

**UNIWERSYTET KAZIMIERZA
WIELKIEGO W BYDGOSZCZY**

WYDZIAŁ PEDAGOGIKI

ADRIAN PIENDEL

**EDUKACJA OBYWATELSKA W KONTEKŚCIE
REKONSTRUKCJONIZMU SPOŁECZNEGO
THEODORE’A BRAMELDA.
IMPLIKACJE DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI**

**Rozprawa doktorska przygotowana pod opieką naukową
prof. dr hab. Piotra Kostyły**

Spis treści

WSTĘP	6
Rozdział I. Edukacja obywatelska	21
1.1. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji obywatelskiej	21
1.2. Edukacja obywatelska, a edukacja patriotyczna	32
1.3. Potrzeba edukacji obywatelskiej	47
1.4. Badania nad edukacją obywatelską	49
1.4.1. Badania nad edukacją obywatelską po 1989 roku	49
1.4.2. Praktyka pedagogiczna w obszarze edukacji obywatelskiej	66
1.4.2.1. Edukacja obywatelska formalna	66
1.4.2.2. Edukacja obywatelska poza formalna	68
1.4.2.3. Edukacja obywatelska nieformalna	71
Rozdział II. Theodore’a Bramelda rekonstrukcjonizm społeczny	78
2.1. Theodore Brameld – sylwetka pedagoga, filozofa i antropologa	79
2.2. Założenia i wyzwania rekonstrukcjonizmu społecznego	85
2.2.1. Założenia rekonstrukcjonizmu społecznego	86
2.2.1.1. Założenia ogólnere konstrukcjonizmu społecznego	86
2.2.1.2. Założenia ontologiczne rekonstrukcjonizmu społecznego	89
2.2.1.3. Założenia epistemologiczne rekonstrukcjonizmu społecznego	90
2.2.2. Wyzwania rekonstrukcjonizmu społecznego	92
2.3. Rekonstrukcjonizm społeczny na tle innych filozofii edukacyjnych	94
2.3.1. Rekonstrukcjonizm, a perenializm	95
2.3.2. Rekonstrukcjonizm, a esencjalizm	97
2.3.3. Rekonstrukcjonizm, a progresywizm	99
2.4. Kosmopolityczne wyzwania współczesności i pytania o naturę współczesnej kultury	104
Rozdział III. Implikacje rekonstrukcjonizmu społecznego dla współczesnej edukacji obywatelskiej	111
3.1. Źródła edukacji obywatelskiej w rekonstrukcjonizmie społecznym obecne w myśli Theodore’a Bramelda	111

3.1.1. Demokracja	112
3.1.2. Kultura	116
3.1.3. Wartości	123
3.1.4. Edukacja	126
3.2. Źródła edukacji obywatelskiej w rekonstrukcjonizmie społecznym obecne w polskiej myśli pedagogicznej	131
3.2.1. Demokracja	132
3.2.2. Kultura	149
3.2.3. Wartości	162
3.2.4. Edukacja	180
 Rozdział IV. Możliwości włączenia wątków rekonstrukcjonizmu społecznego do współczesnej polskiej edukacji – analiza podstaw programowych	 192
4.1. Wiedza o społeczeństwie	196
4.1.1. Demokracja	196
4.1.1.1. Poziom podstawowy	197
4.1.1.2. Poziom rozszerzony	198
4.1.2. Kultura	202
4.1.2.1. Poziom podstawowy	202
4.1.2.2. Poziom rozszerzony	202
4.1.3. Wartości	205
4.1.3.1. Poziom podstawowy	205
4.1.3.2. Poziom rozszerzony	206
4.1.4. Edukacja	207
4.1.4.1. Poziom podstawowy	207
4.1.4.2. Poziom rozszerzony	208
4.2. Historia i teraźniejszość	210
4.2.1. Demokracja	210
4.2.1.1. Poziom podstawowy	210
4.2.2. Kultura	213
4.2.2.1. Poziom podstawowy	213
4.2.3. Wartości	216
4.2.3.1. Poziom podstawowy	216
4.2.4. Edukacja	217

4.2.4.1. Poziom podstawowy	217
4.3. Historia	218
4.3.1. Demokracja	218
4.3.1.1. Poziom podstawowy	218
4.3.1.2. Poziom rozszerzony	219
4.3.2. Kultura	220
4.3.2.1. Poziom podstawowy	220
4.3.2.2. Poziom rozszerzony	223
4.3.3. Wartości	225
4.3.3.1. Poziom podstawowy	225
4.3.3.2. Poziom rozszerzony	225
4.3.4. Edukacja	225
4.3.4.1. Poziom podstawowy	225
4.3.4.2. Poziom rozszerzony	226
4.4. Język polski	227
4.4.1. Demokracja	227
4.4.1.1. Poziom podstawowy	227
4.4.1.2. Poziom rozszerzony	228
4.4.2. Kultura	228
4.4.2.1. Poziom podstawowy	228
4.4.2.2. Poziom rozszerzony	230
4.4.3. Wartości	231
4.4.3.1. Poziom podstawowy	231
4.4.3.2. Poziom rozszerzony	232
4.4.4. Edukacja	233
4.5. Geografia	233
4.5.1. Demokracja	233
4.5.1.1. Poziom podstawowy	233
4.5.1.2. Poziom rozszerzony	234
4.5.2. Kultura	234
4.5.2.1. Poziom podstawowy	234
4.5.2.2. Poziom rozszerzony	236
4.5.3. Wartości	239
4.5.3.1. Poziom podstawowy	239

4.5.3.2. Poziom rozszerzony	240
4.5.4. Edukacja	240
4.5.4.1. Poziom podstawowy	240
4.5.4.2. Poziom rozszerzony	241
ZAKOŃCZENIE. W stronę cywilizacji światowej	243
Bibliografia	255

WSTĘP

Niniejsza rozprawa dotyczy edukacji obywatelskiej, a dokładniej modelu tej edukacji, jaki został zaproponowany przez amerykańskiego filozofa i pedagoga Theodore'a Bramelda w ramach jego koncepcji rekonstrukcjonizmu społecznego. Rozważania odnoszące się do edukacji obywatelskiej prowadzone są przede mną w kontekście rekonstrukcjonistycznym. Niemniej także wykraczają poza ten kontekst, gdyż w pracy pytam również o implikacje, jakie model rekonstrukcjonistyczny w niewielkim stopniu już ma, a na pewno w o wiele większym mógłby mieć dla współczesnej polskiej edukacji obywatelskiej.

Uzasadnienie podjęcia badań

Rozpoczynając moje rozważania, należy zauważyć, że o ile zagadnienie edukacji obywatelskiej jest coraz częściej podejmowane przez pedagogów¹, o tyle rekonstrukcjonizm społeczny nie jest koncepcją powszechnie wykorzystywaną w polskiej pedagogice. Także światowa nauka nie rozwija dziś na szerszą skalę studiów nad koncepcją Theodore'a Bramelda. Liczę zatem, że przeprowadzone przede mną badania przybliżą koncepcję rekonstrukcjonizmu społecznego jako narzędzia rozwijania edukacji obywatelskiej.

Edukację obywatelską uczyniłem przedmiotem moich badań ze względu na szereg powodów. Po pierwsze, o ile mi wiadomo, żaden badacz nie podjął się dotychczas analizy edukacji obywatelskiej w kontekście rekonstrukcjonizmu społecznego. Po drugie, ani w szkołach podstawowych, ani w szkołach średnich w Polsce nie istnieje wyodrębniony przedmiot, który swoimi treściami obejmowałby wprost edukację obywatelską. Zagadnienia z nią związane pojawiają się w obszarach kilku przedmiotów, których podstawy programowe analizuję w niniejszej pracy. Tym samym dokonuję autorskiej systematyzacji zagadnienia edukacji obywatelskiej. Wydaje się, że pożądanym rozwiązaniem pedagogicznym byłoby włączenie do polskiego szkolnictwa przedmiotu „edukacja obywatelska”, który skupiałby się na propagowaniu postaw i zachowań obywatelskich we współczesnej kulturze. Miałoby to fundamentalne znaczenie w globalizującym się świecie, gdzie bariery komunikacyjne odgrywają coraz mniejszą rolę. Chcę przez to powiedzieć, że świat staje się coraz bardziej dostępny za sprawą Internetu, komunikatorów internetowych, a także możliwości szybkiego i łatwego podróżowania. W tak prężnie zmieniającej się rzeczywistości należałoby posiadać gruntowne przygotowanie z zakresu postaw obywatelskich i funkcjonowania w

¹ Por. prace: *Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna*, (red. M. Kamińska, L. Tomaszewska), Płock 2013; V. Kopińska, *Edukacja obywatelska. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń 2017; K. Czerwiński, *Edukacja nieformalna wobec obywatelskości*, Bydgoszcz 2020 i inne.

społeczeństwie, nie tylko lokalnym, ale także globalnym. Na pewno życzyłyby sobie tego Theodore Brameld. Po trzecie, edukacji obywatelskiej często nadaje się niższe znaczenie niż na nie faktycznie zasługuje. Dowodem na to jest wspomniany powyżej brak wyodrębnionego przedmiotu szkolnego nazwanego „edukacja obywatelska”. Po czwarte, edukacja obywatelska jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. To za jej sprawą uczy się prawidłowych zachowań w grupie. Można by powiedzieć, że jeżeli każdy obywatel na świecie przestrzegałby założeń edukacji obywatelskiej, to nie dochodziłoby na świecie do konfliktów, zaczynając od mniejszych spięć na arenie lokalnej, a kończąc na konfliktach militarnych na skalę światową. Zatem wiedza z zakresu edukacji obywatelskiej, nabyta w szkole podstawowej i średniej, ma wpływ na funkcjonowanie dorosłej jednostki w grupie społecznej, a co za tym idzie – oddziałuje na kształt całego społeczeństwa. Wreszcie, po piąte, edukacja obywatelska odgrywa fundamentalną rolę w znajomości praw i obowiązków obywatelskich. Nadrzędna staje się więc potrzeba znajomości odpowiednich zachowań oraz reakcji na zachowania nieprawidłowe w każdej grupie społecznej.

Z dzisiejszej perspektywy pozytywny potencjał edukacji obywatelskiej można dostrzec w trzech obszarach. Pierwsze dwa obszary zawierają w sobie istotne napięcia prowadzące do pogłębiania się podziałów między jednostkami i społeczeństwami, natomiast trzeci obszar niesie w sobie nadzieję związaną z rosnącą partycypacją obywatelską. Pierwszy obszar to podtrzymywane napięcia wewnętrzne na krajowej scenie politycznej, które prowadzą do coraz głębszych podziałów w społeczeństwie. W kontekście rekonstrukcjonizmu społecznego i jego wizji zjednoczonego społeczeństwa, kluczowe staje się tutaj nie to, abyśmy jednomyślnie oceniali świat, ale to, abyśmy, akceptując istniejące między nami różnice, byli w stanie rozwiązywać drogą pokojową, poprzez dialog i deliberacje, konflikty i napięcia. W tej chwili płaszczyzna ta nie funkcjonuje prawidłowo. Drugi obszar obejmuje coraz ostrzejsze konflikty militarne w Europie i na świecie. Zagadnienie to wprost łączy się z brameldowską wizją cywilizacji światowej oraz edukacji obywatelskiej, która w bardziej znaczący i radykalny sposób powinna zająć się kwestią braku pokoju na świecie. Wiadomo, że jednym z głównych wątków edukacji obywatelskiej jest wychowanie do pokoju. Trzeci obszar, w którym dostrzegam pozytywne oddziaływanie edukacji obywatelskiej, to rekordowa frekwencja w wyborach parlamentarnych, które odbyły się 15 października 2023 roku w Polsce. Od 1989 roku nie mogliśmy zaobserwować podobnego „zrywu” polskiego społeczeństwa do wypełnienia obywatelskiego obowiązku i wzięcia odpowiedzialności za losy państwa. Rolą edukacji obywatelskiej jest uświadamianie młodemu pokoleniu tego, że podobne zachowania powinny być normą, a nie odstępstwem od reguły.

Myślą przewodnią Theodore'a Bramelda była chęć zjednoczenia ludzkości wokół wartości demokratycznych, z wykorzystaniem siły edukacji oraz uwzględnieniem różnic kulturowych między ludźmi. W tym sensie rekonstrukcjonizm społeczny stał się i wciąż pozostaje narzędziem w budowaniu globalnych, zjednoczonych społeczności, których członków możemy nazywać obywatelami cywilizacji światowej². Ponadto, istotnym wątkiem w brameldowskim rekonstrukcjonizmie społecznym staje się troska o pokój i współpracę między państwami. Theodore Brameld byłby usatysfakcjonowany i dumny z osiągnięć ludzkości w postaci tworzenia organizacji i instytucji, do których zaliczyć można Organizację Narodów Zjednoczonych czy Unię Europejską. W jego mniemaniu tworzenie takich wspólnot to krok ku zjednoczeniu i zadbanie o wspólne interesy ludzkości. Kolejną kluczową myślą w rekonstrukcjonizmie społecznym Theodore'a Bramelda jest podkreślenie roli demokracji. Ustrój ten, według Bramelda, jest zarazem środkiem do budowania cywilizacji światowej, jak i celem tejże cywilizacji. Cywilizacja światowa to stan, w którym wszyscy obywatele globu wspólnie dostrzegaliby i rozwiązywali kluczowe problemy dla ludzkości. Rekonstrukcjonizm społeczny podkreśla zatem rolę demokracji jako najlepszego ustroju politycznego, który może czynić jednocześnie najwięcej dobra dla największej liczby ludzi na świecie. Demokratyczna chęć do zjednoczenia państw i narodów nie jest jednak w ujęciu Bramelda naiwna, łączy się z podkreślaniami znaczenia kultury i kulturowych odrębności poszczególnych społeczeństw. Jak wybrzmi na kartach niniejszej pracy – kluczowe staje się nie to, abyśmy byli jednomyślni, a to, żebyśmy akceptowali swoje różnice i potrafili w pokojowy sposób o nich rozmawiać. Wzajemna akceptacja siebie prowadzi do poszanowania naszej odmienności kulturowej, a co za tym idzie, naszego dziedzictwa, korzeni i spuścizny. Niezależnie od potrzeby akceptacji swoich różnic, według Bramelda, istnieją wartości i cechy, które są wspólne dla wszystkich ludzi. Cechą taką jest chociażby przynależność gatunkowa, której nie jesteśmy w stanie się wyrzec. Rekonstrukcjonizm podkreśla znaczenie występowania wartości wspólnych dla wszystkich kultur jako krok ku zjednoczeniu cywilizacyjnemu.

Rekonstrukcjonizm społeczny jest filozofią edukacji, która w wyraźny sposób akcentuje konieczność wprowadzania zmian, zarówno w samej edukacji, jak i w społeczeństwie, a także w wymiarze globalnym. Myślą przewodnią tego nurtu staje się odrzucenie przestarzałych praktyk na korzyść innowacyjnego i eksperymentalnego nauczania oraz uczenia się. W tym kontekście rekonstrukcjonizm silniej niż jakakolwiek inna filozofia powierza edukacji rolę modyfikującą i wprowadzającą zmiany w kulturze na wszystkich jej

² T. Brameld, *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 163.

poziomach³. Należy zauważyć, że odrzucenie złych praktyk i przestarzałych programów nauczania ma na celu zmianę społeczną. Rekonstrukcjonizm społeczny w sposób szczególnie interesuje się zbiorowościami społecznymi, a co za tym idzie – postrzega jednostkę globalnie, jako część większej, zorganizowanej społeczności. Rekonstrukcjonizm społeczny został wykorzystany w niniejszej rozprawie jako nadrzędna filozofia ze względu na jej silny akcent położony na zmianę, która nastąpić ma w społeczeństwie za sprawą edukacji.

Do zmiany w polskiej edukacji doszło w 2017 roku za sprawą reformy szkolnictwa, przeprowadzonej przez Ministra Edukacji Narodowej. Idąc za postulatem rekonstrukcjonizmu społecznego, w myśl którego należy odrzucić elementy edukacji, które są przestarzałe i nieaktualne oraz dążyć poprzez edukację do transformacji społecznej⁴, można uznać, że pożądana byłaby analiza współczesnych założeń edukacji obywatelskiej w świetle tego właśnie postulatu. Reforma szkolnictwa z 2017 roku otwiera obszar do prowadzenia badań w celu analizy tego, jakie treści z zakresu edukacji obywatelskiej dominują we współczesnych polskich programach nauczania. Dlatego uznałem, że niniejsze badania będą uzupełniały wcześniej prowadzone badania nad polską edukacją obywatelską.

Co się tyczy badań nad pracami Theodore'a Bramelda – badaczem, który w swoich tekstach w istotny sposób zwrócił się ku myśli amerykańskiego uczonego, jest Zbigniew Kwieciński. W książce *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* opublikowanej w 2000 roku, w rozdziale *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* przedstawia rekonstrukcjonizm społeczny jako filozofię, w której jest zawarty potencjał intelektualny możliwy do wykorzystania w dokonujących się wówczas zmianach w polskiej edukacji. Prezentacja rekonstrukcjonizmu społecznego przez Kwiecińskiego stała się dla mnie pierwszą inspiracją do zapoznania się z głównymi założeniami tej filozofii edukacji. Chociaż niniejsza praca nie ogniskuje się na zgłębianiu rekonstrukcjonizmu społecznego jako takiego, a jedynie stawia pytania dotyczące możliwości wykorzystania tej filozofii edukacji w interpretacji wybranych podstaw programowych dotyczących edukacji obywatelskiej, to jednak pogłębia ona także zrozumienie myśli Theodore'a Bramelda.

W przytoczonym tekście Kwiecińskiego odnajdujemy m.in. opis sześciu głównych sprzeczności współczesnego Brameldowi kryzysu kultury amerykańskiej. Sprzeczności te przyjmują formę następujących alternatyw:

³ Tamże, s. 54.

⁴ H. Zielińska-Kostyło, P. Kostyło, *Edukacja jako narzędzie rekonstrukcji kultury* [W:] T. Brameld, *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 7.

- 1) interes własny czy interes społeczny?
- 2) równość czy nierówność?
- 3) bezplanowość czy planowanie?
- 4) nacjonalizm czy globalizm?
- 5) absolutyzm czy eksperymentaryzm?
- 6) człowiek przeciwko człowiekowi czy człowiek dla człowieka?

Kultura amerykańska w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku, jak twierdził Brameld, była pogrążona w głębokim kryzysie⁵. Amerykanie potrzebowali więc zmiany. Rekonstrukcjonizm społeczny zakłada stanowisko, że zmiana jest nie tylko możliwa, ale i nieunikniona. Jak pisze William Stanley, „przebieg zmiany może być wynikiem nieukierunkowanego <dryfu>, lecz może być ona także przeprowadzona w sposób mniej lub bardziej ukierunkowany przez jakąś grupę lub współpracujące ze sobą grupy społeczne”⁶. Człowiek nie ma pewności, w którą stronę podąży jego rozwój. Powinien jednak posiadać absolutną pewność, w którą stronę zmiana społeczna powinna zmierzać – w stronę rozwoju i odkrywania wartości, rozwijania wrażliwości i współpracy, poszanowania odmienności i jednoczesnego dostrzegania i akceptowania podobieństw. Są to właśnie podstawowe założenia rekonstrukcjonizmu społecznego.

W zakresie polskich badań nad rekonstrukcjonizmem społecznym w 2005 roku została wydana praca Hanny Zielińskiej-Kostyło *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Pozycja ta jest w tej chwili kluczowym tekstem dla polskich badań nad rekonstrukcjonizmem społecznym. Lektura tej książki stała się dla mnie kolejną inspiracją i zaproszeniem do zajęcia się koncepcją Theodore’a Bramelda. W książce tej autorka w zwięzły sposób porusza zagadnienia kryzysu kultury amerykańskiej w XX wieku, szczegółowo dokonuje rekonstrukcji teorii rekonstrukcjonizmu społecznego Theodore’a Bramelda, przedstawia krytyki i dylematy tejże teorii, prezentuje kulturę jako podstawę merytoryczną rekonstrukcjonistycznej edukacji oraz dokonuje przedstawienia edukacji jako narzędzia kulturowej zmiany. Analiza treści książki pokazuje, że autorka, ujmując całościowo zagadnienie rekonstrukcjonizmu społecznego, nie zagłębiała się w kwestie szczegółowe związane z tym nurtem myślenia o edukacji. Między innymi nie porusza problemu edukacji obywatelskiej widzianej w świetle koncepcji Bramelda.

⁵ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty - podteksty*, Impuls, Kraków 2012, s. 54-55.

⁶ W. B. Stanley, *Curriculum for utopia. Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*, Albany 1992, State University New York Press, s. 4.

W niniejszej rozprawie doktorskiej odnoszę się do tego właśnie problemu. Moja analiza edukacji obywatelskiej widzianej w świetle rekonstrukcjonizmu społecznego dotyczy z jednej strony tego, w jakim stopniu wątki obecne w myśli Bramelda są już pośrednio obecne – to znaczy, że nikt do nich nie nawiązuje wprost – w podstawach programowych realizowanych w polskich szkołach, oraz z drugiej tego, w jaki sposób włączenie kolejnych wątków ubogaciłoby nauczanie i uczenie się w ramach edukacji obywatelskiej. Aby odpowiedzieć na te dwa pytania, po pierwsze, wyłaniam cztery kluczowe kategorie analizowane przez Bramelda w ramach rekonstrukcjonizmu społecznego: demokrację, kulturę, wartości oraz edukację. Następnie analizie poddam podstawy programowe nauczania na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Wyłaniam z nich przedmioty, w których podstawach programowych pojawiają się wątki edukacji obywatelskiej. Warto zaznaczyć, że wątki te pojawiają się nie tylko w ramach przedmiotów historia, historia i teraźniejszość oraz wiedza o społeczeństwie, ale także w podstawach programowych języka polskiego oraz geografii. Następnie analizuję, które z czterech wymienionych powyżej kategorii pojawiają się w tych wątkach oraz w jaki sposób są w nich ujmowane. Celem tych analiz ma być uświadomienie sobie, jakiego rodzaju implikacje dla współczesnego nauczania edukacji obywatelskiej w Polsce mogą wynikać z bardziej świadomego i zdecydowanego wprowadzenia do polskich podstaw programowych wrażliwości charakterystycznej dla rekonstrukcjonizmu społecznego.

Sześć wzorców reakcji na kryzys kultury

W niniejszej dysertacji niejednokrotnie pojawi się teza mówiąca o tym, że wiele współczesnych kultur pozostaje w stanie głębokiego kryzysu. Jest to teza głęboko wpisana w rekonstrukcjonizm społeczny. Kryzys kultury amerykańskiej w połowie XX wieku stał się dla Bramelda punktem wyjścia do rozwijania koncepcji rekonstrukcjonizmu. Kryzys kultury zawsze jest równocześnie kryzysem wartości oraz kryzysem edukacji. Natomiast w państwach demokratycznych jest również kryzysem samej demokracji. Należy podkreślić, że żaden kryzys nie jest pozostawiony bez reakcji. Należy spodziewać się zatem, że każda destabilizacja wzorców wartości, jaką bez wątpienia jest kryzys edukacji i demokracji, wywoła jakąś reakcję, będącą ludzką odpowiedzią na kryzys. Kryzysu nie można pozostawić w sposób przemilczany. Brameld rozróżnia sześć alternatywnych działań podejmowanych w ramach przeciwstawienia się kryzysowi. Zaznaczyć należy, że nie ma pewności, jak zareagują poszczególni ludzie. Reakcje te należą do ich indywidualnych wyborów. Z całą pewnością, za Brameldem, można powiedzieć, że ludzie reagują zazwyczaj w odmienny sposób. Nie

możemy więc określić jednego wybranego, skonkretyzowanego modelu zachowań w związku z kryzysem kultury⁷.

Zdecydowałem się na przytoczenie poniższych sześciu reakcji na kryzys kultury amerykańskiej, przede wszystkim z tego powodu, że również dzisiaj jesteśmy świadkami głębokiego kryzysu kultury. Współczesny człowiek, niezależnie czy patrzymy na niego z perspektywy polskiej, czy europejskiej, a nawet światowej, nie ma pewności, ku jakim wartościom ma się zwracać, za jaką edukacją ma się opowiadać, w jakiej demokracji chciałby żyć. Również dzisiaj, w dobie współczesnego kryzysu, pojawia się sześć możliwości reakcji na kryzys. Można to uznać za dowód na aktualność i przydatność brameldowskiej myśli we współczesnym świecie. Rekonstrukcjonizm społeczny staje się zatem antidotum na współczesną „chorobę”, jaką jest kryzys kultury.

1. Sceptycyzm. Sceptykiem możemy nazwać osobę, która nie dostrzega, a w rezultacie nie wierzy w znalezienie rozwiązania kryzysu kultury. Sceptycyzm może rodzić się w kontekście filozoficznym, to znaczy, że osoba sceptyczna nie będzie chciała poszukiwać rozwiązań na gruncie poznania prawdy lub nie będzie w takie rozwiązania wierzyć. Brameld uważał, że objawy sceptycyzmu w szczególny sposób przejawiają się w zachowaniach nastolatków, którzy w swoisty sposób utracili własne poczucie wartości, a także utracili wiarę zarówno w siebie, jak i w cały świat⁸.
2. Eklektyzm. Druga reakcja na kryzys przejawia się w przeświadczeniu, że jedyną nieprawidłowością w funkcjonowaniu człowieka jest to, że nie jesteśmy w stanie w pełni zaangażować wszystkich naszych potencjałów zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej jak i religijnej. Kryzys kultury przełamany zostanie wtedy, gdy wykorzystamy jak największą siłę ludzkiego intelektu, czyli zaangażujemy się w działanie nie na jednej, a na wielu płaszczyznach poznania. Filozofia eklektyczna to filozofia zawierająca w sobie elementy wielu innych filozofii. Myśl ta obstaje przy stanowisku, że przyjęcie wielu perspektyw to klucz do rozwiązania problemów życiowych. Brameld tymczasem twierdził, że „nie stanowi on [eklektyzm] w żadnej mierze adekwatnej wskazówki dla etosu, jakiego potrzebujemy w dzisiejszych czasach kryzysu. Staje się on swego rodzaju intelektualnym oportunistą, w którym każdy może podążać za jedną filozofią dziś oraz za drugą filozofią jutro”⁹.

⁷ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 65.

⁸ Tamże, s. 65-66.

⁹ Tamże.

3. Konserwatyzm. Trzecia reakcja na kryzys opowiada się za odwołaniem do tradycyjnego systemu wartości i przekonań. Nie jest on eksperymentalny, jednakże w zamian za to daje nam poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Brameld mówił o tym, że konserwatyści obstają przy stanowisku zachowania i umacniania własnego dziedzictwa. Uważają przy tym, że problem kultury tkwi w tym, że angażując się w rozwój kultury, zatraciliśmy jej fundament i rdzeń. Konserwatyzm skupia się w istocie rzeczy na powrocie do centralnych korzeni poprzez przywołanie wzorców. Wyznawcy tego stanowiska obstają przy zdaniu, że należy strzec dziedzictwa kulturowego¹⁰.
4. Regresywizm. Zwolennicy kolejnej reakcji na kryzys stają się oponentami konserwatyzmu. Obstają oni przy stanowisku, że strzeżenie dziedzictwa kulturowego to zdecydowanie za mało. Należy sięgnąć głębiej – do wartości, które były zakorzenione w przeszłości i które były dominujące w znacznie wcześniejszej fazie funkcjonowania ludzkości¹¹.
5. Liberalizm. Kolejne stanowisko zdecydowanie sprzeciwia się zarówno konserwatyzmowi jak i regresywizmowi. Założeniem tutaj jest, że żaden postęp nie może nosić znamion regresu. Stanowisko to mówi, że dbanie o zachowanie tradycji to zdecydowanie za mało, ponieważ człowiek potrzebuje postępu, nieustającego rozwoju. W podejściu liberalnym główną odpowiedzią na kryzys jest stopniowe rozwijanie się, które oparte jest na eksperymentalnych próbach, obserwacjach wyników i planowania kolejnych kroków, „a następnie modyfikacji w obszarze naszych zwyczajów, postaw i praktyk”¹².
6. Radykalizm. Ostatnia reakcja zakłada, że kryzys dotyczący naszych czasów jest naprawdę wielkim wyzwaniem dla ludzkości. Wielkie problemy wymagają również wielkich reakcji. Radykalizm uważa, że żadna z zastosowanych wcześniej pięciu reakcji nie przyniosła i nie może przynieść oczekiwanego rezultatu. Jest to dowodem na to, że cały system wartości i dążeń do celów należy przebudować. Najlepszym rozwiązaniem na przełamanie kryzysu, zdaniem radykalizmu, jest wyznaczenie zupełnie nowego, nieznanego wcześniej kierunku, a także celów i zamierzeń¹³.

Z powyższych sześciu reakcji na kryzys kultury, Theodore Brameld w swoim myśleniu utożsamiał się z radykalizmem. Biorąc pod uwagę stan dzisiejszej kultury, również uważam, że potrzebujemy takiego radykalizmu. Kryzys jest wyraźnie zauważalny w

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 67.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

wymiarze indywidualnym, lokalnym oraz globalnym. Oznacza to, że żadna z pięciu reakcji, poprzedzających radykalizm, nie odniosła skutku. Brameld zaznaczał w tym miejscu, że potrzebujemy bardziej radykalnych działań. Być może pożądanym rozwiązaniem byłoby włączenie do programów edukacyjnych przedmiotu, który całościowym zakresem dotykałby zagadnień edukacji obywatelskiej. Rozwiązaniem radykalnym może także być włączenie założeń rekonstrukcjonizmu społecznego do edukacji, to znaczy bardziej świadome pod tym względem kształtowanie podstaw programowych do wybranych przedmiotów. Innym przykładem radykalnego podejścia do kryzysu kultury może być edukacja eksperymentalna, ukierunkowana w równym stopniu na pytania o wrażliwość, emocje i przeżycia ucznia, co na analizę jego intelektualnych przekonań. Chodzi o edukację, która na pierwszym miejscu będzie troszczyć się o to, aby uczeń świadomie przeżywał preferowane przez siebie wartości i czerpał z tego doświadczenia intelektualną i emocjonalną satysfakcję; aby raczej na co dzień partycypował w procedurach demokratycznych w szkole niż uczył się o demokracji z podręcznika; aby miał świadomość przynależności do własnej kultury i jednocześnie tego, jak kultura ta różni się od innych kultur. Edukacja rekonstrukcjonistyczna wydaje się najlepszym narzędziem do wprowadzania zmiany i przezwyciężania kryzysu. Potrzebujemy radykalnej zmiany i takiej samej edukacji, ponieważ świat w dalszym ciągu targany jest przez głód, wojny i różnego rodzaju podziały, które oddzielają od siebie ludzi. Potrzebujemy radykalnych zmian, ponieważ, mimo rozwoju cywilizacyjnego i możliwości, jakie przed ludzkością stają, nie udało się osiągnąć zjednoczenia na poziomie cywilizacji światowej. Co więcej, wydaje się, że dzisiaj jesteśmy dalej niż kiedykolwiek od osiągnięcia takiego zjednoczenia. Kluczowym więc zadaniem staje się dla współczesnych pokoleń radykalna zmiana, która przyniosłaby maksymalnie dużo korzyści jak największej liczbie ludzi na świecie. Drobnym krokiem w kierunku takiej zmiany wydaje się przygotowana przeze mnie praca.

Podjęmowane w niej rozważania mają uzupełnić dotychczasowe polskie analizy z zakresu edukacji obywatelskiej. Przeprowadzony przeze mnie przegląd badań pokazuje, że prowadzone były już badania z zakresu zarówno rekonstrukcjonizmu społecznego, jak i edukacji obywatelskiej. Niemniej, badania empiryczne i teoretyczne, do których dotarłem, nie łączą ze sobą założeń teoretycznych rekonstrukcjonizmu społecznego z nauczaniem edukacji obywatelskiej. Analizując dotychczasowy teoretyczny namysł nad edukacją obywatelską, a także przeprowadzone badania teoretyczne, dostrzegam obszary, na które rekonstrukcjonizm społeczny może rzucić nowe i innowacyjne światło. Oznacza to, że we współczesnej polskiej edukacji obywatelskiej znajdują się obszary, do których rekonstrukcjonizm społeczny mógłby wprowadzić nową dynamikę. Dzięki takiej zmianie edukacja obywatelska stałaby się bardziej

eksperymentalna, analityczna, wrażliwa na odmienności kulturowe, ukierunkowana na wprowadzenie praktycznych zmian. Mogłaby ona też wyraźniej zaakcentować swoją zdolność do jednoczenia zwaśnionych często grup społecznych. Analizy, jakie prowadzę w niniejszej pracy, a także wnioski, do których dochodzę, mogą stać się punktem wyjścia do postawienia kolejnego pytania badawczego, a zarazem metodycznego, to znaczy, w jaki sposób włączyć założenia rekonstrukcjonizmu społecznego do nauczania i uczenia się edukacji obywatelskiej, aby edukacja ta stała się bardziej innowacyjna, dynamiczna, pragmatyczna i tym samym ciekawsza dla uczniów.

Założenia metodologiczne

Niniejsza część wstępu ma na celu zaprezentowanie teoretycznych celów badań. Przedstawiam tu także przedmiot badań oraz problemy badawcze w postaci pytań. Na wstępie chcę podkreślić, że rozprawę niniejszą sytuuję przede wszystkim w nurcie filozofii edukacji. Wynika to przede wszystkim z definicji rekonstrukcjonizmu społecznego jako jednej z podstawowych filozofii edukacji¹⁴. W taki sposób swoją koncepcję rozumiał także Brameld. Posługuję się aspektami tej filozofii, aby przeanalizować pewien fragment edukacji – wybrane podstawy programowe pięciu przedmiotów, w których to podstawach pojawiają się cztery pojęcia charakterystyczne dla rekonstrukcjonizmu społecznego. Dokonuję filozoficznej analizy tych pojęć i próbuję odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu pojęcia te mają rekonstrukcjonistyczny sens, a w jakim stopniu go nie mają. Moim założeniem pedagogicznym jest to, że edukacja obywatelska oparta na owych czterech brameldowskich pojęciach niosłaby w sobie większy potencjał pozytywnej zmiany (rekonstrukcji) społeczeństwa. Odnoszenie założeń tej filozofii do podstaw programowych wiążących się z edukacją obywatelską niesie w sobie nie tylko wyraźny rys filozoficzny. Warto zaznaczyć, że filozofia edukacji, według Harveya Siegela, ma Janusowe oblicze, to znaczy, oprócz odniesień do filozofii jako takiej, zawiera w sobie również odniesienia do praktyki edukacyjnej, czy to faktycznej, czy tylko możliwej¹⁵. W niniejszej rozprawie odniesienia do praktyki mają charakter hipotetyczny, mianowicie wskazują, jak mogłaby wyglądać w Polsce edukacja obywatelska, gdyby oprzeć ją w większym stopniu na rekonstrukcjonizmie społecznym. Swoją pracę sytuuję w nurcie filozofii edukacji.

¹⁴ Por. G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 322-323.

¹⁵ Por. H. Siegel, *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. P. Kostyło, K. Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 17.

Funkcję, jaką pełni filozofia w prowadzonych przeze mnie badaniach, określam jako rozumiejącą, ponieważ odnoszę wcześniej przyswojone koncepcje filozoficzne do pedagogiki. Dostrzegam fakt, iż obecność filozofii w prowadzonych badaniach pedagogicznych może być bezpośrednia, gdy pedagog wprost powołuje się na określone poglądy, teksty i koncepcje, lub pośrednia, jeżeli wykorzystuje je w swoich rozważaniach bez wyraźnego odniesienia do ich filozoficznego charakteru. W kontekście moich badań filozofia występuje w sposób bezpośredni. Moim zadaniem nie jest stworzenie nowej koncepcji, lecz implikacja jej dwudziestowiecznych założeń do współczesnej polskiej edukacji. W aspekcie metodologicznym filozofia określa ogólne cele badania naukowego, a także wyznacza narzędzia badawcze w postaci aparatury pojęciowej i ogólnych reguł postępowania badawczego. W tym samym aspekcie filozofia przejawia się w moich badaniach jako postawa krytyczna wobec analizowanych podstaw programowych¹⁶.

Najważniejszą procedurą badawczą zastosowaną w niniejszych rozważaniach jest analiza wybranych treści podstaw programowych. Punktem wyjścia jest tu selekcja podstaw programowych do pięciu przedmiotów, a następnie wyłonienie z tychże podstaw treści traktujących o nauczaniu z zakresu edukacji obywatelskiej. Podstawy programowe, które poddane zostaną analizie, to podstawy kształcenia obejmujące szkolnictwo średnie. Zastosowana procedura badawcza ogranicza się do analizy polskich podstaw programowych, ponieważ celem pracy jest odniesienie założeń rekonstrukcjonizmu społecznego z zakresu edukacji obywatelskiej tylko do polskiej edukacji. Procedurę tę uznałem za przydatną, a także konieczną w świetle reformy prawa oświatowego wprowadzonej w życie w 2017 roku. Założyłem, że wprowadzenie w życie nowych podstaw programowych pozostawia pewną lukę poznawczą w obszarze edukacji obywatelskiej i że warto przyjrzeć się tej kwestii w kontekście rekonstrukcjonizmu społecznego. Analiza podstaw programowych umożliwiła poznanie tego, w jaki sposób ujmuje się w Polsce edukację obywatelską oraz jakie treści wchodzi w jej zakres. Opracowanie tych podstaw umożliwiło również podjęcie zagadnienia możliwych implikacji założeń rekonstrukcjonizmu społecznego dla współczesnego podejścia do nauczania i uczenia się edukacji obywatelskiej. Uznałem, że taka procedura badawcza otworzy możliwość wskazania w wynikach badań aspektów innowacyjnych i twórczych.

Drugą procedurą badawczą, jaką posługuję się w niniejszej pracy, jest rekonstrukcja pozytywna rekonstrukcjonizmu społecznego, włączając w to podejście komparatystyczne na poziomie porównania tej filozofii z perenializmem, esencjalizmem i progresywizmem.

¹⁶ Por. red. P. Dehnel, P. Gutowski, *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 22-24.

Rekonstrukcja pozytywna dokonuje się tutaj również za sprawą przywołania rekonstrukcjonizmu społecznego i przedstawienia jego głównych założeń. Rekonstrukcję pozytywną stosuję w celu głębszego uświadomienia sobie założeń rekonstrukcjonizmu, celów, jakie przed sobą stawia oraz środków i ukierunkowania dążeń do wyznaczonych celów. W ten sposób założenia brameldowskiego rekonstrukcjonizmu społecznego będę mógł zestawić z założeniami innych filozofii edukacji. Zastosowanie tej metody badań jest konieczne w celu podkreślenia kluczowego znaczenia pojęć demokracji, kultury, wartości i edukacji we wymienionej filozofii edukacji. W tej części prowadzonych badań nie będę się skupiać na gruntownej analizie całej koncepcji rekonstrukcjonizmu społecznego, ale jedynie na wskazanej powyżej kwestii. W tym celu sięgam zarówno do oryginalnych źródeł Theodore'a Bramelda, jak i do tekstów wtórnych. W kolejnym kroku przechodzę do odniesienia założeń rekonstruowanej teorii, a zwłaszcza czterech wyłonionych przeze mnie jej kategorii: demokracji, kultury, wartości i edukacji, do współczesnych polskich podstaw programowych wybranych przedmiotów szkolnych, które swoimi treściami dotyczą zagadnień związanych z edukacją obywatelską. Ostatecznie chodzi o odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu polska edukacja obywatelska jest rekonstrukcjonistyczna i co byśmy zyskali, gdyby taka była w większym stopniu.

Głównym przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań uczyniłem pięć podstaw programowych wybranych przedmiotów szkolnych, na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, w których to podstawach pojawiają się wyróżnione przeze mnie powyżej cztery brameldowskie kategorie. Analizuję rozumienie tych kategorii przez autorów podstaw programowych i staram się odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu, o ile w ogóle, kategorie te niosą w sobie przesłanie charakterystyczne dla rekonstrukcjonizmu społecznego. W sytuacji, gdy takich odniesień nie ma, sugeruję, co zyskałaby edukacja obywatelska, gdyby się one pojawiły. Można powiedzieć, że rekonstrukcjonizm społeczny staje się w moich badaniach narzędziem, za pomocą którego chcę przyrzeć się podstawom programowym wybranych przedmiotów szkolnych i odpowiedzieć na pytanie o rekonstrukcjonistyczny potencjał tychże podstaw, a w konsekwencji polskiej edukacji obywatelskiej.

Celem teoretycznym prowadzonych badań jest odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu polskie podstawy programowe są rekonstrukcjonistyczne, a także w jaki sposób można by je uczynić takimi w większym stopniu.

Z tak sformułowanego celu teoretycznego badań wyłaniają się cele szczegółowe badań własnych:

1. Jakie kategorie pojęciowe rekonstrukcjonizmu społecznego Theodore'a Bramelda stanowią podstawę rekonstrukcjonistycznej koncepcji edukacji obywatelskiej?
2. W jakich kontekstach, kategorie pojęciowe wskazane w punkcie 1. występują równocześnie w polskich podstawach programowych nauczania wiedzy o społeczeństwie, historii i teraźniejszości, historii, języka polskiego oraz geografii po reformie oświatowej przeprowadzonej w 2017 roku?
3. W jakim stopniu kategorie te są ujmowane przez autorów podstaw programowych w sposób rekonstrukcjonistyczny i jakie korzyści wypływałyby z tego, że ów rekonstrukcjonistyczny sens uległby wzmocnieniu?

Praca składa się ze wstępu, czterech rozdziałów oraz zakończenia. Rozdział I. *Edukacja obywatelska* rozpoczynam od namysłu nad filozoficznymi i ideologicznymi podstawami edukacji obywatelskiej. W punkcie tym analizuję pojęcia: idealizmu, realizmu, realizmu teistycznego, naturalizmu, pragmatyzmu, egzystencjalizmu oraz filozofii analitycznej.

Następnie przechodzę do analizy pojęć edukacji obywatelskiej i edukacji patriotycznej. Rozważania rozpoczynam od twierdzenia mówiącego o tym, że pojęcia te są często traktowane jako synonimy. W namyśle nad tym zagadnieniem przedstawiam podobieństwa i różnice obu terminów.

W kolejnym kroku rozdziału pierwszego analizuję to, czy istnieje konieczność edukowania w nurcie edukacji obywatelskiej. Namysł nad tym problemem rozpoczynam od przytoczenia dwóch istotnych momentów w życiu narodu polskiego – odzyskania niepodległości w 1918 roku oraz po zmianie ustroju w 1989 roku. Uważam, że ze względu na zaistniałe wówczas zmiany polityczne i edukacyjne pojawiła się konieczność nauczania edukacji obywatelskiej. Dwa wymienione wyżej wydarzenia historyczne odcisnęły tak duże piętno w narodzie polskim, że potrzeba kształcenia w nurcie edukacji obywatelskiej jest cały czas podniosłym wyzwaniem.

Ostatni punkt rozdziału pierwszego dzielę dwojako i ujmuję w nim badania nad edukacją obywatelską. Pierwszym krokiem w namyśle nad tą problematyką jest prezentacja i omówienie wybranych badań nad edukacją obywatelską po 1989 roku. W tym miejscu prezentuję główne założenia badań oraz wnioski z nich płynące. Drugim krokiem, który czynię pod koniec rozdziału pierwszego, jest namysł nad praktyką pedagogiczną w obszarze edukacji obywatelskiej. Czynię to w trzech wymiarach – formalnym, pozaformalnym oraz nieformalnym. W każdym z wymienionych obszarów przytaczam wybrane badania i omawiam ich przebieg, a także wyniki.

Rozdział II. *Theodore'a Bramelda rekonstrukcjonizm społeczny* rozpoczynam od przytoczenia sylwetki amerykańskiego pedagoga, filozofa edukacji i antropologa. Przedstawiam w tym miejscu jego edukacyjną ścieżkę i prezentuję cztery etapy kariery, do których doszedł Brameld.

W drugim kroku prezentuję główne cechy rekonstrukcjonizmu społecznego, to znaczy – przedstawiam rekonstrukcjonizm jako filozofię celów społecznych, składającą się z dwunastu punktów, będących jednocześnie takimi samymi potrzebami dla każdego człowieka na świecie. W ten sposób Brameld pośrednio pokazuje, jakie są cechy wspólne dla ludzkości – kolejne dowody na to, że cywilizacja światowa jest potrzebna i konieczna.

Założenia rekonstrukcjonizmu społecznego dzielę na trzy kategorie – założenia ogólne, ontologiczne i epistemologiczne. Wśród założeń ogólnych wyliczyć możemy to, że rekonstrukcjonizm jest filozofią kryzysu, destabilizacji wartości oraz to, że czerpie on z bogactw innych filozofii edukacyjnych. Wśród założeń ontologicznych rekonstrukcjonizmu wymieniam i opisuję kulturowe uwarunkowania doświadczenia ludzkiego, a także historię jako rzeczywistość. Założenia epistemologiczne rekonstrukcjonizmu składają się natomiast z siedmiu pojęć: dążenia do celu, pojmowania, poziomu nieracjonalności, ideologii, utopii, potwierdzenia wypływającego ze zgodnego uznania oraz koncepcji umysłu grupowego.

W kolejnym podpunkcie niniejszego rozdziału prezentuję wyzwania rekonstrukcjonizmu społecznego. Znajdują się wśród nich: dążenie do cywilizacji światowej, namysł nad koncepcjami wywierającymi wpływ na życie człowieka, a także namysł nad demokracją.

W następnym podpunkcie rozdziału II zajmuję się kwestią podobieństw i różnic rekonstrukcjonizmu społecznego i innych filozofii edukacji. W tym celu dokonuję porównania rekonstrukcjonizmu z perenializmem, esencjalizmem i progresywizmem.

W ostatnim podpunkcie rozdziału II przytaczam za Brameldem i analizuję kosmopolityczne wyzwania współczesności przejawiane przez brameldowskie pytania o naturę współczesnej kultury. Są to według mnie: utopijna wiara w edukację, wiara w siłę ludzkiego umysłu, a także wiara w siłę kultury.

Rozdział II zakańczam przytoczeniem, za Brameldem, pięciu pytań o naturę ludzką, które dotyczą człowieka i jego miejsca w świecie, a także działalności ludzkiej wpływającej na ów świat.

Rozdział III *Implikacje rekonstrukcjonizmu społecznego dla współczesnej edukacji obywatelskiej* dzielę na dwa etapy. Pierwszy to wyłonienie z filozofii rekonstrukcjonizmu społecznego czterech kategorii pojęciowych składających się na rekonstrukcjonistyczną edukację obywatelską. Pojęcia te to demokracja, kultura, wartości i edukacja. W pierwszym

podpunkcie niniejszego rozdziału przedstawiam brameldowskie rozumienie wyżej wymienionych pojęć. W drugim podpunkcie tego samego rozdziału prezentuję różne ujęcia polskich badaczy, które zawarte są w literaturze przedmiotu.

Rozdział IV *Możliwości włączenia wątków rekonstrukcjonizmu społecznego do współczesnej polskiej edukacji – analiza podstaw programowych* opieram na wyłonieniu z treści podstaw programowych wymienionych wyżej przedmiotów czterech brameldowskich kategorii rekonstrukcjonistycznej edukacji obywatelskiej. Dokonuję tego, aby sprawdzić, czy w polskich podstawach programowych pojawiają się pojęcia demokracji, kultury, wartości i edukacji. Jeżeli tak się dzieje, to sprawdzam, jak bardzo korelują one z założeniami rekonstrukcjonizmu społecznego.

Niniejszą dysertację doktorską zwięźlam zakończeniem zatytułowanym *W stronę cywilizacji światowej*. W tym miejscu w zwięzły sposób przedstawiam założenia wizji cywilizacji światowej, drogi do jej dopełnienia oraz konsekwencji urzeczywistnienia tej wizji. W ten sposób wskazuję kierunek, który powinna obrać, zdaniem Bramelda, ludzkość. Na koniec zestawiam wizję cywilizacji światowej z koncepcją Marthy Nussbaum, w której ludzkość postrzega się jako obywateli nie jednego narodu, a całego świata.

Rozdział I. Edukacja obywatelska

1.1. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji obywatelskiej

Analizę wyrażenia „edukacja obywatelska” rozsądnie jest rozpocząć od zdefiniowania obu występujących w nim terminów. Według *Słownika Wyrazów Obcych* sam wyraz „edukacja” pochodzi od łacińskiego słowa *educatio*, co oznacza wychowanie, wykształcenie. Takie też znaczenie przybiera wyraz ten w polskiej definicji słowa „edukacja”¹⁷. Natomiast wyraz „obywatel” oznacza członka społeczeństwa – danego państwa¹⁸. Według definicji encyklopedycznej, edukacja obywatelska to pedagogiczna koncepcja, w której nadrzędnym zadaniem jest wychowanie poprzez wdrażanie wychowanka do pełnienia funkcji obywatelskich, a także zapoznanie się z obowiązkami i prawami ustanowionymi przez państwo¹⁹.

Przechodząc do pedagogicznej definicji edukacji obywatelskiej, warto sięgnąć do rozważań Anny Wiłkomirskiej, która uważa, że edukacja obywatelska zarówno w Europie, jak i w krajach pozaeuropejskich najczęściej definiowana jest poprzez wskazanie jej (też edukacji) celów. Wśród tych celów najczęściej wymienia się kształtowanie postaw aktywności i zaangażowania społecznego, a także wiedzę i rozumienie. Wiedza dotyczy znajomości istotnych pojęć, takich jak np. demokracja czy samorządność, ale także znajomości praw i obowiązków obywatelskich. Istotnym elementem definicji edukacji obywatelskiej jest, zdaniem Wiłkomirskiej to, aby uczniowie rozumieli związek idei i wartości obywatelskości ze swoim codziennym postępowaniem. Wiedza, mówi badaczka, jest potrzebna, aby prawidłowo korzystać z wolności, a także aby rozumieć, na czym polega odpowiedzialność za siebie i innych²⁰.

Według Violetty Kopińskiej definiowanie edukacji obywatelskiej jest trudne. To, w jaki sposób można ujmować tę edukację, wiąże się z rozumieniem tego, kim jest lub kim ma być obywatel i czego się od niego wymaga. Rozumienie edukacji obywatelskiej zależne jest także od ustroju, w którym definiowane jest owo pojęcie, a także od tego, kto definiuje edukację obywatelską. Ponadto ta forma edukacji zależna jest od sformułowanego celu kształcenia w danym społeczeństwie, na przykład w podstawach programowych. Autorka

¹⁷ *Słownik Wyrazów Obcych. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 268.

¹⁸ *Słownik Poprawnej Polszczyzny. Wydanie osiemnaste*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 429.

¹⁹ *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-obywatelska;3896550.html>, [dostęp: 1.08.2023].

²⁰ A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 80.

zauważa, że trudność w definiowaniu edukacji obywatelskiej potęgowana jest przez stawianie pytań ukierunkowanych na jasne rozstrzygnięcia, które w wielu przypadkach, zdaniem autorki, są po prostu niemożliwe. Kopińska w związku z tym sugeruje, że skonstruowanie definicji edukacji obywatelskiej nie jest w istocie możliwe, ponieważ definicja taka musiałaby charakteryzować się zbyt dużym stopniem ogólności, a zatem byłaby oderwana od doświadczenia konkretnych ludzi żyjących tu i teraz. Taka definicja nie wnosiłaby żadnego wkładu naukowego do rozumienia tego pojęcia. Zdaniem autorki, określanie granic edukacji obywatelskiej (w kontekście tworzenia definicji) jest szczególnie trudne w obszarze językowym, w którym dochodzi do dużego obiektywizowania określonego znaczenia przez język²¹. Pomimo to autorka pokusiła się o dwie bardzo subtelne, ale istotne uwagi. Po pierwsze uważa ona, że edukacja prawna stanowi nieodłączną część edukacji obywatelskiej²². Po drugie, z pedagogicznego punktu widzenia ważny jest kształt formalnej edukacji obywatelskiej, ze szczególnym naciskiem kładzionym na edukację szkolną. Doniosłość edukacji formalnej, zdaniem Kopińskiej, wynika z kilku czynników. Po pierwsze edukacja ta ma znaczną moc reprodukcyjną, z jednoczesnym zachowaniem potencjału emancypacyjnego; po drugie cechuje się tym, że jest planowana; po trzecie odznacza się tym, że jest kontrolowana przez państwo. Autorka finalizuje swoją myśl, pisząc o tym, że te trzy czynniki edukacji obywatelskiej oznaczają, że może mieć ona określony kształt. W rezultacie określony kształt może przybierać również wizerunek obywatela, który staje się w ten sposób arbitralnie narzucony przez rządzących. Tymczasem poza kontekstami władzy wizerunek ten może być wartościowany negatywnie lub w ogóle można odmówić mu racji bytu²³. Rozważania Kopińskiej są interesujące z intelektualnego punktu widzenia, niemniej dostrzegam w nich niebezpieczeństwo, z jednej strony, sceptycznego, a z drugiej – relatywistycznego podejścia do kwestii edukacji obywatelskiej.

W celu omówienia ideologicznych i filozoficznych podstaw edukacji obywatelskiej warto posłużyć się pracą Geralda Gutka *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*²⁴. Opracowania wyżej wymienionych zagadnień dokonać można poprzez wyszczególnienie z różnych ideologii i filozofii tychże aspektów, które przesądzają o szczególnym rozumieniu edukacji, a w jej ramach edukacji obywatelskiej.

²¹ V. Kopińska. *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017, s. 17-18.

²² Tamże, s. 11.

²³ Tamże, s. 9.

²⁴ G. L. Gutek, *Filozoficzne....*

Idealizm. Idealizm jest jednym z najdłużej utrzymujących się systemów myślowych, którego założeniem jest twierdzenie, że rzeczywistość u swoich podstaw ma charakter duchowy czy też pojęciowy. Idealizm ma znaczenie nie tylko historyczne, gdyż niektóre współczesne teorie edukacyjne wciąż czerpią z niego swoje inspiracje i opierają się na jego twierdzeniach. Postrzeganie edukacji jako procesu, którego podstawowym założeniem jest rozwijanie u dziecka jego ukrytych zdolności, bierze swoje początki z epistemologii idealistycznej. W tym nurcie filozoficznym ma swoje korzenie również postrzeganie nauczyciela jako wzorca kulturowego i moralnego. Warto jednak w tym miejscu nadmienić, że podstawowym założeniem idealizmu jest specyficzne podejście do pierwiastka rozumowego, duchowego i idealnego. Oznacza to, mówi Gutek, że rzeczywistość ma naturę duchową lub mentalną oraz że niemożliwe jest poznanie czegokolwiek, co wprawdzie nie jest ideą. Idealizm głosi twierdzenie, że wszechświat jest wytworem wyższej inteligencji i woli. Natura ludzka natomiast odzwierciedla się w najważniejszej i najtrwalszej duchowej cesze człowieka, jaką jest jego duchowa esencja. Podstawowym napędem życiowym dla ludzi są ich umysły. Umysł u każdego człowieka jest odzwierciedleniem, a także źródłem dynamizmu i żywotności. Za przykład funkcjonowania rozumu Gutek uważa powątpiewanie, które jest dowodem myślenia; myślenie natomiast jest przejawem intelektu. Dlatego też współczesny wychowawca powinien rozbudzić w uczniach chęć do odkrywania dobra, prawdy i piękna. Współczesny uczeń natomiast powinien wyrzec się postawy, w której przekonany będzie o tym, że można bezkrytycznie przyjąć każdy pogląd – postawa taka miałaby charakter relatywistyczny²⁵.

Przechodząc do omówienia edukacyjnych celów idealizmu, Gutek raz jeszcze podkreśla to, że podstawowym postulatem idealistycznej edukacji jest zachęcanie uczniów do samodzielnego poszukiwania prawdy. Aby prawdę tę odkryć, człowiek musi poświęcić się systematycznej, długotrwałej i żmudnej nauce. Z kolei, aby umożliwić edukacji stanie się narzędziem poszukiwania dobra, prawdy i piękna, sama edukacja w nurcie idealizmu musi spełnić dwa cele. Po pierwsze proces nauczania-uczenia się powinien być tak kierowany, aby pomagać uczniom realizować pełen potencjał ludzki, który charakterystyczny jest dla człowieka. Po drugie, szkoła, będąca instytucją społeczną, powinna udostępnić uczniom spuściznę kulturową poprzednich pokoleń. Celem takiego działania jest nie tylko zapoznanie się z dorobkiem przeszłości, ale także uczestniczenie w teraźniejszości i zmiana w przyszłości²⁶. W ramach tak rozumianej edukacji ujawnia się też istotna cecha edukacji

²⁵ Tamże, s. 22-28.

²⁶ Tamże, s. 31.

obywatelskiej – nikt bowiem nie staje się obywatelem od razu, wymaga to podjęcia wysiłku wychowania, którego celem jest ukształtowanie człowieka zgodnie z perenialną i niezmienną ideą „dobrego obywatela”.

Realizm. Podobnie jak idealizm również realizm należy do jednej z najstarszych filozofii występujących w myśli zachodniej. Podstawowym założeniem realistów jest twierdzenie, że przedmioty istnieją niezależnie od tego, w jaki sposób są postrzegane przez umysł. Doktryna realizmu oparta jest na czterech założeniach. Po pierwsze, żyjemy w świecie rzeczywistym, zbudowanym z wielu przedmiotów. Po drugie, przedmioty rzeczywiste mają prawo do istnienia niezależnie od tego, jaki użytek z nich człowiek. Po trzecie, przedmioty rzeczywiste mogą być przez człowieka poznane rozumowo. Po czwarte, zadaniem człowieka jest podejmowanie w życiu decyzji opartych na wiedzy o przedmiotach rzeczywistych, praw rządzących tymi przedmiotami oraz ich wzajemnych relacji²⁷. Podstawowym założeniem realizmu jest więc twierdzenie, że żyjemy w świecie, nazywanym inaczej rzeczywistością, w którym panuje obiektywny porządek, który istnieje poza ludzkim umysłem, jest od niego niezależny, niemniej może być przez niego poznany. Rzeczy materialne, nazywane przez Gutka przedmiotami rzeczywistymi, istnieją w czasie i przestrzeni. To znaczy, że dzięki procesom poznawczym, opartym na zmysłach, możemy uzyskać wiedzę o przedmiotach. Te z kolei istnieją niezależnie od nas samych i mają dwa wymiary – materię i formę. Poznając rzeczywistość, mówi Gutek, poznajemy również strukturę przedmiotów, w tym strukturę wszechświata, naturę człowieka, społeczeństwa, a także zjawisk zachodzących w przyrodzie²⁸.

Ważnym tworem realizmu jest oparta na jego postulatach koncepcja zwana „teorią obserwatora”. Zakłada ona, że człowiek jest obserwatorem rzeczywistości. Gutek zauważa, że choć proces poznawczy u różnych ludzi przebiega zazwyczaj podobnie, to sama obserwacja może przybierać różne formy. Może być zarówno pobieżnym, jak i bardzo skrupulatnym procesem gromadzenia danych empirycznych. W tym kontekście mogłoby się wydawać, że „teoria obserwatora” promuje bierną formę poznania, podczas gdy edukacja jest procesem dynamicznym. Wychowanie, wskazuje Gutek, powinno zapewnić ludziom możliwość odpowiedniego doświadczenia, a także treningu praktycznego, dzięki którym człowiek będzie mógł kształcić i rozwijać umiejętności wnikliwego obserwowania świata, a także odkrywania i kształtowania rzeczywistości. Badacz twierdzi, że w trakcie nauki powinniśmy zaznajomić się z przydatnymi w odkrywaniu świata i rzeczywistości instrumentami, które pozwolą nam

²⁷ Tamże, s. 38.

²⁸ Tamże, s. 44.

zrozumieć kosmos i otaczający nas świat. Człowiek, który kształci się w nurcie realizmu przybiera postać wnikliwego obserwatora, który chce poznać projekt, według którego zbudowany jest wszechświat. Zatem można stwierdzić, że zwolennik realizmu obserwuje zastaną rzeczywistość, aby odkryć rządzące nią struktury, które są niezależne od doświadczenia ludzkiego. Obserwacja pozwala wysnuć wnioski, w jaki sposób przedmioty wzajemnie na siebie oddziałują. Analizując te zjawiska, możemy odkrywać prawidłowości, na podstawie których formułowane są uogólnienia²⁹.

Zwolennicy realizmu w kontekście edukacyjnym formułują cel kształcenia w następujący sposób – należy przede wszystkim wspierać człowieka w dążeniu do szczęścia, jednocześnie dając mu szansę na rozwinięcie tych cech charakteru i umiejętności, które pozwolą mu na osiągnięcie doskonałości. Szkoła powinna zatem skupiać się na wypełnianiu dwóch zadań. Pierwszym z nich miałyby być rozwijanie umiejętności racjonalnego myślenia na podstawie przekazania człowiekowi odpowiednio uporządkowanej wiedzy. Drugim zadaniem edukacji realistycznej miałyby być dostarczenie człowiekowi umiejętności racjonalnego dobierania celów, które przyczynić miałyby się do osiągnięcia samorealizacji oraz do wewnętrznej integracji polegającej na wytworzeniu hierarchii zobowiązań i oczekiwań wobec życia³⁰. W obszarze edukacji obywatelskiej podejście realistyczne polega przede wszystkim na obserwacji i badaniu realnie występujących procesów społecznych, w których ujawniają się rozmaite aspekty obywatelskiego zaangażowania.

Reasumując, realizm to filozofia opierająca się na koncepcji arystotelesowskiej, która odgrywa ważną rolę we współczesnej pedagogice. Głównym zadaniem edukacji staje się więc zdobywanie, przekazywanie i wykorzystywanie wiedzy, która niezbędna jest człowiekowi do wykorzystywania wrodzonej umiejętności racjonalnego myślenia i podejmowania właściwych decyzji dotyczących różnorodnych sfer życia³¹. W odróżnieniu od idealizmu, realizm nie poszukuje niezmiennej idei „dobrego obywatela”, ale skupia się na aktywności konkretnych obywateli, żyjących tu i teraz, oraz na pytaniu, w jakim stopniu aktywność ta buduje szczęście całego społeczeństwa.

Realizm teistyczny (tomizm). Tomizm w formie koncepcji filozoficznej wykształcił się w średniowieczu dzięki dorobkowi naukowego św. Tomasza z Akwinu, który do refleksji chrześcijańskiej włączył myśl Arystotelesa. Od końca XIII wieku przybrał dominującą formę postrzegania świata i w znacznym stopniu wpłynął na myśl zachodnią. Definicja realizmu w

²⁹ Tamże, s. 46-47.

³⁰ Tamże, s. 48.

³¹ Tamże, s. 52.

równym stopniu odnosi się do definicji tomizmu. Dodanie słowa „teistyczny” rozumieć należy w ten sposób, że istnieje siła wszechmocna, która przybiera formę bóstwa, które z kolei stworzyło świat ze wszystkimi jego stworzeniami, w tym z człowiekiem. Owo bóstwo odpowiedzialne jest za funkcjonowanie i egzystencję stworzonych przez siebie tworów³². Przy omawianiu tomizmu należy zwrócić uwagę na fakt, iż wiele założeń przedstawiających wpływ realizmu teistycznego na edukację ściśle związanych jest z założeniami realizmu. Zostały one więc przytoczone w punkcie powyższym i nie ma potrzeby ponownie ich omawiać. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że omówione w przypadku filozofii realistycznej kwestie metafizyczne, epistemologiczne i aksjologiczne odnoszą się w równym stopniu do tomizmu³³. Należy też podkreślić, że tomizm, zgodnie z założeniami teistycznymi, wyznaje zasadę, zgodnie z którą wychowanie ma prowadzić do życia wiecznego. Zgodnie zaś z zasadami realizmu uznaje się tu, że najwyższą wartością ludzką jest rozum człowieka, człowiek zaś powinien nauczyć się przede wszystkim życia zgodnego z intelektem. Aktywna edukacja, podkreśla Gutek, to taka, która umożliwia każdemu człowiekowi aktywne uczestniczenie w jego własnej historii i kulturze. Tomiści są zwolennikami wychowania opartego na kształceniu intelektu. Nie stronią jednak od dostrzegania faktu, że człowiek zdolny jest do przekształcania środowiska i tworzenia nowej kultury. Tomiści twierdzą, że ważnym elementem życia człowieka jest jego praca, dlatego powinien on kształcić się i rozwijać zawodowo. Reasumując, należy zauważyć, za Gutkiem, że od momentu powstania tomizm poszukiwał sposobu na połączenie religii i nauki w spójną całość³⁴. Kiedy zaś zadajemy sobie pytanie o kształt edukacji obywatelskiej w tej filozofii, to okazuje się, że bycie „dobrym obywatelem” współgra z byciem powołanym do stawania się dobrym chrześcijaninem. W myśli tomistycznej porządek świata społecznego powinien odzwierciedlać boży plan dla ludzkości.

Naturalizm. Naturalizm jest nurtem filozoficznym zakładającym, że podstawą rzeczywistości jest natura. Przyroda to, zdaniem naturalistów, uniwersalny system tłumaczący wszelki byt, w tym życie i naturę człowieka. Naturalizm opiera się na twierdzeniu, że istnieje jeden porządek rzeczywistości, a ta jest materią opartą na ciągłym ruchu. Wielu naturalistów wyznawało poglądy materialistyczne i jednocześnie odrzucało wiarę w to, że nad światem panuje jakiś nadprzyrodzony porządek. Przy omawianiu postulatów naturalizmu należy powiedzieć, że filozofia ta, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym, opiera się na trzech

³² Tamże, s. 55.

³³ Tamże, s. 58.

³⁴ Tamże, s. 65.

postulatach. Po pierwsze, człowiek, chcąc określić cele edukacyjne, musi zwrócić uwagę na własną naturę i przyrodę, które są częścią porządku naturalnego. Po drugie, podstawą do zrozumienia natury jest poznanie zmysłowe. Dzieje się tak, ponieważ wrażenia są fundamentem wiedzy człowieka na temat rzeczywistości. Po trzecie, edukacja człowieka powinna odbywać się powoli i bez pośpiechu, ponieważ w ten sposób przebiegają także procesy naturalne, które mają charakter ewolucyjny³⁵.

Omawiając naturalistyczne podejście do edukacji, należy jeszcze zwrócić uwagę na stworzoną przez naturalistów „teorię adekwatności”. Nie polega ona na przygotowaniu człowieka do odpowiedniego odgrywania roli społecznej, a na uczeniu tego, do czego zdolny jest człowiek na danym poziomie rozwoju emocjonalnego, psychicznego i fizycznego. Wychowanie zatem, mówi Gutek, nie opiera się na wykształceniu polegającym na przybraniu określonej roli społecznej. Należy zadbać o to, aby było ono odpowiednio dobrane do osiągniętego przez człowieka stadium rozwoju³⁶.

Podsumowując, można stwierdzić, że do najważniejszych trendów edukacyjnych w naturalistycznym ujmowaniu edukacji należą: rozpoczynanie edukacji przez dzieci od bezpośrednich doświadczeń zmysłowych, które są dostarczane przez najbliższe otoczenie dziecka; dostrzeganie, że dzieciństwo jest naturalnym, wartościowym i niezbędnym elementem w rozwoju człowieka; postrzeganie dzieciństwa i wieku dojrzewania nie jako całości, a jako odrębnych etapów; ujmowanie szkoły powinno postrzegać się jako rozszerzenie naturalnego środowiska dziecka, a nie jako odrębnej instytucji³⁷. W naturalizmie pojawia się też miejsce na edukację obywatelską – na pewno jest to edukacja, która może i powinna pojawić się na określonym poziomie kształcenia i wychowania, wówczas, gdy młody człowiek jest gotowy emocjonalnie i intelektualnie do podejmowania zaangażowań obywatelskich. Ważne jest również to, że w podejściu tym nie ma wzorca „dobrego obywatela”, gdyż natura każdej jednostki jest pod wieloma względami odrębna. Stąd w naturalizmie każda jednostka staje się obywatelem na swój własny, niepowtarzalny sposób.

Pragmatyzm. Pragmatyzm powstał w XX wieku jako dzieło filozofów amerykańskich. Starsze, nieco bardziej tradycjonalistyczne koncepcje filozoficzne mówiły o tym, że rzeczywistość powinno postrzegać się jako porządek zastany. Pragmatyści nie zgadzali się z tym założeniem, twierdząc, że prawda nie jest narzucona, a jest próbnym twierdzeniem, które wywodzi się z ludzkiego doświadczenia. Pragmatyści skupiali się

³⁵ Tamże, s. 68.

³⁶ Tamże, s. 76.

³⁷ Tamże, s. 79.

również na tym, aby ludzkie działanie oparte było na metodach naukowych. Pod wieloma względami pragmatyzm wiąże się z amerykańskimi pionierami, którzy wędrując na zachód, zasiedlali coraz to nowe tereny. Pragmatyzm jednak zrodził się dopiero w epoce rewolucji naukowej i przemysłowej, w której wykształcił się nowy typ społeczeństwa³⁸.

Omawiając rolę edukacji w pragmatyzmie, należy zwrócić się ku myśli Johna Deweya, za którym Gutek twierdzi, że rolą edukacji jest zarówno przechowywanie jak i odnawianie doświadczeń. Przechowywanie doświadczeń oznaczać ma pielęgnowanie tradycji. Umożliwia to młodym pokoleniom zapoznanie się z dorobkiem poprzedników, przecierających wcześniej edukacyjne szlaki. Edukacja zawsze, zarówno w aspekcie formalnym jak i nieformalnym, wiąże się z przyswajaniem wartości, odbywającym się w konkretnym kontekście kulturowym, które składają się z języka, tradycji i obrzędów w danym społeczeństwie. Ponadto edukacja kulturowa dostarcza środków komunikacji i indywidualnej ekspresji, za pośrednictwem których obywatele przezwyciężają różnorakie ograniczenia. Dzięki edukacji grupy ludzi mają możliwość odtwarzania dziedzictwa kulturowego, zapewniając sobie w ten sposób ciągłość bytu. W toku socjalizacji, za sprawą edukacji, dziecko zdobywa narzędzia i ma możliwość poznawania, a nawet tworzenia wartości kulturowych. Edukacja staje się więc narzędziem transmisji kulturowej – przekazywania młodemu pokoleniu swoich kulturowych umiejętności, wiedzy i wartości oraz przetrwania kultury. Owo przetrwanie nie polega wyłącznie na odtwarzaniu przez dorosłych członków grupy przekonań i wartości. Najistotniejsze zdaniem Deweya, mówi Gutek, było wyposażenie dorastających pokoleń w „narzędzia” zapewniające poprawę warunków społecznych. Należy jeszcze powiedzieć, że jedynym celem edukacji powinien być rozwój. Oznaczać on ma, zdaniem Deweya i Gutka, taką rekonstrukcję doświadczeń, która prowadzić ma do uzyskania kontroli nad następnymi doświadczeniami. Poszczególne doświadczenia muszą być oceniane, zdaniem Gutka, według stopnia stymulowania rozwoju czy też zdobywania pożądaných doświadczeń i ograniczania nieporządanych. Należy zaznaczyć, za badaczem, że pożądane doświadczenia to te, które wywołują tworzenie się nowych doświadczeń, a niepożądane to te, które minimalizują szansę na zdobycie nowych doświadczeń³⁹.

Reasumując, pragmatyzm, szczególnie w wydaniu eksperymentalistycznym, był filozofią podważającą istniejące wcześniej koncepcje edukacji. Metodą eksperymentalnego nauczania próbował zastąpić doktryny oparte na prawach absolutnych. Głosił, że należy zwrócić uwagę na kształtowanie społecznej inteligencji, zachęcając społeczeństwo do

³⁸ Tamże, s. 82-83.

³⁹ Tamże, s. 103.

posługiwania się strategiami eksperymentalnymi opieranymi na metodach naukowych. Pragmatyzm na pierwszym miejscu stawiał szkołę jako ośrodek kształtowania poczucia wspólnoty⁴⁰. Edukacja obywatelska w ujęciu pragmatyzmu przedstawia się jako kształcenie i wychowanie nastawione na zdobywanie nowych doświadczeń społecznych ze względu na budowanie i modyfikowanie społeczeństwa obywatelskiego. Pragmatyzm, podobnie jak naturalizm, odchodzi o ustalania z góry wzorca „dobrego obywatela”. Stoi na stanowisku, że dobrym obywatelem jest każdy, kto przyczynia się do sprawnego funkcjonowania społeczeństwa.

Egzystencjalizm. Egzystencjalizm największą popularność zyskał w XX wieku, szczególnie podczas II wojny światowej i po jej zakończeniu. Można stwierdzić, że egzystencjalizm nie jest myślą monolityczną. Egzystencjaliści zadają co prawda podobne pytania, ale udzielają na nie różnych odpowiedzi. Egzystencjalizm można zatem zdefiniować jako myśl filozoficzną, której fundamentem jest przeciwstawienie jednostki społeczeństwu masowemu. Założeniem jest także twierdzenie, że wszyscy ludzie ponoszą odpowiedzialność za swoją egzystencję i byt⁴¹.

Można również stwierdzić, że podstawowym twierdzeniem egzystencjalizmu jest założenie, że egzystencja poprzedza esencję, natomiast nadrzędna rola przypisana jest ludzkiej subiektywności. Rolą człowieka po narodzinach jest podjęcie wysiłku samookreślenia. Świadomość własnej egzystencji stawia człowieka w roli twórcy własnej esencji, poprzez świadome, indywidualne i subiektywne wybory. W sytuacji egzystencjalnej człowieka dochodzi jednak do pewnego paradoksu – niepowtarzalność człowieka oraz jego indywidualizm sprawiają, że człowiek jest jedyny na świecie. Z drugiej zaś strony każdy człowiek żyje w świecie, który pozostaje obojętny na ludzki byt. Z tego powodu głównym zadaniem myśli egzystencjalnej jest opisanie sporu, który człowiek toczy w celu dokonania samookreślenia poprzez dokonywanie wyborów⁴².

Założeniem egzystencjalizmu jest również przekonanie, że cel człowieka nie jest przypisany w ramach automatycznej struktury wszechświata – każdy człowiek odpowiada za własny cel. Można zatem stwierdzić, że egzystencjalistami, że podstawowym założeniem tejże filozofii jest dokonywanie wyboru. Wartości nie są z góry narzucone czy też zastane.

⁴⁰ Tamże, s. 106.

⁴¹ Tamże, s. 110-111.

⁴² Tamże, s. 117.

Powstają raczej dzięki osobistym wyborom. Nie ma żadnego uniwersalnego kryterium, dzięki któremu można ocenić wartości⁴³.

Następnie przejdźmy do omówienia edukacyjnych założeń egzystencjalizmu. Zadaniem edukacji jest kształtowanie osoby w pełni autentycznej, posiadającej świadomość swojej wolności oraz tego, że każdy wybór jest aktem wartościowania. Natomiast podstawowym problemem, czy też trudnością dla egzystencjalistów, są wzajemne relacje międzyludzkie czy też relacje między człowiekiem a instytucjami społecznymi. Doświadczenie człowieka polega na stykaniu się z innymi ludźmi, którzy są do nas podobni. To spotkanie może budzić lęk zagrożenia i ograniczenia naszej wolności. Dziać się tak może w sytuacji, w której jedna jednostka wykorzystywać będzie drugą jako narzędzie do osiągnięcia własnych celów⁴⁴.

Jakie powinno być zatem nauczanie zgodnie z egzystencjalizmem? Powinno być ono nastawione na osiąganie celów behawioralnych, a efekty uzyskanych wyników mierzy się na podstawie zaistniałych zmian zachodzących w człowieku. Zgodnie z tym założeniem można stwierdzić, za Gutkiem, że uczeń jest obiektem lub zjawiskiem społecznym, w którym można wywołać odpowiednie reakcje, które z kolei można zmierzyć w sposób statystyczny oraz wystandaryzowany. Należy też zauważyć, jak wskazuje Gutek, że pedagodzy egzystencjalni stronią przed przypisywaniem grupie zbyt istotnego znaczenia. Uważają, że nawet w największej zbiorowości człowiek nadal odczuwa samotność. Niektóre metody grupowe, mówi autor, mogą wywierać na uczniu taką presję, że jest on w stanie zminimalizować swoją indywidualność. Najlepszym rozwiązaniem jest samodzielne przyłączenie się do grupy bez żadnego przymusu. Poza tym, mówi Gutek, pracę grupową w szkole należy tak przygotować, aby wpływała ona na rozwój indywidualnych cech ucznia. Za Van Clevem Morrisem, Gutek twierdzi, że wychowanie powinno rozwijać świadomość ucznia. Dzięki tej świadomości uczeń będzie wiedział, że jako jednostka dokonuje bez przerwy wyborów, które są subiektywne i twórcze⁴⁵.

Reasumując, należy stwierdzić, za Gutkiem, że ludzkiemu subiektywizmowi przypisuje się znaczącą rolę. Jest to rola, w której człowiek sprowadzony jest do istoty egzystującej we wszechświecie, w której musi poszukiwać własnego „ja”. Człowiek poszukujący indywidualności musi zrozumieć, że sam, bez wspierania się siłami wyższymi, tworzy własną hierarchię wartości. Wychowanie egzystencjalistyczne stawia przed sobą

⁴³ Tamże, s. 118.

⁴⁴ Tamże, s. 118.

⁴⁵ Tamże, s. 119-121.

cztery następujące zadanie: po pierwsze, musi uświadomić uczniowi, że jego wolność może być ograniczona przez pewne instytucje. Po drugie, kształtuje świadomość poczucia tego, jak ważna jest wolność wyboru. Po trzecie, tworzy przekonania, że to człowiek odpowiedzialny jest za swoje samookreślenie. Po czwarte, podkreśla wagę zdolności rozróżniania pomiędzy błahymi a ważnymi wyborami⁴⁶. Egzystencjalizm zdaje się być otwarty na edukację obywatelską tylko w tej mierze, w jakiej edukacja ta jest subiektywnie uznawana przez jednostkę za wartościową dla tejże jednostki. Prymat doświadczenia jednostkowego nad doświadczeniem społecznym sprawia, że za „dobrego obywatela” uznaje się tego, kto w swoim subiektywnym doświadczeniu za takiego się uznaje.

Filozofia analityczna. Filozofia analityczna to współczesny kierunek filozoficzny, również w edukacji, zajmujący się badaniem i klasyfikowaniem różnych rodzajów języka – od zwykłej rozmowy do dyskursu naukowego. Przedstawiciele tej filozofii, skupiający się na edukacji, poddają krytycznej analizie język związany z uczeniem się i nauczaniem. Filozofowie analityczni izolują się od budowania systemów filozoficznych, gdyż jak twierdzą, dotychczasowe próby budowania takich systemów doprowadziły do chaosu i zamętu w filozofii. Dążą raczej do ustalenia znaczeń, aniżeli budowania nowych systemów filozoficznych czy też ideologicznych. Analitycy próbują wyróżnić i uściślić założenia, na których oparte są sprzeczne światopoglądy. Dlatego też sięgają do definicji pojęć, które używane są w analizowanych systemach. Analitycy zajmują się przede wszystkim zagadnieniem klaryfikacji języka. Ich zadaniem nie jest dyktowanie norm moralnych czy udzielanie rad w stosunku do tego, jak należy żyć i postępować. Wierzą jednak, że filozofia analityczna może pomóc pedagogom w określeniu znaczenia sformułowań opisujących zasady polityki edukacyjnej, które tworzone są przez władze oświatowe⁴⁷.

Reasumując, filozofia analityczna to metoda badania języka, która stosowana jest po to, aby określić i sprecyzować znaczenia używanych słów i wyrażeń. Jej przedstawiciele nie tworzą nowych systemów filozoficznych. Starają się raczej sklasyfikować zadania języka. Dążą do oddzielenia elementów opisowych od normatywnych. Wkład przedstawicieli filozofii analitycznej w edukację polega przede wszystkim na zbadaniu języka, strategii i pojęć, które związane są z wyznaczaniem kierunków polityki oświatowej. Filozofia analityczna różni się od filozofii spekulatywnych, których podstawowym założeniem jest zbudowanie całości teorii. Celem filozofii analitycznej natomiast jest zmniejszenie zamętu panującego w języku, to znaczy wyjaśnianie istniejących już pojęć, a nie formułowanie

⁴⁶ Tamże, s. 129.

⁴⁷ Tamże, s. 133-134.

nowych terminów⁴⁸. Takie ujęcie tej filozofii sprawia, że również w obszarze edukacji obywatelskiej ogranicza się ona do definiowania i opisywania takich pojęć, jak „dobry obywatel”, „nieposłuszeństwo obywatelskie”, „obowiązki obywatelskie” itd.

1.2. Edukacja obywatelska a edukacja patriotyczna

W literaturze przedmiotu dwa pojęcia: edukacja obywatelska i edukacja patriotyczna są często wymieniane jedno po drugim. Wydaje się, że przez wielu są one traktowane jako synonimy; ujmowane są tak samo. Bez wątplenia, istnieją liczne podobieństwa obu typów edukacji, ale również można wyraźnie dostrzec różnice między nimi.

Drugą sprawą jest częstotliwość występowania tych pojęć. O ile termin „edukacja obywatelska” można stosunkowo łatwo znaleźć w literaturze przedmiotu, o tyle termin „edukacja patriotyczna” występuje znacznie rzadziej. Zamiast niego częściej można napotkać pojęcie „wychowania patriotycznego”. Pomimo powszechnego posługiwania się terminem edukacji obywatelskiej, należy zauważyć, że najbardziej klasyczne definicje, do których odwołuję się poniżej, wywodzą się właśnie z terminu „wychowanie”. Tak więc należy przyjąć, że „wychowanie” jest w tym przypadku synonimem „edukacji”, a różnic należy dopatrywać się pomiędzy terminami „obywatelskości” i „patriotyzmu”.

Edukacja obywatelska

Namysł nad edukacją obywatelską nie pojawił się w ostatnim czasie. Wincenty Okoń skonstruował definicję wychowania obywatelskiego w latach 70-tych ubiegłego wieku. Przedstawił ją w następujący sposób: „Wychowanie obywatelskie – składnik wychowania obejmujący ogół oddziaływań na młode pokolenie oraz działalność własną młodzieży w celu uświadomienia mechanizmów jej funkcjonowania nowoczesnego państwa oraz obowiązków i praw obywateli tego państwa, a zarazem wdrożenia młodych do wykonywania czekających ich obowiązków oraz do korzystania z przysługujących im praw. Wychowanie obywatelskie obejmuje zarówno oddziaływania o charakterze aksjologicznym – zmierzające do ukształtowania uczuć i postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych – jak i przygotowanie do działań praktycznych związanych z funkcjonowaniem obywatela w państwie, a więc jego udziałem w życiu społecznym, opartych na zasadach demokracji socjalistycznej, relacjach z władzami i urzędami państwowymi, z prawem, ekonomią i administracją kraju. W wielu krajach wychowanie obywatelskie stanowi odrębny przedmiot

⁴⁸ Tamże, s. 139.

nauczania”⁴⁹. Przywołuję tę definicję sprzed ponad pół wieku, czyli z okresu panowania w Polsce ideologii komunizmu, ponieważ chcę przedstawić, w jaki sposób mówiono o edukacji obywatelskiej wówczas. W definicji Okonia pojawia się kilka kwestii, na które należy zwrócić uwagę. Po pierwsze, wychowanie obywatelskie uczy i przystosowuje do życia w społeczeństwie, stawiając na integrację obywatela z państwem i jego instytucjami. Dalej, postawy społeczne, obywatelskie i patriotyczne są wymieniane jedna po drugiej, przy założeniu, że nie powinny istnieć między nimi napięcia. Wreszcie, wyraźnie widać, że szczególnie nacisk położono tu na podporządkowanie obywatela państwu, na integrację obywatela z państwem i prawidłowe jego funkcjonowanie w państwie. Tym samym zredukowana została koncepcja praw i wolności obywatelskich jako praw i wolności jednostki.

Interesujące jest również pytanie, w jaki sposób w okresie komunizmu zamierzano efektywnie realizować edukację obywatelską. Na przykład Jerzy Czerwiński zaprezentował szereg czynności, które musi przedsięwziąć nauczyciel, aby efektywnie i skutecznie nauczać edukacji obywatelskiej. Podstawą nauczania tego przedmiotu miały stać się czynności organizacyjne. W ramach tych czynności badacz wymienia szereg bardziej precyzyjnych działań. Czerwiński twierdzi, że każdy nauczyciel, który przystępuje do nauczania edukacji obywatelskiej, w ramach zorganizowania pracy szkolnej powinien: po pierwsze, omówić z uczniami rolę edukacji obywatelskiej oraz założeń i form wspólnej współpracy; po drugie, omówić orientację uczniów w zakresie nauczanego przedmiotu; po trzecie, poinformować uczniów o sposobach prowadzenia zapisów i monitowania lekcji oraz stałych prac indywidualnych; wreszcie po czwarte, wskazać stałe źródła informacji uczniów, które wykorzystywane będą w pracach grupowych i indywidualnych.

1. **Omówienie z uczniami roli przedmiotu oraz założeń i form wspólnej pracy w jego realizacji.** Realizacja programów nauczania edukacji obywatelskiej powinna rozpocząć się od swobodnej dyskusji, której celem będzie uświadomienie uczniom wagi przedmiotu będącego podstawą dostarczenia wiedzy o aktualnych kwestiach środowiska, w którym rozwijają się uczniowie, kwestiach kraju i świata. Taka wymiana zdań ma pomóc uczniom w zrozumieniu ważnych wydarzeń o zasięgu międzynarodowym oraz praw, którymi rządzi się życie społeczne. Jest to także etap, w którym rozpoczyna się przygotowanie uczniów do pełnienia ważnych ról obywatelskich. Dyskusja powinna zakończyć się blokiem tematycznym, w którym

⁴⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 335.

nauczyciel uświadomi uczniów, jakie są ich role i jakie powinno być ich zaangażowanie w realizację prac podejmowanych w ramach przedmiotów.

2. **Orientacja uczniów w zakresie materiału nauczania.** Jest to etap, podczas którego nauczyciel powinien zapoznać uczniów z materiałem realizowanym podczas całego toku nauczania na przestrzeni danej klasy. Szczególnie ważny staje się moment, w którym nauczyciel akcentuje treści, które będą wymagały szczególnego zaangażowania i przygotowania się uczniów do ich przyswojenia i prezentacji.
3. **Informacja o sposobach zapisów lekcji oraz stałych prac indywidualnych związanych z realizacją programowych zadań przedmiotu.** Czerwiński twierdzi, że efektywność nauczania edukacji obywatelskiej zależy w dużym stopniu od zorganizowania codziennej pracy nauczyciela z uczniami. Dlatego szczególnie cenne i przydatne w pracy okazuje się wyznaczanie obowiązku pisemnego opracowywania i przygotowywania materiałów lekcyjnych. Etap ten polega przede wszystkim na wyznaczeniu wymagań nauczyciela co do wiedzy, zaangażowania i metod aktywizujących uczniów.
4. **Wskazanie stałych źródeł informacji ucznia wykorzystywanych w pracy zespołowej i indywidualnej.** To etap, w którym nauczyciel precyzuje swoje wymagania co do zdobywania i prezentowania przez uczniów wiedzy z zakresu informacji politycznych, społecznych i gospodarczych. Wśród stałych źródeł wiedzy dostępnych dla uczniów Czerwiński wymienia publicystyczne i informacyjne audycje radiowe i telewizyjne, prasę codzienną, prasę periodyczną i popularnonaukową, literaturę pomocniczą, a także podstawowe dokumenty organizujące życie społeczne takie jak Konstytucja (Czerwiński odwoływał się do Konstytucji PRL)⁵⁰.

Kolejne działania w zakresie nauczania edukacji obywatelskiej dotyczą już przyswajania określonych treści. Wśród działań nauczyciela Czerwiński wymienia takie bloki, jak przyswajanie przez uczniów treści programowych przedmiotu poprzez organizowanie, w związku z opracowanym na lekcji materiałem, ich działania i przeżywania⁵¹; organizację i wykorzystanie zespołowych form pracy w przedmiocie

⁵⁰ J. Czerwiński, *Patriotyczne i obywatelskie wychowanie w szkole*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1974, s. 89-95.

⁵¹ Patrz: tamże, s. 98-102.

wychowanie obywatelskie⁵²; współpracę nauczyciela wychowania obywatelskiego z aktywnym klasowym w zakresie realizacji przedmiotu⁵³, zasady i kryteria oceniania udziału uczniów w lekcjach wychowania obywatelskiego⁵⁴, czy wreszcie zasady osobistego stosunku nauczyciela wychowania obywatelskiego do ucznia jako jednego z warunków uzyskiwania efektów wychowawczych⁵⁵.

Przechodząc do współczesnego pojęcia edukacji obywatelskiej, zwróćmy się do definicji zaproponowanej przez Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego. Autorzy ci edukację obywatelską definiują jako „koncepcję, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państw; podkreśla wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa”⁵⁶. W zaprezentowanej definicji pojawia się nacisk na to, że edukacja obywatelska to kierunek, zgodnie z którym zadaniem wychowania jest zapewnienie prawidłowego funkcjonowania obywatela w państwie. Do pewnego stopnia jest to zbieżne z definicją Okonia, to znaczy wskazuje się tu, że obywatel wraz ze swoimi prawami otrzymuje także obowiązki. Mocniejszy wydźwięk ma natomiast to, że zarówno prawa, jak i obowiązki definiowane są przez państwo. W zaprezentowanej definicji autorzy kładą nacisk na to, że edukacja obywatelska zmienia przede wszystkim wymiar postrzegania świata przez obywateli.

Ewa Siellawa-Kolbowska zauważa, że edukacja obywatelska może być pojmowana jako szeroko pojęte przygotowywanie do aktywności obywatelskiej w sferze publicznej. Rodzi to w badaczce pytanie: czym jest owa aktywność obywatelska? Jest to aktywność, która polega na byciu obywatelem. Siellawa-Kolbowska uważa, że bycie obywatelem przejawia się w aktywnym uczestnictwie w życiu publicznym oraz zaangażowaniu w jego rozwój. Dobry obywatel zainteresowany jest więc nie tylko sprawami publicznymi, ale także życiem politycznym. Świadomie wybiera swoich kandydatów do sprawowania władzy, zapoznaje się z ich założeniami i obietnicami wyborczymi, świadomie i odpowiedzialnie uczestniczy w dyskursie na temat spraw publicznych, w którym biorą udział inni obywatele, a także reprezentuje i przedstawia swoje poglądy przed różnymi urzędami. Do tych działań dobrego obywatela motywuje dobro publiczne. Zauważyć jednak należy, że pomimo tego, iż

⁵² Patrz: tamże, s. 102-109.

⁵³ Patrz: tamże, s. 109-114.

⁵⁴ Patrz: tamże, s. 114-120.

⁵⁵ Patrz: tamże, s. 120-122.

⁵⁶ red. B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 55.

w definicjach idealnego obywatela i edukacji obywatelskiej zawierają się liczne odwołania do altruizmu, to jednak społeczeństwo jest areną, na której każdy obywatel dba również o swoje własne interesy⁵⁷.

Czym zatem jest proces kształtowania się obywatelskości? Łukasz Czekaj wymienia tu trzy etapy, na których kształtuje się odpowiedzialność obywatelska. Pierwszym etapem jest wymiar państwowy, gdzie zadaniem edukacji obywatelskiej jest ukazywanie jednostce miejsca w społeczeństwie, wśród innych obywateli, którzy wyznają takie same wartości i posiadają takie same obowiązki. Drugi etap to wymiar społeczny, w którym dba się przede wszystkim o interesy społeczne, o ich rozwój i dobro, ale dostrzega się także pozytywne skutki grupowej solidarności. Trzeci etap to wymiar moralny, w którym szczególny nacisk kładzie się na poznawanie, rozumienie i akceptowanie wartości, norm i zasad moralnych, które stają się nadrzędne względem innych grup społecznych⁵⁸.

Wymiar moralny edukacji obywatelskiej przywołuje koncepcje wychowania moralnego w ujęciu Émile'a Durkheima. Durkheim na przełomie XIX i XX wieku uważał, że osiągnięcie zjednoczenia jednostki ze społeczeństwem jest złożonym i trudnym procesem. Dzieje się tak, ponieważ zazwyczaj o społeczeństwie mówi się ogólnie – jakby istniało tylko jedno społeczeństwo. Faktem jednak jest to, pisał Durkheim, że człowiek żyje w tym samym czasie w wielu różnych grupach. Do najbardziej powszechnych zaliczyć można rodzinę, ojczyznę, grupę polityczną czy ludzkość jako grupę najszerzą. Durkheim twierdzi, że w żadnej mierze nie możemy związać się tylko z jedną grupą z jednoczesnym wyłączeniem swojego uczestnictwa w pozostałych, ponieważ „[...] między tymi trzema rodzajami uczuć odnoszących się do wspólnoty nie musi istnieć antagonizm, bo nie jest tak, że można być oddanym ojczyźnie tylko w tej mierze, w jakiej jest się oderwanym od rodziny, czy spełniać obowiązki ludzkie, tylko zapominając o obowiązkach obywatelskich”⁵⁹.

Różne grupy społeczne mogą reprezentować różne fazy naszej ewolucji społecznej i moralnej. Nie jest to jednak przeszkodą, ponieważ każda z tych grup może funkcjonować, pozostając we wzajemnych relacjach z innymi bez konieczności wykluczania. W efekcie kształtowanie jednostki społecznej przez każdą z tych grup daje wykształcenie kompleksowe – rodzina kształtuje jednostkę zupełnie inaczej niż szersze grupy społeczne nieopierające się na pokrewieństwie lub powinowactwie. Dopiero takie wszechstronne ukierunkowanie na

⁵⁷ E. Siellawa-Kolbowska, *Partnerstwo publiczno-społeczne w edukacji* [W:] *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009, s. 130.

⁵⁸ Ł. Czekaj, *Edukacja obywatelska w Polsce po 1989 roku i rola organizacji obywatelskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, s. 14.

⁵⁹ E. Durkheim, *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, s. 120.

życie w heterogenicznym nurcie daje nam możliwości dążenia do zjednoczenia z innymi. Jest to szczególnie ważne, mówi Durkheim, ponieważ w wychowaniu obywatelskim „cele moralne najbardziej abstrakcyjne i nieosobiste, wolne od wszelkich uwarunkowań rasowych, wysuwają się na pierwsze miejsce”⁶⁰. Durkheim wskazuje na wagę życia w społeczeństwie, które odrzuca różnice, ale jednocześnie nie odrzuca przynależności narodowej czy też kulturowej. Jest to dowodem na to, że cywilizacja światowa nie wymaga poświęcenia własnej przynależności do węższych grup społecznych. Istotne jest szerokie postrzeganie samego siebie jako jednostki żyjącej w społeczeństwie globalnym. Durkheim twierdzi, że rozprzestrzenianie się przynależności jednostki jest procesem postępującym – od przynależności Greków do małych miast poprzez przynależność ogólnoeuropejską w średniowieczu. Nie ma możliwości zatrzymania tego wzmagającego się i nieprzerwanego procesu, ponieważ cele ogólnoludzkie są jeszcze wyższe niż najwznioślejsze nawet cele narodowe, zatem to im należy się pierwszeństwo⁶¹.

Drugą trudnością, którą dostrzega Durkheim w zbudowaniu zjednoczonego i zgodnego społeczeństwa globalnego jest to, że ludzkość patrzy na zjednoczenie poprzez pryzmat korzyści. Człowiekowi łatwiej jest integrować się i utożsamiać ze społeczeństwem, gdy dostrzega własne korzyści. Zarówno istota natury ludzkiej, jak i trudność w dążeniu do cywilizacji światowej polega na zbyt płytkim postrzeganiu sensu zjednoczenia. To, że ludzkości nie udało się dotychczas osiągnąć cywilizacji światowej, nie wynika z tego, że idea ta jest pozbawiona korzyści. Korzyści wypływające z idei cywilizacji światowej są liczne, niemniej są one trudniejsze do natychmiastowego dostrzeżenia, ponieważ są oddalone w czasie, na dobre skutki cywilizacji światowej należy poczekać⁶². Potwierdzeniem tej tezy są słowa Durkheima: „Ponieważ ludzie żyją razem, nie zaś w izolacji, indywidualne świadomości oddziałują na siebie nawzajem i w wyniku relacji, które się w ten sposób nawiązują, powstają idee, uczucia, które nigdy by się nie zrodziły w świadomościach odosobnionych”⁶³.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania Durkheima, warto podkreślić fakt, że edukacja obywatelska odpowiedzialna jest za funkcjonowanie społeczeństwa we wszystkich jego wymiarach, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru światowego. Od tego, w jaki sposób

⁶⁰ Tamże, s. 121.

⁶¹ Tamże, s. 119-122.

⁶² Tamże s. 113.

⁶³ Tamże, s. 108.

kształceni są młodzi obywatele, zależny jest wymiar społeczeństwa przyszłości⁶⁴. Kształcenie w nurcie edukacji obywatelskiej powinno rozpocząć się jak najwcześniej. Tym samym wychowanie w rodzinie prowadzone przez rodziców lub opiekunów również powinno odgrywać znaczną rolę w kształceniu młodych pokoleń obywateli. Durkheim jednak zauważa, że wraz z upływem lat wychowanie rodzinne staje się niewystarczające, by ukształtować świadomego i samodzielnego obywatela. Dlatego też otwiera się tutaj szerokie pole poznawcze i praktyczne dla edukacji obywatelskiej realizowanej w szerszych społecznościach niż rodzina⁶⁵. Możemy określić tę edukację jako wychowanie obywateli przez różne społeczności, do których obywatele przynależą, ze względu na właściwe funkcjonowanie w tych społecznościach, a ostatecznie z myślą o uformowaniu obywateli cywilizacji światowej. Chodzi zatem o wdrażanie młodych pokoleń do pełnienia funkcji obywatelskich we wszystkich wymiarach oraz „uczenie umiejętności i propagowanie postaw obywatelskich”⁶⁶. Zagadnienie cywilizacji światowej, do którego nawiązywał w swoich rozważaniach Durkheim, powróci z mocą w tekstach Theodore’a Bramelda. Więcej na ten temat piszę w kolejnych rozdziałach doktoratu.

Wróćmy do współczesnego kontekstu rozważań. Anna Wiłkomirska w pracy *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne* formułuje kolejną definicję edukacji obywatelskiej. Autorka pisze: „(...) Edukacja obywatelska najczęściej definiowana jest przez wskazanie jej celów, wśród których obok kształtowania postaw aktywności i zaangażowania społecznego wymienia się wiedzę i rozumienie. Wiedza obejmuje znajomość istotnych pojęć, np., demokracji czy samorządności, znajomość praw i uprawnień, np., praw i obowiązków obywatela, instytucji globalnych, państwowych i pozarządowych. Chodzi także o to, aby uczniowie rozumieli związek idei i wartości z codziennym działaniem. Wiedza potrzebna jest jednostkom, żeby umiały korzystać z wolności i rozumiały, na czym polega odpowiedzialność za siebie i innych ludzi. Często podkreśla się funkcjonalne powiązanie kompetencji kognitywnych ze społecznymi”⁶⁷. Autorka przytacza tu trzy istotne elementy edukacji obywatelskiej – kształtowanie postaw, posiadanie wiedzy oraz rozumienie (idei i wartości w związku z codziennym działaniem). Zakładając, że edukacja ku obywatelskości będzie zawierała wszystkie trzy wyżej wymienione elementy, do czego będzie zmierzać? Wiłkomirska odpowiada, że edukacja obywatelska powinna podążać w stronę kształtowania

⁶⁴ Korzeniowski J., Machalek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 11.

⁶⁵ Tamże, s. 12.

⁶⁶ Tamże, s. 13.

⁶⁷ A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć...*, s. 80.

obywatela w nurcie krytycznej, a zarazem twórczej refleksji. Ponadto, zdaniem autorki, celem edukacji obywatelskiej jest zaangażowanie się w różne społeczności – od lokalnych po globalne, które przesycone mają być świadomością i dojrzałością etyczną swoich członków. Edukacja obywatelska zmierza zatem w stronę kształtowania obywatela, który posiadać ma następujące cechy: świadomość i odpowiedzialność. Dlaczego akurat te cechy powinien posiadać dojrzały obywatel? Wiłkomirska odpowiada, że cechy te składają się na postawę zaangażowania. Zadaniem edukacji obywatelskiej jest więc nie tylko dostarczanie wiedzy o prawach i obowiązkach człowieka i obywatela, ale także inspirowanie działań na rzecz korzystania z tych praw oraz spełniania tych obowiązków. Badaczka pisze, że „edukacja obywatelska ma dostarczać wiedzy o prawach i obowiązkach obywatelskich oraz o prawach człowieka, co pozwoli zdiagnozować ich łamanie, a także przyjąć postawę przeciwdziałania takim praktykom. Ma także zapewnić zdobycie wiedzy o samorządności, samoorganizacji, rozwinąć umiejętności podejmowania decyzji, współzrządzenia i kształtować postawę empatii i odpowiedzialności przez aktywną partycypację w życiu klasy i szkoły, środowiska lokalnego, a także szerszej społeczności. Zachęca się do poszerzania aktywności rodziców w szkole. Szkoły natomiast motywowane są do rozwijania współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz instytucjami społecznymi prowadzącymi nieformalną edukację obywatelską”⁶⁸. Należy zauważyć, że autorka bardzo precyzyjnie określa zarówno rolę jak i znaczenie edukacji obywatelskiej, która, jej zdaniem, ma wyposażać człowieka w cechy i umiejętności niezbędne do bycia obywatelem. Co to jednak oznacza? W innym miejscu swojej pracy Wiłkomirska, za Robertem Putnamem, sądzi, że bycie obywatelem to aktywne uczestnictwo w życiu wspólnotowym, a także zorientowanie na korzyści wspólne dla szerszej grupy osób⁶⁹. Wspólnota, którą wymienia Wiłkomirska, to społeczeństwo obywatelskie. W dalszej części książki autorka prowadzi dogłębne rozważania na temat tego, czym jest społeczeństwo obywatelskie⁷⁰. Kwestią, która jest tu dla mnie szczególnie interesująca, jest to, że autorka, opierając się na koncepcji Charlesa Taylora, nie odgranicza państwa od społeczeństwa obywatelskiego. Instytucje te, zdaniem autorki, przenikają się wzajemnie do tego stopnia, że społeczeństwo obywatelskie pozwala decentralizować państwo, które powierza część swojej władzy społeczeństwu. Badaczka zauważa, że niektóre instytucje, w tym partie polityczne, przynależą do obu porządków⁷¹.

⁶⁸ Tamże, s. 81.

⁶⁹ Tamże, s. 24.

⁷⁰ Patrz: tamże, s. 24-35.

⁷¹ Tamże, s. 26.

W ten sposób został określony wymiar edukacji obywatelskiej oraz roli, jaką pełni w życiu społecznym. Następnym krokiem w rozważaniach będzie analiza pojęcia edukacji patriotycznej.

Edukacja patriotyczna

Na początku rozważań nad edukacją patriotyczną, należy zapytać: ku czemu jest to edukacja? Odpowiedzią będzie stwierdzenie: jest to edukacja ku patriotyzmowi. To rodzi z kolei kolejne pytanie: czym jest patriotyzm? Jak należy go postrzegać i rozumieć?

Początków edukacji patriotycznej można szukać w o wiele głębszej przeszłości niż początków edukacji obywatelskiej. Edukacja patriotyczna okazuje się trwałym zjawiskiem społecznym. Była ona również rozwijana w państwie komunistycznym. Na początku lat 70. ubiegłego wieku Jan Tokarski w *Słowniku wyrazów obcych PWN* zdefiniował patriotyzm, pisząc, że jest to „postawa społeczno-polityczna i forma ideologii, łącząca przywiązanie do własnej ojczyzny oraz poświęcenie dla własnego narodu – z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych praw”⁷².

Nad kwestią edukacji patriotycznej w tamtym okresie zastanawiali się wybitnie polscy pedagodzy – filozofowie edukacji. Karol Kotłowski, na przykład, uważał, że metody nauczania edukacji patriotycznej nie różnią się zasadniczo od metod nauczania moralnego. Dzieje się tak, ponieważ patriotyzm-internacjonalizm jest podstawowym składnikiem wartości, na których oparta jest etyka socjalistyczna. Kotłowski dzieli metody nauczania wychowania patriotycznego na metody informacyjne, metody interioryzujące i metody nazywane regulatorami postępowania. Przy czym należy zauważyć, że badacz opisuje tylko dwie pierwsze grupy metod nauczania patriotycznego, z czego szczególną uwagę zwraca na drugą grupę metod.

Metody zaliczające się do pierwszej grupy zawierają informacje natury intelektualnej i wyliczyć wśród nich możemy następujące metody:

- 1) przygodne instruowanie i perswazja;
- 2) podawanie informacji o obowiązujących nakazach i zakazach;
- 3) wyjaśnianie i uzasadnianie istniejących norm postępowania;
- 4) prowadzenie pogadarek o ojczyźnie;
- 5) opracowywanie utworów literackich o treści patriotycznej;
prelekcje wychowawcze na tematy dostarczane przez życie;

⁷² *Słownik wyrazów obcych...*, s. 558.

- 6) opracowywanie i wygłaszanie przez uczniów referatów na tematy związane z patriotyzmem;
- 7) dyskusje uczniów⁷³.

Kotłowski uważa, że powszechny dostęp do literatury, w tym literatury popularnonaukowej, dostęp do mediów i prasy jest powszechnym, a zarazem wystarczającym nośnikiem i źródłem wiedzy i informacji. Rola nauczyciela sprowadza się do odpowiedniego opracowania zaczerpniętej wiedzy, a następnie jej przeniesienia w obszary nauczania dydaktycznego.

Druga grupa metod nauczania patriotycznego, czyli metody interioryzujące, to metody, których zadaniem jest poszerzanie i pogłębianie świadomości własnego „ja” przez wychowanka. Odkrywanie siebie ma prowadzić do stopniowego identyfikowania się wychowanka najpierw z ojczyzną, a następnie z całym światem. Kotłowski odpowiednio nazywa tę grupę metod, ponieważ uważa, że prowadzą one do interioryzacji informacji. W tym ujęciu rozumiemy, że informacje stają się dla wychowanka czymś cennym do tego stopnia, że stają się integralną częścią jego osobowości. Głównym zadaniem tych metod będzie więc oddziaływanie na wyobraźnię.

Kotłowski dzieli metody interioryzujące w następujący sposób:

1. **Metody wiążące się z sytuacjami wyimaginowanymi lub rzeczywistymi odtwarzanymi.** Grupa tych metod w działaniach przejawia się w następujących formach:
 - 1) pogadanki związane z ojczyzną i narodem;
 - 2) opracowywanie dzieł literackich o treści patriotycznej, artykułów prasowych itp.;
 - 3) oglądanie sztuk teatralnych, telewizyjnych oraz filmów o tematyce patriotycznej;
 - 4) zwiedzanie muzeów, miejsc związanych z wydarzeniami historycznymi, zabytków itp.;
 - 5) spotkania z bohaterami walk i pracy;
 - 6) wolne wypowiedzanie się młodzieży na tematy związane z ojczyzną.
2. **Wiążące się z sytuacjami rzeczywistymi planowanymi.** Ta grupa metod stosowana jest przede wszystkim w:

⁷³ K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 92.

- 1) pracach społecznie użytecznych młodzieży;
 - 2) aktywnym udziale w uroczystościach państwowych i narodowych, konkursach malarskich, czytelniczych, fotograficznych itp.
3. **Wiążące się z sytuacjami rzeczywistymi przypadkowymi.** O tej grupie metod możemy mówić wyłącznie wtedy, gdy mówimy o:
- 1) przykładzie wychowawcy;
 - 2) bieżącym korygowaniu postępowania wychowanków⁷⁴.

Wracając do czasów współczesnych, należy podkreślić, że patriotyzm jest zarówno wartością, jak i postawą, które nie są dziedziczne, lecz nabyte. Patriotyzm trzeba kształcić, budować i umacniać, za co odpowiedzialna jest edukacja rodzinna, szkolna i pozaszkolna w różnych środowiskach⁷⁵. Patriotyzm jest celem edukacji, natomiast podstawą patriotyzmu jest, według Janusza Rulki, historia, ponieważ tylko społeczeństwo znające swoją historię jest w stanie wyznaczać sobie złożone cele dążące do rekonstrukcji świata⁷⁶.

Inna definicja patriotyzmu mówi o tym, że jest to forma ideologii narodowej, która opiera się na podporządkowaniu dążeń osobistych sprawom narodu i ojczyzny, jeżeli tego wymaga wyższe dobro⁷⁷. Krystyna Skarżyńska uważa, że „patriotyzm jest fenomenem odnoszącym się do życia grupy czy zbiorowości, zwykle osiedlonym na danym terytorium. Przejawia się w pozytywnych emocjach i ewaluacjach wobec własnej grupy, jej członków, terytorium, w podkreślaniu przynależności, miłości, dumy, lojalności, w trosce, a nawet w poświęceniu dla dobra grupy. Można więc rozumieć patriotyzm jako postawę jednostki wobec własnego narodu czy państwa, w którym żyje”⁷⁸. Dorota Symonides postrzega z kolei patriotyzm jako „proces przemian, rzetelne wywiązywanie się z obowiązków obywatelskich, takich jak płacenie podatków i przestrzeganie prawa. Ale ten pragmatyczny stosunek do naszej ojczyzny musi się u nas dopiero przedrzeć przez grube warstwy tradycyjnie pojmowanej miłości do kraju”⁷⁹. Stwierdzić więc możemy, że podstawą zaistnienia patriotyzmu jest miłość względem

⁷⁴ Tamże, s. 95-97.

⁷⁵ Red. Wesołowska E. A., Szerauca A., *Patriotyzm – obronność – bezpieczeństwo*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Akademia Obrony Narodowej w Warszawie, Warszawa 2002, s. 28.

⁷⁶ Rulka J., *Dylematy kształtowania patriotyzmu w edukacji historycznej i obywatelskiej* [W:] *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1995, s. 42.

⁷⁷ Wesołowska E. A., *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 13.

⁷⁸ Skarżyńska K., *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu* [W:] Nowiska – Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998, s. 34-35.

⁷⁹ Symonides D., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa* [W:] Nowiska – Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998, s. 21.

ojczyzny⁸⁰. Warto zauważyć, że patriotyzm nacechowany jest pewnymi wartościami uniwersalnymi, trwałymi i niezmiennymi. Aktualne one są dla Polaków niezależnie od czasu oraz stanowią o naszej narodowej tożsamości, wyznaczając jednocześnie stosunek do innych narodowości⁸¹.

Powyższe rozważania pozwalają stwierdzić, że patriotyzm jest przejawem miłości względem własnego państwa i narodu. Może on być jednak postrzegany także negatywnie, ponieważ przejawom patriotycznym mogą również towarzyszyć przekonania o wyższości własnego kraju nad innymi narodami⁸². Ewa Nowicka-Włodarczyk uzupełnia te rozważania, pisząc: „I tak patriotyzm, w świecie idei, jest zawsze emocją, postawą lub wartością pozytywną. Jednak w świecie realnym, gdy za punkt wyjścia rozważanych przez nas procesów potraktujemy silną emocję, jaką jest miłość do ojczyzny, to uczucie może prowadzić do zachowań i postaw dobrych, które potraktujemy jako patriotyzm, albo też do zachowań i postaw złych, które będą szowinizmem (lub nacjonalizmem)”⁸³. Niezbędna więc staje się odpowiednia interpretacja wartości, które przywołujemy, myśląc o własnym narodzie oraz dostrzeganie znaczenia i miejsca innych społeczeństw w globalnie pojmowanym świecie.

Czym jest zatem edukacja patriotyczna? Zdaniem Albina Bilińskiego jest to forma edukacji, mająca szczególne odzwierciedlenie w okresie transformacji ustrojowej, która skupia się na przestawianiu ogółu życia narodowego na gospodarkę wolnorynkową i kapitalistyczną. Badacz zauważa, że niezmienna staje się podstawa edukacji patriotycznej, jaką jest aksjologia z wartościami kierunkowymi. Punktem wyjścia są tutaj zatem przesłanki, które autor określa w pytaniach: jaka *virtus integrativa*? jaka *prudens gubernativa*? W ten sposób autor pyta „jakie wartości kierunkowe, łącznie z pytaniem o kierunek transformacji systemowej z uzasadnieniem typu etyczno-antropologicznego i priorytetami społecznymi”⁸⁴. Autor podkreśla jednak, że wychowanie patriotyczne w żadnym razie nie może zostać uwikłane w koniunkturalizm polityczny i pedagogiczny⁸⁵.

Według Jerzego Gałęskiego edukacja patriotyczna to zaplanowane, czyli celowe i świadome oddziaływanie na wychowanka, którego celem jest wyłonienie zmian w zakresie postaw patriotycznych. Gałęski dopowiada, że koniecznym czynnikiem wychowania

⁸⁰ Nowicka-Włodarczyk E., *Trudne dyskusje o patriotyzmie* [W:] Nowicka – Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998, s. 9.

⁸¹ Symonides D., *Patriotyzm...*, s. 22.

⁸² Skarżyńska K., *Różne oblicza...*, s. 37.

⁸³ Nowicka-Włodarczyk E., *Trudne dyskusje...*, s. 10.

⁸⁴ A. Biliński, *Elementy stałe i zmienne w wychowaniu patriotycznym w dobie transformacji systemowej* [W:] E. Jeziorowski (red.), *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo ARCANUS, Bydgoszcz 1995, s. 35.

⁸⁵ Tamże.

patriotycznego jest określenie teorii tego rodzaju wychowania w postaci jednolicie rozumianego i spójnego systemu twierdzeń, które pozwalają na kształtowanie postawy patriotycznej wychowanka. Autor dochodzi więc do stwierdzenia, że podstawą takiego wychowania jest istnienie spójnego systemu wychowania, którego fundamentem jest szkoła. Jednakże autor zauważa we wcześniejszych rozważaniach, że nie tylko szkoła jest źródłem przygotowania młodzieży do wypełniania obowiązków patriotycznych, takich jak obrona ojczyzny. Kształcenie młodych umysłów powinno odbywać się na wszystkich poziomach ogniw wychowawczych, zaczynając od edukacji rodzinnej, a kończąc na edukacji formalnej i edukacji szkolnej⁸⁶.

Definicję wychowania patriotycznego Gałęskiego można uzupełnić o uwagi Zdzisława Kosyrza, który twierdzi, że wychowanie patriotyczne należy do tego rodzaju działalności człowieka, która w znaczącym stopniu powiązana jest z różnorodnymi procesami życia społecznego. Wśród motywacji tych Kosyryz wymienia przyczyny o charakterze historycznym. Dzieje się tak, ponieważ świadomość narodowa kształtuje się na przestrzeni wieków. Badacz nie ogranicza się jednak do kwestii kształtowania edukacji patriotycznej za sprawą czynników historycznych. Proces kształtowania się tego typu edukacji dostrzega na trzech płaszczyznach. Po pierwsze, jak zostało już nakreślone, wychowanie patriotyczne jest zjawiskiem społecznym określonym historycznie, które ujawnia się na skutek osiągnięcia pewnego poziomu dojrzałości społecznej. Po drugie, wychowanie patriotyczne Kosyryz rozumie jako wartość ideową i moralną. Po trzecie, badacz ujmuje tę formę edukacji w kontekście kategorii postaw psychospołecznych⁸⁷. Zatem autor dochodzi do stwierdzenia, „iż w procesie wychowania patriotycznego należy kierować się znajomością psychologicznych i moralnych faz rozwoju człowieka. Na pewno inne komponenty intelektualno-emocjonalno-walicyjne będziemy kształtować u osobnika będącego na etapie anomii, a inne u tych, którzy mają już za sobą okres heteronomii i znajdują się na etapie autonomii. Ponadto nie można zapomnieć o ustawicznym rozwoju człowieka, na który wpływają różne zespoły informacji. Postawy człowieka determinują więc rozmaite czynniki i dlatego w poszczególnych fazach jego rozwoju zmieniają się kryteria wartościowania zjawisk i rzeczy. Dziecinny egocentryzm i hedonizm nie ma nic wspólnego z egoizmem, sobkowstwem i obojętnością ludzi dorosłych. Te i podobne fakty, zaledwie tylko sygnalizowane, mają

⁸⁶ J. Gałęski, *Problematyka wychowania patriotycznego w treściach programów nauczania wybranych przedmiotów starszych klas szkoły podstawowej* [W:] E. Jeziorowski (red.), *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo ARCANUS, Bydgoszcz 1995, s. 111-112.

⁸⁷ Z. Kosyryz, *Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 8-9.

kapitałne znaczenie z punktu widzenia praktycznego, a przede wszystkim z punktu widzenia określonych treści i metod wychowania patriotycznego”⁸⁸.

Zastanowić się należy nad tym, w podstawach programowych jakich przedmiotów można odnaleźć treści związane z edukacją patriotyczną. Powrócić należy raz jeszcze do pracy Jerzego Gałęskiego, który analizuje wychowanie patriotyczne w starszych klasach szkoły podstawowej. Pierwszym przedmiotem, który przytacza autor, jest język polski. Na zajęciach z tego przedmiotu edukację patriotyczną realizować można za pośrednictwem kształcenia językowego. Badacz uważa, że kształcenie językowe jest swoistym źródłem edukacji patriotycznej, ponieważ język jest podstawowym komponentem narodu i ojczyzny. Na lekcjach dotyczących kształcenia w obszarze tożsamości narodowej, rolą nauczyciela jest wyłonienie rodowodu i tradycji narodowych. Drugą formą kształcenia patriotycznego na języku polskim jest, zdaniem Gałęskiego, kształcenie literackie. Kształcić patriotycznie za pośrednictwem literatury możemy, prezentując postawy i wzorce widoczne w zachowaniach i podejmowanych decyzjach bohaterów literackich. Gałęski uważa, że literatura silnie oddziałuje na zmysły i wyobraźnię wychowanków, pobudzając ich do twórczej analizy⁸⁹.

Drugim przedmiotem, który wymienia badacz, jest historia. Gałęski przytacza w swoich analizach słowa Witolda Kuli, który uważał, że historia jest źródłem trwałej spuścizny ludzkości w postaci kultury i ludzkiej różnorodności. Historia pozwala zastosować w praktyce ogólne prawidłowości związane z rozwojem społecznym. Gałęski zauważa jednak, że historia posiada dwie funkcje edukacyjne: teoretyczną, polegającą na wyjaśnianiu, w jaki sposób tworzyły się społeczeństwa, oraz społeczną, która odpowiedzialna jest za wymiar przeszłości w relacji do teraźniejszości. Nauczanie historii, zdaniem Gałęskiego, ma dostarczyć uczniom wiedzy z zakresu procesu budowania się społeczeństw, postępu i rozwoju cywilizacyjnego. Jej zadaniem jest także zbudowanie więzi patriotycznych i ideologicznych oraz nauczanie obowiązkowości względem wypełniania zadań społecznych. Na poziomie klas VII i VIII szkoły podstawowej uczeń powinien silnie związać się emocjonalnie z najlepszymi tradycjami życia narodowego i państwowego⁹⁰.

Trzecim przedmiotem⁹¹, którego pośrednim zadaniem jest nauczanie patriotyczne, zdaniem Gałęskiego, jest wiedza o społeczeństwie. Badacz zauważa, że przedmiotem

⁸⁸ Tamże, s. 23.

⁸⁹ J. Gałęski, *Problematyka wychowania...*, s. 112-113.

⁹⁰ Tamże, s. 115.

⁹¹ Jerzy Gałęski obok języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie wymienia jeszcze geografii jako nośnik edukacji patriotycznej. Należy jednak zauważyć, że geografia jako jedyny przedmiot z wymienionej grupy zalicza się do przedmiotów o charakterze matematyczno-przyrodniczym. Inne grupy przedmiotów, poza przedmiotami humanistycznymi, zostają opisane w dalszej części niniejszego podrozdziału.

zainteresowań tego przedmiotu jest obraz oraz kształt społeczeństwa i państwa w teraźniejszości. Wiedza o społeczeństwie jest zatem pewnego rodzaju kontinuum w stosunku do historii. Gałęski wśród treści nauczania tego przedmiotu po pierwsze zwraca szczególną uwagę na naukę myślenia kategoriami państwa i narodu oraz naukę wyrażania spraw i problemów jednostki o zasięgu zarówno lokalnym, jak i państwowym. Po drugie, badacz zauważa, że przedmiot ten uczy poznawania zasad demokracji i uczestniczenia obywateli w sprawowaniu władzy. Po trzecie, przedmiot ten odpowiedzialny jest za wzbudzanie szacunku względem obywateli szczególnie zaangażowanych w życie społeczeństwa. Po czwarte wiedza o społeczeństwie uczy rozumienia dostrzegania i pojmowania problemów społeczno-politycznych, które występują współcześnie⁹².

Finalizując namysł nad edukacją patriotyczną, należy wskazać różnice między tą edukacją, a edukacją obywatelską, która jest przedmiotem niniejszej monografii. Piotr Kostyło, odwołując się do książki *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*⁹³ zauważa, że: „bycie obywatelem ma zatem według autorów wymiar uniwersalny, natomiast bycie patriotą jest z istoty zjawiskiem lokalnym. Inną cechą odróżniającą pojęcie obywatelskości od pojęcia patriotyzmu jest rola komponentu emocjonalnego w obu postawach. Prawa i obowiązki obywatela są wydzielone racjonalnie z koncepcji państwa liberalno-demokratycznego, znajdując uzasadnienie w bogatej literaturze filozoficznej oraz z zakresu nauk społecznych. W przypadku patrioty mówi się natomiast przede wszystkim o obowiązkach wobec ojczyzny, dla których szuka się uzasadnienia w koncepcjach irracjonalnych, uwypuklające takie postawy jak: miłość ojczyzny, poświęcenie, heroizm, ofiarę z życia i tym podobne. Wreszcie, dość często wartości patriotyczne łączą się z wartościami religijnymi, co jest zjawiskiem nieznanym w przypadku wartości obywatelskich. Co prawda jedną z wolności obywatelskich jest wolność religijna, ale wskazuje ona jedynie na to, że człowiek może wyznawać taką religię, jaką chce lub nie wyznawać żadnej religii, nie zaś na to, że religia jest źródłem wolności i praw jednostkowych. Patriotyzm tymczasem odwołuje się do wartości religijnych, czerpiąc z nich często uzasadnienia dla nastawień, czy to jednostkowych, czy zbiorowych”⁹⁴.

Różnice między edukacją patriotyczną a edukacją obywatelską nie mają charakteru zasadniczego i nie prowadzą do sytuacji „albo – albo”. Kostyło, komentując tezy Harry’ego

⁹² J. Gałęski, *Problematyka wychowania...*, s. 115-116.

⁹³ *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, red. K. McDonough, W. Feinberg, Oxford University Press, Oxford and New York 2003.

⁹⁴ P. Kostyło, *Edukacja patriotyczna w szkołach publicznych*, „*Filozofia edukacji*”, 2019, 1, s. 58.

Brighouse'a na ten temat⁹⁵, wskazuje, że edukacja patriotyczna może być przydatna dla edukacji obywatelskiej. Przemawiają za tym cztery powody. Pierwszy to obowiązek identyfikowania się jednostki z obywatelami swojego państwa (uczucia patriotyczne wzmacniają to poczucie obowiązku); drugi powód to solidarność pojmowana jako poczucie tożsamości narodowej, która „popycha” do utożsamiania się z własnym narodem. Warto zaznaczyć, że uczonym, że postawa ta, raz osiągnięta, będzie zachęcała ludzi do podejmowania ofiar nie tylko na polu walki, ale także ze względu na sprawiedliwą dystrybucję dóbr, czyli z myślą o potrzebie zatroszczenia się o biedniejszych członków własnego narodu i społeczeństwa; trzeci powód to wzmacnianie obywatelskości, czyli rozwijanie cnót obywatelskich za sprawą poczucia tożsamości z własnym narodem; wreszcie czwarty – ostatni powód to osobisty rozwój, który łatwiej osiągnąć w środowisku, z którym czujemy się zżyci, zwłaszcza w kontekście przynależności narodowej⁹⁶.

Reasumując rozważania na temat edukacji obywatelskiej i patriotycznej, należy stwierdzić, że we współczesnej nauce, a także w świadomości obywatelskiej pojęcia te są niesłusznie traktowane jako synonimy. Istotnie posiadają one wiele wspólnych cech, jednakże charakteryzują się także znamionami, za pomocą których możemy je rozgraniczyć. Edukacja obywatelska to edukacja zmierzająca do racjonalnego wdrażania młodego pokolenia w obowiązki względem własnego państwa, ale także innych społeczności, do których przynależą obywatele. Do obowiązków takich zaliczyć możemy, na przykład, uczestniczenie w wyborach politycznych lub płacenie podatków. Edukacja patriotyczna z kolei promuje przede wszystkim emocjonalne oddanie i poświęcenie jednostki własnej ojczyźnie i narodowi⁹⁷. Patriotyzm jest pojęciem węższym od obywatelskości, a zatem edukacja patriotyczna ogniskuje się na węższych treściach w porównaniu z edukacją obywatelską⁹⁸.

1.3. Potrzeba edukacji obywatelskiej

W historii Polski w XX wieku nastąpiły dwa momenty zasługujące na szczególną uwagę, gdyż w obu zmienił się obraz polskiego obywatela. Pierwszy moment to odzyskanie niepodległości przez Polskę w 1918 roku, drugi to zmiana ustroju politycznego w 1989 roku. Oba te wydarzenia skutkowały daleko idącymi zmianami nie tylko politycznymi, ale też

⁹⁵ H. Brighouse, *Should Schools Teach Patriotism*, [w:] tenże, *On Education*, Routledge, London and New York 2006, s. 95-114.

⁹⁶ Kostyło P., *Edukacja patriotyczna w szkołach publicznych* [w:] *Filozofia edukacji. International journal of philosophy of education*, Kazimierz Wielki University Press, 1(1)/2019, s. 63-64.

⁹⁷ Biliński A., *Elementy stałe i zmienne w wychowaniu w wychowaniu patriotycznym w dobie transformacji systemowej...*, s. 37.

⁹⁸ Rulka J., *Dylematy...*, s. 45.

edukacyjnymi. Oznacza to, że przed edukacją i badającą jej procesy pedagogiką stanęły nowe wyzwania oraz trudności. Zbigniew Kwieciński w *Przedmowie do Wychowania obywatelskiego. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* ocenia stan z 1989 roku na tyle krytycznie, że pisze o niezrównoważonym stanie nauk społecznych, w tym edukacji obywatelskiej, oraz polityki i praktyki oświatowej, które są targane przypadkowymi pomysłami naprawienia zaistniałego stanu, a także sugestiami naśladownictwa różnorodnych rozwiązań, które czerpane są z różnych zakątków świata⁹⁹. Wiąże się to z zagrożeniem, że zapożyczane modele będą nieefektywne lub wadliwe ze względu na niedopasowanie kulturowe. Innymi słowy, należy być bardzo ostrożnym z włączaniem do rodzimej edukacji obywatelskiej modeli edukacyjnych, które nie są przetestowane w naszym okręgu kulturowym. Jednak to, że trzeba szukać takich modeli, które będą odgrywać znaczącą rolę w kształtowaniu postaw i wartości obywatelskich, nie budzi wątpliwości.

Skoro zgadzamy się, że jest potrzeba edukowania na rzecz obywatelskości, to trzeba zapytać, jak rozległa jest ta potrzeba. Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba najpierw znaleźć odpowiedź na inne: jaki obraz polskiej szkoły wyłania się w kontekście edukacji obywatelskiej? Kwieciński uważa, że próby zreformowania szkoły w latach 1971-1989 nie przyniosły rezultatu. Wręcz przeciwnie, pograżyły szkołę w kryzysie przyjmującym postać nędzy materialnej i niedoborów kadrowych. Kwieciński wskazuje te dwa deficyty jako czynniki odpowiedzialne za wykreowanie absolwenta szkoły powszechnej jako człowieka cechującego się następującymi właściwościami: „płytki, osobisty horyzont widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, mała odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, roszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatia i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, naskórkowe i frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenie tożsamości”¹⁰⁰. Sylwetka absolwenta opuszczającego szkołę powszechną jawi się więc negatywnie. Jest to człowiek skupiony na sobie, pełen chęci szybkiego zdobywania dóbr materialnych, najlepiej bez nakładu pracy. Kwieciński przedstawia również absolwenta jako człowieka niepotrafiącego odnaleźć się w

⁹⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec deficytu obywatelskości. Przedmowa* [W:] red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Poznań-Toruń 1998, s. 5.

¹⁰⁰ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [W:] red. Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 8.

społeczeństwie, a także wyłączonego z życia zbiorowego, co jest wyraźnym deficytem obywatelskości.

Jak zatem wygląda obywatel, którego powinna kształcić szkoła? Badacz twierdzi, że każdy człowiek rodzi się z potrzebą bycia autonomiczną, wolną i silną jednostką. Potrzeba ta jednak, choć wrodzona, nie wystarcza. Musi być stale rozwijana przez instytucje oświatowe, które odpowiedzialne są za kształcenie obywateli¹⁰¹.

Co zatem zrobić, aby szkoła była ośrodkiem kształtowania postaw obywatelskich w najbardziej pożądanym ujęciu? Kwieciński odpowiada, że potrzebna jest deetatyzacja w szkolnictwie. Ośrodki edukacyjne muszą przestać szkodzić uczniom poprzez blokowanie ich umiejętności i indywidualnych predyspozycji. Konieczne jest także odzyskanie przez rodzinę i społeczność, w tym społeczność lokalną, prawa do dbania o jak najlepszy rozwój każdego wychowanka¹⁰². Jednakże Kwieciński pozytywnie ocenia zmiany, które zaszły po 1989 roku, i które nadal zachodzą. Nie jest to proces dopełniony, ale zdaniem badacza udało się pokonać pewne trudności, jak na przykład udało się odejść od ideologii państwa scentralizowanego i posiadającego kontrolę nad wszystkim, w tym nad gospodarką, kulturą i wytwarzaniem przez państwo informacji¹⁰³. Odrzucenie tej ideologii postrzegam jako postępowy krok ku demokratycznemu rozwojowi edukacji obywatelskiej.

1.4. Badania nad edukacją obywatelską

W niniejszym punkcie rozważam dwie kwestie: naukowe badania nad edukacją obywatelską w Polsce po 1989 r. oraz praktykę pedagogiczną w obszarze edukacji obywatelskiej w tym samym okresie.

1.4.1. Badania nad edukacją obywatelską po 1989 roku

Pierwszą z omawianych pozycji w kontekście współczesnych badań nad edukacją obywatelską jest monografia Violetty Kopińskiej zatytułowana *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Książka ta składa się z

¹⁰¹ Tamże, s. 9.

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji* [W:]red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, *Demokracja, a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996, s. 14.

wprowadzenia, dwóch części, zawierających łącznie 5 rozdziałów, zakończenia, bibliografii, spisu tabel i spisu rysunków.

W części pierwszej badaczka prezentuje rozdziały: *Edukacja obywatelska. Analiza kontekstualna* oraz *Podstawy metodologiczne badań własnych*. W części drugiej uczona proponuje rozdziały: *Koncepcja(e) i rozumienie prawa w dyskursie*, *Partycypacja obywatelska w dyskursie podręczników do wiedzy o społeczeństwie* oraz *Partycypacja uczniowska w dyskursie podręczników do wiedzy o społeczeństwie*. Jak pisze sama autorka „niniejsza książka stanowi wkład w dorobek empiryczny odnoszący się do szkolnej edukacji obywatelskiej. Kształt tej edukacji jest tu rekonstruowany na podstawie krytycznej analizy dyskursu ponadgimnazjalnych podręczników szkolnych do wiedzy o społeczeństwie”.¹⁰⁴ Autorka podkreśla dalej, że skupiła swoją uwagę na przedmiocie, który kończy edukację szkolną, a zarazem, który szczególną troską obejmuje sprawy obywatelskie¹⁰⁵.

Wymieniając cele swoich badań, autorka wyraźnie podkreśla, że daleka jest od krytyki treści i autorów podręczników szkolnych. W zamian za to Kopińską szczególnie interesuje dyskurs podręcznikowy w kontekście pedagogicznym. Należy przyjąć, że edukacja szkolna nie jest autonomiczna, a skupia się przede wszystkim na odtwarzaniu¹⁰⁶. Owo odtwarzanie dotyczy w szczególności przejmowanych wzorów zachowań oraz systemów wartości.

Już we wstępie autorka posługuje pojęciami zarówno „obywatela” jak i „obywatelki”. Zwracam na to uwagę, ponieważ podkreśla to fakt równouprawnienia kobiet i mężczyzn w zakresie praw i obowiązków względem państwa i społeczeństwa. Autorka wprost twierdzi, że zagadnienie obywatela/obywatelki to wątek niezwykle ciekawy, ale zarazem skomplikowany z punktu widzenia różnych perspektyw, z których może być on rozpatrywany. Wielogłos powinien być czymś spodziewanym w warunkach demokratycznych i nie jest niczym negatywnym. Należy sobie natomiast odpowiedzieć na pytanie, czy któryś z głosów jest przeważający, a jeżeli tak się zadzieje, to jaka jest rola pozostałych głosów. Autorka podkreśla, że w perspektywie pedagogicznej szczególnie istotna jest formalna edukacja obywatelska realizowana w szkole za pośrednictwem programów nauczania. Ta forma edukacji jest tak istotna, zdaniem badaczki, z kilku powodów. Po pierwsze jest reprodukcyjna, po drugie jest planowana i po trzecie – kontrolowana za pośrednictwem

¹⁰⁴ V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017, s. 11.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże, s. 13.

państwa. Kopińska podkreśla, że oznaczać to może, iż wizerunek obywatela/obywatelki jest z góry narzucany¹⁰⁷.

Drugą analizowaną tu pozycją jest praca zbiorowa *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku* pod redakcją naukową Ryszarda Rosy i Beaty Bocian¹⁰⁸. Książka ta koncentruje się na problemach tematyki bezpieczeństwa i praw człowieka we współczesnym świecie. Udział naukowy w analizowanej pracy filozofów i pedagogów, a także ich wkład naukowy, pozwala na zrozumienie aktualnych dylematów pedagogicznych i filozoficznych w kontekście edukacji obywatelskiej.

Rozważaniami szczególnie wartościowymi, a będącymi częścią pracy wymienionej powyżej, jest tekst Haliny Gajdamowicz *Cele edukacji w zmieniającym się społeczeństwie*. Autorka rozpoczyna swój artykuł od zdefiniowania pojęcia celu jako kategorii pedagogicznej. Staje się to szczególnie przydatne przy założeniu, że rekonstrukcjonizm społeczny jest filozofią zamiarów i celów w kategorii kryzysu kultury. Następnie Gajdamowicz zakłada, że wychowanie nie jest tylko celem, ale również wartością samą w sobie. Podobne założenie odnajdujemy w dorobku naukowym Bramelda, który zakładał, że edukacja jest nie tylko celem, ale również środkiem dążenia do doskonałości społecznej. Kontynuując swoje rozważania, Gajdamowicz dokonuje podziału celów na cele pośrednie i bezpośrednie¹⁰⁹, co uczynił również sam Brameld. Polska uczona sięga nieco dalej w swoich rozważaniach, ponieważ cele dzieli również na pośrednie i bezpośrednie.

Drugi artykuł z tej samej pozycji to tekst Ryszarda Rosy *Edukacja do demokracji i praw człowieka w świecie współczesnym. Aspekty filozoficzne, prawne i pedagogiczne*. Autor analizuje prawa obywatela społeczeństwa demokratycznego jako wartości nadrzędne dla człowieka. Zaznacza przy tym, że źródłem tych praw jest demokracja. Zauważa także, że Powszechna Deklaracja Praw Człowieka stwierdza, iż jednym z fundamentalnych celów edukacji jest krzewienie zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między ludźmi. W tak pojmowanych celach edukacji dostrzegam zbieżność z brameldowskim ujęciem idei cywilizacji światowej, która również zakłada dążenie do równości społecznej poprzez edukację. W tym kontekście analizy Rosy staną się naukowym poparciem analiz Bramelda. Należy zauważyć, że Rosa w swoich rozważaniach zwraca uwagę na prawny kontekst edukacji. Zauważa, że demokracja zapewnia obywatelom nie tylko szereg praw osobistych,

¹⁰⁷ Tamże, s. 9.

¹⁰⁸ Red. R. Rosa, B. Bocian, *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 3-64.

¹⁰⁹ H. Gajdamowicz, *Cele edukacji w zmieniającym się społeczeństwie* [W:] red. R. Rosa, B. Bocian, *Edukacja do demokracji bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 3-34.

ekonomicznych i kulturalnych, ale także prawa w sferze edukacyjnej, takie jak prawo do nauki¹¹⁰.

Trzecim artykułem, po który sięgam do pracy *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, jest praca Kazimierza Żegnałki *Edukacja społeczeństwa polskiego do demokracji*. Autor stawia w niej tezę, że społeczeństwo polskie zostało zaskoczone wcieleniem w życie ustroju demokratycznego i to w dosłownym tego słowa znaczeniu. W chwili wprowadzenia do Polski demokracji założenia tego ustroju były znane tylko z teorii i tylko najbardziej światłej części naszego społeczeństwa. Według autora możemy stwierdzić, że na funkcjonowanie demokracji w Polsce wpływa nie tylko posiadana wiedza, ale często także uprzedzenia i stereotypy panujące zwłaszcza wśród starszych pokoleń. W związku z tym, że przedstawiciele młodszych pokoleń często nie zgadzają z owymi uprzedzeniami, dochodzić może do konfliktów międzypokoleniowych. Tym samym autor zauważa, że demokracja, mimo swojej 29-cio letniej tradycji, jest ustrojem politycznym, który nadal się rodzi w naszym kraju. Proces wdrażania i panowania demokracji przebiega metodą prób i błędów, przy czym Żegnałka podkreśla fakt, że demokracja dojrzewa częściej na gruncie błędów aniżeli sukcesów. Autor zauważa także, że wprowadzenie demokracji wiązało się z przejściowymi lub długotrwałymi trudnościami społecznymi, takimi jak utrata pracy, utrata lub ograniczenia świadczeń społecznych. W świetle przytoczonych problemów demokracji w społeczeństwie polskim należy zauważyć, że Żegnałka rozpatruje ustrój demokratyczny w kontekście problemów społeczno-ekonomicznych.

Trzecią książką jest *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim* pod redakcją Jana Żebrowskiego¹¹¹. Książka ta jest efektem obrad prowadzonych w ramach konferencji naukowej *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*. Złożona oraz interdyscyplinarna tematyka obrad wymagała udziału w konferencji przedstawicieli wielu dyscyplin. Stąd też swój wkład zarówno w obrady jak i w publikację pokonferencyjną włożyli pedagodzy, psychologowie, socjologowie, kulturoznawcy, historycy i filozofowie. Głównym problemem podejmowanym zarówno podczas obrad, jak i w omawianej publikacji, był zamysł nad zagadnieniami, takimi jak: wyjaśnienie istoty procesów edukacji kulturalnej, której dynamiczny rozwój staje się potrzebą całego współczesnego społeczeństwa. Tym samym autorzy omawiający ów problemy podejmują namysł mający na celu ukazanie drogi

¹¹⁰ R. Rosa, *Edukacja do demokracji i praw człowieka w świecie współczesnym. Aspekty filozoficzne, prawne i pedagogiczne* [W:] red. R. Rosa, B. Bocian, *Edukacja do demokracji bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007, s. 45-54.

¹¹¹ Red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk, 1997, s. 77-96, 117-130, 221, 242, 267-276.

od idei do realizacji. Drugim zagadnieniem podejmowanym w pracy jest szersza konfrontacja poglądów na temat demokracji jako zadania w procesie edukacji kulturalnej w Trzeciej Rzeczypospolitej. Trzeci obszar zagadnień skupia się wokół możliwości wprowadzenia dzieci i młodzieży w kulturę za sprawą edukacji. Czwarty obszar to przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w kulturze. Piąty zajmuje się wyborem wartości, na które kładzie się nacisk podczas przeprowadzania procesów kulturowych i wychowawczych w wymiarze globalnym i regionalnym. Szóstym obszarem uczyniono animację społeczno-wychowawczą jako nową koncepcję upowszechniania kultury i edukacji. Ostatni obszar pracy skupia się na uświadomieniu, że kultura polska wkroczyła w okres przełomowy, w którym musi odpowiedzieć na wyzwania przyszłości¹¹².

Szczególną uwagę skupiam na pięciu rozdziałach, które zawarte są w prezentowanej publikacji. Pierwszym z nich jest praca Krystyny Ferenz *Poznanie wartości i sposobów ich realizacji jako droga nabywania kompetencji kulturowej*¹¹³. Autorka przyjmuje za Eliotem Aronsonem, że człowiek, jako istota społeczna, może odczuć swoje społeczeństwo tylko wśród innych ludzi. Zakłada także, że człowiek staje się częścią społeczeństwa, a co za tym idzie częścią kultury, w sposób losowy. Dzieje się tak, ponieważ nie ma możliwości decydowania o własnym miejscu urodzenia. W ten sposób przynależność społeczna i kulturowa zostaje „narzucona”. Jednostka rozpoczynając proces interkulturacyjny poznaje nakazy i zakazy obowiązujące w danej kulturze. Początkowo nie są one zrozumiałe. Z czasem człowiek pojmuje ich treść razem z przejmowanymi i nabywanymi wartościami. Autorka uważa, że w ten sposób przejawia się kompetencja kulturowa i jej elementy. Do najważniejszych elementów kulturowych Ferenz zalicza wartości. Największe znaczenie dla spójności grupy mają te wartości, które są uznawane za nadrzędne i akceptowane są przez wszystkich członków grupy lub społeczeństwa, którzy mają świadomość przynależności do niej. Należy podkreślić, że społeczeństwo ma możliwość przekazywania wartości swoim członkom. Ku temu prowadzą dwie drogi: tradycja i edukacja. Tradycja dominuje w procesach socjalizacyjnych mających na celu wprowadzenie jednostki do grupy. Edukacja natomiast dotyczy już samej jednostki i opiera się na świadomym wyborze treści i form. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że społeczeństwo przekazuje treści związane z adaptacją kulturową w danej zbiorowości, ale to jednostka ma prawo selekcji tychże form oraz wyboru tempa, w jakim uczestniczy w procesie interkulturacyjnym.

¹¹² Red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

¹¹³ K. Ferenz, *Poznanie wartości i sposobów ich realizacji jako droga nabywania kompetencji kulturowej* [W:] red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

Autorka zwraca uwagę na etapy przyswajania wartości w procesie interkultuacji. Jako pierwszy etap wymienia życie rodzinne. Uważa, że rodzina przekazuje dziecku elementy, które przejęła lub wykształciła w obrębie kultury. Wyliczyć wśród nich możemy: język, komunikację niewerbalną, tradycje domowe, role członków rodziny. Rodzina uczy życia w kulturze poprzez adaptację.

Drugim procesem adaptacji kulturowej dziecka jest życie w społeczności lokalnej. To ona staje się pierwszym obszarem weryfikacji norm i wartości, które dziecko przyswoiło w rodzinie. Czynniki charakterystyczne dla środowiska społeczności lokalnej to język, tradycje lokalne i regionalne, wzory kontaktów rodzin i osób w społeczności, podobieństwa i odmienności wzorów wypoczywania, a także stopień i formy rodzinnej aktywności społecznej poszczególnych osób. Wymienione czynniki kształtują postawy dziecka wobec kultury.

Szerszym kręgiem kulturowym dla człowieka niż społeczeństwo lokalne jest społeczeństwo w ramach całego narodu. W tej zbiorowości poznawanie kultury występuje w większym stopniu niż wcześniej poprzez edukację. Jest ona płaszczyzną wspólnoty kulturowej scalającą społeczeństwo na członków narodu. Należy zwrócić uwagę, że społeczeństwo pozwala dziecku poznawać kulturę poprzez dostrzeżenie i zrozumienie miejsca rodziny w zastanej kulturze społeczeństwa, akceptację i zrozumienie wydarzeń kulturowych (również poprzez subiektywny ich odbiór dziecka), uczestnictwo w tych wydarzeniach oraz poznawanie i uczestniczenie w różnych formach życia społecznego.

W ten sposób autorka pokazuje drogę procesu interkultuacji dziecka. Zaznacza, że rozpoczyna się od wczesnych lat życia, jednak nie podaje momentu zakończenia procesu interkultuacji. Tym samym autorka sugeruje, że proces ten jest procesem ciągłym. Szczególnie silnie podkreśla istotną rolę wartości w procesie przyswajania kultury¹¹⁴.

Drugi rozdział zamieszczony w książce pod redakcją Żebrowskiego to praca Mieczysława Gałęsia *Wartości kulturalne w epoce ponowoczesnej a wyzwania edukacyjne*¹¹⁵. Praca ta wykorzystana została w prowadzonych przeze mnie badaniach do wzmocnienia twierdzenia Brameld, że kultura, w której żyły współczesne Brameldowi społeczeństwa, pogrążona była w głębokim kryzysie. Podobnie twierdzi Gałęś, który uważa, że kultura, która rozumiana jest jako zespół wartości nadających sens ludzkiemu życiu i działaniu, istotnie pogrążona jest w kryzysie. Pojmujemy go jako destrukcję i atomizację środowisk społecznych, poczucie alienacji i samotności, kryzys tradycyjnych instytucji i autorytetów, zagrożenia ekologiczne,

¹¹⁴ Tamże, s. 77-84.

¹¹⁵ M. Gałęś, *Wartości kulturalne w epoce ponowoczesnej a wyzwania edukacyjne* [W:] red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

zamęt i chaos spowodowany rozkładem elementarnych norm moralnych i obyczajowych uwarunkowany radykalnymi zmianami cywilizacyjnymi i kulturowymi. Powyższe przyczyny kryzysu kultury pozwalają na wyodrębnienie się dwóch tendencji kształtujących kryzys współczesnej kultury. Pierwszą z nich jest tendencja do unifikacji pojmowana jako „zmniejszenie” świata do wymiarów „globalnej wioski” za sprawą informatycznych środków technicznych. Drugą tendencją jest dyferencjacja i artykulacja ukrywanych różnic. Najkrócej możemy ją rozumieć jako destabilizację wzorów życiowych opartych na poszanowaniu wolności i praw człowieka, którego możemy uznać za odmiennego od nas¹¹⁶.

Gałaś zwraca uwagę na jeszcze jeden czynnik potęgujący kryzys kultury lub nawet prowadzący do jej degradacji. Jest nim absolutyzowanie jednego stanowiska np. w pogoni za jakkolwiek rozumianą nowością przy jednoczesnym odrzuceniu wszelkiej tradycji i dorobku kultury. Czynnik ten pojawia się wtedy, gdy za jedyną uprawomocnioną formę rozwoju kultury uznaje się niczym nieskrępowaną ekspresyjność, emocjonalność i zmysłowość jako źródło wartości najwyższych i nadrzędnych¹¹⁷.

Podczas analizy książki pod redakcją Żebrowskiego zwracam uwagę również na rozdział autorstwa Marka Simlata *Kultura w edukacji obywatelskiej (Zarys analizy kultury w społeczeństwie obywatelskim)*¹¹⁸. Autor rozpoczyna artykuł od przywołania dwóch mott Dewey’a, które są krótką charakterystyką kultury i procesu edukacyjnego będącego koniecznością zmian. Tym samym dostrzegam wspólne inspiracje zarówno Simlata jak i Bramelda. Drugą zbieżnością, która nasuwa się po lekturze tekstu polskiego badacza, jest pytanie o miejsce edukacji w kulturze. Brameld pytał, gdzie jest usytuowana edukacja w kulturze. Simlat odwraca to pytanie, zastanawiając się, gdzie kultura jest umiejscowiona w edukacji. Odpowiadając na to pytanie, przedstawia dwa modele. Pierwszy schemat zarysowuje wpływ kultury na społeczeństwo obywatelskie, który to wpływ związany jest z systemem wartości dominujących w całej kulturze. Dla kultury europejskiej wartościami tymi są demokracja, prawo cywilne, a także wolności i godność człowieka. Zaznacza przy tym, że sama demokracja ujmowana może być nie tylko jako wartość, ale także jako kultura sama w sobie. Podaje ku temu dwa powody. Po pierwsze, demokracja nie może być skutecznie interpretowana, jeżeli jest rozdzielona od warunków jej pojawienia się i ewolucji albo od instytucji, poprzez które demokracja stara się rozwiązywać problemy natury społecznej. Po drugie, demokracja oddziałuje na społeczeństwo poprzez wskazane mechanizmy: socjalizację,

¹¹⁶ Tamże, s. 117-120.

¹¹⁷ Tamże, s. 121.

¹¹⁸ M. Simlat, *Kultura w edukacji obywatelskiej (Zarys analizy kultury w społeczeństwie obywatelskim)* [W:] red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

systemy wartości, mechanizm ustalania wzorów zachowania się, a także ideały funkcjonowania systemów społecznych i politycznych.

Kolejnym krokiem w rozważaniach Simlata jest wpływ kultury na społeczeństwo obywatelskie, który dokonuje się w sposób określony, za sprawą edukacji obywatelskiej. Simlat podaje dwa rodzaje tego wpływu i dzieli je na bezpośredni i pośredni. Ten pierwszy określa jako wynik mechanizmów oddziaływania kultury na społeczeństwo. Wpływem pośrednim określa kulturę polityczną.

Ostatnim krokiem w czynionych rozważaniach nad pracą Simlata jest jego ujęcie edukacji globalnej. Polski badacz określa tę formę edukacji jako podejście do badania kultury, koncentrując się na związkach międzynarodowych z lokalną społecznością. Dopiero w drugiej kolejności edukacja pojmowana przez niego jest jako dyscyplina o zawartości treściowej¹¹⁹.

Ostatnim rozdziałem, na który zwracam uwagę w analizowanej książce, jest praca Zygmunta Markockiego *Nauki społeczne w edukacji obywatelskiej*¹²⁰. Markocki zauważa, że bez względu na to, w jaki sposób wybrane dyscypliny wiążą się z pojęciem kultury, należy podkreślić, iż w kulturze centralną rolę zajmuje po pierwsze sam człowiek, po drugie zastany przez niego stan rzeczy, po trzecie wytwory duchowe i materialne jego działalności. W tym ujęciu w kształtowaniu kultury znaczącą rolę odgrywają nauki społeczne. Markocki dochodzi w ten sposób do istotnego momentu, gdy stwierdza, że właściwa wizja człowieka, cała prawda o jego humanistycznym funkcjonowaniu jest jednocześnie siłą przeobrażenia i interpretacji kultury. Dlatego właśnie szczególna rola w kształtowaniu człowieka jako jednostki zdolnej do życia w społeczeństwie demokratycznym, a zarazem obywatelskim przypada naukom społecznym. Autor zauważa przy tym, że człowiek, jako jednostka najbardziej złożona ze względu na jego inteligencję, powinien być interpretowany na gruncie badań prowadzonych w obrębie pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej. Wśród nauk biorących udział w interpretowaniu procesów społecznych wymienia się te, które zajmują się różnymi procesami zachodzącymi w człowieku. Wśród nauk tych są nauki biologiczne ze względu na ich zainteresowanie rozwojem osobniczym, nauki psychologiczne zajmujące się procesami rozwoju umysłowego i emocjonalnego, nauki społeczne, dla których wychowanie ma charakter formowania osobnika na członka grupy społecznej oraz nauki ekonomiczne, które stają się jedną z podstaw planowania oświatowego zwłaszcza z punktu widzenia

¹¹⁹ Tamże, s. 221-227.

¹²⁰ Z. Markocki, *Nauki społeczne w edukacji obywatelskiej* [W:] red. J. Żebrowski, *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

nakładów i optymalizacji wyników. Dalej Markocki wymienia nauki, które współdziałają z naukami pedagogicznymi, a tym samym biorą udział we współtworzeniu jednostki obywatelskiej. Wśród tych nauk wymienia nauki polityczne, które umożliwiają konkretyzowanie wizji człowieka w warunkach jego egzystencji i działania, nauki o moralności, które koncentrują się na wychowaniu „dobrych” ludzi funkcjonujących w kooperacji z innymi przedstawicielami społeczeństwa czy wreszcie nauki filozoficzne, które skupiają się na racjonalnym i ideowym angażowaniu zamierzonego i świadomego działania wychowawczego¹²¹.

Czwartą pozycją, która okazała się komplementarnym źródłem wiedzy z zakresu prowadzonych badań, jest książka *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej* pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej¹²². W tej pracy zbiorowej na uwagę zasługuje w szczególności tekst Zbigniewa Kwiecińskiego *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*¹²³. Toruński uczoney rozpatruje w nim kwestie dążenia obywateli do doskonałości społecznej w kontekście przemian ustrojowych i politycznych. Zauważa, że komunizm spowodował w polskim środowisku nauczycielskim wypalenie zawodowe, obniżenie motywacji zawodowej oraz obniżenie kompetencji nauczycielskich. Tym samym im bardziej dzieci i młodzież potrzebowały wsparcia w świecie zamętu kulturowego, tym mniej go otrzymywały. Kwieciński zauważa jednak, że nadzieję przyniosła zmiana ustrojowa, której konsekwencją było przyjęcie ustroju demokratycznego. Zwraca jednak uwagę na fakt, że niewydolność instytucji oświatowych dotyczyła przede wszystkim ich zadań elementarnych. Uważa, że szkoła nie wyposaża swoich uczniów w elementarną orientację w świecie społecznym. Uczoney stwierdza także, że szkolnictwo znajduje się w stanie nędzy materialnej i kadrowej. Kryzys ten wiąże się nie tylko z niedoborem kompetentnych nauczycieli, ale przede wszystkim z ich nieodpowiednim przygotowaniem do pełnionej profesji. Tym samym Kwieciński potwierdza brameldowskie analizy w kontekście przygotowania nauczycieli do pełnienia, zdaniem Bramelda, jednego z najważniejszych zawodów na świecie. Można więc rzec, że Kwieciński diagnozuje problemy polskiego szkolnictwa w kontekście niekompetencji kadrowych¹²⁴, natomiast Brameld podaje tego przyczyny w postaci nieodpowiedniego przygotowania ogólnego, nieodpowiedniego przygotowania w zakresie nauk behawioralnych, zbyt krótkiej praktyki zawodowej realizowanej przed podjęciem pracy, a także zbyt małych

¹²¹ Tamże, s. 233-237.

¹²² Red. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 11-13, 35-42, 101-106.

¹²³ Z. Kwieciński, *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli* [W:] red. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 11-14.

¹²⁴ Tamże.

zarobków, które po pierwsze obniżają mobilizację nauczycieli do pełnienia profesji, a po drugie ograniczają ich możliwości w zakresie samorealizacji i samodoskonalenia.

Drugi tekst zaczerpnięty z tej samej pozycji kontynuuje tematykę przygotowania i doskonalenia nauczycieli do pełnienia zawodu. Praca Lechosława Gawreckiego i Wacława Strykowskiego *Jak kształcić nauczyciela?*¹²⁵ również wiąże się z brameldowskimi analizami dotyczącymi nieodpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli. Gawrocki i Strykowski rozszerzają jednak brameldowskie analizy, podając przyczyny niewystarczającego przygotowania nauczycieli do nauczania jeszcze na poziomie szkolnictwa wyższego. Wśród nich wymieniają: negatywną selekcję kandydatów na studia pedagogiczne, brak jasno określonego modelu osobowościowego kandydatów na nauczycieli, programy kształcenia nauczycieli oparte na teorii z całkowitym lub częściowym brakiem praktyki zawodowej, przewaga metod podających i werbalnych w kształceniu nauczycieli, niedostateczny kontakt z praktyką pedagogiczną, braki w wyspecjalizowanej kadrze nauczycieli akademickich, którzy zdolni są do efektywnego kształcenia nauczycieli, a finalnie brak odpowiedniej atmosfery panującej na uczelniach pedagogicznych. Jak podkreślają autorzy tekstu, skutkiem jest absolwent, który dużo wie, ale mało umie¹²⁶.

Piątą książką będącą podstawą literaturową do prowadzonych badań jest *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*¹²⁷ pod redakcją Waleriana Magonia i Edwarda Jeziorowskiego. Szczególnie ważnym rozdziałem w tej książce jest rozdział autorstwa Jerzego Kunikowskiego *Znaczenie edukacji obywatelskiej i funkcjonowania proobronnych instytucji, organizacji i stowarzyszeń*¹²⁸. Kunikowski zwraca uwagę na fakt, iż prawidłowe funkcjonowanie państwa we wszystkich jego sferach – między innymi politycznej, społecznej, gospodarczej, ekonomicznej i edukacyjnej – zaczyna się od zapewnienia przez państwo obywatelom bezpieczeństwa, na które składa się skuteczne realizowanie zewnętrznych i wewnętrznych zadań obronnych, a także minimalizowanie ryzyka zagrożenia i jego skutków. Kunikowski w swoich rozważaniach dostrzega także znaczenie edukacji obywatelskiej i prawidłowego funkcjonowania pozamilitarnych ogniw obronnych. Badacz zauważa, że w okresie międzywojennym silnie akcentowane były działania mające na celu przygotowanie obronne ludności cywilnej. Jego zdaniem wiąże się to

¹²⁵ L. Gawrecki, W. Strykowski, *Jak kształcić nauczyciela?* [W:] red. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991.

¹²⁶ Tamże, s. 35.

¹²⁷ *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, red. Magoń W., Jeziorowski E., Wydawnictwo ARCANUS, Bydgoszcz 1998, s. 7-14, 45-52, 87-94, 95-110, 111-120, 121-132, 133-138.

¹²⁸ J. Kunikowski, *Znaczenie edukacji obywatelskiej i funkcjonowania proobronnych instytucji, organizacji i stowarzyszeń* [W:] red. W. Magoń, E. Jeziorowski, *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Wydawnictwo Arcanus, Bydgoszcz 1998.

także ze znaczeniem świadomości patriotyczno-obronnej społeczeństwa polskiego, które jest częścią edukacji obywatelskiej. Uczony zwraca tu uwagę na trzy kwestie. Po pierwsze, na to, że współczesny patriotyzm zawiera w sobie wszystkie postępowe wartości tradycyjnego patriotyzmu polskiego, takie jak gotowość do poświęcenia w imię ojczyzny, przywiązanie do rejonu zamieszkania, a także do kultury całego narodu i dumy z jego bohaterskiej przeszłości. Po drugie, zauważa, że świadomość patriotyczno-obronna nie podlega prawidłowościom dziedziczenia. Jest raczej skutkiem wyuczonych działań, za które odpowiedzialna jest edukacja obywatelska. Po trzecie, stan świadomości patriotyczno-obronnej, głównie młodzieży, wyznaczany jest przede wszystkim przez ogólny stan świadomości społecznej, zaś stan ten zależy od stosunku rodziny, Kościoła i szkoły do tej problematyki. Tym samym autor zwraca uwagę na fakt, że edukacja obywatelska ma za zadanie nie tylko przygotowanie wychowanków do zgodnego życia, ale uświadomienie, jakie są ich obowiązki względem ojczyzny w sytuacjach zagrożenia¹²⁹.

Drugi rozdział, z którym zapoznałem się w ramach analizy pracy pod redakcją Magonia i Jeziorowskiego, to tekst Ryszarda Wrońskiego *Wymiar edukacji obywatelskiej młodzieży a potencjał zachowań antykryzysowych*¹³⁰. Autor kieruje tu swoje rozważania w stronę pojęcia tożsamości uropejskiej, nawiązując jednocześnie do postępujących wówczas procesów integracyjnych i dostosowawczych. W procesach tych znaczną rolę odgrywała edukacja obywatelska, która przygotowywała ludzi do spełnienia obowiązków obywatelskich nie tylko w ramach własnego państwa, ale również jednoczącej się Europy. Można tu dostrzec zbieżność z brameldowskim nawoływaniem do jednoczenia, choć w tym ujęciu nie jest ono postrzegane globalnie w obrębie całego świata, lecz jednego kontynentu. Wroński uważa, że edukacja obywatelska skupiać się powinna nie tylko na powszechnej znajomości konstytucji i uświadamianiu o prawach i obowiązkach natury ekonomicznej, takich jak płacenie podatków. Jej kontekst jest znacznie szerszy i rozciąga się od ochrony ludności poprzez ochronę ich własności, a kończąc na umiejętnościach samoobrony. Wroński zauważa też, że jedną z cech edukacji obywatelskiej jest promocja uniwersalizmu, zgodnie z którą należy nauczać, zwłaszcza młode pokolenia, wartości uniwersalnych, które łączą całe zbiorowości¹³¹. W ten sposób po raz kolejny pojawia się tu zbieżność z brameldowskim dążeniem do równości społecznej na poziomie globalnym. W tym przypadku drogą do zjednoczenia jest

¹²⁹ Tamże, s. 53-55.

¹³⁰ R. Wroński, *Wymiar edukacji obywatelskiej młodzieży a potencjał zachowań antykryzysowych* [W:] W. Magoń, E. Jeziorowski, *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Wydawnictwo Arcanus, Bydgoszcz 1998.

¹³¹ Tamże, s. 95-96.

poszukiwanie wartości, które są uniwersalne dla wszystkich ludzi i kultur, o czym pisał także Brameld.

Szóstą monografią będącą podstawą dla badania polskiej literatury z zakresu edukacji obywatelskiej jest monografia wieloautorska pod tytułem *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*¹³² pod redakcją Stanisława Kiliana. Tematyka publikacji skupia się wokół zmian tradycyjnych form życia, postępującej globalizacji oraz wyzwań cywilizacyjnych. Warto zaznaczyć, że zmiany te rzutują na obraz współczesnej edukacji obywatelskiej poprzez reorientację jej celów, ukierunkowując tę edukację na działania praktyczne i wiedzę operacyjną. Tym samym determinuje się wybór treści kształcenia obywatelskiego poprzez rekonstrukcję szkolnych programów i podręczników, a przede wszystkim silnie akcentuje się funkcjonalno-organizacyjne aspekty poruszanych zagadnień w ramach kształcenia obywatelskiego. Warto zaznaczyć, że cechą charakterystyczną dla edukacji obywatelskiej czyni się ćwiczenie umiejętności obywatelskich i rozwijanie sprawności umysłu. Działania takie wymagają nie tylko unowocześnienia metod kształcenia, ale także zmiany form organizacyjnych zajęć i reorganizacji pracy grupowej.

Przechodząc do bardziej szczegółowej analizy treści zawartych w omawianej publikacji, skupiono się na dwóch artykułach. Pierwszym z nich jest praca Artura Pasko *Reorientacja celów kształcenia obywatelskiego w latach 90. XX wieku – analiza programów nauczania*¹³³. Autor tekstu podkreśla, że problem kształcenia obywatelskiego pojawił się po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Wówczas dominował model wychowania narodowego. Nie było jednak oddzielnego przedmiotu dążącego do rozbudowania miłości do ojczyzny, umacniania przekonań o nadrzędności interesów narodu wobec interesu jednostek. Osobny przedmiot, który nazwano Zagrożenia życia współczesnego został wprowadzony dopiero w 1937 roku na poziomie szkoły średniej (liceum). Ważnym elementem nauczania patriotycznego było realizowanie modelu wychowania państwowego, którego celem było przygotowanie młodzieży do służby państwu. Po reformie ustroju politycznego w Polsce zauważono, że edukacja obywatelska jest przedmiotem ideologicznym, a co za tym idzie, trudno jest stworzyć program kształcenia, który byłby w pełni obiektywny. Dlatego też skupiono się na rozwijaniu sfery intelektualnej uczniów; zwrócono także uwagę na kształtowaniu systemów wartości, a także na treningu w dziedzinie zachowań związanych z

¹³² red. S. Kilian, *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

¹³³ A. Pasko, *Reorientacja celów kształcenia obywatelskiego w latach 90. XX wieku – analiza programów nauczania* [W:] red. S. Kilian, *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 12-23.

funkcjonowaniem w społeczeństwie. Stwierdzono jednak, że działania te należy odroczyć w czasie, ponieważ wymagały one doświadczeń, których oświata polska nie miała. Tym samym podjęto próbę nie tylko reorganizacji celów edukacji obywatelskiej, ale także zaplanowania działań na przyszłość. Reorganizację celów kształcenia edukacji obywatelskiej kontynuowano w roku szkolnym 1992/1993 poprzez wprowadzenie minimów programowych i zmianę ramowego planu nauczania. Warto zaznaczyć, że minima programów nauczania zawierały cele nauczania, treści i umiejętności, których nie można było pominąć przy realizacji programów nauczania edukacji obywatelskiej. Praca Artura Paski okazała się dla mnie ważnym elementem w prowadzonych badaniach nad polską literaturą przedmiotu z zakresu edukacji obywatelskiej z tego powodu, że przedstawia zmiany, które na przestrzeni lat czyniono w celu usprawnienia kształcenia obywatelskiego. Poza tym tekst ten pokazuje realne zmiany w programach nauczania za sprawą badania programów nauczania edukacji obywatelskiej¹³⁴.

Drugi rozdział, który został zaczerpnięty z tej samej książki, to praca Elżbiety Biesiadeckiej *Strategie aktywizujące uczniów w edukacji obywatelskiej w świetle nowej podstawy programowej*¹³⁵. Autorka pisze o zmianach, jakie oświata poczyniła poprzez reformę kształcenia w 2009 roku. Ważnym elementem była nowa podstawa programowa dla przedmiotu Wiedza o społeczeństwie, którego centralną część zajmowała edukacja obywatelska. Do tego momentu centralnym założeniem Wiedzy o społeczeństwie było wyposażenie uczniów nie tylko w wiedzę i umiejętności, ale także w postawy obywatelskie, które umożliwić miały uczniom odpowiedzialne i skuteczne uczestnictwo w życiu publicznym. Autorka zauważa, że owa podstawa programowa wyraźnie formułowała cele ogólne i wymagania szczegółowe, które dopomóc miały w realizacji tych założeń. Warto zaznaczyć, że cele szczegółowe określone zostały w postaci efektów kształcenia. Tym samym bardziej szczegółowo zwrócono uwagę na wymagania, które stawiano uczniom. Warto podkreślić, że na poziomie gimnazjum z zakresu Wiedzy o społeczeństwie wymagano od uczniów przede wszystkim: wykorzystania i tworzenia informacji, rozpoznawania i rozwiązywania problemów, współdziałania w sprawach publicznych, znajomości zasad i procedur demokracji, znajomości podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej, a także rozumienia zasad gospodarki rynkowej¹³⁶. Autorka zwraca także uwagę na fakt, że na IV

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ E. Biesiadecka, *Strategie aktywizujące uczniów w edukacji obywatelskiej w świetle nowej podstawy programowej* [W:] red. S. Kilian, *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

¹³⁶ Tamże, s. 47.

etapie kształcenia nauczanie Wiedzy o społeczeństwie odbywa się na poziomie podstawowym i rozszerzonym, przy czym nauczanie na poziomie rozszerzonym skupia się przede wszystkim na przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego oraz podjęcia studiów wyższych.

Siódma pozycja z prezentowanej bazy literaturowej to książka Janusza Korzeniowskiego i Małgorzaty Machałek *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*. W badaniach zostaną wykorzystane treści zaczerpnięte z całej pozycji. Na potrzeby rozważań czynionych na gruncie niniejszej koncepcji przytoczę tylko najważniejsze postulaty tej pracy. Autorzy podkreślają, że ich książka jest pierwszym tak obszernym i kompleksowym opracowaniem zagadnień wchodzących w zakres dydaktyki Wiedzy o społeczeństwie. Tym samym szacuje się, że wiedza zaczerpnięta z tejże pracy uzupełni w kompleksowy sposób wcześniejsze rozważania nad problematyką edukacji obywatelskiej podejmowaną przez dydaktykę Wiedzy o społeczeństwie. Autorzy podkreślają także fakt, że ich praca jest odpowiedzią na zmiany, które zaszły w szkolnictwie, a przede wszystkim w programach kształcenia z zakresu Wiedzy o społeczeństwie. Autorzy szczególną uwagę poświęcają zmianom, które zaszły zarówno w doborze treści nauczania, celów kształcenia, jak i doboru metod nauczania. Ich zdaniem wyrazem przemian są wymagania przedmiotowe, wewnętrzne systemy oceniania oraz standardy wymagań związane z egzaminami zewnętrznymi¹³⁷. Autorzy uważają, że ich praca przybiera formę podręcznika dla obecnych i przyszłych nauczycieli, ponieważ zawiera wskazówki nie tylko dla prowadzenia lekcji Wiedzy o społeczeństwie, ale również wybranych form kształcenia pozalekcyjnego i pozaszkolnego. Książka zawiera omówienie niezbędnych zagadnień teoretycznych¹³⁸, ale także koncentruje się wokół praktycznych aspektów pracy nauczyciela, takich jak metody kształcące wymianę poglądów¹³⁹, metody kształcące umiejętność twórczego myślenia¹⁴⁰, metody kształcące umiejętność podejmowania decyzji¹⁴¹, metody kształcące umiejętność rozwiązywania problemów¹⁴², metody kształcące umiejętność samodzielnej pracy¹⁴³, metody kształcące umiejętności społeczne¹⁴⁴, metody kształcące umiejętności wartościowania i zapisu informacji¹⁴⁵, a także metody integrujące wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin¹⁴⁶.

¹³⁷ Tamże, s. 9.

¹³⁸ Tamże, s. 11-34.

¹³⁹ Tamże, s. 68-74.

¹⁴⁰ Tamże, s. 75-79.

¹⁴¹ Tamże, s. 80-88.

¹⁴² Tamże, s. 89-102.

¹⁴³ Tamże, s. 103-112.

¹⁴⁴ Tamże, s. 113-114.

¹⁴⁵ Tamże, s. 115-122.

¹⁴⁶ Tamże, s. 123-138.

Pozostała część pracy skupia się nie tylko na samych treściach nauczania edukacji obywatelskiej w ramach nauczania Wiedzy o społeczeństwie, ale również na metodach oceniania osiągnięć uczniów¹⁴⁷.

Reasumując, uważa się, że praca pod redakcją Korzeniowskiego i Machałek rzeczywiście jest kompleksowym zbiorem założeń Wiedzy o społeczeństwie i może umożliwić ocenienie miejsca edukacji obywatelskiej, która nauczana jest w ramach tego przedmiotu.

Ósma książka jest także monografią wieloautorską *Edukacja wobec ładu globalnego*¹⁴⁸ pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jerzego Nikitorowicza, Tadeusza Pilcha oraz Sylwestra Tomiuka. Celem tej pracy jest namysł nad przemianami, które prowadzą do zjednoczenia nie tylko poszczególnych kontynentów, ale również całego świata. Autorzy zauważają, że przemiany, które dokonują się we współczesnym świecie, nigdy wcześniej nie obejmowały tak wielu regionów świata, co współcześnie. Odejście od postaw nacjonalistycznych na korzyść internacjonalistycznych następuje za sprawą globalizacji licznych regionów świata, które obejmują różne sfery życia, takie jak polityka, ekonomia czy kultura¹⁴⁹. Jednocześnie ujawniają się nowe konflikty i lęki. Prowadzić to może do skutku odmiennego od zamiarów, czyli do podziałów. Autorzy zwracają uwagę również na to, że przełom drugiego i trzeciego tysiąclecia to nader ważny okres w historii. Zauważają, że współczesne społeczeństwa prowadzą zabiegi mające na celu integrację polityczną, gospodarczą i ekonomiczną znacznej części świata¹⁵⁰. Tym samym autorzy uzupełniają brameldowskie rozważania nad globalnym zjednoczeniem w ujęciu cywilizacji światowej. Szczególną uwagę poświęcają nie tylko środkom koniecznym do zjednoczenia, ale także trudnościom, które ludzkość może napotkać.

W prezentowanej książce zwracam szczególną uwagę na rozdział Tadeusza Lewowickiego *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*¹⁵¹. Rozpoczynając wstępną analizę pracy Lewowickiego, przywołajmy raz jeszcze twierdzenie Bramelda, że ludzkości nie udało się nigdy osiągnąć poziomu globalnego zjednoczenia odpowiadającego cywilizacji światowej. Lewowicki zauważa jednak, że ludzkość podejmowała już próby zjednoczenia chociażby przez działania takie jak powołanie Organizacji Narodów Zjednoczonych¹⁵². W ten sposób władze próbowały kształtować ideologię europejskiej wspólnoty. Autor zauważa,

¹⁴⁷ Tamże, s. 183-216.

¹⁴⁸ Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

¹⁴⁹ Tamże, s. 9.

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [W:] red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

¹⁵² Tamże, s. 15.

że proces jednoczenia się społeczeństw nie jest ani łatwy, ani powszechnie akceptowalny. W ten sposób badacz zwraca uwagę na przyczynę niedopełnienia globalnego zjednoczenia, tym samym kierując się w stronę pojmowania trudności w osiągnięciu zjednoczenia, które bliskie jest ujęciu Marthy Nussbaum. Badaczka uważa, że trudno jest kochać człowieka, którego nie znamy, tylko poprzez pryzmat podobieństwa, jakim jest gatunek. Lewowicki zwraca jednak uwagę na to, że metodą dążącą do zjednoczenia jest edukacja międzykulturowa. Jako cechę charakterystyczną takiej edukacji podaje „bycie obok siebie” grup ludzi i ich kultur. Zauważa, że to „bycie obok siebie” odbywa się zazwyczaj w warunkach nierówności szans rozwojowych i możliwości wzajemnego oddziaływania. Autor zwraca uwagę także na fakt, że edukacyjna ideologia „bycia obok siebie” akceptowana jest najczęściej przez grupy mniejszościowe, które potrzebują i poszukują wsparcia ze strony społeczeństwa, w którym próbują odnaleźć swoje miejsce¹⁵³. Zauważyć należy, że naturalnym skutkiem tak prowadzonej edukacji jest zachowanie różnych elementów tożsamości kulturowej takich jak język, kultura czy minisystemy własnej oświaty. Finalnie autor zauważa, że edukacja międzykulturowa koncentruje się na działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur, gdzie cechą istotną dla takiej formy edukacji jest otwarcie na ludzi pozornie odmiennych od nas, a także dostrzeżenie i ingerencję w ich sprawy i problemy¹⁵⁴.

Ostatnią książką, która w znaczny sposób ukierunkuje przebieg moich badań na tematykę edukacji obywatelskiej i demokratycznej, jest monografia wieloautorska *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*¹⁵⁵. Nakreślając ogólną problematykę podejmowaną w analizowanej książce, zauważyć trzeba, że skupia się ona wokół różnego ujęcia i bardzo szerokiego spojrzenia na kwestie tożsamości. Autorzy już we wstępie do wskazanej pracy zauważają, że prawdą jest to, że każdy obywatel żyjący w Polsce uczestniczy w trzech podstawowych wymiarach swojej społecznej i kulturowej przynależności. Jest uwarunkowany i powiązany z dzisiejszym losem własnego kraju, ale odczuwa także przynależność europejską jako obywatel tego kontynentu. Co za tym idzie odczuwa także lub odczuwać powinien wspólnotę z dziedzictwem i tradycjami kultury europejskiej.

Dalej autorzy zauważają, że kluczową kwestią w ich rozważaniach obok problematyki tożsamości staje się kwestia integracji. Procesowi temu towarzyszą niepokojące przejawy partykularyzmu, nacjonalizmu i dezintegracji, eskalacja konfliktów lokalnych i lokalnych

¹⁵³ Tamże, s. 25.

¹⁵⁴ Tamże, s. 26.

¹⁵⁵ red. I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.

nienawiści. Tym samym autorzy publikacji podkreślają, że problemy niechęci rodzące się na gruncie różnorodności nie zostały jeszcze zwalczone nawet w dobie globalizującego się i jednoczącego się świata¹⁵⁶. Teorię tą można podważyć, biorąc pod uwagę czas, w którym powstawał niniejszy rozdział. Wydarzenia po dniu 24 lutego 2022 roku zdecydowanie podważają postulaty świata łączącego się w nurcie internacjonalizmu. Działania polityczno-militarne rozgrywane się na arenie państwa ukraińskiego, a dotyczące całej Europy, zdecydowanie oddalają współczesne społeczeństwa od brameldowskiej wizji cywilizacji światowej, którą wydają się popierać autorzy *Edukacji wobec wyzwań XXI wieku*.

Przechodząc do bardziej szczegółowego spojrzenia na problematykę prezentowanej książki, zwracam szczególną uwagę na artykuł Włodzimierza Szewczuka *Europa. Ojczyzna narodów*¹⁵⁷. Już na samym początku artykułu autor podkreśla w nieco filozoficzny sposób, że Polska jest ojczyzną Polaków, natomiast Europa jest Ojczyzną Polaków, Niemców, Francuzów, Rosjan, Anglików i innych obywateli zamieszkujących Europę. Dalej Szewczuk zauważa, że problem integracji nawet na poziomie jednego kontynentu to długi i żmudny proces, ale jedyny, który prowadzić może do przetrwania gatunku ludzkiego. Następnie autor porównuje ludzkość świata do nieświadomego dziecka. Uważa, że ludzie „bawią” się megaenergiami nieświadomi tego, do jakich konsekwencji może to doprowadzić. Trudno nie dostrzec tu zbieżności z Brameldem, który uważał, że ludzkie umysły skupiają się na postępie technologicznym, zdolne są do wysyłania ludźmi w kosmos i budowy broni atomowej, a pomijają kwestie wykorzystania potencjału umysłu ludzkiego jako narzędzia jednoczenia się. Dalej Szewczuk zarzuca ludzkości działalność teoretyczną w sferze jednoczenia się. Kładzie jednak nacisk na to, że ludzkość podejmuje zbyt małe działania praktyczne. Zwraca także uwagę na fakt, że wielkie cele osiąga się poprzez działania małych zbiorowości, a następnie włącza się w nie coraz większa ilość ludzi. Tym samym badacz sugeruje, że należy inspirować swoimi działaniami tak, aby zaangażowały się w nie całe masy. Uczony zwraca uwagę na fakt, że ludzkość angażuje się w nieodpowiednie działania. Zauważa, że z jednej strony deklarowane są działania mające na celu zmniejszenie uzbrojenia poszczególnych państw, a następnie wzrost handlu bronią tych samych krajów. Szewczuk twierdzi, że pokoju i zjednoczenia nie zbudujemy jedynie pacyfistycznymi hasłami; możemy do tego dojść tylko poprzez realne, zaplanowane działania praktyczne. Szewczuk zwraca także szczególną uwagę na to, że ofensywę w sferze zjednoczenia powinna podjąć edukacja. Autor zwraca uwagę na

¹⁵⁶ Tamże, s. 11-12.

¹⁵⁷ W. Szewczuk, *Europa. Ojczyzna narodów* [W:] red. I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.

nauczanie historii, które w jego ocenie koncentruje się na opisie czasów przeszłych. Sugeruje zatem, że działania współczesnych uczonych powinny skupić się na krytycznej analizie podręczników szkolnych. Równocześnie należy podjąć działania mające na celu wyeksponowanie osiągnięć w dziedzinie kultury w skali światowej. Szczególnie ważne staje się wyeksponowanie wszystkich aspektów kultur, które skupiają się na łączeniu podobieństw ponad różnicami¹⁵⁸.

Należy zauważyć, że praca Szewczuka przyjmuje nieco filozoficzny charakter z dużym nasyceniem krytycyzmu. Nie można jednak odmówić uczonemu wyłonienia konkretnych, rażących błędów ludzkości w stosunku do zjednoczenia. Cechą charakterystyczną dla artykułu Szewczuka staje się zaplanowanie konkretnych działań, które obniżyć mają nietolerancję, a jednocześnie spotęgować ludzką chęć do zjednoczenia i pokoju.

1.4.2. Praktyka pedagogiczna w obszarze edukacji obywatelskiej

Pisząc o praktyce pedagogicznej w obszarze edukacji obywatelskiej, wskazuję na edukację formalną, edukację pozaformalną oraz edukację nieformalną.

1.4.2.1. Edukacja obywatelska formalna

Niniejszy podrozdział należy rozpocząć od stwierdzenia, że formalna edukacja obywatelska odbywa się zasadniczo w szkołach. Za przełomowy okres w dziejach polskiej edukacji obywatelskiej należy przyjąć zmianę ustrojową w 1989 roku. Ideologiczne postrzeganie edukacji obywatelskiej przed 1989 rokiem sprawiło, że w latach 90. zaczęto zastanawiać się nad sensem utrzymania przedmiotu nazywanego wówczas Wiedza o społeczeństwie. Jednakże zarówno nauczyciele, jak i uczniowie opowiedzieli się za utrzymaniem Wiedzy o społeczeństwie w programach szkolnych, tym samym to właśnie w ramach tego przedmiotu kontynuowano w szkole edukacją obywatelską¹⁵⁹. W tym miejscu należy zaznaczyć, że od lat 90. zmienił się wymiar kształcenia w obszarze edukacji obywatelskiej, gdyż treści należące do tejże edukacji znalazły się również w podstawach programowych innych przedmiotów szkolnych. Tomasz Herzog zaznacza, że dzisiaj edukacja obywatelska odbywa się w szkole za pośrednictwem nie tylko wiedzy o społeczeństwie, ale także historii, języka polskiego i geografii¹⁶⁰. Zdaniem Herzoga problem polega jednak na

¹⁵⁸ Tamże, s. 191-196.

¹⁵⁹ Red. S. Kilian, *Edukacja obywatelska...*, s. 13.

¹⁶⁰ T. Herzog, *Zagrożenia i wyzwania dla edukacji obywatelskiej we współczesnej Polsce* [W:] red. Z Melosik, K. Przyszczypkowski, *Wychowanie obywatelskie, studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998, s. 121.

tym, że wiedza uczniów wyniesiona z nauczanej w ten sposób edukacji obywatelskiej jest bardzo fragmentaryczna. Oznacza to, że uczniowie nie potrafią przenieść wiedzy z geografii na przykład do obszaru analizy wiersza na języku polskim¹⁶¹. Można tym samym stwierdzić, że uczniowie posiadają wiedzę z zakresu życia demokratycznego, ale tylko w niewielkim stopniu potrafią wiedzę tę przenieść do życia praktycznego, zastosować ją w różnych kontekstach. Innymi słowy stają się bezradni wobec życiowych problemów związanych z prawami i obowiązkami obywatelskimi¹⁶². W taki sposób prezentuje się więc praktyka edukacyjna. Różni się ona od teorii i założeń przedstawiających szkołę jako instytucję, której rolą jest stwarzanie uczniom pola do obcowania z demokracją, a w ten sposób do uczenia się jej i nabywania umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w demokratycznym państwie. Wśród tych umiejętności Herzog wymienia:

- 1) zdobywanie i wykorzystywanie informacji;
- 2) podejmowanie decyzji;
- 3) formułowanie ocen i sądów;
- 4) komunikowanie;
- 5) współdziałanie;
- 6) ocena potrzeby i możliwości angażowania się
- 7) zabieganie o własne interesy¹⁶³.

Należy podkreślić, że wymienione elementy edukacji obywatelskiej Herzog wprost nazywa umiejętnościami. Nadaje przez to edukacji obywatelskiej wymiar praktyczny. Rozważania te należy uzupełnić o cele edukacji obywatelskiej realizowane za pośrednictwem wiedzy o społeczeństwie. Mirosława Cyłkowska-Nowak wśród celów tego przedmiotu wymienia:

- 1) zaznajomienie uczniów z ideami, które istotne są dla życia społecznego, np. idea posiadania pracy, wolnego społeczeństwa czy też społeczeństwa demokratycznego;
- 2) uświadomienie kierunku przemian polityczno-społecznych, które dokonały się w latach 90. XX wieku;
- 3) wypracowanie umiejętności dostrzegania zjawisk i faktów w sferze społecznej oraz formułowania wniosków;
- 4) nauczanie poprawnej terminologii z zakresu wiedzy o społeczeństwie;

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² Tamże, s. 109.

¹⁶³ Tamże, s. 120.

- 5) zaszczepienie w uczniach zainteresowań wiedzą społeczno-polityczną;
- 6) wskazanie źródeł informacji, które dotyczyć mają zagadnień społeczno-politycznych, a także przysposobienie metod korzystania z tych informacji¹⁶⁴.

Cylkowska-Nowak konkluduje, że „celem ogólnym edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły średniej jest wyposażenie ucznia w taką wiedzę, umiejętności i postawy, aby potrafił on dokonać wyboru i określenia własnego miejsca w otaczającej go rzeczywistości. Lekcje <wiedzy o społeczeństwie> mają być <jedynie niezbędnym narzędziem> do osiągnięcia tego”¹⁶⁵. Można więc stwierdzić, że edukacja obywatelska powinna zmierzać do wykształcenia w młodzieży świadomości i postaw obywatelskich poprzez kształtowanie w młodzieży większej dojrzałości patriotycznej i obywatelskiej. Postawę taką należy rozumieć jako aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i państwowym¹⁶⁶.

1.4.2.2. Edukacja obywatelska pozaformalna

Kończąc przegląd badań z zakresu edukacji obywatelskiej, dotarłem do raportu z badań przeprowadzonych przez Ewę Tłuczek-Tadlę. Założenia metodologiczne, opis przebiegu badań oraz wnioski z badań zostały zawarte w pracy *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno – empiryczne*¹⁶⁷.

Cele badań zostały podzielone przez autorkę na cele ogólne i cele szczegółowe. Zamierzeniem ogólnym analiz uczyniono rozpoznanie działalności stowarzyszenia Parlament Młodzieży z Przemysła w kontekście edukacji obywatelskiej. Przyjęto także założenie, że działalność stowarzyszenia jest przejawem istnienia społeczności obywatelskiej, ale także obszarem, w ramach którego rozwijane są kompetencje społeczne. Cele szczegółowe badań określono w następujący sposób:

1. Zbadanie zjawiska powstania i działalności stowarzyszenia Parlamentu Młodzieży z Przemysła w kontekście edukacji obywatelskiej młodzieży, a także ukazanie jego dotychczasowych osiągnięć i trudności w prowadzonej działalności.

¹⁶⁴ M. Cylkowska-Nowak, *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski*[W:] red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, *Wychowanie obywatelskie, studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998, s. 178.

¹⁶⁵ Tamże, s. 179.

¹⁶⁶ E. Biesiadecka, *Strategie aktywizujące uczniów w edukacji obywatelskiej w świetle nowej podstawy programowej*...s. 46.

¹⁶⁷ E. Tłuczek-Tadla, *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno – empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.

2. Ukazanie, w jakim zakresie stowarzyszenie realizuje zadania związane z działalnością edukacyjną młodzieży polskiej w obszarze edukacji obywatelskiej.
3. Rozpoznanie opinii członków stowarzyszenia Parlamentu Młodzieży z Przemysła i uczestników wybranych szkoleń na temat działalności stowarzyszenia.
4. Podjęcie próby opracowania podstawowych typów uczestnictwa w stowarzyszeniu w kontekście kompetencji obywatelskich nabywanych przez młodzież poprzez członkostwo w stowarzyszeniu.
5. Poznanie sugerowanych przez respondentów kierunków zmian w stowarzyszeniu z uwzględnieniem tych, które odnoszą się do aspektów związanych z edukacją obywatelską¹⁶⁸.

Kolejnym krokiem w prowadzonych badaniach było określenie problemów badawczych. Podzielono je na problemy globalne i problemy główne. Problem globalny określono w postaci następującego pytania: czy i w jakim zakresie działalność stowarzyszenia Parlament Młodzieży z Przemysła wpisuje się w obszar edukacji obywatelskiej młodzieży oraz na ile z perspektywy jego uczestników (również liderów, członków i uczestników szkoleń) uczestnictwo w strukturach stowarzyszenia pozwala nabywać wiadomości, kształtować umiejętności, postawy i poglądy niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w warunkach demokracji uczestniczącej? W obrębie tak sformułowanego problemu globalnego wyodrębniono następujące problemy główne:

1. Jakie były okoliczności powstania stowarzyszenia Parlament Młodzieży z Przemysła?
2. Jaka była struktura stowarzyszenia Parlament Młodzieży z Przemysła?
3. Jak działało stowarzyszenie Parlament Młodzieży z Przemysła oraz jakie były rezultaty tej działalności z perspektywy liderów, członków i uczestników?
4. Jakim przemianom podlegało stowarzyszenie w ciągu ośmiu lat swojej działalności oraz jakie przedstawiono propozycje zmian dotyczące działalności w przyszłości?
5. Jakie były opinie liderów, członków i uczestników szkoleń organizowanych przez stowarzyszenie Parlament Młodzieży z Przemysła na temat przydatności wiedzy nabywanej w stowarzyszeniu, kształtowanych umiejętności za sprawą działalności stowarzyszenia, postaw czy też poglądów do aktywnego uczestnictwa w strukturach demokratycznego państwa?¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Tamże, s. 77-78.

¹⁶⁹ Tamże.

Wśród technik wykorzystanych podczas prowadzonych badań Tłuczek-Tadla wymienia analizę dokumentów związaną z jakąkolwiek działalnością stowarzyszenia Parlamentu Młodzieży z Przemyśla. Przyjęto, że dokumenty takie mają dać obraz wszelkiej działalności stowarzyszenia z zakresu edukacji obywatelskiej oraz nabywania przez członków kompetencji społecznych. Drugą techniką zastosowaną względem członków stowarzyszenia były indywidualne wywiady pogłębione. Wywiady przeprowadzono z liderami, członkami pełniącymi określone funkcje lub tak zwanymi „zwykłymi członkami”. W wywiadzie tego typu istniała swoboda w aranżowaniu sekwencji pytań. Trzecią techniką wykorzystaną w prowadzonych badaniach był kwestionariusz ankiety pocztowej, który zastosowano względem uczestników szkoleń organizowanych przez stowarzyszenie¹⁷⁰.

Przechodząc do interpretacji wniosków końcowych, należy powiedzieć za Tłuczek-Tadlą, że przeprowadzone badania wykazały, iż siedmioletnia działalność stowarzyszenia Parlamentu Młodzieży z Przemyśla opierała się na dużej liczbie różnych form przekazywania i poszerzania kompetencji i postaw społecznych w obszarze edukacji obywatelskiej. Wśród prowadzonych działań wymienić można: budowanie wizerunku liderów kompetentnych do przekazywania wiedzy, postaw i kompetencji z zakresu edukacji obywatelskiej; poszerzanie obszaru wiedzy i kompetencji z zakresu edukacji obywatelskiej poprzez nadawanie członkom stowarzyszenia określonych ról; wzmacnianie procesu edukacji szkolnej w obrębie edukacji obywatelskiej; organizowanie szkoleń, projektów edukacyjnych; prowadzenie współpracy międzynarodowej, które wpisują się w działania szkolne i pozaszkolne będące przejawem demokracji uczestniczącej oraz promowanie postaw życia społecznego na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że po raz kolejny pojawia się tu zbieżność z brameldowską ideą cywilizacji światowej, ponieważ zaprezentowane przez autorkę wyniki analiz pokazują, że edukacja obywatelska dąży do ograniczenia różnic między obywatelami poszczególnych społeczeństw z jednoczesnym nastawieniem na postawy internacjonalistyczne. Ponadto wyniki badań prowadzonych przez Tłuczek-Tadlę pokazują, że działalność stowarzyszenia Parlamentu Młodzieży z Przemyśla nie tylko wspiera szkolny proces edukacji obywatelskiej, ale także minimalizuje negatywne odczucia uczniów w stosunku do edukacji obywatelskiej w szkolnictwie¹⁷¹.

¹⁷⁰ Tamże, s. 77-79.

¹⁷¹ Tamże, s. 191-194.

1.4.2.3. Edukacja obywatelska nieformalna

Rozważania nad zagadnieniem zawartym w tytule podrozdziału prowadzę na podstawie badań Kazimierza Czerwińskiego, który edukację obywatelską nieformalną dzieli na trzy rodzaje. Pierwszy to edukacja przez partycypację; drugi – edukacja przez debatę publiczną i trzeci – inne formy obywatelskiej edukacji nieformalnej.

Edukacja przez partycypację jest opisana przez Czerwińskiego na podstawie treści zawartych w pracach licencjackich i magisterskich studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pierwsza z analizowanych prac opisuje działalność stowarzyszenia „Tadmed”, którego efekty edukacji nieformalnej grupowane są przez Czerwińskiego w dwóch kategoriach. Pierwsza grupa to efekty dotyczące członków stowarzyszenia, druga grupa to efekty dotyczące innych osób wchodzących w relacje z członkami stowarzyszenia i jego działalnością. W pierwszej grupie efektów Czerwiński wymienia: 1) umiejętność współpracy, w tym współpracy w sytuacjach stresujących; 2) umiejętności organizatorskie związane z podejmowaniem decyzji mających długofalowe skutki; 3) umiejętności komunikacyjne; 4) zaufanie względem innych; 5) lojalność; 6) odporność psychiczna; 7) wrażliwość na krzywdę innych; 8) poczucie sprawstwa i czerpanie z niego satysfakcji; 9) umiejętność radzenia sobie z rzadkimi porażkami. Do drugiej grupy efektów autor badań zalicza te efekty, które dotyczyć mogą odbiorców stowarzyszenia nazywanych przez Czerwińskiego „klientami”. Badacz wymienia tutaj: 1) świadomość płynąca ze znajomości pojęcia „aktywności społecznej”, dzięki dawaniu dobrego przykładu przez członków społeczeństwa; 2) zaufanie do innych w sferze ich profesjonalizmu; 3) poczucie bezpieczeństwa płynącego ze znajomości instytucji, których celem jest niesienie wsparcia i pomocy w przypadku pojawienia się zagrożenia (jakiegokolwiek); 4) wiedza prozdrowotna, a także zakres udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej¹⁷².

Drugą z analizowanych prac dyplomowych była praca Alicji Jankowskiej na temat Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju i Integracji Środowiska Lokalnego „Z Edukacją w Przyszłość” w Korzeczniku. Czerwiński, odnosząc się do działań stowarzyszenia w obszarze edukacji nieformalnej, wskazuje na jego aktywność w obronie likwidacji lokalnej szkoły. Dodać należy, że były to działania skuteczne. Autor zauważa, że taki rozwój wypadków „uskrzydla” i dodaje nadziei, a także wzmacnia motywację do dalszego działania. Ponadto sukces ten dał wszystkim biorącym udział w tej batalii, ale także jej obserwatorom, twarde

¹⁷² K. Czerwiński, *Edukacja nieformalna wobec obywatelskości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2020, s. 218-219.

dowód, że warto wspólnie bronić społecznych interesów. Powiedzieć należy, że pozytywne efekty edukacji nieformalnej prowadzone za pośrednictwem wymienionego stowarzyszenia dotyczą przede wszystkim jego członków¹⁷³.

Trzecia z analizowanych przez Czerwińskiego prac zawiera badania Haliny Szczepańskiej nad działalnością Kół Gospodyń Wiejskich w jednej z gmin w powiecie chojnickim w województwie pomorskim. Czerwiński doszedł do wniosku, że większość z działalności stowarzyszenia można zaliczyć do nieformalnej działalności edukacyjnej w obszarze obywatelskości. Autor wymienia więc umiejętności i kompetencje nabyte przez gospodynie: 1) umiejętności organizatorskie; 2) umiejętność współpracy; 3) umiejętności komunikacyjne; 4) poczucie sprawstwa; 5) przedsiębiorczość; 6) wrażliwość na krzywdę innych oraz poczucie solidarności ze społeczeństwem; 7) zaufanie. Badacz dodatkowo wymienia wśród efektów edukacji nieformalnej wzrost kultury prawnej za sprawą wchodzenia w interakcje z władzami samorządowymi. To z kolei wskazuje na kolejny efekt edukacyjny, jakim jest wzrost poziomu wiedzy w danej dziedzinie¹⁷⁴.

Czwarta analizowana praca obejmuje badania Katarzyny Lorbieckiej na temat stowarzyszenia, które stawia na „rozwój sołectwa”, a które działa w powiecie tucholskim w województwie kujawsko-pomorskim. Efekty edukacyjne w przypadku tego stowarzyszenia „dotyczą przede wszystkim: wiedzy administracyjno-prawnej, głównie dotyczącej działalności samorządu terytorialnego i innych lokalnych instytucji, umiejętności organizatorskich, w tym skutecznego pozyskiwania środków, współpracy, komunikowania się, poczucia sprawstwa itp.”¹⁷⁵.

Podsumowując edukację przez partycypację, Czerwiński wyraża się w następujący sposób: „We wszystkich czterech omówionych przypadkach można odnaleźć jeszcze co najmniej jeden – ważny dla obywatelskości – efekt edukacyjny, jest nim (samo) kształcenie (przyszłych) liderów. W ramach diagnozy obywatelskości pojawiały się alarmistyczne głosy moich rozmówców mówiące o braku liderów, o niechęci wielu ludzi – mających ku temu wiedzę, możliwości i predyspozycje – do przewodzenia, do brania odpowiedzialności, do bycia lokalnymi liderami. Tymczasem opisane stowarzyszenia, nawet jeśli nie wszystkie w jednakowym stopniu stwarzają okazje do tego, by być „szkołami liderów”, by wyłaniać osoby z predyspozycjami do społecznej działalności, by je w tym utwierdzać, by dawać możliwości

¹⁷³ Tamże, s. 220.

¹⁷⁴ Tamże, s. 222.

¹⁷⁵ Tamże, s. 223-224.

sprawdzenia się w działaniu i podnoszenia wiary w siebie itp.”¹⁷⁶. Jak widać zatem, uczestniczenie w stowarzyszeniu może pomóc w kształtowaniu przyszłych liderów. Aktualnych prezesów stowarzyszeń może z kolei jeszcze w większym stopniu przygotować do pełnienia funkcji profesjonalnych i fachowych „przywódców”. Podobny efekt edukacyjny może mieć działalność każdej instytucji społecznej, która posiada hierarchię i strukturę. Każda może kształtować postawy fachowości, przywództwa czy chociażby troski. Ta ostatnia również wymieniana jest jako cecha profesjonalnego lidera¹⁷⁷.

Drugi obszar nieformalnej edukacji obywatelskiej, wymieniany przez Kazimierza Czerwińskiego, to edukacja przez debatę publiczną. Jako pierwszą formę w tym obszarze autor wskazuje uczestnictwo obywateli w przeróżnych kanałach komunikacyjnych, realizowanych drogą radiową, telewizyjną i internetową. Warto zauważyć, że w wielu z tych debat uczestniczą specjaliści danych dziedzin lub naukowcy. W niektórych debatach publicznych dochodzi nawet to „starcia” pomiędzy grupą ekspercką a grupą „zwykłych obywateli”. Jako przykład mogę podać popularny program interwencyjny Elżbiety Jaworowicz „Sprawa dla reportera” emitowany za pośrednictwem kanału TVP1. Należy tu podkreślić, że za sprawą takich debat obywatel ma szansę włączyć się w dyskusje toczone na poziomie lokalnym, o czym pisze też Czerwiński¹⁷⁸.

Drugą możliwością włączenia się w debatę publiczną są fora dyskusyjne, rozpowszechniane głównie za pośrednictwem Internetu. Bydgoski badacz zauważa, że znaczna część tych forów dotyczy debaty publicznej i życia codziennego, jednakże znajduje się w niej także miejsce na sferę obywatelską. Zaletą forów internetowych jest niewątpliwie ich dostępność, albowiem każdy zalogowany użytkownik może wyrazić swoją opinię i wnieść coś do wymiany poglądów. Wśród najpopularniejszych wątków tematycznych z zakresu obywatelskości Czerwiński wymienia „[kwestię] reformy szkolnictwa czy sądownictwa, określonej propozycji zmian w prawie karnym, finansowania studiów, współpłaty pacjenta za usługi medyczne, powszechnego i darmowego (finansowanego przez samorządy) dostępu do Internetu, sposobów wzmocnienia rangi i znaczenia rad parafialnych, ale także [szczegółowych] problemów o zasięgu lokalnym, jak na przykład lokalizacji spalarni śmieci w powiecie A, przebiegu obwodnicy miasteczka B, przeznaczenia nadwyżki budżetowej w gminie C, poprawy bezpieczeństwa w dzielnicy D, przypadków lobbingu w instytucji E i tym

¹⁷⁶ Tamże.

¹⁷⁷ Por. B. Tracy, *Zarządzanie sprzedażą*, MT Biznes, Warszawa 2016, s. 49.

¹⁷⁸ K. Czerwiński, *Edukacja nieformalna...*, s. 230.

podobne”¹⁷⁹. Pragnę nadmienić, że Czerwiński, pisząc o debacie internetowej, nie wspomina o jednym fakcie. Owszem, jest ona powszechna i dostępna dla większości obywateli, jednakże niesie to za sobą określone zagrożenia wynikające, na przykład, z nieumiejętnego wyrażania własnego zdania. Po drugie środowisko internetowe obfituje w liczne *fake newsy*, które mogą przekraczać granice informacji „plotkarskich” i „ocierać się” o propagandę. Warto zatem nie tylko uczestniczyć w debacie publicznej za sprawą Internetu, ale też wybierać i selekcjonować media, biorąc pod uwagę ich prawdomówność i poprawność polityczną.

Trzeci człon debaty publicznej w sferze obywatelskościto spotkania z kandydatami na posłów, radnych do samorządów, burmistrzów, prezydentów (miast) czy też wójtów. Należy nadmienić, za Czerwińskim, że spotkania takie umożliwiają poznanie kandydata poprzez zadawanie mu pytań. Warto, za autorem, stwierdzić też, że powszechna obecność mediów podczas wystąpień kandydatów ożywia debatę publiczną¹⁸⁰.

Następnie Czerwiński schodzi do poziomu mikro debaty publicznej, która przejawia się poprzez zebrania członków spółdzielni i wspólnot mieszkaniowych, posiedzeń rady rodziców i rady szkoły, zebrań sołeckich czy np. spotkań rady osiedla¹⁸¹.

Piąty obszar, który stwarza okazję do debaty publicznej w sferze obywatelskości to otwarte wykłady, seminaria i spotkania z, jak to ujmuję Czerwiński, „ciekawymi ludźmi”, czyli ludźmi, którzy uznawani są za znawców lub autorytety w danej dziedzinie. Autor zauważa, że zaletą takich spotkań jest sesja pytań i odpowiedzi, która zwyczajowo planowana jest na koniec spotkania i to właśnie ona daje pole do szeroko rozumianego dyskursu i interakcji pomiędzy obywatelem a specjalistą. Wadą takiej końcowej debaty, zdaniem bydgoskiego badacza, jest „wąsko określony, nierzadko dość niszowy, profil tematyczny”¹⁸².

Ostatnią formą edukacji przez debatę publiczną są – transmitowane w telewizji – debaty plenarne w Sejmie. Autor zauważa, że obywatelowi nie pozostaje nic innego jak bierne obserwowanie wydarzeń sejmowych, bez jakiegokolwiek wpływu na nie. Autor nawet śmie wątpić, czy na podstawie tak rozumianych debat można wyrobić własną opinię. Dzieje się tak, ponieważ istota sporu często gubiona jest w plenarnych debatach pomiędzy członkami danych partii¹⁸³.

¹⁷⁹ Tamże, s. 230-231.

¹⁸⁰ Tamże, s. 231.

¹⁸¹ Tamże, s. 232.

¹⁸² Tamże.

¹⁸³ Tamże.

Na koniec swoich rozważań na temat debaty publicznej w kontekście obywatelskości, Czerwiński zastanawia się, jak kształci debata. Dochodzi do wniosku, że debata uczy obywatelskości silniej niż tradycyjna edukacja szkolna. Dzieje się tak, zdaniem autora, z dwóch powodów. Po pierwsze, debata kształci w ludziach poczucie odmienności ich zdań; różnorodność poglądów i przekonań. Prowadzić to może uczestnika debaty, ale także jej obserwatora, do konkluzji, że odmienne zdania wcale nie muszą powodować wrogości czy też niechęci. Wręcz przeciwnie, poznanie różnych zdań powoduje poznanie różnych perspektyw. Prowadzi do wielostronności i poszerzenia poglądów. Autor zauważa, że zarówno obserwacja debaty, jak i uczestnictwo w niej, uczą tego, że istotna jest siła argumentów, ich dokładny dobór oraz precyzja wypowiedzi. Skutkuje to dobrym zrozumieniem i „wygraną” z oponentami¹⁸⁴.

Po drugie, prowadząc debatę, nabywamy cechy ważne dla demokratycznego społeczeństwa. Wśród tych cech Czerwiński wymienia szacunek względem innych, tolerancję dla odmiennych poglądów i postaw, krytycyzm, a także odporność na manipulację, umiejętność słuchania oraz umiejętność formułowania myśli zrozumiałych dla innych słuchaczy. Ponadto, autor mówi, że w trakcie trwania debaty wśród uczestników można zaobserwować wzrost poziomu zaangażowania w rozwiązanie danego problemu. Dzięki temu rośnie też motywacja do zdobywania wiedzy¹⁸⁵.

Na koniec rozważań nad sferą nieformalnej edukacji ku obywatelskości, Czerwiński wymienia inne możliwości obywatelskiej edukacji nieformalnej. Jest to już trzeci, a zarazem ostatni obszar w badaniach bydgoskiego autora nad tą tematyką.

Jako pierwsząformę w tym trzecim obszarze nieformalnego kształcenia ku obywatelskości autor wymienia, za Jerzym Bagrowiczem, wychowawcze możliwości Kościoła katolickiego. Kluczową rolą Kościoła jest oczywiście głoszenie prawd wiary i moralności religijnej, jednakże może on też przyczyniać się do kształcenia cnót obywatelskich, takich jak poszanowanie pracy, umiłowanie prawa, miłości do Ojczyzny, szacunku do własności drugiego człowieka, solidarności społecznej, miłości do bliźniego, obrony życia czy w reszcie szacunku względem przyrody¹⁸⁶. Czerwiński zauważa, że Kościół szerzy obywatelskość za sprawą: 1) promowanej „kultury uczestnictwa” i polepszania jego

¹⁸⁴ Tamże, s. 233.

¹⁸⁵ Tamże s. 233-234.

¹⁸⁶ Por. J. Bagrowicz, *Wychowanie na czas przełomu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, nr 2 (7), s. 20.

jakości; 2) budowania zaufania do instytucji i zwiększania z nimi kontaktu; 3) budowania więzi z wybranymi reprezentantami; 4) umacniania poczucia odpowiedzialności¹⁸⁷.

Następnie badacz, za Mariuszem Cichoszem, wskazuje na znaczenie wspólnotowego działania stowarzyszeń przykościelnych. Szczególną uwagą duszpasterską, ale także wychowawczą objęta jest w tym kontekście rodzina – poprzez poradnictwo rodzinne i różnego rodzaju działania pomocowe i doradcze, a także kursy służące przygotowaniu do życia w rodzinie. Druga w kolejności, wymieniana przez Czerwińskiego, działalność to aktywność na rzecz dzieci i młodzieży szkolnej, a także akademickiej poprzez organizację imprez o charakterze rekreacyjnym i turystycznym¹⁸⁸. Trzeba zgodzić się z twierdzeniem Czerwińskiego, że, o ile wspólne interesy najczęściej łączyły członków organizacji pozarządowych, o tyle członków wspólnot kościelnych najczęściej łączą wspólne wartości. Czerwiński jednak podkreśla fakt, że wspólnotowe możliwości budowania jedności w Kościele katolickim pozostają nie w pełni wykorzystane¹⁸⁹. Dzieje się tak, ponieważ dostrzegalne jest, zdaniem autora, zbyt małe zaangażowanie parafian w życie Kościoła. Ich zdaniem to proboszcz jest decydem, a co za tym idzie, to on jest odpowiedzialny za budowanie jedności wspólnoty¹⁹⁰.

Drugim miejscem wśród innych obszarów nieformalnego kształcenia ku obywatelskości, zdaniem Czerwińskiego, są miejsca pamięci. Autor popiera tu zdanie Kingi Majrzak, na rozważaniach której opiera swoje analizy, że kluczową rolę odgrywa fizyczna obecność w miejscu pamięci, jednakże poprzedzona kwerendą historyczną oraz zapoznaniem się z dziejami poprzedzającymi powstanie danego miejsca. Tego rodzaju doświadczenie uruchamiać może procesy zrozumienia swoich „korzeni” oraz własnego jestestwa. Wzrasta także poczucie jedności, odpowiedzialności za wspólne dobro i dialog międzykulturowy. Czerwiński wskazuje, że procesy edukacyjne, które zachodzą, o ile w ogóle zachodzą, w danym miejscu pamięci, cechują się epizodycznością i dużą emocjonalnością¹⁹¹.

Podobny kontekst, zdaniem autora, tworzy trzeci obszar nieformalnej edukacji w zakresie innych form kształcenia, czyli wycieczki. Warunkiem jednak jest głębszy sens i zamysł, aniżeli jedynie rekreacja. Tak pojmowane wycieczki i wszelkie „inne” miejsca niż te, w których poruszamy się na co dzień pobudzają, zwłaszcza jednostki skłonne do głębszej refleksji, do namysłu nad własną egzystencją oraz licznymi uwarunkowaniami, na przykład

¹⁸⁷ K. Czerwiński, *Edukacja nieformalna...*, s. 236.

¹⁸⁸ Tamże.

¹⁸⁹ Tamże, s. 237.

¹⁹⁰ Tamże, s. 239.

¹⁹¹ Tamże.

„geograficznymi, przyrodniczymi, materialnymi, historycznymi, rasowymi, etnicznymi, religijnymi, kulturowymi, rodzinnymi itp.”¹⁹². Warto jeszcze zwrócić uwagę, za Czerwińskim, na fakt, iż w przypadku wycieczek szkolnych edukacja formalna przeplata się z edukacją nieformalną, wzajemnie się dopełniając¹⁹³.

Czwarty obszar wymieniany przez Czerwińskiego w analizowanym kontekście to podróże. Koreluje on niejako z poprzednim, co nie oznacza, że wycieczki i podróże to synonimy. Zdaniem autora podróż to obszar głęboko eksplorowany przez literaturę i film, który zachęca do namysłu nad własną egzystencją. Podróż, zdaniem badacza, jest alegorią życia i zachęceniem do spojrzenia z dystansem na własną osobę, na swoje miejsce w świecie. Podróż bywa często przyczynkiem do głębokich przemian wewnętrznych. Autor wskazuje na to, że niektóre podróże, zwłaszcza te o charakterze religijnym, czyli pielgrzymki, odmieniają wewnętrznie ludzi. Oznacza to, że w danej osobie dochodzi do trwałej zmiany będącej, zdaniem autora, efektem uczenia się. Czerwiński zauważa, że zarówno wycieczki, jak i podróże stwarzają miejsce do przemian postaw obywatelskich. Dziać się tak może za sprawą wzrostu refleksyjności, poszerzeniu horyzontów, wzrostu tolerancji, wiedzy o sytuacji politycznej, wzrostu solidarności ludzkiej itp¹⁹⁴.

Na koniec rozważań Czerwiński zbiorczo wymienia inne formy nieformalnej edukacji ku obywatelskości. Zdaniem autora zmianę w postawach ludzkich za sprawą nieformalnej edukacji obywatelskiej wywołują udziały w obchodach świąt państwowych i rocznicowych, działania proekologiczne, życie rodzinne, aktywność w miejscu pracy, czy wreszcie całe życie ludzkie, które jest wielkim obszarem do rozwoju obywatelskości. W ten sposób autor podkreśla, że uczenie się obywatelskości zachodzi poprzez kontakty środowiskowe¹⁹⁵.

¹⁹² Tamże, s. 240.

¹⁹³ Tamże.

¹⁹⁴ Tamże.

¹⁹⁵ Tamże, s. 240-242.

Rozdział II. Theodore'a Brameld a rekonstrukcjonizm społeczny

Theodore Brameld był filozofem niezwykle płodnym zarówno pod względem zakresu prowadzonych badań, jak i licznych publikacji naukowych. Nie doczekał się jednak dotychczas uznania, na jakie moim zdaniem zasłużył. Ani w amerykańskich, ani w polskich badaniach nad edukacją jego nazwisko nie pojawia się często. Wyjątkiem jest praca Hanny Zielińskiej-Kostyło *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, w której autorka analizuje podejście zarówno Bramelda, jak i innych rekonstrukcjonistów społecznych do tychże zjawisk edukacyjnych w XX wieku, zwłaszcza w latach 1950-1980.

Rzadkość, z jaką poglądy amerykańskiego filozofa pojawiają się w światowych i polskich badaniach, zdziwić może zwłaszcza w momencie, gdy zaczniemy analizować poglądy Bramelda. Pisał on bowiem o sile edukacji w społeczeństwach demokratycznych; o potrzebie i możliwości kreowania wartości przez te społeczeństwa; a także o roli kultury w dążeniach, z jednej strony, do transmisji poprzez edukację dotychczas obowiązujących wartości, oraz z drugiej – do rekonstrukcji minionych tychże wartości, także poprzez edukację, ze względu na wyzwania przyszłości. Brameld był entuzjastą demokracji i płynącego z niej dobra w postaci możliwości wielogłosu odnoszącego się do sposobów organizowania życia społecznego przez określoną wspólnotę. Szczególne miejsce w jego poglądach zajmowała jednak wiara w edukację, którą uznawał za najważniejszy składnik kultury. Takie podejście do edukacji może dziwić, gdyż niesie ono w sobie elementy utopii. Brameld odpowiedziałby na tę wątpliwość słowami, że to, co dzisiaj jest utopią, jutro stanie się ideologią, czyli że wszystkie dzisiejsze wzorce kultury, które wydają się nam oczywiste, w przeszłości były uznawane za utopijne. Brameld wierzył również w człowieka. Co prawda zdawał sobie sprawę z destrukcyjnej siły obecnej w ludzkości (wielokrotnie wspominał o tym, że człowiek inwestuje zbyt duże nakłady finansowe i energetyczne w tworzenie broni jądrowej względem inwestowania w ludzkie emocje i umysł), niemniej ufał, że ludziesą zdolni do globalnego zjednoczenia w nurcie internacjonalizmu. Jego wiara i ufność czyniły go człowiekiem nastawionym pozytywnie i optymistycznie. Był autentycznym przedstawicielem klasycznego oświecenia, ze wszystkich swoich sił chciał konstruować nowy świat, nie myślał natomiast o jego pojęciowej dekonstrukcji. Na uwagę zasługuje także brameldowskie zastosowanie rekonstrukcjonizmu społecznego w praktyce, czyli jedyna próba przeniesienia tej teorii do ówczesnej praktyki edukacyjnej (Projekt Floodwood). Dorobek Bramelda daje nam jasny obraz tego, jak powinna wyglądać przyszłość. Wskazuje cele i

środki niezbędne do stworzenia zjednoczonego, pokojowego świata, w którym ludzie będą traktowani równo. Warto dodać, że nabiera to bardzo dużego znaczenia po rozpoczęciu przez Rosję wojny w Ukrainie. Moim zdaniem dorobek Bramelda powinien być analizowany i rozwijany we współczesnej myśli edukacyjnej.

2.1. Theodore Brameld – sylwetka pedagoga, filozofa i antropologa

Theodore Brameld (1904-1987) był amerykańskim filozofem edukacji i antropologiem, jednym z twórców i propagatorów rekonstrukcjonizmu społecznego¹⁹⁶. Jego intelektualną ścieżkę kariery można podzielić na cztery etapy.

Pierwszy etap kariery Brameld rozpoczął w wieku dwudziestu czterech lat, gdy zapisał się na studia na Wydziale Filozofii Uniwersytetu w Chicago, gdzie rozpoczął studia doktoranckie. Etap ten, jak sam mawiał, wyróżniał się w jego życiu większą niż przeciętna naiwnością. Mimo to szybko odnalazł teorie naukowe, z którymi się utożsamiał. Wśród jego mentorów szczególną rolę odegrał promotor jego doktoratu Thomas Vernor Smith¹⁹⁷. Brameld pod jego kierownictwem napisał rozprawę doktorską *Rola przyzwolenia w leninizmie*. Praca ta okazała się na tyle solidna i interesująca, że w roku 1933 wydawnictwo uniwersyteckie wydało na jej podstawie książkę pod zmienionym tytułem *Filozoficzne podejście do komunizmu*, do której wstęp napisał Smith¹⁹⁸. Przychylną recenzję książki napisał następnie John Dewey¹⁹⁹.

Drugi etap pracy naukowej Bramelda rozpoczął się wraz z podjęciem przez niego pracy na Uniwersytecie Long Island w Brooklynie. Ten etap jego kariery odznaczał się tym, że Brameld z jeszcze większym zaangażowaniem interesował się kwestiami nauczania filozofii w szkołach. W tym czasie jego frustracje nieustannie pogłębiane były przez problemy natury ekonomicznej, powodowane przez nieustanne opóźnienia w wypłatach wynagrodzeń dla nauczycieli akademickich²⁰⁰. Zjawisko to odcisnęło się na tyle silnie w jego twórczości²⁰¹, że w *Edukacji jako sile* przeczytać możemy: „Siódmy rok przygotowania nauczycieli, czyli staż,

¹⁹⁶ H. Kostyło, P. Kostyło, *Edukacja jako narzędzie rekonstrukcji kultury...*, s. 7.

¹⁹⁷ Thomas Vernor Smith (1890-1964) – amerykański uczony, polityk i pisarz. W latach 1922-1948 związany z Uniwersytetem w Chicago. W twórczości Bramelda zapisał się jako autor wstępu do doktoratu Bramelda wydanego pod tytułem *Filozoficzne podejście do komunizmu*.

¹⁹⁸ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 26-27.

¹⁹⁹ H. Kostyło, P. Kostyło, *Edukacja jako...*, s. 9.

²⁰⁰ Tamże, s. 27.

²⁰¹ Por.: A. Piendel, *Recenzja Theodore Brameld, Edukacja jako siła*, tłum. Kostyło P., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2014 [W:] *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXXII, Nauki humanistyczno-społeczne*, zeszyt 424, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016, s. 221-227.

nie jest zatem całkowicie nowym etapem, ale punktem kulminacyjnym całej nauki, zarówno teorii, jak i praktyki, z poprzednich sześciu lat. Staż powinien obejmować pracę na cały etat, powinien być dobrze płatny i ciągle nadzorowany przez możliwie najlepszych liderów w danym obszarze”²⁰². Nawoływanie do dobrze płatnych staży dla początkujących nauczycieli było manifestem przeciwko zniechęceniu do wykonywania tego priorytetowego, według Bramelda, zawodu. Drugi etap pracy naukowej Bramelda był czasem spotkania kilku wybitnych myślicieli tamtych czasów. Wśród nich wyliczyć możemy Maxa Eastmana, Harolda Laski’ego oraz Johna Deweya. Podczas ukierunkowywania swojej pracy naukowej na filozofię edukacji amerykański uczonec zaczął skłaniać się do analizy otaczającego go świata z wykorzystaniem kategorii marksistowskich. Wkrótce zbliżył się do grupy naukowców z *Teachers College* na Uniwersytecie Columbia, którzy, jak twierdził, przyjęli go z o wiele większą otwartością i wrażliwością niż filozofowie na wschodnim wybrzeżu.

Ten etap jego ścieżki naukowej kontynuowany był do objęcia w 1939 r. stanowiska wykładowcy filozofii edukacji na Uniwersytecie w Minnesocie. Pracował tam przez osiem lat, zajmując się między innymi problemem edukacji robotników. Ten okres jego twórczości charakteryzował się ponadprzeciętnym entuzjazmem. W tym samym okresie podjął również współpracę z Towarzystwem Edukacji Progresywnej, którego został wiceprzewodniczącym.

Również podczas tego etapu Brameld przeprowadził eksperyment w jednej z klas szkoły średniej we Floodwood, który był jedyną praktyczną próbą zastosowania rekonstrukcjonizmu społecznego w historii. Projekt ten był znaczącym wydarzeniem w jego pracy ze względu na jego naukowe i aplikacyjne znaczenie. Koncepcja Bramelda została przyjęta przez sympatyków rekonstrukcjonizmu społecznego z równym entuzjazmem co wcześniejsze propozycje Deweya, Kilpatricka czy Rugga. Brameld, w przeciwieństwie do wymienionych myślicieli, stał na stanowisku, że szkoły są dobrymi ośrodkami do szerzenia demokracji i przenoszenia jej we wszystkie wymiary życia społecznego. To twierdzenie uczyniono podstawą merytoryczną brameldowskiego „Programu Floodwood”.

Projekt ten został opracowany przez Bramelda w kooperacji z jego studentami z Uniwersytetu w Minnesocie w ramach seminarium „Projekt dla Ameryki”²⁰³. Brameld był odpowiedzialny za całość przedsięwzięcia, współpracował zaś ze swoim asystentem oraz dwoma nauczycielami zainteresowanymi rekonstrukcjonistyczną koncepcją nauczania. Kontrolę nad projektem sprawował lokalny superintendent szkoły. Wstępna faza projektu

²⁰² T. Brameld, *Edukacja jako siła...*, s. 125.

²⁰³ Projekt Floodwood był częścią szerszego eksperymentu edukacyjnego, który Brameld prowadził przez kilkanaście lat na Uniwersytecie w Minnesocie i miał na celu odpowiedzenie na pytanie: jaki model przyszłego społeczeństwa przyjęlibyśmy zgodnie do realizacji, gdybyśmy mieli moc realizacji takiego modelu?

polegała na wypełnieniu przez pięćdziesięciu jeden uczniów liceum we Floodwood wstępnego testu przygotowanego przez Bramelda. Drugi etap projektu polegał na tym, że każdy z uczniów poświęcał po dwie godziny dziennie przez pięć dni w tygodniu w ciągu czterech i pół miesiąca na zgłębianie zagadnień związanych z potrzebami i dążeniami powojennego społeczeństwa Stanów Zjednoczonych. Nauka w ramach zaproponowanego modelu nauczania radykalnie różniła się od tradycyjnych metod szkolnictwa. Materiał nie był podzielony na przedmioty. Zamiast tego wprowadzono jednostki podobne do seminariów, na których łączono ze sobą zagadnienia języka ojczystego, historii i kwestii społecznych. Taką samą strategię stosowano zarówno w przypadku nauk społecznych, jak i nauk przyrodniczych. Podczas eksperymentu położono główny nacisk na zagadnienia społeczne. Uczniowie zajmowali się nimi przez cztery tygodnie. Dużą uwagę poświęcono dyskusjom związanym z zagadnieniami gospodarczymi i politycznymi. Nad sztuką, podobnie jak nad naukami ścisłymi, dyskutowano przez jeden tydzień. Dwa tygodnie poświęcono edukacji i relacjom międzyludzkim. Ostatnie dwa tygodnie, które skrócono ostatecznie do dwóch dni, uczniowie mieli poświęcić na syntezę wszystkich swoich dotychczasowych analiz. Wsparciem dla uczniów w realizacji zadań tego etapu projektu miała stać się lektura *Patrząc wstecz* Edwarda Ballamy'ego.

Praca na tym etapie polegać miała na skupieniu się uczniów w małych grupach oraz na rekomendowaniu reszcie klasy zmian społecznych wraz ze środkami niezbędnymi do ich podjęcia.

Częścią projektu była również ankieta przeprowadzona przez uczniów, która dotyczyła postaw społecznych dominujących w społeczności lokalnej we Floodwood. Brameld chciał w ten sposób pokazać, że działania rządowe podjęte w ciągu dwudziestu pięciu lat poprzedzających „Projekt Floodwood” nie przyniosły w tym konkretnym środowisku zamierzonych rezultatów. Następnie uczniowie sporządzili listę podstawowych ludzkich potrzeb. Ten etap eksperymentu miał na celu nadanie tym potrzebom wartości moralnej. Działanie to zmierzało do zachęcenia uczniów do poszukiwania realnych metod nastawionych na realizację własnych wartości.

Ostatnim etapem projektu był ponowny test, który wypełnili uczniowie. Różnice w odpowiedziach zawartych w teście początkowym i końcowym miały pokazać, jak zmieniły się postawy uczniów względem zagadnień społecznych. Dane z obu testów zostały przedstawione w Biurze Badań Edukacyjnych, które oceniło wyniki testu z metodologicznego punktu widzenia negatywnie. Ocenę taką argumentowano tym, że oba testy wypełniło mniej niż siedemdziesiąt procent uczniów. Pracownicy Biura Badań Edukacyjnych stwierdzili też,

że na podstawie uzyskanych wyników nie sposób opracować żadnej syntetycznej informacji na temat ważności testów.

Odmienne zdanie co do wyników testu miał Brameld. Stwierdził, że uczniowie pozytywnie zareagowali na zaproponowany im model edukacyjny. W większości zgadzali się również z listą przedstawionych im podstawowych potrzeb. Obserwowalnym wynikiem, według Bramelda, było to, że uczniowie uznali wyższość systemu demokratycznego nad innymi systemami politycznymi. Wyrazili także negatywny stosunek do twierdzenia, że faszyzm i komunizm są bliźniaczymi formami zła. Lepszą formą rządu z tych dwóch propozycji miał okazać się komunizm, ponieważ „socjalizm i komunizm należą do libertariańskiego nurtu myśli demokratycznej”²⁰⁴.

Brameld pozostał krytyczny w stosunku do pewnych kwestii związanych z projektem. W raporcie końcowym wyraził swoje niezadowolenie z faktu, iż „nauczyciele z Floodwood nie włączyli do programu nauczania kwestii zasług lokalnej kooperatywy dla lokalnej społeczności”²⁰⁵. Brameld skarżył się także na fakt, że w trakcie trwania projektu morale nauczycieli liceum we Floodwood podupadło. Sami uczniowie przyznawali po wielu latach, że różnice między poszczególnymi nauczycielami były do tego stopnia duże, że pedagogom trudno było kontrolować dynamikę wielu małych grup. Brameld z kolei zauważył, że uczniowie cechowali się niskim poziomem znajomości języka angielskiego w piśmie.

Amerykański uczyony twierdził, że „Projekt Floodwood” był przykładem wykorzystania inteligencji praktycznej. Utrzymywał, że celem projektu było zachęcenie uczniów do wykorzystania własnych predyspozycji, które poznali w trakcie projektu. Ich indywidualne predyspozycje miały stać się narzędziem przemian współczesnego życia. Według Bramelda projekt również pomagał w tworzeniu uogólnień, które w przyszłości miały kierować działaniami uczniów. Brameld jeszcze kilkakrotnie powracał do omawianego przedsięwzięcia w swoich tekstach, przedstawiając go jako przykład praktyki rekonstrukcjonistycznej²⁰⁶.

„Projekt Floodwood” stał się częścią szerszego eksperymentu edukacyjnego, który był realizowany na Uniwersytecie w Minesocie z udziałem Bramelda. Eksperyment ten został nazwany „Projekt dla Ameryki” i skupiał się na odpowiedzi na pytanie: jaki model społeczeństwa przyjęlibyśmy w wyniku demokratycznych decyzji, gdybyśmy byli w stanie taki model zrealizować? Eksperyment polegał na tym, że uczniowie zbierali materiały, a następnie odnosili się do nich krytycznie, aby mogli je analizować i dyskutować wspólnie o

²⁰⁴ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 136.

²⁰⁵ Tamże, s. 134-139.

²⁰⁶ Tamże.

przeczytanych treściach. Proces ten odbywał się od kilku do kilkunastu godzin w tygodniu od poniedziałku do piątku przez trzy miesiące. Dwa lub trzy razy w tygodniu uczniowie spotykali się z nauczycielem pełniącym rolę lidera, aby wymieniać się zebranymi materiałami. Spotkania te były również dobrym miejscem do spotkań z zaproszonymi do dyskusji ekspertami i specjalistami danej dziedziny. Uczniowie często dzielili się na mniejsze podgrupy. Cele takiego zabiegu można podzielić trójstopniowo. Po pierwsze, chodziło o otwartą dyskusję i poszukiwanie wspólnie przyjętego rozwiązania danego dylematu. Po drugie, każdy z uczestników był aktywnie i krytycznie zaangażowany w projekt. Po trzecie, najistotniejsze było wspólne wypracowanie przyjęcia modelu społeczeństwa. Cały model podzielony był na obszary: sztukę, ekonomię, politykę, naukę, stosunki społeczne. Dwie trzecie czasu całego eksperymentu było przeznaczone na omawianie i analizę wymienionych obszarów. Ustalono, że problemy jednego obszaru wpływają na nieprawidłowe funkcjonowanie innego. Finałem eksperymentu była prezentacja wspólnie wypracowanej wizji społeczeństwa w przyszłości. Dyskutowano nad tym jak wypracować w praktyce wspólnie ustalony model społeczeństwa.

Sam eksperyment został entuzjastycznie odebrany przez uczniów, którzy oszacowali, że wypełnił on lukę w programach szkół średnich i ukierunkował ich społecznie. Uczniowie akcentowali, że chcieliby, aby w eksperymencie częściej uczestniczyli eksperci z zakresu zagadnień społecznych, a także chcieli wydłużenia eksperymentu nawet do dwunastu miesięcy.

Brameld, podsumowując „Projekt dla Ameryki”, podkreślał, po pierwsze, że eksperyment był formą integrowania wiedzy z praktyką i doświadczeniem. Po drugie, problemy stawiane przed uczniami były przenoszone z ich życia prywatnego, dlatego stwarzały realne pole do praktycznych działań. Po trzecie, eksperyment łączył zagadnienia z różnych dziedzin. Konieczne było czerpanie wiedzy z dorobku historii, więc przedsięwzięcie zachęcało uczniów do czerpania inspiracji i wiedzy ze źródeł historycznych. Po czwarte, eksperyment uświadomił zarówno uczniom jak i nauczycielom, że nie ma lepszej formy sprawdzenia prawidłowości funkcjonowania demokracji niż wspólne i krytyczne konfrontowanie się społeczeństwa z dylematami natury społecznej²⁰⁷.

Trzeci etap kariery zawodowej Bramelda rozpoczął się w momencie podjęcia przez niego pracy na Uniwersytecie Nowojorskim w 1947 roku. Podejmując pracę w tej placówce, Brameld liczył na to, iż dostrzeże widoczne różnice w kształceniu między Uniwersytetem

²⁰⁷ Tamże, s. 139-141.

Nowojorskim, a Uniwersytetem w Minnesocie. Z czasem sam zaczął mawiać, że największa różnica ujawniała się w rozmiarach Wydziałów Pedagogicznych obu placówek. Ten etap kariery zawodowej Bramelda cechował się dużym rozczarowaniem. Mimo to nie żałował decyzji badania obszarów filozofii edukacji. Silnie doskwierał mu brak swoistego łącznika między filozofią, a edukacją. Takowym łącznikiem okazała się w pewnym momencie antropologia. Już wcześniej Brameld zajmował się społecznym kontekstem funkcjonowania edukacji. Jednakże badania tego obszaru nie były nigdy wcześniej tak przydatne jak podczas jego trzeciego etapu pracy naukowej. Brameld poświęcił lata pracy w Nowym Jorku na samokształcenie i samodoskonalenie w dziedzinie antropologii. W tym samym okresie poznał również, jak sam twierdził, największych antropologów, jakich wydała Ameryka. Wśród nich byli David Bidney, Alfred Kroeber, Margaret Mead i Clyde Kluckhohn²⁰⁸.

Czwarty etap pracy naukowej Bramelda rozpoczął się w roku 1954, gdy udał się on do Portoryko w charakterze profesora wizytującego, aby zająć się badaniami kultury lokalnej. Początkowo miał być to tylko epizodyczny wyjazd, jednakże Brameld szybko stwierdził, że żadne poważne badania kultury nie mogą dokonywać się w krótkim czasie. Badania terenowe prowadził przez kolejne trzy lata. Na tym etapie najbardziej fascynujące dla Bramelda okazały się miejscowe kultury, które uczynił przedmiotem badań natury filozoficznej.

Drugim kierunkiem badań Bramelda w tym okresie okazała się kwestia tego, w jaki sposób kulturowa interpretacja edukacji może doprowadzić do przekształcenia etosu w konkretne działania i zachowania.

Po zakończeniu badań Brameld nie powrócił do Nowego Jorku, lecz wyjechał do Bostonu, gdzie objął stanowisko profesora filozofii edukacji na Uniwersytecie Bostońskim. Przedmiotem jego naukowych zainteresowań stały się wówczas wybrane lokalne subkultury całego świata. Brameld przez dziesięć lat podporządkował pracę własną oraz swoich doktorantów dokładnemu zbadaniu wymienionych subkultur. Szczególnie ważny i owocny był w tym okresie jego wyjazd do Azji, gdzie badacz spędził kilka lat, poświęcając się badaniom naukowym. Po przejściu na emeryturę, przez kilka lat pełnił funkcję profesora wizytującego początkowo w Springfield College, a następnie na Uniwersytecie na Hawajach. Jak sam zauważał, w tym ostatnim okresie pracy naukowej obiekt jego zainteresowań badawczych radykalnie zmienił się w stosunku do początku kariery. Początkowo traktował siebie jako profesora nadzwyczajnego „czystej filozofii”, a na

²⁰⁸ Tamże, s. 29.

końcowym etapie pracy jego zainteresowania skupiły się na rewolucyjnych działaniach edukacji zmierzających do miejskich rewolucji²⁰⁹.

2.2. Założenia i wyzwania rekonstrukcjonizmu społecznego

Rekonstrukcjonizm społeczny narodził się w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Kształtował się na poziomie teorii i praktyki edukacyjnej. Brameld, tworząc próbny program rekonstrukcjonistycznego nauczania, przeniósł teorię do poziomu praktycznego. Rekonstrukcjonizm jest filozofią edukacyjną i koncepcją, która zakłada, że nadrzędnym celem wysoko rozwiniętych cywilizacji społecznych jest zmiana i rekonstrukcja społeczna, która czyniona jest za pośrednictwem edukacji. Rekonstrukcjonizm obejmuje swą troską proces uczenia się siebie w kulturze. Jest to proces poznawania swojej kultury, ale także okres, w którym jednostka wrasta w kulturę i społeczeństwo. W ten sposób obywatel uczy się odpowiedzialności za siebie, jak i za otaczające go społeczeństwo²¹⁰.

Brameld charakteryzuje rekonstrukcjonizm jako filozofię celów społecznych, które są tożsame z nadrzędnymi wartościami dla ludzkości. Wymienia przy tym dwanaście celów:

- 1) wystarczająca ilość pożywienia dla wszystkich ludzi;
- 2) adekwatna do panujących warunków atmosferycznych odzież dla wszystkich;
- 3) schronienie przed warunkami atmosferycznymi;
- 4) możliwość seksualnej ekspresji;
- 5) utrzymanie zdrowia fizjologicznego i psychicznego w odpowiedniej kondycji;
- 6) stałe zatrudnienie oraz stały zarobek wynikający z tytułu zatrudnienia;
- 7) możliwość współistnienia z innymi jednostkami we wzajemnej przynależności;
- 8) otrzymywanie adekwatnego uznania za osobiste osiągnięcia;
- 9) możliwość osobistego rozwoju, progresu, zaspokajania ciekawości oraz odpoczynku;
- 10) możliwość rozwoju w zakresie piśmienności i poszerzania horyzontów;
- 11) możliwość współuczestniczenia w życiu obywatelskim i zaangażowania w sprawy ogółu;
- 12) możliwość życia w poczuciu sensu i uporządkowania²¹¹.

²⁰⁹ Tamże, s. 28-29.

²¹⁰ Por. H.Kostyło, *Zdrowie jako wartość społeczna. Perspektywa edukacyjna rekonstrukcjonizmu społecznego* [W:] H. Kostyło, P. Zientkowski (red.), *Uczenie się siebie w kulturze*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Fuhrmanna, Bydgoszcz-Chojnice 2016, s. 91.

²¹¹ Tamże, s. 92.

Wymienione cele rekonstrukcjonizmu nie są rozłączne. W subtelny sposób zazębiają się i wzajemnie uzupełniają. Mimo to nie wyczerpują one podstawowych cech rekonstrukcjonizmu społecznego.

2.2.1. Założenia rekonstrukcjonizmu społecznego

Założenia rekonstrukcjonizmu społecznego przedstawione w poniższych podrozdziałach zostały podzielone na trzy obszary: założenia ogólne, założenia ontologiczne i założenia epistemologiczne.

Założenia ogólne rekonstrukcjonizmu wyrażane są w czterech płaszczyznach. Po pierwsze, jest to kryzys kultury. Po drugie, destabilizacja wartości. Po trzecie, to założenie twierdzące, że rekonstrukcjonizm społeczny nie jest zupełnie nową filozofią. Czerpie on swoje inspiracje z esencjalizmu, progresywizmu i perenializmu. Po czwarte, rekonstrukcjonizm społeczny nie jest myślą skończoną. Oznacza to, że wymaga on ciągłości procesu przemiany kultury, w które zaangażowane będą całe społeczności.

Założenia ontologiczne rekonstrukcjonizmu społecznego opierają się, po pierwsze, na podkreśleniu społecznego aspektu rzeczywistości, czyli kulturowych uwarunkowań doświadczenia ludzkiego, które przejawia się w czterech sferach i po drugie, na historii jako rzeczywistości.

Założenia epistemologiczne natomiast skupiają się na siedmiu obszarach: dążeniu do celu, pojmowaniu, poziomie nieracjonalności, ideologii, utopii, potwierdzeniu wpływającemu ze zgodnego uznania oraz koncepcji umysłu grupowego.

2.2.1.1. Założenia ogólne rekonstrukcjonizmu społecznego

Pierwszą cechą rekonstrukcjonizmu jest fakt, iż jest on filozofią kryzysu. Brameld twierdzi, że współczesny człowiek pogrążony jest w głębokim kryzysie, który przeżywa na dwóch poziomach. Po pierwsze, ujawnia się on na poziomie kultury. Dzieje się tak, ponieważ żyjemy w czasie, w którym z jednej strony możemy dokonać destrukcji całej ludzkości z dnia na dzień, z drugiej strony osiągnięcia techniczne i naukowe mogą sprawić, że uzyskamy tak wysoki poziom cywilizacyjny, jakiego nie znaliśmy dotychczas. Kryzys polega na tym, że stoimy na rozdrożu. Rekonstrukcjonista nie ma wątpliwości, w którą stronę powinniśmy podążyć. Nie ma jednak pewności, którą drogę faktycznie wybierze ludzkość.

Drugim poziomem, na jakim przeżywany jest kryzys, jest edukacja. Dzieje się tak, ponieważ edukacja jest nieodłączną częścią kultury. Przedstawia sobą aktualny obraz kultury i zarazem bierze udział w tworzeniu kultury przyszłości²¹².

Potrzebny w tym momencie staje się namysł nad tym, jakie są przejawy kryzysu kultury. Rekonstrukcjoniści wymieniają dwie podstawowe oznaki kryzysu kultury. Po pierwsze, to zróżnicowanie ekonomiczne powodujące dysonanse – nieliczni żyją dostatnio, podczas gdy znaczna część ludzkości znajduje się na granicy ubóstwa, a nawet umiera z głodu. Rekonstrukcjoniści zaznaczają, że na całym świecie poziom życia ludzi jest zbyt mało stabilny, a zarazem nazbyt zróżnicowany. Po drugie rekonstrukcjoniści uważają, że świat targany jest licznymi konfliktami militarnymi do tego stopnia, że stoi w obliczu wojny jądrowej. Rekonstrukcjoniści zwracają również uwagę na inne problemy, które potęgują kryzys współczesnego człowieka. Wymieniają wśród nich przeludnienie, zanieczyszczenie środowiska, przemoc oraz terroryzm. Według rekonstrukcjonistów przyczyną kryzysu kultury staje się nieodpowiedni system wartości, który nie ma szans dostosowania się do obecnie panujących realiów społecznych i ekonomicznych²¹³.

Druga ogólna cecha rekonstrukcjonizmu jest zbliżona do pierwszej i skupia się na destabilizacji wartości. Kryzys cechuje się bardzo dużą destabilizacją w tym obszarze. W związku z tym człowiek pogrążony w kryzysie nie ma pewności, które wartości są dla niego dobre, a które złe. Rekonstrukcjonista twierdzi zatem, że człowiekowi kryzysu towarzyszy uczucie niepewności. Brameld podpowiada, jak przełamać kryzys w sferze wartości. Po pierwsze, należy rozpoznać i odróżnić wartości stabilizujące od destrukcyjnych. Po drugie, należy uwierzyć i umacniać te, które pozytywnie wpływają na nasz rozwój. W końcu po trzecie, należy poświęcić swój czas i energię na odkrycie zupełnie nowych, wcześniej nieznanych wartości²¹⁴. To stanowisko zachęca nas do zrozumienia, że pewne wartości są na tyle ważne, że zasługują na to, aby o nie zabiegać, to znaczy tworzyć je w demokratyczny sposób.

Odkrycie nowych wartości i wypełnienie w ten sposób luki poznawczej opisuje rekonstrukcjonistyczna teoria „konsensusu społecznego”. Pierwszym krokiem w wymienionej teorii jest dostarczenie możliwie największej liczby dowodów świadczących o tym, że potrzebujemy nowych wartości. Drugi krok wymaga komunikacji zarówno między kulturami w ogóle, jak i pojedynczymi członkami tych kultur w sferze wartości. Przedmiotem

²¹² T. Brameld, *Edukacja...*, s.78.

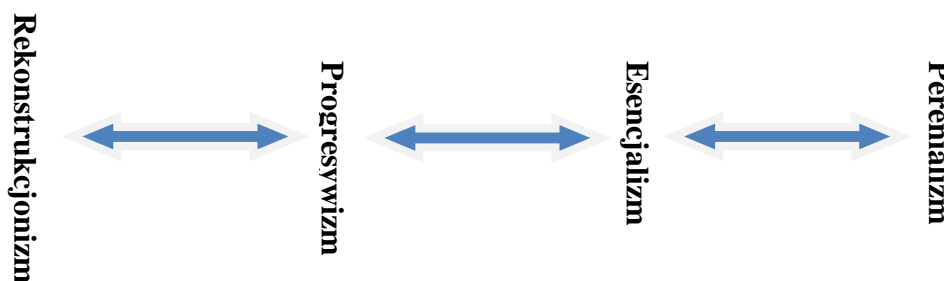
²¹³ Por. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, s.312.

²¹⁴ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 79.

komunikacji są dostarczone dowody. Trzeci krok dotyczy wszystkich podjętych działań, które wskazywać by mogły na porozumienie między kulturami i ich członkami w obrębie namysłu nad dostarczonymi dowodami. Ostatni, czwarty krok, skupia się na przetestowaniu nowej wartości poprzez obserwację i doświadczenie²¹⁵.

Trzecią cechą rekonstrukcjonizmu jest przekonanie, że filozofia ta nie była zupełnie nową myślą. Wręcz przeciwnie, rekonstrukcjonizm czerpie z bogactw esencjalizmu, progresywizmu i perenializmu²¹⁶. Zapożycza on zatem wiele z postulatów innych filozofii edukacyjnych. Należy zaznaczyć, że z esencjalizmu rekonstrukcjonizm zapożycza twierdzenie, zgodnie z którym cała edukacja jest transmisyjna. Z progresywizmu czerpie przekonanie, że wszelkie przemiany kulturowe możliwe są dzięki przemyślanemu i inteligentnemu działaniu. Z perenializmu natomiast czerpie przekonanie o tym, że życie musi mieć jasno określone i wytyczone cele²¹⁷. Na tym poziomie rozważań możemy stwierdzić, że cztery filozofie edukacji ułożone są w parach rekonstrukcjonizm-progresywizm oraz esencjalizm-perenializm, co przedstawia poniższy wykres.

Wykres 1. *Relacje czterech filozofii edukacji*



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Brameld, *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014, s. 71.

Czwartą cechą rekonstrukcjonizmu jest przekonanie, że rekonstrukcjonizm jest wciąż filozofią niedokończoną, wciąż rozwijaną²¹⁸. Podkreślmy raz jeszcze rekonstrukcjonistyczne

²¹⁵ T. Brameld, *The Use of Explosive Ideas In Education: Culture, Class and Evolution*, University of Pittsburgh, 1965, s. 66-67.

²¹⁶ Cechy esencjalizmu, progresywizmu i perenializmu zostają opisane kolejno w podrozdziałach 2.3.1. *Rekonstrukcjonizm, a esencjalizm*, 2.3.2. *Rekonstrukcjonizm, a progresywizm* oraz 2.3.3. *Rekonstrukcjonizm, a perenializm*.

²¹⁷ T. Brameld, *Edukacja...*, s.79-80.

²¹⁸ T. Brameld, *Education for the emerging age*, New York, Harper & Brothers, 1961, s. 26.

przeświadczenie o potrzebie przemiany kulturowej i przełamaniu kryzysu. Możliwe to będzie tylko wtedy, gdy w proces ten zaangażuje się odpowiednia rzesza zwolenników takich rozwiązań. W ten sposób proces ten będzie ciągły, a to oznacza, że będzie dostępny dla następnych pokoleń.

2.2.1.2. Założenia ontologiczne rekonstrukcjonizmu społecznego

Kolejnym krokiem w badaniu rekonstrukcjonizmu jest namysł nad jego założeniami ontologicznymi. Brameld twierdzi, że rekonstrukcjonizm w znacznym stopniu podkreśla społeczny aspekt rzeczywistości. W związku z tym pod uwagę bierze dwie kwestie:

1. Kulturowe uwarunkowania doświadczenia ludzkiego. Przekonania ontologiczne rekonstrukcjonizmu w sferze kulturowych uwarunkowań doświadczenia ludzkiego przejawiają się według Bramelda w czterech sferach. Pierwsza z nich to konflikty grupowe, które obecne są niemalże w każdym zakątku globu. Charakterystyczne dla nich staje się to, że prawie zawsze pojawiają się czynniki, które mają usprawiedliwić lub wytłumaczyć występowanie konfliktu. Za czynniki te odpowiedzialni są najczęściej sprawcy konfliktów. Większość konfliktów na świecie łączy to, że rozgrywają się na płaszczyźnie doświadczenia i natury. Drugie przekonanie ontologiczne rekonstrukcjonizmu to uwarunkowania grupowe. Brameld wyszczególnia dwa symptomy uwarunkowań grupowych. Pierwszy to uwarunkowania zachowań człowieka wynikające z działania grupy. Symptom ten powoduje, że rekonstrukcjonizm przyjmuje stanowisko kulturowego behawioryzmu. Drugi symptom to przekonanie, że sukcesy i porażki człowieka są w równym stopniu warunkowane osobistymi cechami i talentami jednostki, jak też siłą lub słabością grupy, do której jednostka przynależy. Trzecie przekonanie ontologiczne rekonstrukcjonizmu skupia się na opozycji dwóch sił, w której przeciwko tym, którzy popierają światową tyranię występują ci, którzy opowiadają się za światowym wyzwoleniem. Czwarte przekonanie ontologiczne zawiera się w twierdzeniu, że człowiek jako jednostka jest moralny w zdecydowanie większym stopniu niż społeczeństwo. Dzieje się tak, ponieważ zachowanie grup nie jest tożsame z zachowaniem, jakiego oczekuje się od poszczególnych jej członków²¹⁹.
2. Historia jako rzeczywistość. Brameld podkreśla, że rekonstrukcjonizm w pewnych swoich zamierzeniach skupia się na analizie historii. W historii natomiast wciąż

²¹⁹ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 86.

obecna jest walka społeczna. W związku z tym Brameld kładzie silny akcent na ludzkość przedstawianą jako niezdecydowany organizm stojący na rozstaju dróg. Uważa on, że konflikt rozgrywa się między siłami zachowawczymi dążącymi do ograniczenia wolności, a siłami postępowymi chcącymi wolność wzmocnić. Dalej Brameld zaznacza, że życie społeczne i jego organizacja podobne są do żywego organizmu. Dochodzi w nim do współpracy żywych komórek w celu prawidłowego funkcjonowania całości. W społeczeństwie natomiast równie często występują zachowania współpracy jak i wzajemnej rywalizacji prowadzącej do konfliktu lub walki²²⁰.

2.2.1.3. Założenia epistemologiczne rekonstrukcjonizmu społecznego

Epistemologia rekonstrukcjonizmu skupia się na siedmiu twierdzeniach, które zostaną omówione poniżej.

Dążenie do celu. Brameld wysuwa twierdzenie, że całe życie człowieka skupia się na dążeniu do wyznaczonego celu. W tym miejscu amerykański uczony stawia dwa pytania: do jakiego celu dążymy oraz czym jest dla nas cel i droga do niego? Brameld, odpowiadając na te pytania, wskazuje na różne podejścia rekonstrukcjonistyczne, które świadczą o tym, że najwznieślijszy cel dla każdego człowieka może być inny. Dla jednych będzie to zaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa, gdy dla innych najważniejsza będzie ekspresja miłości. Według Bramelda dążenie do celu zawsze łączyć się będzie z procesem nabywania wiedzy. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze przyswajanie wiedzy według Bramelda jest jednocześnie zaspokajaniem podstawowych celów człowieka. Po drugie, rekonstrukcjonizm zakłada, że istnieje możliwość wypracowania ogólnie określonych celów, wspólnych i uniwersalnych dla wszystkich ludzi. Brameld sugeruje, że proces zrozumienia wiedzy jest osiągalny wtedy, gdy w pełni zrozumie się proces dążenia do celu²²¹.

Pojmowanie. To ogół wydarzeń tworzących doświadczenie, które zarówno poprzedza, jak i następuje po rozumieniu. Brameld oddziela od siebie terminy pojmowania i rozumienia, twierdząc, że pojmowanie to analiza całości procesu lub wydarzenia. Rozumienie tego samego procesu polegać ma na dostępie do analizy poszczególnych jego etapów. Brameld zauważa, że część zjawisk, na przykład czas, mogą być postrzegane zarówno w kontekście pojmowania, jak i rozumienia. Tak samo Brameld widzi proces pozyskiwania wiedzy. Proces ten dzielić możemy zarówno na etap pojmowania jak i rozumienia. Pierwszy z wymienionych

²²⁰ Tamże.

²²¹ Tamże, s. 88-89.

to etap ujmowania wiedzy jako całości, natomiast etap rozumienia to proces dzielenia wiedzy na poszczególne etapy²²².

Poziom nieracjonalności. Brameld świadomie posługuje się tym terminem, chcąc w ten sposób uniknąć posługiwania się pojęciem „irracjonalności”, które w jego mniemaniu może mieć wydźwięk negatywny. W kontekście nieracjonalności ludzkość od dawna posiadała świadomość tego, że zarówno jednostki jak i grupy funkcjonują na poziomie nieracjonalności, będącym zarówno poziomem nieświadomości. Przekraczając go, możemy wznieść się na poziom racjonalizacji, będącej formą uzasadniania inteligencji. Opisując te procesy, Brameld powołuje się na badania Freuda i jego klasyczną triadę id, ego, superego. W kontekście rekonstrukcjonizmu badania te możemy uznać za niewyczerpujące, ponieważ skupiały się na jednostce, podczas gdy rekonstrukcjonistów najbardziej interesuje społeczny aspekt nieracjonalności²²³.

Ideologia. Dla Bramelda ideologią jest zbiór reguł i zasad odzwierciedlających daną kulturę. Ideologię można postrzegać dwojako. Po pierwsze, może być ona rozumiana jako społeczny rezultat racjonalizacji indywidualnej. Po drugie, ideologie mają charakter historyczny – tworzą się, rozwijają i giną w obrębie danej kultury. Ponadto Brameld zauważa, że nie każda ideologia prezentuje aktualny obraz kultury. Istnieją bowiem ideologie, które opóźniają lub przyspieszają rozwój kultury. W ten sposób Brameld odwołuje się do teorii neomarksistowskiej, w której akcentuje się destruktywny udział ideologii w rozwoju społecznym. Brameld zauważa, że ideologie często mają niewiele wspólnego z procesami społecznymi, ponieważ „między ideologią a wiedzą istnieje przepaść, z której większość ludzi nie zdaje sobie sprawy”²²⁴.

Utopia. Brameld definiuje utopię jako obraz przekonań, czynów i idei na poziomie światowym, które wspierają kulturę różną od kultury obecnie panującej. Zauważyć należy, że między utopią a ideologią istnieje pewna korelacja, ponieważ jedna zawiera w sobie elementy drugiej. Proces ten bywa niekiedy tak silny, że prowadzić może do przeistoczenia się utopii w ideologię. Jednakże Brameld wyraża także przekonanie, w którym twierdzi, że między ideologią a utopią może dochodzić do napięć prowadzących do konfliktów. Przykładem może być przytaczana przez Amerykanina wolność – utopia pragnie jej poszerzenia, podczas gdy ideologia walczy o jej ograniczenie²²⁵.

²²² Tamże.

²²³ Tamże, s. 89-90.

²²⁴ Tamże.

²²⁵ Tamże, s. 91.

Potwierdzenie wypływające ze zgodnego uznania. Brameld definiuje je jako satysfakcję uczestników kultury oraz siłę ich zaangażowania, które określają stopień poszukiwania prawdy. Brameld słusznie zauważa, że zgodne zrozumienie nie może być definiowane jako kryterium prawdy naukowej. W kontekście rekonstrukcjonizmu należy zauważyć, że zgodne rozumienie powinno odgrywać znacznie większą rolę, zwłaszcza podczas tworzenia celów oraz kreowania wizji przyszłości. Rekonstrukcjonizm poddaje analizie zgodne rozumienie na poziomie kultury jako zbioru całości zachowań. Takie postrzeganie pociąga za sobą szereg konsekwencji. Po pierwsze, potwierdzenie naszych założeń i tez zawsze musi być naukowo udowodnione. Po drugie, doświadczenia adresata i odbiorcy komunikatu w kontekście potwierdzenia muszą być zbieżne. Po trzecie, potwierdzenie nie może przybierać charakteru czysto teoretycznego – zawsze ma prowadzić do praktycznych czynności. Po czwarte, potwierdzenie jest samokorygujące, to znaczy, że umożliwia uczenie się na własnych błędach. Należy podkreślić tu rekonstrukcjonistyczne założenie o wykorzystaniu maksimum potencjału ucznia, a także przydatność nauczania pośredniego. Po piąte, potwierdzenie jest praktyczną koniecznością, ponieważ bez niego nie możemy udowodnić słuszności tezy²²⁶.

Koncepcja umysłu grupowego. To koncepcja, która zakłada połączenie się jednostek lub mniejszych grup, aby realizować wspólnie założony cel. Łączenie się w grupę odgrywa w tej koncepcji znaczącą rolę, ponieważ rozumienie grupy różni się od rozumienia jednostki. W ten sposób finalny wytwór dążenia do celu może być różny. Brameld zauważa, że nieodłącznym elementem dochodzenia do wspólnego poznania są konflikty w grupie. Znaczną rolę odgrywa tu proces porozumienia między członkami grupy i ich konflikty. Wpływa on na uzależnienie się członków grupy od siebie. W ten sposób kształtuje się hierarchia grupy i metody jej działania. Prowadzi to także do wyboru środków i metod działania. Członkowie grupy muszą być co do nich zgodni. Następnym istotnym elementem jest moment rozpoczęcia działań prowadzących do procesu poznania. Brameld uważa, że można go określić wyłącznie odwołując się do procesów demokratycznych²²⁷.

2.2.2. Wyzwania rekonstrukcjonizmu społecznego

W celu finalnego scharakteryzowania rekonstrukcjonizmu, należy poddać analizie wyzwania, które stoją przed tą filozofią edukacyjną. Niewątpliwie Brameld wymienia trzy z nich.

²²⁶ Tamże.

²²⁷ Tamże, s. 92-93.

Pierwszym wyzwaniem rekonstrukcjonizmu staje się dążenie do cywilizacji światowej²²⁸. Brameld definiuje ją jako globalne społeczeństwo, które postrzega się poprzez pryzmat podobieństwa, którego nie jesteśmy w stanie się wyrzec – wszyscy jesteśmy ludźmi niezależnie od wyznawanej religii czy poglądów politycznych. Nie oznacza to, że cywilizacja światowa musi być społeczeństwem zgodnym. Najważniejsza jest dla niej demokratyczna droga dochodzenia do rozwiązywanych problemów. Brameld wysuwa twierdzenie, że dążenie do cywilizacji światowej było i pozostaje najwznioślejszym celem dla ludzkości. Celem, którego nie udało się nigdy wcześniej osiągnąć. Dlatego na współczesnych narodach ciąży odpowiedzialność za dopełnienie tego celu. Dokonać tego można na kilka sposobów. Po pierwsze, należy odwołać się do procesu mitologizacji cywilizacji światowej, czyli uczynienia z niej symbolu możliwego do dopełnienia. W ten sposób ludzkość ma zrozumieć, że cel ten jest możliwy do osiągnięcia. Po drugie, w dążeniu do cywilizacji światowej należy włączyć edukację, której starania mają wpłynąć na podwyższenie poziomu świadomości współczesnych pokoleń²²⁹.

Brameld zauważa także, że osiągnięcie cywilizacji światowej niesie za sobą szereg konsekwencji. Pierwszą z nich jest edukacja w nurcie internacjonalizmu tak, aby nacjonalizm nie przysłaniał racjonalnego myślenia. Drugą konsekwencją jest szansa na zwalczenie zła rasizmu, które zdolne jest oddzielać od siebie ludzi. Trzecia konsekwencja cywilizacji światowej to szansa na całkowite zniwelowanie konfliktów militarnych²³⁰. W ten sposób Brameld nie tylko podaje konsekwencje osiągnięcia zjednoczenia na poziomie cywilizacji światowej, ale zarazem wyznacza cele dla współczesnego człowieka²³¹. Cywilizacja światowa moim zdaniem jest najkompletniejszą teorią z zakresu jednoczenia się społeczeństw. Nie jest jednak jedyną światową teorią o podobnej tematyce²³².

²²⁸ Zagadnienie cywilizacji światowej zostało szerzej przeze mnie omówione w artykule *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka* [W:] M. Barwacz, M. Kania (red.), *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Kasper, Kraków 2018, s. 65-81.

²²⁹ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 169-180.

²³⁰ Tamże.

²³¹ W kontekście podniosłych celów stojących przed ludzkością ciekawy pogląd wygłasza izraelski historyk Yuval Noah Harari w pracy *Homo deus. Krótka historia jutra*, Wydawnictwo Literackie, 2018. W pracy tej badacz wskazuje, że ludzkości udało się już osiągnąć najwznioślejsze cele ludzkości. Wymienia w nich pokonanie przez ludzkość głodu, zarazy i wojen. Uważa on, że współcześnie więcej ludzi umiera na skutek otyłości niż z głodu; więcej ludzi umiera ze starości niż w wyniku chorób zakaźnych i w końcu więcej osób umiera z powodu samobójstw aniżeli w wyniku działań militarnych czy też terrorystycznych. To, co łączy poglądy Harariego i Bramelda, to głęboka wiara w siłę ludzkiego umysłu z jednoczesnym odrzuceniem zwierczności Boga lub sił nadprzyrodzonych.

²³² Na uwagę zasługuje teoria Marthy Nussbaum nazwana ideą obywatela świata. Wizja ta przedstawia człowieka jako uczestnika globalnego społeczeństwa. Badaczka twierdzi, że społeczności powinno postrzegać się jako obywateli całego globu, nie zaś jednego narodu. Podstawą bytu człowieka jest więc cały świat. Grupy narodowe mają mniejsze znaczenie. Nussbaum twierdzi, że idealnie byłoby kochać każdego człowieka, jednakże trudno

Drugie wyzwanie rekonstrukcjonizmu wiąże się poniekąd z cywilizacją światową, ponieważ „musimy zastanowić się nad dokładnym znaczeniem różnych koncepcji podstawowego celu”²³³. Rolą edukacji będzie więc namysł nad koncepcjami czy też przekonaniami, które wywierają duży wpływ na nasze życie. Brameld posługuje się tu dwoma przykładami. Pierwszym z nich jest rozważenie tego, za czym opowiada się komunizm. Brameld wskazuje, że według myśli komunistycznej każdy system szkolny, który ogranicza swobodne zapoznanie się z poglądami komunistycznymi, jest systemem nieodpowiedzialnym. Drugi brameldowski przykład to analiza i krytyczne podejście do nauk Kościoła katolickiego. Brameld uważa, że powinniśmy z rozwagą, dystansem i powagą podchodzić do tych treści. Z myśli Bramelda wynika to, że w kontekście rekonstrukcjonizmu powinniśmy się zaangażować w poznanie i zrozumienie celów, które stoją przed ludzkością²³⁴.

Trzecim wyzwaniem rekonstrukcjonizmu społecznego jest namysł nad demokracją. Brameld uważa, że musimy wnikliwie przeanalizować, czym jest demokracja dla ludzkości, jakie daje możliwości i jakie stawia wyzwania. Brameld, podobnie jak inni rekonstrukcjonisci, żywi nadzieję, że po zapoznaniu się z założeniami demokracji ludzkość dojdzie do wniosku, że ich celem i pragnieniem jest cywilizacja światowa budowana na gruncie nauk demokratycznych²³⁵.

2.3. Rekonstrukcjonizm społeczny na tle innych filozofii edukacji

Zaczynając namysł nad pozostałymi filozofiami edukacyjnymi – esencjalizmem, progresywizmem i perenializmem, należy podkreślić raz jeszcze, że filozofie te czerpią wzajemnie ze swoich bogactw. W wielu punktach zgadzają się ze sobą, a ich przekonania i poglądy wzajemnie się uzupełniają. Należy jednak zauważyć, że wszystkie cztery filozofie mają własne, charakterystyczne dla siebie podejście do edukacji. Esencjalista jest konserwatywny; skupia się na wyćwiczeniu umysłu, który będzie zdolny chronić fundamentalne wartości. Ważniejsze to jest dla niego aniżeli kreowanie zupełnie nowej wizji świata. Progresywista jest liberalny; skupiać się będzie na rozwijaniu i przystosowaniu umysłu do powolnej, ewolucyjnej zmiany. Perenialista jest reakcyjny; skupiać się będzie na rozwiązywaniu problemów w oparciu o rozwiązania analogiczne do zastosowanych przez

jest żywić tak głębokie uczucie do kogoś nieznanego lub odmiennego od nas. W ten sposób myślicielka podaje przyczyny braku dopełnienia idei obywatela świata. Nussbaum zaznacza, że droga do tej idei wiedzie poprzez dostrzeganie, rozumienie i akceptowanie różnorodności. Budowanie obywatelstwa światowego powierza natomiast akademiom i uniwersytetom. Patrz: M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 14-17.

²³³ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 82.

²³⁴ Tamże.

²³⁵ Tamże.

twórców przeszłych cywilizacji. Rekonstrukcjonista jest radykalny; stawia czoła problemom poprzez eksperymentalne kreowanie zupełnie nowej rzeczywistości. Z nadzieją będzie spoglądać w przyszłość, tworzoną przez nowy porządek cywilizacyjny pod demokratyczną kontrolą²³⁶.

2.3.1. Rekonstrukcjonizm a perenializm

Jedną z kluczowych zasad perenializmu, według Bramelda, jest tradycjonalistyczne podejście do kwestii wiedzy, wartości i rzeczywistości. Perenialiści dążą do przywrócenia nadrzędnych zasad i wartości rządzących ludzkim myśleniem i działaniem od wieków, które szczególnie wyraźnie ujawniły się w średniowieczu. Kwestie te Brameld komentuje w następujący sposób: „w obliczu upadku i tragedii naszych czasów, perenialista dąży do odnowienia tych aksjomatycznych przekonań co do rzeczywistości, wiedzy i wartości, które obowiązują niezależnie od epoki historycznej”²³⁷. Nadrzędną zasadą dla perenialisty staje się ćwiczenie i dyscyplinowanie umysłu. Zasada ta jest nadrzędna wobec poznawania nowych zagadnień i poszerzania światopoglądu. W kontekście średniowiecznych prawd Brameld podkreśla, że perenialista dostrzega ich społeczne dziedzictwo w postaci koncepcji prawdy, dobra i piękna. Jednakże jego fundamentalnym zadaniem nie jest to, aby wartości te dominowały w życiu człowieka w perspektywie wiecznego panowania. Brameld zauważa, że „średniowieczny system edukacji był, w tym sensie, poświęcony poszukiwaniu pierwszych zasad tej natury. Celem było wyszukać, sposobami racjonalnej analizy, takich niezniszczalnych i dedukcyjnie pewnych aksjomatów, że każdy, posiadając niezbędne intelektualne wyposażenie, rozpozna ich oczywiste oblicze. Taka jest dziś wiara perenialistów, że edukacja stała się skorumpowana przez swe stopniowe odstępstwo od tego średniowiecznego rodzaju pewnika”²³⁸. Brameld podkreśla, że według perenialistów celem edukacji jest intelektualne kształcenie liderów, aby obdarzyć ich zdolnością do uznawania nadrzędnych zasad, które pierwszy raz od wieków wyprowadzą ludzkość z intelektualnej ciemności ku światu rządzącemu się racjonalnie określonymi zasadami.²³⁹

Zasada dotycząca racjonalności człowieka mówi, że cecha racjonalności jest wspólna wszystkim ludziom. Brameld zagłębia się dalej w tych rozważaniach, twierdząc, że człowiek nie może oponować przeciwko tej zasadzie, nie używając logicznego myślenia i konkretnych

²³⁶ T. Brameld, *Education for the...*, s. 25-26.

²³⁷ T. Brameld, *Patterns of educational philosophy*, Holt, Ronehart and Winston, New York 1971, s. 263.

²³⁸ T. Brameld, *Education for the...*, s. 24.

²³⁹ Tamże, s. 24-25.

argumentów. Dedukujemy więc, za Brameldem, że skoro ludzkość postrzegana jest jako byt racjonalny, to każda z jednostek społeczeństwa jest równie racjonalna.

Trzecia zasada charakterystyczna dla perenialistów traktuje o wolności człowieka. Znacząco uwypukla się w niej rola edukacji, która doskonali wolność człowieka; nadaje jej głębokiego znaczenia. Perenializm uznaje więc za źródło wolności siłę ludzkiego umysłu. Zadaniem edukacji jest więc rozwijanie i doskonalenie tejże siły.

Czwarta zasada rządząca perenializmem dotyczy „uczenia się życia”. Zasada ta odnosi się z większą precyzją do cielesności uczniów niż do ich umysłów. Należy podkreślić fakt, że dla perenialistów ważniejsze jest to, co nastąpi po ziemskim etapie życia. Zaproponować jednak mógłby Brameld, który za najsilniejszy czynnik warunkujący życie ludzkie uznaje siłę umysłu i ludzkich możliwości. Uważa, że człowiek nie może powierzać swojego losu jedynie zjawiskom nadprzyrodzonym, siłom wyższym czy też Bogu.

Przechodząc do założeń edukacyjnych, które na potrzeby moich badań uznaje się za kwestie nadrzędne, powiedzieć należy, że współcześni perenialiści przekonani są, iż edukacja uległa zepsuciu w wyniku odchylenia się od średniowiecznych zasad, przekonań i systemu wartości. Stąd, według nich, najwyższymi celami edukacji powinno stać się szkolenie przywódców wyposażonych w intuicyjną zdolność rozpoznawania nadrzędnych zasad. Takie działania edukacyjne perenialiści uznają za sposób porzucenia „intelektualnej ciemności”, a zwrócenie się ku racjonalnie określonej porządkowi. Brameld zauważa, że zapewnianie o solidnych fundamentach edukacyjnych przez perenialistów jest tylko złudzeniem. Uważa, że perenializm jest niebezpieczną drogą, a następnie podaje ku temu dwa powody. Po pierwsze, perenializm stara się przywrócić do życia kultury i ich obyczaje, które w wyniku intelektualnej ewolucji ludzkości zostały porzucone. Po drugie, filozofia ta nie opowiada się jednoznacznie za systemem demokratycznym, a co więcej nie dostrzega w systemie tym potencjału jednoczenia cywilizacji całego świata. Perenializm natomiast kładzie silny nacisk na powrót do klasycznej edukacji, a co za tym idzie na powrót do średniowiecznych cnót prawdy, dobra i piękna²⁴⁰.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden obszar perenialistycznej edukacji, który ma silny wydźwięk w tejże teorii. Zakłada on, że edukacja na poziomie podstawowym i średnim jest zaledwie przygotowaniem do przyszłego życia i dojrzwania. Nie kładzie wystarczająco silnego nacisku na to, aby edukacja na początkowych etapach służyła kształceniu i rozwojowi dziecka. Zgodnie z tym poglądem dziecko posiada pewien potencjał, którego nie powinniśmy

²⁴⁰ T. Brameld, *Patterns...*, s. 275.

nazbyt wcześnie wykorzystywać. Zadaniem edukacji jest jego rozwinięcie, jednakże najsilniejszy nacisk położony powinien być na ćwiczenie i doskonalenie już posiadanych umiejętności.

Chociaż Brameld jest bardzo krytyczny wobec perenializmu²⁴¹ jako filozofii edukacji bardziej niż wobec progresywizmu czy esencjalizmu, to nie kryje, że częściowo rekonstrukcjonizm czerpie swoje inspiracje także z tej filozofii. Jako przykład podobieństwa perenializmu i rekonstrukcjonizmu Brameld wskazuje nacisk, z jakim w obu filozofiach twierdzi się, że człowiekowi potrzebne jest skonkretyzowane ukierunkowanie w życiu i przekonanie o jego celowości. Brameld zdaje sobie sprawę z tego, że cele perenializmu i rekonstrukcjonizmu są zazwyczaj rozbieżne. Wspólne założenia odnajduje w twierdzeniach obu teorii, że dobre i godne życie jest centralnym celem dla człowieka. Owe przekonanie zbliża do siebie obie filozofie do tego stopnia, że są one w stanie złożyć hołd klasycznemu, niepodważalnemu geniuszom takim jak Platon czy Arystoteles²⁴².

Ponadto, zarówno rekonstrukcjonizm jak i perenializm podkreślają, że nasza cywilizacja nacechowana jest obojętnością. Potrzebne są więc bodźce zdolne do przełamania tego kryzysu. Te dwie filozofie różnią się co do środków i rozwiązań. Perenialista opowiada się za powrotem do wartości charakterystycznych dla czasów średniowiecza, natomiast rekonstrukcjonista nawołuje do prawidłowego konstruowania celów rządzących prawami współczesnych kultur. Brameld twierdzi, że konstruowanie celów i środków do ich osiągnięcia powinno wpłynąć na obraz współczesnego świata. Uważa, że „powinien to być świat, w którym sen o starożytnym Chrześcijaństwie i współczesnej demokracji są wymieszane wraz ze współczesną technologią i sztuką, tworząc społeczeństwo kontrolowane przez wielką liczbę ludzi będących prawowitymi suwerennymi wyznacznikami własnego przeznaczenia”²⁴³.

2.3.2. Rekonstrukcjonizm a esencjalizm

Brameld definiuje esencjalizm jako filozofię edukacyjną, której fundamentalne prawdy oparte są na umiejętnościach, faktach i prawach wiedzy, które są spuścizną poprzednich pokoleń. Brameld uważa, że esencjalistą może nazywać się ten, kto pragnie wznosić edukację na podwalinach klasycznego programu kształcenia. Ponadto Brameld zauważa, że esencjalistyczna koncepcja nauczania składa się z trzech elementów – umysłu, nauczyciela i

²⁴¹ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s.59.

²⁴² T. Brameld, *Edukacja...*, s. 80.

²⁴³ T. Brameld, *Education for the...*, s. 25.

egzaminu. Każdy z wymienionych elementów odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania, co Brameld komentuje w następujący sposób: „umysł studenta jest postrzegany jako rodzaj pojemnika, do którego szkoła wlewa tyle ułożonej treści tradycji i obiektywnego świata, ile ten zbiornik jest w stanie pomieścić. Nauczyciel służy jako przenośnik taśmowy pomiędzy magazynem wiedzy zdobytej ze świata zewnętrznego, a umysłem studenta. Egzamin są narzędziami, którymi szkoły mierzą ilość treści zachowanej przez umysł”²⁴⁴.

Brameld rozróżnia w esencjalistycznej koncepcji edukacji kierunek idealistyczny i realistyczny. Dla obu tych kierunków podstawowym postulatem są uzupełniające się teorie prawdy: korespondencyjna oraz koherencyjna. Według tych teorii prawda danej idei sprowadza się do prawidłowości i precyzyjności tego, w jaki sposób owa idea przedstawia wiedzę umysłowi. Brameld zaznacza, że proces poznania zarówno w przypadku idealizmu jak i realizmu jest taki sam, to znaczy, prawda wynika ze zgodności tezy z faktem. Konsekwencją takiego podejścia są oczekiwania kierowane do ucznia. Oczekuje się od niego, że będzie on zarówno aktywnym obserwatorem, jak i uczestnikiem wydarzeń zastanych w rzeczywistości. Rola nauczyciela w tym kontekście ogranicza się do selekcji materiałów, które mają zostać przyswojone przez ucznia, a także do takiego organizowania procesu uczenia się, który sprzyja transmisji wybranych elementów wiedzy. Koncepcja ta w dużej mierze opiera się na nagradzaniu i promowaniu uczniów za postępy edukacyjne.

Idealistyczne podejście do nauczania zakłada, że w pierwszej kolejności poznajemy strukturę własnego umysłu, jego możliwości i deficyty. W ten sposób możemy określić potencjał naszego intelektu. Dopiero w późniejszym etapie planowania własnego procesu edukacyjnego możemy poznawać funkcjonowanie innych umysłów, a w rezultacie całego otaczającego nas świata. Brameld zaznacza w tym miejscu, że zarówno proces nauczania, jak i uczenia się powinien być postrzegany poprzez kierowanie się intuicją. Badacz zaznacza jednak, że nabywana wiedza jest zawsze obiektywna i wykracza poza subiektywną jaźń. Brameld podchodzi do kwestii nabywania wiedzy w stricte naukowym znaczeniu – uważa, że to, co poznajemy, to niezmiennie prawa rządzące wszechświatem. Rola nauczyciela polega na kierowaniu tym procesem w taki sposób, aby uczeń nie otrzymywał wiedzy sfalszowanej lub nieprawdziwej²⁴⁵. Następnie Brameld nieco szerzej formułuje swoje myśli i przechodzi do interpretacji roli szkoły w społeczeństwie według założeń esencjalizmu. Zwraca on szczególną uwagę na fakt, że wszyscy wyznawcy tejże filozofii, podobnie jak rekonstrukcjonizmu społecznego, głęboko wierzą w demokrację. Esencjaliści skłaniają się w

²⁴⁴ Tamże, s. 23

²⁴⁵ T. Brameld, *Patterns...*, s. 216-221.

największym stopniu w stronę myśli Locke'a, uważając, że obowiązkiem szkoły jest przekazywanie wszystkich zasad demokratycznych wypracowanych na przestrzeni lat. Obywatele zobowiązani są natomiast do szanowania tychże praw. Rozumienie to jest statyczne, a co za tym idzie odmienne od rozumienia Dewey'a, który na pierwszym miejscu stawiał eksperymentalizm na liniach jednostka – społeczeństwo, a także środki – cele. Brameld komentuje te ujęcia, odnosząc się do kwestii relacji między szkołą, a społeczeństwem. Uważa, że relacja ta nigdy nie znajdowała się w centrum uwagi esencjalizmu. Stało się tak, ponieważ założenia esencjalizmu opierały się na przejęciu założeń demokratycznych ustalonych na przestrzeni lat. Według esencjalistów nie ma potrzeby konfrontowania zagadnień demokratycznych z bieżącymi wydarzeniami społecznymi, ekonomicznymi czy politycznymi. W tej kwestii esencjalizm znacznie różni się od rekonstrukcjonizmu. Choć Brameld przywołuje poglądy wybranych przedstawicieli esencjalizmu, które oparte są na transmisji czy też zmianie kulturowej, to zaznacza, że główna linia tego kierunku filozoficznego oparta jest na przekazywaniu wiedzy otrzymanej²⁴⁶.

Wracając do kontekstu edukacyjnego według esencjalizmu, Brameld podkreśla, że esencjalistyczna koncepcja nauczania opiera się na sprawdzonych praktykach edukacyjnych. Stąd też duży nacisk na nauczanie języków, nauk przyrodniczych, a także gramatyki i matematyki, które Brameld określa mianem tradycyjnych umiejętności²⁴⁷. Jednakże kierując swoje rozważania w stronę esencjalizmu jako inspiracji dla rekonstrukcjonizmu, Brameld zauważa, że rekonstrukcjonizm opiera się na esencjalistycznym twierdzeniu, zgodnie z którym cała edukacja jest transmisyjna. Zaznacza, że jednym z fundamentalnych zadań procesu nauczania-uczenia się jest utrzymanie ciągłości kulturowego doświadczenia²⁴⁸.

2.3.3. Rekonstrukcjonizm a progresywizm

Analizując koncepcję progresywizmu, Brameld stoi przy stanowisku, że progresywizm w kontekście edukacyjnym nie odnosi się do wchłaniania przez uczniów maksymalnie dużej ilości wiedzy w postaci treści świata zewnętrznego. Progresywizm w znacznie większej mierze obcuje przy efektywnym myśleniu w postaci analizowania, podejścia krytycznego, a także wyborze alternatyw²⁴⁹. Tym samym Brameld w progresywnym kontekście uczenia się czyni szkoły pośrednikami uczącymi dzieci życia

²⁴⁶ Tamże, s. 223.

²⁴⁷ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 69.

²⁴⁸ Tamże, s. 79.

²⁴⁹ T. Brameld, *Philosophies of education in cultural perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1955, s. 74-75.

inteligentnego, to znaczy krytycznie i odpowiedzialnie podchodzącego do otaczającego go społeczeństwa. Szkoły stają się centrami demokratycznego życia, gdyż ich zadaniem jest dostarczanie nieskończonych możliwości podejmowania dynamicznych rozwiązań aktualnych problemów natury społecznej. Problemy te rozwiązywane mają być przez uczniów pełniących role obywateli. W tego typu środowisku edukacyjnym nauczyciele stają się narzędziem do inteligentnego i rozumnego poznawania, a także budowania środowiska obywatelskiego. Samo nauczanie natomiast jest procesem doświadczania, analizowania, a także dochodzenia do inteligentnego poznawania środowiska obywatelskiego²⁵⁰. Proces, o którym tu mowa, polega na współuczestniczeniu w wydarzeniach natury i kultury, które otaczają jednostkę. Sam uczeń może dokonać oceny poziomu rozwoju, który poczynił za sprawą edukacji. Tym samym może dokonać oceny samej szkoły. „Dobra” szkoła to taka, która umożliwia dziecku współuczestnictwo i współdecydowanie o wymiarze społeczeństwa. Natomiast „złą” szkołą nazwiemy taką, która blokuje jego wrażliwość, odwraca uwagę od problemów i dylematów, które nurtują samego ucznia. Szkoła, która nieodpowiednio kieruje procesem wprowadzania jednostki w zbiorowe życie społeczne, nie daje uczniowi możliwości zajęcia się ważnymi dla niego problemami i pytaniami.

Następnie Brameld twierdzi, że psychologiczne założenia progresywizmu można streścić w sześciu punktach. Po pierwsze, uczenie się jest procesem wrodzonym, zupełnie naturalnym dla uczącego się. Brameld porównuje proces przyswajania wiedzy do procesu przyswajania pożywienia. Po drugie, zwraca on uwagę na fakt, że uczenie się staje się tym efektywniejsze, im większa staje się ciekawość samego ucznia. Po trzecie, amerykański badacz sugeruje, aby w uczenie się zaangażowane było całe dziecko, nie tylko jego umysł. Po piąte, uczenie się jest procesem postępującym. Chcę przez to powiedzieć, za Brameldem, że proces uczenia się zachodzi na coraz wyższych poziomach, przy czym ostatnim, najwyższym obszarem uczenia się jest poziom inteligencji. Po szóste, Brameld kierując się postulatami progresywizmu, odrzuca liczne koncepcje dotyczące natury dziecka. Koncepcją, którą progresywizm odrzuca, jest wyposażenie dziecka we wrodzone cechy umysłowe czy też odpowiedzi na bodźce. W to miejsce progresywizm wprowadza własne koncepcje, przede wszystkim tę, że umysł rozwija się poprzez doświadczenie. Zwolennicy progresywizmu uważają także, że dziecko zdolne jest do selekcji bodźców²⁵¹.

Powyższe rozważania skłaniają Bramelda do prezentacji ośmiu koncepcji, które według niego są charakterystyczne dla progresywnej teorii uczenia się.

²⁵⁰ Tamże.

²⁵¹ Tamże, s. 135.

1. Zainteresowanie. Obserwujemy je, gdy dziecko reaguje na konkretne doświadczenie szeregiem impulsów i emocji. Często dzieje się tak, że wprowadzana jest nowość i niepewność, które prowadzą dziecko do innowacyjnych rozwiązań.
2. Wysiłek. Nie może być on odseparowany od zainteresowania. Wręcz przeciwnie, jest naturalnym następstwem zainteresowania. Wysiłek łączy się także z efektywnością. Brameld uważa, że najefektywniej i najskuteczniej działamy wtedy, gdy motywowani jesteśmy przez nasze indywidualne impulsy, pragnienia i talenty. Zmuszanie dziecka do nauki przedmiotów, które go nie interesują, spowoduje wzrost niechęci dziecka do nauki w ogóle. W tym punkcie widać dużą zbieżność progresywizmu z założeniami rekonstrukcjonizmu społecznego. Również rekonstrukcjonizm twierdzi, że podejście do nauczania dziecka powinno być oparte na indywidualizmie z wykorzystaniem maksymalnego potencjału danego ucznia. Rekonstrukcjonizm zakłada również, że proces nauki powinien być tak kierowany, aby ciekawość ucznia motywowała go do poznawania świata.
3. Cel. W znacznej mierze łączy się z zainteresowaniem i wysiłkiem. Progresywiści zakładają, że cel jest zasadniczy dla uczenia się. Brameld w swoich rozważaniach odwołuje się do Dewey'a, który z kolei uważa, że cel jest przewidywalną konsekwencją procesu uczenia się, do którego dążyć powinien zarówno nauczyciel, jak i sam uczeń. Brameld zwraca uwagę na to, że efekty działania będą adekwatne do obranego celu. W swoich rozważaniach posługuje się przykładem wychowania seksualnego. Opisuje je w taki sposób, że celem owego wychowania powinno być małżeństwo, które minimalizuje konflikty, a maksymalizuje satysfakcję.
4. Inteligencja. Miejsce inteligencji sytuuje się pomiędzy motywującym zainteresowaniem, a osiąganym celem. Wiąże się ona z działaniem opartym na przemyśleniu i reorganizacji sytuacji, w której się znajdujemy. Inteligencja odgrywa kluczową rolę w procesie reorganizacji, ponieważ sytuacja, którą zastajemy lub do której zostajemy wprowadzani często jest niestabilna lub zdeorganizowana. Inteligencja opiera się także na obserwacji elementów sytuacji, oceną podobieństw i różnic danej sytuacji z innymi z naszego doświadczenia. Działania inteligentne wymagają spokojnego, przemyślanego i zaplanowanego działania. Brameld proces ten nazywa doświadczeniem pośrednim. Uważa, że zdolni jesteśmy do osiągnięcia lepszych rezultatów aniżeli podejmując działania impulsywne. Analizując rolę inteligencji w progresywnym nauczaniu, Brameld zwraca się ponownie ku przykładowi opartemu na życiu seksualnym jednostki. Uważa, że impulsywne życie seksualne ludzi prowadzić

może do frustracji, a w rezultacie do niszczenia wartości w sferze seksualnej. Rola inteligencji w tej sferze sprowadza się do przeanalizowania maksymalnie dużej ilości stereotypów związanych z płcią. Brameld posługuje się tutaj przykładem budowania wizerunku kobiety jako gospodyni domowej, której życie oparte jest na prowadzeniu domostwa i wychowywaniu dzieci z pominięciem jej sfery zawodowej czy uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym²⁵².

5. Nawyk. Omawiając tą sferę progresywnego uczenia się, Brameld odwołuje się do efektów działania człowieka opisanych przez Dewey'a²⁵³. Twierdzi on, że nawyk powoduje zmianę efektów działania człowieka. Może przyczynić się do zaburzenia procesu dążenia do celu, jeżeli jednostka nie jest w stanie wyzbyć się negatywnych nawyków. Wynikają z tego trzy konsekwencje. Po pierwsze, nawyk przeszkadza może w skutecznym uczeniu się, gdyż opiera się na rutynie i doświadczeniu z przeszłości, nawet jeżeli były one mylne i niosły za sobą negatywne konsekwencje. Po drugie, jest konieczny w procesie uczenia się pod warunkiem odpowiedniego ukierunkowania na nawyk. Pomaga działać rutynowo. Warunkiem jest wykształcenie nawyku jako pozytywnego impulsu. Po trzecie, jesteśmy w stanie nabrać umiejętności nawyku refleksyjnego, jeżeli zastosujemy pewne skonkretyzowane działania. W tym miejscu Brameld zwraca uwagę na fakt, że nawyk może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla procesu uczenia się w nurcie progresywistycznej filozofii.
6. Wzrost. Brameld uważa, że uczenie się jest doświadczeniem aksjologicznym. Nauczyciel jest w stanie rozwinąć w dziecku fizjologiczne, psychologiczne i społeczne zainteresowanie, zachęcając do podejmowania wysiłku i wykształcenia motorycznych i intelektualnych nawyków. Dalej uważa on, że wzrost jednostki będzie możliwy tylko wtedy, gdy uczniowie nabiorą umiejętności krytycznej świadomości, pozytywnego myślenia i wyrażania siebie w sferze uczenia się²⁵⁴.
7. Organizm. Odpowiedzi dziecka na zadawane mu pytania są poniekąd reakcją jego organizmu. Dzieje się tak, ponieważ w akt uczenia się zaangażowany jest zarówno umysł, jak i ciało. Brameld zwraca uwagę na fakt, że proces uczenia się zachodzi w obu sferach. Całkowita interakcja umysłu i ciała podkreślana jest w transakcjonizmie, który odnosi się do całości wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń człowieka,

²⁵² Tamże, s. 135-136.

²⁵³ J. Dewey, *Human nature and conduct: in introduction to social psychology*, Modern Library, New York 1922.

²⁵⁴ T. Brameld, *Philosophies...*, s. 138-139.

skupiającego się na zjawisku postrzegania. Możemy więc stwierdzić, że uczenie się jest w pełni organiczne, jeżeli zostaną spełnione dwa warunki. Po pierwsze, uczenie się musi być bezpośrednie na wzór postrzeżenia estetycznego. Po drugie, musi być ono pośrednie na wzór analizy naukowej²⁵⁵.

8. Kultura. W kontekście progresywizmu Brameld określa kulturę jako proces dochodzenia do podmiotowości, będącej efektem komunikacji z innymi podmiotami. Proces ten nazywa wymianą reakcji, które stopniowo przekształcają się w role osobowe. W tym ujęciu uwidacznia się rola szkoły, której zadaniem jest zachowanie ciągłości kultury, aby każde pokolenie nie musiało budować kultury od podstaw. Niemniej progresywizm zakłada też, że szkoły muszą dostrzegać potrzeby przemian kulturowych, a następnie włączyć się w ten proces. W tym znaczeniu szczególnie silnie uwidacznia się wrażliwość edukacji, która akceptuje dotychczasowe osiągnięcia kultury, ale jednocześnie włącza się w kwestie naprawy aktualnych problemów kulturowych²⁵⁶.

Na koniec rozważań nad progresywizmem należy powiedzieć jeszcze dwie rzeczy. Po pierwsze, przedmiotem nauczania według progresywiistów jest wszelkie doświadczenie, które możliwe jest przede wszystkim dzięki edukacji. Po drugie, apelują oni, aby szkoła pozostawała otwarta na wszelki typ nauczania, ponieważ nie ma jednego programu czy też modelu nauczania, który byłby uniwersalny. Poza tym progresywiści obstają przy stanowisku, że edukacja nie powinna bać się eksperymentalnego nauczania, co jest swoistym łącznikiem między progresywizmem, a rekonstrukcjonizmem. Hanna Zielińska-Kostyło tak komentuje, za Brameldem, tę kwestię: „programy nauczania budowane przez progresywiistów są w mniejszym lub większym stopniu kompromisem z wzorcami tradycyjnymi, choć na przykład, jeden z ich typów, program nauczania „skupiony na doświadczeniu” zupełnie odchodzi od modelu tradycyjnego, zrywając ze zwyczajowym podziałem nauczania na przedmioty”²⁵⁷. Rekonstrukcjonizm społeczny miał w praktyce edukacyjnej próbę praktycznego zastosowania, która opierała się na nauczaniu kwestii obywatelskich bez podziału na przedmioty nauczania. Kluczową kwestią stają się jednak przekonania progresywiistów, jakoby najlepsze efekty kształcenia osiągnąć było poprzez rozbudzenie zainteresowania, a

²⁵⁵ Tamże, s. 140.

²⁵⁶ Tamże.

²⁵⁷ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 81.

także stwarzanie uczniom warunków, w których uczeń sam dąży do naukowego doświadczania otaczającego go świata.

Powracając do kwestii tego, że rekonstrukcjonizm zapożycza pewne twierdzenia i postulaty z progresywizmu, należy powiedzieć, że rekonstrukcjonizm społeczny, podobnie jak progresywizm wyznaje zasadę, według której zmiana kulturowa możliwa jest dzięki inteligentnemu działaniu. W tym miejscu Brameld ponownie odnosi się do Dewey'a, który twierdzi, że inteligentne działanie powinno stanowić centralną część wszystkich procesów edukacyjnych. Natomiast zarówno inteligentne działanie, jak i procesy edukacyjne powinny stać się nierozdzielne z procesami przemian kulturowych²⁵⁸.

2.4. Kosmopolityczne wyzwania współczesności i pytania o naturę współczesnej kultury

Powróćmy raz jeszcze do najbardziej charakterystycznej cechy rekonstrukcjonizmu. Jak napisał William Stanley „najbardziej niepowtarzalną cechą [rekonstrukcjonistów] była ich wiara w edukację, narzędzie, dzięki któremu może dokonać się przebudowa społeczeństwa, oparta na zasadach sprawiedliwości społecznej i poszerzonej demokracji”²⁵⁹. Należy podkreślić fakt, że rekonstrukcjonisci wierzyli w siłę edukacji. Można nawet powiedzieć, że wiara ta była utopijna.

Propagatorzy tej filozofii edukacji wierzyli także w siłę ludzkiego umysłu. Bezgranicznie przekonani oni byli o tym, że człowiek, odpowiednio lokując siłę intelektu oraz korzystając z odpowiednich narzędzi, jest w stanie zmieniać świat. Pokładali oni również nadzieję, że zmiana ta będzie globalna, ale przede wszystkim stabilizująca wzorce wartości dla człowieka.

Wreszcie trzeba powiedzieć, że rekonstrukcjonisci wierzyli w siłę kultury. Byli przekonani, że kultury są na tyle silnymi skupiskami ludzkich reakcji i odczuć, że przy zaangażowaniu właściwych wartości i zagospodarowaniu odpowiedniej ilości ludzkiego intelektu są w stanie pokonać liczne dysonanse i kryzysy. Takim dysonansem, a zarazem wyzwaniem współczesnej kultury²⁶⁰ jest sześć wzorców destabilizacji, które Brameld wymienia i opisuje²⁶¹. Jak zauważa Zbigniew Kwieciński, sprzeczności te wymagają, aby

²⁵⁸ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 80.

²⁵⁹ W. Stanley, *Curriculum for utopia...*, s. 5.

²⁶⁰ Theodore Brameld, opisując sześć głównych sprzeczności kultury, posługuje się dysonansami, które, według niego, dotyczą kultury amerykańskiej. Są to jednak na tyle uniwersalne wzorce, że możemy je zastosować do wielu współczesnych kultur, w tym do kultury polskiej.

²⁶¹ Po raz pierwszy z opisem sześciu sprzeczności we współczesnej kulturze amerykańskiej natknąłem się w książce Zbigniewa Kwiecińskiego *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, dlatego też daję tejże pracy pierwszeństwo w przywoływanych analizach i komentarzach. Do głębszej analizy wybranego zagadnienia posługuję się znakomitą pracą Hanny Zielińskiej-Kostyło *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, która nie tylko w tym, ale w przypadku innych licznych wątków okazuje się nieoceniona.

pochylić się nad nimi i wziąć je pod uwagę, ale potrzebują też troski edukacyjnej i płynącego z niej rozwiązania. Kwieciński podkreśla, że nierówność, egoizm, bezplanowość, nacjonalizm i absolutyzm negatywnie wpływają na naturę ludzką, siejąc w niej spustoszenie i destrukcję. Przyczyniają się tym samym do zjawiska patologicznego, w którym jednostka ludzka zwraca się w swych działaniach przeciwko samej sobie. Wartościom tym przeciwstawić możemy równość, interes społeczny, eksperymentalizm, planowanie i myślenie kategoriami globalnymi, przedstawiając tym samym „to, co w ludzkiej myśli i działaniach jest najlepsze”²⁶².

1. Interes własny, a interes społeczny. Brameld obstaje przy stanowisku, że kultura amerykańska jest pogrążona w tak głębokim kryzysie, że możemy go określić stanem schizofrenicznym kultury. Przejawem tego stanu jest dylemat, który rozgrywa się na wszystkich płaszczyznach społecznych – od jednostki do grup. Dylematem tym jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy ważniejszy jest interes własny czy społeczny?

Brameld rozróżnia tutaj dwa wzorce postaw. Pierwszym z nich są postawy przejawiające troskę o interes własny. Brameld zauważa je w podnoszeniu własnego poziomu życia, autoprezentacji i autopromocji, które wymienia na samym szczycie hierarchii wartości wśród Amerykanów. Społeczeństwo to cechuje się, według Bramelda, dużym uznaniem i nagradzaniem za osiągnięcie sukcesu finansowego dzięki własnej przebiegłości. Zapewnia to uznanie i gwarantuje postawy naśladownicze nie tylko ze strony indywidualnych obywateli, ale także ze strony przedstawicieli świata gospodarczego i politycznego²⁶³.

Brameld zauważa, że równoległe z postawami świadczącymi o dbałości o interes własny, istnieją wartości wyrażające zaangażowanie Amerykanów w interes społeczny. Wśród tych postaw wylicza zachowania filantropijne, zwłaszcza zaangażowanie w zbiórki charytatywne ludzi uzyskujących niewielkie zarobki, wykazywanie się uczciwością w interesach takich jak płacenie podatków, zaangażowanie w działalność organizacji, których celem jest wzajemne wsparcie i budowanie wspólnoty²⁶⁴.

2. Równość, a nierówność. W przypadku amerykańskiej kultury Brameld obserwuje dwa zjawiska. Po pierwsze, dostrzega, że istnieją widoczne dysproporcje w zapewnieniu równych praw obywatelskich, równości zawodowej i szacunku dla ogółu obywateli. Po drugie, rozpowszechnia się przekonanie, że istnieje równość wśród narodu. Brameld

²⁶² Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 55.

²⁶³ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 51.

²⁶⁴ Tamże, s. 50-51.

zauważa, że zjawiska te są dla siebie równoległe, co sprawia, że wzajemnie się wykluczają. Za amerykańskim filozofem możemy podać przykłady dysproporcji społecznych na podstawie mniejszości etnicznych. Brameld rozróżnia dysproporcje wśród mniejszości etnicznych Murzynów, Amerykanów pochodzenia meksykańskiego, Indian amerykańskich i Portorykańczyków, a także wśród narodów białoskórych w postaci dyskryminowania Żydów, kobiet oraz ludzi biednych. Zauważyć możemy, że wymieniliśmy, za Brameldem, grupy mniejszościowe, które targane są dysproporcjami lub patologiami społecznymi. Jednakże częste hierarchizowanie i wynoszenie interesu własnego nad interes jednostki potęgowane jest systemem wartości, który pragnie dobra, siły i potęgi jednostki. W powszechnie uznawanym mniemaniu możemy powiedzieć, że siłę jednostki mierzy się zdolnością do dominacji nad grupą, natomiast uległość i poddanie postrzegane jest jako słabość. Dlatego Brameld powierza odpowiedzialność za losy równości społeczeństwu. Potrzebuje ono jednak wielu silnych i prawidłowo działających instytucji państwowych, które nie funkcjonują w Stanach Zjednoczonych należycie.

3. Bezplanowość, a planowanie. Ludzkość uznaje, że bezplanowość łączy się z uznaniem wyższości interesu własnego nad interesem społecznym. Tym samym przyczynia się do opowiedzenia się za ekonomią nierówności. Korzyścią takiego kierowania gospodarką jest przekonanie, że prowadzić to ma do poprawy jakości życia i dobrobytu obywateli. Brameld uważa, że czynnikiem wzmagającym ludzką tęsknotę za dobrostanem jest kryzys gospodarczy. Proces ten będzie prowadził do coraz większej rzeszy zwolenników gospodarki planowej. W rezultacie Brameld zauważa, że najwięksi amerykańscy liderzy przemysłowi budują swoją potęgę na strategii planowania. W strategię tę wpisują się działania takie jak poprawa jakości zarządzania, hierarchizacja w strukturach firmy, a także polityka zarządzania cenami. Korporacje te nie oponują także przed centralnymi regulacjami rządowymi tak długo, jak regulacje te im służą, a jednocześnie tak długo, jak nie zagrażają polityce planowania ukierunkowanej na zysk²⁶⁵.
4. Nacjonalizm, a współpraca międzynarodowa. Napięcie to Brameld wymienia jako kolejny dysonans amerykańskiej kultury. Zauważa, że przyczyny tkwią wewnątrz państwa, ale skutki sięgają szerzej, ponieważ są międzynarodowe. Podobnie dzieje się ze zjawiskiem nacjonalizmu. Brameld zauważa, że nacjonalizm występować może zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz państwa. Zewnętrzny nacjonalizm dał przejaw na początku XX wieku.

²⁶⁵ Tamże, s. 52-53.

Początkowo okres ten niósł za sobą nadzieję na jednoczenie się ludzkości²⁶⁶. Finalnie doprowadził jednak do dwóch konfliktów militarnych o randze światowej z wrogością i nienawiścią w tak dużej skali, jaka nieznana była nigdy wcześniej. Brameld wprost nazywa nazizm i faszyzm rodzajami nacjonalizmu. Zaznacza przy tym, że właśnie w XX wieku po raz pierwszy nacjonalizm ten przybrał tak znacząco na sile. Brameld zaznacza, że za nurt polityczny, który odznaczał się nacjonalizmem, uznać należałoby także komunizm, który w mniejszym stopniu był zainteresowany krzewieniem demokracji socjalistycznej na korzyść nakręcania własnej spirali władzy.

Wewnętrzny nacjonalizm Brameld dopatruje się w restrykcjach kierowanych przeciwko imigrantom; krytykom i zarzutom płynącym w stronę organizacji, które wykazują przejawy zaangażowania międzynarodowego; funduszom, które wydatkowane są na programy zbrojeniowe z jednoczesnym obniżeniem funduszy przeznaczonych na edukację i ochronę zdrowia; polityka zagraniczna skierowana na wzrost ekonomii własnego kraju kosztem ekonomii międzynarodowej. Ponad to Brameld zauważa, że Amerykanie cechują się dużą butnością, szerząc przekonanie, że tylko ich naród jest niewinny czynienia zła.

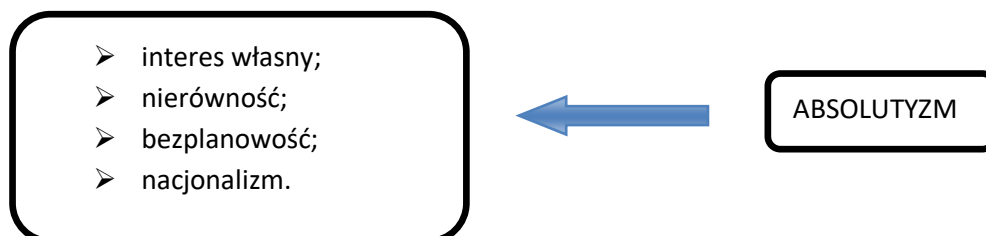
Brameld obstaje przy stanowisku, że odpowiedzialność za rozprzestrzenianie się trendów nacjonalistycznych ponoszą środki komunikacyjne między kulturami. Za przykład podaje szybkość oddziaływania technologii zachodnich na ubogie ekonomicznie i technologicznie państwa. Brameld mówi, że wystarczy zaledwie kilka lat, aby państwa te zostały ogarnięte nacjonalizmem. Najważniejsze dla amerykańskiego filozofa jest dostrzeżenie dychotomii nacjonalizmu i internacjonalizmu i postrzeganie ich jako formę współpracy o zasięgu międzynarodowym z podkreśleniem wagi interesów własnego państwa. Brameld uważa, że na destabilizację kryzysu może wpłynąć zbyt późne jego dostrzeżenie, a co za tym idzie, brak podjęcia odpowiednich działań. Formą reakcji na kryzys dla Bramelda jest stworzenie międzynarodowego rządu o ponadprzeciętnym autorytecie²⁶⁷.

²⁶⁶ Hanna Zielińska-Kostyło, ekspertka w zakresie rekonstrukcjonizmu społecznego w ujęciu Bramelda, pisze: „z jednej strony początek XX wieku dawał nadzieję na zjednoczenie ludzkości zgodnie z jakimś wspólnie przyjętym projektem, lecz z drugiej pojawiły się wówczas podziały, których zakres i intensywność nie miały precedensu we wcześniejszej historii”. Projekt, o którym pisze Zielińska-Kostyło, to cywilizacja światowa, czyli utopijna, brameldowska wizja jednoczenia się całego świata i budowania w ten sposób spójnego, demokratycznego, a zarazem globalnego społeczeństwa. Por: H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonizm...*, s. 53.

²⁶⁷ Tamże, s. 53-54.

5. Absolutyzm a eksperymentalizm. Brameld podaje je jako kolejne napięcie w kulturze. Uważa on, że absolutyzm i eksperymentalizm porządkują niejako wszystkie wcześniejsze terminy. Przedstawić to mają wykresy nr 2 i 3.

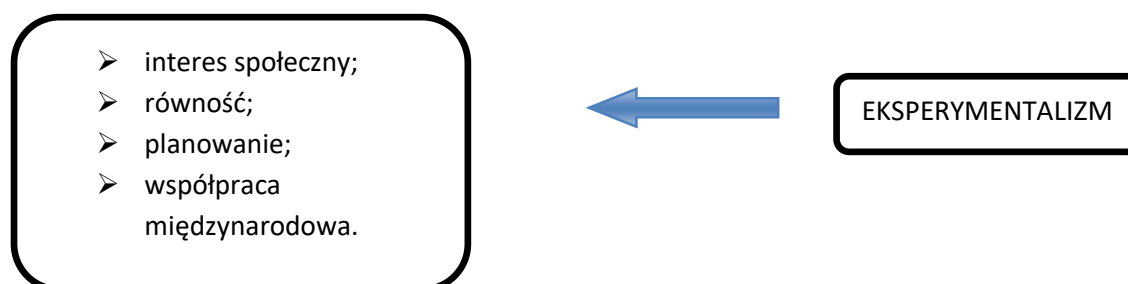
Wykres 2. Stosunek absolutyzmu do wcześniejszych kategorii nierówności w kulturze.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 54.

Interes własny, nierówność, bezplanowość i nacjonalizm są wyrażane przez podejście absolutystyczne. Dzieje się tak z kilku powodów. Po pierwsze, prywatni przedsiębiorcy obstają przy wzroście ekonomicznym, ponieważ dbają o własny interes. Podobne znaczenie odgrywa absolutyzm przy nierówności i bezplanowości. Absolutyzm odciska duże piętno na nacjonalizmie, gdyż to w tej ideologii kluczowe znaczenie ma przywództwo jednej osoby oraz bezkrytyczne przyjmowanie zwierzchnictwa własnego narodu.

Wykres 3. Stosunek absolutyzmu do wcześniejszych kategorii nierówności w kulturze.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 55.

Brameld obstate przy stanowisku, że eksperymentalizm przejawia się w typowej dla Skadynawów dbałości o interes społeczny. Widoczny jest jednak również w Stanach Zjednoczonych. Zjawisko to szczególnie uwydatniło się w latach trzydziestych przy

tworzeniu federalnych planów zatrudnienia; w latach pięćdziesiątych podczas tworzenia federalnych programów dotyczących dzielnic zamieszkałych przez ludność równych ras; podczas wpierania przez rząd Stanów Zjednoczonych projektów z zakresu sztuk pięknych i wymiany kulturalnej; przejawem eksperymentalizmu w Stanach Zjednoczonych było również to, że rząd USA brał udział w pracach nad powstaniem Narodów Zjednoczonych.

Brameld zwraca uwagę na to, że skutki rozwoju nauk ścisłych nie są tak jednoznaczne. Eksperymentalizm zawsze wiąże się z ogromnymi nakładami finansowymi, zwłaszcza w obszarze przemysłu zbrojeniowego i komunikacyjnego. Dokonuje się w nich postęp, a także wpływają na uproszczenie i polepszenie warunków życiowych, ale prowadzić mogą do nieodpowiednio pojmowanej kontroli nad jednostką. Dlatego Brameld uważa, że w kontekście społecznej odpowiedzialności i celowości, lepiej dla ludzkości jest, aby nauki ścisłe były słabo rozwinięte.

Rozważyć jeszcze należy absolutystyczne i eksperymentalistyczne podejście do kwestii religii. Absolutyści są zgodni co do panowania nadrzędnego nad człowiekiem bytu, który jest źródłem prawa i moralności. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy weźmiemy pod uwagę katolicyzm, judaizm czy protestantyzm, czyli trzy największe religie w Stanach Zjednoczonych. Są one ze sobą zgodne jeszcze w jednym przeświadczeniu – epicentrum nadrzędnego autorytetu i ochrony w postaci życia wiecznego jest religia i wiara. Naukowe dociekania prawdy i poznania mają drugorzędne znaczenie. Eksperymentalizm z kolei uznaje, że to człowiek jest jedynym źródłem siły i motywacji. Tkwiące w nim zdolności rozwoju, wola walki o własne ideały i inteligencja czynią go jednostką na tyle samodzielną, iż nie musi powierzać swojego losu siłom nadprzyrodzonym²⁶⁸.

6. Człowiek wrogi sobie, a człowiek przyjazny sobie. Ostatni z dysonansów kultury amerykańskiej, zdaniem Bramelda, dotyczy odczuć, jakie człowiek żywi względem samego siebie. Należy przypomnieć, że kultura pozostaje w stanie schizofrenicznym. W takim samym stanie pozostaje również społeczeństwo amerykańskie. Brameld obstaje przy stanowisku, że zapadanie na schizofrenię przez Amerykanów jest zjawiskiem masowym. Dramat osób chorujących na tę przypadłość odbywa się na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze sam chory nie zdaje sobie sprawy z konieczności otrzymania pomocy; po drugie brakuje wykwalifikowanych psychiatrów. Brameld uważa, że schizofrenia jest pewnego rodzaju wewnętrznym konfliktem, a harmonię osiągnąć można jedynie poprzez rozwiązanie ów konfliktu. Jednakże trudno jest osiągnąć harmonię i

²⁶⁸ Tamże, s. 55-56.

szczęście, skupiając się jedynie na czynnikach wewnętrznych. Amerykański uczony uważa, że człowiek żyjący w schizoidalnej kulturze prześlasknięty jest wadami tejże kultury. Brak stabilizacji i patologiczne funkcjonowanie instytucji społecznych powodować będzie frustracje poszczególnych jednostek oraz nieprawidłowości w funkcjonowaniu wszystkich sfer życia.

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe czynniki związane z człowiekiem żyjącym w warunkach destabilizacji, Brameld konstruuje definicję człowieka przyjaznego samemu sobie. Uważa, że jest nim człowiek, który zna samego siebie, to znaczy zna swoje potrzeby i pragnienia, a także w miarę możliwości dąży do ich zaspokojenia. Człowiek przyjazny sobie to taki, który rozumie, że pełna ekspresja w sferze indywidualnej będzie wymagała zaangażowania społecznego. Wreszcie człowiek przyjazny sobie to taki, który zdolny jest do tworzenia dla siebie dynamicznego programu opartego na celach i założeniach, a także angażuje się w tworzenie podobnych możliwości dla możliwie największej grupy współtowarzyszy²⁶⁹.

²⁶⁹ Tamże, s. 56-57.

Rozdział III. Implikacje rekonstrukcjonizmu społecznego dla współczesnej edukacji obywatelskiej

W rozdziale tym zajmuję się implikacjami rekonstrukcjonizmu społecznego dla współczesnej edukacji obywatelskiej. Pisząc o implikacjach, mam na myśli praktyczny sens tego terminu, to znaczy rozważam, jak mogłaby wyglądać współczesna edukacja obywatelska, gdyby bardziej świadomie i w większym stopniu wykorzystała w niej wątki rekonstrukcjonistyczne.

3.1. Źródła edukacji obywatelskiej w rekonstrukcjonizmie społecznym w myśli Theodore'a Bramelda

Poniższe cztery podrozdziały skupiają się na przedstawieniu czterech pojęć, które moim zdaniem odgrywają kluczową rolę w całokształcie myśli rekonstrukcjonistycznej. Pojęciami tymi są demokracja, kultura, wartości oraz edukacja. W tym punkcie sygnalizuję jedynie główne aspekty każdego z pojęć; ich całościowe omówienie znajduje się poniżej.

Demokracja. Ustrój ten, według Bramelda, jest nadzieją na cywilizacyjny przełom kultury. Idealnie byłoby, gdyby ogół ludzkości zrozumiał, że w swoim najlepiej pojętym interesie powinien dążyć do demokratycznego zjednoczenia w wymiarze globalnym. Nie dzieje się tak, ponieważ we współczesnej kulturze pojedynczy człowiek sam może kierować swoim życiem i sam może decydować o tym, co jest dla niego dobre, a co złe. Wybory te jednak nie zawsze są słuszne. Demokracja charakteryzuje się tym, że większość ma prawo do decydowania, a mniejszość ma prawo krytyki. Zarówno mniejszości, jak i większości skupiają się wokół celów społecznych. Nowe cele oznaczają zatem rozwój demokratyczny. Drogą do osiągnięcia celu jest demokracja w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Można wobec tego stwierdzić, że demokracja to dwubiegunowy ustrój polityczny. Warto jednak skupić się nie tylko na celu, ale także na środku do osiągnięcia go. Jest nim edukacja ku demokracji, która przybiera formę zarówno celu, jak i środka ku demokracji. Warto jednak zaznaczyć, że demokracja pojmowana jako cel to nadzieja na sprawiedliwsze życie. Demokracja, będąca drogą do cywilizacji światowej, może przynieść najwięcej dobra największej liczbie ludzi na świecie. Żeby to jednak uczynić potrzebny jest światowy rząd – uniwersalny dla całego globu. W ten sposób możnaby dojść do demokracji uniwersalnej dla całego świata.

Kultura. Występuje zawsze wtedy, gdy częścią społeczeństwa jest człowiek. Zdaniem antropologów, kultura równa jest społeczeństwu. Brameld jednak rozgranicza te dwa pojęcia.

Można stwierdzić, że kultura wierzy w fundamentalne wzorce, a jej nadrzędną cechą jest motywacja w postaci wiary. Najważniejszą częścią składową kultury, natomiast, jest jej porządek. Kultura jest wyuczona – nie jest dziedziczna. Zgodnie z założeniami relatywizmu kulturowego można stwierdzić, że każda kultura posiada własne cele. Wartość celów kultury jest nadrzędna nad wartością celów jednostek. Każda kultura posiada natomiast cele pośrednie i bezpośrednie, które są zarówno relatywne, jak i uniwersalne. Każda kultura ma trzy wymiary: porządek, proces i cele.

Wartości. Można stwierdzić, że każdy człowiek żyje w dobie kryzysu wartości – nie wie, które wartości powinien pielęgnować i rozwijać. Wartości to najbardziej zaniedbany obszar edukacji. Brameld wymienia pięć czynników zaniedbania wartości. Po pierwsze, nieprecyzyjne konstruowanie programów nauczania. Po drugie, każde państwo jest w jakimś stopniu egocentryczne. Po trzecie, należy dążyć do rozwoju moralnego, co nie zawsze jest nadrzędnym celem poszczególnych ludzi. Po czwarte, zbyt małe przygotowanie nauczycieli w zakresie filozofii i nauk behawioralnych. Po piąte, zbyt mały nacisk w szkołach na nauczanie eksperymentalne.

Edukacja. Brameld konstruuje model edukacji, w którym centralnym punktem jest filozofia. Scala ona cały model edukacyjny. To znaczy, że filozofia nie występuje jako odrębna nauka. Edukacja, dla Bramelda, jest otwarciem integracji wiedzy i doświadczenia. Celem edukacji natomiast jest dążenie do takiego poziomu intelektualnego i socjalizacyjnego, który zapewni ludzkości szczęście w życiu doczesnym. Drugim celem edukacji jest ciągły proces przyswajania wiedzy, pozwalający na nieprzerwane funkcjonowanie i rozwój kultury. Można zatem stwierdzić, że nadrzędną rolą edukacji jest niekończący się przekaz otwarty na zmiany. Edukacja to siła gwarantująca kulturową transmisję i zmianę.

3.1.1. Demokracja

Theodore Brameld twierdził, że nadzieją na cywilizacyjny przełom w kryzysie kultury jest demokracja. Nadzieją rekonstrukcjonizmu jest zatem przekonanie, że gdy tylko ludzkość zrozumie, co naprawdę oznacza demokracja, dojdzie do przekonania, że tym rodzajem zjednoczenia cywilizacyjnego, do którego dąży, jest demokratyczna cywilizacja. Brameld twierdzi, że sama demokracja w kontekście rekonstrukcjonizmu społecznego wskazuje na określoną orientację aksjologiczną. Jako istotę tej orientacji możemy wymienić kilka czynników. Po pierwsze, jest to przekonanie człowieka, że on sam zdolny jest do decydowania o własnym życiu, a także to, że on sam ma możliwość kierowania własnymi relacjami z innymi ludźmi. Politycznie oznacza to, cytując za Brameldem, że „fundamentalne

zasady byłyby w niej określone przez większość ludzi żyjących na świecie, natomiast poszczególne mniejszości miałyby w tym samym czasie prawo krytykowania i niezgadania się z tymi zasadami. Nie oznaczałoby to prawa do posiadania odmiennego zdania w sensie lekceważenia czy nieposłuszeństwa wobec wspomnianych zasad, ale przywilej krytykowania ich i możliwość swobodnego podejmowania prób przekonywania większości, że się myli²⁷⁰. W tym miejscu na uwagę zasługują brameldowskie określenia „mniejszości” i „większości”. Należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o przewagę i liczebność wyznawców danego poglądu, nawet jeżeli są to podstawowe atrybuty wyborów demokratycznych. Brameld dotyka innego sensu w swoich rozważaniach. Według niego podstawą określania mniejszości i większości są cele społeczne, wokół których skupiają się poszczególni zwolennicy, albowiem ogniskują się oni nie tylko wokół samych celów, ale także wokół wartości i interesów społecznych. Cele te skupiają wokół siebie tym większą liczbę zwolenników, im silniej oddziałują na wrażliwość i uczuciowość ludzką. Brameld uważa, że o rozwoju demokratycznym możemy mówić wtedy, gdy pojawiają się nowe cele, skupiające coraz większą rzeszę wyznawców. Kwintesencja demokracji, według Bramelda, tkwi w zaangażowaniu społecznym w realizację tychże celów i utożsamianie się z nimi²⁷¹.

Demokracja, mówił Brameld, jest filozofią polityczną, która jest dwubiegunowa. Może ona funkcjonować tylko pod warunkiem wystąpienia dwóch zasad: większość realizuje swoją politykę, natomiast mniejszość ma prawo do krytyki większości. Obie te zasady są dla siebie niezbędne. Za tą dwubiegunowością występuje orientacja aksjologiczna, która przejawia się w postaci przekonania, że istoty ludzkie na standardowych szczeblach funkcjonowania, to znaczy, nie obejmujące stanowisk przywódczych, w dłuższej perspektywie czasu posiadają więcej zdrowego rozsądku i właściwego osądu tego, co dla nich dobre, niż ktokolwiek inny.

Brameld zwracał też uwagę na dalekosiężność demokracji. Przekonany był, że „demokracja, bardziej niż jakakolwiek inna forma społeczeństwa opracowana przez człowieka, jest zdolna przynieść największe szczęście największej liczbie ludzi na ziemi”²⁷². Szczęściem tym Brameld określał zjednoczenie ludzi na poziomie znacznie szerszym niż poziom narodowy, czyli na poziomie cywilizacji światowej²⁷³; społeczeństwa skupiającego w sobie obywateli całego świata²⁷⁴. Społeczeństwo takie cechowałoby się przede wszystkim

²⁷⁰ Tamże, s. 83.

²⁷¹ Por. H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 109-110.

²⁷² T. Brameld, *Education for...*, s. 223.

²⁷³ Patrz: Rozdział 10. *Cywilizacja światowa jako szczególnie stymulujący cel edukacji publicznej* [W:] Brameld T., *Edukacja...*, s. 163-180.

²⁷⁴ Por.: M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 14-47.

wyznawaniem wolności, dostrzeganiem podobieństw, ale również akceptowaniem różnic²⁷⁵. Brameld uważał, że jest to cel szczególnie ważny dla ludzkości, ponieważ „[...] głos pół miliona albo i większej liczby obywateli może być znacznie bardziej natarczywy i zharmonizowany niż rozbieżne głosy grup, społeczności, a nawet całych stanów”²⁷⁶. Brameld wyrażał w ten sposób pogląd, że centralizm demokratyczny może o wiele skuteczniej zaspokoić podobne potrzeby ludzi, którzy żyją w zjednoczonych społeczeństwach²⁷⁷. Dzieje się tak, ponieważ żyjąc w zjednoczeniu na poziomie cywilizacji światowej, dążylibyśmy do wspólnych celów. W ten sposób łatwiej byłoby otaczać opieką (w ujęciu światopoglądowym i edukacyjnym) całe społeczności, tym samym skuteczniej realizując cele zbiorowości²⁷⁸.

Brameld czyni cywilizację światową celem współczesnej demokracji. Twierdzi także, że nigdy nie osiągnie się społecznie przyjętych celów dla demokracji wyłącznie poprzez gromadzenie danych i zbior faktów. Dla osiągnięcia tych zamierzeń konieczne jest zastosowanie działań praktycznych, mających na celu dalekosiężną zmianę społeczną. Działania te muszą być wzmacniane poprzez środki na rzecz kształcenia w nurcie cywilizacji światowej. Środkiem niezbędnym do kształcenia w demokracji i dla demokracji Brameld czynił edukację²⁷⁹. Proces ten jednak powinien być rozłożony w trzech wymiarach czasowych – powinniśmy uczyć o demokracji w przeszłości, powinniśmy kształcić społeczeństwa w nurcie demokratycznym w teraźniejszości, ale również powinniśmy planować kształcenie demokratyczne jako zadanie, które realizowane będzie w przyszłości²⁸⁰. Należy również zaznaczyć, że edukacja w kontekście demokratycznym powinna być postrzegana zarówno jako środek demokracji, jak i jako jej cel. Ten ustrój polityczny powinien być pojmowany jako środek edukacji, ponieważ demokracja jest narzędziem odpowiedzialnym za prawidłowe funkcjonowanie edukacji. Za to ono możliwe jest, zdaniem Bramelda, tylko w społeczeństwie demokratycznym. Bez demokracji trudno jest mówić o swobodzie myśli i wypowiedzi, dyskusowaniu o moralnych dylematach ludzkości czy też o podejmowaniu debaty nad kulturowymi przemianami człowieka²⁸¹.

²⁷⁵ T. Brameld, *Education for...*, s. 148.

²⁷⁶ Tamże, s. 149.

²⁷⁷ Tamże.

²⁷⁸ Por.: A. Piendel, *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka* [W:] red. M. Barwacz, M. Kania, *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Kasper, Kraków 2018, s. 65-81.

²⁷⁹ Zagadnienie edukacji jako środka przemian społecznych w nurcie demokratycznym szerzej opisano w podrozdziale niniejszej dysertacji *Edukacja*.

²⁸⁰ T. Brameld, *Education for...*, s. 76-77.

²⁸¹ Por. H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 108-109.

Drugą perspektywą jest demokracja jako cel edukacji. Brameld mówił, że w tym kontekście demokracja nie jest już tylko modelem sprawowania rządów w państwie, ale staje się pewnego rodzaju ideałem, do którego należy dążyć. Ideałem tym jest jednoczesna konieczność, jak i pragnienie życia. Oznacza to, że demokracja jako cel edukacji ukazuje się w postaci nadziei i zarazem szansy na sprawiedliwsze niż dotychczas życie. Pojawia się tutaj rola edukacji, która odpowiedzialna jest za wskazywanie ludziom inspirujących obszarów rozwoju poprzez składanie prawdziwych i realnych do dopełnienia obietnic na lepszą przyszłość. Obietnice te Brameld pojmował jako otwarcie przed obywatelami nowych, nieznanych dotąd obszarów demokratycznego społeczeństwa²⁸².

Skupiając się na epicentrum brameldowskiej wizji demokracji, należy odpowiedzieć sobie na pytanie: jak demokracja ma wyglądać w przyszłości? Brameld odpowiadał na to pytanie, mówiąc, że demokracja ma być przedstawiana w postaci „społecznej samorealizacji”, która polega na pełnej realizacji możliwości jednostki poprzez realizację różnych celów społeczeństwa. Celem nadrzędnym, centralizującym wszystkie inne, jest właśnie społeczna samorealizacja, czyli chęć spełnienia życia w możliwie najbogatszy sposób. Przy czym bogactwo to nie dobra materialne, a możliwość wrażliwego i uczuciowego uczestniczenia w życiu społeczeństwa. Proces „społecznej samorealizacji” nie może zachodzić w izolacji i odosobnieniu. Musi on wejść na poziom globalnej współpracy zachodzącej między różnymi krajami. W ten sposób Brameld określał „społeczną samorealizację” jako zbiór ogółu wartości wyznawanych przez większość ludzi niezależnie od kultury, w której dorastają. Przedstawiając te wartości, Brameld nie mówił, że są one wyznawane przez „większość Amerykanów”, a przez „większość ludzi”. W ten sposób uwypukla się druga wizjonerska cecha brameldowskiej demokracji, a mianowicie, że ustrój ten miał być uniwersalny dla wszystkich ludzi²⁸³.

Analizując brameldowską wizję demokracji idealnej, nie sposób pominąć środków na jej rzecz. Brameld uważał, że najskuteczniejszym narzędziem do budowania globalnej i uniwersalnej dla wszystkich demokracji byłby rząd, który swoim autorytetem obejmowałby cały świat. Taki rząd musiałby stać na czele nie tylko jednego państwa, ale całego globu, a co za tym idzie, dla władz światowych istotne musiałyby być interesy wszystkich obywateli. Podkreślmy raz jeszcze, że mniejszą wagę odgrywałaby wówczas kultura, w której wzrastałaby jednostka. Rząd o zasięgu międzynarodowym charakteryzowałby się suwerennością nadrzędną względem suwerenności poszczególnych państw. Posiadałby także

²⁸² Por. Tamże, s. 112-113.

²⁸³ Por. Tamże, s. 113.

nie tylko prawa, ale też obowiązki względem swoich obywateli. Należy podkreślić, że rząd o zasięgu globalnym miałby wszystkie uprawnienia, które dotychczas zarezerwowane były dla władz państwowych. Uprawnieniami tymi byłoby stosowanie nagród i kar względem swoich obywateli. Można więc stwierdzić, że rząd światowy posiadałby wszystkie atrybuty rządu państwowego, jednakże jego zasięg rozciągałby się na cały świat, a jego obywatele budowałiby globalne, zjednoczone i demokratyczne społeczeństwo²⁸⁴.

3.1.2. Kultura

Definiowanie pojęcia kultury Brameld rozpoczynał od usytuowania jej w życiu człowieka. Twierdził, że kultura pojawia się zawsze wtedy, gdy człowiek jest częścią społeczeństwa. Antropolodzy w niektórych definicjach przyjmują pojęcia kultury i społeczeństwa jako pojęcia zamienne. Dzieje się tak, ponieważ społeczeństwo traktowane jest przez naukowców z dziedzin nauk społecznych jako zorganizowana grupa. Brameld jednak rozgraniczał te dwa pojęcia, odwołując się do świata zwierząt. Twierdził, że kolonie pszczół również organizują się w zbiorowości, jednakże ich podstawowym motywem do budowania „zbiorowości” jest instynkt. Budują one „wspólnotę”, nie tworząc tym samym żadnej kultury. Człowiek jako istota najbardziej rozumna ma możliwość, a nawet staje wobec konieczności zbudowania nie tylko wspólnoty społecznej, ale również kultury. Brameld przedstawiał kulturę jako zbiorowość społeczną składającą się z ludzi wchodzących ze sobą we wzajemne relacje. Tym samym podkreślał społeczny aspekt kultury²⁸⁵.

Drugim czynnikiem odróżniającym kulturę od społeczeństwa jest wiara w fundamentalne dla kultury wzorce. Brameld twierdził, że wszystkie grupy ludzi posiadają zestaw wierzeń fundamentalnych dla ich sposobu życia. Cechą kultury odróżniającą ją od społeczeństwa jest motywacja w postaci wiary, która jest silnym bodźcem warunkującym stworzenie kultury na początkowych jej etapach. Jak twierdzi Brameld, ma ona mniejsze znaczenie lub niemalże całkowicie zanika na późniejszych etapach funkcjonowania i rozwijania się kultury²⁸⁶.

Dochodzimy do najważniejszego wymiaru kultury według Bramelda, czyli porządku kultury, który jest skomplikowaną całością. Głównym fundamentem porządku jakiegokolwiek kultury są nakazy. Bywa również tak, mówił Brameld, że nakazy doprowadzają nas do dostrzeżenia subkultur, czyli mniejszych kultur funkcjonujących w kulturze centralnej.

²⁸⁴ Por. Tamże, s. 114.

²⁸⁵ T. Brameld, *The Use of Explosive...*, s. 33-34.

²⁸⁶ Tamże, s. 34.

Kultury charakteryzują się różnym stopniem złożoności. Brameld posługiwał się przykładem różnorodności kultur Aborygenów i kultury Anglii. Ta druga jest zdecydowanie bardziej skomplikowana i trudna w odbiorze dla Aborygenów. Antropolodzy zwykli byli skupiać swoją uwagę na prostszych kulturach²⁸⁷.

W dalszych rozważaniach Brameld zastanawiał się nad tym, czy kultura może być dziedziczna. Stawia tezę, że „kluczowym procesem przyswajania kultury jest uczenie się, po czym przekazywanie i modyfikowanie tego, czego się nauczono. Możliwie najpospolitszym przykładem wciąż jest ten najlepszy – który traktuje o nauczaniu języka. Gdy dziecko płynnie przyswaja język duński, chiński, włoski, rosyjski czy niemiecki, to dosłownie uczy się tej zdolności; nie dziedziczy jej. Wszystko, co dziedziczy, to własna krtać i struktura mózgu, które są na tyle złożone, aby wykształcić symbole i zmieniać dźwięki przez krtać. Ale konkretne kombinacje z wydobywającym się dźwiękiem nie są dziedziczne; są całkowicie nabywane”²⁸⁸.

Aby coś przyswoić, zakłada się pewien rodzaj wysiłku, działań koniecznych do wdrożenia w celu nabycia wiedzy lub umiejętności. Zdarza się tak, że wielki wysiłek jest rozłożony w dłuższym czasie. Tak więc, aby osiągnąć konkretny poziom kultury, nasze działania powinny skupiać się, po pierwsze, na wyznaczeniu celu, do którego kultura ma zmierzać, a następnie urzeczywistnieniu działań, które posłużyć mają za czynniki sprawcze do osiągnięcia wyznaczonego poziomu kulturowego. Następnie Brameld tak pisał o celach kultury: „istotnie, kultury są w głębokim sensie ukierunkowane na cel, a równocześnie są złożonymi całościami i skomplikowanymi sposobami przyswajania. Nie można zapominać, że kultury różnią się również w swych celach: pozostaje jednak problem, czy w ogóle jest zasadnym rozmyślać o uniwersalnych wartościach kulturowych czy też wszystkie wartości są odpowiednie tylko dla każdej konkretnej kultury”²⁸⁹.

Kolejną kategorią w analizie kultury jest pojęcie celowości kultury. Brameld stawiał pytanie: czy każda kultura ma własne, zindywidualizowane cele, czy też są takie, które zbiegają się i możemy je nazywać celami wielu kultur? Odpowiedź odnajduje w relatywizmie kulturowym, którego przedstawiciele twierdzą, że każdą kulturę musimy ocenić według jej własnych celów. W tym ujęciu dochodzi do napięcia między wartościami lokalnymi, a uniwersalnymi. Wartość celów kultury jest wartością nadrzędną nad celami jednostek. Problem pojawia się w momencie, gdy cele jednostek wchodzą w konflikt z celami kultury.

²⁸⁷ Tamże, s. 35.

²⁸⁸ Tamże, s. 36.

²⁸⁹ Tamże, s. 37.

Brameld w takim przypadku podaje trzy rozwiązania tego konfliktu. Pierwszym rozwiązaniem jest uczynienie celów kultury celami nadrzędnymi i nadanie im znaczenia pierwszorzędne. Działanie takie ma na celu przewyciężenie własnych etnocentrycznych wartości. Drugie rozwiązanie problemu to dostrzeżenie i akceptacja celów, które są najistotniejsze dla kultury i dla nas samych. Jednocześnie powinniśmy rozgranicyć te cele. W ten sposób angażujemy się tylko w osiągnięcie celów, które stają się priorytetowe dla nas samych. Tym samym dostrzegamy cele, które nie są priorytetowe dla nas, ale są kluczowe dla innych jednostek. W ten sposób pozwalamy na dążenie do ich osiągnięcia tym członkom kultury, którzy określili je jako kluczowe dla nich samych. Trzecie rozwiązanie sugeruje, że możemy odkryć wartość w postaci ludzkiej miłości. Brameld określa tę wartość jako najbardziej uniwersalną dla wszystkich kultur. Jest ona nadrzędna; o wiele głębsza niż obyczaje, takie jak chociażby poligamia, monogamia czy poliandria²⁹⁰.

Brameld w jeszcze jeden sposób rozpatrywał cele kultury. Po pierwsze, stawiał wyraźną tezę, że każda kultura posiada własne cele bezpośrednio lub pośrednio. Po drugie, podkreślał, że powinniśmy zrozumieć indywidualne cele ludzi jako dążenie do zaspokojenia potrzeb, uwzględniając wszystkie ich zakresy – od fizjologicznych potrzeb, np. jedzenia i seksu, do tych bardziej subtelnych, jednakże nie mniej ważnych dla samej natury człowieka. To sprowadza nas do twierdzenia, że choć kultury posiadają indywidualne cele, to mają również wspólny mianownik oparty na celach jednostek. Typowym podejściem do tego stanowiska jest przekonanie, że powinniśmy analizować międzykulturowe wartości ludzi. Działania takie opierać miałyby się na porównywaniu jednej kultury z inną, aby dostrzec jak daleko cele kulturowe funkcjonują na podobne i różne sposoby. Ten typ rozważań prowadzi wielu antropologów do przekonania, że cele kulturowe są w istocie zarówno relatywne, jak i uniwersalne²⁹¹.

Podstawowym założeniem omówionych tu kategorii jest następująca teza: każda kultura, którą jesteśmy w stanie przeanalizować, globalna lub miejscowa, składa się z trzech wzajemnie powiązanych ze sobą wymiarów. Należą do nich: porządek, proces i cele. Niemożliwa jest analiza kultury bez dostrzegania wszystkich trzech wymiarów²⁹².

Na zakończenie rozważań nad kulturą w ujęciu Bramelda skupię się na obrazowym zaprezentowaniu, a następnie omówieniu proponowanego przez Bramelda modelu kultury.

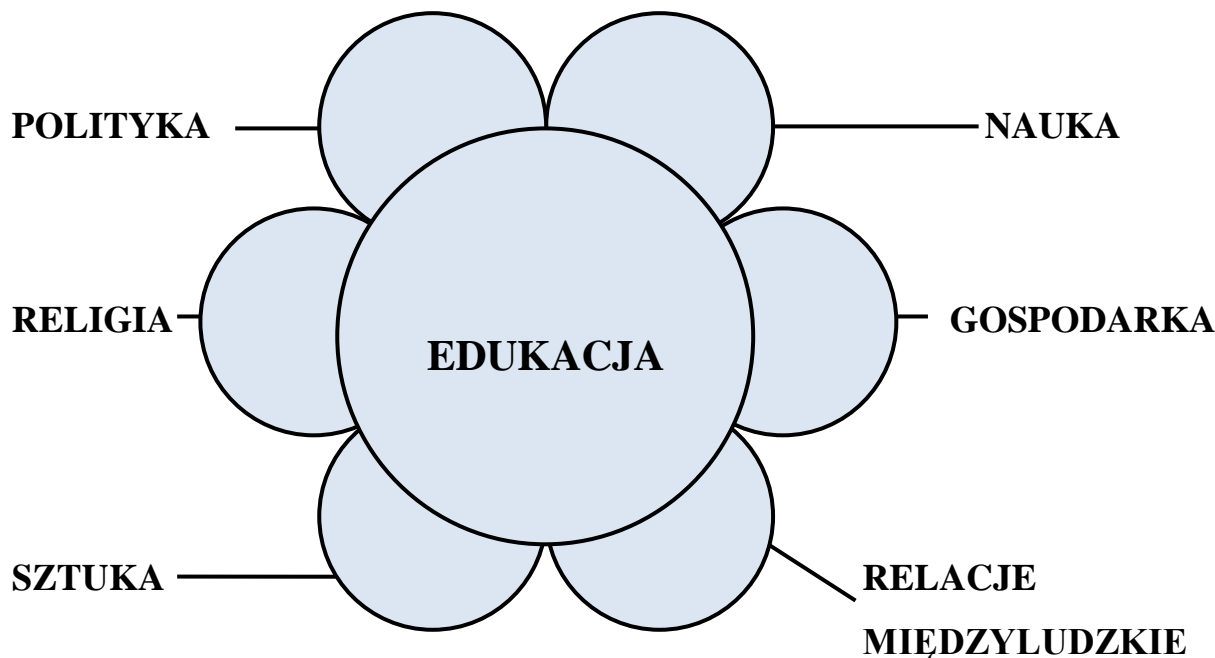
²⁹⁰ Tamże, s. 43-44.

²⁹¹ Tamże, s. 64-65.

²⁹² Tamże, s. 38.

Prezentowany niżej model jest propozycją dla kultury amerykańskiej, jednakże przyjęć możemy, że model ten jest także odpowiedni dla kultury polskiej.

Wykres 3. Brameldowska propozycja modelu dla kultury amerykańskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Brameld, *Edukacja jako siła*, tłum. Kostyło P., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2014, s. 56.

Zaprezentowany model przedstawia siedem obszarów kultury. Wszystkie obszary zachodzą na siebie, łączą się ze sobą i wchodzą w zależności. Obszarem scentralizowanym, a zarazem integrującym wszystkie inne obszary, jest edukacja. Brameld dostrzega jednak słabość w stworzonym przez siebie modelu. Mówi, że jest on statyczny, a nie istnieje na świecie żadna kultura, która nie byłaby dynamiczna. Dlatego przechodząc do analizy każdego z obszarów modelu, przedstawia kulturę jako segment życia ludzkiego, który bardzo szybko i dynamicznie zmienia się w czasie.

Brameld zauważa, że każdy z siedmiu obszarów tego modelu jest dotknięty konfliktami i kryzysem. „W każdym z nich ujawnia się napięcie między siłami, które są nastawione na ustabilizowanie tradycyjnych wzorców, a siłami, które zmierzają do mniej lub bardziej radykalnych modyfikacji tychże wzorców”²⁹³. Na podstawie tych słów widzimy zatem, że dochodzi tu do co najmniej jednego konfliktu – napięcia między siłami nastawionymi na tradycyjne wzorce, a siłami skupiającymi swoją uwagę na zmianie tychże wzorców. Moim

²⁹³ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 56.

zdaniem jest to poważny konflikt, który prowadzić może do zdecentralizowania celów kultury; ta zaś, targana konfliktem, nie będzie mogła prawidłowo skupiać się na postawionych celach.

Swoją interpretację modelu kultury Brameld rozpoczynał od obszaru nauki. Uważał, że nauka jest odpowiedzialna za współczesny kryzys, ponieważ to nauka umożliwiła produkcję broni masowej zagłady, która nie pojawiłaby się jako środek szerzenia śmierci, gdyby nie rewolucyjne odkrycia w nauce. Brameldowski przykład jest obrazem bolesnego dylematu, przed którym staje każdy wrażliwy naukowiec. Jego głównym zadaniem ma być dążenie do faktów, prawdy i rewolucyjnych odkryć. Z drugiej zaś strony naukowiec swoją pracę wykonuje niezależnie od moralnych konsekwencji własnych odkryć, choć ze świadomością, że zazwyczaj może ona nieść za sobą głębokie moralne konsekwencje. Brameld zaznaczał w tym miejscu, że „problem konfliktów moralnych w nauce, pojawiających się w kontekście działalności geniuszy podchodzących neutralnie do kwestii moralnych, jest pierwszą ilustracją kryzysu w kulturze [...]”²⁹⁴. Przejawem kryzysu kultury jest więc napięcie pomiędzy moralnością w stosunku do własnych odkryć a własnym interesem. Można nawet w tym miejscu posłużyć się słowami Alberta Einsteina, który powiedział w kontekście rozdzielenia jądra atomu: „gdybym tylko wiedział, powinienem był zostać zegarmistrzem”²⁹⁵. Można jednak zastanawiać się nad zasadnością tych słów, ponieważ nie mamy jednoznacznej pewności co do tego, czy ludzka wrażliwość jest na tyle nieegocentryczna, aby odrzucić przełomowe dla nas samych odkrycie, nawet jeżeli miałyby ono zaszkodzić milionom ludzi na całym świecie.

Przykładem kryzysu występującego w drugim obszarze – gospodarce – jest automatyzacja. Jej głównym zadaniem ma być przyspieszenie pracy poszczególnych zakładów. Zauważmy, że pierwsze dwa obszary uzupełniają się. Zawsze, gdy z nauką zderza się gospodarka, powstają nowe technologie. W tym przypadku automatyzacja powoduje odwrotne skutki do zamierzonych. Jej celem pierwotnie było przyspieszenie efektów pracy i ułatwienie pracy robotnikom. W rezultacie prowadzi to do redukcji siły roboczej. Zabiera się pracownikom miejsca zatrudnienia. Tym samym kryzys występuje również w klasie robotniczej. Brameld twierdził, że niemożliwe jest utrzymanie wysokiego zatrudnienia, jeżeli dzisiejszą pracę za pomocą technologii i komputeryzacji wykonuje dwóch lub trzech

²⁹⁴ Tamże, s. 57.

²⁹⁵ https://quotepark.com/pl/cytaty/378274-albert-einstein-gdybym-tylko-wiedzial-powinienem-byl-zostac-zegar/#google_vignette, [dostęp 24.08.2023 r.].

pracowników, podczas gdy jeszcze na początku XX wieku pracę taką wykonywało stu lub tysiąc robotników²⁹⁶.

Trzeci obszar modelu kultury, relacje międzyludzkie, jest bardzo szeroki. Wynika to z faktu, że rozciąga się on od postawy człowieka względem samego siebie, a sięga nawet do relacji międzyludzkich poszczególnych społeczeństw, narodów, grup ludzi, religii i klas. Palący kryzys, który Brameld dostrzega w tym obszarze, dotyczy konfliktu między Afroamerykanami, a „białymi” mieszkańcami Stanów Zjednoczonych, który opiera się na dyskryminacji i postawach rasistowskich²⁹⁷.

Kolejny obszar – sztuka – był dla Bramelda czynnikiem ukierunkowującym wrażliwość czasów, w których żyjemy. Jest wyznacznikiem klimatu kulturowego odpowiedniego dla nas samych. Przykład kryzysu, który wyłania się w tym obszarze, to przedstawienie człowieka w dowolnym obszarze sztuki, czy to literaturze, teatrze, filmie czy innych środkach, jako osoby pozbawionej własnego zdania, niezdolnej do podejmowania samodzielnych decyzji. Brameld nie chciał, aby niedoskonałość ludzka, fizyczna czy psychiczna stała się tematem w zupełności nieporuszonym w sztuce. Pragnął jedynie tego, aby obraz człowieka w umysłach odbiorców sztuki był zapamiętany jako wizerunek człowieka silnego i zdolnego do kierowania własnym życiem²⁹⁸.

W obszarze religii Brameld przytaczał przykład obserwowalnego zjawiska społecznego oraz kryzysu kultury, który się z niego wyłania. Niezwykłym fenomenem Brameld określa znaczny wzrost liczby poszczególnych Kościołów. Wzrost ten następuje proporcjonalnie szybciej niż wzrost liczby ludności w Stanach Zjednoczonych. Kryzys wyłaniający się z tego zjawiska polega na uczynieniu z Kościoła nie ośrodka duchowego wsparcia, a narzędzia, dzięki któremu osiągać możemy własne korzyści, podnosić status klasowy oraz zdobywać uznanie ze strony innych przedstawicieli wspólnoty. W taki sposób, twierdził Brameld, dochodzimy do punktu, w którym kluczową rolę w pogłębianiu zamieszania społecznego odgrywa niewłaściwa interpretacja religii.

Ostatni z obszarów, czyli polityka, według Bramelda ma predyspozycje do tego, aby stać się najważniejszym z obszarów omawianego modelu kultury. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, w obszarze polityki dochodzi do kulminacji procesów, które zaistniały w poprzednich obszarach kultury. Po drugie, polityka ma szansę stać się wyjątkowo

²⁹⁶ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 57-58.

²⁹⁷ Brameld opisuje kryzys modelu kultury na podstawie kultury amerykańskiej. Na korzyść badań własnych zaaplikowano model kultury amerykańskiej do kultury polskiej. Odnosząc się do kultury polskiej, moglibyśmy podać przykład konfliktu o podłożu religijnym między polskimi wyznawcami religii chrześcijańskiej, a uchodźcami przybywającymi do Polski, którzy wyznają Islam.

²⁹⁸ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 59.

silnym narzędziem przemian kulturowych. Kryzysem występującym w tym obszarze jest konflikt między zwolennikami ideologii nacjonalistycznej, z jednej strony, oraz internacjonalistycznej, z drugiej. Brameld uważa, że konflikt ten jest zjawiskiem dobrze znanym. Twierdzi także, że Ameryka poprzez udział w dwóch wojnach światowych oraz w zimnej wojnie potęguje napięcia między internacjonalizmem a nacjonalizmem. Poprzez podsycanie konfliktów militarnych i wrogości międzynarodowej państwa dążą do wzmocnienia postaw nacjonalistycznych z jednoczesnym osłabieniem postaw internacjonalistycznych. Konsekwencją tego konfliktu jest postawienie obywateli w stanie niepewności, co do własnej lojalności. Ludzkość zadaje sobie pytania o naturę własnej lojalności – czy lojalność ta powinna być skierowana w stronę własnego narodu, czy w stronę szerszych zbiorowości ponadnarodowych? Brameld przyznaje, że ta ambiwalencja pozostaje nierozstrzygnięta w umyśle ludzkim²⁹⁹.

Na koniec Brameld pozostawiał namysł nad centralnym okręgiem modelu kulturowego – edukacją. Z przytoczonych wcześniej analiz wynika, że edukacja jest siłą, która wyróżnia się rolą modyfikacyjną w obszarze kultury. Wszystkie przeanalizowane obszary kultury zachodzą na okrąg edukacji i jednocześnie na siebie wzajemnie. Oznacza to, że edukacja jest związana z każdym z tych obszarów, a co za tym idzie, bierze udział w ich transmisji i modyfikowaniu³⁰⁰.

Możemy zastanawiać się, czy Brameld nie przeceniał siły edukacji. Aby odpowiedzieć na to pytanie, Brameld sugerował, abyśmy zastanowili się nad tym w jakim stopniu edukacja łączy się z każdym z wymienionych obszarów kultury. Analizy tej należałoby dokonać, mając na uwadze sytuację własnego narodu. W ten sposób określimy skuteczność edukacji w zastosowaniu jej roli modyfikującej i transmisyjnej. W taki sposób udzielimy również odpowiedzi na pytania, które Brameld formułował w następujący sposób: „czy edukacja pomaga ludziom zrozumieć trwałe zachwianie równowagi w każdym z tych obszarów? Czy angażuje się w pomaganie ludziom (którzy w istocie są faktycznymi podmiotami edukacji) zarówno w postawieniu diagnozy tej nierównowagi, jak też w poszukiwaniu prognoz osobistych i wspólnotowych działań, poprzez które można będzie osiągnąć nową równowagę?”³⁰¹.

²⁹⁹ Tamże, s. 59.

³⁰⁰ Tamże, s. 59-60.

³⁰¹ Tamże, s. 60.

3.1.3. Wartości

Rozpoczynając analizę pojęcia wartości, należy postawić za Brameldem tezę, iż współczesny człowiek żyje w dobie kryzysu nie tylko kultury, ale również wartości. Kryzys ów polega na tym, że człowiek nie jest w stanie rozróżnić wartości wzmacniających jednostkę od destrukcyjnych dla niej; nie wie, które należy umacniać, a które odrzucić. Tym samym Brameld twierdził, że wartości to najbardziej zaniedbany obszar w sferze edukacji³⁰².

Pierwszym czynnikiem zaniedbania wartości jest nieprecyzyjne konstruowanie programów nauczania skupiających swoją uwagę na przekazywaniu obiektywnej wiedzy i kształtowaniu umiejętności, które mają pozwolić uczniom na funkcjonowanie we współczesnym świecie. Umiejętności te nastawione są przede wszystkim na zdobycie wykształcenia i pracy. Programy nauczania traktują drugorzędnie kwestie wrażliwości. Tym samym programy nauczania powstrzymują nauczycieli przed przekraczaniem terytorium wartości i sądów moralnych. Takie programy dają gruntowne przygotowanie z zakresu nauk technicznych. Pozostawiają jednak spore luki w obszarze przygotowania moralnego.

Druga przyczyna zaniedbania wartości tkwi w mentalności narodowej poszczególnych państw. Brameld twierdził, że poszczególne narody są w mniejszym lub większym stopniu egocentryczne. W tym kontekście Brameld posługuje się przykładem Japonii i Stanów Zjednoczonych. Twierdził, że Japonia jako kraj dużo bardziej niż USA dotknięty skutkami II Wojny Światowej, z jeszcze większą starannością dąży do rozwoju nie tylko technicznego, ale również moralnego. Wojna odcisnęła na Japonii piętno, które wyzwala dążenia do zagwarantowania sobie bezpieczeństwa. Takowe postawy można budować, a następnie wzmacniać poprzez umacnianie wartości patriotycznych i obywatelskich; wartości opartych na jedności i pokoju.

W tym punkcie Brameld przeciwstawia postawy Japończyków postawom Amerykanów, którzy zwycięstwo w II Wojnie Światowej postrzegają w kategoriach sukcesu. Brameld uważa, że naród amerykański jest zbyt dumny i zbyt pewny siebie, aby twierdzić, że umacnianie, budowanie i odkrywanie wartości jest potrzebne. Brameld uważał również, że w roku 1965 zatroskanie problemem wartości było mniejsze niż dwadzieścia lat wcześniej. Przyczyną jest pozornie stabilna sytuacja (zwłaszcza w umysłach Amerykanów) Stanów Zjednoczonych na arenie międzynarodowej. Przyczynę opisanego powyżej problemu Brameld wyjaśniał w następujących słowach: „otóż wahadło zainteresowań edukacji coraz bardziej oddala się od programów nauczania, które są skoncentrowane na dziecku,

³⁰² Tamże, s. 148-149.

społeczności lokalnej oraz rozmaitych złożonych problemach, zaś coraz bardziej zbliża się do programów, które są podzielone na wąskie przedmioty, nauczane efektywnie za pomocą metodologii, które upodabniają się przede wszystkim do technologii, jakim zgodnie ze swoim przeznaczeniem mają służyć”³⁰³. Słowa te wskazują na fakt, że edukacja w znacznie większym stopniu zainteresowana jest metodycznym nauczaniem aniżeli nauczaniem opartym na wrażliwości. Słowa Bramelda wskazują również na to, że edukacja w coraz większym stopniu zainteresowana jest rozwojem technologii, a nie umysłu ludzkiego. Wiemy zatem, że zarówno cele edukacyjne, jak i główny przedmiot edukacji nie jest właściwie określony.

Trzecia przyczyna zaniedbania wartości koncentruje się na nieodpowiednim przygotowaniu nauczycieli do pełnienia swojej roli. Brameld w tym ujęciu nie twierdził, że nauczyciele są przygotowani źle do wykonywania pracy. Uważał natomiast, że ich przygotowanie kładzie zbyt mały nacisk na kształcenie w obszarze filozofii i nauk behawioralnych. Właśnie te obszary Brameld wskazywał jako dziedziny nauki, które mogłyby pomóc nauczycielom w radzeniu sobie z kwestiami nauczania wartości w profesjonalny i kompleksowy sposób. Zgłębianie filozofii miałyby zachęcić nauczycieli do namysłu nad naturą człowieka. Wiedza z zakresu behawiorystyki z kolei pozwoliłaby zrozumieć konkretne zachowania i reakcje będące odpowiedzią na zaistniałe sytuacje. Brameld uważał, że dopóki te dziedziny nie staną się solidnym punktem kształcenia nauczycieli, dopóty etyczne dylematy kształcenia ku wartościom nie zostaną rozwiązane.

Ostatnim przykładem zaniedbania wartości według Bramelda był zbyt mały nacisk kładziony w szkołach na nauczanie eksperymentalne. We współczesnej edukacji podejmuje się zbyt mało fascynujących eksperymentów, które miałyby zachęcić młode umysły do samodzielnego odkrywania świata. Brameld uważał, że edukacja będzie najefektywniejsza wtedy, gdy uczeń będzie czerpał z niej przyjemność i samodzielnie, choć pod opieką nauczyciela, poszukiwał odpowiedzi na swoje etyczne dylematy. Tymczasem najmniejszą uwagę w eksperymentalnym nauczaniu poświęca się wartościom. Prowadzenie eksperymentów oczywiście jest jednym z elementów nauczania szkolnego. Występuje jednak najczęściej w obszarach nauk ścisłych, takich jak fizyka czy chemia. Głównym zadaniem nauczania eksperymentalnego w tych dziedzinach nauki jest utrwalenie umiejętności i wiedzy wcześniej nabytej. Prowadzenie eksperymentów z zakresu wartości nie miałyby na celu utrwalania wiedzy, lecz zachęcanie do namysłu; samodzielnego odkrywania i dochodzenia do wartości, które są fundamentalne dla jednostki biorącej udział w eksperymencie³⁰⁴.

³⁰³ Tamże, s.150.

³⁰⁴ Tamże, s. 148-153.

Kolejnym elementem w brameldowskim rozważaniu nad kwestią wartości jest namysł nad sposobem ich nauczania. Brameld uważał, że nauczanie wartości powinno odbywać się w trakcie realizacji zajęć przedmiotowych. Brameld nazywał taką formę edukacji nauczaniem pośrednim. Badacz przedstawiał ją jako sposób zachęcenia uczniów do samodzielnego odkrywania wartości. Przykładem jest nauczanie języka ojczystego oraz kierowanie przedstawianymi treściami w taki sposób, aby uczniowie sami dostrzegali i nazywali znajdujące się w tym obszarze wartości. Idąc tym tropem, nauczyciel powinien prezentować wartości estetyczne nauczając sztuki, wartości społeczne w historii, wartości ekonomiczne w biznesie i pracy oraz wszystkie inne wartości, wykorzystując obszary nauczania obecne w aktualnych programach nauczania.

Tym, co istotne dla obszaru nauczania pośredniego, jest fakt, że nauczyciel nie może samodzielnie nazywać wartości, to znaczy, nie powinien samodzielnie nadawać im znaczeń. To zadanie powinno zostać zrealizowane przez uczniów. Rola nauczyciela sprowadza się do ukazywania wartości w kontekście prowadzonych przez siebie zajęć oraz dążenia do tego, aby uczniowie samodzielnie je rozumieli i nazywali. Trudnością wynikającą z takiego procesu nauczania może być błędna indywidualna interpretacja wartości. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel nieustannie kontrolował proces dostrzegania i dochodzenia przez uczniów do prezentowanych wartości³⁰⁵.

Drugim rozwiązaniem w obszarze samodzielnego dochodzenia do wartości przez uczniów jest rozpoczęcie zajęć od prezentacji wartości, które są wspólne i zbieżne z wartościami innych kultur. Brameld nazywa je wartościami uniwersalnymi. Wśród takich wartości wymienia szacunek, ponieważ uważa, że należy się on każdemu człowiekowi³⁰⁶. Innym zestawem uniwersalnych wartości o zasięgu międzykulturowym, jeżeli nie planetarnym, jest czerpanie zadowolenia z działania instytucji, z których jednostki się wywodzą, czyli instytucji rodzinnych, politycznych, ekonomicznych i innych³⁰⁷.

Reasumując, należy powiedzieć, że z punktu widzenia celów edukacyjnych, efektywnej kontroli rozwoju trzeba dokonywać, stosując system wartości charakterystycznych dla danej społeczności. Z drugiej strony działania te kontrolowane mogą być przez system szerszych wartości regionalnych, narodowych czy światowych. „Wysokiej wagi zadaniem dla edukacyjnego przywódcy jest szukać i uskutecznić równowagę obu typów”³⁰⁸. Celem edukacyjnym w obszarze wartości powinno być zatem poszukiwanie rozwiązania, które

³⁰⁵ Tamże, s.157-158.

³⁰⁶ T. Brameld, *The Use of Explosive...*, s. 44.

³⁰⁷ Tamże, s. 91.

³⁰⁸ Tamże, s. 90.

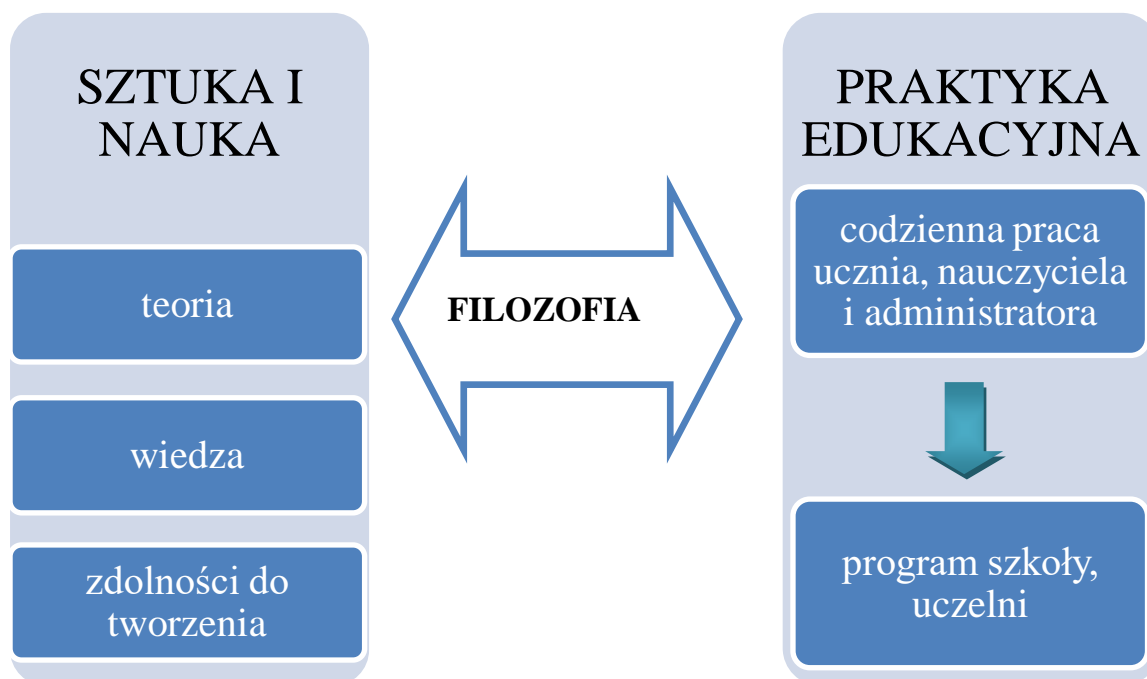
łączyłoby wcielanie w życie wartości na poziomie lokalnym z wartościami na poziomie światowym. Rozwiązanie, o którym piszę, dotyczyć miało odpowiednio kierowanej dydaktyki, która uwrażliwiona była na eksperymentalne nauczanie wartości.

3.1.4. Edukacja

Rozważania nad zagadnieniem edukacji obywatelskiej należy odnieść do brameldowskiego interdyscyplinarnego modelu edukacji. Z przeprowadzonego przeglądu literatury wynika, że poniżej znajduje się pierwsze graficzne przedstawienie interdyscyplinarnej edukacji, którą opisuje Brameld.

Model ów składa się z trzech mostów. Lewą stronę modelu edukacji zajmuje sztuka i nauka. Prawa strona modelu to praktyka edukacyjna. Mostem centralnym jest filozofia. Poniżej przedstawiono i opisano znaczenie modelu edukacyjnego w ujęciu Bramelda.

Wykres 2. Interdyscyplinarny model edukacji według Bramelda.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Brameld, *The Use of Explosive Ideas In Education: Culture, Class and Evolution*, University of Pittsburgh, 1965, s.12-13.

Omówienie przedstawionego modelu zacząć należy od centralnego jego punktu, czyli od filozofii. W tym modelu edukacyjnym Brameld uznawał filozofię nie jako samodzielną, niezależną dyscyplinę naukową, która często obojętna jest na kwestie otaczających ją nauk. Przeciwnie, w tym ujęciu występuje ona jako element scalający cały model. Inaczej rzecz

ujmując, filozofia wchodzi we wzajemne relacje zarówno z obszarem „sztuka i nauka”, jak i „praktyka edukacyjna”. Oznacza to, że filozofia wpływa na sztukę i naukę, nadając im znaczenia filozoficzne. Tym samym sztuka i nauka wpływa na filozofię poprzez zmianę kierunku filozoficznego dociekania z zakresu teorii, wiedzy oraz zdolności do tworzenia. Podobnie rzecz się ma w przypadku zależności pomiędzy filozofią a praktyką edukacyjną. Jak pisał Brameld: „tym samym w dużej mierze, wyciąga ona [filozofia] własne zasoby, a szczególnie dużo swej inspiracji ze sztuki i nauk. W równym stopniu później stosuje swe interpretacje na polach praktyki – w naszym przypadku edukacji [...]. W skrócie, filozofia, jaką postrzegamy w kontekście ludzkiego kształcenia, jest przede wszystkim dyscypliną stosowaną. Najważniejszy test jej znaczenia leży dokładnie w różnicy, jaką wnosi nie tylko do doświadczenia zawodowego, ale poza tym, do problemów codziennego życia”³⁰⁹. Tak więc rola filozofii w proponowanym przez Bramelda modelu edukacji sprowadza się do trzech następujących elementów:

1. Krytyczne sprawdzenie założeń i zakresów wszystkich pól wiedzy i doświadczenia.
2. Nakreślenie wspólnych mianowników dla dwóch głównych obszarów edukacji prezentowanych w modelu.
3. Poszukiwanie i odkrywanie celów mogących rządzić wiedzą i doświadczeniem³¹⁰.

Przechodząc do analizy filaru sztuki i nauki, należy powiedzieć, że zarówno filozofia, jak i filozofia edukacji powinny czerpać swoje doświadczenia i inspiracje ze sztuki i nauki. Historia pokazuje jednak, że programy nauczania często były konstruowane w taki sposób, że nauczanie bywało chaotyczne. Dla edukacji zawodowej nauczycieli, mówił Brameld, rozwiązaniem jest czerpanie inspiracji z filozofii, która jest swoistym przesłem łączącym to, co najodpowiedniejsze w sztuce i nauce z tym, co najcenniejsze w praktyce edukacyjnej. Dochodzimy do takiego momentu w edukacji, w którym otwiera się konieczność integracji wiedzy z doświadczeniem. Brameld stawiał w tym momencie pytanie: co jest najodpowiedniejsze dla człowieka, aby mówić o kompleksowym kształceniu? Jego odpowiedź skupiała się na tym, co wywiera silny wpływ na współczesne cywilizacje – wpływ rewolucyjny. Idee rewolucyjne zmieniały i dalej zmieniają doświadczenie przede wszystkim zorganizowanych grup społecznych, takich jak klasy i narody. Idee te Brameld nazywa

³⁰⁹ T. Brameld, *The Use of Explosive...*, s. 12-13.

³¹⁰ Tamże, s. 13-14.

„wybuchowymi”, a zalicza do nich kulturę³¹¹, klasę i ewolucję. Dalej Brameld twierdził, że idee te nie są jedynymi, które mają duży wpływ na rekonstrukcję edukacji. Niemniej uważał, że właśnie kultura, klasa i ewolucja wprowadzają wielkie zmiany w teorii i praktyce edukacyjnej³¹².

Na trzeci element omawianego modelu edukacyjnego składają się praktyki edukacyjne. Wśród nich Brameld wymienia:

1. Działania w ramach programów nauczania.
2. Doświadczenie uczenia się – nauczania.
3. Kontrolę nauczania.

Brameld zwracał szczególną uwagę na fakt, że w przypadku omawianego modelu edukacyjnego ruch rzadko występuje w jedną stronę. W przypadku filozofii i jej wpływu na praktykę edukacyjną jest podobnie, jak w przypadku filozofii oraz sztuki i nauki – wchodzi one we wzajemne interakcje, czerpią z siebie nawzajem inspiracje oraz „wymieniają” się praktyką i doświadczeniem³¹³.

Przedstawiony, za Brameldem, model edukacyjny jest modelem dynamicznym. Jego poszczególne elementy wpływają na siebie i wzajemnie się uzupełniają, co daje im możliwości wymiany swoich doświadczeń. W tym znaczeniu edukacja nabiera kompleksowego, pełnego i wszechstronnie kształcącego znaczenia.

Następnym krokiem w podejmowanych rozważaniach nad edukacją jest analiza jej celów. Powiedzieć należy, że cele edukacji są zbieżne z celami stawianymi kulturze. Celem edukacji oraz kultury jest skierowanie kierunku ich działania z potencjalnego na bardziej aktualny. Fundamentalny sens edukacji to świadoma możliwość rozwinięcia się tej rzeczywistości, a w rezultacie zaangażowanie szkół w dążenie do osiągnięcia celu.

Kolejny cel edukacji Brameld określał następującymi słowami: „ponieważ ostateczny koniec kultury [...] nie jest w ogóle wewnątrz kultury, ale w życiu po zbawieniu i w wieczności, odkrywamy ten wielki magnetyzujący cel, ostatecznie kształtując porządek programu nauczania i główne procesy socjalizacji”³¹⁴. Słowa te rozumiemy w następujący sposób: celem edukacji, a co za nią idzie, kultury, jest dążenie do takiego poziomu intelektualnego oraz socjalizacyjnego, który zapewni nam zbawienie i życie doczesne. Dostrzegam tutaj jednak pewną sprzeczność. Jest nią krytyczne podejście Bramelda do

³¹¹ Na potrzeby rozważań koncepcji badań nie analizowano pojęć klasy i ewolucji. Pojęcie kultury zostało poddane analizie w podrozdziale *Kultura*.

³¹² T. Brameld, *The Use of Explosive...*, s. 14-15.

³¹³ Tamże, s. 15-16.

³¹⁴ Tamże, s. 92.

kwestii wiary i religii. Dostrzegam, że Brameld rozgranicza pojęcia „wiary” i „religii”. Z jednej strony amerykański uczony odrzuca pokładanie wiary w siłach nadprzyrodzonych czy też w różnego rodzaju bóstwach. Uważał on, że jedynym bodźcem stymulującym ludzki rozwój jest siła jego umysłu. Z drugiej jednak strony przytoczone powyżej słowa Brameldadosłownie traktują o celu edukacji leżącym w kulturze, która swój koniec ma w życiu doczesnym, co charakterystyczne jest dla religii chrześcijańskiej. Uważam jednak, że sprzeczności te można połączyć w następujący sposób: wiara powinna być bodźcem mobilizującym do rozwoju i nauki, które mają przyczynić się do ciągłości panowania kultury. W ten sposób wiara i religia miałyby szansę nie na określenie końca kultury w życiu doczesnym, a na jej ciągłość. Chcę przez to powiedzieć, że pojęcia „wiary” i „religii” przez Bramelda nie są pojmowane jako synonimy. Brameld, moim zdaniem, słusznie rozgranicza te pojęcia. Ponad to wiara powinna mobilizować do samorozwoju i wpływać na samodyscyplinę oraz samokontrolę człowieka. Człowiek może odnajdywać w Bogu źródło doskonałości, do którego może dążyć. W ten sposób, w moim mniemaniu, można połączyć wyżej wymienione pojęcia.

Kolejny cel edukacji Brameld postrzegał jako ciągły proces przyswajania, który pozwala na nieustające funkcjonowanie i rozwój kultury. Proces ten nie powinien jednak przyćmiewać fundamentalnej funkcji edukacji, którą Brameld określał jako niekończący się przekaz zorientowany na zmianę i rekonstrukcję. Nawet najbardziej konserwatywne i niezmiennie kultury muszą w końcu poddać się tej funkcji, natomiast edukacja bezsprzecznie bierze w niej udział.

Czwartą funkcją edukacji według Brameldabył jej udział w rozwoju ekonomicznym, politycznym, moralnym, religijnym i każdym innym zmierzającym do zmiany rzeczywistości. Edukacja nie jest w stanie samodzielnie doprowadzić do finalnego rozwoju wyżej wymienionych dziedzin życia społecznego. Za to w porozumieniu z instytucjami zaangażowanymi w zmianę życia społecznego może brać udział w procesie zmian, co więcej – kierować tym procesem³¹⁵.

Kontynuując rozważania na temat celów edukacji, poruszyć należy jeszcze kwestię interakcji edukacji i rekonstrukcjonizmu społecznego. Brameld określał edukację jako siłę gwarantującą kulturową transmisję i zmianę. W rzeczywistości jest ona w pełni silna i zaangażowana w przemianę społeczną wtedy, gdy jest postrzegana zarówno jako cel, jak i środek. Aby dokonać zmiany, edukacja musi jasno określić zamierzenia, do których będzie

³¹⁵ Tamże, s. 238-239.

dążyć, a następnie środki niezbędne do ich osiągnięcia. Rekonstrukcjonizm silniej niż progresywizm akcentuje fakt, że środki w istotny sposób kształtowane są przez cele. Brameld twierdził, że jeżeli jasno określimy cel, do którego zmierzamy, to łatwiej będzie nam określić samą drogę dotarcia do niego. W ten sposób możemy uruchomić wszelkie procesy niezbędne do osiągnięcia sukcesu. Środki i cele w rozumieniu rekonstrukcjonizmu społecznego są dla siebie niezbędne. Jednak fundamentalnym celem edukacji nadal pozostaje wielka przemiana cywilizacyjna³¹⁶.

Drugą cechą charakterystyczną dla rekonstrukcjonistycznego podejścia do środków jest przekonanie, że ludzka racjonalność ma swoje ograniczenia. Jeżeli ludzkości zależy na tym, aby edukacja nabrała mocy sprawczej w osiągnięciu wzniesłego celu, jakim jest cywilizacja światowa, to musimy nauczyć się rozpoznawać siły nieracjonalne, w rozumieniu przekraczania racjonalności. Brameld wśród nich wymieniał siły wrogości i konfliktu oraz przeciwstawiał im siły miłości i harmonii. Twierdzi także, że edukacja musi nauczyć ludzkość racjonalnego panowania nad tymi siłami³¹⁷.

* * *

Reasumując, należy powiedzieć, iż celem powyższych rozważań była analiza brameldowskich pojęć zawartych w rekonstrukcjonizmie społecznym dla edukacji obywatelskiej w rozumieniu Bramelda. Badania literaturowe pokazały, że na edukację obywatelską w rozumieniu amerykańskiego uczonego składają się pojęcia: demokracji, kultury, wartości oraz edukacji. Wszystkie te kategorie są postulatami edukacji obywatelskiej w nurcie rekonstrukcjonizmu społecznego.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, dochodzę do wniosku, że między wymienionymi wyżej pojęciami zachodzi interakcja. Możliwe jest ich pojedyncze, niezależne występowanie, jednakże głębokiego znaczenia filozoficznego dla edukacji obywatelskiej nabierają dopiero wtedy, gdy zespoli się ze sobą. Ponadto kategorie edukacji obywatelskiej, w zależności od przyjmowanego kontekstu, mogą wzajemnie łączyć się ze sobą. W tym ujęciu możemy mówić na przykład o kulturze wartości, edukacji demokratycznej, edukacji kulturalnej, rekonstrukcji edukacji, rekonstrukcji kultury i tak dalej.

Kluczowym wnioskiem z tej części badań jest jednak to, że pojęciem centralnym zarówno dla rekonstrukcjonizmu społecznego, jak i edukacji obywatelskiej, jest edukacja. Jest ona punktem kluczowym, mostem łączącym się na różne sposoby z pozostałymi trzema

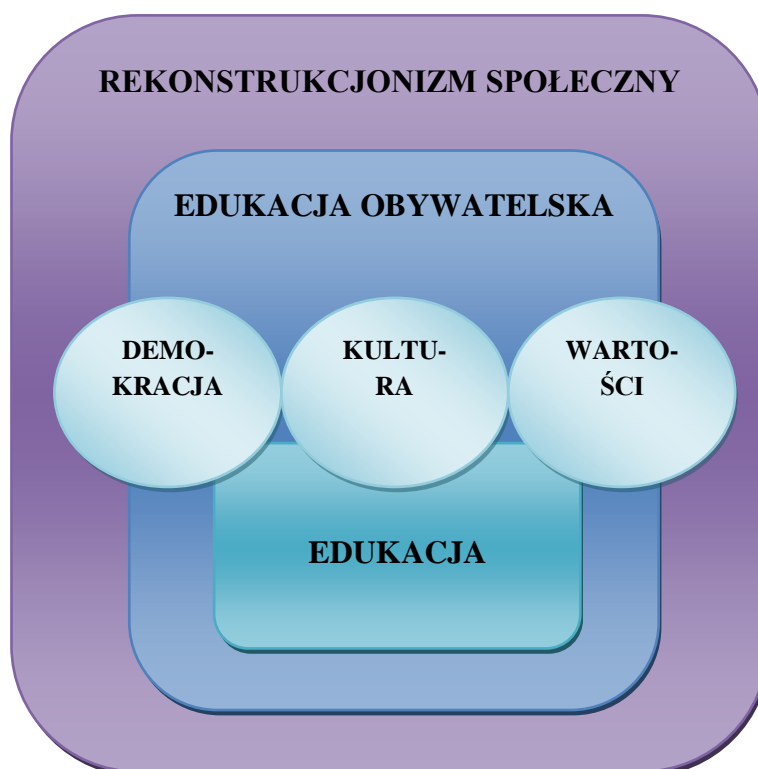
³¹⁶ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 84.

³¹⁷ Tamże, s. 84-85.

kategoriami. W tym świetle możemy ściśle określić, że w rekonstrukcjonizmie społecznym występują pojęcia: edukacji demokratycznej, edukacji kulturowej i edukacji aksjologicznej. Całościowo te interakcje składają się na kompleksowy wymiar nauczania edukacji obywatelskiej.

Poniższy schemat jest autorskim rozumieniem i przedstawieniem interakcji i zależności między poszczególnymi kategoriami edukacji obywatelskiej.

Wykres 3. Relacje pojęć edukacji obywatelskiej zawierających się w rekonstrukcjonizmie społecznym.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

3.2. Źródła edukacji obywatelskiej w rekonstrukcjonizmie społecznym, obecne w polskiej myśli pedagogicznej

Poniżej również odnoszę się do czterech kategorii myśli rekonstrukcjonistycznej, jakimi są demokracja, kultura, wartości oraz edukacja. Czynię to jednak w oparciu o polską literaturę po 1989 roku, chcąc w ten sposób przedstawić różne podejścia polskich badaczy.

Na wstępie należy zasygnalizować pewne tezy, które wyraziście wybrzmiały w poniższych czterech podrozdziałach. Analizując cztery brameldowskie kategorie pojęciowe, znalazłem zbieżności myśli polskich pedagogów z rekonstrukcjonistycznym pojmowaniem poszczególnych pojęć.

W obszarze demokracji zbieżnością taką jest, po pierwsze, postrzeganie ludu jako całości, na którą składają się mniejszości i większości. Po drugie, demokracja to możliwość wrażliwego i uczuciowego przeżywania życia. Po trzecie, człowiek w ujęciu demokratycznym stanowi element całości. Po czwarte, zarówno Brameld, jak i polscy myśliciele odrzucają nacjonalizm na korzyść internacjonalizmu w nurcie cywilizacji światowej, która w polskiej pedagogice przybiera różne nazwy, ale zawsze posiada tę samą formę. Po piąte, istnieje konieczność odpowiedniego przygotowania dydaktycznego nauczycieli. Po szóste, rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia w procesie dochodzenia do wiedzy.

W obszarze kultury analogie polskiej myśli pedagogicznej i brameldowskiego ujmowania tego pojęcia kształtują się, w pierwszej kolejności, we wchodzeniu ludzi we wzajemne relacje w obszarze danej kultury. Co warto zaznaczyć następnie, kultura pojawia się zawsze wtedy, gdy człowiek staje się częścią społeczeństwa. Idąc dalej, kultura nie jest dziedziczona, a wyuczona. W dalszej kolejności, kultura wzrasta na poziomie wspólnoty. Należałoby również wskazać, że człowiek żyje w dobie kryzysu kultury. I finalnie, kryzys kulturowy może być pojmowany pozytywnie, ponieważ może mieć charakter odkrywczy.

W obszarze wartości odnaleziono następujące zbieżności w twórczości polskich pedagogów z myślami Bramelda. Po pierwsze, należy odkrywać nowe wartości. Po drugie, istnieją wartości uniwersalne niemalże dla wszystkich. Po trzecie, konieczna jest selekcja wartości pozytywnych w celu odróżnienia ich od wartości negatywnych. Po czwarte, człowiek musi w całym życiu dokonywać wyboru wartości.

3.2.1. Demokracja

Próby definiowania demokracji

Namysł nad rozumieniem demokracji występującej w polskiej myśli pedagogicznej i szerzej – społecznej – należy rozpocząć od podejmowanych prób zdefiniowania demokracji. Za Marią Marczewską-Rytko możemy przyjąć, że termin ten wywodzi się od greckich słów *demos*, czyli „lud” oraz *kratos*, czyli „rządy” i w dosłownym tłumaczeniu oznacza „rządy ludu”. Demokracja to forma sprawowania władzy przed społeczeństwo (lud). Duży wkład do rozwoju tego ustroju politycznego wniosła starożytna Grecja, ponieważ, zdaniem Marczewskiej-Rytko „sposób organizacji tej formy rządu oraz wymagane warunki do jej urzeczywistnienia stały się przedmiotem dyskusji na przestrzeni kilku stuleci. Duży wkład do tej dyskusji wniosły doświadczenia starożytnej Grecji. W celu zrozumienia znaczenia

demokracji i jej pozycji we współczesnym świecie, należy poddać analizie problemy związane z definiowaniem demokracji, wyszczególnieniem jej istotnych składników, zrozumieniem, w jaki sposób uwarunkowania ekonomiczne, społeczne i kulturowe oddziałują na jakość demokracji”³¹⁸.

Podkreślić należy raz jeszcze stanowisko badaczki, która uważa, że demokracja jest rządami ludu. Polska uczona, aby odpowiedzieć na pytanie: „czym są rządy ludu?” stawia następujące pytania:

1. Kogo możemy uznać za lud?
2. Jaki rodzaj uczestnictwa jest przypisywany ludowi?
3. Jakie warunki sprzyjają temu uczestnictwu?
4. Jakie warunki zachęcają, a jakie zniechęcają do uczestnictwa?
5. Jakie są koszty i korzyści równego uczestniczenia w procesie rządzenia?
6. Jak szeroki powinien być zakres tych rządów?
7. Jakie jest właściwe pole demokratycznej aktywności?
8. Jak należałoby rozumieć termin „rządy polityczne”?
9. Czy rządy ludu muszą być przestrzegane?
10. Jakie mechanizmy są tworzone z myślą o obywatelach, którzy świadomie nie chcą uczestniczyć w rządach?
11. W jakich sytuacjach rządzący w systemach demokratycznych są uprawnieni do stosowania przymusu wobec części swoich obywateli?
12. Czy termin „lud” odnosi się do całej populacji dorosłych obywateli, czy tylko do tych, którzy posiadają określoną własność?
13. Czy nie ma znaczenia fakt pozbawienia kobiet prawa głosu po II Wojnie Światowej w krajach, które uznawane były za demokratyczne?
14. Czy można mówić, że system jest częściowo demokratyczny, jeśli prawo publicznego uczestniczenia w życiu politycznym jest zarezerwowane dla części ludności danego państwa?³¹⁹.

Marczewska-Rytko odpowiada na stawiane przez siebie pytania, mówiąc, że pojęcie ludu jest niejednoznaczne. Jako przykład badaczka podaje starożytnych Greków, którzy poprzez lud rozumieli siebie, jako społeczność posiadającą własny język i tradycję w

³¹⁸ M. Marczewska-Rytko, *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 15.

³¹⁹ Tamże, s. 20.

rozumieniu historycznym. Te cechy jednak były niedostatecznie silne, aby móc uznać siebie za społeczeństwo demokratyczne.

Po drugie badaczka uważa, że ograniczona ilość osób będących społeczeństwem ma prawo do sprawowania rządów. Za Dahlem uważa ona, że część rządzącą społeczeństwem można określić mianem *demos*. Postawić należałoby więc pytanie o to, kto stanowi *demos*? Problem pojawia się również w dwuznaczności tego pojęcia, które oznaczać może: obywateli podejmujących decyzje na zgromadzeniach; lud, jak i część społeczeństwa, która nie posiada majątku i wykształcenia³²⁰.

Należy zauważyć, że odpowiedzią na dylematy i pytania stawiane przez Marczewską-Rytko są poglądy Bramelda, który uważał, że lud to ogólna całość, na którą składają się rozmaite grupy mniejszościowe i większościowe. Przypomnijmy, że dane grupy skupiają się wokół wspólnie przyjętych celów społecznych. W tym rozumieniu możemy przyjąć, że lud według Bramelda to ogół społeczeństwa wyznaczający sobie przeciwstawne cele i jednoczący się, aby dojść do wspólnie uzgodnionego konsensusu w drodze wyborów i głosowania.

Nieco inny pogląd niż Brameld wyrażają Władysław Kulesza i Piotr Winczorek, pisząc o zasadzie większości, iż przejawia się ona przede wszystkim w demokratycznych wyborach, w których większość głosów oddana przez obywateli czyni określoną decyzję prawomocną. Należy przy tym pamiętać, że w przypadku zasady większości nie musi dochodzić do jednomyslności. Konieczność, gdy jednomyslność staje się absolutnie niezbędna, pojawia się rzadko i jest właściwa dla sytuacji wyjątkowych³²¹.

Kontynuując badania nad polską myślą społeczną oraz jej definiowaniem demokracji, należy sięgnąć do pracy Pawła Łyżwy, który uważa, że demokracja zakorzeniona jest we wspólnotowości. Uważa on, że ludzie mogą w pełni realizować siebie tylko wtedy, gdy aktywnie uczestniczą w życiu społecznym. Takie uczestnictwo daje społeczeństwu możliwość budowania różnorodnych wspólnot, które są jednocześnie odzwierciedleniem hierarchiczności obecnej w demokracji. Ustrój ten, zdaniem Łyżwy, daje jego obywatelom możliwość uczestniczenia w różnych wspólnotach, takich jak rodzina, naród, społeczność państwowa. Ponadto obywatele mają możliwości tworzenia różnorodnych organizacji i stowarzyszeń³²². Wszystkie te możliwości, z jakich mogą korzystać obywatele żyjący w

³²⁰ Tamże, s. 21.

³²¹ W. T. Kulesza, P. Winczorek, *Demokracja u schyłku XX wieku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 52.

³²² P. Łyżwa, *Myśl polityczna chrześcijańskiej demokracji w III RP*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 38.

demokracji, sprawiają, że demokracja okazuje się bogactwem, które jest przesiąknięte różnorodnością.

Dalej, za Łyżwą, możemy przyjąć stwierdzenie, że demokracja jest możliwością przeżywania życia w taki sposób, aby korzystać z jak największego rozwoju duchowego, twórczego i kulturalnego. W ten sposób demokracja, a co za nią idzie, społeczeństwo oparte na wspólnocie, zapewnia wszystkim jego uczestnikom możliwość osiągnięcia większego dobrobytu materialnego oraz szersze możliwości rozwoju duchowego³²³.

Ze stwierdzeniem tym zgodziłby się Theodore Brameld, który również postrzegał demokrację jako możliwość wrażliwego i uczuciowego przeżywania życia.

Dalej Łyżwa zauważa, że celem państwa jest „zapewnienie osobie ludzkiej odpowiednich warunków do swobodnego kształtowania pełni swej osobowości, jako że dzięki rozwojowi ekonomicznemu wszyscy ludzie powinni otrzymywać dobra i usługi gwarantujące im dobrobyt materialny i możliwości w sferze życia duchowego. Ma to się przyczynić do samorealizacji człowieka i do podnoszenia jego godności”³²⁴. Badacz zwraca tutaj uwagę na fakt, że rozwój jednostki społecznej możliwy jest jedynie w ustroju, który oparty jest na wolnej, zdrowej konkurencji oraz na wolności ekonomicznej. Łyżwa uważa, że takie postrzeganie demokracji pozwoli nie tylko na niwelowanie rynkowych niedoskonałości, ale także na tworzenie instytucji społecznej, która czerpać będzie z dobra publicznego³²⁵. W ten sposób badacz nadaje demokracji cechę ekologiczno-społecznej gospodarki rynkowej.

Łyżwa uważa, że państwo demokratyczne cechuje się orientacją nastawioną na pomocniczość. Odzwierciedla się ona wewspieraniu jednostki oraz obejmowaniu troską obywateli. Państwo powinno zrezygnować z zasady pomocniczości tylko wtedy, gdy niewystarczające okazują się samodzielne siły jednostki, a także wsparcie płynące ze strony środowiska społecznego. Wycofanie się państwa z idei pomocniczości i przejęcie na siebie zadań wykonywanych wcześniej przez obywateli powinno być środkiem ostatecznym. W przeciwnym razie dochodzić może do sytuacji, w której państwo uczy bezradności³²⁶.

Konkludując rozważania nad poglądami Łyżwy, należy stwierdzić, że badacz wyszczególnił w pracy *Myśl polityczna chrześcijańskiej demokracji w II RP* trzy rodzaje demokracji, dzieląc ją na demokrację społeczną i polityczną³²⁷, demokrację gospodarczą³²⁸

³²³ Tamże, s. 39.

³²⁴ Tamże, s. 41.

³²⁵ Tamże, s. 42.

³²⁶ Tamże, s. 43.

³²⁷ Patrz: tamże, s. 37-40.

³²⁸ Patrz: tamże, s. 41-43.

oraz demokrację międzynarodową³²⁹. Analizując poglądy Bramelda, można stwierdzić, że amerykański badacz nie dokonywał w swoich tekstach tego rodzaju podziałów. Postrzegał on demokrację jako rządy większości realizowane ze względu na rekonstrukcję społeczeństwa w kierunku zbliżania się do cywilizacji światowej.

Prowadząc badania literaturowe nad demokracją, można dostrzec, że tematyka ta była ważnym punktem podczas II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Pochylając się nad tą problematyką, przedstawię niektóre z wygłoszonych wówczas tez.

Pierwszym wątkiem dotyczącym omawianego ustroju politycznego była próba odpowiedzi na pytanie: „jaka ma być demokracja?”. Pytanie to stawiał Stefan Wołoszyn. Jego odpowiedź skupiała się na tym, że demokracja zaistnieje faktycznie tylko wtedy, gdy urzeczywistnić się będzie w „moralnym wnętrzu jednostki”. Konieczne zatem staje się przekształcenie indywidualnego sumienia jednostki w taki sposób, aby osiągnąć przez to pełnię człowieczeństwa. Tylko tak pojmowana jednostka ma szansę zjednoczyć się z siłami prawodawczymi i politycznymi, zdolnymi do kierowania zbiorowym społeczeństwem. Słowa te świadczą o tym, że jednostka musi nauczyć się postrzegania siebie nie jako odosobnionego bytu, ale jako części zgodnego i zorganizowanego społeczeństwa, tworzącego całość. Wołoszyn w swych analizach dostrzega, że wrogami tak pojmowanej demokracji stają się „kapitalizm i niewola polityczna, ujarzmienie gospodarcze i polityczne”³³⁰. Trudno nie dostrzec tutaj analogii z brameldowskim postrzeganiem człowieka w demokratycznym społeczeństwie, zwłaszcza z brameldowską krytyką nierówności w społeczeństwie kapitalistycznym.

Następnie Wołoszyn mówi, opierając się na tradycji myśli Edwarda Abramowskiego, że faktycznie przełomem w stronę demokracji był dla Polski rok 1989. Wydawało się wtedy, że zaczynamy być otwarci na nowy ustrój. W istocie jednak sfera polityczna była przesiąknięta egoizmem, korupcją i ukierunkowaniem na zysk jednostki. Demokracja, pojmowana prawdziwie i rzeczywiście, potrzebuje silnego zaangażowania na rzecz pomagania drugiemu człowiekowi. Demokracja charakteryzuje się tym, że świadomy obywatel nie tylko żąda od państwa przeprowadzania reform, ale sam dąży do ich wprowadzenia za pośrednictwem instytucji, w których może uczestniczyć. Demokracja, jak mówił Wołoszyn, za Abramowskim, wymaga tego, aby człowiek był w stanie zarządzać interesami społecznymi. Wymaga ona silnego rozwoju sfer gospodarczych, kulturowych,

³²⁹ Patrz: tamże, s. 44-45.

³³⁰ S. Wołoszyn, *Jak polska myśl pedagogiczna pojmowała i pojmuje ideę demokratyczną?* [W:] (red.) H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996, s. 57.

ochrony pracy i zdrowia. Wreszcie demokracja dba o rozwój indywidualizmu w jednostce z jednoczesnym poszanowaniem autonomii i suwerenności drugiej jednostki. W tym punkcie Wołoszyn sięga do kwintesencji demokracji, mówiąc, że polega ona na ciągłym ulepszaniu ludzi tak, aby budowali oni świadome społeczeństwa. Robić to z kolei można tylko za sprawą wykształconych, światłych i moralnych umysłów³³¹.

Drugim istotnym głosem podczas II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego było wystąpienie Mikołaja Kozakiewicza zatytułowane *O nowym pojęciu „państwa” i „obywatela”*. Kozakiewicz uważa, że celem dla człowieka żyjącego w demokratycznym społeczeństwie jest dążenie do światowego społeczeństwa obywatelskiego. Oznacza to, według polskiego badacza, że człowiek powinien zbudować państwo światowe, a co za tym idzie, światowe społeczeństwo obywatelskie. Oznacza to, „że przed wychowaniem współczesnym staje nieznanie przedtem zadanie zmiany świadomości społecznej z narodowej, patriotycznej czy wręcz nacjonalistycznej na ogólnoświatową, międzynarodową, a sposobu myślenia z partykularnego czy lokalnego na globalne czy planetarne”³³². Słowa te mogłyby być wyrazem uznania dla brameldowskiego pojmowania cywilizacji światowej. Rzeczywiście traktują one o tym samym, a podobnie jak Brameld, Kozakiewicz pragnie odejścia od nacjonalistycznego pojmowania państwa i społeczeństwa na korzyść pojmowania internacjonalistycznego.

Następnie Kozakiewicz mówi, że próby budowania społeczeństw o zasięgu międzynarodowym są hamowane przez stronnicze nauczanie historii. Zatem rozwiązaniem, według polskiego badacza, miałyby być opracowanie uniwersalnego dla wszystkich państw europejskich podręcznika „Historii Europy”, który byłby wolny od poglądów stronniczych. Taki podręcznik miałby być lekturą uzupełniającą, obecną we wszystkich europejskich szkołach, który umożliwiłby uczniom ocenę minionych wydarzeń zarówno z punktu widzenia narodowego jak i międzynarodowego³³³.

Znając dorobek Bramelda, można zakwestionować twierdzenie Kozakiewicza, że dążenie do zjednoczonej cywilizacji światowej było nowym, nieznanym wcześniej pragnieniem ludzkości. Należy podkreślić, że to, do czego zachęca Kozakiewicz, było już wcześniej promowane przez Bramelda, m.in. w jego książce *Edukacja jako siła* z 1965 roku. Dowodzi to dwóm faktom. Po pierwsze, że Brameld był, i w mojej opinii nadal jest,

³³¹ Tamże, s. 59-60.

³³² M. Kozakiewicz, *O nowym pojęciu „państwa” i obywatela*, [W:] (red.) H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996, s. 65.

³³³ Tamże, s. 66-67.

badaczem mało znanym i rzadko przywoływanym w polskiej myśli pedagogicznej. Po drugie, że twierdzenia Bramelda są nadal aktualnymi i silnie oddziałującymi ideami, których jednak, pomimo upływu czasu, wciąż nie udało się wcielić w życie. Nie oznacza to, że w ogóle nie można tego dokonać. To kolejne pokolenia mają szansę na zbudowanie nowego, międzynarodowego ładu i porządku.

Podczas II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego zabrał głos również Marian Nowak. Chciałbym zwrócić uwagę na postrzeganie demokracji przez tego autora. Zaznacza on, że demokracja nie musi oznaczać równości. Dzieje się tak, ponieważ każdy człowiek charakteryzuje się własną wolą bycia sobą, podejmowaniem decyzji i autonomią. Każdy też cechuje się odmiennymi zdolnościami. Równość polegałaby więc na jednakowym znaczeniu wszystkich ludzi dla społeczeństwa, na wypełnianiu takich samych obowiązków i odgrywaniu tych samych ról w społeczeństwie. Należy stwierdzić, za Nowakiem, że ludzie są odmienni w kontekście swoich indywidualnych cech oraz społecznego zaangażowania. Oznacza to, że każdy człowiek cechuje się własnymi zdolnościami, priorytetami i wierzy w inne wartości³³⁴. Dla demokracji nie jest to zjawisko negatywne. Wręcz przeciwnie, odmienność ludzka będzie tak długo wzmocniała budowanie interkulturalnego społeczeństwa, jak długo będziemy akceptować swoje odmienności.

Zakładając słuszność twierdzenia, że każdy obywatel jest inny, Nowak pyta: jaki ma być demokratą? Odpowiadając na to pytanie pisze: „człowiek o mentalności (świadomości demokratycznej) powinien być zdolny szanować samego siebie, iść swoją własną drogą, kształtować swoje życie. Ma on potrzebę wspólnoty, ale odnosi się do niej w relacji do osobowości ze wszystkimi napięciami, jakie może rodzić niepowtarzalność każdego z nich. Zawsze miałyby też potrzebę powrotu do siebie, aby nie tyle być samotnie, lecz aby być samotnym w sobie”³³⁵. Słowa te świadczą o tym, że demokratą powinien żyć w zbiorowości z jednoczesnym zachowaniem własnej autonomii. Należy z całą świadomością obserwować napięcia występujące w społeczeństwie i z pełną odpowiedzialnością uczestniczyć w ich likwidowaniu w momencie, gdy zaistnieje taka potrzeba i możliwość. Podstawową cechą demokracji jest jednak, stwierdza Nowak, wolność. Jak istotna jest to wartość, a także jak szeroko koreluje z wartościami, takimi jak bezpieczeństwo, nie sposób omówić w tym

³³⁴ M. Nowak, *Demokracja jako wartość – wartość wychowania do demokracji*, [W:] (red.) H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996, s. 323.

³³⁵ Tamże, s. 325.

miejscu³³⁶. O wolności w kontekście demokratycznym należy powiedzieć, za Nowakiem, że występuje ona zarówno jako wolność jednostki, jak i wolność w zakresie społecznym. Wrogiem wolności może więc być niemożność przyjęcia przez człowieka lub grupę społeczną postawy, która dla danej jednostki lub grupy jest właściwa. Dalej Nowak stwierdza, że człowiek obecnie nie ma w sobie wystarczającej chęci do wolności. Przejawia się to w licznych podporządkowaniach, chęci przyjmowaniu rozkazów i pozytywnym postrzeganiu zaszeregowania jednostki do tłumu; człowiek bezkrytycznie akceptuje wszelkie wymagania względem własnej osoby. Nie dostrzega tego, że choć owym wymagania narzucane są z zewnątrz, to jednak akceptowalne są wewnątrz. To prowadzi Nowaka do konkluzji, że wola dążenia, a finalnie życia w demokracji, okazuje się często wyjątkowo słaba³³⁷.

Źródło demokracji

Prowadząc badania literaturowe nad demokracją, nie sposób nie zauważyć, że demokracja wydaje się czerpać swoje fundamenty z chrześcijaństwa. Pogląd ten podziela kilku autorów. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na przytaczaną już pracę Pawła Łyżwy. Dla prowadzonych badań jest ona o tyle cenna, gdyż przedstawiony w niej pogląd koreluje z koncepcją Brameldy.

Na początku należy powiedzieć, za zdaniem Łyżwy, Europa jest kontynentem, który został zbudowany na podwalinach wartości humanistycznych i chrześcijańskich. Dowodzi to temu, że zjednoczenie Europy ma na celu dążenie do wartości takich, jak „pokój, powszechny dobrobyt, solidarność, wolność i odpowiedzialność, sprawiedliwość, równość”³³⁸. Można stwierdzić, że wiara chrześcijańska jest podstawą demokracji, ponieważ ustrój ten opiera się na filarach subsydiarności i federalizmu. Łyżwa podaje jako przykład Unię Europejską, której subsydiarność przejawia się poprzez dystrybucję władzy między organami rządzącymi na poziomie unijnym, a państwami członkowskimi Unii Europejskiej. Federalizm zjednoczonej Europy polega z kolei na tym, że kontynent ten ma być polityczną areną, na której decyzje podejmowane są w drodze demokratycznego dyskursu, opartego na wymianie poglądów i doświadczeń. Tak rozumiane chrześcijańskie podstawy demokracji są, zdaniem Łyżwy, najlepszą drogą do zrozumienia i poszanowania przez władze Europy różnorodności i odmienności swych obywateli. Szczególną rolę odgrywa więc filar subsydiarności. Poglądy Łyżwy możemy więc rozumieć w następujący sposób: Europa opiera się na prawach

³³⁶ Patrz: K. Masło, *Prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego w Karcie Praw Podstawowych*, [W:] (red.) C. Mika, K. Gałka, *Prawa podstawowe w prawie i praktyce Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2009, s. 241-276.

³³⁷ M. Nowak, *Demokracja jako wartość...*, s. 325.

³³⁸ P. Łyżwa, *Myśl polityczna...*, s. 45.

przyniesionych przez chrześcijaństwo i dzięki temu może stać się ośrodkiem zjednoczenia ludzkości. Podstawą jest poszanowanie różnorodności pojedynczych obywateli i całych społeczeństw. Poszanowanie różnorodności oznacza również poszanowanie odmienności. Takie założenie chronić miałyby przed zbyt daleko posuniętym centralizmem europejskim³³⁹. Należy jednak zwrócić uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, Łyżwa, pisząc o podwalinach chrześcijaństwa jako filaru demokracji, nie uwzględnia tego, że Europa, a tym bardziej świat, nie przyjęły tejże wiary zgodnie i jednomyślnie. Ponadto, dążeniom do zachowania chrześcijaństwa jako „jedynej, prawdziwej religii” towarzyszyły często postawy, które same były niechrześcijańskie, na przykład korzystanie z autorytetu władzy politycznej czy wręcz użycie siły. Takie postawy należy stanowczo odrzucić, mówiąc o tym, że demokracja czerpać powinna z dorobku chrześcijaństwa. Po drugie, poglądy Łyżwy są w pewnych elementach spójne z brameldowską filozofią, w innych zaś rozbieżne. Chęć osiągnięcia zjednoczonej i postrzeganej globalnie cywilizacji niewątpliwie łączy obu myślicieli. Sam zasięg owego zjednoczenia jednak jest nieco inaczej postrzegany. Łyżwa skupia się na zjednoczeniu europejskim, twierdząc, że narody Europy mają najwięcej ze sobą wspólnego, co ułatwiłoby proces jednoczenia. Brameld natomiast chciał zjednoczenia na jeszcze wyższym poziomie - światowym. Należy stwierdzić, że stworzenie cywilizacji zjednoczonej na gruncie wyłącznie Europy byłoby dla Bramelda osiągnięciem, jednakże niewystarczającym. Amerykański filozof edukacji zakładał w swoich poglądach jednoczenie ludzkości na poziomie całego świata. Ponadto, to, co różni poglądy obu uczonych przejawia się w samej wierze. Łyżwa przyjmuje fakt, że współczesny człowiek może uczyć się wrażliwości i miłości z poziomu religii. Brameld natomiast stanowczo odrzucał prymat religii nad potęgą ludzkiego umysłu. Mówił, że człowiek jest tak wysoko rozwiniętą i inteligentną jednostką, że nie potrzebuje czerpać inspiracji i siły z jakichkolwiek wierzeń czy też sił nadprzyrodzonych.

Różne ujęcia demokracji

Kontynuując rozważania nad demokracją, należy zastanowić się, w jakich wymiarach pojmowana jest demokracja. Analizując literaturę przedmiotu, natknąć się można na różne podziały tego ustroju politycznego. W tym obszarze ponownie przydatna wydaje się praca Marii Marczewskiej-Rytko *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*. W książce tej badaczka postrzega demokrację na dwa sposoby. Po pierwsze, pojmuje ją jako metodę. Oznacza to, że demokracja odnosi się do samego sposobu oddawania głosu na wybraną partię polityczną. W tym ujęciu na jednego pełnoprawnego obywatela, to znaczy

³³⁹ Tamże, s. 45-46.

takiego, który ma prawa wyborcze, przypada jeden głos. W ujęciu metodycznym demokracji możemy mówić również o występującej sprawiedliwości, ponieważ zasada ta w równej mierze dotyczy wszystkich obywateli. W ten sposób uczona, za Jonem Elsterem, postrzega demokrację jako system większościowy, realizujący zasadę „jeden człowiek – jeden głos”³⁴⁰. Po drugie, Marczevska-Rytko pojmuję demokrację jako ideał. Oznacza to, że jest to wyznaczenie sobie celu oraz w mniejszym lub większym stopniu dążenie, a zarazem zbliżanie się do niego przez poszczególne systemy polityczne. Uczona uważa, że takie postrzeganie demokracji wiąże się z myśleniem o niej nie jako o instytucjach, ale jako o zbiorze ideałów i celów, takich jak rządy sprawowane przez lud, równość polityczna, a także uczestnictwo polityczne. W związku z tym Marczevska-Rytko zwraca uwagę na fakt, że w demokracji możemy wyróżnić dwa stanowiska: idealistyczne i realistyczne. Stanowiska te kreują demokrację jako twór idealny, doskonały lub zupełnie przeciwnie – nacechowany różnego rodzaju wadami i niedoskonałościami. W teorii stanowiska skrajne nie przyjmują sytuacji, w której niedoskonały obywatel stopniowo dążyłby do doskonałości. W praktyce jednak zaobserwować możemy, że obywatel, w sferze posiadanych informacji i wiedzy, może być przeciętnie, dobrze lub doskonale poinformowany. Zatem społeczeństwa demokratyczne w ujęciu idealistycznym pozwalają „odgrywać[...] wszystkie trzy wymienione role, najczęściej jesteśmy przeciętnymi obywatelami, od czasu do czasu dobrze poinformowanymi, a okazjonalnie ekspertami”³⁴¹.

Inne, dwuczłonowe postrzeganie demokracji proponuje Edmund Wnuk-Lipiński. W tym ujęciu demokracja pojmowana jest jako proces lub jako projekt. O procesowym pojmowaniu demokracji możemy mówić wtedy, gdy ustrój demokratyczny, a także jego wprowadzanie jako nowego ładu, oparty jest na trwającym już procesie historycznym, będącym bazą społecznych przekształceń. W przeciwnym razie ustrój demokratyczny ginie w próżni społecznej, co sprawia, że procesy demokratyczne w danym społeczeństwie na jakiś czas przestają mieć znaczenie³⁴². Z kolei projektowe postrzeganie demokracji opiera się na kilku cechach charakterystycznych dla tego rodzaju transformacji. Po pierwsze, wprowadzenie nowego ustroju politycznego odbywa się na zasadach „rewolucji wynegocjowanej”. Oznacza to, że jest to proces, który jest przedyskutowany, a także przyjęty przez ogół społeczeństwa. Nie polega on na traumatycznym wydarzeniu historycznym. Po drugie, wprowadzenie nowego ustroju nie decydowało o jego finalnym kształcie, ponieważ

³⁴⁰ M. Marczevska-Rytko, *Demokracja bezpośrednia...*, s. 28.

³⁴¹ Tamże, s. 29.

³⁴² E. Wnuk-Lipiński, *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 78.

nowe elity mają dużą swobodę, zwłaszcza na początkowym etapie, co do wyboru strategii i docelowego modelu, jakim ma się charakteryzować demokracja. Po trzecie, model gospodarki, która jest centralnie zaplanowana powoduje dwa efekty:

1. Likwidację prawa własności jako czynnika strukturotwórczego, w związku z czym społeczeństwo przesiąknięte zostało interesami grupowymi.
2. Wycofywanie się państwa z polityki redystrybucji poprzez jej zmonopolizowanie³⁴³.

Wnuk-Lipiński zauważa finalnie, że „można [...] argumentować, że powyższe rozróżnienie [na demokrację procesową i projektową] jest nierozłączne, albowiem w tych wypadkach, które skłonni bylibyśmy zaklasyfikować jako wyłanianie się demokracji z procesu historycznego, istniał jakiś – mniej lub bardziej kompletny – projekt ideowy nowego systemu, zawierający nie tylko konkretne rozwiązania ustrojowe, ale także wskazujący źródła jego legitymizacji, zespół wartości mających stanowić jego normatywne podwaliny, a także warunki trwania i reprodukcji nowego systemu”³⁴⁴. Wnuk-Lipiński proponuje swoje analizy w kontekście powrotu Polski do demokracji po 1989 r. Jest to podejście różniące się od podejścia Brameldy, dla którego punktem wyjścia jest demokracja amerykańska, mająca w połowie XX wieku już niemal dwustuletnią tradycję.

Jeszcze szerzej postrzegają demokrację Władysław Kulesza i Piotr Winczorek, którzy w pracy *Demokracja u schyłku XX wieku* proponują trójpodział z wyszczególnieniem demokracji politycznej, społecznej, a także gospodarczej. Demokrację polityczną definiuje się w wyżej wymienionej pracy jako formę sprawowania władzy państwowej i samorządowej, które realizowane są na poziomie różnych organizacji społecznych, takich jak stowarzyszenia czy też stronnictwa polityczne. W demokracji politycznej najważniejszym działaniem jest powoływanie na stanowiska władcze osób, które posiadają predyspozycje do sprawowania władzy i podejmowania decyzji mających wpływ na wymiar całego społeczeństwa. Demokrację społeczną z kolei definiuje się jako stosunki, które zachodzą między ludźmi w ich codziennych relacjach. Nadrzędną zasadą panującą w tej formie demokracji jest więc równość. Nie można mówić o demokracji społecznej w środowiskach, które nacechowane są wysokim poziomem dziedziczenia majątku i pozycji społecznej, a także w takich środowiskach, w których obywatele mają ograniczone możliwości awansu na stanowiska kierownicze. W tym rodzaju demokracji istotne jest przenikanie do życia codziennego obyczajów życia i kultury zachowań. Demokratą w tym ujęciu jest więc osoba, która mimo

³⁴³ Tamże, s. 80-81.

³⁴⁴ Tamże, s. 77.

wysokiej pozycji społecznej, a także znaczącego majątku, jest w stanie wyzbyć się zachowań wywyższających, a także takich, które działają na korzyść innych obywateli. Demokrata, w tym kontekście, ma całkowitą świadomość tego, że zajmowana przez niego pozycja jest nie tylko zasługą jego działań, ale jest także owocem pracy innych obywateli. Z kolei demokracja gospodarcza jest w pewnym sensie połączeniem pierwszych dwóch typów demokracji. Obecna jest przede wszystkim w zakładach pracy. Wyznawcy tego typu demokracji uważają, że miejsce pracy jest tak samo silnym środowiskiem rozprzestrzeniania ustroju demokratycznego jak państwo, miasto czy też gmina. Kulesza i Winczorek podkreślają, że jedną trzecią swojego życia spędzamy w zakładzie pracy więc niemożliwe jest całkowite odcięcie miejsca pracy od ustroju demokratycznego. Nierealnym jest, aby demokracja nie przekraczała granicy miejsca pracy. Tym samym chcę powiedzieć, za autorami, że demokracja jest ustrojem politycznym, który sprawnie przeplata się między życiem prywatnym i zawodowym, czyniąc w ten sposób nasze życie w pełni demokratyczne³⁴⁵. Wątki demokracji obecnej w zakładach pracy były również przywoływane przez Bramelę, jeszcze w latach czterdziestych XX wieku, gdy zajmował się kwestiami edukacji robotników.

Idąc dalej tropem podziałów demokracji, zwróćmy uwagę na propozycję Krzysztofa Murawskiego, który wyróżnia dwa modele demokracji. Pierwszy z nich, nazywany modelem etatystycznym czy też oligarchicznym, był możliwy i był realizowany w trakcie trwania formacji postkomunistycznej. Autor zaznacza, że były to szczególnie lata 1993-1997, gdy ludzie tej formacji dowiedli chęci głębokich przemian i reform poprzez odrzucenie systemu komunistycznego i opowiedzenie się za demokracją. Murawski uważa, że ich działania w wymienionym przedziale czasowym były zaledwie początkiem daleko idącej i szeroko pojmowanej rekonstrukcji społeczeństwa. Twierdzi, że w tamtym okresie społeczeństwo, dzięki własnym nakładom ciężkiej pracy, wsparciu, zwłaszcza wsparciu finansowemu płynącemu ze strony krajów tzw. Zachodu, poprawiającemu się stanowi polskiej gospodarki, a także współpracy z Zachodem mogło już osiągnąć bardzo wiele. Jeszcze przed przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i NATO Murawski prognozował, że właśnie ta formacja może przyczynić się do przyłączenia naszego kraju do tych wysoko rozwiniętych wspólnot. W ten sposób Polska już wtedy miała szansę i rzeczywiście stała się państwem stosunkowo bezpiecznym i stabilnym.

Nieco innym modelem jest drugi wymiar demokracji prezentowany przez Murawskiego, czyli model obywatelski. Cechuje się on dobrym dostosowaniem do polskich

³⁴⁵ W. T. Kulesza, P. Winczorek, *Demokracja u schyłku...*, s. 28-29.

realiów, skuteczniejszymi narzędziami wprowadzania reform oraz większą gwarancją równości. Model ten można rozwijać wtedy, gdy możliwe będą do zrealizowania programy uruchamiające aktywność obywateli, która prowadzi do stworzenia nowej warstwy społecznej, składającej się z obywateli będących „pozostałością” po ustroju komunistycznym. Istnienie takiej postępowej warstwy społecznej, gwarantującej stabilność polityczną, możliwe ma być dzięki upowszechnieniu własności prywatnej, własnej zaradności i pracowitości, a także dzięki odpowiedniemu wykształceniu. W 1999 roku Murawski zadawał sobie pytanie, czy taki model ma rację bytu. Odpowiedź na to pytanie miała nieść gotowość Polski do przystąpienia do Unii Europejskiej oraz NATO. Dziś z całą pewnością możemy stwierdzić, iż optymistyczne założenia Murawskiego były poparte solidnymi argumentami, a jego przypuszczenia nie były tylko idealistyczną wizją, ale także realnym planem, możliwym do wdrożenia³⁴⁶. Murawski konkluduje swoje rozważania, pisząc, że „model etatystyczny (oligarchiczny) skazuje nas na cywilizacyjną marginalizację niepozbawioną dobrobytu i bezpieczeństwa. Model obywatelski, o wiele szerzej upowszechniając dobrobyt i kulturę obywatelską, pozwala w pełni odróżnić się przedsiębiorczości i talentom narodowym, w logiczny sposób kontynuując polską tradycję polityczną i cywilizacyjną. W ten sposób pozwala naszemu krajowi wnieść znaczący wkład do bezpiecznego rozwoju współczesnego świata. Jest to model wymagający, ale też dający szansę na kontynuację i niezamarnowanie sił i talentów całego narodu. W ostatecznej instancji model pierwszy prowadzi do zamierania narodowej suwerenności, a drugi do jej utwierdzenia”³⁴⁷.

Droga ku demokracji

Kolejnym elementem, którego nie sposób pominąć, prowadząc badania literaturowe nad demokracją, jest droga, jaką trzeba przejść, aby osiągnąć poziom społeczeństwa demokratycznego. Przedstawioną wizję dążenia do demokracji opieram na poglądach Zbigniewa Kwiecińskiego, którego ujęcie jest dla mnie najkompletniejsze.

Należy zatem powiedzieć na początku, że zarówno dążenie, jak i osiągnięcie demokracji, jest procesem ciągłym. Nie możemy poprzestać na jednorazowym utworzeniu społeczeństwa demokratycznego, ponieważ demokrację trzeba tworzyć ciągle, trzeba ją stale pielęgnować i troszczyć się o nią. Jest to proces analogiczny do troski o bezpieczeństwo. Albowiem demokracja pozostawiona samej sobie nie będzie rozwijać się prawidłowo, a także z pewnością będzie błędnie pojmowana.

³⁴⁶ K. Murawski, *Państwo i społeczeństwo obywatelskie. Wybrane problemy rozwoju demokracji w Polsce 1989 – 1997*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999, s. 36-37.

³⁴⁷ Tamże.

Należy zatem stwierdzić, za Kwiecińskim, że demokracja była i jest zadaniem stojącym przed obywatelami. Trudność tego zadania Kwieciński postrzega na dwa sposoby. Po pierwsze trudność leży w stopniu złożoności tworzenia powszechnych kompetencji, a także w przekraczaniu barier kompetencji społeczeństw demokratycznych, które już zostały zbudowane. Ponadto Kwieciński zauważa, że w dążenie do demokracji powinni być zaangażowani nauczyciele, pracownicy oświatowi zajmujący się kwestiami decyzyjnymi, zarządczymi, doradztwem i kontrolą, a także nauczyciele akademicy³⁴⁸. Zauważyć należy, że Kwieciński w dążenie do demokracji angażuje edukację w całościowym wymiarze – od wczesnego nauczania przedszkolnego, do edukacji wyższej – nie tylko w znaczeniu dydaktycznym, ale także w zarządczym czy też administracyjnym. Istotne jest jednak, że jako pierwszy filar w dążeniu do demokracji Kwieciński wskazuje nauczycieli. Zaznacza przy tym jednak, że zarówno nauczyciele, jak i inni pracownicy oświatowi muszą legitymować się odpowiednim przygotowaniem i kompetencjami. Jest to analogiczne oczekiwanie do brameldowskiego wymogu posiadania przez nauczycieli wiedzy z zakresu edukacji ogólnokształcącej, a także z zakresu nauk behawioralnych.

Raz jeszcze należy podkreślić, że Kwieciński z edukacji czyni swego rodzaju twórcę demokracji. Pisze on, że „nowy, zrekonstruowany ład demokratyczny nie może zaistnieć bez szczególnych działań edukacyjnych na wszystkich szczeblach. (...) Ministerstwo edukacji powinno wskazywać i wspierać zasady i cele edukacji dla demokracji”³⁴⁹. Wśród tych celów Kwieciński, za Stewartem Ransonem, wymienia:

1. Równą dostępność do edukacji.
2. Rozwój relacji międzyludzkich nasyconych ufnością.
3. Przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym, pozbawionym uprzedzeń i przesądów.
4. Przygotowanie do aktywności obywatelskiej i demokracji uczestniczącej.
5. Wspieranie w dzieciach rozwijania żywego badawczego umysłu.
6. Kształtowanie szacunku dla wartości moralnych w relacjach z innymi ludźmi i w stosunku do samego siebie.
7. Wspieranie dzieci w rozumieniu świata, w używaniu języka dla skutecznego porozumiewania się.

³⁴⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 58.

³⁴⁹ Tamże, s. 63.

8. Wprowadzanie dzieci w podstawy wiedzy matematycznej, przyrodniczej i technologicznej³⁵⁰.

Wymieniając te cele, Kwieciński uważa, że demokracja może być budowana na dwóch szczeblach: lokalnym i krajowym. Realizacja edukacji dla demokracji na szczeblu lokalnym polegałaby na włączeniu się w dążenie do wymienionych wyżej celów rodziców, nauczycieli i uczniów. Polski badacz podkreśla, że w edukacyjne dążenie do demokracji należy włączyć także te jednostki, które czekają na działania państwa ku demokracji. Wydawałoby się, że edukacja dla demokracji realizuje się wyłącznie na poziomie lokalnym. W istocie rzeczy tak nie jest. Edukacja dla demokracji na szczeblu krajowym przejawiać się ma poprzez wypracowanie pewnego rodzaju kryteriów odzwierciedlających stopień zaangażowania w edukację ku demokracji. Do takich kryteriów należeć będzie „indywidualna dostępność do uczenia się (przy wzięciu pod uwagę tych cech położenia jednostki, które mogą ją dyskryminować), rozwój poczucia tożsamości i godności osobistej, asertywność i wiara w siebie, pełna autonomia działań i odpowiedzialność za nie, a także odpowiedzialność za innych i role w szerszej społeczności”³⁵¹.

W kontekście edukacji ku demokracji Kwieciński zwraca uwagę na fakt, iż silnym potentatem w obszarze zmian, także edukacyjnych, jest rynek pracy. Usprawiedliwia on i utrwała nierówności edukacyjne, zmusza do zmiany programów nauczania tak, aby stały się one dopasowane do krótkotrwałych trendów wśród ofert pracy, a także uprzywilejowuje tych, którzy szereg przywilejów już posiadają, z jednoczesnym pominięciem tych, u których występują wcześniejsze deficyty. Tymczasem demokracja, zdaniem Kwiecińskiego, wymaga cech edukacji, które są zupełnie odmienne. Kwieciński opiera się tutaj na analizach Sharon Gewirtz, która dowiodła, że doraźne trendy rynkowe są sprzeczne z potrzebami edukacyjnymi, ukierunkowanymi na ogólny rozwój młodzieży³⁵². Kwieciński dochodzi do wniosku, że rynek utrwała nierówności, a edukacja musi krótkotrwale dopasowywać się do ofert pracy. Demokracja jest, zdaniem Kwiecińskiego, drugim silnym nurtem przemian po 1989 roku w Polsce i wymaga dokładnie odwrotnych cech i działań edukacji. Doraźne działania rynkowe mogą być sprzeczne z rozwojem płynącym ze szkolnictwa, niezależnie od jego poziomu. Działania edukacyjne, które skoncentrowane są na rozwoju rynku, będą popierały taką formę kształcenia, która oparta jest na działaniach konserwatywnych.

³⁵⁰ Tamże.

³⁵¹ Tamże, s. 63-64.

³⁵² Patrz: S. Gewirtz, *Market discipline versus comprehensive education* [W:] J. Ahier, B. Cosin, A. Hales (red.), *Diversity and change. Education, policy and selection*, London 1996, Routledge, s. 294.

Kwieciński zauważa zatem, że szkoły, które promują komercyjny styl funkcjonowania, nie będą wspierały kształcenia tradycyjnego³⁵³. Prowadzi to Kwiecińskiego do wniosku, że szkolnictwo wyższe ukierunkowane na zysk posiada niższy poziom, a także zaniedbuje nauczanie klasycznych wartości. Kwieciński uważa, że zadaniem szkolnictwa wyższego jest przezwyciężanie deficytu obywatelskości, budowanie poczucia respektu wobec prawa oraz przygotowywanie do okazywania postaw gotowości do działań prospołecznych i wspólnotowych³⁵⁴. Tym samym badacz surowo ocenia wyższe szkolnictwo komercyjne, a jego niski poziom kształcenia czyni odpowiedzialnym za deficyt obywatelskości występujący w polskim społeczeństwie. Czy można zatem stwierdzić, że współczesna komercyjna szkoła wyższa staje się co prawda odpowiedzią na rynkowe trendy i remedium na bezrobocie, alew mniejszym stopniu przekazuje elementarną wiedzę, kształtuje postawy prospołeczne i wykształca nadrzędne wartości?³⁵⁵ Z pewnością trudno na tak postawione pytanie odpowiedzieć całościowo, biorąc pod uwagę wszystkie komercyjnie prowadzone szkoły wyższe.

Jakie są zatem edukacyjne konsekwencje przyjęcia ustroju demokratycznego? Janusz Gęsicki odpowiada na to pytanie, twierdząc, że konsekwencją demokratyczną w obszarze edukacji jest pedagogika humanistyczna, której podstawowym założeniem jest równouprawnienie ucznia i nauczyciela. Inaczej rzecz ujmując, możemy powiedzieć, że relacje tych dwóch podmiotów są partnerskie. Oznacza to, że nauczyciel włącza się w aktywność ucznia i odwrotnie. Zachowania te opierają się na zachęcaniu do nauki, która ma być inspirującą przygodą i wyzwaniem. Innymi słowy, nauczyciel prowadzi z uczniem dialog, którego rezultatem jest nabywanie przekonań, wiedzy, postaw i wartości³⁵⁶. Niewątpliwie zgodziłby się z tym Theodore Brameld, który w książce *Edukacja jako siła* przedstawił pogląd, że rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia w jego procesie dochodzenia do wiedzy. Nauczyciel nie powinien nakazywać i zmuszać do nauki, a jedynie powinien przedstawiać proces uczenia się w inspirujący sposób, tak, aby proces ten był przyjemnością dla wychowanka. Uczeń zatem ma sam odczuwać potrzebę uczenia się, natomiast rola nauczyciela sprowadza się do postawy mentorakontrolującego ten proces i w razie potrzeby wskazującego właściwe tropy, które uczeń będzie miał szansę odkrywać.

³⁵³ Z. Kwieciński, *Pedagogiepostu...*, s. 97-98.

³⁵⁴ Tamże, s. 96-97.

³⁵⁵ Por.: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 141-142.

³⁵⁶ J. Gęsicki, *Szkoła a demokratyczny ład społeczny*, [W:] B. Fijałkowska, P. Woroniecki (red.), *Idea demokracji w polskiej tradycji intelektualnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1995, s. 132.

Trudności w dążeniu do demokracji

Kolejnym krokiem w rozważaniach nad demokracją w polskiej myśli pedagogicznej jest namysł nad trudnościami w dążeniu do demokracji. Pierwszą taką trudnością jest, według Anety Gawkowskiej, perspektywa indywidualistyczno-liberalna. Dzieje się tak, ponieważ najwyższą wartością dla liberalizmu jest autonomia człowieka; jest ona stawiana ponad wspólnotowość. Gawkowska zwraca jednak uwagę, że żadna z jednostek nie jest w pełni autonomiczna. Dzieje się tak, ponieważ pełnię szczęścia i rozwoju osiągamy we wspólnocie. Wspólnota jest czymś więcej niż przedmiotem umowy społecznej czy wymiarem społeczeństwa. Bierze ona realny udział w kształtowaniu tożsamości swoich członków. Liberalizm z kolei zdaje się nie dostrzegać tych powiązań. Tak więc Gawkowska dochodzi do wniosku, że liberalizm ze swoim indywidualistycznym umiłowaniem jednostki (nadrzędnie względem zbiorowości) jest przeszkodą na drodze budowania wspólnoty zdolnej do pokonania trudności współczesnego świata³⁵⁷. Badaczka, za Alasdaiem MacIntyre'm, twierdzi, że celem ludzkości jest tworzenie wspólnot. W dążeniu do tego celu przeszkadza jednak etos liberalny przesiąknięty indywidualizmem, który struktury polityczne odziera z bazy etycznej. Skupienie się na indywidualizmie jednostki prowadzi z kolei do rozszczepienia życia na sferę prywatną i publiczną³⁵⁸. Wielkim zwolennikiem wspólnotowości był Theodore Brameld, był on jednocześnie krytykiem amerykańskiego indywidualistycznego liberalizmu.

Krzysztof Korzeniowski z kolei uważa, że alienacja jest zjawiskiem, które nie sprzyja zaistnieniu demokracji. Swoje twierdzenia opiera na badaniach własnych, które wykazały, że alienacja niesie za sobą poważne konsekwencje społeczno-polityczne. Po pierwsze, osoby wyalienowane w żaden sposób nie zachowują neutralności politycznej, nie zważając na braki w wiedzy w danym zakresie. Po drugie, silnie wyalienowani krytyczniej oceniają naczelne instytucje państwa i system społeczno-polityczny, włączając w to władzę rządzącą oraz organy pozostające przy władzy. Po trzecie osoby wyalienowane częściej pozostają w abstynencji wyborczej. Prowadzi to Korzeniowskiego do następującego stwierdzenia: „mimo że osoby silniej wyalienowane mają dość jednoznaczne przekonania czy gusty polityczne, to nie zawsze są skłonne dawać im wyraz w procedurze demokratycznej”³⁵⁹. Świadczy to o tym,

³⁵⁷ A. Gawkowska, *Co tracimy żyjąc osobno? A. MacIntyre'a krytyka współczesnego liberalnego indywidualizmu*, [W:] W. Juchacz, R. Kozłowski (red.), *Filozofia a demokracja*, Coopera, Poznań 2001, s. 252-256.

³⁵⁸ Tamże, s. 257.

³⁵⁹ K. Korzeniowski, *Alienacja polityczna a demokracja. Analiza psychologiczna*, [W:] J. Reykowski (red.), *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa 1995, s. 192-193.

że osoby wyalienowane mogą posiadać silnie wykształcone zdanie w sferze polityki, lecz nie potrafią go wygłaszać w sferze publicznej.

3.2.2. Kultura

Rozpoczynając badania literaturowe nad zagadnieniem kultury, natrafiłem na kilka jej definicji. Stwierdziłem, iż każda z tych definicji odnosi się do innego rodzaju kultury i nie mam tu na myśli jej odłamów czy też substytutów, a rodzaje pojmowania tegoż pojęcia. Po pierwsze, możemy rozróżnić pojęcia takie jak „kulturowy”, czyli przymiotnik kultury jako zbiorowości wyróżniającej się określonymi cechami; ale także „kulturalny” jako przymiotnik odnoszący się do człowieka, który zachowuje się w sposób zgodny z przyjętymi normami i dobrymi obyczajami. W tych rozważaniach nie ma miejsca na omówienie pojmowania kultury w kontekście życia literackiego, teatralnego, kultury muzycznej, filmowej, architektonicznej i innych niewymienionych rodzajów, jednakże czynią to inne prace naukowe³⁶⁰. Innym pojmowaniem kultury może być postrzeganie jej w kontekście sztuki i mediów, co czyni m.in. praca pod redakcją Sława Krzemienia-Ojaka³⁶¹.

Potwierdzeniem tego, co piszę powyżej, są dla mnie rozważania zawarte w pracy Ewy Nowickiej, która twierdzi, że żadne z pojęć humanistyki nie doczekało się tytułu definicji, co pojęcie kultury. Dowodem na to jest, według Nowickiej, to, że Alfred Louis i Clyde Kluckhohn zebrali ponad sto różnych definicji kultury, a mimo to liczba definicji tegoż pojęcia nie została nadal wyczerpana. Trudno jest też, zdaniem Nowickiej, wybrać jedną, najpoprawniejszą definicję. Dlatego, aby poprawnie zdefiniować kulturę, Nowicka zbiera w pracy *Świat człowieka – świat kultury* kilka definicji, które w wyraźny sposób oddają cechy kultury³⁶². W ten sposób badaczka zarówno definiuje kulturę, jak i wyszczególnia jej podstawowe cechy³⁶³.

³⁶⁰ Patrz: A. Gładysz, *Oświata, kultura, nauka w Polsce lat sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1987, s. 63-176.

³⁶¹ Patrz: S. Krzemień-Ojak (red.) *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 1997.

³⁶² Na podstawie przeprowadzonych badań literaturowych mogę stwierdzić, że praca Ewy Nowickiej *Świat człowieka – świat kultury* jest najkompletniejszym dziełem, które miałem okazję badać. Można odnieść wrażenie, że praca ta przybiera nieco podręcznikowy charakter, co czyni ją, w moim mniemaniu, przydatną w dwóch sferach. Po pierwsze, staje się przydatnym źródłem wiedzy dla początkujących badaczy, studentów i doktorantów, którzy rozpoczynają badania nad zjawiskiem kultury. Po drugie jest to dzieło, które przydatne może się okazać także dla doświadczonych naukowców. Ewa Nowicka zbiera informacje na temat kultury w rozdziale piątym *Podstawowe pojęcia antropologii*, w którym w sposób szczegółowy, a zarazem usystematyzowany przedstawia definicje kultury, jej cechy, systemowe podejście do kultury, jej wzorzec, a także pojęcia, które pomóc stają się podczas badania związku osobowości i kultury, a także podczas badania dynamiki zjawisk kultury.

³⁶³ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 59.

Pierwszą definicję kultury wiąże badacz z faktem, że kultura odnosi się do człowieka. To człowiek jest twórcą kultury. Ona pozwala mu natomiast na wyrażanie jego przeżyć, odczuć i emocji. W ten sposób dochodzimy do twierdzenia, że również kultura wpływała na kształtowanie człowieka. Dochodzi tutaj więc do pewnej relacji między człowiekiem i kulturą. Człowiek tworzy kulturę, a ta warunkuje w pewien sposób jego życie³⁶⁴.

Drugą definicją kultury jest stwierdzenie, że ma ona charakter ponadjednostkowy. Oznacza to, że kultura jest zjawiskiem społecznym. Wprawdzie kształtuje indywidualne życie ludzi, a pojedynczy członkowie społeczeństwa mogą wносить poważny wkład w jej rozbudowę, to jednak kultura istnieje wyłącznie dzięki życiu zbiorowemu. Nowicka ujmuje to zjawisko w następujących słowach: „kultura jest sposobem organizacji życia zbiorowego, choć zarazem organizuje życie jednostki w zbiorowości oraz tworzy jej profil psychiczny”³⁶⁵. Uwypukla się tutaj analogia z brameldowskim dostrzeganiem społecznego aspektu kultury, to jest ludzi wchodzących ze sobą we wzajemne relacje. W innym ujęciu moglibyśmy rzec, za Brameldem, że kultura pojawia się zawsze wtedy, gdy człowiek staje się częścią społeczeństwa.

Trzecią definicją kultury jest stwierdzenie traktujące o tym, że kultura jest powtarzalna. Oznacza to jednocześnie, że kultura jest regularna. W praktyce pojmujemy to zjawisko jako zespół czynności, tradycji, obrzędów, zjawisk i tak dalej, które rozgrywają się w zbiorowości w określonej powtarzalności czy też synchronizacji, a które możemy ujmować w prawa. Problem w tego typu pojmowaniu przejawów kultury pojawia się w momencie, gdy zadamy sobie pytanie: jak bardzo rozpowszechniona musi być dana postawa, czynność czy też przekonanie, aby można było ją nazywać przejawem kultury? Nowicka rozróżnia tutaj dwa podejścia do tego zjawiska. Twierdzi, że niektórzy badacze postrzegają je bardzo rygorystycznie, uznając je za przejaw kultury w momencie, w którym dane zachowanie obserwowalne będzie u większości społeczeństwa; natomiast inni uczeni podchodzą do tematu w sposób taki, iż nawet najmniejsze zjawisko czy też zachowanie staje się przejawem kultury, jeżeli jest powtarzalne. Nowicka obstaje przy tym drugim twierdzeniu, podając jako przykład, za Philipem Bagby’em, zjawisko koronacji, które jest czynnością rzadką, a ponadto dotyczącą znikomej części społeczeństwa. Mimo tego nie mamy wątpliwości, że koronacja nosi znamiona kultury i jest jej przejawem³⁶⁶.

³⁶⁴ Tamże, s. 60.

³⁶⁵ Tamże.

³⁶⁶ Tamże, s. 60-61.

Ostatnią definicją kultury, według Nowickiej, jest określenie jej jako zjawiska wyuczonego. Badaczka zauważa, że większość uczonych zgodnie twierdzi, że kultura nie jest zjawiskiem dziedzicznym na drodze biologicznej, a wyuczona zostaje w procesie uczenia się. Należy przy tym zauważyć, że Nowicka, że występują różne rodzaje uczenia się kultury. Wyróżnić możemy uczenie się celowe i świadome, ale także uczenie się kultury w sposób nieintencjonalny, które może być przejawem naśladownictwa³⁶⁷. Z całą pewnością należy zauważyć, że pogląd Nowickiej, i innych autorów, podzielał Theodore Brameld, który również uważał, że kultura jest wynikiem oddziaływania czynników edukacyjnych, to znaczy jest przyswajana w drodze uczenia się, a nie genetycznego dziedziczenia.

Kolejnym istotnym elementem w badaniach Nowickiej nad kulturą jest wyszczególnienie jednostek elementarnych w analizie kultury. Badaczka czyni to, wyszczególniając cztery człony: cechy kulturowe, temat kulturowy, wzór kulturowy oraz instytucję.

Pierwszy z elementów pojawiających się w badaniach nad kulturą – cechy kulturowe – badaczka określa jako pojęcie, które nie jest nowe, albowiem pojawiło się już w XIX wieku. Jednakże zarówno wtedy, jak i dziś, zgodnie uważa się, że cechy kulturowe to zespół względnie małych jednostek opisu. Różnice pojawiają się natomiast, gdy weźmiemy pod uwagę sposób wyodrębniania się cech. Nowicka twierdzi, że dla badaczy takich jak Ralph Linton czy Clyde Kluckhohn cechy kulturowe występują wtedy, gdy możemy je naocznie obserwować podczas procesu wyodrębniania się jednostki. Nie jest to jednak wystarczające tłumaczenie dla uczonych takich jak Bronisław Malinowski czy Alfred Radcliffe-Browne, którzy uważają, że kryterium wyodrębniania się jednostek w kulturze było społeczeństwo pojmowane jako organizacja, a co za tym idzie, potrzeby tejże organizacji. Nowicka mniejszą uwagę przykładła do definiowania cechy kulturowej, skupiając się na ich przykładach. Czyniąc to, sięga do spuścizny naukowej Kluckhona, który jako cechę kulturową podaje obyczaj słuchania wiadomości podczas śniadania, wskazując na arbitralność tej czynności. Nowicka, za Kluckhonom, uważa, że każdą cechę można podzielić na szczegóły, czyli cechy niższego rzędu. Ta sama autorka sugeruje także, aby cechy podzielić na uniwersalia oraz specjalności. W tym kontekście uniwersalia odnoszą się do wszystkich dorosłych członków danej zbiorowości, natomiast specjalności dotyczą tylko wybranej pewnej części zbiorowości. Nowicka twierdzi, że Kluckhonom, że zarówno uniwersalia, jak i specjalności mogą przybierać postaci jednolite lub różnorodne. Zjawisko to możemy nazwać,

³⁶⁷ Tamże, s. 62-63.

za wymienionymi badaczami, alternatywami – dla uniwersaliów oraz wariantami– dla specjalności. Ponadto zaleca się, aby klasyfikować cechy według funkcji pełnionej w społeczeństwie. Oznacza to, że kilka cech pełniących tę samą funkcję łączy się w cechę zbiorczą. Nowicka zauważa jednak, że zaproponowana przez Kluckhona klasyfikacja cech nie niesie rozwiązania problemu klasyfikowania wyżej wymienionych cech. Dzieje się tak, zdaniem badaczki, ponieważ nie występuje żadne wymierne kryterium pozwalające stwierdzić, czy mamy do czynienia z cechą, szczegółem czy też cechą o znamionach zbiorowych³⁶⁸. Uzupełniając rozważania Kluckhona, Nowicka zaznacza, że „nie da się zawrzeć sensu i znaczenia zjawisk kulturowych w badanej zbiorowości, tak istotnych dla rozumienia kultury”³⁶⁹.

Drugi element badań nad kulturą – temat kulturowy – to pojęcie wprowadzone w latach czterdziestych przez Morrisa Oplera. Nowicka określa ten aspekt jako stanowisko, które otwarcie się głosi lub milcząco przyjmuje. Występuje zazwyczaj, gdy mówimy o kierowaniu określonym zachowaniem lub pobudzaniu do działania. Tematy kulturowe, zdaniem badaczy, biorą początek z potrzeb i treści społecznych. Nowicka zauważa, że pojęcie to wybrzmiało z dostateczną siłą w latach czterdziestych XX wieku, jednakże jeszcze wcześniej, ponieważ w latach trzydziestych, posługiwała się nim Ruth Benedict, która sądziła, że we wszystkich kulturach występują pewne wspólne tematy, a kultury różnią się jedynie stopniem ich rozbudowania. Przykładem przedstawionym przez Benedict było dojrzewanie dziewcząt, które w jednych kulturach było szeroko omawiane, nawet celebrowane, natomiast w innych kulturach było otoczone milczeniem. Nowicka podaje, za Benedict, że podobne znaczenie miały pojęcia „motywu” czy też „wątku kulturowego”. Nowicka uważa, że pojęcie tematu kulturowego „jest krokiem ku zmniejszeniu arbitralności podziałów wewnątrz kultury i poszukiwaniu w niej jednostek mających sens w życiu zbiorowości i powiązanych z określonymi kompleksami wyobrażeń i znaczeń”³⁷⁰.

Trzeci element badań nad kulturą, czyli wzór kulturowy, Nowicka postrzega na dwa sposoby. Pierwszy, określa jako mniej lub bardziej ustalony sposób postępowania czy też myślenia w zbiorowości. Drugi sposób postrzegania wzoru kulturowego to układ cech kulturowych znamienne dla danej zbiorowości. Nowicka zaznacza przy tym, że antropologa interesują nie pojedyncze zachowania jednostek, lecz powtarzalne, cykliczne, stałe reakcje i myśli zbiorowości, które występują w danych warunkach. W ten sposób badaczka dochodzi

³⁶⁸ Tamże, s. 74-76.

³⁶⁹ Tamże.

³⁷⁰ Tamże.

do dwóch aspektów pojmowania wzoru: normatywnego i behawioralnego. W obu obecna jest świadomie przyjmowana norma. W kontekście podziału wzoru Nowicka rozróżnia wzory postulowane i wzory realizowane. Zaznacza przy tym, że nie każda norma jest realizowana w kulturze, a także nie każde regularne zachowanie wyrażane jest w postaci normy. W każdej kulturze natomiast istnieją pewne nieprzekraczalne normy, za których złamanie grożą odpowiednie kary i inne sankcje. W każdej kulturze, mówi Nowicka, występują też normy o charakterze formalnym, inaczej nazywane ideałami. Do ideałów badaczka zalicza normy, których przestrzegania nie przewiduje się, a które dotyczą zachowań wyjątkowych, specjalnych. Ideały z kolei służą do poznawania hierarchii wartości w danej kulturze. W wielu kulturach dochodzi jednak do sytuacji, w których niemniejsze znaczenie niż ideały mają normy, które Nowicka nazywa „marginesowymi”. Istnieją bowiem wzory, mówi badaczka, które nie są realizowane z innych powodów niż ideały, ponieważ są zbyt mało istotne lub przestarzałe³⁷¹.

Ostatni termin – instytucja, odgrywa rolę narzędzia badawczego, które umożliwia dzielenie kultury na istotne jej fragmenty. Nowicka czerpie źródło swoich interpretacji z badań przeprowadzonych w XIX wieku, jednakże stanowczo odrzuca pogląd, że instytucja jest tożsamym pojęciem ze „wzorem kulturowym”. Nie należy utożsamiać tych pojęć, zdaniem badaczki, ponieważ tworzenie różnych pojęć, które oddawałyby sens tego samego zjawiska, nie miałyby żadnego sensu. Tym samym uczona uważa, że pojęcia te są bliskoznaczne, jednakże ich kwintesencja leży gdzie indziej. Pojęcie instytucji Nowicka tak definiuje: „to sieć społecznych i zarazem kulturowych stosunków organizujących daną zbiorowość i decydujących o jej specyfice. Pojęcie instytucji obejmuje z jednej strony wszelkie treści zawarte w pojęciu wzoru kulturowego [...], a z drugiej treść związaną z <podłożem ludzkim> i organizacją życia zbiorowego”³⁷². Tak więc badaczka sugeruje, że pojęcie instytucji ma kluczowe znaczenie w strukturze życia danej zbiorowości, która organizuje się w ustaloną kulturę. Faktycznie, Nowicka dostrzega wspólne cechy ze wzorem kulturowym, jednakże dokonuje też rozróżnienia. Należy zauważyć, że badaczka, za Leonardem Hobhousem, rozumie pojęcie instytucji w dwóch kontekstach. Po pierwsze, instytucja rozumiana powinna być jako ustalony i akceptowalny zwyczaj, który panuje w obszarze stosunków międzyludzkich. W drugim – bardziej dosłownym znaczeniu, termin ten odnosi się do organizacji ludzi, która troszczy się o zachowanie „kompleksu zwyczajów

³⁷¹ Tamże, s. 76-79.

³⁷² Tamże, s. 82.

rzządzających stosunkami międzyludzkimi”³⁷³. Rozróżnienie to można rozpatrywać, zdaniem Nowickiej, w dwóch aspektach – normatywno-behawioralnym, odnoszącym się do zainteresowania, oraz społecznym, odzwierciedlającym strukturę, która organizuje życie ludzkie w myśl pewnej koncepcji. Nowicka zauważa jednak, że potocznie i dla większości ludzi instytucje pojmowane są jako wzory kulturowe. Dochodzi tu, zdaniem autorki, do pewnej korelacji wzorów zachowań, które znane są doskonale jednej z płci, ale występują także w zachowaniu płci przeciwnej. Jako przykład badaczka podaje zawieranie małżeństwa, którego zasady są z grubsza znane wszystkim obywatelom, ale tylko pewna część społeczeństwa decyduje się na zawarcie związku małżeńskiego³⁷⁴. Osobiście uważam, że przykład ten należy rozszerzyć o związki partnerskie, które funkcjonują na zasadach małżeństwa, jednakże podmioty tych związków nie decydują się na sformalizowanie związku.

Tymi rozważaniami Nowicka wyczerpuje temat jednostek elementarnych w badaniu kultury. Ostatnim elementem rozważań wspomnianej badaczki, który chciałbym poruszyć, jest związek jednostki z kulturą. Przypomnijmy, że Brameld postrzegał kulturę jako zjawisko zachodzące w zbiorowościach łączących się w społeczeństwa. Brameld twierdził, iż kultura zachodzi wtedy, gdy w interakcję wchodzi ze sobą poszczególni członkowie zbiorowości. Jednakże czy o zjawisku budowania kultury możemy mówić w przypadku poszczególnych jednostek? Odpowiedź na to pytanie daje Ewa Nowicka, twierdząc, iż „nie ma wątpliwości, że właśnie jednostki ludzkie w ostatniej instancji są twórcami kultury, że to one są odpowiedzialne za poszczególne wzory i obyczaje. Kultura powstała w związku z pragnieniami, potrzebami, dążeniami i sposobami ekspresji jednostek ludzkich, ale w efekcie jest od nich niezależna, działa jako czynnik zewnętrzny, gdyż jest zjawiskiem ponadjednostkowym”³⁷⁵. Słowa te świadczą o tym, że kwintesencja kultury pojawia się na poziomie zbiorowości, natomiast kultura wykwita z pragnień i chęci dojrzewających w pojedynczych umysłach. W ten sposób Nowicka dosłownie mówi o tym, że twórcami kultury są jednostki. Ponadto badaczka twierdzi, że człowiek jest istotą manipulowaną przez kulturę. Oznacza to, że proces wrastania w kulturze powoduje wewnętrzne, i niekiedy zewnętrzne, zmiany w człowieku. Badaczka uważa jednak, że kultura jest doskonałym nośnikiem wyrażającym potrzeby jednostkowe człowieka, a nawet dostarcza jednostce wiedzy na temat tego, jak formować swoje życie, aby było one odzwierciedleniem spełnienia potrzeb człowieka. Nowicka przedstawia tutaj odważny pogląd, że człowiek, rodząc się, nie jest

³⁷³ Tamże, s. 83.

³⁷⁴ Tamże, s. 87.

³⁷⁵ Tamże, s. 99.

„wystarczająco ludzki”. Oznacza to, że kultura pomaga jednostce stać się dostatecznie ludzką poprzez wchłanianie gotowych wzorów i standardów³⁷⁶. Pragnę zauważyć jednak, że zjawisko to obserwowalne powinno być jedynie w obrębie danej kultury. Nie powinno się postrzegać przedstawicieli innych kultur jako „niedostatecznie” ludzkich, jeżeli miarą poziomu ludzkości będzie kultura, w której my sami wzrastamy.

Jeszcze szerzej niż Brameld i przeciwnie do Nowickiej pojmuje płaszczyznę jednostka-społeczeństwo w kulturze Dorota Misiejuk. Swoje rozważania ujmuje w rozdziale *Tradycja wychowania wobec współczesnych kłopotów z tożsamością kulturową*, w pracy *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* pod redakcją naukową Jerzego Nikitorowicza. Autorka w swoim rozdziale podkreśla, że „wspólnota o statusie kultury ma moc, by być fundamentem dla kreowania (się) tożsamości kulturowych: woli, kultury i państwa. Czynniki te [...] nakładają się równomiernie na siebie, tworząc spójny system społeczno-kulturowej przestrzeni ludzi. O ile w epoce kultury nowoczesnej wola oznacza procesy zrzeszania się wokół kolektywnej kategorii narodu, kultura rozumiana jest jako konstruowanie kanonu symboliki narodowej, które, pełniąc funkcje afirmacyjne, budują silnie działających na emocje członków narodu, treści i znaczeń i tym samym mają moc konstruowania wspólnoty”³⁷⁷. Słowa te, z jednej strony, są potwierdzeniem twierdzeń Bramelda, który uważał, że kultura wzrasta na poziomie wspólnoty, z drugiej strony pojmowane mogą być jeszcze szerzej, to znaczy – kultura może być silnym czynnikiem mającym siłę do budowania zbiorowości tak rozległych i silnie zjednoczonych, że mogących się jednoczyć na poziomie narodu czy też państwa. Nie twierdzę zatem, że ujęcie Nowickiej jest błędne. Chcę powiedzieć, że kulturę należy rozpatrywać przechodząc od szczegółu do ogółu, to znaczy, że kultura odgrywa rolę w kształtowaniu świadomości i postaw jednostek, jednakże jej pole zainteresowań jest zdecydowanie szersze i silniejsze, do tego stopnia, że rozszerza się na całe zbiorowości i społeczeństwa.

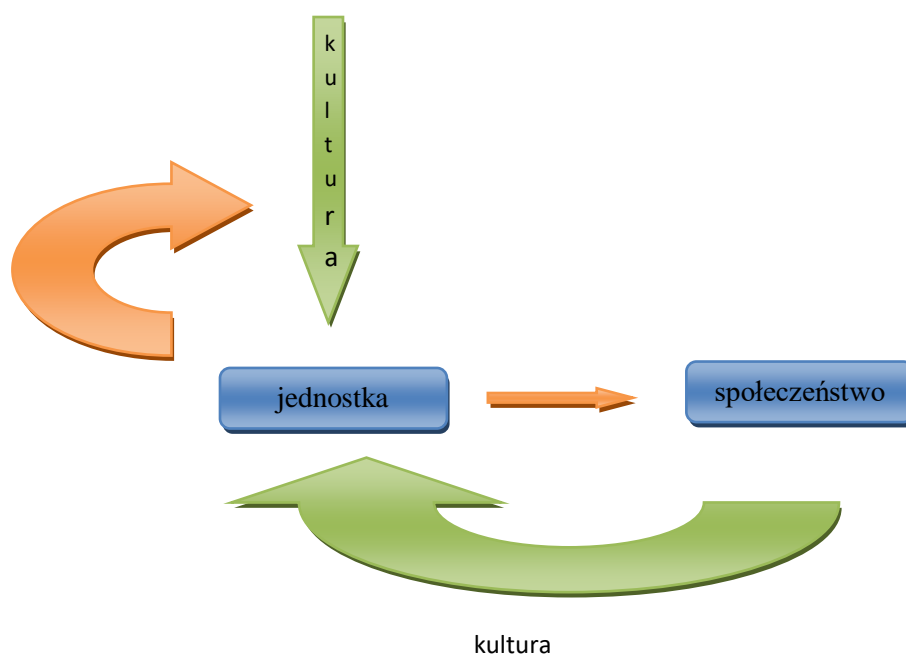
Dorota Misiejuk rozszerza te rozważania, za Krzysztofem Brozim, dostrzegając dwa wymiary kultury: kulturę narodową i kulturę globalną. Tym samym twierdzi, że „nie istnieje już całościowy, jednoznaczny obraz świata. Rzeczywistość człowieka jest wieloznaczna, niepewna, różnorodna w niezliczonych wymiarach. Doświadczeniem egzystencjalnym człowieka i zarazem kompetencją społecznego funkcjonowania staje się przeżywanie ambiwalencji. W przestrzeni nieokreśloności, przypadkowości i chaosu wydarzeń

³⁷⁶ Tamże.

³⁷⁷ J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, Impuls, Kraków 2013, s. 303.

społecznych o randze symbolu kulturowego ważnym zadaniem staje się budowanie wspólnoty jako zasobu kulturowego dla konstruowania procesów tożsamości kulturowej jednostek”³⁷⁸. Misiejuk w ten sposób dostarcza dowodów na to, że głównym celem budowania zbiorowości jest dostarczanie i przekazywanie materiału kulturowego jednostkom. Ważnym elementem w tych rozważaniach staje się próba łączenia poglądów Bramelda, Nowickiej i Misiejuk. Takie pojmowanie jednostki, społeczeństwa i kultury można ująć obrazowo w następujący sposób.

Wykres 4. Wpływ kultury na jednostkę w zbiorowości



Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Brameld, *The Use of Explosive Ideas In Education: Culture, Class and Evolution*, University of Pittsburgh, 1965, s. 33-34, E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 60, J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, Impuls, Kraków 2013, s. 303.

Powyższy wykres ma być obrazowym przedstawieniem, a zarazem syntezą myśli trojga przywoływanych wcześniej autorów. Odczytać go należy w następujący sposób. Kultura oddziałuje na jednostkę, a ta, osiągając pewien poziom dojrzałości, tworzy społeczeństwo, które, wykorzystując kolej czynniki kulturowe, jest w stanie formować i kształtować obraz dojrzałego człowieka. Następnie bierze on odpowiedzialność za życie w

³⁷⁸ Tamże.

społeczeństwie o określonej kulturze, a także ma swój udział, jako jednostka, w budowaniu i kształtowaniu pewnych elementów kultury. W ten sposób wpływa na jej całościowy wymiar.

Na tym chciałbym zakończyć wnikliwe rozważania nad kulturą według Ewy Nowickiej i sięgnąć do prac innych uczonych.

Na początku chcę raz jeszcze przypomnieć twierdzenie Bramelda, że współczesny człowiek żyje w kulturze, która jest pogrążona w poważnym kryzysie. Kryzys ów polega na tym, że człowiek stoi na rozdrożu i nie ma pewności, którym wartościom należy podporządkować swoje życie. Podobny pogląd, świadczący o tym, że człowiek żyje w dobie kryzysu kultury, wyraził Krzysztof Brozi. Pracę *Ludzie i kryzys cywilizacji w perspektywie antropologii kulturowej* oparł na twierdzeniu, że kryzys pojawia się w życiu pojedynczych jednostek i dopiero z tej płaszczyzny „przedostaje się” do życia zbiorowego. Kryzys kulturowy w życiu jednostki charakteryzuje się kilkoma cechami. Po pierwsze, obserwowalny jest wtedy, gdy dotychczasowy schemat postępowania i działania staje się nieskuteczny. Po drugie, występuje wtedy, gdy więzi umacniane i zacieśniane dotychczas tracą swoje znaczenie do tego stopnia, że stają się iluzoryczne. Po trzecie, kryzys występuje wtedy, gdy „marnieją” słowa i przekaz z nich płynący, a otaczająca codzienność staje się wyobcowana, przez co traci na jakości i znaczeniu schemat codziennego życia. Należy w tym miejscu zaznaczyć, za Brozim, że kryzysowi kultury towarzyszą zawsze poczucie zagrożenia, lęk o własną egzystencję, a także destabilizacja pewności siebie i poczucia bezpieczeństwa. Przyczyną takich postaw, a co za tym idzie, samego kryzysu kultury, jest spadek znaczenia tradycji w życiu człowieka przy jednoczesnym braku nowej orientacji, która powstrzymałaby rozkład cech wartościujących życie człowieka. Brozi uważa, że kryzys kultury tak silnie oddziałuje na człowieka, że należy mu (temu kryzysowi) przypisywać wartość absolutną i destrukcyjną. Z drugiej strony, życie w ciągłym poczuciu zagrożenia potrafi być, zdaniem uczonego, mobilizujące. Dzieje się tak, ponieważ ludzki umysł staje się zaangażowany w stworzenie projektu działań i czynów mających na celu przezwycięzenie kryzysu. Tym samym Brozi zauważa, że kryzys kultury może mieć pozytywny, odkrywczy charakter dla człowieka³⁷⁹. Pogląd ten zapewne podzielałby sam Brameld, który uważał, że sposobem przezwyciężenia kryzysu jest nie tyle wybór już istniejących wartości, które będą budowały i wzmacniały nasz rozwój, co stworzenie, umacnianie i poddanie się zupełnie nowym wartościom, które miałyby ogromne pozytywne znaczenie dla jednostki. Brameld zapewne

³⁷⁹ K. J. Brozi, *Ludzie i kryzys cywilizacji w perspektywie antropologii kulturowej*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993, s. 6.

zgodziłby się, że przezwyciężenie kryzysu na poziomie jednostki wpłynie także na przezwyciężenie kryzysu na poziomie społeczeństwa.

Pozostając w tematyce wartości, należy przytoczyć zdanie Annymarii Orli-Bukowskiej, która uważa, że przedstawiciele poszczególnych kultur wybierają szereg wartości, którym oddają się z pełnym zaufaniem, a które zarazem stają się wartościami charakterystycznymi dla danej kultury. Badaczka zauważa, że te same wartości mogą być różnie postrzegane i nazywane w różnych kulturach³⁸⁰. W końcu prowadzi to nas do twierdzenia, że ta sama wartość w jednej kulturze może być postrzegana pozytywnie, a w innej negatywnie. A zatem to kultura nadaje sens i znaczenia poszczególnym wartościom.

Badaczka na równi z wartościami stawia również zagadnienie etosu kulturowego. Mówi ona, że etos widoczny jest wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę pewne czynniki określające go. Przykładem podanym za badaczką niech będzie „etos mieszczański”. Uwarunkowany jest on terytorialnie, w znaczeniu kulturowym, z dwóch powodów. Po pierwsze, czynnikiem integrującym ten etos będzie mowa w danym języku, na przykład w języku polskim. Po drugie, w obrębie danego społeczeństwa występować będą poszczególne subkultury. W analizowanym przykładzie uwarunkowanie terytorialne odgrywa rolę w postaci wytworzenia się gwary. Poza tym uczona zauważa, że każda z subkultur posiada swój własny etos, czyli w znaczeniu dosłownym pewne przyzwyczajenie, charakter czy też indywidualną skłonność, które charakterystyczne są dla danej kultury³⁸¹. Badaczka uważa, że etos jest także kwestią wyboru. Każdy ma prawo stać się wyobcowany względem kultury, w której się porusza. Wreszcie Orli-Bukowska zauważa, że etos może być też narzucony chociażby z powodu narodzin w danej kulturze³⁸². Uważam, że cechy etosu należy ze sobą łączyć w przeciwstawnym znaczeniu, to znaczy, trzeba faktycznie założyć, że jednostka rodzi się w pewnych warunkach kulturowych. Nie oznacza to oczywiście dziedziczenia kultury, a jedynie otrzymania szansy na wybór lub odrzucenie danej kultury. Wreszcie dochodzić może do sytuacji, w której jednostka będzie łączyć ze sobą elementy różnych kultur, a elementy te będą wzajemnie się przenikać. Należy stwierdzić, za Barbarą Olszewską-Dyoniziak, że „nic jeszcze nie wiemy o skomplikowanych procesach społecznych, jakie temu przenikaniu towarzyszyły. Nie wiemy nic o działalności ludzi uwikłanych w ten proces, o mechanizmach akceptacji i odrzucenia oraz o wpływie, jaki ten nowy element wywiera na nową kulturę czy

³⁸⁰ M. Flis (red.), *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2004, s. 130-131.

³⁸¹ Tamże, s. 129.

³⁸² Tamże, s. 131.

też na większość jej instytucjonalnych działań”³⁸³. Stwierdzić zatem można, że przenikanie się dwóch lub więcej kultur daje lukę poznawczą, którą należałoby przebadać.

Kolejnym ważnym pojęciem w badaniach nad polską myślą naukową w zakresie kultury jest proces akulturacji. Barbara Olszewska-Dyoniziak, definiując pojęcie akulturacji, posługuje się klasyczną definicją Roberta Redfielda, Ralpa Lintona i Melville’a Herskovitsa, którzy uważają, że akulturacja to zjawisko będące wynikiem zetknięcia się ludzi będących reprezentantami odmiennych kultur. Należy zaznaczyć przy tym, że wynikiem akulturacji są zmiany, które zachodzą przynajmniej w jednej z kultur. Olszewska-Dyoniziak zauważa jednak, że termin akulturacji odnosi się przede wszystkim do zmian, jakie zachodzą w danych kulturach i ich członkach w wyniku dyfuzji kultur. Mimo to akulturacja, zdaniem polskiej badaczki, w kontekście, jaki przedstawiali wymienieni twórcy definicji akulturacji, odnosi się do treści szerszych niż sam przedmiot zainteresowania badań nad dyfuzją. Podstawą akulturacji stają się więc ciągłe kontakty członków stykających się ze sobą kultur. Badaczka zaznacza jednak, że mimo takiego postrzegania procesu akulturacji, pojmowana ona jest współcześnie jeszcze szerzej. Dzieje się tak, ponieważ proces ten obejmuje swym zainteresowaniem wszelkiego rodzaju przepływy treści zachodzących między kulturami. W tym znaczeniu będą to nie tylko kontakty ciągłe, ale także kontakty sporadyczne, zachodzące pomiędzy pojedynczymi przedstawicielami kultur, a nie całymi masami; czy też kontakty pośrednie, na przykład za pośrednictwem telefonu czy też mass mediów³⁸⁴.

Kończąc definiowanie pojęcia akulturacji, polska uczona przechodzi do efektów, jakie powoduje ten proces. Zaznacza przy tym, że gdybyśmy skupili się na klasycznym podejściu Mellville’a Herskovitsa, wymienilibyśmy zaledwie trzy efekty: asymilację, adaptację oraz konflikt – czy też inaczej – reakcję. W taki sposób Olszewska-Dyoniziak zbiera dziewięć następstw akulturacji, wymienionych i opisanych, za badaczką, poniżej.

1. Asymilacja. Występuje wtedy, gdy członkowie obecnej kultury przyjmują znaczną część obyczajów nowej kultury. W ten sposób możemy mówić, że obecna kultura niejako „ustępuje miejsca” nowej kulturze. Nie oznacza to oczywiście całkowitego wyparcia, a jedynie włączenie dużej ilości nowych wartości. Przejęcie takie odbywa się za zgodą jej uczestników.
2. Adaptacja. Zachodzi wtedy, gdy rodzime i obce elementy kultury wchodzą ze sobą w interakcję powodującą wyodrębnienie się nowej, prawidłowo funkcjonującej całości.

³⁸³ B. Olszewska-Dyoniziak, *Człowiek – Kultura – Osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Atla 2, Wrocław 2001, s. 148.

³⁸⁴ Tamże.

Dzieje się tak, ponieważ wzory obu kultur zostają przerobione pod wpływem oddziaływania czy też zetknięcia z nową kulturą.

3. Konflikt (reakcja). Następuje wówczas, gdy jednostki nie godzą się na przejście wartości i cech nowej kultury i dążą do stanu rzeczy, który miał miejsce przed akulturacją. Konflikt jest przede wszystkim wynikiem ucisku, jaki następuje na skutek ścierania się ze sobą tradycji obecnych w obu kulturach.
4. Substytucja. Występuje wtedy, gdy dany element kultury zostaje zastąpiony innym elementem. Efektem jest stan rzeczy, w którym nowy element pełni taką samą rolę, jak jego poprzednik. Substytucja nie powoduje większych zmian strukturalnych.
5. Synkretyzm. Jest głęboką reformą kulturową, która zachodzi w wyniku łączenia się ze sobą starych elementów kultury z nowymi.
6. Dodanie. Występuje wtedy, gdy do dawnych elementów kultury zostają dodane nowe elementy. Poprzez to „uzupełnienie” dochodzi do wytworzenia się całościowego, spójnego systemu wartości kulturowych. Należy zaznaczyć, że podczas dodania mogą wystąpić, ale nie muszą, poważne zmiany strukturalne.
7. Dekulturacja. Polega na zaniknięciu części danej kultury.
8. Zapoczątkowanie. Poprzez zetknięcie się dwóch kultur wyłania się nowa sytuacja. Zapoczątkowanie polega więc na wprowadzeniu nowych elementów kultury, które są odpowiedzią na potrzeby nowej sytuacji.
9. Odrzucenie. To gwałtowny proces, który jest wynikiem braku akceptacji nowej sytuacji występującej na skutek przeniknięcia nowych zwyczajów i wartości. Efektem odrzucenia są ruchy rewitalizacyjne lub też rebelia w postaci całkowitego odrzucenia zmian³⁸⁵.

Olszewska-Dyoniziak zauważa, że każde z wymienionych następstw prowadzi do konkretnych efektów, które badaczka nazywa i definiuje. Może to zatem być:

1. Asymilacja, czyli stopienie się dwóch kultur w jedną całość, które jest wynikiem utraty odrębnych tożsamości i wartości.
2. Inkorporacja (włączenie), czyli utrata autonomii przez jedną z kultur, ale utrzymanie swojej pozycji jako tak zwana podkultura. Przykładem podanym przez badaczkę jest wyodrębnienie się klasy, kasty czy też grupy etnicznej w kulturze.
3. Wymarcie, to znaczy sytuacja, w której dana kultura przestaje funkcjonować na skutek utraty znacznej części swoich wyznawców.

³⁸⁵ Tamże, s. 149-150.

4. Adaptacja z kolei pojawia się wtedy, gdy wyodrębnione struktury osiągają równowagę. Nie musi oznaczać to zatrzymania przemian, jednakże nie będą one od tej chwili następowały tak gwałtownie jak ówczesnie³⁸⁶.

W ten sposób zobrazowałem wybrane postulaty i kierunki rozważań nad kulturą w polskiej myśli społecznej, odnosząc je do tradycji rekonstrukcjonizmu społecznego w ujęciu Bramelda. Kończąc ten wątek, przedstawiam poniżej propozycję podsumowania stanu polskiej kultury i wyzwań, jakie dziś przed nią stają.

Kazimierz Grażawski uważa, że polskie wzory kulturowe charakteryzują się przede wszystkim silną hierarchicznością, umiarkowanym indywidualizmem, wysoką tolerancją dla niepewności, formalizmem, silnym akcentem na działania operacyjne, a także podejściem propartnerskim³⁸⁷. Grażawski sądzi, że polskie wzory kulturowe silnie oddziałują na rozwój przedsiębiorstw. Tak autor komentuje to zagadnienie: „zapewne umiarkowany indywidualizm i wysoka tolerancja na ryzyko sprzyjają rozwojowi przedsiębiorczości. Jednocześnie podejście propartnerskie oznacza większe znaczenie osobistych powiązań w biznesie, znajomości wypierają tu merytoryczne argumenty, rodzi się nepotyzm i korupcja. Darzenie specjalnymi względami członków rodziny i znajomych nieuchronnie prowadzi do osłabienia konkurencyjności na rynku pracy. Jesteśmy jednocześnie formalni i hierarchiczni. Używamy tytułów zawodowych i posiadamy skłonności do autorytarnego kierowania. Można wręcz stwierdzić na koniec, że polski kapitał społeczny pozwala wprawdzie na rozwój przedsiębiorstw, ale cały szereg innych cech kulturowych stanowi istotną barierę poprawy naszej konkurencyjności”³⁸⁸. W ten sposób, opierając się na polskiej sferze gospodarczej, Grażawski podaje charakterystykę polskich wzorów kulturowych. W ten sposób można określić także deficyty wzorów kulturowych i wyznaczyć kierunki rozwoju, co badacz czyni na wcześniejszych stronach swojej pracy. Za autorem, możemy określić wyzwania dla polskiej kultury. Po pierwsze, powinniśmy dokonać obiektywnej oceny naszej przeszłości. Badacz zaznacza, że szczególną wagę powinno się położyć na ocenie ostatniego półwiecza, a także wkomponowanie tej oceny w świadomość współczesnych młodych pokoleń. Nie powinniśmy zatracić pamięci o tradycji narodowej. Po drugie, powinniśmy skupić się na przestrzeganiu praw człowieka z odniesieniem do jego życia, a także tolerancji w sferze wewnętrznej i zewnętrznej. Nabiera to szczególnego znaczenia, gdy weźmiemy pod uwagę, jak wspomina Grażawski, że Polska umiejscowiona jest w centrum Europy. Sprzyja to

³⁸⁶ Tamże, s. 150.

³⁸⁷ K. Grażawski, *Współczesne problemy integracji społeczno-kulturowej Europy*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 67.

³⁸⁸ Tamże, s. 67.

najostrzejszemu zderzeniu się i wzajemnej rywalizacji przez kultury i filozofie wywodzące się z całej Europy. Po trzecie, wyzwaniem dla polskiej kultury ma stać się określenie kierunków rozwoju polskiej kultury w sferze wewnętrznej i międzynarodowej. Należy pamiętać, że sformułowanie kierunków rozwoju kultury powinno dotyczyć sfery kultury i sztuki. Po czwarte, należy zadbać o dostęp instytucji kultury do korzystania z funduszy krajowych i środków Unii Europejskiej. Po piąte, należy doskonalić zarządzanie w sferze gospodarki i kultury, posługując przy tymi narzędziami, z jakich mogą korzystać profesjonalni menedżerowie i specjaliści z dziedziny marketingu. Wreszcie po szóste, należy zadbać o konsekwentną realizację programu edukacji kulturalnej polskiego społeczeństwa³⁸⁹.

3.2.3. Wartości

W kontekście wartości należy powrócić raz jeszcze do zagadnienia kultury i wyjaśnić, że kształtowanie się nowego ładu społecznego i kulturowego sprzyja transformacjom wartości. W tym kontekście należy przedstawić dwa twierdzenia. Po pierwsze, literatura aksjologiczna przedstawia twierdzenia, że pełna realizacja pewnych wartości jest niemożliwa. Po drugie, w kulturze istnieje widoczna transformacja w stronę odkrywania nowych wartości, co zostało już przytoczone za Brameldem. Zostanie to również szerzej omówione w poniższym podrozdziale.

Do najbardziej charakterystycznych rodzajów współczesnej transformacji można zaliczyć:

1. Redukcjonizm aksjologiczny, który wyrażany jest poprzez zastąpienie całościowej koncepcji wartości jednym aspektem jej funkcjonowania. Oznacza to, że poszczególne kategorie wartości mogą się ze sobą łączyć tworząc łańcuchową reakcję.
2. Dyferencjację, czyli wyodrębnienie się nowych rodzajów, znaczeń, sensów i pojęć istniejącej już wartości. Istotnym elementem jest to, że mimo zachodzącej transformacji wartość zachowuje swoje pierwotne znaczenie.
3. Rozszerzenie przedmiotu realizacji danej wartości, czyli uniwersalizację wartości, która przejawia się w uznaniu znaczenia i podniosłej rangi danego rozszerzenia wartości.
4. Zawężenie lub ograniczenie wartości, tj. zjawisko przeciwne do rozszerzenia, które charakteryzuje się tym, że ogranicza przedmiot realizacji danej wartości.

³⁸⁹ Tamże, s. 45.

5. Absolutyzację wartości, czyli zjawisko, w którym dana wartość staje się wartością nadrzędną lub absolutną. Charakterystyczny staje się tutaj fakt, że w zjawiskach kulturowych wartością absolutną może stać się każda wartość.
6. Przewartościowanie wartości, czyli zjawisko, w którym dana jednostka lub grupa podlega zmianie systemu wartości poprzez dodanie czy też wprowadzenie nowych wartości do istniejących już wartości autotelicznych. Istotnym faktem takiej transformacji jest to, że nowowprowadzone wartości również muszą mieć charakter autoteliczny.
7. Instrumentalizację wartości, czyli zmianę podstawowego porządku aksjologicznego, w którym wartości określające cele są stawiane powyżej wartości odwzorowujących realizację celów.
8. Kryzys aksjologiczny, tj. zjawisko, w którym kwestionowane są wartości życia i kultury, postrzegane dotychczas fundamentalnie, a także wyrażające załamanie się dotychczas funkcjonującego ładu aksjologicznego, obecnego we wszystkich możliwych obszarach rzeczywistości społecznej i kulturowej³⁹⁰.

Jerzy Nikitorowicz uważa, że wymienione i opisane przez niego rodzaje transformacji aksjologicznych dotyczą w szczególności młodych ludzi. Dzieje się tak, ponieważ ta grupa społeczna szczególnie wrażliwa i podatna jest na integrowanie własnej osobowości w środowisku kulturowym, w jakim wzrasta. Uczony odwołuje się do badań³⁹¹ prowadzonych w tym zakresie i zakreśla cztery wnioski dotyczące wartości uznawanych przez młodzież. Po pierwsze, jest to brak świadomości pokoleniowej, charakterystycznej dla „pokolenia transformacji”. Po drugie, biorąc pod uwagę skalę międzypokoleniową, zauważyć można tendencję do skupienia uwagi na własnym „ja”. Po trzecie, następuje wzrost wartości scentralizowanych na indywidualności z jednoczesnym obniżeniem znaczenia wartości społecznych. Po czwarte, kreuje się obraz osobowości skupionej na sobie, która z wyjątkową precyzją dba o własną samorealizację, która zgodna jest z własnymi możliwościami, a jednocześnie odrzuca wszelkiego rodzaju ideologie³⁹².

W ramach słowa wstępnego na temat wartości należy jeszcze powiedzieć, że wartość może być różnie pojmowana. Wartością może być zachowanie człowieka, wyznawane przez niego poglądy, postawy społeczne, ale wartością może też być sam człowiek. Najlepszym

³⁹⁰ J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm...*, s. 109-110.

³⁹¹ Patrz: H. Świda-Ziemia, *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, UW, Warszawa 2000; M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 2000.

³⁹² J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm...*, s. 110-111.

przykładem wydaje się być tutaj osoba dziecka jako przedstawiciela miłości i czystego dobra. Innymi słowy, szczególnie w świetle wiary, dziecko może być pojmowane jako wartość sama w sobie³⁹³.

Dalszy zamysł nad pojęciem wartości należy zacząć od definiowania tego terminu. Należy stwierdzić, że odpowiedź na pytanie, czym są wartości, będzie zależna od tego, kto jej udziela. Dzieje się tak, gdyż termin ten obecny jest zarówno w filozofii, socjologii, psychologii czy też ekonomii. Tak więc socjolog odpowie, że wartość to czynnik odblokowujący ludzką motywację. Filozof odpowie, że wartość jest pewnego rodzaju porządkiem układającym życie ludzkie w schemat. Psycholog, mówiąc o wartościach, ma na myśli dwa nurty. Po pierwsze, będzie to proces wartościowania, czyli warunki, w których wartości mają szansę zaistnieć. Po drugie, będzie to poziom uświadomienia wartości oraz poziom integracji jednostek z poszczególnymi wartościami³⁹⁴.

Ujednocając te definicje możemy, za Krystyną Ostrowską, stwierdzić, że wartości są swoistym fundamentem, który warunkuje działanie człowieka, jego motywację do istnienia, a także zmiany³⁹⁵. Ostrowska odpowiada także na pytanie stawiane przez różnych badaczy: czy wartości w ogóle mają szansę istnieć w świadomości człowieka? Polska badaczka twierdząco odpowiada na to pytanie, stawiając tezę, że wartości są źródłem motywacji. Jest to dowodem na istnienie wartości z kilku powodów. Po pierwsze, wartości mogą mieć wiele nośników w postaci obrazów czy też motywów. Nasuwa się więc wniosek, że wartości mogą być powielane czy też kopiowane³⁹⁶. Można też powiedzieć, że wartości mogą być odwzorowywane, a co za tym idzie, charakteryzują się tym, że człowiek jest w stanie się ich nauczyć, stale przyswajając je i utożsamiając się z nimi. Ostrowska twierdzi jednak, iż wartości mogą być kopiowane pod warunkiem, że istnieje prawzór wartości, czyli takie zachowanie, które jest dla nas swoistym drogowskazem, jak należy postępować, chcąc wyznawać konkretną wartość. „Innymi słowy, trzeba wiedzieć co, po co i jak odwzorowywać. Człowiek musi odkryć, co dla niego ważne, cenne, wartościowe, następnie odkryć, na czym polega ta wartość, by wreszcie zacząć ją urzeczywistniać, realizować w swoim życiu”³⁹⁷. Słowa badaczki dowodzą przede wszystkim temu, że człowiek ma wybór co do wartości, które chce wyznawać, a także co do tych, które będą reprezentować jego i jego sposób na przeżycie życia.

³⁹³ Por.: M. Wolicki, *Wychowanie do wartości*, Impirimum, Wrocław 1999, s. 34-37.

³⁹⁴ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 11-12.

³⁹⁵ Tamże, s. 8.

³⁹⁶ Tamże, s. 13-14.

³⁹⁷ Tamże.

Jednakże samo kopiowanie czy też odtwarzanie wartości nie jest jedyną metodą na ich wyznawanie. Ostrowska uważa, że wartości należy samodzielnie odkrywać, zwłaszcza takie, które badaczka nazywa wartościami specyficznymi. Uważa, że pozwala to wyróżnić typy systemów wartości, a co za tym idzie, pewne typy osobowości. Dowodzi to temu, że człowiek, odkrywając wartości, odkrywa również samego siebie. W swoisty sposób kształtuje własną osobowość i własne wybory. Pogląd Ostrowskiej podzielałby Theodore Brameld, jednakże w swoich analizach szedł o krok dalej. Uważał, że człowiek pogrążony jest w kryzysie wartości, który przełamać może właśnie za pomocą odkrywania nowych, unikatowych wartości. Poglądy te wydają się ze sobą zbieżne, jednakże ich kwintesencja jest różna. Ostrowska odkrywaniem wartości nazywa proces, w którym osoba odkrywająca daną wartość ma sposobność do samodzielnego utożsamiania się z istniejącą już na świecie wartością. W ten sposób możemy nadawać indywidualne nazwy istniejącym już wartościom. Brameld natomiast uważał, że zadaniem człowieka jest odkrywanie zupełnie nowych, unikatowych wartości, które nie zostały jeszcze poznane. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, w jaki sposób Brameld wyraża się o nauczaniu wartości. Przypomnijmy, że amerykański filozof za najlepszą metodę nauczania wartości uważał metodę nauczania pośredniego podczas nauczania przedmiotowego. Drugą natomiast metodą miałyby być prezentowanie wartości wspólnych dla wielu kultur. Możemy więc stwierdzić, że istnieją pewne wartości, które są wspólne dla wielu kultur, a co za tym idzie, które są uniwersalne. Wielu badaczy nie zgadza się z tym poglądem, jednakże Ostrowska uważa, że istnieje pewien zbiór wartości, który wyznawany jest przez niemalże wszystkich. Komentuje to w następujący sposób: „[...] ludzie na ogół nie różnią się pragnieniem dobra, piękna, miłości, szczęścia, sprawiedliwości i sukcesu, a więc nie różnią się pragnieniem urzeczywistnienia określonych wartości. To, co ich różni, to stopień zaangażowania w urzeczywistnienie tych wartości oraz sposób, w jaki to robią”³⁹⁸. Należy też stwierdzić, że Ostrowska, że każda epoka niesie w sobie charakterystyczną dla siebie wartość. Innymi słowy, każdy okres w dziejach ludzkości charakteryzuje się inną wartością. Współcześnie, mówi Ostrowska, największy nacisk kładziony jest na wolność³⁹⁹.

Mówiąc o sposobie odkrywania wartości należy powiedzieć o procesie ich nazywania. Waldemar Furmanek uzupełnia brameldowskie rozważania na temat odkrywania wartości, mówiąc, że odkrytą wartość należy nazwać i opisać. Innymi słowy, należy uczynić tę wartość zrozumiałą i jasną. Pojęcie staje się natomiast jasne, mówi Furmanek, wtedy, gdy jest ono

³⁹⁸ Tamże, s. 7.

³⁹⁹ Tamże, s. 19.

jednoznaczne, zrozumiałe i proste w pojmowaniu; wtedy, gdy dane pojęcie można odnosić do innego. Tak więc „nazywanie wartości to proces identyfikowania wartości i przyporządkowywania mu językowego obrazu pojęcia. Nazywać, to umieć odróżnić jedne wartości od drugich; rozróżnić wartości pozytywne i negatywne”⁴⁰⁰. Słowa te są zbieżne z twierdzeniem Bramelda, że zadaniem człowieka jest selekcja wartości pozytywnych i odróżnienie ich od wartości negatywnych. Innymi słowy, człowiek musi wybrać te wartości, które są wzmacniające dla jego rozwoju, a odrzucić te, które rozwój ten wstrzymują czy też hamują.

Kontynuując definiowanie wartości, należy przyjrzeć się jeszcze jednej kwestii. Jest to znaczenie wartości w życiu człowieka. Małgorzata Jankowska i Justyna Krasoń twierdzą, że wartości mają kluczowe znaczenie w życiu człowieka, ponieważ warunkują życie zarówno jednostki, jak i grupy społecznej. Wartości, mówią badaczki, wpływają na sposób myślenia jednostki i pozwalają jej utożsamić się i odnaleźć w danej zbiorowości. Determinują one też sposoby i kierunki działania człowieka. Badaczki uważają, że gdyby nie istniały wartości, z którymi człowiek mógłby się utożsamiać, to skazany byłby on na życie pełne przypadku i zbiegów okoliczności. Wartości więc, zdaniem badaczek, są rodzajem drogowskazów i wyznaczników tego, jak należy postępować⁴⁰¹. Trzeba jednak dopowiedzieć, że o wartościach najczęściej mówi się nie w kontekście ich doświadczania, a przeżywania. Aby przeżywanie wartości miało jednak miejsce, człowiek musi być świadomy wyznawanych wartości. „Świadomość wartości czegoś jest więc wydarzeniem subiektywnym – zachodzi w podmiocie – ale kieruje nas ku przedmiotowi i „mówi” nam o jego jakościach cennych dla nas (lub nie)”⁴⁰².

Antoni Siemianowski uważa zatem, że świadomość wartości przybiera sens przedmiotowy i wyrażana jest w przeżyciach, takich jak radość, zachwyty czy też aprobata. Jednakże świadomość wartości, mówi Siemianowski, przybierać też może wymiar źródłowego doświadczenia, które jest dla nas istotą prawdziwej wiedzy o doświadczeniach. O zaistnieniu tego wymiaru mówimy wtedy, gdy rzeczywistość przypisujemy w aktach świadomości przedmiotowi⁴⁰³.

Następnie należy powiedzieć o tym, jakie są sposoby istnienia wartości i ich rozumienie. Przywoływane Jankowska i Krasoń uważają, za Józefem Lipcem, że istnienie

⁴⁰⁰ W. Furmanek, *Człowiek wobec wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 88.

⁴⁰¹ M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydgoszczanie wobec wartości*, Impuls, Kraków 2009, s. 9.

⁴⁰² A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Prymasowskie wydawnictwo, Gaudentinum 1993, s. 26.

⁴⁰³ Tamże, s. 26.

wartości wyrażane jest w dwóch perspektywach: realnej i idealnej. Autorki pomijają definiowanie i opisywanie perspektywy idealnej, skupiając się na tej drugiej. Realne postrzeganie wartości, mówią za Lipcem, „przysługuje rzeczom i wszelkim ich układom, tworzonym przez wzajemne oddziaływanie rzeczy na inne rzeczy, czyli procesom, zdarzeniom, czy też innym wyróżnionym kategorialnie obiektom realnym”⁴⁰⁴. Autorki jednak większą uwagę skupiają na sposobach istnienia wartości, które sformułować można w trzech wyrażeniach. Po pierwsze jest to „być wartością”, co oznacza, że jest się wyłącznie wartością i tylko od niej jest się zależnym; istnieje się wtedy niezależnie od innych czynników. Drugie wyrażenie to „mieć wartość”. Jest to sposób ucieleśniania wartości samej w sobie. Nie powoduje to jednak pełnego utożsamienia w taki sposób, że możemy nazywać się tą wartością. Trzeci sposób istnienia wartości to „bycie czymś wartościowym”, czyli pełne wyrażenie wartości poprzez życie podporządkowane właśnie danej wartości lub ich zbiorom. Takie ujęcie, zdaniem badaczek, jest ujęciem możliwie najpełniejszym i absolutnym⁴⁰⁵.

Kończąc wstępne definiowanie wartości, należy zastanowić się nad drugą ważną kwestią, czyli podziałem wartości. Analizując literaturę przedmiotu, natrafiłem na cztery podziały, zaproponowane przez Jadwigę Puzyninę, które prezentują tabele nr 1, 2, 3 i 4.

Tabela 1. Pierwszy podział wartości według Jadwigi Puzyniny.

Pierwszy podział wartości		
Wartości deklarowane	Wartości uznawane	Wartości odczuwane
<ul style="list-style-type: none"> • ankiety; • przemówienia; • utwory literackie; • publicystyki. 	<ul style="list-style-type: none"> • odpowiadają wartościom deklarowanym przez podmiot; • wnioskować o nich można poprzez zachowanie podmiotu. 	<ul style="list-style-type: none"> • uczuciowe przeżycia wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 29-30.

Pierwszy podział wartości składa się z wartości deklarowanych, uznawanych i odczuwanych. Puzynina twierdzi, że wartości deklarowane to te, które wyłaniają się z

⁴⁰⁴M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości...*, s. 17.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 19.

wszelkiego rodzaju nośników wypowiedzi ludzkich, takich jak wymienione w tabeli ankiety, przemówienia, utwory literackie i publicystyki. Badaczka nie wyczerpuje jednak tej listy, twierdząc, że wartością deklarowaną może być każda wypowiedź ludzka, która zapisana jest za pośrednictwem jakiegoś nośnika. Należy podkreślić, że wartości deklarowane mogą być szczerze lub nieszczerze. W pierwszym przypadku wartości deklarowane posiadają też znamiona wartości uznawanych⁴⁰⁶.

Wartości uznawane nie muszą być przejawiane w wypowiedziach. Dzieje się tak, ponieważ całkowitą wiedzę na ich temat ma tylko ich podmiot. Odbiorca może natomiast uznawać je za wartości deklarowane przez podmiot lub wnioskować o tym, jakie wartości uznawane wyznaje podmiot na podstawie jego zachowań. Warto podkreślić, że odbiór wartości uznawanych często bywa chybiony lub nieprecyzyjny. Dzieje się tak, ponieważ o odbiorze wartości decyduje subiektywizm odbiorcy⁴⁰⁷.

Ostatni rodzaj pierwszego podziału wartości, czyli wartości odczuwane, wyrażane są za pomocą wypowiedzi lub pozajęzykowych zachowań emotywnych. Istotny jest fakt, że występują sytuacje, w których wartości odczuwane mogą nie wyrażać się w ogóle. Odnaleźć je możemy także w jakimś zachowaniu parajęzykowym. Stosując wypowiedzi, odwołują się do funkcji ekspresywnej lub komunikatywnej. W ten sposób wartości odczuwane nabierają charakteru wartości deklarowanych. Ostatni rodzaj wartości występować może także w postaci czystej ekspresji⁴⁰⁸.

Poniżej prezentuję graficzne przedstawienie drugiego podziału wartości zaprezentowanego przez Jadwigę Puzyninę.

Tabela 2. Drugi podział wartości według Jadwigi Puzyniny.

Drugi podział wartości	
Wartości absolutne, podstawowe, ostateczne	Wartości instrumentalne, uzualne, służebne, pragmatyczne
<ul style="list-style-type: none"> • wartości same w sobie; • wartości nie traktowane jako środek do zdobywania innych wartości. 	<ul style="list-style-type: none"> • stanowią pośredni etap w zdobywaniu innych wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 31.

⁴⁰⁶ J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 29.

⁴⁰⁷ Tamże, s. 30.

⁴⁰⁸ Tamże.

W tym miejscu należy nadmienić, iż cechą charakterystyczną wszelkich wartości jest to, że mogą one funkcjonować pod postacią wartości absolutnych lub instrumentalnych względem innych wartości. Wyjątkiem od tej reguły, mówi Puzynina, są wartości instrumentalne⁴⁰⁹.

Poniższa tabela prezentuje trzeci podział wartości proponowany przez Jadwigę Puzyninę.

Tabela 3. Trzeci podział wartości według Jadwigi Puzyniny.

Trzeci podział wartości		
Wartości ujmowane w perspektywie w perspektywie egoistycznej.	Wartości ujmowane w perspektywie allocentrycznej.	Wartości ujmowane w perspektywie socjocentrycznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 32.

Podział wartości zaprezentowany w powyższej tabeli jest widoczny w momencie, w którym pytamy „dla kogo?” jest dedykowana owa wartość. Podział ten wydaje się ważny szczególnie pod względem teoretycznym, jednakże nabiera szczególnego znaczenia, gdy zapytamy, kto jest odbiorcą danej wartości. A jest nim społeczeństwo; ludzkość; nauczyciele i tak dalej. Puzynina twierdzi, że podział ten ma szczególne znaczenie w momencie, gdy do wartości i ich odbiorców możemy dodać słowo „dla”, na przykład. „dobry dla ludzkości”, „sprawiedliwy dla obcokrajowców”. Autorka twierdzi również, że takie zastosowanie wartości może prowadzić do nieścisłości i nieporozumień. Posługuje się przykładem bezpieczeństwa, które może być odbierane jako wartość nadrzędna dla ogółu, w momencie, gdy my, jako jednostka, stawiamy ową wartość na pierwszym miejscu. Zagłębiając się jednak w poszczególne wartości trzeciego podziału zaprezentowanego przez Jadwigę Puzyninę, należy powiedzieć, że trzy grupy wartości wchodzą ze sobą we wzajemne interakcje. Badaczka posługuje się przykładem, w którym wartości dla rodziny są bliskie zarówno wartościom allocentrycznym, jak i egocentrycznym. W obrębie wartości socjocentrycznych natomiast Puzynina lokuje te wartości, które realizowane są dla różnych grup. Przykładem podanym przez autorkę jest wartość dobrobytu, której odbiorcami mogą być rodziny, współpracownicy, klasa społeczna, dana grupa wiekowa czy też narodowościowa, a także ogół społeczeństwa⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Tamże, s. 31.

⁴¹⁰ Tamże, s. 32-33.

W poniższej tabeli zostaje przedstawiony graficznie ostatni, czwarty podział wartości zaproponowany przez Jadwigę Puzyninę. Autorka opiera swój pogląd na myśli Maxa Schelera.

Tabela 4. Czwarty podział wartości według Janiny Puzyniny.

Czwarty podział wartości					
Pierwsze rozróżnienie ogólne wartości			Drugie rozróżnienie ogólne wartości		
<ul style="list-style-type: none"> • Wartości osoby i jej czynów 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości rzeczy, zdarzeń i stanów 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości same w sobie (absolutne) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości konsekwentne (pochodne do absolutnych) 		
/		/		<ul style="list-style-type: none"> • Wartości instrumentalne • Wartości symboli 	
Rozróżnienie ze względu na odmienność treści					
<ul style="list-style-type: none"> • To, co przyjemne • To, co nieprzyjemne 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości uczucia witalnego 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości duchowe 		<ul style="list-style-type: none"> • Wartość tego, co święte 	
/		/		<ul style="list-style-type: none"> • Wartości estetyczne • Wartości tego, co słuszne i niesłuszne • Wartości czysto poznania i prawdy 	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 33.

Puzynina, za Schelerem, stosując czwarty, najbardziej skomplikowany podział wartości, dzieli je przede wszystkim na dwa rozróżnienia ogólne. Do pierwszego rozróżnienia Puzynina zalicza wartości osoby i jej czynów, a także wartości uczucia witalnego. W drugim rozróżnieniu znajdują się natomiast wartości absolutne i wartości konsekwentne, które są pochodnymi do wartości absolutnych. Następnie Puzynina stosuje rozróżnienie pod względem treści. W tym kryterium Puzynina, za Schelerem, dzieli wartości po pierwsze na przyjemne i nieprzyjemne. Wartościom tym odpowiada funkcja odczuwania, zwłaszcza uczucia przyjemności i bólu. Zasady stosowania wyboru preferencji i podziału na to, co przyjemne i nieprzyjemne nie muszą opierać się na obserwacji. Wartości te opierają się przede wszystkim na czuciu zmysłowym⁴¹¹.

Po drugie, w podziale tym znajdują się wartości uczucia witalnego, czyli potrzeby przeżywania życia, zdrowia, choroby, słabości, mocy, pełni sił, starzenia się i śmierci. Puzynina, za Schelerem, podkreśla, że grupa ta cechuje się wysoką samodzielnością, nieinstrumentalnością, a także niesprowadzalnością tej grupy do wartości hedonistycznych. Grupa ta odznacza się za to dużą dozą wartości konsekwentnych, takich jak pomyślność czy też powodzenie⁴¹².

Trzeci człon wartości w danym podziale, czyli wartości duchowe, dzielą się na prezentowane powyżej trzy podgrupy wartości. Charakterystyczna jest jednak dla nich duża doza powinności, a także ofiara względem wartości życia⁴¹³.

Ostatnia, czwarta grupa wartości, w rozróżnieniu ze względu na treść, jest wyraźnie oddzielona od pozostałych grup. Wartości tego, co święte, odwzorowują się z dużą dozą jako symbole w sferze absolutnej. Wartościom tym odpowiadają uczucia takie jak szczęście i rozpacz, wiara i niewiara, cześć, adoracja, a także inne postawy społeczne. Puzynina podkreśla, że aktem najwyższej świętości jest akt miłości kierowany względem konkretnej osoby lub grupie osób. Wartość miłości staje się więc wartością samoistną. Wartości konsekwentne odnaleźć natomiast możemy w formach wielbienia, które występują w kulcie i sakramentach⁴¹⁴.

⁴¹¹ Tamże.

⁴¹² Tamże, s. 33-34.

⁴¹³ Tamże.

⁴¹⁴ Tamże.

Inny, nieco prostszy podział wartości proponuje Janusz Gajda. Badacz przedstawia sześciostopniowy podział wartości. Po pierwsze, dzieli je ze względu na materię wartości i zalicza do nich wartości materialne. Drugi człon tego podziału to podział ze względu na zasięg odczuwania. Według tego zasięgu wartości dzielić możemy na uniwersalne i jednostkowe i zaliczyć do nich należy wartości, które mają zasięg powszechny, ogólnoludzki, wartości odnoszące się do danej kultury, społeczności, grupy czy też jednostki. Trzeci człon danego podziału to podział ze względu na czas, do którego zaliczamy wartości historyczne i bieżące, czyli aktualne. Czwarta gałąź podziału to wartości wyodrębnione ze względu na trwałość. Zaliczamy do nich wartości zarówno trwałe, jak i chwilowe. Piąta gałąź danego podziału to wartości wyodrębnione ze względu na sferę zaangażowania, do których zalicza się wartości uczuciowe i intelektualne. Ostatnia, szósta, sfera tego podziału, to wartości wyodrębnione ze względu na ogólną ocenę. Zaliczyć do nich możemy wartości pozytywne i negatywne⁴¹⁵.

Małgorzata Jankowska i Justyna Krasoń uważają jednak, że takie podziały są nazbyt uproszczone. W mojej ocenie trudno odmówić badaczkom słuszności, ponieważ Gajda nie podaje przykładów chociażby wartości pozytywnych i negatywnych. Dlatego wymienione badaczki proponują dziewięciostopniowy podział na wartości: intelektualne, estetyczne, socjocentryczne, allocentryczne, prestiżowe, materialne, przyjemnościowe, emocjonalne oraz perfekcjonistyczne. Poniżej znajdują się opisy danych wartości, zaproponowane przez badaczki.

1. Wartości intelektualne. Człowiek oceniający drugą jednostkę względem wartości intelektualnych dokonywałby subiektywnej oceny w oparciu o posiadany zasób wiedzy, umiejętności posługiwania się wiedzą w praktyce, inaczej rzecz ujmując umiejętnością myślenia, a także w oparciu o ocenę sprawności działania. Charakterystyczne dla tego członu podziału staje się to, że takiemu wartościowaniu poddani mogą być nie tylko ludzie, ale także przedmioty, z którymi człowiek wchodzi w pewnego rodzaju interakcję.
2. Wartości estetyczne. Jednostka, która ocenia świat w kategoriach wartości estetycznych odrzuca ocenę świata pod względem prawdy bądź nieprawdy, moralności i niemoralności i tak dalej. Główną przyczyną oceny wartości stają się więc walory estetyczne. Zrozumiałe jest więc, że znaczną rolę odgrywa umiłowanie sztuki. Badaczki posługują się tutaj przykładem, w którym jednostka

⁴¹⁵ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997, s. 12.

mając do wyboru kilka teorii naukowych wybierze tę, która wydaje jej się bardziej „elegancka”. Człowiek o nastawieniu estetycznym oceniałby więc drugą jednostkę poprzez jej wrażliwość estetyczną w stosunku do sztuki.

3. Wartości socjocentryczne. Człowiek o takim nastawieniu ocenia rzeczywistość w kategoriach systemów i grup społecznych. Oznacza to, że największą wartość dla człowieka nastawionego socjocentrycznie będą miały naród, państwo, klasa społeczna, miasto i tak dalej. Ocena drugiego człowieka następowałaby przede wszystkim na podstawie jego orientacji w sprawach społecznych. Wartościowanie to, na pozór, dotyczy tylko sfer życia społecznego, jednakże odnosi się tak naprawdę do wszystkich sfer, których może dotyczyć człowiek. Badaczki podają materialny przykład oceny dzieła sztuki. Byłoby one wartościowe wtedy, gdyby było przydatne celom społecznym.
4. Wartości allocentryczne. Ocena rzeczywistości za pośrednictwem tych wartości nie skupia się już na ocenie grupy społecznej, a samej jednostki. Jednostka wartościowa to taka, która jest autonomiczna, posiada swoje ideały i dążenia. Dziedziny życia nieożywione mogą mieć wartość allocentryczną wtedy, gdy służą dobru człowieka lub przyczyniają się do szerzenia jego autonomii i własnego zdania. Wartości te odnoszą się także w niejaki sposób do wrażliwości ludzkiej, ponieważ stawiają akcent na pomoc niesioną drugiemu człowiekowi, otwartość na jego problemy, wrażliwość na dotykające go zło i krzywdę.
5. Wartości prestiżowe. Jednostki oceniające rzeczywistość przez pryzmat wartości prestiżowych darzą wyjątkowym szacunkiem wszystkie przedmioty, które noszą znamiona drogowych lub prestiżowych. Wliczają się w nie wszystkie materiały, które pozwalają człowiekowi nadać rangę prestiżowych. W odniesieniu do człowieka cenieni są ci ludzie, którzy zajmują wysokie pozycje społeczne. Sukcesem w kategoriach prestiżowych byłoby więc posiadanie wysokiej rangi społecznej, cenionego statusu społecznego, dzierżenie i sprawowanie władzy, pięcie się w górę po prestiżowych stopniach drabiny społecznej i tak dalej⁴¹⁶.

⁴¹⁶ O prestiżu w odniesieniu do handlu mówił Brian Tracy, który w pracy *Psychologia sprzedaży. Podnieś sprzedaż szybciej i łatwiej, niż kiedykolwiek uznawałeś to za możliwe* podaje dziesięć powodów, które warunkują sprzedaż. Pierwszym, najistotniej w ocenie badacza, jest kupowanie prestiżowych marek. Właśnie z tego powodu ludzie, dokonując wyboru między prestiżową drogą marką samochodów sportowych, a mniej znaną, mniej popularną, ale znacznie tańszą, decydują się na zakup droższego produktu. Takimi działaniami człowiek chce podnosić swój prestiż, a co za tym idzie, status społeczny. W przytoczonym przez Tracy'ego przykładzie dominuje więc dokonanie wyboru w oparciu o wartości prestiżowe.

6. Wartości materialne. Człowieka, który kierowałby się wartościami materialnymi, można również charakteryzować wysokim poziomem konsumpcyjności. Ocena obiektów następuje więc na podstawie ewentualnych korzyści, jakie możemy z nich czerpać. Ocena drugiego człowieka pod wpływem tych wartości następowałaby pod względem jego zaradności, zdolności do zarabiania i wydawania pieniędzy, otaczania się prestiżowymi produktami, wysokim poziomem społecznym i materialnym. Ocena jakości relacji międzyludzkich, zdaniem badaczek, odbywa się poprzez ewentualne korzyści, które można osiągnąć za pośrednictwem tego kontaktu.
7. Wartości przyjemnościowe. Pod względem tych wartości wysoko można oceniać obiekty, które dostarczają podniosłych emocji. Pozytywnie oceniane byłyby te obiekty, które pozwalałyby wyzwać pozytywne emocje, niwelując zarazem te negatywne. Istotny staje się fakt, że obiekty takie można oceniać pozytywnie do pewnego stopnia. Krytyka zaczyna się w momencie, gdy obiekt wyzwał zbyt silne emocje, chociażby były to emocje pozytywne. Dzieje się tak, ponieważ ludzie oceniający świat poprzez pryzmat wartości przyjemnościowych uznają, że zbyt silne emocje mogą prowadzić do cierpienia. Najbardziej wartościowe staje się więc życie łatwe i przyjemne. Wysoko oceniani więc byłiby ci ludzie, z którymi kontakty przynoszą odprężenie i relaks. Nisko oceniane byłyby osoby konfliktowe i kłótlive.
8. Wartości emocjonalne. Ludzie ceniący wartości emocjonalne dążyliby do przeżywania silnych emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Skrajne emocje, takie jak szczęście i cierpienie, przeplatałyby się zatem ze sobą. Wysoko oceniane byłyby te obiekty, które dostarczałyby silnych przeżyć i emocji niezależnie od ich charakteru. Analogicznie, nisko oceniane byłyby te obiekty, które dostarczałyby nikłych przeżyć.
9. Wartości perfekcjonistyczne. Umiłowanie wartości perfekcjonistycznych przejawiałoby się w trzech obszarach. Po pierwsze, byłoby to dążenie do wysokiego stanu sprawności zarówno fizycznej, jak i charakterologicznej; po drugie, mogłoby to być dostrzeżenie terenu, czy też obszaru, w którym wyodrębniają się wysoko rozwinięte cechy danej jednostki; po trzecie, takim obszarem byłyby wszelkiego rodzaju źródła inspiracji do doskonalenia cech charakteru i umiejętności. Wysoko oceniane więc byłyby te działania, które

pozwalająby na uwypuklenie się i dostrzeżenie wysoko rozwiniętych cech jednostki⁴¹⁷.

Jeszcze inną typologię wartości przedstawiają Bożena i Janusz Sztumscy. Według wymienionych autorów wartości możemy skategoryzować na:

1. Wartości autoteliczne i instrumentalne, przy czym pierwsze są celem samym w sobie, a drugie są środkiem do osiągnięcia celu. Oba typy wartości czerpią swoje wzorce ze starożytnej Grecji, gdzie wartości autoteliczne to te, które stanowiły cel pożądań i pragnień, natomiast wartości instrumentalne to takie, które wykorzystywane są jako narzędzie do osiągnięcia wartości autotelicznych.
2. Wartości deklarowane przez ludzi i realizowane przez ludzi. To wartości, które wzrastają na różnicy między bytem, czyli tym, co jest, a powinnością, czyli tym, co powinno być. Do wartości deklarowanych możemy więc zaliczyć wszystkie te zachowania, które uchodzą za cenione w danej zbiorowości społecznej oraz te, które warto wyznawać, aby nie narazić się wyznawcom owych wartości czy też te, które wyznaje się, aby pozostać w zgodności politycznej danej zbiorowości społecznej. Za wartości realizowane, czy też inaczej urzeczywistniane, uznaje się te, które są faktycznie możliwe do realizacji.
3. Wartości abstrakcyjne (istniejące na poziomie świadomości) i wartości konkretne (występujące materialnie). Postrzeganie pierwszego typu wartości odbywa się często ogólnikowo, a wartości te postrzega się w pewnych ogólnych cechach charakterystycznych dla niektórych ich wyznawców. Zaliczyć do nich możemy np. wolność czy też równość. Należy zauważyć, że materiał informacyjny zawarty w podanych wartościach jest stosunkowo niewielki i wymaga doprecyzowania. Wartości konkretne z kolei odwołują się do konkretnych zachowań związanych z codziennymi osiągnięciami jednostek lub małych grup, które dążą do zaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych i rozwojowych.
4. Wartości trwałe, istniejące od zawsze; odwieczne i wartości efemeryczne, czyli wartości sezonowe. To podział, w którym bierze się pod uwagę ich stabilność i przemijalność. Do wartości trwałych zaliczyć możemy wartości przekazywane z pokolenia na pokolenie. To takie wartości, które wzbudzają powszechną akceptowalność i nieprzemijalność. Do wartości trwałych można zaliczyć mądrość czy też prawdę. Wartości efemeryczne natomiast to takie, które cechują się wysoką

⁴¹⁷ M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości...*, s. 25-28.

przemijalnością i większym zaangażowaniem w ich wyznawanie pod wpływem chwili czy też mody. Zmieniają się one dynamicznie pod wpływem danej sytuacji lub doraźnych potrzeb. Badacze posługują się tutaj przykładem postępowości, która postrzegana jest jako dążenie i chęć do przeobrażeń stanu zastanego.

5. Wartości racjonalne (możliwe do racjonalnego wyjaśnienia) i wartości irracjonalne, które wynikają z myślenia życzeniowego. Wartości racjonalne to takie, które możliwe są do przewidzenia, a co za tym idzie, do łatwej realizacji w danych warunkach społecznych. Wartości irracjonalne z kolei to takie, które w identycznych warunkach nie są prawdopodobne, a co za tym idzie, niemożliwa jest ich realizacja⁴¹⁸.

Kolejnym krokiem w badaniach nad wartościami, który poczyniony został przede mną przez wielu badaczy, jest zamysł nad pojęciem systemu wartości. Przywoływane już kilkakrotnie Jankowska i Krasoń uważają, że o systemie wartości można mówić dopiero wtedy, gdy zdefiniujemy samo pojęcie systemu. Ich zdaniem, za Milsunem, system to zbiór, który spełnia i określa pewne kryteria. Po pierwsze, system składa się z fundamentalnych elementów, na których nadbudowują się inne, często tworząc piramidy. Po drugie, w każdym systemie musi uwypuklić się hierarchia zarządzania, to znaczy uwypuklenie się elementów pod względem ich ważności i kolejności występowania praktycznego. Po trzecie, aby mówić o systemie musi dojść do pewnej ruchliwości pomiędzy elementami systemów. W ten sposób, odwołując się do definicji systemu, a także zbierając różne definicje systemów wartości, autorki definiują go, za Urszulą Ostrowską, jako zbiór wartości składający się w dany system, który dotyczy jednostki lub grupy i charakteryzuje się uporządkowaniem hierarchicznym zbioru ustosunkowań człowieka w stosunku do wyznawanych wartości. Wyznawane wartości natomiast mają szansę zaistnieć, ponieważ z egzystencjalnego punktu widzenia jednostki dane wartości są przydatne, potrzebne lub wręcz niezbędne do funkcjonowania⁴¹⁹. Natomiast hierarchiczność wartości, a co za tym idzie, całego systemu, polega na tym, że „do wymiaru ich [wartości] porządku służą wysokość i moc wartości. Wysokość ich wyraża się w pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej na ich urzeczywistnienie (aprobacie, uznaniu, szacunku, podziwie, zachwycie). Moc wartości ujawnia negatywną, uczciwą reakcję na wykroczenie przeciw wartościom. Mocnymi są te wartości, które mają podstawowe znaczenie dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka. Zalicza się do nich wartości moralne, wartości

⁴¹⁸ B. Sztumska, J. Sztumski, *Człowiek w świecie wartości*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002, s. 20-23.

⁴¹⁹ M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości...*, s. 13-14.

wysokie to osobiste cnoty zdobiące człowieka”⁴²⁰. Słowa te są dowodem na to, że wartości są mierzalne. Innymi słowy można stwierdzić, że wyznawanym wartościom można przypisać cechy policzalne.

Kazimierz Żygulski uzupełnia te rozważania, mówiąc, że system wartości powstaje w warunkach zróżnicowanych dóbr, będących wytworem ludzkiej działalności. Wytworzeniu się takiego systemu towarzyszy przeświadczenie o różnorodności, odrębności i autonomii jednych spraw, będących wytworem człowieka, w odróżnieniu od innych. Już w starożytności, mówi Żygulski, wytwarzały się podziały na sferę sakralną i pozasakralną, sferę duszy i ciała, sferę gospodarki i rozrywki oraz sferę życia prywatnego i życia publicznego. W każdej z tych sfer występowały dobra, które nie zawsze można było jednoznacznie sklasyfikować. Niezbędne były więc porównania, a także rozstrzygnięcia co do natury hierarchii, jaką owe wartości miały zajmować. Starożytne podziały, zdaniem badacza, nadal są obecne we współczesnych podziałach wartości. Widoczne jest to w sferach takich, jak kultura duchowa, przeciwstawiana kulturze materialnej. System wartości nabiera więc największego znaczenia wtedy, gdy wartości są zróżnicowane i dochodzi między nimi do pewnego stosunku; inaczej mówiąc, wchodzi one ze sobą w interakcję. Nabiera to szczególnego znaczenia w momencie, gdy w grę wchodzi warunki kryzysowe czy też konfliktowe. Żygulski słusznie zauważa, że w przypadku konfliktu wartości, ich wyznawca – człowiek – zobowiązany jest do dokonania wyboru⁴²¹. Nasuwa się tutaj podobieństwo do myślenia Bramelda, który twierdził, że człowiek tkwiący w dobie kryzysu kultury, nie wie, jakie wartości są pozytywne dla jego życia i rozwoju. Przypomnieć należy, że zdaniem Bramelda przełamanie kryzysu polegać powinno na wyborze pozytywnych wartości, a także na odkryciu i umacnianiu zupełnie nowych wartości.

Jeszcze inaczej określa warunki zaistnienia systemu wartości Krystyna Ostrowska, mówiąc, że „muszą oczywiście istnieć wyraźne elementy danego systemu, tzn. muszą w naszym przypadku istnieć cenione i urzeczywistniane wartości. Pewna liczba tych elementów tworzy podstawę systemu, jest jego fundamentem, na nich nadbudowują się inne elementy – wartości. Innymi słowy, o systemie wartości jakiejś jednostki możemy mówić wtedy, gdy odkrywamy pewną liczbę wartości podstawowych, takich, na których nadbudowywane są inne, tworzące sieć powiązań dających się przedstawić w formie „piramidy”, co ułatwia

⁴²⁰ Tamże, s. 15.

⁴²¹ K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury. Rozważania socjologa*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975, s. 53-54.

odkrycie struktury systemu”⁴²². Ostrowska podaje więc ważne elementy, które muszą zaistnieć w systemie wartości. Jest to swoista hierarchiczność wartości i nadrzędność jednych wartości nad drugimi. Ważne jest także to, że wartości, które są trzonem czy też filarem, stają się podstawą zaistnienia wartości „wyższego rzędu”, co pokaże późniejsze opracowanie graficzne. Potwierdzeniem tych słów jest definicja systemu wartości, którą proponuje Ostrowska na innych kartach tej samej pracy. Mówi ona, że system wartości to „hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wszystkich wartości, które z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych wynikających z osobowego bytu są ważne, konieczne, cenne i pożądane”⁴²³. Najważniejszy w przytoczonych słowach zdaje się fakt, że wartości muszą być zhierarchizowane. Oznacza to, że jedne wartości mają nadrzędność nad innymi. Zadaniem człowieka, jak sądzę, jest to, aby odpowiednio hierarchizować własny system wartości, w ten sposób budując własną osobowość z mniejszym lub większym nacechowaniem na wrażliwość emocjonalną.

Poniżej przedstawione zostają, za Ostrowską, trzy modele systemów wartości, które obrazują, w jaki sposób rysuje się nadrzędność i fundamentalność wartości.

Tabela 5. Model systemu postaw wobec wartości pomagający w osiągnięciu pełni człowieczeństwa.

Doskonałość					
Wolność			Godność		
Samodyscyplina		Samoakceptacja		Odpowiedzialność	
Aktywność	Troska o siebie i innych		Ambicja, wytrwałość		Pasja
Poszukiwanie stałości w zmienności	Refleksyjność w stosunku do siebie	Wytuczanie zadań i celów	Otwartość na innych		Otwartość na rzeczywistość pozaludzką
Akceptacja własnej egzystencji	Akceptacja a rozwoju	Akceptacja potrzeby przekraczani a siebie	Współdziałani e z innymi	Uznanie własnej niewystarczalność i	Życie jako zadanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 1994, s.16.

⁴²² K. Ostrowska, *W poszukiwaniu...*, s. 9.

⁴²³ Tamże, s. 15.

Tabela 6. Model systemu postaw wobec wartości pozwalający zrealizować cel współdziałania z innymi

Miłość					
Wolność			Odpowiedzialność		
Przyjaźń		Koleżeństwo		Partnerstwo	
Uznanie wolności innych		Solidarność z innymi		Lojalność wobec innych	
Dobroć		Wyrozumiałość		Zaufanie do innych	
Szacunek dla innych		Zaufanie do innych		Altruizm	
Uznanie wspólnoty		Uznanie indywidualności i różnorodności		Uznanie życia innych	
Uznanie potrzeby terytorium		Uznanie rozwoju innych		Uznanie prawdy jako podstawy życia społeczeństwa	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 17.

Tabela 7. Model systemu postaw wobec wartości pozwalający zrealizować cel włączenia się we wszechświat

Więź z otaczającym światem				
Odpowiedzialność			Uznanie potrzeby podporządkowania się	
Przekształcanie otoczenia		Współdziałanie z otoczeniem		Tworzenie nowych jakości
Poznanie praw otoczenia		Utrzymanie kontaktu z otoczeniem		Uznanie własnej małości
Uznanie potrzeby włączenia się w „kosmos”		Uznanie własnej małości		Uznanie potrzeby włączenia się w „kosmos”
Opanowanie tendencji eksploatorskich		Uznanie praw otoczenia do		Uznanie, że ma się jakieś zadania
Uznanie, że otaczająca rzeczywistość służy zaspokajaniu potrzeb wszystkich wyróżnionych dziedzin		Uznanie, że otaczająca rzeczywistość służy zaspokajaniu potrzeb wszystkich wyróżnionych dziedzin		Uznanie, że otaczająca rzeczywistość służy zaspokajaniu potrzeb wszystkich wyróżnionych dziedzin

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 17.

Prezentowane wyżej trzy modele systemów postaw wobec wartości wyraźnie pokazują hierarchię wartości. Po pierwsze, zauważyć można, że prezentowane modele zaczynają się od kolejno sześciu, sześciu i pięciu wartości. Można stwierdzić, że wartości znajdujące się na dole modelu są wartościami nadogólnymi, o szerokim zasięgu funkcjonowania, jednakże stanowią one podstawę dla wartości wyższych, które są zarazem wartościami bardziej podniosłymi.

Ostrowska zauważa, że wszystkie trzy modele postaw nie są modelami pełnymi, gdyż nie zawierają wartości instrumentalnych. Wśród wartości instrumentalnych można by wyliczyć wartości, które pełniłyby służebną rolę wobec każdego poziomu wymienionych wartości. Ostrowska podkreśla, za Milsumem, że na każdym poziomie ilość takich wartości powinna być równa dziesięciu⁴²⁴. Chcę zauważyć w tym miejscu, że im podnioślejsza wartość, tym więcej wartości pomocniczych wymaga. Jako przykład posłużę się wartością miłości, która wymagałaby takich wartości pomocniczych jak współczucie, miłosierdzie, oddanie, poświęcenie i tak dalej.

3.2.4. Edukacja

Rozpoczynając rozważania teoretyczne nad zagadnieniem edukacji, należy odpowiedzieć na pytanie: czym jest edukacja i jaką rolę pełni w życiu człowieka? Według Franciszka Kampki odpowiedź na to pytanie nie jest ani jednoznaczna, ani łatwa. Dzieje się tak, ponieważ o edukacji myślimy wspólnie jak o technologii. Im wydajniejsza jest edukacja, tym wydajniejsze i efektywniejsze są nasze działania, a także większa jest optymalizacja nakładów. W tym ujęciu możemy stwierdzić, za Kampką, że edukacja jest rodzajem inwestycji w samego siebie. To proces inwestowania w ujęciu ekonomicznym. Oznacza to, że edukacja jest pomnażaniem kapitału ludzkiego. Mimo to, wspomniany badacz uważa, że edukacja sama w sobie nie jest technologią. Gdybyśmy ujmowali edukację stricte jako technologię, oznaczałoby to, że wytworem tej „technologii” jest człowiek, który ma myśleć i postępować w określony sposób. Kampka mówi zatem, że edukacja jest skomplikowanym procesem społecznym polegającym zarówno na nabywaniu wiedzy, jak i kształtowaniu postaw społecznych. Autor ponadto uważa, że nabywanie wiedzy i umiejętności, a także kształtowanie postaw, nie są odrębnymi procesami. Wręcz przeciwnie –

⁴²⁴ Tamże, s. 18.

to ten sam proces, który ma na celu wyodrębnienie się różnych wytworów, a który zależny jest od celów społecznych⁴²⁵.

Następnie Kampka zadaje sobie pytanie: po co człowiek powinien się uczyć? Odpowiedź jest trójczłonowa, a autor odpowiada, że człowiek powinien się uczyć, by wiedzieć, by działać oraz by żyć wspólnie. Pierwsza przesłanka za pobieraniem nauk zakłada, że wiedza, którą dziecko jest w stanie pozyskiwać samodzielnie, jest niewystarczająca. Dzieje się tak, ponieważ tempo rozwoju świata i jego przemian sprawia, że należy uczniom dostarczyć metod pozyskiwania i zdobywania rozwiązań na czekające w dorosłym życiu dylematy i problemy. Autor uważa, że opanowanie zaawansowanych dziedzin wiedzy wymaga silnych podstaw kultury ogólnej. Badacz uważa, że kultura ogólna jest nośnikiem informacji dostarczającym wiedzy na temat metod komunikowania się z otoczeniem. Ta komunikacja z kolei wyzwala kreatywność i efektywność działania. Uczyć się, by wiedzieć oznacza także nieustający trening zapamiętywania, koncentracji i wyrabiania pozytywnych nawyków. Jest to zatem obszar, w którym przeplatają się metody aktywizowania do działania umysłu z najnowszymi odkryciami neurologii i psychologii⁴²⁶.

Drugi argument za ciągłością edukacji, czyli uczenia się, by działać, mówi o tym, że niewystarczające do dorosłego życia, zwłaszcza w zmieniających się warunkach rynku pracy, jest wyposażenie absolwentów szkół w wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne. Wspomniane zmieniające się warunki rynkowe praktycznie uniemożliwiają przewidzenie, jakie umiejętności staną się przydatne na rynku pracy. Kampka zauważa więc, że dochodzi do dynamicznego rozwoju ludzkiej pracy w sektorze usług, które badacz nazywa „dematerializacją ludzkiej pracy”. Oznacza to, że w warunkach zastępowania człowieka rozwiązaniami robotycznymi, coraz pilniejsza staje się potrzeba rozwijania umiejętności porozumiewania się, współpracy i rozwiązywania konfliktów⁴²⁷.

Trzeci wymiar edukacji w omawianym kontekście, „uczyć się, by żyć wspólnie”, dotyczy skomplikowanego i złożonego procesu kształcenia. W tym ujęciu można zastanawiać się, czy proces kształcenia może być procesem skończonym, prowadzącym do uzyskania pełnego i kompletnego wykształcenia w danej dziedzinie⁴²⁸. „Uczyć się, by żyć wspólnie” opiera się na interdyscyplinarnym dialogu w trudnych i złożonych czasach, jakim jest XXI wiek. Temu skomplikowanemu procesowi służy odkrywanie różnorodności i unikatowości

⁴²⁵ F. Kampka, *Dokąd zmierza edukacja?* [W:] E. Siellawa-Kolbowska (red.), *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009, s. 208-209.

⁴²⁶ Tamże, s. 214-215.

⁴²⁷ Tamże.

⁴²⁸ Patrz: K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Impuls, Kraków 2019.

natury ludzkiej, opartej na poznawaniu innych. Rola szkoły w tym ujęciu sprowadza się więc do prowadzenia uczniów drogą, podczas której mogą odkrywać własną tożsamość, a także wdrażać projekty, których celem jest odkrywanie kooperacji międzyludzkiej. Realizacja takich projektów możliwa jest zarówno za pośrednictwem szkolnych zajęć dydaktycznych, jak i uczestniczenia w projektach społecznych, charytatywnych i pomocowych. Uczestniczenie w życiu drugiego człowieka ma służyć jego poznawaniu. Uczeń wyposażony w wiedzę na temat bliźniego może przełamywać własne bariery w stosunku do drugiego człowieka, a także ćwiczyć przełamywanie uprzedzeń i niechęci⁴²⁹.

Ostatni wymiar edukacji ku przyszłości Kampka nazywa „uczeniem się, by być”. Ten obszar skupia się na rozwoju jednostki i osiągnięciu przez nią samodzielności w myśleniu i działaniu. Kluczowe stają się tutaj umiejętności niezależnego, subiektywnego myślenia i postrzegania świata, a także zdolność formułowania własnych osądów. Kampka zdaje sobie sprawę, że edukacja, zwłaszcza w ujęciu szkolnym⁴³⁰, jest procesem, który w pewnym momencie słabnie, aby wreszcie zatrzymać się. Uzupełnieniem procesów szkolnych może być oczywiście edukacja pozaszkolna. Jednakże wolność myśli nabiera silnego znaczenia w momencie, gdy szkoła nie może już uczestniczyć w kontrolowaniu procesu kształcenia. Dynamika przemian społecznych, mówi Kampka, jest skuteczna wtedy, gdy nauczy jednostki jak postrzegać świat, jak twórczo kształtować rzeczywistość, a także jak rozwiązywać etyczne dylematy⁴³¹.

Takie postrzeganie edukacji prowadzi do wniosków, że tam, gdzie występuje proces kształcenia, wyodrębniane i selekcjonowane są wartości. Równoległe z nimi występują jednak także ich antonimy w postaci antywartości. Wojciech Pasterniak uważał, że „przewaga” wartości nad antywartościami decyduje, czy dana przestrzeń jest, czy też nie jest edukacyjną. Mogą być bowiem – i faktycznie istnieją – przestrzenie antyedukacyjne. Pierwsza pozbawiona jest antywartości, druga – wartości”⁴³². Warto zauważyć, za Pasternikiem, że przestrzenie takie są możliwościami teoretycznymi. Autor uważał, że nie istnieją one w naszych kręgach cywilizacyjnych. Dalej badacz stwierdzał, że „pozbawioną

⁴²⁹ F. Kampka, *Dokąd zmierza edukacja?...*, s. 215.

⁴³⁰ Mówiąc o edukacji, najczęściej myślimy o jej szkolnych formach kształcenia, wychowywania i innych procesach zmierzających do socjalizacji młodych pokoleń, a także przygotowania ich do dorosłego, odpowiedzialnego życia. Należy jednak pamiętać, że edukacja może odbywać się także za pośrednictwem innych, pozaszkolnych instytucji. Do takich, które odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu młodego pokolenia Klaudyna Bocięk zalicza rodzinę, Zbigniew Babicki – kościół katolicki, a Renata Tomaszewska-Lipiec zakład pracy. Patrz: J. Korczak, B. Przybylski (red.) *Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

⁴³¹ F. Kampka, *Dokąd zmierza edukacja?...*, s. 215-216.

⁴³² W. Pasternak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2001, s. 17.

antywartości przestrzeń edukacyjną można nazwać przestrzenią zdalną (globalną), gdy lokalne przestrzenie edukacyjne, które można nazwać także realnymi, określić można także jako przestrzenie dane. Droga edukacji i badań naukowych wiedzie od przestrzeni danej do zadanej”⁴³³. Interesujący zdaje się być fakt edukacyjnej przestrzeni zdalnej. W dobie pandemii wirusa SARS-CoV-2, a także zmieniających się realiów edukacyjnych, w których coraz częściej sięga się po zdalne formy nauczania, na które, moim zdaniem, wpływają przede wszystkim czynniki ekonomiczne zarówno uczelni wyższych, ich pracowników, jak i samych studentów, Wojciech Pasterniak zapewne zanegował słuszność takiej formy edukacji. Podobne są też głosy społeczeństwa, które coraz częściej neguje słuszność, przydatność i efektywność zdalnych form nauczania.

Krzysztof Kosela zauważa, że edukację należy postrzegać jako nowe działania, które oparte są na starych procesach sięgających czasów sprzed II Wojny Światowej. Myślenie o edukacji należy zatem, zdaniem badacza, postrzegać w trzech wymiarach. Po pierwsze, jest to nowa konceptualizacja, czyli trud i wysiłek włożony w opracowanie nowych pojęć. Edukacja nabiera szczególnego znaczenia wtedy, gdy wśród jej procesów wyodrębnimy takie pojęcia jak edukację i szkolenia, edukację formalną, nieformalną i pozaformalną czy wreszcie wyodrębnimy od siebie pojęcia takie jak wiedza i umiejętności. Drugim obszarem myślenia o edukacji, według Kosela, są nowe wzory działań edukacyjnych. Zdaniem autora, rolą nauczyciela jest wykształcenie wśród uczniów zdolności działania motywowanej efektami możliwymi do osiągnięcia w przyszłości. Problemy, które mogą pojawić się w tym obszarze, związane są z kwestią motywowania uczniów do działania i odroczonego odbierania efektów terażniejszych działań w przyszłości. Ostatni, trzeci wymiar postrzegania edukacji, Kosela nazywa nowymi narzędziami pomiarowymi. Badacz zauważa, że w badaniach edukacyjnych wykorzystywane są skomplikowane metody zbierania i analizowania danych, a także konstruowania skal porównawczych. Oświata staje więc przed trudnym zadaniem rozpoznawania edukacyjnych zasług szkoły, a także rozróżniania ich od zasług edukacji domowej i wpływu rodziny. Dlatego Kosela, mówiąc o nowych narzędziach pomiarowych w obszarze edukacji, ma na myśli zarówno nowoczesne metody analizy wyników badań, jak i kolejne metody gromadzenia danych i ich analiz⁴³⁴.

W tym miejscu należy zauważyć, że edukacja jest procesem ciągłym, skończonym (w ujęciu szkolnym), a zarazem nieskończonym (w ujęciu edukacji pozaszkolnej czy też

⁴³³ Tamże.

⁴³⁴ K. Kosela, *Ewolucja w dziedzinie edukacji i szkoleń* [W:] E. Sielawa-Kolbowska (red.), *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009, s. 26-27.

nieformalnej). Prowadzi to nas do wniosku, że edukacja jest także procesem zmiennym. Kazimierz Denek wymienia siedem następujących tendencji zmian w edukacji.

1. Odzwierciedlenie potrzeb i trendów na poziomie lokalnym w programach kształcenia i procesie organizacji edukacji.
2. Rozszerzenie autonomii szkolnictwa, które należy do różnych typów szczebli organizacyjnych.
3. Zmniejszenie akcentowania nauczania i uczenia się w szkole z jednoczesnym, większym akcentowaniem samokształcenia domowego, a także w miejscu praktyki zawodowej z wykorzystaniem współczesnych mediów i dorobku postępu technologicznego.
4. Większy nacisk na włączenie do programów nauczania zestawów ćwiczeń, których realizacja ma przyczynić się kreatywnemu dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów.
5. Kładzenie nacisku na większą ilość kobiet w sferze zarządzania i kierowania edukacją.
6. Włączenie rodziców i społeczności lokalnych do działań edukacyjnych.
7. Rozwój sieci instytucji usługowych, działających na rzecz szkół i placówek oświatowych⁴³⁵.

Na tej podstawie Denek przewiduje, za Tadeuszem Lewowickim, następujące zmiany edukacji:

1. Zbliżenie edukacji do rzeczywistości życia.
2. Zmiana funkcji oświaty z przekazu informacji na przygotowywanie uczniów do korzystania z różnych źródeł wiedzy, jej systematyzowania, selekcjonowania i wartościowania.
3. Upodmiotowienie edukacji.
4. Demokratyzacja i uspołecznienie oświaty.
5. Samoregulacja i uspołecznienie oświaty.
6. Upowszechnienie kształcenia na poziomie szkoły średniej.
7. Zwiększenie dostępu młodzieży do studiów wyższych.
8. Skrupulatniejsze powiązanie kształcenia ogólnego z zawodowym⁴³⁶.

Kazimierz Denek uważa jednak, że zaproponowana przez Lewowickiego lista przemian w edukacji nie została wyczerpana. Z tego powodu badacz przewiduje kolejne zmiany, które powinny nastąpić w edukacji:

⁴³⁵ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998, s. 70-71.

⁴³⁶ Tamże.

1. Humanizacja edukacji.
2. Zachowanie jednolitego systemu edukacji z jednoczesnym zachowaniem bogactwa wewnętrznego zróżnicowania.
3. Przywrócenie pracy dydaktyczno-wychowawczej aksjologicznych i teologicznych aspektów oraz nadanie im właściwego sensu.
4. Przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym, a także ich zwalczanie.
5. Zmiana rozmieszczenia sieci szkół średnich w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych dzieci uczęszczających do szkół wiejskich, względem uczniów uczęszczających do szkół miejskich.
6. Podmiotowe i partnerskie relacje między uczestnikami procesu kształcenia.
7. Ewaluacja procesu kształcenia.
8. Transformacja poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów w nauce, czynionych przez uczniów⁴³⁷.

Ujmując zbiorczo tendencje zmian edukacyjnych, które zostały zaproponowane przez Lewowickiego, a które uzupełnia Denek, należy stwierdzić, że wymienione przemiany skoncentrowane są wokół nacisku na kształcenie poprzez działanie.

W tym miejscu należy powiedzieć, że wszelkie zmiany zachodzące w sferze edukacji mają na celu usprawnienie funkcjonowania instytucji oświatowych, ale także pokonanie kryzysu edukacyjnego, w którym, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, jest pogrążona polska edukacja. Zdaniem przytoczonego badacza polska edukacja pogrążona jest w kryzysie, który spowodowany jest nieszczęśliwymi losami i traumatycznymi przeżyciami z przeszłości, takimi jak II Wojna Światowa czy pozostawanie w sferze wpływów komunizmu⁴³⁸. W związku z tym Polska dopiero stoi przed wyzwaniem przeciwstawienia się wszelkiego rodzaju kryzysom i fazom modernizacji, także w obszarze edukacji, które cywilizowana część ludzkości pokonała w ciągu minionych dwustu lat⁴³⁹. Przełamanie kryzysu wymaga z kolei odpowiednio przygotowanej jednostki, wyposażonej w wiedzę, umiejętności i postawy społeczne⁴⁴⁰. Te z kolei kształtuje zmodernizowana edukacja łącząca w sobie elementy nowoczesnych rozwiązań z tradycjonalistycznymi, sprawdzonymi metodami kształcenia. Dlatego też Zbigniew Kwieciński w 1992 roku na łamach książki *Socjopatologia edukacji*⁴⁴¹

⁴³⁷ Tamże, s. 71-72.

⁴³⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 68.

⁴³⁹ Tamże, s. 69.

⁴⁴⁰ Tamże, s. 67.

⁴⁴¹ Patrz: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.

opublikował sześć hipotez systemowej rekonstrukcji edukacji, które zostają zaprezentowane poniżej.

1. Dysfunkcjonalność szkolnictwa powszechnego. Teza ta dotyczy oceny, czy szkoła powszechna spełnia elementarne funkcje w zakresie selekcji progów przejścia ze szkół średnich do wyższych szczebli nauczania. Dotyczy także alokacji kompetencji kulturowych w społeczeństwie, skuteczności dotychczasowych reform w obszarze szkolnictwa, świadomości występowania nierówności wśród uczniów, a także oporów względem tychże nierówności oraz gotowości szkoły, jako instytucji edukacyjnej do przemian i daleko idących reform.
2. Blokada rozwoju młodzieży polskiej ku etyczności w sytuacji pełnej anomii. Hipoteza ta została wyłoniona z diagnoz prowadzonych nad poziomem rozwoju moralnego młodzieży w sytuacji dotkniętej skumulowanym kryzysem. Hipoteza ta skupia się na twierdzeniu, jakoby niewydolność systemu komunistycznego przełożyła się na niechęć Polaków do przyjęcia dobrodziejstw socjalizmu, a co za tym idzie, niechęć w stosunku do jego realizacji. Skutkiem tego była utrata aprobaty społecznej przez władzę. Z kolei konflikt w sferze kulturowej doprowadził do masowego kryzysu rodzin, grup rówieśniczych oraz społeczności lokalnych. Zdaniem Kwiecińskiego, wymieniony kryzys widoczny był poprzez okazywaną przez przedstawicieli władzy państwowej pogardę względem prawa. Miało to z kolei swoje odzwierciedlenie na wzrost przemocy, stosowania używek, postępującą seksualizację i supermarketyzację zachowań młodzieży szkolnej. Względem starszej młodzieży zaobserwować z kolei można było, zdaniem Kwiecińskiego, duże nacechowanie eskapizmem.
3. Strukturalna nieadekwatność systemu instytucji edukacyjnych wobec zmian otoczenia politycznego, kulturowego i gospodarczego. Trzecia hipoteza Kwiecińskiego traktuje o tym, że zaobserwować możemy duży poziom inercji i lenistwa w następujących sferach: całego systemu oświaty, prawa szkolnego, organów decyzyjnych i regulacyjnych oświaty, kompetencji kadr menedżerskich czy też kierowniczych, a także wykonawczych, programów szkolnych oraz podręczników, reguł doboru i selekcji materiałów, przepisów odpowiedzialnych za codzienne funkcjonowanie szkoły, a także w sferze poziomu gotowości nauczycieli w rekonstrukcji edukacji. Wygłoszoną w 1992 roku hipotezę Kwieciński potwierdza w 2012 roku na łamach książki *Pedagogie Postu. Preteksty – Konteksty – Podteksty*, w której opiera się na esejach Aleksandra Nalaskowskiego, krytycznych pracach Doroty Klus-Stańskiej i jej

współpracowniczek: LucynyKopciewicz, A. Sadownik i P. Stańczyk, pedeutologów takich jak Henryka Kwiatkowska, Rozalia Ligus czy też Beata Zamorska, czy wreszcie na diagnozie przemian oświaty poczynionej przez Bogusława Śliwerskiego.

4. Opóźnienie nauk o edukacji. Według tej teorii przemiany w kompetencjach nauczycieli blokowane są przez pedagogikę. Dzieje się tak, ponieważ pedagogika stała się nazbyt instrumentalna i służebna politycznie, co spowodowane było długim panowaniem systemu autorytarnego. Skutkiem tego, zdaniem Kwiecińskiego, jest opóźnienie w dostępie do wielu teorii i nurtów nauczania, socjologii wychowawczej, filozofii edukacji, a także psychologii rozwojowej i wychowawczej. Konsekwencją tego, z kolei, jest niewystarczające lub słabej jakości kształcenie i przygotowanie do zawodu nauczycieli i pedagogów. Kwieciński uważa, że w tym obszarze pedagogika zrobiła znaczące postępy, zwłaszcza na zachodzie. Poszerzył się dostęp do publikacji, książek, wyników badań itp. Jednocześnie pedagogika doczekała się znacznego zainteresowania i rozrostu, co wpłynęło na masowe nauczanie tej dziedziny. Przyniosło to skutki w postaci pobieżności nauczania tej dyscypliny, słabego przygotowania akademickiego kadry pedagogicznej czy też szybkich awansów akademickich za nieadekwatne sukcesy i osiągnięcia. Skutkiem w obszarze pracowników naukowych były patologie takie, jak dopisywanie się promotorów do prac podległych studentów, autoplagiaty, a także obejmowanie prestiżowych stanowisk po nikłych czy też podejrzanym osiągnięciach.
5. Nieobecność edukacji w sferze publicznej. W tym obszarze Kwieciński zauważa, że Polska od dawna znajduje się pod wpływem kształtowania się nowej sfery publicznej. Przejawia się to poprzez wielość partii politycznych i sprzeczne ich interesy, rozdział władz, zniesienie cenzury czy też zapoczątkowanie wolnego rynku. Dochodzi jednak do zjawiska, w którym władze rządzące skupiają się na politycznym funkcjonowaniu państwa z jednoczesnym malejącym zainteresowaniem sfery edukacyjnej. W takiej sytuacji władze, bezpośrednio lub pośrednio, przyczyniają się do zaniechania działania względem problemów edukacyjnych i pedagogicznych, które dziedziczymy po poprzednich pokoleniach. Takie skutki zwiększają więc niechęć względem ekspertów i pracowników zatrudnianych przez poprzednich rządzących. Wszystko to prowadzi do niedostatecznego włączenia się edukacji w procesy przemian społecznych. Kwieciński komentuje to w następujący sposób: „dorośli ludzie są gotowi zrobić wszystko dla swoich dzieci, dla ich rozwoju i szczęścia. Ale dorośli Polacy w ostatnim dwudziestoleciu już nie, bo przecież: pozamykali żłobki, przedszkola i mnóstwo szkół,

nie ma systemu szkół zawodowych, przestał istnieć system kształcenia nauczycieli, a obecne „kształcenie” jest przestarzałe i realizowane przygodnie, jest w pełni „zbałkanizowane”. Wbrew bezrobociu w Polsce w i otwarciu się dla nas atrakcyjnych zachodnich rynków pracy, szkolnictwo zawodowe średnie i wyższe rozwija się obok potrzeb rynku pracy, a nawet dokładnie przeciwko niemu”⁴⁴². Widać zatem negatywny stosunek Kwiecińskiego do złego kierunku rozwoju polskiego szkolnictwa na praktycznie każdym poziomie. Trudno się nie zgodzić z badaczem, gdyż likwidacja gimnazjów w opinii wielu praktyków edukacyjnych i dydaktyków była „krokiem wstecz”. Sądzę, że takiemu twierdzeniu przychylny byłby Brameld, który w świetle założeń rekonstrukcjonizmu społecznego uważał, że powinniśmy odrzucać to, co złe i przestarzałe na korzyść nowych i innowacyjnych metod.

6. Paradoksalne odwrócenie ideologiczne i zamęt światopoglądowy. W tym obszarze Kwieciński zauważa, że poprzednia partia rządząca, to jest partia komunistyczna, przeciwstawiła się Kościołowi i obrała go za swojego przeciwnika. Dopiero po zmianie ustrojowej w 1989 roku Kościół jawi się jako zwycięzca tego „starcia” na gruncie politycznym, w który zostaje uwikłany. To z kolei, zdaniem Kwiecińskiego, ma przeniesienie w postaci dwóch efektów socjalizacyjnych. Po pierwsze, Kościół zaczyna być pojmowany jako nosiciel siły politycznej ze znacznie większym potencjałem aniżeli krzewiciel etyki w wychowaniu. Po drugie, Kościół często odwołuje się do uzyskania swojego rodzaju zadośćuczynienia za otrzymane krzywdy. Zdaniem Kwiecińskiego jest to przejaw działań propagandowych znacznie wyraźniejszy aniżeli przesłanie płynące z Nowego Testamentu. Zdaniem Kwiecińskiego na dziecięce umysły oddziałują dwa nurty (polityczny i religijny), które charakteryzują się odwrotnymi etykietami. Jeżeli połączymy ten fakt z niskim poziomem nauczania powszechnego i poczuciem bezsilności względem powszechnie panującego ubóstwa, może to negatywnie oddziaływać na edukację i dać skutki trudne do usunięcia. Należy zauważyć, że ludzkie oczekiwanie dobrobytu bez należytego zaangażowania i wysiłku jest uwarunkowane politycznie. Uważam, że to władza rządząca przyzwyczaiła nas, i nadal przyzwyczaja, do obowiązku pobierania świadczeń bez należytego zaangażowania w rozwój edukacji czy też gospodarki. Kwieciński zauważa, że religia ma znaczny udział w licznych procesach społecznych, a także procesach edukacyjnych. Badacz zauważa, że religia została wprowadzona do

⁴⁴² Z. Kwieciński, *Pedagogie postu...*, s. 34-35.

szkolnictwa od przedszkola do zakończenia szkoły średniej. Uczyniono to jednak bez przestrzegania reguł parlamentarnych, a ponadto prowadzenie tego przedmiotu powierzono osobom niedostatecznie przygotowanym pedagogicznie. Do tego Kwieciński zauważa, że w obszarze nauczania religii zauważalna jest płaskość poziomu nauczania tego przedmiotu, na którą nie reagują władze oświatowe. Kwieciński wśród patologii w opisywanym obszarze wymienia jeszcze nadużycia wychowawcze i pedofilię ze strony księży, bezkarność antysemityzmu i ksenofobii propagowanych przez media katolickie oraz obecność konserwatywno-narodowych polityków w mediach katolickich⁴⁴³.

Kolejnym krokiem w rozważaniach nad edukacją będzie zamysł nad tym, czy istnieją elementy czy też idee spajające edukację europejską. Cytowany wcześniej Franciszek Kampka wymienia trzy takie idee. Pierwsza z nich mówi o tym, że człowiek jest istotną uczącą się przez całe życie. Zarazem jest to reakcja na zmieniające się warunki otoczenia. Świat objęty globalizacją i technologizacją wymaga dostosowywania się do panujących warunków. Odpowiedzią są właśnie procesy edukacyjne, które, trwając z mniejszym lub większym nasileniem przez całe życie, mają pomóc człowiekowi w przystosowaniu się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia. Drugą wartością, na której oparta jest edukacja europejska, jest równość. Kampka zauważa, że edukacja za pośrednictwem szkolnictwa, które ma być powszechnie dostępne, ma być narzędziem zniesienia nierówności społecznych. Efektem tego powinno być zmniejszenie, a w rezultacie nadzieja na całkowite zniesienie patologii i konfliktów społecznych. Innymi słowy można powiedzieć, że edukacja staje się internacjonalistyczna. Skutkiem podniesienia poziomu wykształcenia wśród kobiet, wykluczonych grup narodowych i społecznych, mówi Kampka, będzie edukacja zmierzająca w stronę wprowadzenia lub umocnienia systemu demokratycznego. Ostatnia idea edukacji europejskiej wiąże się z równością i jest poniekąd jej skutkiem. Kampka uważa, że trzecią cechą edukacji europejskiej jest tolerancja. Komentuje to w następujący sposób: „obecnie jednym ze źródeł szkolnictwa jest już nie tyle umiejętność odkrycia i wykorzystania istotnych narracji funkcjonujących w społeczeństwie, ile ich mnogość. Pluralizm zakłada wielość możliwych rozwiązań i ich uzasadnień. W dzisiejszych państwach coraz trudniejsze staje się znalezienie tego, co łączy”⁴⁴⁴. Kształcenie zatem jest skomplikowanym procesem oddziaływującym nie tylko na ludzkie ciało, ale przede wszystkim na umysł, który ma łączyć

⁴⁴³ Tamże, s. 32-36.

⁴⁴⁴ F. Kampka, *Dokąd zmierza edukacja?...*, s. 212.

ludzi. Proces ten oparty na mnogości działań ma prowadzić do zjednoczenia i internacjonalistycznego, wielokulturowego postrzegania świata⁴⁴⁵.

Edukacja, jak zostało powiedziane już wcześniej, jest procesem zmiennym. Zmianom jednak podlegają nie tylko procesy kształcenia uczniów i wychowanków, ale także sama edukacja. Co zatem wpływa na zmieniający się obraz i kształt edukacji?

Justyna Dobrołowicz uważa, że jednym z czynników wpływających na przeobrażanie się edukacji, jest jej ekonomizacja. Dzieje się tak, ponieważ zmienia ona funkcjonowanie edukacyjnej sfery życia człowieka. Badaczka uważa, że coraz częściej zaobserwować możemy zawłaszczanie obszaru edukacji przez ekonomię. Co za tym idzie, zawłaszczany jest także dyskurs edukacyjny na rzecz dyskursu ekonomicznego. Ekonomizacja edukacji, mówi Dobrołowicz, wynika z neoliberalizmu, który skupiać się ma na maksymalizowaniu zysków. Zatem większego znaczenia od aspektu prorozwojowego ucznia nabiera utrzymywanie kontroli nad uczniem i podporządkowywaniem sobie jego działań. Proces edukacji w takim ujęciu, zdaniem badaczki, skupia się na wytworzeniu efektywnie działających producentów oraz dobrych, nienasyconych konsumentów. Można zatem stwierdzić, za Dobrołowicz, że edukacja, a za nią szkolnictwo, coraz częściej przypominają fabryki, które mają „wytwarzać” uczniów odpowiadających potrzebom rynkowym. Te rozważania prowadzą badaczkę do wniosków, jakoby edukacja uzależniona była od warunków panujących na rynku; przede wszystkim rynku pracy. Władze oświatowe zmierzają zatem do przekształcenia edukacji w przedsiębiorstwo, które funkcjonuje na zasadach wolnego rynku. Działanie natomiast w warunkach wolnej konkurencji, zdaniem badaczki, ma zapewnić wysoki poziom edukacji oraz zwrot kosztów i nakładów poniesionych na oświatę⁴⁴⁶. Widoczne to jest, moim zdaniem, zwłaszcza wśród prywatnych uczelni wyższych, które zmierzają do zatrudniania wyspecjalizowanych profesjonalistów, prekursorów naukowych, badawczych i edukacyjnych, chcąc podnieść poziom kształcenia w murach swoich uczelni, a co za tym idzie, zwiększyć ilość studentów, których coraz częściej traktuje się jak klientów przynoszących zysk.

Podobnego zdania jest Jerzy Jastrzębski, który uważa, że praktyka edukacyjna dyktowana jest panującymi warunkami rynkowymi. Zdaniem badacza „podnoszenie wskaźnika solaryzacji na poziomie wyższym służy okresowej redukcji bezrobocia, zatrzymując młode pokolenie w szkołach i ograniczając możliwość przedwczesnych ekonomicznie zatrudnień. Równocześnie uczelnie skupiają się (pod presją studentów i biurokracji państwowej) w coraz większym stopniu na celach i wynikach, z których osiągnięcia

⁴⁴⁵ Tamże, s. 211-212.

⁴⁴⁶ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Impuls, Kraków 2013, s. 39.

coraz skrupulatniej są rozliczane”⁴⁴⁷. Jastrzębski uważa także, że jedną z podstawowych przesłanek do stworzenia nowego kierunku studiów czy też specjalizacji jest analiza przydatności absolwenta i jego umiejętności na rynku pracy. Badacz stwierdza zatem, że redukcja bezrobocia, a także zwiększenie szans absolwentów studiów wyższych na uzyskanie zatrudnienia stają się ważniejsze niż cała reszta efektów edukacyjnych⁴⁴⁸. W efekcie dochodzi do zjawiska, w którym silnego znaczenia nabiera „lekceważenie interpretacji, krytyki, sądenia, oceniania oraz wszelkich innych zaangażowań w sferach poznania i aksjologii. Wszystkie te rodzaje aktywności komplikują nauczanie ze względu na niemierzalność rezultatów i brak bezspornych kryteriów oceny wyników (kryteriów jakości)”⁴⁴⁹. Jastrzębski zwraca więc uwagę na fakt tego, że uzyskiwane rezultaty nauczania powinny być przede wszystkim mierzalne. W klasycznym ujęciu możemy stwierdzić, że podstawowym kryterium oceny efektów kształcenia są egzaminy.

⁴⁴⁷ J. Jastrzębski, *W ciekawych czasach. Szkice o kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 144.

⁴⁴⁸Tamże, s. 146.

⁴⁴⁹Tamże.

Rozdział IV. Możliwości włączenia wątków rekonstrukcjonizmu społecznego do współczesnej polskiej edukacji – analiza podstaw programowych

Celem niniejszego rozdziału jest analiza treści podstaw programowych wybranych przedmiotów nauczanych na poziomie ponadpodstawowym pod kątem obecności w nich wątków rekonstrukcjonizmu społecznego. Wątki te dotyczą brameldowskiego rozumienia demokracji, kultury, wartości i edukacji. Kluczowym pytaniem dla tego rozdziału jest to, w jaki sposób cztery wymienione wyżej koncepcje są ujmowane w podstawach programowych oraz to, czy są one bliskie podejściu Bramelda? Następnie we wstępie do niniejszego rozdziału stawiam dwa pytania pomocnicze: czy rekonstrukcjonizm społeczny jest obecny w polskiej edukacji? W jakich przedmiotach należy poszukiwać postulatów tejże filozofii edukacji?

Na początku warto zaznaczyć, że w państwie liberalno-demokratycznym demokracja, a co za tym idzie, edukacja obywatelska, która jest składową częścią demokracji, szerzona jest za pośrednictwem szkół publicznych⁴⁵⁰. To twierdzenie Bramelda nie umniejsza roli szkół niepublicznych, a jedynie podkreśla znaczenie szkół publicznych w tym przedsięwzięciu. Szkoły te bowiem mają nie tylko prawo, ale i obowiązek propagowania demokracji. Ponadto, w Polsce szkoły takie są zdecydowanie liczniejsze i częściej wybierane. Ich powszechność, dostępność, a także czynniki ekonomiczne związane z pobieraniem w nich nauki odgrywają znaczącą rolę w wyborze tych szkół przez uczniów i ich rodziców (w pierwszych latach szkoły podstawowej). Warto zaznaczyć, że brameldowskie twierdzenie, że demokracja i edukacja obywatelska powinny być szerzone przez szkoły publiczne, znalazło wyraz w zaplanowanym i zrealizowanym przez Bramelda projekcie „Floodwood”, który był praktyczną próbą przeniesienia teorii rekonstrukcjonistycznej do praktyki edukacyjnej. Projekt ów, który był częścią większego, kilkunastoletniego „Projektu dla Ameryki”, stał się dla mnie inspiracją do poszukiwań obecności wątków rekonstrukcjonizmu społecznego w wybranych polskich podstawach programowych.

W tym miejscu należy sobie postawić następujące pytanie: jaki etap edukacyjny należy analizować? Jeżeli inspiracją dla napisania tego rozdziału stał się „Projekt Floodwood”, należy przyjąć, że będzie to taki sam etap edukacyjny. W dostępnej literaturze odnalazłem źródła projektu Floodwood. Hanna Zielińska-Kostyło pisze następująco: „czy standardy kształcenia na poziomie ponadpodstawowym nie odeszły zbyt daleko od ideału

⁴⁵⁰ T. P. Thomas z Roosevelt University Chicago, opublikował: *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*; [w:] „*Journal of Curriculum and Supervision*”, wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 260-282.

klasycznej, ogólnokształcącej edukacji i nie zbliżyły się w niebezpieczny sposób do dziwnej mieszanki praktycznych treści i przydatnych w życiu technik, jakie dziś uchodzą za jedynie prawdziwą i pożądaną edukację?”⁴⁵¹. Widzimy zatem, jak znaczą rolę autorka przypisuje treściom niesionym za pomocą podstaw programowych szkół ponadpodstawowych. W innym miejscu tego samego artykułu autorka pisze: „w swoim eseju o edukacji w erze atomowej [Brameld] wskazał na przykład, że projekt [Floodwood] był wzorem nauczania przedmiotów ścisłych w szkole średniej”⁴⁵². Mamy zatem jasny obraz tego, że wymieniony projekt był przeprowadzony w szkole ponadpodstawowej. Jest to wyraźną sugestią, aby również polskie podstawy programowe analizować w tym kontekście na poziomie ponadpodstawowym. Będę to czynił w niniejszym rozdziale na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym, aby ukazać różnice w treściach, które wypływają z poszczególnych przedmiotów na różnych poziomach kształcenia.

Innym pytaniem, które należy sobie zadać w tym miejscu, jest pytanie: jakie przedmioty należy wziąć pod uwagę? Czy mają to być przedmioty ścisłe czy humanistyczne, czy może oba rodzaje przedmiotów? Moim zamiarem nie jest umniejszanie roli nauczania przedmiotów ścisłych jako narzędzia promowania edukacji obywatelskiej. Co prawda, powszechnie wiadomo, że w samych treściach nauczanych, na przykład, na lekcjach matematyki nie pojawiają się wprost odniesienia do kwestii obywatelskości, jednakże wiadomo również, że sposób nauczania może być bardziej lub mniej „obywatelski”. Warto w tym miejscu przypomnieć, że w nauczaniu występują dwa wymiary: to, czego się naucza, oraz to, jak się naucza. W przypadku edukacji obywatelskiej również można mówić o tych dwóch wymiarach – występują tu treści dotyczące obywatelskości w ramach różnych przedmiotów, ale także obecna jest forma przekazywania tych treści (dydaktyka i metodyka), która także musi uwzględniać wątki obywatelskości. W niniejszej pracy zajmuję się przede wszystkim przekazywanymi treściami nauczania. Otóż, treści dotyczące edukacji obywatelskiej można znaleźć głównie w takich przedmiotach, jak: wiedza o społeczeństwie, historia, język polski i geografia. Pisze o tym przywoływany wcześniej przeze mnie Tomasz Herzog. Jest to również moje podejście, które staje się podstawą do dalszych analiz czynionych na łamach niniejszego rozdziału. Do analizowanych przedmiotów należy włączyć jeszcze nowy w polskiej edukacji, bo wprowadzony w 2022 roku, przedmiot historia i teraźniejszość.

⁴⁵¹ H. Zielińska-Kostyło, *Theodore Brameld and the Floodwood Project*[W:] „*Journal of Curriculum and Supervision*”, wiosna 1999, t. 14, nr 3, s. 103.

⁴⁵² Tamże, s. 107.

W tym miejscu konieczna jest uwaga na temat wyłaniania wątków rekonstrukcjonizmu społecznego z podstaw programowych. W poniższym rozdziale czynię to w następujący sposób. Po pierwsze, analizuję podstawy programowe, poszukując wątków demokracji, kultury, wartości i edukacji. Następnie wybrane pojęcia zamieszczam w tabelach. Sporządzone w tym rozdziale tabele nie są całościową kopią podstaw programowych. Odnoszą się jedynie do zagadnień traktujących o brameldowskich pojęciach rekonstrukcjonizmu społecznego. W ten sposób kluczowe są dla mnie pojęcia demokracji, kultury, wartości i edukacji, które są składowymi częściami rekonstrukcjonizmu społecznego i stanowią podstawę tej filozofii edukacji. Analizując współczesną polską edukację, wyłoniłem cztery przedmioty, które w znaczącej mierze uczą zagadnień edukacji obywatelskiej, a następnie uzupełniłem je o historię i teraźniejszość – przedmiot wprowadzony do polskiej edukacji od 1 września 2022 roku. Innymi słowy, edukacja obywatelska zawiera się w treściach nauczania wiedzy o społeczeństwie, historii, języka polskiego, geografii oraz historii i teraźniejszości. Dlatego właśnie te przedmioty stają się dla mnie polem naukowej penetracji w zakresie rekonstrukcjonizmu społecznego. Należy jednak zaznaczyć, że poszukiwanie brameldowskich kategorii w polskich podstawach programowych to zaledwie część działań, które czynię. W niniejszym rozdziale nie tylko wyłaniam owe pojęcia, ale także odnoszę je do ich brameldowskiego pojmowania. W ten sposób zarówno komentuję obecność zagadnień demokracji, kultury, wartości i edukacji w polskich podstawach programowych, jak i oceniam, na ile są one rekonstrukcjonistyczne.

Na koniec pragnę zaznaczyć jeszcze jeden problem, który pojawia się na łamach mojej pracy w odniesieniu do rekonstrukcjonizmu społecznego. Podkreślę raz jeszcze fakt przytoczony powyżej. Rekonstrukcjonistyczna edukacja jest eksperymentalna. Jednakże czyż eksperymentalizm nie wiąże się z ryzykiem podejmowania nieudanych prób lub nawet bezowocnej chęci niesienia zmian? Czyż nie istnieje ryzyko odniesienia skutków odwrotnych do zamierzonych? Każdy eksperyment wiąże się z pewnym ryzykiem. Ryzykiem niepowodzenia, porażki lub osiągnięcia skutków dalekich od zamierzonych. Zdaje się, że Brameld nie dostrzegał tych słabości rekonstrukcjonizmu społecznego. Rekonstrukcjonistyczna edukacja może więc przybrać formę bezowocnej dyskusji, która nie niesie zmian. Możliwe, że był to jeden z powodów krytycznej opinii, którą wydała komisja czuwająca nad przebiegiem projektu Floodwood i która wydała negatywny werdykt co do przebiegu całego eksperymentu. Zdaje się także, że Brameld nie dostrzegał problemów natury dojrzałości ludzkiej, które postawiłem już wcześniej, a które przypomnę teraz. Czy w ludzkich umysłach znajdzie się wystarczająco dużo dojrzałości, odwagi i chęci do niesienia

zmian? Czy młodzież wkraczająca w okres dorosłości jest chętna i zdolna do dyskusowania nad problemami, których nie udało się rozwiązać najświetlejszym, współczesnym umysłem? Sądzę, że w dobie egocentryzmu i skupieniu na własnym interesie brakuje samozaparcia do podejmowania ważkich problemów i dylematów. Oczywiście istnieją wyjątki od takich zachowań. Jednakże uważam, że polskie programy nauczania nie bez powodu nie powierzają uczniom odpowiedzialności za rozwiązywanie globalnych problemów. Argument przemawiający za brameldowskim postrzeganiem uczniów jest taki, że młode pokolenia powinny uczyć się na własnych niedoskonałościach. Właśnie w tym tkwi kwintesencja edukacji eksperymentalnej – na niepowielaniu własnych błędów i nauce z nich wynikającej.

* * *

Podstawa programowa jest dokumentem (w terminologii prawnej i prawniczej – aktem prawnym), który wpływa na kształt wszelkich działań edukacyjnych podejmowanych w szkole. Określa cele i treści nauczania zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym. Warto nadmienić, że podstawy programowe określają cele i treści nauczania w formie ogólnych oraz szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności ucznia, które ten powinien posiadać po zakończonym danym etapie edukacyjnym. Podstawy programowe można określić mianem obowiązkowym, na danym etapie, zestawem treści nauczania oraz umiejętności. Treści i umiejętności te muszą być uwzględnione w programach nauczania. Stwierdzić więc można, że podstawy programowe są źródłem „inspiracji” dla programów nauczania. Tym samym podstawy programowe przyczyniają się do ustalania kryteriów ocen szkolnych oraz wymagań egzaminacyjnych. Należy zaznaczyć, że podstawę programową określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356) w załącznikach dla wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowej, szkoły podstawowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, branżowej szkoły I stopnia oraz szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy, szkoły policealnej. Podstawę programową dla szkół średnich określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2018 r. poz. 467) w załącznikach dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, branżowej szkoły II stopnia dla uczniów będących absolwentami dotychczasowego gimnazjum oraz dla branżowej szkoły II stopnia dla uczniów będących absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej.

4.1. Wiedza o społeczeństwie

Wiedza o społeczeństwie to przedmiot, którego nazwa często zapisywana i wymawiana jest skrótowo jako WoS. Jest to forma pisowni rekomendowana przez poradnię językową PWN. Wiedza o społeczeństwie to główny przedmiot z zakresu edukacji obywatelskiej. Przedmiot ten umiejscowić należy w dziedzinie nauk społecznych, która swoimi zainteresowaniami obejmuje przede wszystkim zagadnienia społeczne, polityczne, prawne i międzynarodowe. Od ostatniej reformy edukacji w 2017 roku, przeprowadzonej przez minister Annę Zalewską, edukacja obywatelska w polskim szkolnictwie występuje w następującym wymiarze: w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych po dwie godziny w cyklu. Podczas tych cykli realizowane są cztery bloki tematyczne: „Człowiek i społeczeństwo”, „Państwo i polityka”, „Prawo i prawa człowieka”, a także „Stosunki międzynarodowe”. W liceach i technikach uczniowie mają do wyboru zakres podstawowy lub zakres rozszerzony. Ten drugi trwa w ciągu ośmiu godzin w cyklu i realizuje te same bloki tematyczne. Podstawa programowa z wiedzy o społeczeństwie zawiera treści związane z edukacją obywatelską, treści nauk społecznych, w tym nauk o polityce i administracji, nauk prawnych oraz socjologicznych. W mniejszym stopniu na przedmiocie tym nauczają się treści związanych z komunikacją społeczną i mediami, psychologią oraz naukami o kulturze i religii.

4.1.1. Demokracja

Demokracja, a dokładnie jej postrzeganie przez Theodore'a Brameldę zostało szerzej omówione w rozdziale III niniejszej dysertacji doktorskiej. W tym miejscu jedynie zwięźle zaznaczę i przypomnę najważniejsze postulaty brameldowskiego ujęcia demokracji.

Demokracja to ustrój polityczny, który, zdaniem Brameldy, jest nadzieją na cywilizacyjny przełom w czasach kryzysu kultury. Pożądane więc byłoby, żeby ludzkość zrozumiała, że powinna dążyć do demokratycznego zjednoczenia. Możliwe jest to dzięki zdolności człowieka do kierowania własnym życiem. Ludzkość nie musi więc odwoływać się do bóstw lub sił nadprzyrodzonych, by osiągnąć cele, na których jej zależy. Wystarczy, że uwierzy w siłę własnego potencjału. Demokracja zatem przybiera formę ustroju, w którym większość ma prawo do decydowania o losach społeczeństwa, a mniejszość ma prawo krytyki. Zarówno mniejszości jak i większości skupiają się więc wokół celów społecznych. Brameld uważa, że stawianie nowych celów społecznych wiąże się z rozwojem demokratycznym, a co za tym idzie, demokracja staje się dwubiegową filozofią polityczną. Droga do osiągnięcia celu jest nie tyle sama demokracja, co rozumienie jej losów w

przeszłości, analiza w teraźniejszości i dostrzeganie jej wymiaru w przyszłości. Stwierdzić zatem można, że zarówno środkiem, jak i celem demokracji jest edukacja ku demokracji. Natomiast demokracja jako cel to nadzieja na sprawiedliwsze życie. Na koniec warto jeszcze zaznaczyć, że Brameld pragnął demokracji uniwersalnej dla całego świata. Jej gwarantem czynił przyszły światowy rząd, który stałby na czele całego globu.

4.1.1.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Wiedza i rozumienie. Uczeń:
przedstawia znaczenie różnych podmiotów w życiu publicznym; charakteryzuje zasady i formy demokracji oraz wyjaśnia konsekwencje łamania tych zasad;
Organy władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń:
charakteryzuje zasady ustrojowe zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (demokratycznego państwa prawnego, unitarnej formy państwa, zwierzchnictwa narodu, gwarancji praw i wolności jednostki, konstytucjonalizmu, podziału i równowagi władz, republikańskiej formy rządu, pluralizmu, decentralizacji, samorządności, społecznej gospodarki rynkowej); analizuje sformułowania preambuły Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej;
charakteryzuje formy demokracji bezpośredniej; przedstawia specyfikę referendum ogólnokrajowego i rodzajów referendów lokalnych w Rzeczypospolitej Polskiej; wyjaśnia, jakie warunki muszą zostać spełnione, by referendum się odbyło oraz by jego wyniki były wiążące (w przypadku lokalnych: by było ważne); wyjaśnia – na wybranym przykładzie – wpływ konsultacji publicznych na kształtowanie prawa w Rzeczypospolitej Polskiej;
Prawa człowieka i ich ochrona. Uczeń:
wykazuje różnice w przestrzeganiu praw człowieka w państwie demokratycznym i niedemokratycznym; przedstawia problem łamania praw człowieka w wybranym państwie niedemokratycznym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Jak pokazuje powyższa tabela, zagadnienie demokracji występuje w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym dla szkoły ponadpodstawowej w trzech obszarach. Na poziomie wiedzy i rozumienia uczeń charakteryzuje zasady demokracji i wyjaśnia konsekwencje łamania tychże zasad, co wydaje się kluczowe w zakresie wiedzy o tej formie ustroju. Na poziomie organów władzy publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej uczeń charakteryzuje państwo polskie jako państwo demokratyczne, co wydaje się być kontynuacją wiedzy zaczerpniętej z części „wiedza i rozumienie”, a także charakteryzuje formy demokracji bezpośredniej. W zakresie brameldowskiego postrzegania demokracji należy przypomnieć, że współtwórca rekonstrukcjonizmu uważał, że w ustroju tym większość ma prawo do decydowania, natomiast mniejszość ma prawo do krytyki ustalanych zasad i norm. W świetle założeń rekonstrukcjonizmu społecznego można dostrzec, że w podstawie programowej brakuje zapisu o tej fundamentalnej zasadzie demokracji, a także o tym, że zarówno większość, jak i mniejszość skupiają się wokół celów społecznych, które są spójne dla społeczeństwa i je jednoczą. To znaczy, że walka między większością a mniejszością w tym ustroju nigdy nie jest „na śmierć i życie”. Ostatnim obszarem, który występuje w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum, są prawa człowieka i ich ochrona. Uczeń wykazuje różnice w przestrzeganiu praw człowieka w państwie demokratycznym i niedemokratycznym.

Analizując poziom podstawowy nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkole ponadpodstawowej, można powiedzieć, że treści wypływające z niniejszego dokumentu są skonstruowane właściwie, dotyczą spójnej charakterystyki tego, czym jest demokracja i w jaki sposób odnosi się do państwa polskiego, a także dotyczą kwestii praw człowieka oraz ich przestrzegania lub nieprzestrzegania w różnych typach państw. Podstawa programowa w tych punktach spełnia minimum założeń co do rozumienia treści z zakresu demokracji, niemniej nie zawiera w sobie wprost żadnych wątków rekonstrukcjonistycznych.

4. 1.1.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Państwo, myśl polityczna i demokratyzacja. Uczeń:
charakteryzuje władzę jako zjawisko społeczne i rozróżnia rodzaje władzy; wykazuje specyficzne cechy władzy politycznej; charakteryzuje zjawisko legitymizacji władzy państwowej, odnosząc teorię Maxa Webera do współczesnych przykładów;
charakteryzuje atrybuty państwa jako organizacji politycznej (terytorialność, przymusowość, suwerenność zewnętrzną i wewnętrzną); przedstawia cechy władzy państwowej;
przedstawia najważniejsze teorie genezy państwa (Arystotelesa, teistyczna, umowy społecznej, podboju, marksistowska);
przedstawia zasady nabywania obywatelstwa oraz procedury jego uzyskiwania w Rzeczypospolitej Polskiej; wyjaśnia pojęcie bezpaństwowca i kwestię posiadania wielu obywatelstw;
przedstawia różne rozumienia pojęcia polityki; analizuje na wybranych przykładach zjawiska konfliktu i kompromisu politycznego;
porównuje założenia myśli liberalnej i konserwatywnej;
porównuje założenia myśli socjaldemokratycznej i katolickiej nauki społecznej;
przedstawia założenia faszyzmu, nazizmu i komunizmu oraz dokonuje ich krytyki z punktu widzenia praw człowieka i demokracji;
przedstawia założenia ideowe ruchów narodowych, regionalnych i separatystycznych oraz myśli propaństwowej;
przedstawia założenia ideowe wybranych ruchów społecznych (np. alterglobalizm, ekologizm, feminizm);
analizuje kwestię pojmowania równości, wolności i sprawiedliwości w różnych nurtach myśli politycznej;
analizuje zjawisko populizmu obecne we współczesnej polityce i jego konsekwencje;
charakteryzuje główne fazy kształtowania się demokracji i upowszechniania praw wyborczych;
przedstawia polskie tradycje demokratyczne na przykładzie podstawowych instytucji ustrojowych artykułów henrykowskich i konstytucji marcowej;
przedstawia niedemokratyczny charakter polskich rozwiązań polityczno-ustrojowych z okresu tzw. Polski Ludowej (monizm, kierownicza rola gremiów decyzyjnych PZPR, system fikcji ustrojowych);

przedstawia na wybranych przykładach różne modele demokratyzacji; rozważa, na ile polska demokratyzacja przełomu lat 80. i 90. XX wieku miała charakter reformy, a na ile – rewolucji;
porównuje różne modele dekomunizacji i lustracji oraz rozważa ich zasadność;
analizuje kwestie różnorodności traktowania w pamięci społecznej okresu tzw. Polski Ludowej oraz jego rozliczenia na podstawie literatury (np. fragmentów pracy <i>Pamięć pokomunizmie</i> Pawła Śpiewaka);
Spółeczeństwo obywatelskie i kultura polityczna. Uczeń:
przedstawia – z wykorzystaniem wyników badań opinii publicznej – formy i poziom niekonwencjonalnej partycypacji politycznej (np. zgromadzenia i petycje) w Rzeczypospolitej Polskiej; rozważa, czy korzystanie z praw i wolności politycznych z nią związanych jest konieczne dla właściwego funkcjonowania demokracji;
Rywalizacja o władzę. Uczeń:
przedstawia na przykładach poszczególnych państw systemy partyjne w państwach demokratycznych: dwupartyjny, dwublokowy, partii dominującej, dwóch partii dominujących, rozbicia wielopartyjnego, kooperacji partii;
analizuje systemy partyjne w wybranych państwach demokratycznych (np. w Republice Francuskiej, Republice Federalnej Niemiec, Stanach Zjednoczonych Ameryki, Konfederacji Szwajcarskiej, Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej oraz Republice Włoskiej);
przedstawia funkcje wyborów w państwach demokratycznych i niedemokratycznych; analizuje na przykładach przejawy naruszania uczciwości procedur wyborczych;
Modele sprawowania władzy. Uczeń:
charakteryzuje systemy polityczne z zachwianym podziałem władzy – parlamentarno-komitetowy/rządy konwentu (na przykładzie Konfederacji Szwajcarii) i superprezydencki (na przykładzie Federacji Rosyjskiej); przedstawia instytucjonalne warunki funkcjonowania demokracji w takich systemach;
przedstawia zadania służby cywilnej i jej rolę w państwie demokratycznym oraz zasady postępowania urzędnika służby cywilnej w Rzeczypospolitej Polskiej;
przedstawia ustroje terytorialno-prawne we współczesnych państwach demokratycznych – wyjaśnia podział na państwa unitarne i złożone oraz ze względu na stopień decentralizacji; wykazuje różne przyczyny funkcjonowania terytoriów autonomicznych;
rozpoznaje przejawy zagrożeń dla funkcjonowania demokracji; porównuje specyfikę

państwa autorytarne i totalitarne;
przedstawia niezachodni reżim demokratyczny lub hybrydowy (np. funkcjonujący w Wielonarodowym Państwie Boliwia, Republice Indii, Republice Południowej Afryki i Republice Singapuru).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Analiza zawartości powyższej tabeli pozwala na wyprowadzenie kilku wniosków. Po pierwsze, stwierdzić można, że wiedza o społeczeństwie czerpie z innych dziedzin nauki, w tym przypadku przede wszystkim z historii, ale także z geografii (w zagadnieniach takich jak terytorialność), religii czy też filozofii. Po drugie, demokracji pośrednio poświęcony jest cały dział „Państwo, myśl polityczna i demokratyzacja”, co pozwala na interpretowanie i rozwijanie treści występujących w poszczególnych punktach działu w kontekście analiz demokracji. Szukając w tym dziale odniesień rekonstrukcjonistycznych, szczególną uwagę należy skierować na punkt mówiący o demokratycznej krytyce faszyzmu, nazizmu i komunizmu. Koreluje to bezpośrednio z brameldowską krytyką tych trzech ideologii. Rozwinięcie tego punktu w duchu myśli amerykańskiego filozofa edukacji byłoby korzystne ze względu na możliwość pokazania różnych podstaw odrzucenia tych ideologii. Dotyczy to zwłaszcza krytyki komunizmu i faszyzmu. Po trzecie, podstawa programowa zakłada na poziomie rozszerzonym rozpoznawanie przez ucznia przejawów zagrożenia dla demokracji. Po czwarte, podstawa ta łączy pojęcie demokracji z pojęciem kultury politycznej. Jak pokazałem wcześniej, oba te pojęcia są kluczowe dla rozumienia edukacji obywatelskiej w ujęciu Bramelda. Podstawa nie precyzuje jednak, w jaki sposób należy rozumieć oba te pojęcia, a także związek między nimi. Na przykład, nie ma tu mowy o tym, że demokracja jest jedyną nadzieją na cywilizacyjny przełom kultury, o czym przypominał Brameld.

Na uwagę zasługuje jeszcze punkt mówiący o tym, że uczeń analizuje kwestię pojmowania równości, wolności i sprawiedliwości w różnych nurtach myśli politycznej. Punkt ten zdecydowanie łączy się z brameldowskim twierdzeniem, że człowiek sam może i powinien kierować własnym życiem. Przypomnieć należy, że Brameld pokładał w demokracji wiarę i nadzieję na demokratyczne zjednoczenie całego świata w duchu cywilizacji światowej. Tym samym Brameld uważał, że ludzkie umysły są rozwinięte w tak dużym stopniu, a zarazem mają tak duży potencjał, że mogą odrzucić konieczność rozwoju uzależnioną od sił ponadnaturalnych czy też różnych bóstw.

4.1.2. Kultura

4.1.2.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Pojęcia „kultura” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Współczesne stosunki międzynarodowe. Uczeń:
wyjaśnia pojęcie globalizacji i wykazuje jej formy i skutki w sferze polityki, kultury i społeczeństwa; diagnozuje wpływ na ten proces podmiotów prawa międzynarodowego; przedstawia najważniejsze wyzwania związane z procesem globalizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Analiza podstaw programowych na tym poziomie edukacji wykazała, że pojęcie „kultura” obecne jest tu jedynie w sferze zagadnień dotyczących współczesnych stosunków międzynarodowych; oczekuje się tu od ucznia, że potrafi wyjaśnić pojęcie globalizacji oraz odnieść je do form i skutków między innymi w sferze kultury. Zauważyć należy, że przedstawione treści łączą w sobie zagadnienie kultury i społeczeństwa. Jest to dziś powszechnie przyjmowane założenie. Podobnie czynił Brameld, twierdząc, że kultura występuje zawsze wtedy, gdy człowiek jest częścią społeczeństwa. W niniejszej podstawie programowej brakuje jednak wyraźnego nawiązania do takiego toku myślenia. W tym miejscu należy przypomnieć jeszcze jedno twierdzenie. Dla wielu antropologów pojęcie kultura jest jednoznaczne z pojęciem społeczeństwa. Brameld jednak rozgraniczał te dwa terminy, mówiąc, że łączenie się w dane zbiorowości nie oznacza jeszcze wytworzenia konkretnej kultury. Posługiwał się przykładem pszczół jako zwierząt, które również łączą się w zbiorowości, co nie oznacza, że wytwarzają jakąkolwiek kulturę.

4.1.2.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Różnorodność kulturowa. Uczeń:
charakteryzuje społeczeństwa zbieracko-łowieckie, nomadyczne i rolnicze; charakteryzuje wybraną współczesną społeczność tego typu;
charakteryzuje wiejską społeczność tradycyjną; wskazuje na różnice między społeczeństwem przemysłowym i poprzemysłowym;
porównuje modele socjalizacji charakterystyczne dla własnej grupy wiekowej i pokolenia rodziców; wyjaśnia zjawisko socjalizacji odwróconej;
przedstawia – z wykorzystaniem wyników badań opinii publicznej – wspólność i różnorodność wartości afirmowanych w społeczeństwach europejskich;
analizuje cechy indywidualizmu i kolektywizmu w aspekcie psychospołecznym i instytucjonalnym; wykazuje zróżnicowanie psychokulturowe świata w tych aspektach;
analizuje na przykładach zjawisk kulturowych cechy kultury masowej;
charakteryzuje religię jako zjawisko społeczne; analizuje religijność we współczesnym społeczeństwie polskim i porównuje ją z religijnością w innym społeczeństwie;
wyjaśnia znaczenie obrzędów przejścia i wykazuje ich obecność w polskiej kulturze współczesnej;
wykazuje obecność tradycyjnej obrzędowości dorocznej w polskiej kulturze współczesnej;
przedstawia subkultury; charakteryzuje wizję rzeczywistości jednej z nich i analizuje słabe i mocne strony tej wizji;
analizuje i rozważa argumenty stron sporów światopoglądowych (np. na temat: aborcji, eutanazji, modyfikacji genetycznych, in vitro, związków partnerskich);
wyjaśnia kwestię deformacji w postrzeganiu innych kultur na podstawie literatury (np. fragmentów pracy <i>W pogoni za wyobrażeniami. Próba interpretacji polskiej literatury podróżniczej poświęconej Ameryce Łacińskiej</i> Marcina F. Gawryckiego lub fragmentów pracy <i>Wizerunek obcego. Kultury afrykańskie w relacjach Henryka Sienkiewicza, Mariana Brandysa i Marcina Kydryńskiego</i> autorstwa Haliny Witek);
Aspekty etniczne życia społecznego. Uczeń:
przedstawia różne koncepcje narodu (polityczną i etniczno-kulturową); charakteryzuje czynniki narodotwórcze i sprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej;
przedstawia elementy dziedzictwa kulturowego etnicznej grupy mniejszościowej w Rzeczypospolitej Polskiej (mniejszości narodowe i etniczne, grupa posługująca się językiem

regionalnym, imigranci);
Integracja europejska. Uczeń:
wykazuje kulturowe i historyczne podwaliny jedności europejskiej;
przedstawia działalność Unii Europejskiej w wybranych politykach sektorowych (polityce: kulturalnej; kształcenia i młodzieży; badań i rozwoju technologicznego; handlowej; rolnej; transportowej; ochrony środowiska; energii, małych i średnich przedsiębiorstw).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022r.].

Analiza podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie dla liceum i technikum na poziomie rozszerzonym wykazuje następujące prawidłowości. Po pierwsze, w sposób wyrazisty i klarowny oddzielone są od siebie pojęcia „kultura”, „subkultura” i „kultura polityczna”. Po drugie, znaczna część podstawy programowej dotyczy pojęcia „kultura” i szeroko ją przedstawia w ujęciu zarówno krajowym, jak i międzynarodowym. Po trzecie, zauważyć należy, że pojęcie to w ujęciu całościowym występuje dopiero na poziomie rozszerzonym. Na tym samym poziomie dopatrywać się możemy też korelacji kultury z religią.

Ponadto, warto zauważyć, że znajomość pojęcia „kultura” przez ucznia wiąże się z umiejętnościami takimi, jak dostrzeganie różnicowania psychokulturowego świata w sferze indywidualizmu i kolektywizmu. Pokazuje to, że kultura jest szerokim pojęciem i dotyczy nie tylko fizyczności człowieka, rozumianej i postrzeganej za pomocą chociażby obrzędów czy też rytuałów, ale także, a może przede wszystkim, sfery psychicznej. Kultura to sposób postrzegania i rozumienia i rozróżniania niektórych zjawisk, które zachodzą na poziomie ludzkiego umysłu.

Na uwagę zasługuje tu także punkt, w którym mówi się, że uczeń analizuje na przykładach zjawisk kulturowych cechy kultury masowej. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie zakłada więc, że istnieje kultura centralna – masowa, scalająca inne kultury. W innym ujęciu możemy mówić o funkcjonowaniu kultury uniwersalnej. Brameld przeczy temu twierdzeniu, mówiąc, że nie istnieje kultura uniwersalna dla wszystkich ludzi, jednakże występują czynniki scalające wszystkie kultury. Opiera się on w tym twierdzeniu na koncepcji relatywizmu kulturowego zakładającego, że każda kultura oceniana jest według jej indywidualnych celów. Brameld poszukuje jednak czynników scalających wszystkie kultury. Dochodzi do wniosku, że „wspólnym mianownikiem” dla wszystkich kultur jest wartość miłości.

W podstawie programowej nauczania wiedzy o społeczeństwie występuje punkt, który mówi o tym, że uczeń przedstawia subkultury oraz charakteryzuje wizję rzeczywistości jednej z nich i analizuje słabe i mocne strony tej wizji. Koreluje to z brameldowskim tokiem myślenia, który zakłada istnienie subkultur. Warunkiem ich dostrzegania, mówiłBrameld, jest porządek kultury, czyli najważniejsza część składowa kultury. Głównym fundamentem porządku są nakazy, których istnienie sprawia, że ludzkość dostrzega subkultury.

Ostatnim analizowanym tu punktem jest dziedzictwo kulturowe. Nie wydaje się, aby podstawa programowa zakładała, że kultury lub przynajmniej niektóre jej elementy można dziedziczyć w sensie dosłownym. Niemniej, użyty tu termin „dziedzictwo” wymagałby uściślenia. Brameld, jak wiadomo, zaprzeczał możliwości dziedziczenia kultury. Podawał tutaj przykład nauki języka. Czynność ta, zdaniem badacza, również nie jest dziedziczna, a wyuczona. Wszystko, co dziedziczy człowiek, to aparat mowy zdolny do wykształcenia i wypowiedzenia słów.

4.1.3. Wartości

4.1.3.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Komunikowanie i współdziałanie. Uczeń:
współpracuje w grupie, z uwzględnieniem podziału zadań oraz wartości obowiązujących w życiu społecznym;
Człowiek i społeczeństwo. Uczeń:
przedstawia – z wykorzystaniem wyników badań opinii publicznej – katalog wartości afirmowanych w społeczeństwie polskim i dokonuje jego analizy; analizuje rolę wartości w światopoglądzie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Analiza podstawy programowej dla liceum i technikum dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie „wartości” jest obecne w

treściach nauczania. Mimo tego, że nie występuje odrębny moduł nauczania wartości, czy też nauczania o wartościach, można powiedzieć, że treści te powinny być realizowane w sposób kompleksowy. Analizując powyższą tabelę, już na początku wyłania się poziom praktyczny wykorzystywania wartości płynących ze współpracy. Ponadto uczeń przedstawia wartości afirmowane w polskim społeczeństwie i zakłada się, że potrafi dokonać analizy. Uważam, że punkt mówiący o analizie roli wartości w światopoglądzie jest zbyt ogólny. Chciałoby się zapytać: w jakim światopoglądzie? Lub w światopoglądzie czyim? Moglibyśmy przyjąć, że chodzi o światopogląd ogólnie przyjęty, jednakże czyż nie rozsądniej byłoby wziąć pod uwagę mnogość i różnorodność kultur, które ów światopogląd różnicują? Tym samym chcę powiedzieć, że analizowana podstawa programowa w tym punkcie dostarcza informacji w zbyt szerokim horyzoncie poznawczym.

Powyższe analizy należy odnieść do brameldowskiego postrzegania wartości. W podstawie programowej nauczania wiedzy o społeczeństwie występuje punkt mówiący o tym, że uczeń współpracuje w grupie z uwzględnieniem podziału zadań oraz wartości uniwersalnych w życiu społecznym. W punkcie tym jednak nie mówi się nic o sposobie nauczania wartości. Brameld uzupełniłby ten tok myślenia, mówiąc, że wartości powinno nauczać się w sposób pośredni. Oznacza to, że nauczyciel nie nazywa wprost wartości, a jedynie stwarza uczniowi obszar do samodzielnego odkrywania i nazywania wartości. Innymi słowy, nauczyciel staje się mentorem, który wprowadza ucznia w świat poznawania wartości. Brameld uważa, że doskonałym obszarem do nauczania wartości są lekcje języka ojczystego, w którym uczeń może odkrywać i nazywać wartości takie, jak męstwo, honor czy też odwaga.

Innym punktem w sferze wartości, występującym w podstawie programowej, jest punkt mówiący o tym, że uczeń przedstawia katalog wartości afirmowanych w społeczeństwie polskim i dokonuje jego analizy. W tym obszarze Brameld uważałby, że powinno się położyć szczególny nacisk na nauczanie wartości wspólnych – uniwersalnych. Doskonałym do tego obszarem, według badacza, jest początkowy etap zajęć lekcyjnych.

4.1.3.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 13.

Tabela 13. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Różnorodność kulturowa. Uczeń:
przedstawia – z wykorzystaniem wyników badań opinii publicznej – wspólność i różnorodność wartości afirmowanych w społeczeństwach europejskich.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Powyższa tabela przedstawia tylko jeden wymóg edukacyjny w zakresie kwestii wartości podczas nauczania wiedzy o społeczeństwie w liceum i technikum na poziomie wyższym. Należy jednak zauważyć, że jest to swego rodzaju kontinuum i rozszerzenie tematyki podejmowanej na poziomie podstawowym. Na wcześniejszym poziomie była mowa o wartościach afirmowanych w społeczeństwie polskim, poziom rozszerzony z kolei proponuje analizę wartości przyjmowanych w społeczeństwach europejskich. Zauważyć tutaj należy, że dopiero poziom rozszerzony nauczania wiedzy o społeczeństwie wkracza na ścieżki nauczania, które można by nazwać rekonstrukcjonistycznym. Chodzi o to, że według Bramelda uczeń nie może się zatrzymać tylko na przyswojeniu sobie wartości właściwych dla jego wspólnoty, musi pójść dalej, ku wartościom szerszych wspólnot, ostatecznie wspólnoty światowej. Taki jest finalny cel edukacji.

4.1.4. Edukacja

4.1.4.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 14.

Tabela 14. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Wybrane problemy polityki publicznej w Rzeczypospolitej Polskiej. Uczeń:
przedstawia możliwości kontynuacji edukacji (studia I stopnia i jednolite magisterskie, szkoły kształcące w zawodzie); wyjaśnia, w jaki sposób podnosić swoje kwalifikacje zawodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleszczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Jak widać w powyższej tabeli, zakres pojęcia „edukacja”, którego naucza się na lekcjach wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym, jest wąski. Ogranicza się jedynie do znajomości systemu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz dotyczy świadomości dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego. Pomimo to można w powyższym punkcie odnaleźć wątek rekonstrukcjonistyczny. Podstawa programowa zakłada, że uczeń będzie potrafił przedstawić możliwości kontynuacji nauki. Świadczy to o tym, że uczeń zostanie zachęcony do dalszego kształcenia i rozwoju umiejętności oraz kompetencji. Podobnie uważał Brameld, twierdząc, że edukacja jest procesem niekończącego się przekazu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

4.1.4.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Edukacja i nauka. Uczeń:
wyjaśnia, w jaki sposób można podnosić lub zmieniać swoje kwalifikacje zawodowe i dlaczego uczenie się przez całe życie jest jednym z warunków sukcesu w karierze zawodowej;
przedstawia obowiązujący w Rzeczypospolitej Polskiej podział nauk społecznych i humanistycznych; przygotowuje notatkę na temat wybranych nauk (spośród nauk o: polityce, polityce publicznej, bezpieczeństwie, mediach, poznaniu i komunikacji społecznej, administracji; nauk prawnych; socjologii, psychologii, pedagogiki; etnologii, kulturoznawstwa);
przedstawia wkład w nauki społeczne znanych na świecie Polaków: Bronisława Malinowskiego, Floriana Znanieckiego i Leona Petrażyckiego;
znajduje informacje o uniwersytetach oraz o innych szkołach wyższych w swoim regionie, a także o programie interesujących go kierunków studiów I stopnia lub jednolitych studiów magisterskich przez nie prowadzonych;
przedstawia na wybranych przykładach zasady kwalifikacji kandydatów do szkół wyższych w Rzeczypospolitej Polskiej na kierunki studiów I stopnia lub jednolitych studiów magisterskich;

przedstawia warunki podejmowania nauki w Unii Europejskiej oraz znajduje informacje na ten temat odnoszące się do wybranego państwa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wiedza-o-spoleczenstwie>, [dostęp: 04.05.2022 r.].

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że zagadnienie edukacji na lekcjach wiedzy o społeczeństwie skupia się przede wszystkim na planowaniu dalszej kariery edukacyjnej ucznia, co dokonuje się poprzez zaznajamianie się z uczelniami wyższymi, ich ofertami edukacyjnymi oraz zasadami rekrutacji. Konsekwencją tego jest fakt, że uczeń powinien umieć zaplanować swoją dalszą ścieżkę edukacyjną, zaś program nauczania wiedzy o społeczeństwie „zachęca” uczniów do podjęcia edukacji wyższej.

Spśród przytoczonych zagadnień edukacyjnych należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt. Uczeń potrafi wyjaśnić nie tylko, jak podnosić kwalifikacje zawodowe, co wynikało już z podstawowej wiedzy w obszarze tego przedmiotu, ale umie też *zmieniać* swoje kwalifikacje zawodowe. Tym samym możemy stwierdzić, że wiedza o społeczeństwie kształci obywateli gotowych do życia w zmieniającym się świecie; gotowych na wymagane transformacje zawodowe. „Zmiana”, „transformacja” to pojęcia synonimiczne z pojęciem „rekonstrukcja”.

W odniesieniu do rekonstrukcjonizmu społecznego należy zauważyć dwa fakty. Po pierwsze, wszelkie przesłanki mówiące o dalszej edukacji, w tym o kształceniu na poziomie wyższym, podnoszeniu swoich kwalifikacji i umiejętności, a także o dalszym rozwoju korelują z brameldowskim twierdzeniem, że edukacja jest niekończącym się przekazem, co zostało już opisane w przypadku analizy podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie na poziomie podstawowym. Poziom rozszerzony jest kontynuacją i poszerzeniem tej myśli. Po drugie, punkt mówiący o tym, że uczeń przedstawia obowiązujący podział nauk społecznych i humanistycznych dotyczy systemu obowiązującego w Polsce. Nie jest to system obowiązujący powszechnie. Na przykład Brameld proponuje inny podział, dzieli nauki na nauki przyrodnicze i humanistyczne, zakładając jednocześnie, że w świecie istnieje niesłuszne przekonanie, iż nauki przyrodnicze powinny wieść prym i mieć wyższość nad naukami humanistycznymi. Amerykański uczyony uważa, że tylko wszechstronne wykształcenie może dać uczniowi gwarancję pełni rozwoju własnych umiejętności i silnych stron.

4.2. Historia i terażniejszość

Historia i terażniejszość to nowy przedmiot, który został włączony do polskiego systemu z dniem 1 września 2022 r. i jest realizowany jest wyłącznie na poziomie podstawowym w liceum, technikum i szkole branżowej I stopnia. Założeniem wprowadzenia tego przedmiotu było zastąpienie w wyżej wymienionych szkołach, w klasach pierwszych, wiedzy o społeczeństwie, która w zakresie rozszerzonym dla uczniów technikum i liceum pozostaje bez zmian. Racją wprowadzenia przedmiotu historia i terażniejszość było to, aby uczniowie rzetelniej uczyli się historii najnowszej od 1945 do 2015 roku, a także to, aby przedmiot ten czerpał z obecnej podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie. Autorzy podstawy programowej dla historii i terażniejszości wśród powodów wprowadzenia tego przedmiotu do szkół średnich wymieniają potrzebę poszerzenia zakresu zagadnień z historii najnowszej. We wstępie do podstawy programowej historii i terażniejszości przeczytać możemy, że jest to przedmiot interdyscyplinarny, który w swoich treściach łączy zagadnienia o życiu społecznym z informacjami o najnowszych dziejach i wydarzeniach z Polski i świata. W tym samym wstępie możemy również zauważyć, że założeniem przedmiotu jest poznanie i zrozumienie przez uczniów najnowszych dziejów Polski i świata oraz przygotowanie do odpowiedzialnego i świadomego uczestniczenia w życiu publicznym.

4.2.1. Demokracja

Demokracja nie jest szeroko ujmowanym pojęciem w przypadku historii i terażniejszości, jednakże przedstawiana jest ona tu w kilku istotnych perspektywach. Jak pokażą poniższe analizy, przedmiot ten zarówno ujmuje demokrację w klasycznym, starożytnym sensie, jak i przeciwstawia demokrację innym ustrojom politycznym (często są to ustroje o skrajnych ideologicznych podstawach, które Brameld z całą pewnością odrzuciłby). Poniżej przedstawiam odniesienia do demokracji, które znajdują się w podstawie programowej historii i terażniejszości, a także przedstawiam pewne wady tego ustroju politycznego. Ta druga kwestia jest istotna z tego względu, że Brameld traktował demokrację jako twór idealny i pozbawiony wad. W tym punkcie nie zgadzam się z amerykańskim myślicielem.

4.2.1.1. Poziom podstawowy

Przypomnieć należy to, co zostało już napisane powyżej – zakres podstawowy jest jedynym zakresem nauczania historii i terażniejszości. Przedmiotu tego nie naucza się na

poziomie rozszerzonym. W przypadku tak nowego, a zarazem innowacyjnego przedmiotu, jakim zdaje się być historia i terażniejszość, nasuwa się przede wszystkim następujące pytanie: czy przedmiot odnosi się w zakresie podstawowym do wszystkich istotnych zagadnień dotyczących przeszłości i przyszłości? A następnie: na jakiej podstawie stwierdzono, że wiedza o społeczeństwie i historia na poziomie rozszerzonym wystarczą do uzupełnienia treści z tego najnowszego przedmiotu? Twórcy przedmiotu i podstawy programowej nie odpowiadają na te pytania.

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej historii i terażniejszości dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej historii i terażniejszości szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Wiedza o podstawach życia społecznego. Uczeń:
przedstawia zarówno klasyczną typologię ustrojów politycznych ze względu na stosunek do dobra wspólnego i na sposób rządu (monarchia, arystokracja, demokracja oraz tyrania, oligarchia i ochlokracja), jak i współczesne przeciwstawienie demokracji i totalitaryzmu;
wyjaśnia, na czym polega demokracja – zarówno w wersji klasycznej (jako sposób wyznaczania rządzących), jak i w wersji liberalnej (jako polityczny wyraz „suwerenności ludu”);
Świat i Polska w latach 1945-1956. Uczeń:
charakteryzuje odmienności ustrojów państw zachodnich i państw bloku sowieckiego – z wykorzystaniem swojej wiedzy o różnicach między demokracją i totalitaryzmem;
Świat i Polska w latach 1970-1980. Uczeń:
charakteryzuje główne przejawy opozycji w Polsce w latach 70. – Kościół katolicki i narodziny opozycji demokratycznej po protestach robotniczych w 1976 roku;
Świat i Polska w latach 1980-1991. Uczeń:
wyjaśnia pojęcie demokratycznego państwa prawa.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc>, [dostęp: 03.05.2023 r.].

Z powyższych zagadnień, które przedstawia zamieszczona tabela, na szczególną uwagę zasługuje punkt pierwszy w obszarze nauczania. Rekonstrukcjonistycznie może być w nim rozumiane pojęcie dobra wspólnego. Taki dobrem dla Bramelda była demokracja, którą uważał za dobro w równym stopniu pożądaną przez wszystkich ludzi, niezależnie kultury, w

której ludzie ci żyli. Takie traktowanie demokracji jest utopijnie. Z pewnością Brameld nie dostrzegł słabości tego ustroju. Tymczasem wśród najpopularniejszych wad demokracji wymienić można:

- 1) powolność działania władzy;
- 2) korupcja, depreczująca zasady sprawiedliwości, katastrofalnie wpływająca na skuteczność władzy;
- 3) brak stabilności rządu, wynikający z wielości partii;
- 4) konflikty między siłami politycznymi oraz ich zwolennikami, prowadzące do destabilizacji kraju;
- 5) dawanie obywatelom wolności i praw, ale niezapewnianie im środków, aby z nich skorzystać;
- 6) obowiązek podporządkowania się mniejszości;
- 7) bardzo duża nierówność materialna;
- 8) brak sankcji w przypadku niespełnienia obietnic wyborczych, nieponoszenia odpowiedzialności;
- 9) bezrobocie;
- 10) znieczulica i bierność;
- 11) manipulacja mediami.

Zwracam uwagę na słabości demokracji nie po to, aby odciąć się od tego ustroju, ale po to, aby podkreślić zbyt idealistyczne traktowanie go przez Bramelda.

Ponadto na w tym samym punkcie na uwagę zasługuje współczesne przeciwstawienie demokracji i totalitaryzmu. Bez cienia wątpliwości należy stwierdzić, że są to ustroje o skrajnie odmiennych założeniach. Brameld zdecydowanie przeciwstawiał się totalitaryzmowi, w którym jednostka podporządkowana miałaby być całkowicie państwu. Można stwierdzić, że w swoich rozważaniach szedł dalej – uważał, że to państwo jest zależne od obywateli i ich wyborów.

Kolejnym obszarem, który należy skomentować, jest podpunkt pierwszy w obszarze drugim – Świat i Polska w latach 1945-1956. Warto zauważyć, że autorzy podstawy programowej odwołują się w tym miejscu do porównania różnic między państwami Zachodu a Związkiem Radzieckim. Myślę, że owo porównanie jest bliskie rekonstrukcjonizmowi. Brameld wprost pisał o konflikcie między Stanami Zjednoczonymi a ZSRR, nazywanym zimną wojną. Zresztą czynił tak nie tylko Brameld. Zaznaczyć należy, że konflikt ten miał swoje odzwierciedlenie nie tylko na polu militarnym, ale także między innymi na

plaszczyźnie kulturowej, naukowej i przemysłowej. Tym, co odróżniało Brameldę od większości amerykańskich krytyków Związku Radzieckiego, była niechęć do przedstawiania ZSRR jako „absolutnego zła”.

Następny obszar, na który chcę zwrócić uwagę, to Świat i Polska w latach 1970-1980. Punktem, w którym pojawia się tutaj demokracja, jest opozycja Kościoła i klasy robotniczej względem panującego ustroju. Do obu tych zagadnień odwoływał się Brameld, który w przypadku Kościoła odrzucał co prawda jego nadrzędną władzę nad człowiekiem, a zwłaszcza nad jego umysłem, niemniej nie wypowiadał się krytycznie o Kościele w kontekście jego roli w dążeniu do zmiany ustroju czy też warunków życia. W przypadku klasy robotniczej Brameld był zwolennikiem walki o prawa tejże klasy. Uważał on, że pracownicy fizyczni, jak dzisiaj zwykliśmy ich nazywać, są „siłą napędową” gospodarki.

Ostatni obszar, który chcę skomentować, to Świat i Polska w latach 1980-1991. Pojawia się tutaj ujęcie państwa prawa, czyli państwa, w którym prawo ma nadrzędne znaczenie nad polityką. Za państwem takim zdecydowanie opowiadał się Brameld, który uważał, że każde społeczeństwo powinno posiadać własne reguły. Zasady te, według Brameldy, miały być swoistymi wyznacznikami tego, jak powinni żyć i postępować nie tylko obywatele, ale także rządzący.

4.2.2. Kultura

4.2.2.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej historii i teraźniejszości dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej historii i teraźniejszości szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Wiedza o podstawach życia społecznego. Uczeń:
wyróżnia wspólnoty i grupy tworzące się na podstawie podobieństwa pochodzenia, kultury, sposobu życia, interesów i sytuacji ekonomicznej, w tym zarówno narody, jak i inne grupy społeczne znajdujące się wewnątrz podstawowych społeczności ludzkich (np. klasy i warstwy społeczne, grupy zawodowe, wyznaniowe, narodowościowe);
przedstawia powody tworzenia się związków międzypaństwowych i charakteryzuje unie państw na przykładzie nowożytnych dziejów Europy, odróżnia je od naturalnego

<p>pokrewieństwa narodów należących do określonych wspólnot kulturowych (np. narody Europy łacińskiej);</p>
<p>Świat i Polska w latach 1945-1956. Uczeń:</p>
<p>charakteryzuje konsekwencje polityczne, społeczne, ekonomiczne i kulturowe II wojny światowej dla świata;</p>
<p>stosuje swoją wiedzę o związkach państw i pokrewieństwie narodów do charakterystyki początków integracji europejskiej na polu gospodarczym i politycznym (do 1957 roku) ze wskazaniem jej głównych powodów ideowych (chrześcijański światopogląd „Ojców Założycieli”), kulturowych (bliskość narodów europejskich) oraz politycznych (obawa przed ekspansją sowiecką, przygotowanie się na odbiór amerykańskiej pomocy w ramach tzw. planu Marshalla, rozwiązanie „problemu niemieckiego” przez integrację gospodarki RFN z innymi gospodarkami zachodnimi);</p>
<p>charakteryzuje skutki II wojny światowej dla Polski w wymiarze politycznym, społecznym, ekonomicznym i kulturowym;</p>
<p>Świat i Polska w latach 1956-1970. Uczeń:</p>
<p>wyjaśnia zjawisko „kultury masowej” i powstawanie w niej osobnego nurtu kultury młodzieżowej;</p>
<p>wyjaśnia pojęcie rewolucji kulturalnej, wskazując na jej różne konteksty znaczeniowe (jaka jest różnica między chińską „rewolucją kulturalną” a tą na Zachodzie);</p>
<p>Świat i Polska w latach 1980-1991. Uczeń:</p>
<p>dokonuje bilansu rządów komunistycznych w Polsce, wskazując na ich skutki w warstwie kultury, życia społecznego i gospodarczego;</p>
<p>wyjaśnia znaczenie walki z korupcją dla kultury politycznej i efektywności gospodarczej państwa;</p>
<p>Świat i Polska w latach 1991-2001. Uczeń:</p>
<p>wyjaśnia pojęcie i różne konteksty globalizacji (ekonomiczny, polityczny, kulturowy i ekologiczny);</p>
<p>Świat i Polska w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku. Uczeń:</p>
<p>charakteryzuje główne zmiany kulturowe zachodzące w świecie zachodnim na przykładzie: ideologii „politycznej poprawności”, wielokulturowości, nowej definicji praw człowieka, rodziny, małżeństwa i płci; umieszcza te zmiany na tle kulturowego dziedzictwa Zachodu ujętego w myśli grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej;</p>
<p>wskazuje na różnice między tolerowaniem a akceptacją zjawisk kulturowych i społecznych;</p>

przedstawia kulturowe, społeczne i ekonomiczne konsekwencje rozwoju Internetu i technologii cyfrowych;

wskazuje i charakteryzuje najpoważniejsze wyzwania stojące przed Polską u progu trzeciej dekady XXI wieku (zagrożenia geopolityczne, kryzys demograficzny, utrzymanie tożsamości kulturowej, bezpieczeństwo energetyczne, polityka klimatyczna oraz jej koszty finansowe i społeczne).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc>, [dostęp: 14.05.2023 r.].

Z zagadnień przedstawionych w powyższej tabeli na uwagę zasługuje kilka punktów, które są bardziej rekonstrukcjonistyczne niż pozostałe. Do tych punktów zaliczam pojęcie wspólnot i grup społecznych stworzonych są za sprawą kultury. Zagadnienie to jest rekonstrukcjonistyczne, ponieważ Brameld również dostrzegł możliwości łączenia się zbiorowości w grupy społeczne i przypisywał temu procesowi duże znaczenie. Jednakże różnica dotyczy tu pytania, który czynnik jest czynnikiem stwórczym: grupa czy kultura? W podstawie programowej to kultura tworzy grupę, natomiast w brameldowskim ujęciu rekonstrukcjonizmu społecznego dzieje się odwrotnie – to grupa tworzy kulturę, a ściślej rzecz ujmując, tworzy zasady, normy i obyczaje, które na tę kulturę się składają.

Drugi obszar, który jest rekonstrukcjonistyczny, to kwestia zjednoczenia kulturowego. Theodore Brameld był świadkiem stopniowego powstawania Unii Europejskiej. Stworzenie tej organizacji było wyrazem rekonstrukcjonistycznych dążeń do zjednoczenia globalnego, którego zwieńczeniem miała się stać cywilizacja światowa. Można zatem stwierdzić, że Unia Europejska jest pierwszym krokiem do cywilizacji światowej. Brameldz radością witałby kolejne kroki Europejczyków zmierzające do większej integracji Unii Europejskiej, łącznie z tworzeniem w Europie organizmu federacyjnego. W tej chwili jest to jeden z nurtów myślenia o przyszłości Unii Europejskiej.

Trzeci obszar wpisujący się w założenia rekonstrukcjonizmu społecznego to zagadnienie traktujące o występowaniu kultury masowej. Warto podkreślić, że Brameld dostrzegł czynniki, które łączą wiele kultur. W ten sposób podawał cechy wspólne dla wielu kultur, ale nie był w stanie wskazać cech, które byłyby wspólne dla wszystkich kultur na świecie. Brameld nie opowiadał się jednoznacznie za stworzeniem kultury masowej. Nie twierdził, że taka kultura w ogóle istnieje.

Kolejny obszar zasługujący na uwagę to obszar traktujący o rewolucji kulturowej. Choć w tekstach Bramelda nie znalazłem bezpośredniego odniesienia do sprzeciwu

przeciwko maoizmowi, odmianie komunizmu, to można stwierdzić, że Brameld sprzeciwiał się każdej formie komunizmu. Jego sprzeciw wynikał stąd, że komunizm zasadniczo odrzuca realną demokrację. Dla Bramelda rekonstrukcja społeczeństwa i jego kultury jest możliwa tylko za pomocą instrumentów demokratycznych.

Ostatni obszar, który chciałbym poddać analizie, to utrzymanie tożsamości narodowej. Podstawa programowa Historii i teraźniejszości mówi wprost o utrzymaniu tożsamości narodowej Polaków. Brameld nie ograniczał się jedynie do konkretnego społeczeństwa, ale mówił wprost o utrzymaniu tożsamości kulturowej. Twierdził on, że kultura powinna być nieustannie pielęgnowana, rozwijana i przekazywana z pokolenie na pokolenie. Dziać się tak powinno, ponieważ kultura jest naszym dziedzictwem, czymś, co otrzymujemy od przodków, a zarazem jest czymś, co nie jest dziedziczne, a jedynie wyuczone. Naszym obowiązkiem jest zatem to, aby naszej kultury uczyć młode pokolenia – nie po to jednak, aby utrzymywać tę kulturę w niezmienionej postaci przez kolejne pokolenia, ale po to, by ją w każdym pokoleniu rekonstruować.

4.2.3. Wartości

W tym miejscu należy krótko przypomnieć, jak Theodore Brameld postrzegał termin „wartości” i jakie miejsce wartości zajmują w rekonstrukcjonizmie społecznym. Po pierwsze, należy podkreślić, że według Bramelda współczesny człowiek pogrążony jest w kryzysie społecznym, który ma przede wszystkim wymiar kryzysu wartości. Dzieje się tak, ponieważ człowiek nie wie, w jakie wartości powinien wierzyć, które z nich wpływają na jego rozwój pozytywnie, a które z gubnie. Po drugie, wartości to najbardziej zaniedbany obszar edukacji według Bramelda. Amerykański uczyony twierdzi, że wartości powinno się nauczać sposobem pośrednim, a wartości wspólnych (uniwersalnych) powinno się uczyć na początkowym etapie lekcji, których tematyką są wartości.

4.2.3.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej historii i teraźniejszości dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej historii i terażniejszości szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Świat i Polska w latach 1945-1956. Uczeń:
na przykładzie państw zachodnich charakteryzuje różnice programowe rządów socjaldemokratycznych, chadeckich, konserwatywnych i liberalnych w dziedzinie polityki społecznej, gospodarczej i wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia-i-terazniejszosc>, [dostęp: 14.05.2023 r.].

W przedstawionej tabeli na pierwszy plan wysuwa się to, że wartości są jednym z trzech obszarów zainteresowań polityki, obok kwestii społecznych i gospodarczych. Można nawet powiedzieć, i byłoby to zgodne z rozumieniem tego zagadnienia przez Bramelę, że pytanie o wartości jest pierwotne wobec pytania o kwestie społeczne i gospodarcze. Bowiem to od wyboru wartości zależy, jak te dwie kwestie zostaną ostatecznie rozstrzygnięte. Autorzy podstawy programowej nie nadają wartościom sensu rekonstrukcjonistycznego, niemniej wskazując na nie, otwierają możliwość nadania im takiego sensu.

4.2.4. Edukacja

W tym miejscu należy pokrótce przypomnieć najważniejsze postulaty związane z pojęciem „edukacja” w świetle założeń rekonstrukcjonizmu społecznego. Otóż pojęcie to należy rozumieć poprzez dwa cele edukacji. Pierwszym celem jest dążenie do takiego poziomu intelektualnego i socjalizacyjnego, który zapewni nam godne życie doczesne. Drugim celem jest ciągły proces przyswajania wiedzy pozwalający na nieprzerwane funkcjonowanie i rozwój kultury. Stwierdzić zatem można, że fundamentalnym zadaniem edukacji jest niekończący się przekaz. Edukacja to siła, gwarantująca kulturową transmisję i zmianę. Jest ona jednak siłą wtedy, gdy postrzegana jest zarówno jako środek, jak i cel.

4.2.4.1. Poziom podstawowy

Analiza podstawy programowej dla Historii i terażniejszości na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie „edukacja” nie występuje w tej podstawie programowej.

4.3. Historia

4.3.1. Demokracja

4.3.1.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 16.

Tabela 16. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Przemiany gospodarcze i społeczne. Nowe prądy ideowe. Uczeń:
wyjaśnia procesy demokratyzacji ustrojów państw Europy Zachodniej;
Świat na przełomie tysiącleci. Uczeń:
charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne w Europie środkowo-wschodniej w latach 1989-1991.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 06.05.2022 r.].

Jak pokazuje powyższa tabela, wiedza, którą czerpie uczeń z lekcji historii w liceum lub technikum w zakresie zagadnień demokracji, dotyczy zarówno demokratyzacji państw Europy Zachodniej, jak i rozwoju ustroju demokratycznego w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polski. W tym drugim przypadku nie ma bezpośredniego odesłania do demokracji w Polsce. Pokolenia urodzone przed 1989 rokiem mają szansę pamiętać rozwój tego ustroju w państwie polskim. Urodzeni po 1991 roku mogą czerpać taką wiedzę przede wszystkim z lekcji wiedzy o społeczeństwie, ale także z podręczników szkolnych do lekcji historii, jak wykażą dalsze analizy.

Wątek demokracji zawarty w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej w zakresie demokracji nie niesie ze sobą postulatów charakterystycznych dla rekonstrukcjonizmu społecznego. Na większą uwagę zasługuje punkt, w którym uczeń charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1989-1991. Wyraźnie mówi się tutaj o rozwoju demokratycznym. W tym kontekście należy podkreślić, że Brameld uważał, iż rozwój demokratyczny oznacza stawianie nowych celów społecznych, natomiast drogą do osiągnięcia tych celów miałyby być analizowanie demokracji w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Wydaje się zatem, że punkt podstawy

programowej mówiący o rozwoju ustroju demokratycznego w latach 1989-1991 jest dobrą przestrzenią do tych analiz. W kontekście przyszłości demokracji, amerykański uczoney uważał, że demokracja powinna umożliwić samorealizację społeczeństwa. Ponadto podkreślał on, że demokracja jest dwubiegunową filozofią polityczną, o czym nie ma również mowy wprost w podstawie programowej.

4.3.1.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 17.

Tabela 17. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Świat starożytnych Greków. Uczeń:
spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
ocenia funkcjonowanie demokracji w Atenach czasów Peryklesa;
Narodziny i rozwój totalitaryzmów w okresie międzywojennym. Uczeń:
spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
wyjaśnia przyczyny i opisuje przejawy kryzysu demokracji w okresie międzywojennym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 06.05.2022 r.].

Jak pokazała analiza przedstawiona w tabeli 17, uczeń po zakończeniu liceum lub technikum z zakresu historii na poziomie rozszerzonym w obszarze pojęcia demokracji musi spełniać wymagania z poziomu podstawowego niniejszej podstawy programowej, a ponad to jego wiedza rozszerzona jest tu o dwa zagadnienia. Pierwsze odnosi się do demokracji w starożytnych Atenach, natomiast drugie odnosi się do kryzysu demokracji w okresie międzywojennym, czyli w latach 1918-1939 XX wieku. Mamy tu do czynienia z ogromną rozbieżnością czasową, bo ponad dwóch tysięcy lat. Nacisk położony na poznanie przyczyn i przejawów kryzysu demokracji w I połowie XX wieku jest bardziej zrozumiały niż troska o zapoznanie się modelem demokracji w V wieku p.n.e. – modelem, który dziś nigdzie już nie występuje. Co do okresu międzywojennego, to właśnie wtedy narodziły się totalitaryzmy także ustrój komunistyczny, faszystowski i nazistowski, które doprowadziły do katastrofy II wojny światowej. Dzisiejszy świat, zwłaszcza Europa, przed długi czas odzwierciedla skutki

tej wojny. Wydaje się, że wątek ten jest dobrą przestrzenią do brameldowskiego rozważania na temat tego, że tylko demokracja jest nadzieją na rzeczywistą cywilizacyjną zmianę kulturową. Jeżeli chodzi o odniesienia do starożytnej Grecji, to może pojawić się wątpliwość, czy taka orientacja twórców podstawy programowej nie oznacza jednocześnie porzucenia przez nich zagadnień dotyczących roli demokracji w przyszłości.

4.3.2. Kultura

4.3.2.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 18.

Tabela 18. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Pradzieje i historia starożytnego Wschodu. Uczeń:
rozpoznaje najważniejsze osiągnięcia kulturowe starożytnych cywilizacji Bliskiego i Dalekiego Wschodu;
Świat starożytnych Greków. Uczeń:
rozpoznaje osiągnięcia kulturowe starożytnych Greków;
Spółczesność, życie polityczne i kultura starożytnego Rzymu. Uczeń:
rozpoznaje osiągnięcia kulturowe starożytnych Rzymian;
Bizancjum i świat islamu. Uczeń:
lokalizuje w czasie i przestrzeni cesarstwo bizantyjskie i charakteryzuje jego osiągnięcia w zakresie kultury;
opisuje charakterystyczne cechy kultury arabskiej i rozpoznaje jej najważniejsze osiągnięcia;
Europa wczesnego średniowiecza. Uczeń:
opisuje zasięg terytorialny, organizację władzy, gospodarkę i kulturę państwa Franków, ze szczególnym uwzględnieniem polityki Karola Wielkiego;
Polska w okresie rozbicia dzielnicowego. Uczeń:
opisuje przemiany społeczno-gospodarcze na ziemiach polskich oraz ocenia społeczno-kulturowe skutki kolonizacji na prawie niemieckim;
Polska w XIV-XV w. Uczeń:
charakteryzuje i ocenia stosunki polsko-krzyżackie na płaszczyźnie politycznej, gospodarczej

i kulturowej;
Kultura średniowiecza. Uczeń:
wyjaśnia uniwersalny charakter kultury średniowiecza, wskazując na wyjątkową rolę chrześcijaństwa;
rozpoznaje dokonania okresu średniowiecza w dziedzinie kultury, z uwzględnieniem dorobku polskiego średniowiecza;
określa znaczenie chrześcijaństwa w obrządku łacińskim dla rozwoju kultury polskiej;
charakteryzuje sztukę romańską i gotycką;
Odkrycia geograficzne i europejski kolonializm doby nowożytnej. Uczeń:
wyjaśnia wpływ wielkich odkryć geograficznych na społeczeństwo, gospodarkę i kulturę Europy oraz obszarów pozaeuropejskich;
Czasy renesansu. Uczeń:
rozpoznaje dokonania twórców renesansowych w dziedzinie kultury;
Reformacja i jej skutki. Uczeń:
wyjaśnia religijne, polityczne, gospodarcze, społeczne, kulturowe uwarunkowania i następstwa reformacji, opisując jej główne nurty i postaci;
Europa w XVI-XVII w. Uczeń:
opisuje przemiany w kulturze europejskiej w XVII w.;
Powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń:
wyjaśnia prawne i kulturowe podstawy tolerancji religijnej na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVI w.;
Renesans w Polsce. Uczeń:
rozpoznaje dokonania twórców polskiego odrodzenia w dziedzinie kultury;
Europa w dobie oświecenia. Uczeń:
wyjaśnia główne idee oświecenia i rozpoznaje dokonania epoki w dziedzinie kultury;
Kultura doby oświecenia w Rzeczypospolitej. Uczeń:
rozpoznaje dokonania przedstawicieli polskiego oświecenia w dziedzinie kultury;
Ziemie polskie i ich mieszkańcy w latach 1815-1848. Uczeń:
charakteryzuje sytuację polityczną, społeczno-gospodarczą i kulturową Królestwa Polskiego, ziem zabranych, zaboru pruskiego i austriackiego;
rozpoznaje i charakteryzuje dorobek kultury polskiej I poł. XIX w.;
Przemiany gospodarcze i społeczne. Nowe prądy ideowe. Uczeń:
charakteryzuje nowe prądy ideowe i kulturowe, ruch emancypacyjny kobiet, przemiany

obyczajowe i początki kultury masowej;
Kultura i nauka polska w II połowie XIX i na początku XX wieku. Uczeń:
rozpoznaje dorobek kultury polskiej doby pozytywizmu i Młodej Polski;
Europa i świat po I wojnie światowej. Uczeń:
rozpoznaje dorobek okresu międzywojennego w dziedzinie kultury i nauki;
Spółeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej. Uczeń:
charakteryzuje strukturę społeczeństwa II Rzeczypospolitej, uwzględniając jego wielonarodowy, wielokulturowy i wieloreligijny charakter;
Kultura i nauka w okresie II Rzeczypospolitej. Uczeń:
rozpoznaje osiągnięcia w dziedzinie kultury i nauki z okresu II Rzeczypospolitej oraz ich twórców;
charakteryzuje zróżnicowanie kulturowe II Rzeczypospolitej;
Świat po II wojnie światowej. Początek zimnej wojny. Uczeń:
charakteryzuje polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturowe skutki II wojny światowej;
Przemiany cywilizacyjne na świecie. Uczeń:
analizuje najważniejsze przemiany kulturowe i społeczne po II wojnie światowej;
Proces przejmowania władzy przez komunistów w Polsce (1944-1948). Uczeń:
opisuje straty demograficzne, gospodarcze i kulturowe po II wojnie światowej;
Stalinizm w Polsce i jego erozja. Uczeń:
przedstawia proces sowyetyzacji kraju na płaszczyźnie ustrojowej, gospodarczo-społecznej i kulturowej;
Dekada 1981-1989. Uczeń:
rozpoznaje największe powojenne polskie osiągnięcia w dziedzinie kultury i nauki, z uwzględnieniem twórczości emigracyjnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 06.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli nr 18, podstawa programowa na poziomie liceum i technikum dla historii na poziomie podstawowym obfituje w zagadnienia dotyczące kultury. Z treści powyższej tabeli można wyciągnąć kilka wniosków. Po pierwsze, należy zauważyć, że uczeń, kończąc liceum lub technikum, powinien potrafić dokonać analiz kultur we wszystkich epokach dziejowych. Na uwagę zasługuje fakt, że uczeń charakteryzuje również kultury historycznie najstarsze, obejmujące pradzieje starożytnego Wschodu, starożytną Grecję i starożytny Rzym. Po drugie, zagadnienie kultury jest tu

traktowane interdyscyplinarnie, występują tu odniesienia np. do teologii, gdy jest mowa o znaczeniu chrześcijaństwa w określonych epokach dziejowych, czy też do geografii, gdy wspomina się wielkie odkrycia nowych lądów. Po trzecie należy zauważyć, że skutki przemian kulturowych zawsze łączone są ze skutkami przemian politycznych, społecznych i gospodarczych. Finalnie możemy stwierdzić też, że osiągnięcia kultury często zestawiane są, a nawet wprost łączone, z osiągnięciami nauki.

W przedstawionej powyżej analizie podstawy programowej historii w zakresie kultury pojawia się pośrednio tylko jeden wątek rekonstrukcjonistyczny, który należy połączyć z brameldowskim postrzeganiem kultury. Chodzi o punkt, w którym mówi się, że uczeń wyjaśnia uniwersalny charakter kultury średniowiecza, wskazując na wyjątkową rolę chrześcijaństwa. Uniwersalny charakter ówczesnej kultury może być potraktowany jako zapowiedź cywilizacji światowej, w którą wierzył i o którą zabiegał Brameld. W średniowieczu była to cywilizacja chrześcijańska, tylko ona miała w sobie potencjał do zjednoczenia ówczesnych władców i ich poddanych. Przypomnieć jednak należy, że Brameld uważał, iż współcześnie żadna religia, łącznie z chrześcijaństwem, nie ma w sobie potencjału zjednoczenia ludzkości na poziomie światowym. Jedynie demokracja, należycie rozumiana przez większość ludzkości, może tego dokonać.

4.3.2.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 19.

Tabela 19. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Świat starożytnych Greków. Uczeń:
spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
charakteryzuje kulturę kreteńską i mykeńską;
wyjaśnia specyfikę kultury hellenistycznej;
Spoleczeństwo, życie polityczne i kultura starożytnego Rzymu. Uczeń:
spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
omawia początki Rzymu, z uwzględnieniem kultury Etrusków;
Europa wczesnego średniowiecza. Uczeń:
spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

ocenia znaczenie renesansu karolińskiego dla rozwoju kultury europejskiej;
Powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
ocenia kulturową rolę Polski w przeniesieniu wzorców cywilizacji zachodniej na obszary ruskie i litewskie;
Kultura i nauka polska w II połowie XIX i na początku XX wieku. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
ocenia rolę kultury polskiej w dziele zachowania tożsamości narodowej przez Polaków w dobie rusyfikacji i germanizacji;
Kultura i nauka w okresie II Rzeczypospolitej. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
ocenia dorobek II Rzeczypospolitej w dziedzinie kultury, nauki i sportu na tle europejskim;
charakteryzuje przejawy kultury masowej w Polsce międzywojennej;
Niemiecka polityka eksterminacji. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
wyjaśnia religijne, kulturowe i polityczne korzenie rasizmu i antysemityzmu;
Świat po II wojnie światowej. Początek zimnej wojny. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
przedstawia przemiany kulturowe i cywilizacyjne na świecie w latach zimnej wojny;
Polska w latach 1957-1981. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
charakteryzuje osiągnięcia polskich twórców kultury, ludzi nauki i sportowców w latach 60. i 70.;
Narodziny III Rzeczypospolitej i jej miejsce w świecie na przełomie XX i XXI wieku. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
charakteryzuje przemiany społeczno-polityczne, gospodarcze i kulturowe lat 90.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 09.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 19, podstawa programowa na poziomie liceum i technikum dla historii na poziomie rozszerzonym również bogata jest w zagadnienia dotyczące kultury, podobnie jak było to na poziomie podstawowym. Uczeń musi znać zagadnienia z poziomu podstawowego, które uzupełniane są wiedzą na poziomie

rozszerzonym. Wnioski z analizy tej części podstawy programowej są zbieżne z wnioskami, który wysnułem z analizy podstawy programowej na poziomie podstawowym. Również tu mamy do czynienia z naciskiem położonym na zagadnienia sięgające odległej historii, przy stosunkowo niewielkiej liczbie kwestii zorientowanych na czasy współczesne. Jeżeli chodzi o odniesienia do rekonstrukcjonizmu społecznego, to trudno wskazać konkretne wątki. W jednym przypadku pojawia się jednak problem, któremu Brameld poświęcił bardzo dużo uwagi w swoich pracach – problem rasizmu. Myśliciel amerykański był krytykiem tych aspektów kultury amerykańskiej w połowie XX wieku, które podtrzymywały uprzedzenia i segregację rasową w tym kraju, a zwłaszcza w jego południowych stanach. Warto zatem odnieść się do jego książek w tym względzie.

4.3.3. Wartości

4.3.3.1. Poziom podstawowy

Analiza podstawy programowej historii dla liceum i technikum na poziomie podstawowym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera zagadnień dotyczących wartości.

4.3.3.2. Poziom rozszerzony

Analiza podstawy programowej historii dla liceum i technikum na poziomie rozszerzonym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera zagadnień dotyczących wartości.

4.3.4. Edukacja

4.3.4.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 20.

Tabela 20. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Ziemie polskie pod zaborami w II połowie XIX i na początku XX wieku. Uczeń:
charakteryzuje proces formowania się nowoczesnej świadomości narodowej Polaków i innych grup narodowych zamieszkujących tereny dawnej Rzeczypospolitej; dostrzega

znaczenie języka, wiary, edukacji dla podtrzymania świadomości narodowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 09.05.2022 r.],

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 20, podstawa programowa na poziomie liceum i technikum dla historii na poziomie rozszerzonym w zakresie pojęcia „edukacja” zawiera tylko jedno odniesienie do kwestii edukacyjnych. Uczeń musi znać i rozumieć znaczenie edukacji dla podtrzymania świadomości narodowej Polaków pod zaborami w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku. W ten sposób wiedza wyciągana z lekcji historii pokazuje, jak duże znaczenie miała edukacja w utrzymaniu tożsamości narodowej, zwłaszcza w trudnym okresie germanizacji i rusyfikacji. Punkt ten jest interesujący, gdy zestawimy go z brameldowskim rozumieniem edukacji. Brameld, patrząc na edukację z punktu widzenia młodej kultury amerykańskiej, która nigdy nie była zagrożona przez najeźdźców i okupantów, postrzegał etnocentryczną orientację edukacji jako coś negatywnego i apelował o zmianę tej orientacji na bardziej kosmopolityczną. Dla niego etnocentryczność kultury amerykańskiej była wyrazem słabości i zacofania tej kultury. Z naszej perspektywy, podobnie jak z perspektywy innych narodów, które musiały walczyć o przetrwanie, etnocentryczność gwarantowana przez edukację jest w naturalny sposób rozumiana jako wyraz siły.

4.3.4.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej historii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 21.

Tabela 21. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej historii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

<p>Kultura średniowiecza. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</p>
<p>opisuje rolę uniwersytetów i ich organizację oraz wyjaśnia przyczyny trwałości idei uniwersyteckiej;</p>
<p>Kultura i nauka w okresie II Rzeczypospolitej. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</p>
<p>opisuje proces upowszechniania oświaty w II Rzeczypospolitej.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia> [dostęp: 09.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 21, podstawa programowa na poziomie liceum i technikum dla historii na poziomie rozszerzonym zakłada, że uczeń musi znać zagadnienia z poziomu podstawowego, które uzupełniane są wiedzą na poziomie rozszerzonym. Zagadnienia te nie mówią wprost o edukacji, jednakże opisują jej rolę niesioną poprzez myśl uniwersytecką w średniowieczu. W ten sposób podstawa programowa dotyczy szerzenia refleksji jej znaczenia poprzez środowiska uniwersyteckie. Drugi obszar w tym zagadnieniu to umiejętność opisywania przez ucznia procesu upowszechniania oświaty w II Rzeczypospolitej. Nie ma tu wprost odniesienia do zagadnień rekonstrukcjonistycznych, niemniej warto przywołać w tym miejscu zaangażowanie Bramelda na początku lat czterdziestych ubiegłego wieku w edukację robotników w USA. Alfabetyzacja i edukacyjny rozwój grup, które były dotychczas marginalizowane, stanowi ważny punkt w koncepcji rekonstrukcjonizmu społecznego. W przypadku Polski w okresie II Rzeczypospolitej również realizowano analogiczne projekty alfabetyzacyjne.

4.4. Język polski

4.4.1. Demokracja

4.4.1.1. Poziom podstawowy

Analiza podstawy programowej języka polskiego dla liceum i technikum na poziomie podstawowym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera zagadnień dotyczących demokracji.

4.4.1.2. Poziom rozszerzony.

Analiza podstawy programowej języka polskiego dla liceum i technikum na poziomie rozszerzonym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera zagadnień dotyczących demokracji.

4.4.2. Kultura

4.4.2.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 22.

Tabela 22. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej języka polskiego szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Kształcenie literackie i kulturowe.
Rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces;
Rozumienie konieczności zachowania i rozwoju literatury i kultury w życiu jednostki oraz społeczeństwa;
Rozróżnianie kultury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi;
Kształcenie umiejętności czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury, a także ich wzajemnej korespondencji;
Kształcenie umiejętności świadomego odbioru utworów literackich i tekstów kultury na różnych poziomach: dosłownym, metaforycznym, symbolicznym, aksjologicznym;
Kształcenie językowe.
Uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej, wspomaganie rozwoju kultury językowej, doskonalenie umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną;
Tworzenie wypowiedzi.
Kształcenie umiejętności formułowania i uzasadniania sądów na temat dzieł literackich oraz innych tekstów kultury;
Kształcenie literackie i kulturowe. Czytanie utworów literackich. Uczeń:
wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny,

mitologiczny, biblijny, egzystencjalny;
Kształcenie literackie i kulturowe. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:
odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki;
odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu;
Kształcenie językowe. Zróżnicowanie języka. Uczeń:
zna, rozumie i funkcjonalnie wykorzystuje biblizmy, mitologizmy, sentencje, przysłowia i aforyzmy obecne w polskim dziedzictwie kulturowym.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 09.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 22, procesy kulturowe odgrywają znaczącą rolę w życiu również jednostki i społeczeństwa, toteż szczególnie istotne staje się rozumienie konieczności zachowania i rozwoju kultury w życiu ludzkim, rozumienie dziejów kulturowych jako procesu, rozróżnianie rodzajów kultury, a także uwrażliwianie młodego pokolenia na piękno kultury.

Na uwagę zasługuje tutaj punkt, mówiący o tym, że uczeń rozumie historię literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzega rolę czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że punkt ten koreluje z brameldowskim twierdzeniem, że każda kultura ma trzy wymiary: porządek, proces i cele. Ale w tym punkcie podstawa programowa nie odwołuje się do brameldowskiego rozumienia kulturowego procesu. Brameld rozumiał proces jako schemat przyswajania sobie kultury, to znaczy, uczenie się, po czym przekazywanie i modyfikowanie tego, czego się nauczono. Podstawa programowa zdaje się odwoływać do węższego pojęcia kultury, związanego przede wszystkim z działalnością artystyczną, literacką, naukową. Natomiast można dostrzec w powyższych treściach odniesienie do rekonstrukcjonistycznej koncepcji edukacji, a dokładniej do wyróżnionych przez Bramelda kontekstów oddziałujących na edukację. Jednym z tych kontekstów jest, według Bramelda, filozofia egzystencjalna, która w połowie XX wieku odgrywała ważną rolę jako podstawa interpretacji życia człowieka, zwłaszcza problemów, które musiał pokonywać. Według Bramelda filozofia ta pełniła w życiu ówczesnych ludzi rolę quasi-religijną. Ponieważ Brameld odrzucał wiarę religijną jako narzędzie interpretacji życia ludzkiego, musiał tę wiarę czymś zastąpić. Wykorzystał do tego filozofię egzystencjalną.

4.4.2.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 23.

Tabela 23. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej języka polskiego szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Kształcenie literackie i kulturowe. Czytanie utworów literackich. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
rozumie pojęcie tradycji literackiej i kulturowej, rozpoznaje elementy tradycji w utworach, rozumie ich rolę w budowaniu wartości uniwersalnych;
Kształcenie językowe. Zróżnicowanie języka. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
określa właściwości języka jako nośnika i przekaźnika treści kulturowych;
Samokształcenie. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
włącza się w życie kulturalne szkoły, regionu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 10.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 23, uczeń po zakończeniu edukacji ponadpodstawowej z języka polskiego nie tylko rozumie tradycję kulturową oraz język jako nośnik treści kulturowych, ale także aktywnie włącza się w życie kulturowe szkoły i regionu. Oznacza to, że treści kulturowe nauczane są na tym etapie w dwóch płaszczyznach – teoretycznej i praktycznej. W tym sensie „włączanie się w życie kulturalne szkoły i regionu”, o którym mówi podstawa programowa, może być interpretowane w duchu rekonstrukcjonizmu społecznego. Włączamy się w rozmaite przedsięwzięcia nie tylko po to, ale biernie w nich uczestniczyć, ale również po to, by nadawać im nowy kształt, rekonstruować je.

4.4.3. Wartości

4.4.3.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 24.

Tabela 24. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej języka polskiego szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Kształcenie literackie i kulturowe.
Budowanie systemu wartości na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka;
Kształcenie umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność);
Kształcenie literackie i kulturowe. Czytanie utworów literackich. Uczeń:
rozpoznaje w tekstach literackich: ironię i autoironię, komizm, tragizm, humor, patos; określa ich funkcje w tekście i rozumie wartościujący charakter;
rozumie pojęcie groteski, rozpoznaje ją w tekstach oraz określa jej artystyczny i wartościujący charakter;
rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 10.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 24, podstawa programowa dla języka polskiego zakłada, że przedmiot ten naucza wartości w dwóch wymiarach: postaw budujących szacunek dla człowieka i postaw służących budowaniu wspólnot. Oznacza to, że przedmiot ten w obszarze wartości uczytego, co jest kwintesencją edukacji obywatelskiej. Ponadto należy zauważyć, że uczeń po zakończeniu edukacji na tym etapie potrafi nadawać wartości elementom literackim, a także rozpoznaje w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe. Prowadzi to nas do stwierdzenia, że język polski w liceum i technikum w zakresie nauczania wartości jest przesycony zagadnieniami z zakresu edukacji obywatelskiej w jej doniosłym wymiarze już na poziomie podstawowym.

Z powyższej analizy wynikają dwa fakty, a zarazem dwie kategorie zasługują na uwagę. Po pierwsze, przyjrzyć się należy punktowi, w którym mówi się o tym, że na lekcjach języka polskiego na poziomie podstawowym w zakresie wartości występuje kształcenie umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność). Co prawda nie ma tu wyraźnego odwołania do rekonstrukcjonizmu społecznego, jednakże można stwierdzić, że przywołany sposób nauczania jest pośrednim nauczaniem wartości. Właśnie w taki sposób należałoby nauczać wartości – nie tyle mówiąc o nich wprost, ile przedstawiać na przykładzie życia i działania bohaterów literackich.

Drugą przesłankę rekonstrukcjonizmu społecznego znajdującą się w niniejszej podstawie programowej odnaleźć można w punkcie mówiącym o tym, że uczeń rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości. W tym miejscu występuje wyraźne nawiązanie do rekonstrukcjonizmu społecznego, ponieważ Brameld również kładł nacisk w swojej koncepcji na promowanie wartości uniwersalnych – wspólnych dla wszystkich ludzi. Przypomnieć należy, że według badacza miejscem nauczania takich wartości był etap początkowy prowadzonych zajęć.

4.4.3.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 25.

Tabela 25. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej języka polskiego szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Kształcenie literackie i kulturowe. Czytanie utworów literackich. Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:
rozumie pojęcie tradycji literackiej i kulturowej, rozpoznaje elementy tradycji w utworach, rozumie ich rolę w budowaniu wartości uniwersalnych;
rozumie i określa związek wartości poznawczych, etycznych i estetycznych w utworach literackich.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Historia>[dostęp: 10.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 25, podstawa programowa dla języka polskiego zakłada, że uczniowie uczą się budować własny system wartości w oparciu o analizę utworów literackich, a także rozumieją i określają związki między wartościami. Na uwagę zasługuje punkt, w którym mówi się o tym, że uczeń rozumie pojęcie tradycji literackiej i kulturowej, rozpoznaje elementy tradycji w utworach, rozumie ich rolę w budowaniu wartości uniwersalnych. Każda wzmianka o wartościach uniwersalnych niesie w sobie przesłanie rekonstrukcjonistyczne, gdyż zakłada możliwość przewyższenia przez jednostkę i wspólnotę ograniczeń etnocentryzmu i wzniesienia się na poziom relacji cywilizacji światowej. Wartości uniwersalne leżą u podstaw edukacji obywatelskiej rozumianej jako nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych potrzebnych do budowania cywilizacji i życia w niej.

4.4.4. Edukacja

Analiza podstawy programowej języka polskiego dla liceum i technikum na poziomach podstawowym oraz rozszerzonym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera pojęcia edukacji.

4.5. Geografia

4.5.1. Demokracja

4.5.1.1. Poziom podstawowy

Analiza podstawy programowej geografii dla liceum i technikum na poziomie podstawowym wykazała, że przedmiot ten w całym swoim zakresie nie zawiera pojęcia demokracji.

4.5.1.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „demokracja” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarze, który przedstawia tabela 26.

Tabela 26. Pojęcie „demokracja” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Problemy polityczne współczesnego świata: współczesne zmiany na mapie politycznej świata, przemiany systemowe w Europie, funkcjonowanie Unii Europejskiej, przyczyny i skutki terroryzmu, relacje między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu. Uczeń:
przedstawia i ocenia skutki (polityczne, społeczne i gospodarcze) przemian ustrojowych i gospodarczych w Europie i krajach byłego ZSRR po 1989 r..

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 26, podstawa programowa dla geografii na poziomie rozszerzonym nie mówi wprost o demokracji, ale o przemianach ustrojowych i gospodarczych w Europie po roku 1989. Posiłkując się wiedzą z zakresu podstaw programowych dla innych przedmiotów, takich jak historia czy wiedza o społeczeństwie, wnioskować możemy, że przemiany ustrojowe w Europie, w tym w Polsce, po 1989 roku dotyczyły właśnie rozpowszechnienia się ustroju demokratycznego. Stąd wniosek, że lekcje geografii w szkole średniej dotyczą zagadnień demokracji, jednakże dopiero na poziomie rozszerzonym. Wprowadzenie demokracji jako ustroju w krajach wyzwolonych z zależności od Związku Radzieckiego odegrało kluczową rolę w kształtowaniu się w tych krajach świadomości obywatelskiej. Demokracja jest warunkiem koniecznym dla właściwie rozwijającego się społeczeństwa obywatelskiego. Brameld uważał, że jedynie obywatele państw demokratycznych mają możliwość skutecznego opowiedzenia się za cywilizacją światową, kwestionując jednocześnie zasady etnocentryzmu.

4.5.2. Kultura

4.5.2.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarze, który przedstawia tabela 27.

Tabela 27. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

<p>Przemiany struktur demograficznych i społecznych oraz procesy osadnicze: rozmieszczenie i liczba ludności, przemiany demograficzne, migracje, zróżnicowanie narodowościowe, etniczne i religijne, kręgi kulturowe, sieć osadnicza, procesy urbanizacji, rozwój obszarów wiejskich. Uczeń:</p>
<p>rozumie społeczno-kulturowe uwarunkowania zróżnicowania modelu rodziny i poziomu dzietności w różnych regionach świata;</p>
<p>wyróżnia główne kręgi kulturowe, przedstawia wartości wyznawane przez ich społeczności oraz wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r..

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 27, podstawa programowa dla geografii na poziomie podstawowym zakłada, że uczeń po zakończeniu edukacji średniej będzie znał dwa zagadnienia dotyczące kultury. Oba zagadnienia sytuują się w tym samym obszarze – przemian struktur demograficznych i społecznych oraz procesów osadniczych: rozmieszczenia i liczby ludności, przemian demograficznych, migracji, zróżnicowania narodowościowego, etnicznego i religijnego, kręgów kulturowych, sieci osadniczych, procesów urbanizacji, rozwoju obszarów wiejskich. Zagadnienia, które powinien przyswoić uczeń, dotyczą, po pierwsze, poziomu mikro, czyli poziomu rodziny. Na tym poziomie oczekuje się od ucznia, że będzie rozumiał, jakie są społeczno-kulturowe uwarunkowania zróżnicowania modelu rodziny oraz poziomu dzietności w różnych regionach świata. Po drugie, oczekuje się, że uczeń będzie umiał wyróżnić główne kręgi kulturowe, a także przedstawić wartości wyznawane przez ich społeczności oraz ich wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości. Podejście do kultury wskazane w tym fragmencie podstawy programowej można nazwać rekonstrukcjonistycznym. Kultura jest tu ujmowana nie jako wytwór indywidualnej twórczości człowieka, ale jako obiektywny stan rzeczy, realnie istniejący i zróżnicowany, a także możliwy do poznania i wyjaśnienia naukowego. Jest to podejście brameldowskie, właśnie tak patrzył na kulturę amerykański myśliciel, rozwijając projekty jej rekonstrukcji poprzez edukację. Uświadomienie sobie istnienia różnych kręgów kulturowych, w których wyznaje się różne wartości, a także tego, że każdy z tych kręgów wnosi jakiś (zazwyczaj różny) wkład w dziedzictwo kulturowe całej ludzkości, jest punktem wyjścia do postawienia pytania o możliwości stworzenia na bazie tych kręgów czegoś

nowego – cywilizacji światowej. Potencjał tego fragmentu podstawy programowej dla rekonstrukcjonistycznego pojmowania edukacji obywatelskiej jest ogromny.

4.5.2.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „kultura” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarze, który przedstawia tabela 28.

Tabela 28. Pojęcie „kultura” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

<p>Współpraca i konflikty: sieć powiązań postkolonialnych, organizacje współpracy politycznej, społecznej i gospodarczej, przyczyny i skutki konfliktów zbrojnych. Uczeń:</p>
<p>wykazuje wpływ dawnych systemów kolonialnych na współczesną sieć powiązań politycznych, gospodarczych i kulturowych państw;</p>
<p>Zróżnicowanie struktur społecznych i procesów urbanizacyjnych: struktury językowe i wykształcenia, kulturowe postrzeganie przestrzeni, zwartość socjoetniczna, fazy urbanizacji, procesy metropolizacji, typy fizjonomiczne i funkcje miast, formy zespołów miejskich. Uczeń:</p>
<p>rozumie na czym polega kulturowe postrzeganie przestrzeni przez człowieka oraz na podstawie materiałów źródłowych analizuje różnice w jej postrzeganiu w różnych kręgach kulturowych;</p>
<p>Przemiany sektora przemysłowego i budownictwa: czynniki lokalizacji przemysłu tradycyjnego i zaawansowanych technologii, obszary koncentracji przemysłu, rozwój i rola budownictwa w gospodarce. Uczeń:</p>
<p>podaje argumenty przemawiające za potrzebą zharmonizowania stylu budownictwa z istniejącym krajobrazem przyrodniczym i kulturowym;</p>
<p>Rola tradycyjnych i nowoczesnych usług w rozwoju społeczno-gospodarczym: transport, łączność, usługi edukacyjne, badawczo-rozwojowe, finansowe i turystyczne. Uczeń:</p>
<p>wyróżnia rodzaje usług turystycznych oraz wyjaśnia przyczyny i skutki społeczno-kulturowe i gospodarcze szybkiego ich rozwoju na świecie;</p>
<p>Zróżnicowanie krajobrazowe Polski: krajobraz wód powierzchniowych, bagienno-łąkowy, leśny, górski ponad granicą lasu, rolniczy – wiejski, podmiejski i rezydencjalny, małomiasteczkowy, wielkich miast, przemysłowy, górniczy, komunikacyjny. Uczeń:</p>

dokonyuje oceny wartości przyrodniczych i kulturowych oraz stanu zachowania krajobrazu (harmonijny, przekształcony, zdegradowany);
przedstawia rolę turystyki i krajoznawstwa w poznawaniu zróżnicowania i piękna krajobrazów przyrodniczych i kulturowych Polski oraz ich promowaniu w kraju i za granicą;
podaje przykłady działań służących zachowaniu walorów krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz zapobieganiu ich degradacji;
Zróżnicowanie społeczno-kulturowe Polski: regiony etnograficzne, poziom życia, zachowania prokreacyjne Polaków, zalety i wady życia na wsi i w mieście, cechy miast, zaangażowanie w działalność społeczną, preferencje wyborcze, partycypacja społeczna, ubóstwo, wykluczenie i solidarność społeczna. Uczeń:
analizuje zróżnicowanie przestrzenne zachowań prokreacyjnych Polaków i wykazuje ich związek z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi i polityką proro dzinną państwa;
Problemy polityczne współczesnego świata: współczesne zmiany na mapie politycznej świata, przemiany systemowe w Europie, funkcjonowanie Unii Europejskiej, przyczyny i skutki terroryzmu, relacje między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu. Uczeń:
charakteryzuje nowe wyzwanie dla świata, jakim jest terroryzm oraz podaje jego główne przyczyny oraz skutki społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne ze szczególnym uwzględnieniem Europy;
przedstawia cechy kulturowe cywilizacji zachodniej i cywilizacji islamu, dokonuje ich porównania oraz podaje czynniki kształtujące relacje między nimi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 28, podstawa programowa dla geografii na poziomie rozszerzonym zagadnienie kultury przywołuje kilka obszarach. Na uwagę zasługują tutaj trzy kwestie. Po pierwsze, należy zauważyć, że podstawa programowa zakłada, że uczeń będzie potrafił wykazać wpływ dawnych systemów kolonialnych na współczesną kulturę, politykę i gospodarkę państw świata. Kwestia ta jest w swojej istocie rekonstrukcjonistyczna, pokazuje bowiem ciągłą zależność wielu państw świata – dawnych kolonii od metropolii, które jeszcze kilkadziesiąt lat temu kontrolowały je pod względem politycznym i gospodarczym. Jest to z pewnością jedna z ważnych przyczyn dzisiejszych globalnych nierówności, a także istotna przeszkoda na drodze ku cywilizacji światowej. Bramel, choć był lojalnym obywatelem amerykańskim, wielokrotnie podkreślał ambiwalentne skutki zaangażowania Stanów Zjednoczonych w różnych rejonach świata. Widział korzyści

wynikające z takiego zaangażowania (na przykład promowanie demokracji), ale także i szkody w postaci, na przykład, uzależnienia gospodarek lokalnych od gospodarki amerykańskiej.

Po drugie, kiedy wymaga się od ucznia analizy zróżnicowania społeczno-kulturowego Polski, zakłada się, że zróżnicowanie to obejmuje również działalność społeczną, preferencje wyborcze, partycypację społeczną, ubóstwo, wykluczenie i solidarność społeczną. Również ten wątek jest wyraźnie rekonstrukcjonistyczny. Kieruje on bowiem uwagę nie na to, co o demokracji i edukacji obywatelskiej mają do powiedzenia uczeni, ale na to, jak w państwie demokratycznym obywatelskość faktycznie funkcjonuje. Brameld, podobnie jak amerykańscy progresywiści, uważał, że demokracji można się nauczyć jedynie poprzez uczestniczenie w demokratycznych procedurach, zaś obywatelem zostaje się poprzez świadome korzystanie z obywatelskich praw i wypełnianie obywatelskich obowiązków. Im więcej ludzi w ten sposób podchodzi do demokracji, tym łatwiej jest wprowadzać zmiany w kulturze, rekonstruować ją ze względu na przyszłe cele, w tym cel cywilizacji światowej.

Po trzecie, gdy mówi się w ostatnim punkcie o relacjach między cywilizacją zachodnią i cywilizacją islamu, zakłada się, że uczeń będzie potrafił przedstawić cechy kulturowe cywilizacji zachodniej i cywilizacji islamu, dokonać ich porównania oraz podać czynniki kształtujące relacje między nimi. W pracach Bramelda kwestia napięcia pomiędzy cywilizacją zachodnią a cywilizacją islamu nie jest analizowana. W połowie dwudziestego wieku nie była to kwestia tak napięta jak dzisiaj. Interesujące jest jednak pojawiające się w podstawie programowej pojęcie cywilizacji oraz relacji między nimi. Koncepcja cywilizacji światowej opracowana przez Bramelda zakłada istnienie tylko jednej cywilizacji, obejmującej cały glob. Aby koncepcja ta mogła zostać zrealizowana, dotychczas istniejące cywilizacje muszą w jakiś sposób porozumieć się i zgodzić na wypracowanie syntezy swoich założeń. To znaczy muszą być gotowe do wzajemnych negocjacji, ustępstw i kompromisów. W tym sensie podstawa programowa otwiera się w tym punkcie na rekonstrukcjonizm. Każda bowiem wzmianka o napięciach i różnicach między cywilizacjami niesie w sobie pytanie, czy napięcia te i różnice mają być utrzymywane, czy też powinniśmy dążyć do łagodzenia napięć i niwelowania różnic z myślą o przyszłej cywilizacji światowej.

4.5.3. Wartości

4.5.3.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 29.

Tabela 29. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

Przemiany struktur demograficznych i społecznych oraz procesy osadnicze: rozmieszczenie i liczba ludności, przemiany demograficzne, migracje, zróżnicowanie narodowościowe, etniczne i religijne, kręgi kulturowe, sieć osadnicza, procesy urbanizacji, rozwój obszarów wiejskich. Uczeń:
wyróżnia główne kręgi kulturowe, przedstawia wartości wyznawane przez ich społeczności oraz wkład w dziedzictwo kulturowe ludzkości;
Spółczesność i gospodarka Polski: rozmieszczenie ludności i struktura demograficzna, saldo migracji, struktura zatrudnienia i bezrobocie, urbanizacja i sieć osadnicza, warunki rozwoju rolnictwa, restrukturyzacja przemysłu, sieć transportowa, atrakcyjność turystyczna. Uczeń:
prezentuje wartości obiektów stanowiących dziedzictwo kulturowe Polski na przykładzie wybranego regionu lub szlaku turystycznego;

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 29, podstawa programowa dla geografii na poziomie podstawowym zagadnienie wartości przywołuje w dwóch obszarach. Podstawa programowa zakłada, że uczeń, po pierwsze, będzie potrafił przedstawić wartości wyznawane w poszczególnych kulturach, natomiast, po drugie, będzie w stanie zaprezentować wartości obiektów stanowiących dziedzictwo kulturowe Polski. Te dwie wzmianki o wartościach są zasadniczo różne. Jedynie pierwsza ma w sobie potencjał rekonstrukcjonistyczny. Założenie, że w różnych kulturach są wyznawane różne wartości, nie budzi wątpliwości. Niemniej, nie jest jasne, w jaki sposób, pomimo istnienia tychże różnic, odmienne kultury mogą ze sobą współpracować, uzgadniać wspólne wartości, wznosić się na wyższy poziom poznawania samych siebie. Właśnie o takiej współpracy między kulturami myślał Brameld. W tym sensie edukacja obywatelska, zorientowana rekonstrukcjonistycznie, zakłada po stronie obywateli

przynależnych do każdej kultury istnienie zgody na rekonstrukcję tejże kultury ze względu na dochodzenie do wspólnej kultury właściwej dla cywilizacji światowej.

4.5.3.2. Poziom rozszerzony

Analiza pojęcia „wartości” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarze, który przedstawia tabela 30.

Tabela 30. Pojęcie „wartości” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

Zróżnicowanie krajobrazowe Polski: krajobraz wód powierzchniowych, bagienno-łąkowy, leśny, górski ponad granicą lasu, rolniczy-wiejski, podmiejski i rezydencjalny, małomiasteczkowy, wielkich miast, przemysłowy, górniczy, komunikacyjny. Uczeń:
dokonyje oceny wartości przyrodniczych i kulturowych oraz stanu zachowania krajobrazu (harmonijny, przekształcony, zdegradowany).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 30, podstawa programowa dla geografii na poziomie rozszerzonym łączy zagadnienia kultury i wartości. W tym kontekście istotne staje się, że uczeń potrafi dokonać oceny wartości przyrodniczych wpływających z działalności człowieka w stosunku do przekształcenia formy terenu. Ten wątek podjęty przez podstawę programową nie występuje w pracach Bramelida. Dzisiaj z pewnością kwestie ekologiczne byłyby wyraźnie obecne w rekonstrukcjonizmie społecznym, tym bardziej, że oprócz tradycyjnej ochrony przyrody obejmują one także promowanie tzw. zielonych źródeł energii.

4.5.4. Edukacja

4.5.4.1. Poziom podstawowy

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarze, który przedstawia tabela 31.

Tabela 31. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie podstawowym.

<p>Usługi: zróżnicowanie sektora usług, rola usług komunikacyjnych, edukacyjnych, finansowych i turystycznych oraz wymiany towarowej w rozwoju społeczno-gospodarczym, rodzaje transportu, atrakcyjność regionów turystycznych świata.</p> <p>Uczeń:</p>
<p>wyjaśnia znaczenie usług komunikacyjnych (transportu i łączności), edukacyjnych, finansowych i turystycznych oraz handlowej wymiany towarowej w rozwoju społeczno-gospodarczym świata.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 31, podstawa programowa dla geografii na poziomie podstawowym wykazała, że pojęcie „edukacja” występuje w nauczaniu tego przedmiotu tylko w jednym obszarze. Uczeń potrafi objaśnić znaczenie usług edukacyjnych w rozwoju społeczno-gospodarczym świata. Powyższa analiza dowodzi, że pojęcie edukacji w podstawie programowej nauczania geografii na poziomie podstawowym nie koreluje w żaden sposób z rekonstrukcjonistycznym pojmowaniem edukacji.

4.5.4.2. Poziom rozszerzony.

Analiza pojęcia „edukacja” w podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie to występuje w obszarach, które przedstawia tabela 32.

Tabela 32. Pojęcie „edukacja” w podstawie programowej geografii szkoły ponadpodstawowej na poziomie rozszerzonym.

<p>Zróżnicowanie struktur społecznych i procesów urbanizacyjnych: struktury językowe i wykształcenia, kulturowe postrzeganie przestrzeni, zwartość socjoetniczna, fazy urbanizacji, procesy metropolizacji, typy fizjonomiczne i funkcje miast, formy zespołów miejskich. Uczeń:</p>
<p>analizuje zróżnicowanie struktury wykształcenia ludności na świecie i wykazuje jej związek z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego;</p>
<p>Rola tradycyjnych i nowoczesnych usług w rozwoju społeczno-gospodarczym: transport, łączność, usługi edukacyjne, badawczo-rozwojowe, finansowe i turystyczne.</p> <p>Uczeń:</p>

identyfikuje prawidłowości dotyczące przestrzennego zróżnicowania dostępności do usług edukacyjnych oraz nakładów na prace badawczo-rozwojowe na świecie;

Zróżnicowanie społeczno-kulturowe Polski: regiony etnograficzne, poziom życia, zachowania prokreacyjne Polaków, zalety i wady życia na wsi i w mieście, cechy miast, zaangażowanie w działalność społeczną, preferencje wyborcze, partycypacja społeczna, ubóstwo, wykluczenie i solidarność społeczna. Uczeń:

porównuje poziom życia ludności (w zakresie stanu środowiska, warunków mieszkaniowych, infrastruktury komunalnej, dostępu do kultury, oświaty i ochrony zdrowia) w wybranych regionach Polski;

Zróżnicowanie jakości życia człowieka w wybranych regionach i krajach świata: potrzeby żywieniowe, zagrożenie życia, rozmieszczenie chorób, poczucie bezpieczeństwa, potrzeby edukacyjne. Uczeń:

dyskutuje na temat przyczyn i skutków zróżnicowania poziomu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych w wybranych regionach świata.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia> [dostęp: 11.05.2022 r.].

Jak pokazuje analiza przedstawiona w tabeli 32, podstawa programowa dla geografii na poziomie rozszerzonym wykazała, że pojęcie „edukacja” występuje w kilku obszarach. Na uwagę zasługuje pierwszy z przytoczonych w tabeli obszarów, w którym uczeń potrafi wskazać, że na świecie występuje zróżnicowany poziom wykształcenia będącego następstwem edukacji. Uczeń wie, że ów poziom wykształcenia zależy między innymi od poziomu społeczno-gospodarczego.

Drugi przytoczony obszar jest kontynuacją pierwszej myśli i wyłania się z niego wniosek, że uczeń jest w stanie zidentyfikować prawidłowości dotyczące przestrzennego zróżnicowania dostępności do usług edukacyjnych na świecie.

Ponad to uczeń porównuje w wybranych regionach Polski dostępność do oświaty, a co za tym idzie, do edukacji. Wiedza w tym zakresie nie ogranicza się jednak do obszaru kraju, ponieważ uczeń potrafi dyskutować na temat przyczyn i skutków zróżnicowania poziomu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych w wybranych regionach świata, co przedstawia ostatni obszar wymieniony w tabeli 32. Powyższa analiza wykazała, że pojęcie edukacji w podstawie programowej nauczania geografii na poziomie rozszerzonym nie koreluje w żaden sposób z rekonstrukcjonistycznym pojmowaniem edukacji.

ZAKOŃCZENIE. W stronę cywilizacji światowej.

W kolejnych czterech rozdziałach pracy przedstawiłem, po pierwsze, koncepcję edukacji obywatelskiej w ujęciu pedagogicznym; po drugie, główne etapy życia Theodore'a Bramelda i podstawowe założenia wypracowanej przez niego filozofii rekonstrukcjonizmu społecznego; po trzecie, rozumienie czterech brameldowskich pojęć tworzących podstawę koncepcji rekonstrukcjonistycznej edukacji obywatelskiej: demokracji, kultury, wartości oraz edukacji przez wybranych przedstawicieli polskich nauk społecznych, głównie pedagogiki; po czwarte, analizę podstaw programowych pięciu przedmiotów nauczanych w szkołach ponadpodstawowych, w ramach których przekazywane są treści z zakresu edukacji obywatelskiej: wiedzy o społeczeństwie, historii i teraźniejszości, historii, języka polskiego i geografii – z punktu widzenia ich rekonstrukcjonistycznego potencjału.

Po zrealizowaniu zadań, jakie postawiłem sobie w poszczególnych rozdziałach, mogę stwierdzić, że u kresu tej drogi wyłonił się obraz rekonstrukcjonistycznej edukacji obywatelskiej, a także wątków rekonstrukcjonistycznych obecnych we współczesnych polskich podstawach programowych do pięciu przedmiotów realizowanych w szkołach ponadpodstawowych w tym obszarze, w jakim przedmioty te przekazują treści z zakresu edukacji obywatelskiej. W trakcie prowadzonych w kolejnych rozdziałach rozważań często powtarzało się wyrażenie „cywilizacja światowa”. Dążenie do takiej cywilizacji ożywiało myślenie Theodore'a Bramelda przez cały okres jego naukowej twórczości. Model rekonstrukcjonistycznej edukacji obywatelskiej powinien być rozumiany jako narzędzie prowadzące do cywilizacji światowej.

W tej chwili należy w bardziej szczegółowy sposób przyjrzeć się idei cywilizacji światowej według Theodore'a Bramelda. Rozważania te trzeba zacząć od zdefiniowania pojęcia tej cywilizacji. Następnie warto byłoby wskazać na trudności, jakie pojawiają się na drodze prowadzącej do tego utopijnego celu; etapy drogi, jaką przebyć musi ludzkość, aby cel został osiągnięty; a następnie przypuszczalne następstwa wcielenia idei cywilizacji światowej w życie.

Rozpoczynając analizę pojęcia cywilizacji światowej, należy powiedzieć, że Brameld w połowie XX wieku obawiał się m.in. konsekwencji szybkiego rozwoju technologicznego. Obawy te narodziły się u niego podczas obserwacji pracy uczniów w japońskim gimnazjum w wiosce Kiusiu. W klasie zgromadzono pięćdziesięcioro uczniów w wieku około czternastu lat, którzy zasiedli w grupach przy stolikach, aby dyskutować na temat wartości przez nich wyznawanych. Zajęcia te miały na celu konfrontowanie między sobą poglądów uczniów.

Brameld niezwykle optymistycznie odnosił się do takiej formy edukacji. Swoje obawy odnośnie do rozwoju technologicznego, przesłaniającego interakcje międzyludzkie, wyrażał w następujący sposób: „można się jedynie modlić, abym, gdy po raz kolejny odwiedzę to samo gimnazjum w Japonii, nie spotkał 50 nastolatków rozpaczliwie wciskających guziki maszyny w poszukiwaniu prawidłowych odpowiedzi na swoje etyczne dylematy”⁴⁵³. W obawie tej ujawnia się humanistyczne przekonanie Bramelda, iż dylematy etyczne, przed którymi stają ludzie, powinny być rozwiązywane przez samych ludzi. Żadne maszyny (dziś powiedzielibyśmy: sztuczne inteligencje) nie mogą zastąpić ludzi w tym wyzwaniu.

Nowoczesne technologie mają ułatwiać funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się i globalizującym świecie. Nie powinny jednak zastępować krytycznego podejścia i analitycznego myślenia w stosunku do otaczającego nas świata. Zjednoczenie ludzkości rozpoczyna się na poziomie analizy naszych wartości i uczuć. Tego procesu nie może zastąpić żadne technologiczne urządzenie. Tylko ludzkie umysły mogą być na tyle wrażliwe, aby samodzielnie dążyć do zjednoczenia. Wybierając nowoczesne technologie z jednoczesnym porzuceniem idei dialogu i interakcji, oddalamy się od siebie. Tym samym nieświadomie dążymy do zatracenia szansy na jedność i pogłębiany wzajemne podziały. Podobne zdanie jak Brameld wyraził w tym samym czasie Stanisław Ossowski (1897-1963), kwestionując wyższość nauk przyrodniczych nad naukami humanistycznymi. Twierdził on, że „elektronowa maszyna do liczenia nie zastąpi plastyczności intelektualnej, kultury humanistycznej badacza i jego krytycyzmu wobec własnych interpretacji”⁴⁵⁴. W tej kwestii wypowiadała się również Irena Wojnar (1924-2021), twierdząc, że ludzkość jest w stanie łączyć korzyści płynące z równoczesnego wykorzystania nauk przyrodniczych i humanistycznych. Ludzkość musi tylko nauczyć się humanistycznego panowania nad środowiskiem technicznym⁴⁵⁵. Nowe technologie nie powinny być postrzegane negatywnie. Niekorzystnym zjawiskiem jednak będzie ich dominacja nad ludzką wrażliwością, ponieważ wrażliwość ta odpowiednio kierowana ma szansę stać się kluczowym czynnikiem rekonstrukcji kulturowej zmierzającej do zjednoczenia ludzkości. Z jednej strony ludzkość kuszona jest korzyściami płynącymi z korzystania z nowych technologii, z drugiej zaś strony narażona zostaje na negatywne konsekwencje z nich wypływające. Jak więc zachować harmonię i równowagę?

⁴⁵³ T. Brameld, *Edukacja jako siła...*, s. 149.

⁴⁵⁴ S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962, s. 257.

⁴⁵⁵ I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju- zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek* [W:] red. I. Wojnar, *Etos edukacji w XXI wieku*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2000, s. 19

Człowiek jako istota rozumna zdolny jest nie tylko do logicznej interpretacji rzeczywistości, ale również do okazywania szacunku innym ludziom. Brameld podkreślał wagę wzajemności i bezinteresowności w okazywaniu uczuć. Cywilizację, która charakteryzowałaby się tymi cechami, nazwał cywilizacją światową. Zdefiniował ją jako cywilizację, w której jednostki i wspólnoty darzą się wzajemnym szacunkiem i bezinteresowną miłością, wywodzącą się z podobieństwa między ludźmi, którego nie jesteśmy w stanie odrzucić. Wszyscy jesteśmy ludźmi i jest to cecha, która nierozzerwalnie łączy nas ze sobą. Argumentem, który ma przekonać nasze umysły do zmiany nastawienia i dążenia ku zjednoczeniu, jest ludzkie podobieństwo, będące konsekwencją przynależności do tego samego gatunku.

Drugą cechą społeczeństwa będącego cywilizacją światową jest odrzucanie różnic wynikających z koloru skóry, narodowości, poglądów religijnych i politycznych. Amerykański filozof edukacji wyraźnie dostrzegał w połowie ubiegłego wieku, że różnice te często stają się zarzewiem wzajemnej nienawiści, która czyni ludzi ślepych na to, co ich łączy, zaś uwypukla jedynie to, co ich dzieli, i to w sytuacji, gdy wprowadzane w ten sposób podziały są powierzchowne i drugorzędne. Brameld uczynił cywilizację światową nie tylko utopijnym marzeniem ludzkości, ale również realnym, a zarazem priorytetowym celem dla współczesnej cywilizacji. Jego zamiarem było wyeliminowanie destrukcyjnych podziałów między ludźmi i otwarcie ich na współpracę. Celu tego nigdy nie udało się mu osiągnąć. Dzisiaj jego osiągnięcie wydaje się jeszcze mniej realne niż w czasach Bramelda. Niemniej, apel amerykańskiego myśliciela wciąż rozbrzmiewa: to współczesne państwa i żyjący w nich obywatele są odpowiedzialni za ogromną nadzieję ludzkości na zrealizowanie tego moralnego i intelektualnego zadania. Jest to w istocie odpowiedzialność za losy przyszłych pokoleń. Cele te można osiągnąć tylko poprzez wspólne działania społeczne, które nie mogą być odkładane w czasie. Rozsądne może okazać się ich jak najszybsze podjęcie, aby zrozumieć kulturę, w której żyjemy, a następnie zrekonstruować te jej elementy, które rekonstrukcji wymagają⁴⁵⁶. Tak więc drugim argumentem za przyjęciem idei cywilizacji światowej jest konieczność przewyciężenia różnic, które, jakkolwiek realne, nie mogą przysłaniać nam naszego podobieństwa jako ludzi. Przewyciężenie wyżej wskazanych różnic nie ma nic wspólnego z ich fizycznym odrzuceniem, ponieważ mogłoby to zaburzyć naturę ludzką. Nie chodzi tu o fizyczną zmianę koloru skóry czy porzucenia mowy w języku ojczystym. Ludzkie umysły powinny traktować te czynniki jako różnicujące ludzkość w kontekście pozytywnym.

⁴⁵⁶ red. H. Zielińska-Kostyło, P. Zientkowski, *Uczenie się siebie w kulturze*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Furhmann, Bydgoszcz-Chojnice 2016, s. 91.

Poszczególne kultury różnicują życie poszczególnych zbiorowości, jednakże nie mają zadania oddzielać od siebie ludzi. Różnice te możemy przewyciężyć na poziomie świadomości.

Współczesne podejście do narodu, przynależności wspólnotowej i patriotyzmu także wymaga rekonstrukcji. W świetle założeń rekonstrukcjonizmu społecznego, filozofii będącej koncepcją wartości, celów i zamiarów, człowiek żyje na rozdrożu⁴⁵⁷. Owo rozdroże polega na konieczności dokonania wyboru. Z jednej strony kroczymy w świecie, w którym możliwa jest jego całkowita i natychmiastowa destrukcja, z drugiej zaś możemy osiągnąć tak wysoki poziom rozwoju cywilizacyjnego, którego nie znaliśmy wcześniej⁴⁵⁸. Rekonstrukcjonista ma pewność co do tego, którą drogą powinna podążać ludzkość. Nie ma jednak pewności co do tego, czy ludzkie umysły są na tyle dojrzałe, aby odrzucić drogę destrukcji na korzyść rekonstrukcji światopoglądu w postaci umacniania tych cech, które wzmacniają więzi i interakcje społeczne⁴⁵⁹. Jednostki mają problemy z wyborem właściwych wartości, ponieważ żyją w stanie zamieszania. Odrzucenie różnic i dążenie do równości społecznej ma pomóc zniwelować zamieszanie społeczne poprzez nakreślenie perspektywy życia w pokoju i zjednoczeniu. Rekonstrukcja taka jest konieczna, ponieważ kończy się okres dominacji wartości narodowych. Aby mówić o zjednoczeniu i życiu w globalnej wspólnocie, powinniśmy zredukować poglądy nacjonalistyczne na korzyść wiary w siłę internacjonalizmu. Rozpoczęcie okresu dominacji wartości wielokulturowych nad wartościami narodowymi jest kolejnym argumentem przemawiającym za dążeniem do cywilizacji światowej.

Rekonstrukcjonizm społeczny twierdzi zatem, że znaczna część ludzkości cierpi nie tylko z powodu nierównowagi w funkcjonowaniu instytucji, ale również z powodu moralnego zamieszania i niepewności w sferze wartości. W tej sytuacji rekonstrukcjonizm zaleca nie tylko odrzucenie wartości destabilizujących nasze prawidłowe funkcjonowanie, ale również odkrycie, nazwanie i umacnianie nowych wartości, które sprzyjać będą wzajemnemu poszanowaniu i rozwojowi człowieka⁴⁶⁰. Rekonstrukcjonizm nie powinien uchylać się od próby zrekonstruowania przestarzałych i nieaktualnych elementów kultury za sprawą edukacji, ponieważ jeśli pozostawimy te elementy bez próby ich naprawienia, niedługo najprawdopodobniej staniemy się świadkami ich rozpadu z powodu nagromadzonych w nich frustracji i konfliktów.

⁴⁵⁷ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 79.

⁴⁵⁸ Tamże, s. 78.

⁴⁵⁹ Tamże.

⁴⁶⁰ Tamże.

Kolejnym krokiem na drodze ideologicznego uzasadnienia potrzeby budowania cywilizacji światowej jest pytanie o to, dlaczego dotychczas ludzkość nie zrealizowała takiego projektu. Z jakiego powodu takiej cywilizacji wciąż na poziomie globalnym nie ma? Wydaje się bowiem, że każdy dojrzały umysł szuka takiego stanu życia, który umożliwi mu wszechstronny i nieograniczony rozwój. Dlaczego poprzednie pokolenia nie zadbały o zbudowanie cywilizacji światowej? Na tę kluczową trudność związaną z ideą cywilizacji światowej zwrócił już uwagę David Hume (1711-1776). To właśnie odwołując się do niego, Brameld twierdził, że „w ludzkich umysłach nie ma tego rodzaju namiętności, którą można by nazwać miłością do ludzkości jako takiej”⁴⁶¹. Ale z drugiej strony, ludzie są zdolni do otaczania miłością zbiorowości, niekiedy nawet całych narodów. Możliwe jest to, ponieważ w wyniku wielowiekowych doświadczeń kultury nauczyły się przekształcać to, co abstrakcyjne, w to, co konkretne, nadając im znaczenia „żywych, poruszających symboli”⁴⁶². Dzięki temu, ludzie mogli projektować i poszerzać swoje spostrzeżenia, a także swoje uczucia na coraz szersze całości⁴⁶³. W omawianym kontekście zjawisko to nazywamy mitologizacją cywilizacji światowej. Potrzebujemy takiego mitu, aby rozbudzić swoje serca, aby projekt takiej cywilizacji budził nie tylko nasze intelektualne zainteresowanie, ale również żywe pragnienia naszych serc.

Przejdźmy zatem do określenia drogi, którą ludzkość musi przebyć, aby dopełnić ideę cywilizacji światowej. Ściśle określając poszczególne dążenia do cywilizacji światowej, powiedzmy sobie, że pierwszym krokiem do jej osiągnięcia jest jej urzeczywistnienie polegające na przekonaniu, iż cel jest realny do osiągnięcia. Dopełnienie idei cywilizacji światowej stanie się możliwe, jeżeli ludzkość nauczy się postrzegać tę wizję jako możliwą do realizacji, a nie jako nieosiągalną utopię. Jednocześnie Brameld sugeruje, aby w dążenie do cywilizacji światowej włączyć całą ludzkość, albowiem dopełnienie tej wizji stanie się realne, gdy zaangażują się w nią całe zbiorowości społeczne. Dlatego właśnie Brameld z taką nadzieją podchodził do demokracji – zaangażowanie całych zbiorowości społecznych w ustroju demokratycznym nie wymaga jednomyślności, wystarczy większość, aby ukierunkować całe społeczeństwo na osiągnięcie jakiegoś znaczącego celu.

Możliwe to będzie wtedy, gdy z cywilizacji światowej uczynimy mit; wyobrazimy ją sobie jako cel osiągalny i rzeczywisty. Aby tego dokonać, możemy ukazać ideę tej cywilizacji obrazowo – nadać jej konkretne kształty i wymiary. W jeszcze szerszym znaczeniu proces

⁴⁶¹ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 169.

⁴⁶² Tamże, s. 169.

⁴⁶³ Tamże, s. 169-170.

mitologizacji polega na przedstawieniu zjawiska w sposób obrazowy w takim sensie, że faktem codziennego życia nadajemy znaczenie filozoficzne. W przypadku cywilizacji światowej mit powinien być radykalny i rewolucyjny, aby w obrazowy i efektywny sposób ukazać tę formę globalnego ustroju. Brameld twierdzi, że ludzie są zdolni do osiągnięcia trudnych celów pod warunkiem, że potrafią nadać im skonkretyzowane wymiary. W tym przypadku można by uczynić z cywilizacji światowej konkretny symbol, a także zadbać o to, aby zarówno w proces mitologizacji cywilizacji światowej, jak i samego jej dopełnienia, włączyła się edukacja. Cytując za Brameldem: „[...] współczesna edukacja staje wobec porywającej, niepowtarzalnej możliwości włączenia swojej energii w wysiłki stworzenia nowego mitu dla nadchodzących czasów – mitu, który jest [...] radykalny i rewolucyjny”⁴⁶⁴.

Za odpowiedni wiek na rozpoczęcie edukacji ku cywilizacji światowej Brameld uważa wiek przedszkolny dziecka⁴⁶⁵. Edukację w nurcie cywilizacji światowej, a co za tym idzie, w nurcie internacjonalizmu, należy rozpocząć jak najwcześniej. Wiek przedszkolny to odpowiedni moment do rozpoczęcia edukacji w tym nurcie, ponieważ odpowiednio wcześniej przygotowuje umysł do życia w zbiorowościach. Dziecko w takim wieku jest świadome i gotowe do podjęcia edukacji. Tym większa szansa na osiągnięcie sukcesu, im większa ciekawość świata i chęć do jego poznawania. Biorąc pod uwagę łatwość poddawania się siłom autorytetów przez młodych wychowanków, Brameld podkreśla znaczenie nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego tak istotne jest wszechstronne przygotowanie nauczycieli z zakresu nauk ogólnokształcących, specjalistycznych i behawioralnych⁴⁶⁶.

Brameld nadaje zawodowi nauczyciela wyjątkową doniosłość. Jest w tym głęboki sens, gdyż amerykański myśliciel z nauczycieli czyni sprawców przemian – podmioty odpowiedzialne za rekonstrukcję. To właśnie im powierza funkcję budowania świadomości młodego pokolenia już od pierwszych lat edukacji. Twierdzi, że w nauczycielach tkwi ogromny potencjał, ponieważ wykorzystując swój autorytet, są w stanie ukierunkowywać młode umysły na życie w zjednoczeniu i miłości. Dlatego tak ważne jest to, aby nauczyciel będący sprawcą przemian globalnych, dalekosiężnych i trwałych, sam był gruntownie przygotowany do pełnionej funkcji⁴⁶⁷. Kluczowe jest to, aby nauczyciel był również

⁴⁶⁴ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 171.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 177.

⁴⁶⁶ Tamże, s. 119-121.

⁴⁶⁷ Patrz: A. Piendel, *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka* [W:] red. M. Barwacz, M. Kania, *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Kasper, Kraków 2017, s. 70-72.

świadomy zarówno rangi, jak i trudności celu, do którego dąży. Wtedy będzie mógł ukierunkować na niego swoje działania⁴⁶⁸.

Ponadto, według Bramelda, edukacja realizowana w odpowiednio śmiały sposób może stać się o wiele silniejszym czynnikiem zmiany kulturowej w kierunku cywilizacji światowej niż czynniki, które na pierwszy rzut oka zdają się mieć nad nią przewagę, takie jak gospodarka czy polityka⁴⁶⁹. W tym znaczeniu nic nie jest w stanie zastąpić edukacji w drodze do osiągnięcia poziomu cywilizacji światowej. Nie zmienia to jednak faktu, że edukacja nie jest jedynym czynnikiem zmian kulturowych. Największą siłą byłoby naprzemienne zastosowanie wszystkich czynników przemian społecznych, tak, aby proces dążenia do cywilizacji światowej trwał nieprzerwanie. Zdaniem Bramelda, zbyt długo nie dostrzegaliśmy tego, że rola edukacji nie ogranicza się jedynie do transmisji obyczajów kulturowych. Często dominującą rolą edukacji była modyfikacja i transformacja tychże obyczajów. Dążenie do cywilizacji światowej daje nam możliwość przypomnienia sobie o tych funkcjach edukacji oraz zastosowania ich w praktyce.

Jak zatem kierować procesem kształcenia, aby był on efektywny? Brameld uważa, że przydatne jest zindywidualizowanie edukacji tak, aby każdy uczeń był kształcony z wykorzystaniem maksimum jego potencjału. Jednocześnie rekonstrukcjonizm akceptuje kolektywny wymiar edukacji, przedstawiając ją jako integralną część całości życia zbiorowego. Edukacja nie jest więc bierna wobec żadnego aspektu życia społecznego. Poza kształceniem i wychowaniem dąży do zaangażowania jednostki w każdy znaczący wymiar funkcjonowania społeczeństwa⁴⁷⁰.

Ostatnim krokiem do osiągnięcia cywilizacji światowej, a zarazem tym, który okazuje swoją trwałość przez całe życie człowieka, jest uczenie się, w jaki sposób należy podejmować problemy dotyczące kwestii osobowościowych i kulturowych. Do badań i rozwiązań w tych obszarach trzeba angażować tę samą inteligencję, którą wykorzystujemy, aby badać i rozwiązywać dylematy, na przykład, natury geologicznej czy chemicznej. Brameld stawia w tym miejscu pytanie: „czyż nie jest rzeczą ironiczną, że wiemy lepiej, w jaki sposób kontrolować jądro wodoru niż jądro ludzkich emocji – libido? Podobnie, czyż nie jest ironiczne, że wiemy lepiej, w jaki sposób wysyłać astronautów w loty dookoła Ziemi, niż w jaki sposób regulować konflikty między grupami społecznymi, nie wspominając o

⁴⁶⁸ T. Brameld, *The use of explosive...*, s. 9.

⁴⁶⁹ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 177.

⁴⁷⁰ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne...*, s. 101-102.

narodach?”⁴⁷¹ Kontrola nad światem natury może nas zwodzić i utwierdzać w przekonaniu, że równie skutecznie możemy kontrolować nasze emocje lub wynikające z nich zachowania. Człowiek wciąż pozostaje dla siebie w dużej mierze istotą nieodkrytą, jego emocje wciąż zaskakują go i zmuszają do korekty wiedzy, jaką ma o sobie. Jednocześnie ludzkie emocje mogą być wyjątkowo silnym narzędziem zmian społecznych, dlatego priorytetem staje się odpowiednie zaangażowanie i zagospodarowanie potencjału nie tylko ludzkiego intelektu, ale także ludzkiej emocjonalności.

Kolejną kwestią, którą należy poddać analizie, są konsekwencje przyjęcia idei cywilizacji światowej. Cywilizacja światowa stanowi wizję, ideę, dlatego jej następstwa również mogą być jedynie prognozowane. Ze względu na to, że ludzkości nigdy wcześniej nie udało się uzyskać tego najbardziej pożądanego poziomu zjednoczenia cywilizacyjnego, możemy zaledwie przewidywać jego konsekwencje.

Pierwszą z nich byłaby edukacja w nurcie internacjonalizmu. Edukacja powinna zająć się kwestią nacjonalizmu w sposób bardziej wyrafinowany i realistyczny. Do takich działań Brameld zalicza odpowiednio wczesne kształcenie w nurcie internacjonalizmu, dla którego wyznacza etap czwartej lub piątej klasy szkoły podstawowej. Według Bramelda jest to istotna kwestia dla ludzkości, ponieważ nacjonalizm jest dominującą siłą, mylnie kształtującą pojęcie ludzkiej lojalności. W imię nacjonalizmu jesteśmy w stanie poświęcać nie tylko własne idee, życie jednostek, ale również bezpieczeństwo całych zbiorowości społecznych. Cytując za Brameldem: „nawet dziś, gdy stajemy twarzą w twarz z najbardziej bezpośrednim znanym nam z historii zagrożeniem świata, nacjonalizm zaślepia i paraliżuje większość z nas do tego stopnia, że jesteśmy gotowi na ostateczne starcie, nawet na totalną rzeź, aby tylko ochronić tę ideologię”⁴⁷². Internacjonalistyczna edukacja staje się nie tylko efektem osiągnięcia cywilizacji światowej, ale również pierwszą korzyścią dla ludzkości wynikającą ze zbudowania cywilizacji światowej. Działania, które podejmujemy, są wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw. Warto je podejmować, ponieważ osiągnięte rezultaty mają służyć ludzkości w wymiarze długoterminowym.

Drugą przypuszczalną konsekwencją zbudowania cywilizacji światowej byłaby próba zwalczania zła rasizmu, które osiągnęło tak wysoki poziom, że jest w stanie oddzielać od siebie ludzi o różnych kolorach skóry, poglądach religijnych i politycznych. Rasizm jest w stanie szerzyć podziały w ramach jednego narodu. Edukacja powinna z większym zaangażowaniem zwalczać przyczyny konfliktów, które nie pozwalają nam postrzegać

⁴⁷¹ T. Brameld, *Edukacja...*, s. 45.

⁴⁷² Tamże, s. 167-168.

ludzkości w kontekście globalnej zbiorowości⁴⁷³. Zwalczając zło rasizmu, a co za tym idzie, wszystkie konflikty i zajadłości na jego podłożu, ludzkość osiąga drugą korzyść wynikającą z przyjęcia cywilizacji światowej.

Trzecią konsekwencją przyjęcia idei cywilizacji światowej byłaby próba zminimalizowania, a w efekcie możliwość całkowitego zwalczania konfliktów militarnych. Wśród tych najdotkliwszych dla ludzkości Brameld wymienia konflikty podsycane przez wielkie religie oraz zajadłość form religijno-kulturowej wrogości, takich jak antysemityzm. Zadaniem edukacji będzie więc zwrócenie szczególnej uwagi na kontakty międzyludzkie na podłożu religijnym. Edukacja nie może ignorować gospodarczych przyczyn konfliktów między narodami, rasami i religiami. Tym samym edukacja powinna zająć się kwestią eksploatacji zasobów naturalnych eksplorowanych ze względu na żądze zysku materialnego. Realizując te działania, osiągniemy trzecią korzyść dla ludzkości, jaką jest wszechobecny i nieprzerwany pokój. Warto zauważyć, że podobne stanowisko przedstawiał Bogdan Suchodolski (1903-1992), twierdząc, że przejawem wzajemnej troski ludzkości byłyby działania mające na celu wyrównywanie poziomu życia na świecie. Suchodolski posługuje się przykładem marnowania żywności. W momencie, gdy narody afrykańskie umierają śmiercią głodową, społeczności Europy i Ameryki Północnej masowo wyrzucają żywność. Rozwiązaniem problemu nierówności poziomu życia byłoby nauczenie się wykorzystywania zasobów naturalnych w odpowiednich proporcjach, czyli wtedy, gdy jest to niezbędne. Gotowość do takiego działania wymagałaby wyrzeczeń od narodów bogatych na korzyść narodów biednych. Owo wyrzeczenie nie ma na celu wyzbycia się potrzeb w ogóle, lecz oderwania się od złych nawyków⁴⁷⁴.

W poprzedniej części rozważań została przedstawiona wizja cywilizacji światowej oraz korzyści płynących z niej dla ludzkości. Idealnym stanem rzeczy byłoby globalne zjednoczenie ludzkości. Podobne zdanie wyraża Martha Nussbaum (1947), twierdząc, że społeczności powinno postrzegać się jako obywateli nie jednego narodu, lecz całego świata. Przynależność taka odrzucałaby różnice, a opierałaby się na miłości do bliźniego poprzez pryzmat jego człowieczeństwa. Jak twierdzi Nussbaum za Scottem Braithwaitem: „byłoby idealnie [...] gdybyśmy kochali wszystkich. Trudno jest jednak kochać kogoś, kogo nie znamy, albo kogoś od nas odmiennego”⁴⁷⁵. Tym samym Nussbaum wskazuje nie tylko na

⁴⁷³ Tamże, s. 168.

⁴⁷⁴ B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 87-88.

⁴⁷⁵ M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 14.

przyczynę postrzegania ludzkości poprzez pryzmat różnic, ale także wyjaśnia trudności w osiągnięciu zjednoczenia w wymiarze cywilizacji światowej. Według Nussbaum przyczyną takiego stanu rzeczy jest niska świadomość w zakresie interakcji międzyludzkich oraz zdolność do niewłaściwej argumentacji obserwowanych zjawisk społecznych. Przykładem może być postrzeganie człowieka czarnoskórego jako przestępcy, w momencie, gdy wiemy, że czarnoskórzy są częściej sprawcami przestępstw, niż biali. Inny przykład podany przez Nussbaum to dyskryminacja kobiet przez pryzmat płci podczas rekrutacji na stanowiska pracy. Pracodawcy często obawiają się porzucenia pracy przez kobiety po zajściu przez nich w ciążę⁴⁷⁶. Rozwiązaniem problemu ma być rozumienie różnorodności, dostrzeganie jej i akceptowanie. Według Nussbaum współcześni nauczyciele kształtują przyszłych obywateli w warunkach kulturowego zróżnicowania i rosnącej internacjonalizacji. Jako obywateli wzywa się ich do rozumienia problematyki zróżnicowania rasowego, mniejszości etnicznych, religijnych i seksualnych. Jednakże, aby taka forma edukacji ku światowemu obywatelstwu była skuteczna, interpretacja ta powinna być coraz pełniejsza, by gospodarka poszczególnych narodów miała funkcjonować prawidłowo, a problemy człowieczeństwa mogły być rozwiązywane skutecznie. Aby edukacja prawidłowo funkcjonowała i kształciła do funkcjonowania w rolach obywateli nie tylko lokalnej grupy, lecz obywateli złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, Nussbaum sugeruje skupienie się na programach kształcenia otwartych na rozwiązywanie problemów różnorodności⁴⁷⁷. Rolę kształcenia w nurcie obywatela świata Nussbaum powierza akademiom i uniwersytetom. Twierdzi, że „chcemy budować akademię, w której bycie *fellows* nie musi być kojarzone z <kurtyzana>; akademię, w której świat będzie postrzegany jako dom dla wielu różnych typów obywateli, w której możemy się uczyć funkcjonować jako obywatele całego świata”⁴⁷⁸. Takie przygotowanie do życia w społeczeństwie wielokulturowym wymaga nie tylko kształcenia wyższego, lecz przede wszystkim kształcenia ogólnego. Sięgamy więc do Sokratejskiej koncepcji „namysłu nad życiem”, do Arystotelesowskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, ale przede wszystkim powinniśmy się odwołać do pojmowania edukacji w perspektywie stoickiej, w której kształcenie postrzegane jest jako wyzwolenie umysłów z więzi nawyków i przyzwyczajęń. Głównym założeniem takiej edukacji jest kształcenie ludzi potrafiących z wrażliwością i czułością pełnić rolę obywateli świata⁴⁷⁹. W tym ujęciu klasyczna idea obywatela świata może być rozumiana na dwa sposoby. Za podstawę bytu człowieka uznaje

⁴⁷⁶ Tamże, s. 47.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 14-15.

⁴⁷⁸ Tamże, s. 16.

⁴⁷⁹ Tamże, s. 17.

się cały świat. Grupy narodowe i lokalne mają drugorzędne znaczenie. Złagodzona wersja tej wizji dopuszcza różnorodność naszych priorytetów, jednakże kładzie szczególny nacisk na uznawanie wartości życia ludzkiego, niezależnie od tego, gdzie się z nim stykamy. W tym ujęciu istotne jest rozumienie swojego związku z każdym człowiekiem⁴⁸⁰.

Zestawienie wizji cywilizacji światowej Theodore'a Bramelda z ideą obywatela świata Marthy Nussbaum pokazuje, że ludzkość skrycie pragnie i potrzebuje zjednoczenia. Po drugie, koncepcje te są nadal aktualne i gotowe do wdrażania. Zadaniem ludzkości jest zrozumienie, jak mogłyby wyglądać poszczególne działania w dążeniu do cywilizacji światowej; a następnie zastosowanie tych środków, aby urzeczywistnić cel. Kluczową kwestią w budowaniu cywilizacji światowej byłoby również skonkretyzowanie wieku, w którym należy budować świadomość zjednoczenia, ponieważ Brameld i Nussbaum nie zgadzają się w tej kwestii.

Liczne wątki rekonstrukcjonistyczne obecne w analizowanych w tym doktoracie podstawach programowych pokazują, że koncepcja edukacji obywatelskiej bazująca na tych podstawach może mieć charakter rekonstrukcjonistyczny. Uderzającą jednak różnicą (przynajmniej w niektórych przedmiotach) między większością treści podstaw programowych a orientacją rekonstrukcjonizmu społecznego, jest podejście do historii. O ile w podstawach programowych historia, także ta najodleglejsza, traktowana jest z głębokim szacunkiem, o tyle w koncepcji Theodore'a Bramelda nacisk położony jest nie na przeszłość, ale na przyszłość. Kiedy oczekujemy od ucznia, że będzie potrafił odnosić przyswajane zagadnienia do poszczególnych etapów historycznych, zwracamy jego uwagę ku czasom i kulturom minionym. Wydaje się, że polska edukacja jest przesycona takim podejściem, widać to wyraźnie w traktowaniu starożytności. W tym miejscu zadaję pytanie: czyż nie rozsądniej byłoby ograniczyć się do podstawowych informacji na temat rozwoju poszczególnych cywilizacji, a jednocześnie położyć większy nacisk na analizę i, przede wszystkim, dyskusję nad współczesnymi dylematami ludzkości; nad zagadnieniami głodu, nierówności społecznych, łamania praw człowieka, nad nieprzestrzeganiem konstytucyjnych zapisów odnoszących się do wolności; nad problematyką mniejszości narodowych i tym podobnych. Można stwierdzić, że byłoby to całkowicie zgodne z założeniami rekonstrukcjonizmu społecznego, ale także z ukierunkowaniem myślenia ludzi młodych. Sądzę też, że byłoby to

⁴⁸⁰ Jeszcze szerzej postrzega tę wizję Albert Schweitzer (1875-1965) w swojej „etyce poszanowania dla życia”. W etyce tej Schweitzer uznaje prawo do bytu i rozwoju każdej jednostki żywej, niezależnie od tego, czy jest to byt ludzki, zwierzęcy czy roślinny .

edukacyjny krok w stronę globalnego zjednoczenia, które Brameld nazywał cywilizacją światową.

Kończąc, chcę dodać, że czas, w którym powstawał czwarty, ostatni rozdział tej pracy, jest okresem trwania, od przeszło roku, konfliktu militarnego w Ukrainie, podczasktorego Rosja z socjalistycznymi zapędami napadła na wolne i suwerenne państwo. Można stwierdzić, że od 1989 roku, czyli od okresu głębokiej przemiany następującej nie tylko w polskim społeczeństwie, ale także odczuwającej swoje skutki arenie europejskiej, nigdy nie oddaliliśmy się tak bardzo od wizji globalnego zjednoczenia i jednomyślnego postrzegania ludzkich problemów i dylematów. Myślę, że Brameld nie bałby się postrzegania takich wydarzeń jako pewnego rodzaju klęski ludzkości. Dlatego też zauważam, że w polskiej edukacji bardzo rzadko pojawiają się sformułowania typu „uczeń dyskutuje”, „uczeń zastanawia się nad... i podejmuje polemikę na tle grupy”. Tym samym chcę powiedzieć, że sedno rekonstrukcjonizmu społecznego polega nie tyle na posiadaniu wiedzy, ile na umiejętności jej odnoszenia do dylematów ludzkości; na umiejętności dyskusowania i odnajdywania rozwiązań globalnych problemów, które dotyczą całych mas ludzkości. Kwintesencja rekonstrukcjonizmu społecznego polega więc nie tyle na rozumieniu i dostrzeganiu problemów, czego niewątpliwie uczą treści współczesnej szkoły średniej, ile na umiejętności wspólnego odnajdywania rozwiązań, ich dyskusowania, odrzucania przestarzałych praktyk na korzyść innowacyjnych, eksperymentalnych działań. Dlatego też wydaje mi się, że polska edukacja jest wciąż daleka od rekonstrukcjonizmu. Polskie nauczanie byłoby zgodne z tą filozofią edukacji, gdyby podstawy programowe i same programy nauczania nie tyle nakazywały, ile zachęcały uczniów do samodzielnego dyskusowania i analizowania współczesnych problemów ludzkości. Jednakże czy w dojrzewających polskich pokoleniach jest na tyle dużo świadomości, dojrzałości i otwartości na chęć wyrażania własnego zdania? Czy w polskich uczniach jest wystarczająco dużo odwagi do krytykowania stanu zastanego i chęci do niesienia zmiany? Są to w tej chwili pytania retoryczne, na które można by udzielić odpowiedzi, podejmując odrębne badania naukowe.

Bibliografia

- Bagrowicz J., *Wychowanie na czas przełomu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, nr 2 (7).
- Biesiadecka E., *Strategie aktywizujące uczniów w edukacji obywatelskiej w świetle nowej podstawy programowej* [W:] (red. Kilian S.), *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Biliński A., *Elementy stałe i zmienne w wychowaniu patriotycznym w dobie transformacji systemowej* [W:] (red. Jeziorowski E.), *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1995.
- Brameld T., *Education for the emerging age*, New York, Harper & Brothers, 1961.
- Brameld T., *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Brameld T., *Patterns of educational philosophy*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1950.
- Brameld T., *Philosophies of education in cultural perspective*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1955.
- Brameld T., *The Use of Explosive Ideas In Education: Culture, Class and Evolution*, University of Pittsburgh, 1965.
- Brighouse H., *Should Schools Teach Patriotism*, [w:] tenże, *On Education*, Routledge, London and New York 2006.
- Brozi K. J., *Ludzie i kryzys cywilizacji w perspektywie antropologii kulturowej*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, (red. McDonough K., Feinberg W.), Oxford University Press, Oxford and New York 2003.
- Cylkowska-Nowak M., *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski* [W:] (red. Melosik Z., Przyszczypkowski K.), *Wychowanie obywatelskie, studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1998.
- Czekaj Ł., *Edukacja obywatelska w Polsce po 1989 roku i rola organizacji obywatelskich*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019.
- Czerwiński J., *Patriotyczne i obywatelskie wychowanie w szkole*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1974.
- Czerwiński K., *Edukacja nieformalna wobec obywatelskości*, Bydgoszcz 2020.
- Czerwiński K., *Edukacja nieformalna wobec obywatelskości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2020.

- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.
- Dewey J., *Human nature and conduct: in introduction to social psychology*, Modern Library, New York 1922.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Impuls, Kraków 2013.
- Durkheim E., *Wychowanie moralne*, tłum. Kostyło P., Rybicka D., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, (red. Rosa R., Bocian B.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
- Edukacja i społeczeństwo obywatelskie – perspektywa interdyscyplinarna*, (red. Kamińska M., L. Tomaszewska), Płock 2013.
- Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, (red. Żebrowski J.), Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk, 1997.
- Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, (red. Żebrowski J.), Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.
- Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, (red. Kwiatkowska H.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, (red. Magoń W., Jeziorowski E.), Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1998.
- Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, (red. Kilian S.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Edukacja wobec ładu globalnego*, (red. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, (red. Wojnar I., Kubin J.), Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-obywatelska;3896550.html> [1.08.2023 r.].
- Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej* (red. Flis M.), Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2004.
- Fabryki dyplomów czy Uniwersitar? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, (red. Czerepaniak-Walczak M.), Impuls, Kraków 2013.
- Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, (red. Dehnel P., Gutowski P.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

- Furmanek W., *Człowiek wobec wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Gajdamowicz H., *Cele edukacji w zmieniającym się społeczeństwie* [W:] (red. Rosa R., Bocian B.), *Edukacja do demokracji bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Gałaś M., *Wartości kulturalne w epoce ponowoczesnej a wyzwania edukacyjne* [W:] (red. Żebrowski J.), *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.
- Gałęski J., *Problematyka wychowania patriotycznego w treściach programów nauczania wybranych przedmiotów starszych klas szkoły podstawowej* [W:] (red. Jeziorowski E.), *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1995.
- Gawkowska A., *Co tracimy żyjąc osobno? A. MacIntyre'a krytyka współczesnego liberalnego indywidualizmu*, [W:] (red. Juchacz W., Kozłowski R.), *Filozofia a demokracja*, Coopera, Poznań 2001.
- Gawrecki L., Strykowski W., *Jak kształcić nauczyciela?* [W:] (red. Kwiatkowska H.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Gęsicki J., *Szkoła a demokratyczny ład społeczny*, [w:] (red. Fijałkowska B., Woroniecki P.), *Idea demokracji w polskiej tradycji intelektualnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1995.
- Gewirtz S., *Market discipline versus comprehensive education* [W:] (red. Ahier J., Cosin B., Hales A.), *Diversity and change. Education, policy and selection*, London 1996, Routledge.
- Gładysz A., *Oświata, kultura, nauka w Polsce lat sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1987.
- Grażawski K., *Współczesne problemy integracji społeczno-kulturowej Europy*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
- Guttek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Harari Y. N., *Homo Deus. Krótka historia jutra*, tłum. Romanek M., Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Herzog T., *Zagrożenia i wyzwania dla edukacji obywatelskiej we współczesnej Polsce* [W:] (red. Melosik Z., Przyszczykowski K.), *Wychowanie obywatelskie, studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1998.

- https://quotepark.com/pl/cytaty/378274-albert-einstein-gdybym-tylko-wiedzial-powinienem-byl-zostac-zegar/#google_vignette [data dostępu].
- Jankowska M., Krasoń J., *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydgoszczanie wobec wartości*, Impuls, Kraków 2009.
- Jastrzębski J., *W ciekawych czasach. Szkice o kulturze i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- K. Ferenz, *Poznanie wartości i sposobów ich realizacji jako droga nabywania kompetencji kulturowej* [W:] (red. Żebrowski J.), *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.
- Kampka F., *Dokąd zmierza edukacja?* [W:] (red. Siellawa-Kolbowska E.), *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009.
- Kopińska V., *Edukacja obywatelska. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń 2017.
- Korzeniowski J., Machałek M., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Korzeniowski K., *Alienacja polityczna a demokracja. Analiza psychologiczna*, [W:] (red. Reykowski J.), *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa 1995.
- Koseła K., *Ewolucja w dziedzinie edukacji i szkoleń* [W:] (red. Sielawa-Kolbowska E.), *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009.
- Kosyło H., Kosyło P., *Edukacja jako narzędzie rekonstrukcji kultury* [W:] Brameld T., *Edukacja jako siła*, tłum. Kosyło P., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Kosyło H., *Zdrowie jako wartość społeczna. Perspektywa edukacyjna rekonstrukcjonizmu społecznego* [W:] (red. Kosyło H., Zientkowski P.), *Uczenie się siebie w kulturze*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Fuhrmanna, Bydgoszcz-Chojnice 2016.
- Kosyło P., *Edukacja patriotyczna w szkołach publicznych* [W:] *Filozofia edukacji. International journal of philosophy of education*, Kazimierz Wielki University Press, Bydgoszcz 2019.
- Kosyrz Z., *Wychowanie patriotyczne młodzieży akademickiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Kotłowski K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa- Kraków-Gdańsk 1974.

- Kozakiewicz M., *O nowym pojęciu „państwa” i obywatela*”, [W:] (red. Kwiatkowska H., Kwieciński Z.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996.
- Kulesza W. T., Winczorek P., *Demokracja u schyłku XX wieku*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, (red. Krzemień-Ojak S.), Trans Humana, Białystok 1997.
- Kunikowski J., *Znaczenie edukacji obywatelskiej i funkcjonowania proobronnych instytucji, organizacji i stowarzyszeń* [W:] (red. Magoń W., Jeziorowski E.), *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1998.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec deficytu obywatelskości. Przedmowa* [W:] (red. Melosik Z., Przyszczypkowski K.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Poznań-Toruń 1998.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji* [W:] (red. Kwiatkowska H., Kwieciński Z.), *Demokracja, a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.
- Kwieciński Z., *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli* [W:] (red. Kwiatkowska H.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Impuls, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [W:] (red. Kwieciński Z.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.
- Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* [W:] (red. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Łyżwa P., *Myśl polityczna chrześcijańskiej demokracji w III RP*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Maliszewski K, Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Impuls, Kraków 2019.
- Marczewska-Rytko M., *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Markocki Z., *Nauki społeczne w edukacji obywatelskiej* [W:](red. Żebrowski J.), *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.

- Masło K., *Prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego w Karcie Praw Podstawowych*, [W:] (red. Mika C., Gałka K.), *Prawa podstawowe w prawie i praktyce Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2009.
- Murawski K., *Państwo i społeczeństwo obywatelskie. Wybrane problemy rozwoju demokracji w Polsce 1989-1997*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1999.
- Nowak M., *Demokracja jako wartość – wartość wychowania do demokracji*, [W:] (red. Kwiatkowska H., Kwieciński Z.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Nowicka-Włodarczyk E., *Trudne dyskusje o patriotyzmie* [W:] Nowicka-Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Człowiek – Kultura – Osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, Atla 2, Wrocław 2001.
- Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Pasko A., *Reorientacja celów kształcenia obywatelskiego w latach 90. XX wieku – analiza programów nauczania* [W:] (red. Kilian S.), *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Pasternak W., *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2001.
- Patriotyzm – obronność – bezpieczeństwo*, (red. Wesołowska E. A., Szerauca A.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Akademia Obrony Narodowej w Warszawie, Warszawa 2002.
- Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?* (red. Nikitorowicz J.), Impuls, Kraków 2013.
- Pedagogika*, (red. Milerski B., Śliwerski B.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Piendel A., *Recenzja Theodore Brameld, Edukacja jako siła*, tłum. Kostyło P., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2014 [W:] *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXXII, Nauki humanistyczno-społeczne*, zeszyt 424, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016.
- Piendel A., *Zagrożenia i konsekwencje płynące z przyjęcia multikulturalizmu – cywilizacja światowa kluczowym celem współczesnego człowieka* [W:] (red. Barwacz M., Kania M.), *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie. Wyzwania teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Kasper, Kraków 2018.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Rosa R., *Edukacja do demokracji i praw człowieka w świecie współczesnym. Aspekty filozoficzne, prawne i pedagogiczne* [W:] (red. Rosa R., Bocian B.), *Edukacja do demokracji bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.
- Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*, (red. Korczak J., Przybylski B.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Rulka J., *Dylematy kształtowania patriotyzmu w edukacji historycznej i obywatelskiej* [W:] *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1995.
- Siegel H., *Myślenie krytyczne i indoktrynacja*, tłum. Kostyło P. i Nowak K., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019.
- Siellawa-Kolbowska E., *Partnerstwo publiczno-społeczne w edukacji* [W:] *Europejski wymiar edukacji*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2009.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Prymasowskie wydawnictwo Gaudentinum, 1993.
- Simlat M., *Kultura w edukacji obywatelskiej (Zarys analizy kultury w społeczeństwie obywatelskim)* [W:] (red. Żebrowski J.), *Edukacja kulturalna w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1997.
- Skarżyńska K., *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu* [W:] Nowicka-Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998.
- Słownik Poprawnej Polszczyzny. Wydanie osiemnaste*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
- Słownik Wyrazów Obcych. Wydanie nowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Stanley W. B., *Curriculum for utopia. Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*, Albany 1992, State University New York Press.

- Stanley W., *Curriculum for utopia. Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*, Albany 1992, State University New York Press.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Świda-Ziemia H., *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, UW, Warszawa 2000.
- Symonides D., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa* [W:] Nowicka-Włodarczyk E., *Patriotyzm. Tożsamość narodowa. Poczucie narodowe*, Fundacja „Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji”, Kraków 1998.
- Szewczuk W., *Europa. Ojczyzna narodów* [W:] (red. Wojnar I., Kubin J.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.
- Sztumska B., Sztumski J., *Człowiek w świecie wartości*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2002.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próbadiaгноzy*, IBE, Warszawa 2000.
- Thomas T. P., *The Difficulties and Successes of Reconstructionist Practice: Theodore Brameld and the Floodwood Project*; [W:] *Journal of Curriculum and Supervision*, wiosna 1999, t. 14, nr 3.
- Tłuczek-Tadla E., *Edukacja obywatelska w stowarzyszeniu młodzieżowym. Studium teoretyczno – empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Tracy B., *Zarządzanie sprzedażą*, MT Biznes, Warszawa 2016.
- Uczenie się siebie w kulturze*, (red.) Zielińska-Kostyło H., Zientkowski P., Oficyna Wydawnicza Fundacji Furhmanna, Bydgoszcz-Chojnice 2016.
- Wesołowska E. A., *Wychowanie patriotyczne w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Wnuk-Lipiński E., *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Wolicki M., *Wychowanie do wartości*, Impiratur, Wrocław 1999.
- Wołoszyn S., *Jak polska myśl pedagogiczna pojmowała i pojmuje ideę demokratyczną?* [W:] (red. Kwiatkowska H., Kwieciński Z.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1996.

- Wroński R., *Wymiar edukacji obywatelskiej młodzieży a potencjał zachowań antykryzysowych* [W:] Magoń, W., Jeziorowski E., *Edukacja obywatelska młodzieży polskiej u progu zjednoczonej Europy*, Wydawnictwo „ARCANUS”, Bydgoszcz 1998.
- Zielińska-Kostyło H., Kostyło P., *Edukacja jako narzędzie rekonstrukcji kultury* [W:] Brameld T., *Edukacja jako siła*, tłum. Kostyło P., Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Zielińska-Kostyło H., *Theodore Brameld and the Floodwood Project* [W:] *Journal of Curriculum and Supervision*, wiosna 1999, t. 14, nr 3.
- Żygulski K., *Wartości i wzory kultury. Rozważania socjologiczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.