adolescentes con fobias y aversión, por ende seguir engendrando seres de alto nivel inteloectual pero de bajo y nulo domino de una sencilla y simple emoción básica que defina su vida como un ser servible y amoroso de su propia sociedad.

De aquí se desprenden las siguientes afirmaciones o postulados ontogeniagógicos.

1. Si detrás de un gran presidente hay una gran mujer, también detrás de una gran mujer hay un gran hombre, detrás de ese gran hombre hubo un buen padre.

2. Adolescentes y púberes les fácil coger una arma y realizar genocidios o matar de manera tan fría o escalofriante a quienes fueros sus compañeros y maestros de aula.
3. Por años.

## VI. Los principios educativos del siglo XXI que son esenciales por y para esta propuesta de la ontogeniagogía

1. Respetemos y valoramos las capacidades, las destrezas y los distintos tipos de inteligencia y personas
2. Potenciamos en nuestros alumnos la capacidad de comprender y expresarse socialmente en las distintas formas de manifestaciones de las emociones.
3. Potenciamos el uso formativo del tiempo libre.con la presencia del „padre clave”

*La educación no es una preparación para la vida, es la vida misma.*  
John Dewey

La educación es la única herramienta que tenemos para progresar en nuestras vidas, es la mano que nos da de comer y el principal motor de cualquier sociedad.

Está ocurriendo algo fundamental, que supera a la tremenda ola de la tecnología, al gran cambio en el puesto de trabajo. La naturaleza de „quienes somos” está sufriendo un cambio tectónico. La transformación afecta no sólo al tipo de trabajo que hacemos, sino a nuestra relación fundamental con el trabajo y la sociedad.

Para re-imaginarse necesitamos herramientas personales que hemos de aprender a utilizar. pero, ¿dónde está el sistema educativo cumpliendo esta función? uno de los aspectos más en entredicho de nuestra sociedad es el propio sistema educativo. ¿cuál es su función? ¿nos forma para la vida o es una mera herramienta de señalización de estatus? ¿cuáles son los verdaderos principios de la educación para los tiempos en los que nos ha tocado vivir?

La educación no consiste solo en llenar un cubo de agua o transmitir conocimientos de mente a mente, todo el potencial del ser humano se encuentra dentro de sí desde el momento en que nace. La educación debe dotar de herramientas para encontrar tu propio pozo de agua, para saber extraerla y, también, para saber cómo utilizar el agua para mejorar tu vida y tu entorno. La pregunta es ¿cómo están nuestras escuelas adaptadas para ello? ¿hay que transformar nuestro sistema educativo? mientras nos concentremos en llenar cabezas vacías de contenidos que pronto quedarán obsoletos.

El sistema educativo actual nació como la única respuesta posible a la necesidad de educar en masa a toda la población en un contexto de recursos mucho más escasos que los actuales. Pero el contexto en que nació el modelo actual es muy distinto del posible y necesario en la sociedad del siglo XXI.

La diferencia esencial entre una persona capaz de reinventarse y otra que no reside en una educación que persigue la excelencia de cada individuo, que ha dado a esa persona las herramientas necesarias para encontrar y transformar el conocimiento y que ha sabido mantener en esa persona la pasión vital innata por aprender, y esto no implica un país de ingenieros, el tópico habitual cuando se habla de educación. La educación va más allá del título; esa individualización tanto para las personas con altas capacidades como para quienes abandonan los estudios y tienen problemas de exclusión, y también para el estudiante medio.

Pero no seamos ilusos, esta transformación hacia una atención individualizada se tiene que hacer dentro del sistema, con muchos recursos económicos, con mucho esfuerzo por dotar de instrumentos y formación al profesorado y con una decidida implicación de la sociedad.

## VII. ¿Qué es la educación inclusiva?

Es el concepto por el cual se reconoce el derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.

Reconoce que niños, niñas y adolescentes, al igual que todas las personas, tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna. permite



que todos los alumnos puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a las necesidades y realidades y no sólo aquellos que pudieran tener necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes, puedan aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitarse. Pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, sean arquitectónicas, sociales o culturales. Busca generar igualdad de oportunidades para todos.

#### Tarea pendiente de la educación inclusiva en el ámbito rural

Los esfuerzos realizados desde el sector educación y el sector privado no han sido suficientes para disminuir las diferencias de acceso a servicios educativos de calidad. se mantienen desigualdades entre escuela rural y urbana y entre escuela pública y privada, tanto en relación a la infraestructura y al equipamiento como respecto a contenidos, tecnologías y horas efectivas de aprendizaje.

Es frecuente la existencia de centros unidocentes particularmente en las áreas rurales. un porcentaje muy alto de los estudiantes de primaria rural recibe un pésimo servicio educativo. [...] el mayor número de niñas excluidas del sistema educativo proviene de familias pobres extremas del área rural.

Todo esto por falta de ontogeniagogía.

#### PLAN NACIONAL DE ACCIÓN POR LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2002-2010

La inclusión de personas con discapacidad al sistema educativo regular... tarea pendiente!

Educación inclusiva para niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

La educación inclusiva no cree en la segregación, ni tampoco considera que haya que hacerle un lugar especial a la niñez con discapacidad. sino propone que hay un lugar que se llama escuela que es para todos y hay un proceso social llamado educación y ese proceso se vive en común.

– manual de educación inclusiva, pág. 16. Ministerio de Educación, 2006, Lima (Perú). La inclusión en la educación cómo hacerla realidad.

### Enfoque de educación inclusiva.

Este enfoque se contrapone al de la homogenización que establece un imaginario de lo que es „normal”, a partir de lo cual se hacen tipificaciones y también se justifican las discriminaciones y las exclusiones por cualquier motivo, incluyendo la pobreza, el sexo, la cultura, la raza o las habilidades particulares.

Relación entre equidad y educación inclusiva en la cumbre de las américas (1989) se ha señalado que la equidad es la creación de condiciones para que toda la población se eduque con calidad reduciendo los efectos que provoca la desigualdad económica y social.

En el Perú el 20% de los niños, niñas y adolescentes tienen alguna discapacidad y no todos van a la escuela. Si hablamos de equidad la educación debe llegar a esta población y a escuelas que incluyan a todos y todas.

### La inclusión en la educación cómo hacerla realidad

#### Funciones del centro de educación básica especial – cebe

El cebe atiende las necesidades educativas especiales de niños, niñas y adolescentes que tienen algún tipo de discapacidad severa o multidiscapacidad. Debe tener enfoque inclusivo. Si un padre lleva a su hijo con discapacidad física, motora o intelectual moderada, deberá transferirlo a la escuela básica regular o técnico productiva, para lo cual, sus especialistas realizarán una evaluación psicopedagógica.

El cebe constituirá el „servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales”, denominado „saanee”, como una unidad operativa itinerante, responsable de orientar y asesorar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y del cebe al que pertenece, para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad, talento y/o superdotación. El saanee está encargado de la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento e inclusión familiar,

educativa, laboral y social de los estudiantes con discapacidad leve, moderada o severa, con multidiscapacidad y con talento y superdotación.

#### Responsabilidades y funciones del saanee

Promueve la educación inclusiva en la educación básica regular.

Realiza la evaluación psicopedagógica.

Elabora el plan de orientación individual de cada estudiante en coordinación con el docente inclusivo.

Asesora los aprendizajes de calidad para los niños, niñas y adolescentes.

Asesora la adaptación curricular, metodológica y de materiales.

Monitorea a la ampliación de la matrícula y hace el seguimiento a logros educativos de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Articula escuela y comunidad.

Sensibiliza a toda la comunidad educativa.

Promueve que los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales participen en todas las actividades de la escuela.

La equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad.

#### Marco internacional de la educación inclusiva

La humanidad ha avanzado en acuerdos y compromisos internacionales que promueven la educación inclusiva, afirmándose el derecho de todos a educarse en la diversidad, con calidad y equidad mas no ha avanzado en practica como lo que propone la ontogeniagogía que propone armonizar un sentimiento.

## SEGUIDAMENTE, ESTOS GRANDES MOMENTOS

### LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 20-11-1959

Establece la igualdad de derechos para todos los niños y niñas, sin excepción alguna. el eje es el niño y niña como persona, sus intereses y necesidades.

### CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO 02-09-1990

Reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad.

### CONFERENCIA DE JOMTIEM, DECLARACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. 05-03-1990

A prueban el objetivo de la „educación para todos en el año 2000”, así como prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje y el fomento de la equidad entre todos los seres humanos.

### CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. SALAMANCA, 1994

Señala que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales.

### FORO CONSULTIVO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000

Reunión de balance de los logros obtenidos desde el año 1990. se exige la atención a la diversidad y que sea asumida como un valor y como potencial para el desarrollo de la sociedad.

¿Qué ofrece la escuela inclusiva a los niños y niñas?

Escuela inclusiva aceptación, comprensión, adaptaciones, curriculares, infraestructura, metodológicas buen trato, expectativas de desarrollo (de acuerdo a las potencialidades de los niños y niñas)

La ontogeniagogía propone la inclusión práctica de padres de niños normales.

La inclusión en la educación cómo hacerla realidad.

Incluyendo a personas con discapacidad en la escuela.

La normatividad vigente abre las puertas de los colegios e instituciones de educación básica regular, educación básica alternativa y educación técnica productiva a toda la comunidad, incluyendo a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. porque la educación es un derecho de todos y todas.

Es la oportunidad de generar nuevos conocimientos, habilidades y sentimientos a todos los niños, niñas y adolescentes, así como a la comunidad educativa en pleno, y a la sociedad en su conjunto, a ser tolerantes, solidarios, democráticos, y a reconocerse como ciudadanos con derechos, entre ellos a una educación de calidad, que les permita enfrentar la pobreza en la que vive más del 50% de nuestra población.

DERECHO POR LA EDUCACIÓN ADAPTABILIDAD

DERECHO A UNA EDUCACIÓN QUE SE ADAPTE A LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD, GARANTIZANDO SU PERMANENCIA

DERECHO EN LA EDUCACIÓN ACEPTABILIDAD DERECHO A RECIBIR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD.

No existe la pedagogía del niño sordo o del niño ciego, no existe el método para enseñar a leer al niño con síndrome de dawn. Pero si se puede existir una pedagogía basada en el amor basado no en la muestra de conocimientos, sino en la muestra de gestos y ademanes amorosos esto observamos en la escuela especial.

La inclusión en la educación cómo hacerla realidad.

Indicadores de una escuela inclusiva.

En cada una de las aulas hay niños, niñas y adolescentes, de diferente procedencia, cultura, situación física o mental, idioma, etnia, etc.

Los niños, niñas y adolescentes, discuten colectivamente, junto con sus profesores las normas de convivencia en el aula.

## VIII. Las primeras emociones en niños de 0 a 5 años

*„De las primeras emociones básicas depende la vida humana o inhuma; aversiva o amorosa y solidara de un ser”.*

**Resumen:** *El autor de esta propuesta de manera sintética y clara plantea ocho etapas del desarrollo emocional en la vida de los niños de 0 a 5 años. Describe las características de cada etapa y sugiere recomendaciones para contribuir a ese desarrollo emocional, teniendo como base para la ontogeniagogía.*

**Palabras clave:** *Desarrollo emocional, niños de cero a 5 años, etapas emocionales, cómo ayudar a desarrollar las emociones del niño.*

### INTRODUCCIÓN

La vida emocional del niño de 0 a 5 años es fundamental tanto para el cuidado de su desarrollo como para atender una formación en inteligencia emocional. A continuación las etapas emocionales y sus características, el qué hacer en cada caso es importante conocerlo.

#### **Las etapas del desarrollo emocional en los primeros años de vida.**

#### **1. Autorregulación e interés por el mundo (del nacimiento a los tres meses)**

- Los bebés afrontan dos retos simultáneos: sentirse equilibrados y tranquilos, no abrumados por su nuevo entorno y hacer uso de todos sus sentidos para interesarse por el mundo (lo que oye, ve, huele, saborea y toca).
- La capacidad de organizar sensaciones y principalmente de sentirse tranquilo a pesar de ellas y de ir, activamente, en su búsqueda, constituye la primera fase.
- ¿Qué hacer? ser sensible a las reacciones del bebé, ayudarle a potenciar sus sentidos, introducir experiencias placenteras y tranquilizantes (bebés sobreactivados), introducir experiencias distintas e interesantes, enseñándole a utilizar todos sus sentidos. (bebés infraactivados).

#### **2. Enamorarse (de los dos a los 7 meses)**

- A medida que el recién nacido va creciendo, entre el 3er y 4º mes de vida, comenzará a mostrar un interés selectivo por la parte más significativa de su mundo, es decir, mamá, papá, hermanos.

- Empieza a responder más a las interacciones sociales externas, mientras que antes estaba influenciado por las sensaciones físicas internas (hambre, gases). Su capacidad de respuesta hacia los seres que lo rodean, va sensiblemente en aumento volviéndose altamente selectiva.
  - El bebé muestra una creciente sintonía con el mundo humano y parece aprender la esencia de una relación amorosa.
  - ¿Qué hacer? estimular la relación amorosa entre la diada madre-hijo o cualquier otra que se establezca, mediante actividades tales como el contacto ocular, la vocalización, la búsqueda de movimientos bucales imitativos, las caricias y dejándole explorar la cara del otro; no olvidar ser sensible a la disponibilidad y al interés del bebé, ir aumentando gradualmente su interés por la proximidad emocional.
- 3. Desarrollo de la comunicación intencional** (de los 3 a los 10 meses)
- Deja de ser un pequeño manojito de instintos y reflejos centrado en sí mismo, sino un bebé que se abre al mundo físico, mental y emocionalmente.
  - Su capacidad responsiva adquiere un matiz intencional desconocido hasta el momento. En el mundo de las interacciones y emociones humanas, él reconoce que desempeña un papel activo y fiable.
  - El bebé percibe que se le comprende emocionalmente, por ello necesita una respuesta comprometida y profunda por parte de la madre, requiere de una respuesta empática (ponerse los zapatos de... estar en su lugar).
  - ¿Qué hacer? reaccionar a la expresión de emoción del bebé de manera involucrada y comprometida (empática), descifrar y responder selectiva y apropiadamente a cada una de las señales del bebé. capacidad de leer adecuadamente las señales del bebé y de responderle recíprocamente.
- 4. Aparición de un sentido organizado del yo** (de los 9 a los 18 meses)
- Transición de la época de bebé a la etapa de niño pequeño.
  - Creciente capacidad de juntar muchas pequeñas actividades y emociones en un solo patrón, conocido como la capacidad de organizar, es crucial para el desarrollo de formas de pensamiento y una capacidad de planificación más evolucionada.

- Organizar de manera conveniente tanto su conducta como su vida emocional, constituye el mayor desafío al que hace frente el niño pequeño.
  - El bebé comienza a entrelazar diferentes conductas; imita, comprende las funciones y su significado, desarrolla su originalidad, reconcilia emociones polarizadas, desarrollando así una personalidad única.
  - Hacia el final de esta etapa en la que aprende a combinar y expresar sentimientos y acciones de modo que ambos resulten comprensibles y aceptables, su capacidad de hablar y tolerar límites aumentará sus recursos para un sano desarrollo emocional y social.
  - ¿Qué hacer? valorar las habilidades recién adquiridas, seguirle de cerca en sus logros, apoyarlo para devolverle una conducta organizada después de desestructurarse. reconocer su necesidad de equilibrio entre la independencia y la seguridad de tu figura. permanecer implicado emocionalmente y disponible cuando se le fijen límites.
- 5. Características emocionales (de los 18 a los 36 meses)**
- El niño está cambiando y resulta difícil mantener su ritmo, suelen instalarse en la terquedad, combatividad y lucha de poder.
  - Se debate emocionalmente entre una incipiente independencia y un anhelo por el calor y la seguridad de la figura de apego. mientras se balancea en este „columpio emocional” es un reto coincidir con él y estar arriba cuando el va a arriba o abajo cuando él lo está, este es justo el origen de la obstinación antes mencionada.
  - Comienza a practicar el uso de ideas, describiendo sensaciones, relaciones y sentimientos por lo que es una época de gran explosión emocional y cognitiva, emociones e ideas parecen derretirse y mezclarse en una sola, el niño necesita un amplio margen de libertad para practicar su uso, „jamás pasar las emociones por alto, ignorarlas, negarlas o reprimirlas”.
- 6. Aspectos emocionales (de los 18 meses a los 3 años)**
- ¿Qué hacer? asegurarse de que el niño comprenda el papel funcional de los objetos, las personas y los sentimientos, practicar el uso de ideas para expresar emociones, prestar atención a su despliegue de actividad estando disponible para jugar con él, incentivar el juego simbólico para ayudarlo a expresar sentimientos, establecer con-



tacto después de una confrontación. respeto por su individualidad, transmitirle un sentido de intencionalidad de la responsabilidad.

**7. Razonamiento emocional. El origen de la imaginación, sentido de realidad y autoestima (de los 30 a los 48 meses)**

- Aparece la capacidad de manejar ideas y sentimientos, es decir, la capacidad del niño de ir más allá de la elaboración de ideas en los diversos reinos emocionales.
- Comenzará a organizar y manejar sus ideas de cara a una comprensión causa-efecto de sus propias emociones y del mundo.
- Sus emociones se vuelven más organizadas y tienen mayor continuidad.
- Su capacidad de combinar muchas ideas y sentimientos de forma lógica, le permite crear, para sí mismo, nuevas experiencias.
- Qué hacer? ayudarle a relacionar las interacciones causa/efecto, responder de forma lógica a sus mensajes, convertirse en su compañero de juego introduciendo temas emocionales en el mismo (sobre todo aquella emoción que evita). animarle a que hable de sus sentimientos. compensar la empatía y la compasión con una estricta fijación de límites esto toma en cuenta la ontogeniagogía.

**8. Expresión emocional del niño de cinco años**

- Es un gran conversador, aunque piensa antes de hablar y no se lanza a parlotear como lo haría un niño de cuatro años.
- Busca frecuentemente respuestas, pero ya no solo hace preguntas indiscriminadamente, sino que trata de encontrarlas el mismo, indagando, profundizando y averiguando para llegar a una conclusión.
- No solo es muy servicial sino a menudo es un gran colaborador.
- No hace algo sin solicitar el permiso correspondiente.
- Aunque pudo haber sentido celos de un hermano menor, lo adora en la actualidad y se muestra protector y deseoso de atenderlo.
- Posee una gran seguridad que utiliza para salirse con la suya y para poner en práctica sus ideas.
- Si se le presiona demasiado, se encoleriza y llora.
- „Tiene capacidad de asumir responsabilidades y de imitar la conducta adulta”.
- Es naturalmente obediente, quiere agradar, quiere ayudar.
- Prefiere permanecer próximo a la base hogareña.

### 9. Acciones en cuanto a la acción emocional de un otogeniología. Esto toma como base esencial la ontogeniología

- Es extraordinariamente importante que se retome el contacto con el niño después de un ataque de ira y ayudarlo a comprender que es lo que sucedió y por qué con la calidez expresiva de la voz del padre o madre base de la ontogeniología.
- Hacer un esfuerzo extra para reencontrarte con el niño tras una confrontación, explicarle de forma lógica por qué estabas enfadado y, posteriormente, ofrecerle una salida afectuosa para continuar la relación.
- El niño necesita admiración y respeto por ser como es, tiene vital importancia que sienta que estás orgulloso de él y que respetas alguna de sus características especiales.
- Enseñarle a ser discreto, que no significa estimular la hipocresía sino, más bien, estimular a un ser humano a mostrar sensibilidad respecto a los sentimientos del otro. El amor, apoyo y el mejor de los esfuerzos, asegurarán un crecimiento sano y significarán una base sólida sobre la que podrá construir su vida.
- ¿Qué hacer? apoyar su crecimiento, independencia y experimentación permaneciendo sensible a sus necesidades.

## IX. Antecedentes

### Andragogía... ¿Qué es la andragogía?

La andragogía es la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto. Etimológicamente la palabra adulto, proviene de la voz latina *adultus*, que puede interpretarse como „ha crecido” luego de la etapa de la adolescencia. El crecimiento biológico del ser humano llega en un momento determinado al alcanzar su máximo desarrollo en sus aspectos fisiológicos, morfológicos y orgánicos; sin embargo desde el punto de vista psico-social, el crecimiento del ser humano, a diferencia de otras especies, se manifiesta de manera ininterrumpida y permanente.

La **educación** se define como un proceso de socialización por medio del cual las sociedades transmiten formalmente a sus nuevos miembros, a través de instituciones docentes, una serie de conocimientos, valores, lineamientos, procedimientos y directrices como normas e instrumentos

de desempeño en los diferentes ámbitos de la vida de un individuo. Por lo tanto la educación comprende patrones de comportamiento, previamente establecidos por grupos de mayor experiencia y que están supuestos a ser asimilados y puestos en práctica por los estudiantes de generación en generación. se reconocen tres tipos de educación: la formal, la no-formal y la informal.

La educación formal se genera en los ámbitos de las escuelas, institutos, academias, tecnológicos, universidades y politécnicos. la educación no-formal se genera con los cursos, seminarios, talleres, mientras que la educación informal es aquella que se adquiere a lo largo de la vida.

La palabra *pedagogía* está formada por las voces griegas *paidos: niño* y *ago: llevar, conducir, guiar*. la pedagogía es el conjunto de saberes que como disciplina, organiza el proceso educativo de las personas, en los aspectos psicológico, físico e intelectual considerando los aspectos culturales de la sociedad en general. mientras que la pedagogía es la ciencia que estudia la educación, la *didáctica* es el conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje.

Alguien puede ser pedagogo pero no tener didáctica cuando no llega a su auditorio ni llena las expectativas, es decir que la didáctica evidencia determinadas competencias demostrando además de los *saberes*, los *haceres*.

La pedagogía puede definirse como el arte y la ciencia de enseñar, el arte de transmitir experiencias, conocimientos, valores, con los recursos que tenemos a nuestro alcance, como son: la experiencia, los materiales, la misma naturaleza, los laboratorios, los avances tecnológicos, la escuela, el arte, el lenguaje hablado, escrito, la corporalidad, los símbolos y aspectos implícitos en la proxémica.

Es así, que encontramos dentro de las llamadas ciencias agógicas a:

1. La paidalogía, estudia la educación de niños en su etapa de preescolar de 3 hasta 6 años de edad.
2. La pedagogía infantil estudia la educación del niño en su etapa de educación básica.
3. La hebegogía estudia la educación del adolescente en su etapa de educación media y diversificada.
4. La andragogía estudia la educación de las personas adultas hasta la madurez.
5. La gerontogía estudia la educación de adultos en su tercera edad.

En el enfoque de estas ciencias agógicas, el alcance de la pedagogía abarca a la educación a los primeros años de la vida del ser humano y no considera las variables específicas que caracterizan el proceso educativo del individuo adulto en sus diferentes etapas. Educar al individuo en su etapa adulta y establecer la manera más efectiva de hacerlo, ha sido una permanente preocupación de varios investigadores y docentes, tales como Eduard Lindeman, Malcolm Knowles, Félix Adam, Adolfo Alcalá, quienes, a través de sus escritos e investigaciones, han formulado sus ideas, conceptos, propuestas y planteamientos relacionados tanto con la teoría, como con la praxis dentro del proceso educativo.

Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la antropología y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su auto-realización (A. Alcalá, *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada*).

Ernesto Yturralde expresa: „[...] andragogía es al adulto, como pedagogía al niño”. El niño se somete al sistema, el adulto busca el conocimiento para su aplicación inmediata que le permita reeditar en el menor tiempo, existiendo la clara conciencia de buscar ser más competitivo en la actividad que el individuo realice, más aún si el proceso de aprendizaje es patrocinado por una organización que espera mejorar su posición competitiva, mejorando sus competencias laborales, entendiendo como competencias al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes orientadas a un desempeño superior en su entorno laboral, que incluyen tareas, actividades y responsabilidades, que contribuyen al logro de los objetivos clave buscados.

El rol del participante adulto, en el proceso de aprendizaje, es diferente y se proyecta con un mayor alcance que el de ser un receptor pasivo, tomador de apuntes, conformista, resignado memorista o simple repetidor de las enseñanzas impartidas por un instructor, docente o facilitador. La participación implica el análisis crítico de las situaciones planteadas, a través del aporte de soluciones efectivas. La andragogía como un proceso continuo de excelencia, conlleva la misión final, de un país.

La ergología es el estudio de los efectos psicológicos del trabajo.

## Bibliografía

- García, J., Rodríguez, A. (2012). *Los principios educativos del siglo xxi 15 - febrero - 2012 análisis*. Lima.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional en la empresa*. Madrid.
- Knowles, M. (1972). *Andragogía no pedagogía*. Caracas.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. III, Swanson, R.A. (2005). *Androgogía - el aprendizaje de los adultos*. Oxford.
- Levy, N. (2003). *La sabiduría de las emociones*. Barcelona.
- Ministerio de Educación (2006). *La inclusión en la educación cómo hacerla realidad*. Lima.
- Robbins, S.P. (2004). *comportamiento organizacional*. México.
- Steiner, C. (2010). *La educación emocional*. México.

Seminariodeestudiosprospectivos@yahoo.com.mx.

**Słowa kluczowe:** *ontogeniagogía*, emoción, educación

## Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie autorskiej koncepcji pedagogicznej zwanej *ontogeniagogía*, jej podstaw teoretycznych i wagi dla rozwoju podstawowych emocji dziecka, które stanowią fundament tej koncepcji. Inspiracje teoretyczne autora zakorzenione są głównie w pracach: D. Golemana (*Inteligencia emocionalna*, *Inteligencia emocionalna w praktyce*, *Inteligencia społeczna*), argentyńskiego psychoterapeuty zafascynowanego psychoterapią Gestalt, N. Levy'ego („Mądrość emocji”), a także amerykańskiego psychoterapeuty francuskiego pochodzenia praktykującego analizę transakcyjną, C. Steinera („Nauczanie emocji”). Na poziomie praktyki edukacyjnej autor wskazuje na konieczne założenie, jakim jest współobecność rodziców zdrowych dzieci w szkołach specjalnych w celu przekazywania emocji, którymi obdarza się naturalnie dziecko. Rodzice ci, dokonując pewnego rodzaju demonstracji dobrych emocji, mieliby być osobami/nauczycielami pomocniczymi wspierającymi proces dydaktyczno-wychowawczy dzieci niepełnosprawnych. Poczynione

obserwacje takiej codzienności szkolnej powinny być ujęte w strategię działań i nauczane w szkołach kształcących przyszłych nauczycieli czy na specjalnych kursach dla rodziców. Elementy dobrej praktyki powinny być wprowadzane także do zwyczajnych (normalnych) szkół jako element osvajania z problemem niepełnosprawności całego społeczeństwa.

Koncepcja *ontogeniagogía* opiera się na zasadzie koegzystencji i równowagi ludzkiej. Kształtuje poprawne nawyki współżycia, poszanowania i doceniania różnic międzyludzkich w środowisku, także szkolnym. Maksymalizuje przekaz podstawowych emocji dzięki pomocy rodziców i buduje zdolność identyfikacji z dziećmi niepełnosprawnymi. Budowanie grup wsparcia i elastycznych sieci wzajemnych powiązań w rozwiązywaniu konfliktu poznawczego, emocjonalnego i społecznego sprzyja integracji przy zachowaniu różnorodności. Wpisany w ideę tej koncepcji pluralizm broni wartości demokratycznych manifestujących się w relacjach z innymi ludźmi. Warunkuje więc demokratyczne wychowanie i optymalny rozwój każdego człowieka.

Koncepcja *ontogeniagogía* ma źródło w doświadczeniu własnym jej autora z rdzennymi plemionami indiańskimi północnego Peru (autor jest profesorem, wykładowcą na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Narodowego w Chachapoyas w departamencie Amazonas i jednocześnie kształci pracujących nauczycieli w wiosce w dżungli Amazonii). Obserwacje życia plemiennego, zwłaszcza przejmującego gestu miłości wodza wioski, który akceptuje nowo narodzone dziecko (także niepełnosprawne) jako przykład dla całej społeczności, stały się punktem wyjścia do opracowania tej swoistej koncepcji kształcenia dorosłych.

Jest to więc rodzaj koncepcji andragogicznej, gdzie rodzic jest kluczowym ogniwem w rozwoju podstawowych emocji dziecka, wokół których będzie obracać się całe jego dorosłe życie. Ale nade wszystko autor koncepcji jest przekonany (co jest następstwem akcentowanych przezeń doświadczeń patriarchalnego systemu społeczności indiańskich) o wielkiej roli ojca zdrowego dziecka jako wzoru miłości i bliskości do naśladowania, co w kulturze, nazwijmy to zachodniej, nie jest popularne.

Nie bez znaczenia dla autora koncepcji jest rola państwa i rządu w zapewnieniu Innym bezpieczeństwa publicznego (dodajmy, że to generalne przeświadczenie wzięło się z wrogiej polityki rządu wobec rdzennych mieszkańców Amazonii). W przeniesieniu na płaszczyznę rozumienia Innego jako niepełnosprawnego to niesprawność systemu, w tym osieroconego systemu edukacji, „bez pedagogicznej Matki i Ojca”, może doprowadzić do wychowania niestabilnie emocjonalnych młodych ludzi,

którzy nie potrafią sobie poradzić w życiu dorosłym oraz wykazują się pogardą i awersją wobec społeczeństwa. Być może zaproponowana *ontogeniagogía* jest jednym z możliwych sposobów na kształcenie zdrowych emocjonalnie dorosłych.

**Key words:** ontogeniagogy, emotions, education

### Summary

The aim of this article is to show the author's original pedagogical concept called ontogeniagogy, its theoretical fundamentals and its importance for the development of children's emotions, which are the foundation of that concept. The author's theoretical inspirations are mainly rooted in D. Goleman's books (*Emotional Intelligence, Working with Emotional Intelligence, Social Intelligence*), in Argentinian psychotherapist N. Levy's, fascinated by Gestalt psychotherapy (*The Wisdom of Emotions*), and also in an American psychotherapist of French origin, Claude Steiner's, who practices transactional analysis. At educational practice level the author indicates a necessary assumption which is the presence of healthy children's parents in special schools in order to show emotions naturally transmitted to children. These parents, by displaying some kind of positive emotions, would be auxiliary people/teachers who support the disabled children's didactic and educational process. The observations made with regard to everyday school life should be included in the strategies and taught in schools which educate future teachers or on special courses for parents. The elements of good practice should also be introduced in regular schools as a part of familiarizing the whole society with the problem of disability.

This concept is based on the principle of human coexistence and balance. It creates the correct habits of coexistence, and respects and appreciates human differences not only in the social, but also in the educational environment. The concept maximizes the transfer of primary emotions with parents' help and encourages the identification with disabled children. Creating support groups and flexible network of mutual relations in resolving a cognitive, emotional, social conflict promotes the integration with maintenance of diversity. Pluralism, which is an integral part of this concept, defends democratic values manifested in relationships with

other people. Therefore it determines democratic education and optimal development of every human being.

The ontogeniagogy concept derives from the author's experience with indigenous native American tribes of northern Peru (professor Edward Enrique de la Puente is a lecturer at the Faculty of Education, the National University of Chachapoyas, Amazonas Department, and at the same time educates teachers working in a village in the Amazon jungle). The observations of tribal life, in particular the village chief's gesture of love accepting a newborn child, even when disabled, as an example for the whole community became a starting point for the development of this unique concept of education, as the author emphasizes, the adult education.

It is therefore a kind of andragogical concept in which the parent is a key link in the development of the child's primary emotions around which his entire adult life will rotate. The author is convinced (as a consequence of experiences of the patriarchal system of Indian communities) that health child's father plays a huge role. A child should follow him as he is a symbol of love and closeness, and what's in a culture, let's say the Western one, is not popular.

It is worth mentioning that the author recognizes the role of public safety which is provided by a country and the government (this general conviction stemmed from a hostile government policies towards indigenous inhabitants of this part of the world). Taking a Different person as a disabled is a failure of the system and the orphaned education, without „pedagogical Mother and Father”, and may lead to upbringing emotionally unstable young people who cannot cope well with adulthood and show contempt and dislike for society. Avoiding the presence of parents of healthy children in special schools will continue to educate future adults with phobias and aversions. Perhaps the proposed ontogeniagogia is one of the possible ways to educate emotionally healthy adults.



*Oscar Frederick Donaldson*

University of Bridgeport, USA

*Jolanta Graczykowska*

Centrum Promocji Original Play

## The Playful Brain: Educating for Belonging

*It's only with a child's imagination that grown-ups can begin to conceive a better world.*  
Yann Martel (2005)

[...] *to him that is joined to all the living there is hope.*  
Ecclesiastes, 9,4

### Introduction

Behind the apparent diversity of life lies a hidden symmetry, life's common sense of kindness and belonging. To be effective education must adapt itself to express the unity underlying our diversity. This cannot be done by simply upgrading our technology or adding names to our social networking accounts. All of our advances in technology will prove fatal to us in the end unless we achieve a corresponding advance in what Albert Schweitzer (Franck, 1959) called „reverence for life“. We need a radically different approach. Albert Einstein has warned us that „No problem can be solved from the same consciousness that created it - we must learn to see the world anew“ (Austin, 2009, p. 135). What is required is a new consciousness; an open-minded approach to asking

and answering fundamental questions that can yield powerful insights into the nature of children and learning.

Where are we do find such a new consciousness? Isaiah (11,6) points us in the right direction. „And a little child shall lead them”. Lead us where? Suppose this is not merely Biblical prophesy. H.H. The Dalai Lama (Ekman, 2008, p. 244) has repeatedly suggested that we work with children. But how? The answers to these questions are hidden in plain sight and described in a short declarative sentence: Peace is child’s play.

We have all seen little children play. But did we merely look or did we really **see**? We must see differently to discover the belonging in original play. Our vision must include the living interconnected world of belonging felt by children. We’re proposing that hidden in children’s original play is a code of kindness that can not only change our minds about separation and conflict but change our brains and our behavior and in so doing advance our understanding of what belonging truly means. This is a radical and necessary approach for education to pursue in such a rapidly changing world. In order to feel the interrelatedness of life we must learn to see connections where we previously only looked at separate parts. The old certainties of separation and conflict with which we have lived for centuries have remained unchallenged. Einstein termed this delusion of separateness „the most painful delusion in our world today” (Wilber, 1991, p. 18).

Dalai Lama (Hayward, Varela, 1992, p. 254) argues that the basic human nature is compassionate, loving kindness and that its importance and effectiveness have now been established from the scientific standpoint. As Schweitzer put it: „Until he extends the circle of compassion to all living things, man will not himself find peace” (Lorimer, 1990, p. 72). St Paul sums it up by saying that „[...] we are members of one another”.

What adults have disregarded as childish nonsense with no real value turns out to be an unimagined and primary conveyor of wisdom, belonging, and peace. The purpose of this article is threefold. First, we suggest that life has an internal and universal code of kindness that replaces the contest mindset with a playful brain. Second, children’s original play actualizes this code of kindness. Third, this code of kindness can be nurtured and cultivated into an active form of compassion providing a practical, systematic, and universally applicable alternative for education.

## Kindness: Our Underlying Unity

Life has buried in our genes a sense of belonging whose wisdom is at once biological, spiritual, ecological. For example Dalai Lama (Harrington, Zajonc, 2006, p. 15) argues that the basic human nature is compassionate, loving kindness and that its importance and effectiveness have now been established from the scientific standpoint. This is a special kind of knowing, ipseity – our universal essential way of being beneath the layers of culture, thought and reaction, identity and adaptation (Siegel, 2007, p. 321). It is the essential self prior to the autobiographical self. This sense of belonging has been felt and described by many with a rich variety of linguistic, scientific, and spiritual descriptions. To archbishop Desmond Tutu this belonging is called **ubuntu**, „[...] to have what it takes to be a human being [...] one whose humanity is caught up in your humanity” (H.H. the Dalai Lama, V. Chan, 2004, p. 69). For Dalai Lama (H.H. the Dalai Lama, V. Chan, 2004, p. 120) it is a feeling of interdependence, in which he is connected in such a way that his personal boundaries dissolve.

Many prominent scientific figures have felt this sense of belonging. Through their work they felt a unity in the universe beyond the material world. Einstein referred to a „cosmic religious feeling” (Newberg, 2001, p. 153). Erwin Schrödinger (Weber, 1986, p. xv) describes a oneness of all things in which individual life and all other conscious beings „are all in all”. Biologist Edwin Chargaff adds that

If [a scientist] has not experienced, at least a few times in his life, this cold shudder down his spine, this confrontation with an immense, invisible face whose breath moves him to tears, he is not a scientist (Newberg, 2001, p. 154).

Plant biologist Barbara McClintock for decades was virtually alone in her view that „basically everything is one” (Weber, 1986, p. 244). Physicist David Bohm agrees saying „Deep down the consciousness of mankind is one” (Weber, 1986, p. 215). Nobel winning chemist Ilya Prigogine’s (Weber, 1986, p. 187) stresses life’s interdependence and interconnection. Physicist Erwin Schrödinger (Weber, 1986, p. xv) points out that the most popular name for this great Unity is God. Neuroscientist Donald W. Pfaff found an ethical command that „[...] seems to be true of all religions,

across continents and across centuries” (2007, p. 3) – the Golden Rule. Biologist Bruce Lipton asserts: „Survival of the Most Loving is the only ethic that will ensure not only a healthy personal life but also a healthy planet” (2005, p. 202).

The stunning message of scientists and mystics is that we are pre-disposed to recognize that we are one. This sense of unity is embodied in a behavioral code, a code so deviously simple that it does not need to be hidden in numbers, words, or symbols.

### The Playful Brain

It is not only sages and scientists who appreciate and feel our sense of belonging. This is what five years old David was describing when he declared to me, „Fred, play is when we don’t know that we are different from each other”. David expresses the sense of unity described by his learned elders. Yet while many scientists and sages acknowledge that a sustaining pattern of unity exists in life, they haven’t known how to develop it. Nor do they know where to look to find it. Dalai Lama (Goleman, 2003, p. 277) for example writes that he doesn’t have any particular ideas as to what specific techniques might be used to bring about this pattern in children. Psychologist Paul Ekman (Goleman, 2003, p. 148) also does not have any suggestions as to what practices can shorten the refractory period in fear. Father Bede Griffith (Weber, 1986, p. 159) has encountered life’s sacred simplicity as a philosophy but only rarely has he seen it embodied. Biologist Francisco Varela (Hayward, Varela, 2001, p. 253) adds that the question of increasing compassion has not only not arisen in biology it has not been imagined. Scientist Steven Strogatz points out that „[...] we still know almost nothing about the laws governing the interactions between genes, or proteins, or people” (2003, p. 259).

Fortunately this pattern can be discovered and experienced by us. The recent findings of neuro plasticity suggest that we can remodel our neuro networks and indeed can train ourselves to be more kind, more compassionate beings. Research also indicates that as Daniel J. Siegel puts it,

[...] the resonance circuits have been shown to not only encode intention, but also to be fundamentally involved in human empathy, and also in emotional resonance, the outcome of attunement of minds (2007, p. 320).

Iacobini (2009, p. 267) has called mirror neurons the cells in our brains that make our experience of others deeply meaningful. He continues:

They show that we are not alone, but are biologically wired and evolutionarily designed to be deeply wiring connects us all at our common human core.

We are programmed – no hard-wired – to connect. This means that at a neural level our brains can encode not only what we physically see, but the intention that we imagine. Siegel suggests that

In the next now, what happens actually matches what our mirror neuron system anticipated and the coherence between that anticipation and the map of what interconnected with one another (2007, p. 321).

Daniel Goleman adds that „The social brain actually creates a profound state of coherence” (2006, p. 319). This belonging is humanity’s common sense.

Original play’s breathtakingly ingenious neural pattern recognition system is an innate ecological intelligence or pattern of kindness that not only recognizes that all life is of only one kind, but embodies an emergent pattern of behavior that sustains this sense of life’s deep belonging. Play’s ecological wisdom serves as a defibrillator to contest’s deadly arrhythmia in the pattern of human life. This is an ecological relationship in which egocentricity is replaced by eco-centricity. In this ecology one’s gentle touch is local and particular while one’s reach is global and universal.

## Nurturing the Playful Brain

Original play is a powerful process with profound implications for education. Original play taps into implicit, hard-wired capacities of our inherent unity. In doing so it frees us from the illusion of separateness and simultaneously widens our circle of compassion.

Our play with children and animals for the past forty years has provided a wealth of anecdotal and empirical data on the emotional and physical principles inherent in original play. The children's original play demonstrates that unity lies at the heart of our world and that it can be experienced and shared. Original play is a simple, inherent, and practical relationship that decreases fear and aggressive behavior and replaces these feelings and actions with wisdom and compassion. Training in original play produces a sense of compassionate coherence that can be instantaneously activated and communicated to others. This belonging is life's common sense; we are hardwired to connect.

Forty years ago children tugged me to the ground to join them their play. In doing so they not only tugged on my pants, but yanked on my imagination. I had to be hit in the heart to rediscover this sense of belonging. The transformation has been far more fundamental than I imagined. Children changed more than my mind, they changed my brain. The more I played the more my brain replaced the contest patterns with new patterns of play. As my friend and mentor psychiatrist Björn Wrangsjo told me one morning at breakfast in his home in Stockholm: „Fred, you've played for so long that you've changed your brain". Björn's statement was profound. Goleman agrees:

In effect, being chronically hurt and angered, or being emotionally nourished, by someone we spend time with daily over the course of years can refashion our brain.

The salient property of original play's coherence is that it transforms the context within which we live our lives. It transforms the categories of the psychic and social self, and in the process disrupts our automatic fear response, changing what constitutes our self defense relationship with reality. Original play functions like a sort of circuit breaker shutting down the brains flight, fight, freeze circuit and re-establishes an inherent sense of kindness. Original play is a coherent state in which our fight or flight mechanism of the sympathetic nervous system is reduced while simultaneously promoting the healthier, growth potential of the parasympathetic nervous system. Accordingly, original play reflects not only the covert ways our normal brains' attention networks have been wired by fear but more importantly how these networks can be rewired to process that vast other reality beyond the grasp of our

fearful egocentric selves. Bruce Lipton (2005, p. 147) describes the brain functioning as a light switch – off and on, fear and love. Newberg and Waldman say the same thing in different words: „Love goes up and fear goes down. Anger goes up and compassion goes down” (2009, p. 127). Dalai Lama points out that „[...] the brain cannot develop properly and people cannot be healthy in the absence of human affection” (Harrington, Zajonc, 2006, p. 15).

Within original play’s sense of belonging we can feel the boundaries of self and other disappear. Here are three examples in which original play short-circuits our differences and helps us to regain our humanity.

Can you help me not to fight? When someone even touches me I hit without thinking. I’m tired of fighting and being in the principal’s office every day. I’m tired of having to talk with the police.

The speaker is an eighteen year old gang member in a New York City workshop I gave for gang leaders. He stopped me during a break to talk. I asked him if he would come up in front of the others with me after the break. He shrugged and agreed. After the break we stood facing each other about a foot apart. I whispered to him: „Can I push you?”. He nodded yes. I put my hand on his shoulder and pushed him sideways. He hardly shifted his feet. He is about six feet and around 200 pounds. I whispered: „Can I push you harder?”. He shrugged and nodded. I shoved him harder this time. Reflexively his right fist came toward my face. I deflected his fist with the back of my right hand as it neared my left cheek. I spiraled it away in an S motion bringing it down to my chest where I held it softly against me. I looked in his eyes and released his hand. We hugged and sat down. When I sat down the young woman sitting next to me whispered: „Did you see his eyes?”. „Yes, I know”. I nodded. He was crying.

The teenager’s reflexive response to a conflict was aggression. He was then presented with an unprecedented reaction. The teenage gang member punched but there was no victim, no aggressor, no blame, no fault, no revenge. This is the promise of original play – the possibility of dissolving aggression and victimization. When the twenty-five gang leaders and I were saying goodbye on the street after the play session the young man came up to me. „Can I learn to do this with children?”

„Of course,” I said. We hugged again and went our separate ways. But not as separate as before.

The teenager experienced the moment in original play when two people have the opportunity to create a new relationship of belonging that is literally outside the categories of their normal worlds.

\*\*\*

One day I was arranging some thin mats on the concrete floor in a corner of a corridor in Pollsmoor Prison, in Cape Town, South Africa. Small groups of prisoners walked by. Most took no outward notice of me. One tall young man in a blue prison jumpsuit stopped. He looked at me as if I were totally out of place. In the prison everyone knows their place. Here is a white guy all alone sitting on the floor in a secluded hallway. No guards were around. He asked me: „Who are you? Do you know who we are? We are murderers, rapists, drug dealers”. I just smiled and crawled toward him and nudged his legs. He smiled a huge smile. I tackled him and we rolled together on the mats. He laughed and squirmed out of my grasp. When he stood up he laughingly said: „OK! OK! I get it”. We shook hands and he ran to catch up with the other prisoners. I never told him who I was. I showed him who I am. My sudden behavioral answer to his question brought us out of our categories. For the briefest of times we were without categories, no prisoner, no stranger, no American, no South African.

In our play these young men felt their belonging to something greater than a gang membership. Original play dissolved our categories. This is what in South Africa is described as **ubuntu**, the compassion evident when one’s humanity is caught up in another’s humanity. Garnezy and Rutter (Davidson, Harrington, 2002, p. 178) indicate that a loving and affectionate connection to even one person can limit or counteract much of the damage done by negative environments.

\*\*\*

Another example of playing beyond our accepted categories involves a boy with autism. He was eight years old. We had just finished a session of original play in his school in Seattle. Contrary to the expectations of research his play was indistinguishable from that of other children. He did no stimming and no echolalia. He played with me, not at me or next



to me, but **with** me. No parallel play. No autism. This was not merely a lack of ego, but a dynamic blending of two people beyond the categories of their everyday lives. Following the play session we were sitting on the edge of the mats waiting for his teacher to come and walk him back to class. As he sat there he exclaimed, „I wish I had a normal life. I wish I had a normal life. This play is my reminder of a normal life”. Not only did he play, but he also commented on his experience of play as a world outside of autism.

Since autism was discovered in the 1940's by Leo Kanner in Baltimore and Hans Asperger in Vienna there have been 100's of case studies in the medical literature documenting in detail the symptoms of autism, which fall into two main groups: social-cognitive and sensorimotor. The first group is thought to be the single most important diagnostic symptom: mental aloneness and a lack of contact with the social world coupled with an inability to have empathy with others. Psychologists and educators often describe children with autism as being unable to participate in social play because they cannot demonstrate empathy. Neuroscientist V.S. Ramachandran expresses a commonly held belief among parents, educators and scientists when he says that „Autistic children express no outward sense of play” (2011, p. 137). He adds that „How sad it must be for parents to see their sons and daughters impervious to the enchantment of childhood”. As the boy above demonstrated autistic children engage in play, but not the cultural variety that adults expect. We can turn around Ramachandran's statement to say, how sad it must be for autistic sons and daughters to see their parents, teachers, and therapists impervious to **their** play.

When we let go of our hold on our assumptions, models, and theories of culture we enter into a state of „no categories” allowing us to experience our sense of belonging. Original play's kindness opens us to a range of choice simply unavailable to the contesting mind. In fact as Lipton points out a sustained self-defense response inhibits the creation of life-sustaining energy. When we undergo a threat we experience an „amygdala hijack” which triggers a flood of stress hormones with a range of negative consequences including lowering the effectiveness of our immune response. Original play increases the range of options but does not increase the time needed to make a choice. Original play's access to a wide range of choice is below the level of consciousness and

does not result in what is clinically called decision paralysis. In fact, the opposite is true. This happens so quickly that I do not feel like a decision is being made at all.

Original play's „remapping” enables the brain to process information much differently than in contest consciousness. Original play's kindness deconstructs, deprograms and deconditions fear making whole new orientations possible. Original play promotes neural plasticity and strengthens specific neurological circuits that generate peacefulness, awareness, and compassion. With practice seconds of kindness can be stabilized into temperaments becoming familiar and effortless. The result of such training is a sense of ecological coherence that can be instantaneously activated and communicated to others.

## Conclusion

*There is no loneliness to the clear eyed mystic in this luminous,  
brimming Playful world.*

Hafiz (quoted after: Ladinsky, 2003, p. 8)

Perhaps my play over the years has as James H. Austin describes:

[...] deconditioned my limbic system and frontal regions of their more maladaptive responses while liberating some of the most highly evolved associative functions represented farther forward in the frontal pole and temporal pole (2006, p. 270).

It was as if at subcortical levels my preattentive system scanned my experience for safe, appropriate options. Such a brain becomes as Austin points out: „[...] a resource which could serve as the basis both for our long range biological survival and for our cultural advancement” (2009, p. 135).

Sages and scientists have long been aware of a sense of unity underlying human life. The latest research in neuroscience confirms the presence of such a sense of belonging. But knowing and experiencing are very different things. Our play with children demonstrates that this feeling of belonging is not only inherent in life but can be experienced. Psychologist Paul Ekman writes: „We need a loving-kindness exercise

room" (2008, p. 225). An exercise room of loving kindness or playground is exactly what original play provides.

The fearful contest reflexes we assumed to be set not only can be modified, they can be replaced by the playful brain. Original play's „remapping" enables the brain to process information much differently than in contest consciousness, rechanneling fearful, aggressive energies toward compassion. Original play taps into implicit, hard-wired capacities of our native intelligence dropping out the psychic and social, and even species self, and in the process destructures, deprograms and deconditions fear, and strengthens specific neurological circuits that generate peacefulness, awareness, and compassion.

Original play provides behavioral evidence that the brain and body can be deconditioned from fear and conflict. Our approach differs from previous research in that original play is intrinsic to children and is universal and independent of language, culture, and medical issues. Our approach corresponds with the suggestion made by Austin (1998, p. 688) that it would seem worthwhile for investigators to extend their studies toward the more spontaneous, non-task-induced behaviors, because this would more closely correspond with the way one's experience naturally unfolds and there is no-thinking and this long moment of non self-conscious mental silence in clear awareness corresponds more closely with the psychological concept of an authentic „baseline". With practice seconds of kindness can be stabilized into temperaments becoming familiar and effortless.

## References

- Austin, J.H. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge, MA.  
 Austin, J.H. (2006). *Zen-Brain Reflections*. Cambridge, MA.  
 Austin, J.H. (2009). *Selfless Insight*. Cambridge, MA.  
 Davidson, R.J., Harrington, A. (2002). *Visions of Compassion*. London.  
 Ekman, P. (2008). *Emotional Awareness*. New York.  
 Franck, F. (1959). *My Days with Albert Schweitzer*. London.  
 Hayward, J.W., Varela, F.J. (2001). *Gentle Bridges: Conversations with the Dalai Lama on the Sciences of the Mind*. Boston, MA.  
 H.H. The Dalai Lama, Chan, V. (2004). *The Wisdom of Forgiveness*. London.

- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions*. London.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York.
- Harrington, A., Zajonc, A. (eds.) (2006). *The Dalai Lama at MIT*. Cambridge, MA.
- Iacobini, M. (2009). *Mirroring People*. London.
- Ladinsky, D. (2003). *The Subject Tonight Is Love*. New York.
- Lipton, B. (2005). *The Biology of Belief*. Santa Rosa, CA.
- Lorimer, D. (1990). *Whole in One*. London.
- Martel, Y. (2005). Cover of J. Korczak. *King Matt the First*. London.
- Newberg, A. (2001). *Why God Won't Go Away*. New York.
- Newberg, A., Waldman, M.R. (2009). *How God Changes Your Brain*. New York.
- Pfaff, D.W. (2007). *The Neuroscience of Fair Play*. New York.
- Ramachandran, V.S. (2011). *The Tell-Tale Brain*. New York.
- Schwartz, J.M., Begley, S. (2002). *The Mind and the Brain*. New York.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York.
- Strogatz, S. (2003). *Sync*. New York.
- Tutu, archbishop Desmond. (2010). *Made for Goodness*. New York.
- Wilber, K. (1991). *Grace and Grit*. Boston, MA.
- Weber, R. (1986). *Dialogues with Scientists and Sages*. London.

**Key words:** play, brain, belonging

## Summary

Behind the apparent diversity of life lies life's common sense of kindness and belonging. To be effective education must adapt itself to express the unity. This cannot be done by simply upgrading our technology or adding names to our social networking accounts. All of our advances in technology will prove fatal to us in the end unless we achieve a corresponding advance in what Albert Schweitzer called „reverence for life“.

We need a radically different approach. We're proposing that hidden in children's original play is a code of kindness that can not only change our minds about separation and conflict but change our brains and our behavior. The stunning message of scientists and mystics is that we are predisposed to recognize our sense of unity. Yet while many scientists

and sages acknowledge that a sustaining pattern of unity exists in life, they haven't known how to develop it.

The purpose of this article is threefold. First, we suggest that life has an internal and universal code of kindness that replaces the contest mindset with a playful brain. Second, children's original play actualizes this code of kindness. Third, this code of kindness can be nurtured and cultivated into an active form of compassion providing a practical, systematic, and universally applicable alternative for education.

Fortunately this pattern can be discovered and experienced by us. Consistent with recent findings in neuroscience our play with children and animals has provided a wealth of anecdotal and empirical data demonstrating that original play is a simple, inherent, and practical relationship that decreases fear and aggressive behavior and replaces these feelings and actions with wisdom and compassion. Original play's „remapping” enables the brain to process information much differently than in contest consciousness, rechanneling fearful, aggressive energies toward compassion. Original play taps into implicit, hard-wired capacities of our native intelligence and in the process deconstructs, deprograms and deconditions fear, while strengthening specific neurological circuits that generate peacefulness, awareness, and compassion.

**Słowa kluczowe:** zabawa, mózg, przynależność

## Streszczenie

Poza oczywistym zróżnicowaniem w życiu jest w nim także powszechne poczucie serdeczności i przynależności. Aby edukacja była efektywna, musi zaadaptować się do wyrażania jedności, co nie może odbyć się przez zwyczajne podnoszenie standardów technologicznych albo kolejnych raportów i rozliczeń. Nasze zaawansowanie w technologii okaże się fatalne w skutkach dla rodzaju ludzkiego, chyba że osiągniemy postęp w tym, co A. Schweitzer nazwał „szacunkiem dla życia”.

Potrzebujemy zupełnie innego podejścia. Proponujemy refleksję nad dziecięcą zabawą. Ukryty w niej jest bowiem kod dobroci, który nie tylko może wpłynąć na zmianę naszego umysłu, ale może także zmienić funkcjonowanie mózgu i nasze zachowanie. Pogłębiona wiedza naukowców i mistyków mówi, że mamy predyspozycje do rozpoznania naszego

poczucia jedności. Wielu naukowców i mędrców uznaje fakt istnienia w życiu ciągłego wzorca jedności, nie wiedzą oni jednak, w jaki sposób można go rozwijać.

Są trzy cele tego artykułu. Po pierwsze, sugerujemy, że życie ma wewnętrzny i uniwersalny kod życzliwości, który zastępuje umysł nastawiony na rywalizację. Po drugie, dziecięca „pierwotna zabawa” powoduje odnawianie się tego kodu. Po trzecie, ten kod życzliwości można pielęgnować i rozwijać w kierunku aktywnych form współczucia, które są praktyczną, uniwersalną, systematyczną alternatywą dla edukacji.

Na szczęście ten wzór może być przez nas odkrywany i doświadczany. Wraz z najnowszymi zdobyczami neurologii nasza zabawa z dziećmi i zwierzętami dostarcza danych, które ilustrują, że *original play* (pierwotna zabawa) opiera się na prostych, wewnętrznych, praktycznych mechanizmach, które zmniejszają lęk i zachowania agresywne, a także zastępują je działaniem pełnym współczucia i miłości. Ten „nowy wzór mapy mózgu” umożliwia przetwarzanie informacji w sposób zupełnie inny, niż ma to miejsce w przypadku zachowań rywalizacyjnych. Przewzorowaniu ulega lęk i agresja, które przekształcane są we współczucie. *Original play* zapewnia wysokiej jakości umiejętności wynikające z naszej wrodzonej inteligencji i zmienia stany lękowe, wzmacniając wytworzone przez zabawę szczególne połączenia neurologiczne, co z kolei generuje spokój, przytomność umysłu i współczucie.