

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (20)	s. 67—80
------------	--	---------------	------------------	--------------	----------

Krystyna FERENZ

Obszary i wymiary współczesnej edukacji kulturalnej

Rzeczywistość przełomu wieków jawi się obserwatorowi zjawisk społecznych jako spiętrzenie różnorodnych sprzeczności. Z jednej strony człowiek podnoszony jest we wszystkich deklaracjach do najwyższych wartości, a osoba ludzka stała się w szerokich kręgach naszej cywilizacji wartością autonomiczną. Z drugiej strony rozwój technologiczny, pozornie uniezależniając jednostkę od jej otoczenia, właśnie ukazał i daje odczuć, że człowiek nie znajduje się nigdy tylko w czasie teraźniejszym. Jeśli jest taki, jaki jest, to dlatego, że przed nim byli inni, którzy stworzyli rzeczywistość przez niego zastaną, a od tego, jak on i jemu współcześni ją zmieniają, będzie zależała egzystencja następnego pokolenia.

Ogłoszony przez UNESCO w 1998 roku program edukacji kulturalnej przyjął kształt programu Dekady Kultury. Miał on zwrócić uwagę społeczeństw i państw na podstawowe kierunki „troski o kulturę”, uznane za zasadnicze, a równocześnie najpilniejsze dla rozwoju cywilizacji ludzkiej w końcu XX wieku. Jako zadania wymagające działań edukacyjnych wskazano:

- uznanie kulturowego wymiaru jednostek i społeczeństw;
- umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych;
- rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze;
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

„Wielkość tychże zadań nie wyjaśnia wystarczająco celów, które znalazły się u podstaw tak sformułowanego programu. Każde ze wskazanych zadań może bowiem służyć wielu różnym funkcjom i realizować różne cele” (Olbricht, 2000, s. 23).

Współczesne społeczeństwa mimo dążeń do otwartości na inne grupy, poszukujące płaszczyzn wspólnych działań i sposobów porozumienia są w znacznym stopniu zróżnicowane. Ich uwarunkowania zewnętrzne i mechanizmy spójności wewnętrznej tworzą wielkie zbiorowości ludzkie, nadrzędne wobec innych, mniejszych, dając im tym samym poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grup narodowych czy państwowych, lecz zarazem wyznaczając ramy społecznego i kulturowego funkcjonowania. Zbiorowość taka staje się wtedy nadrzędna, co czyni ją dysponentem najwyższych wartości uznawanych przez wspólnotę.

Przekazywanie dorobku następnym pokoleniom i włączenie ich do twórczego jego pomnażania jest istotnym czynnikiem trwałości i rozwoju zarówno narodu, jak i państwa. W interesie obu tych podmiotów leży udzielanie rekomendacji tym wartościom, które są w mocy scalać grupę, wyróżniając ją i zarazem zdając się na tyle ogólnymi, że wchodzą w poziom moralności współczesnego człowieka — obywatela świata. Społeczeństwo jako określona formacja podejmuje się również obrony tych wartości. Ma dwie zasadnicze drogi przekazywania ich i kształtowania nastawień do nich. Pierwszą stanowią naturalne procesy społeczne, z których najsilniejsza jest tradycja, drugą — świadome działania w większości zinstytucjonalizowane, z których największe znaczenie ma edukacja. Siły społeczne wyzwalające procesy wychowawcze działają w obu tych nurtach, odwołując się do innych źródeł i sposobów realizacji przyjętych celów.

W obszarze uczestnictwa w życiu społecznym istotne są historycznie wytworzone i utrwalone wartości kulturowe oraz w różnym stopniu i zakresie zinternalizowane wzory i normy społeczne. W obszarze działań instytucjonalnych ważne są dyrektywy wychowawcze (ideologie, cele, zadania) centrów decyzyjnych. Stopień zgodności lub rozbieżności bliskich i dalekich celów tych działań decyduje o ich efektywności i kierunku zmian społecznych i kulturalnych.

Większość realizowanych form społecznych kontaktów, przyjęte poglądy, wierzenia, tradycje, język należy do elementów zrozumiałych i akceptowanych przez największe i najbardziej znaczące grupy. Są to więc elementy społecznych zachowań, które strukturalizują kulturę w życiu podstawowych grup o charakterze pierwotnym, jak rodzina, grupa sąsiedzko-lokalna. Tworzą one tzw. trzon lub jądro kultury, mające najsilniejszy wpływ na integrację grupy i na procesy identyfikacyjne nowych członków społeczeństw (Devore, Schlesinger, 1986, s. 17—18).

Droga przekazu wartości kulturowych z poziomu wspólnej świadomości społecznej zakłada celową ingerencję w świat wartości poszczególnych jednostek z intencją tworzenia większej spójności, większych możliwości komunikacyjnych między nimi.

W instytucjonalnym przekazie następuje z reguły pomijanie pośredniego poziomu świadomości, charakterystycznego dla mniejszych grup społecznych. W przyjęciu strategii zorganizowanego — jak kształcenie w określonym systemie oświatowym — kierowania świadomością przede wszystkim indywidualną, istotną rolę odgrywają idee przewodnie wynikające z wartości nadrzędnych przyjętych przez wspólnotę. Skuteczność związanych z tym działań zależy od wielu czynników. Najważniejszym z nich zdaje się stopień spójności lansowanych wartości i wartości tradycyjnie funkcjonujących w różnych grupach. Mniej ważny, lecz istotny jest kontekst społeczny, kulturowy, w jakim nowe wartości się pojawiają, a także to, czy system, w którym są żywotne i z którego pochodzą, nie pozostaje w jawnej sprzeczności z aksjologicznymi założeniami systemu funkcjonującego. Utrudnieniem wprowadzenia zmian może być też sposób wyrażania nowych wartości. Tu również przyzwyczajenie oraz nawyki członków społeczności mogą proces ów hamować.

Każda formacja społeczna fascynuje się jakimiś wartościami, z których wyprowadza idee normatywne. Mają one wiodącą rolę wśród innych wartości, nie zawsze nawet z nimi związanych. W określonym czasie uważane są za oczywiste i obowiązujące. Do nich sprowadzane są wszystkie inne. Jeśli zaczynają być kwestionowane, można spodziewać się ich upadku (Ferenz, 1993, s. 20). Z reguły są to sygnały przechodzenia społeczeństwa w nową formację społeczną, z czym wiążą się zmiany w innych obszarach życia społecznego, np. w polityce czy gospodarce. Potrzebne są wówczas wzory odmiennych zachowań, dla których częstokroć brak prototypów kulturowych w obszarze dotychczasowych sytuacji zachodzących w społeczności. W takich momentach społecznego życia następuje albo tworzenie nowych wzorów, albo zapożyczanie ich z innych, dotąd obcych kulturowo obszarów, na których wprowadzana wartość ma ustalone miejsce w hierarchii. Droga przekazu owych wartości (a co za tym idzie — norm i wzorów) z reguły wiedzie z poziomu wspólnej świadomości społecznej ku grupom większym i mniejszym, w których funkcjonują członkowie społeczeństwa. Grupy kreujące zmiany w perspektywie wyznaczonych dla zbiorowości celów, nawet jeśli nie nadają swym dążeniom jasnych reguł polityki i tak dążą do zapanowania nad procesem kulturowym, starając się umocnić pewne cenione przez siebie wartości, natomiast inne osłabić. Można w tym widzieć poszukiwanie właściwych relacji między zachowaniem dziedzictwa a promocją nowych kierunków dążeń. Szczególnie wyraźne w publicznych programach edukacyjnych są zabiegi budujące i scalające kulturę grupy jako wartości unikalnej. Przybierają one kształt działań w kierunku:

1) powszechnego uznania i przyjęcia najwyższych wartości jako dobra narodowego;

2) przyjęcia przez grupy tworzące i przechowujące wartości narodowe odpowiedzialności za ich pielęgnowanie i przekazywanie;

3) tworzenie warunków do współuczestnictwa w kulturze, wyzwiania w ludziach poczucia sprawstwa w tej dziedzinie zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym (Ferenz, 1993, s. 135).

A.C. Ornstein i F.P. Hunkins (1998, s. 139—155) twierdzą, że w programach edukacyjnych, a zatem w tym nurcie działań, który nakierowany jest na zbiorowość, odbija się natura społeczeństw. Tu ujawnia się, co uważane jest za słuszne, a co za naganne, jakie są obyczaje i jakie prawa. Programy zawierają oczekiwania i wymagania, które społeczeństwo stawia jednostce. Wprawdzie oświata sama w sobie jest neutralna, ale można ją wykorzystać do różnych celów. Programy edukacyjne zawsze podlegały w jakiś sposób cenzurze. Nie musiało to wynikać z mocy prawa czy zaleceń administracyjnych, ale chociażby ze zwyczaju. B. Bernstein (1982, s. 33) pisze: „To, jak społeczeństwo selekcjonuje, klasyfikuje, rozdziela, przekazuje i ocenia wiedzę edukacyjną, która ma stać się wiedzą upowszechnioną, odzwierciedla zarówno dystrybucję władzy, jak i zasady kontroli społecznej.” Edukacja bowiem — jego zdaniem — odgrywa decydującą rolę w przekazie kultury.

Wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, co M. Herskowitz określa terminem „enkulturacja” (Staszczak, 1987), nadaje niepowtarzalną odrębność każdemu systemowi kulturowemu. Świadome i nieświadome przekazy w transmisji pokoleniowej wyznaczają ramy społecznego rozumienia zdarzeń, a własne doświadczenia jednostki nie mogą być inaczej przez nią interpretowane w tym procesie (szczególnie w jego początkach) niż w kategoriach kultury, w której jest.

Istota relatywizmu kulturowego jest więc nie do przecenienia jako dyrektywa do określenia punktu wyjścia w całościowym procesie akulturacji grupy, lecz nie do wskazania celu tego procesu. Widziane w tym aspekcie wychowanie jako szeroko rozumiany proces społeczny rozpatrywać można wspólnie w kilku płaszczyznach.

Pierwszą jest wspomniane świadome i nieświadome oddziaływanie grup społecznych o charakterze pierwotnym oraz ich otoczenia. W ich obszarze człowiek uczy się znaczenia symbolu, reguł społecznych, kodów komunikacyjnych. One też kanalizują sposoby zaspokajania potrzeb.

Drugą płaszczyznę stanowią działania wewnętrzne grupy większej prowadzące do wytwarzania się jej swoistości, budujące poczucie przynależności jej członków, kształtujące tożsamość. Na niej można rozpatrywać kulturowe uniwersalia (np. w rozumieniu relatywistów: zinstytucjonalizowane systemy edukacji, zachowywanie obyczajów, przestrzeganie prawa). Do tego poziomu wychowania można odnosić zagrożenia z punktu widzenia relatywizmu kulturowego, wyrażające się ksenofobicznymi postawami bądź zapędami kolonialnymi czy mocarstwowymi. Na tym też jednak poziomie szuka się poro-

zumienia między systemami, porównując możliwości wzajemnego oddziaływania wymienionych tu uniwersaliów, przechodzenia wzorów, porównywania przyjmowanych wartości i ich hierarchii. Otwartość bądź zamknięcie się systemów na tym poziomie najwyraźniej obserwować można w formach kultury bytu codziennego, eksponującego użyteczność rzeczy, zachowań, rozwiązań sytuacji.

W ramach trzeciej płaszczyzny rozpatruje się człowieka jako osobę. Zatem odniesienia analizujące działania grupowe wobec jednostki będą stosowane do takiego kręgu cywilizacyjnego, którego zakres wyznaczają przyjęte granice wysokie (nadrzędne). Na tej płaszczyźnie ważne jest poszukiwanie zarówno obsolutów kulturowych (wspólnota najwyższa), jak i kulturowych uniwersaliów. Celem bowiem jest poznanie wzajemnie mniejszych kultur, rozumienie, akceptacja i tolerancja.

Tendencja do coraz większej otwartości systemów kulturowych w wymiarze makro na płaszczyźnie (określonej jako trzecia) wspólnoty wartości wyrażającej się w dostrzeganiu problemów o charakterze globalnym lub regionalnym prowadzi do dynamicznych, choć w większości ewolucyjnych, zmian społecznych. Zmiana społeczna zaś — jak pisze W. Poznaniak (1994, s. 304) — „jest przede wszystkim zmianą w dotychczasowym społecznym systemie wartości, jest zmianą obejmującą również dotychczasowe orientacje i preferencje etyczne”.

Kultura zastana, w której opanowaniu wymogów służyła socjalizacja i edukacja, stała się już czymś, co nie tylko przestaje wystarczać, lecz niejednokrotnie zaczyna przeszkadzać. Pojawiają się nowe oczekiwania, których spełnienie wymaga innych wiadomości, a co trudniejsze — innych nastawień, nowych postaw.

Edukacja ma zatem szansę, a może i powinność urzeczywistnienia kultury w życiu zbiorowym i indywidualnym, przyjmując znaczenie szersze niż tradycyjne pole oddziaływań. P. Rybicki (1979), rozważając ów problem, rysuje trzy podstawowe zakresy takich możliwości. W największym uproszczeniu można je ująć następująco:

- wyobrażenia o świecie i o siłach nim rządzących, które to bez względu na poprawność naukową i rzeczywistość ich wartość wyjaśniającą niosą z sobą ładunek emocji i woli, stwarzając podstawę swoistej afirmacji lub negacji świata i życia;
- treści moralne, znane, lecz przede wszystkim akceptowane, gdyż w nich tkwią imperatywy działań; one stanowią kryterium oceny zjawisk i ludzi, dając obraz kulturowej wspólnoty przez pryzmat jednostkowej świadomości;
- ciągłość kulturowa, w przypadku społeczeństw objawiająca się w ciągłości wątków treściowych i ciągłości form artystycznych, w przypadku jednostki

— w postawach wobec nich; stosunek emocjonalny do treści kulturowych tego zakresu określa jednostkę w społeczeństwie na osi continuum afiliacja — anomia, określa stopień jej identyfikacji i tożsamości kulturowej.

Wielość zadań, a nawet społecznych oczekiwań sprawia, że pojęciu temu przypisuje się także wiele znaczeń i choć może z zasady pozytywnych, to jednak traktowanych dość swobodnie zarówno w praktyce działań edukacyjnych, jak i w analizach badawczych.

Na zakres pojęcia odnoszonego do praktyki wpływa zmienność działań, warunków, celów i środków; z kolei na zakres pojęć w analizie naukowo-badawczej rzutuje przede wszystkim podstawowe zdefiniowanie pojęcia „kultura”. W zależności od rozumienia kultury edukacja staje się jej pochodną i funkcją.

K. Olbrycht (2000) zauważyła, że wśród wielości tych określeń dominują pewne tendencje i według nich wskazała na funkcjonujące trzy główne znaczenia. Dwa z nich mają źródła w praktyce edukacyjnej, jedno w potrzebach badawczo-refleksyjnych. Pierwsze dotyczy bliżej nie definiowanej kultury, z założeniem, że jest to zjawisko pozytywne, a tym samym obejmuje wszystkie działania i skutki przez sam fakt jej uprawomocnienia społecznego. Drugie znaczenie — równie częste zdaniem autorki — nakierowane jest głównie na młodego odbiorcę i celem czyni przygotowanie go (zresztą częściej do biernego niż czynnego) odbioru i kontaktu z wybranymi dyscyplinami sztuki. Z tego punktu widzenia rozpatruje się z reguły działania instytucjonalne. Trzecie znaczenie natomiast, niezależnie od przyjętej koncepcji i płaszczyzny dyscypliny, na której jest rozważane, ma charakter opisowy i — jak pisze K. Olbrycht — stanowi wyraz troski polityków i pedagogów o kulturę jako sferę świata człowieka, broniącego go przed całkowitą dominacją rozwiązań technokratycznych, wąsko utylitarnych.

Mieszcząc rozważania nad edukacją kulturalną w ogólnie pojętej pedagogice społecznej, dostrzega się możliwość łączenia w interpretacji wiedzy z innych subdyscyplin, a także z nauk pokrewnych, co pozwala na wieloaspektowość w postrzeganiu tego skomplikowanego procesu. Niemniej edukacja rozumiana jako zespół świadomych działań zmierzających do zmian w osobowościach jednostek i ich funkcjonowaniu w społeczeństwie ujawnia się w dwóch podstawowych wymiarach:

- ogólnym — wprowadzającym młode pokolenie w sferę ważnych dla społeczeństwa wartości,
- jednostkowym — stymulującym rozwój poszczególnych ludzi w ich indywidualnym osobowym kształcie (Ferenz, 1993, s. 39).

Rozważając edukację w wymiarze procesu społecznego, uwagę skupia się na interesach zbiorowych, jednostka zaś jest traktowana przedmiotowo, jako naturalny element całości. Poddając się zewnętrznym zabiegom, nawet celo-

wym ze społecznego punktu widzenia i akceptowanym subiektywnie, nie jest jeszcze aktywnym uczestnikiem procesów społecznych i kulturowych. Dopóki traktuje swój udział jako podporządkowanie się poznawanym mechanizmom, z uwzględnieniem w różnym stopniu pojmowanej konieczności, nie ma w niej jeszcze świadomego udziału. Pojawi się wówczas, gdy uczestnictwo, przeżycia będą uzasadnione przyjętymi przez człowieka wartościami.

Kształcenie zbudowane na przeżywaniu, wnikanii i rozumieniu stanowi — według J. Kerschensteinera — kategorię edukacyjną o charakterze aksjomatu (Wołoszyn, 1998, s. 19). Nie jest to pogląd odosobniony, np. dla B. Nawroczyńskiego (1947) edukacja oznacza rozpoznawanie i respektowanie wartości. W swojej pracy *Życie duchowe* pokazywał, że kultura zawsze jest aksjocentryczna. Fundamentalnym jej pojęciem jest wartość normatywna, czyli „wartość obowiązująca każdego, kto umie trafnie oceniać”.

Kategoria „rozumienia” stała się podstawową kategorią metodologiczną nauk humanistycznych. Człowiek tworzy kulturę i żyje nią, gdy ją „rozumie”. K. Ajdukiewicz w *Logicznych podstawach nauczania* (1938, s. 18) zdania oparte na rozumieniu uznał za swoiste i ostateczne przesłanki dla nauk humanistycznych. Upływ lat nie falsyfikuje tych poglądów. Rozumienie kultury zawiera się w poznaniu wartości, ich hierarchii, sposobów realizacji, afirmacji. Wokół nich obudowuje się prywatny i publiczny duchowy świat człowieka. Rozszerzanie obszarów poznawania otwiera horyzonty społecznego świata. Kategoria wartości staje się centralna, a jej charakter oraz układ wobec innych stanowi zasadniczy punkt odniesienia w każdym z obszarów kulturalnej edukacji.

Od tego, w jaki sposób z poznawanego publicznie systemu wartości przechodzi on w system prywatny osoby, zależeć będzie, czy człowiek stanie się mniej czy bardziej krytyczny, twórczy, otwarty i tolerancyjny. Inaczej będzie więc zależny od drogi, jaką wprowadzany był w kulturę, od sposobów poznawania jej, tworzonych możliwości adaptacji i wyborów. Kultura bowiem „ma moc tylko wtedy, gdy jest uwewnętrzniona, gdy stanowi w nas czynnik ukształtowania samodzielnego, prawidłowego i samodzielnego myślenia, które jest źródłem i napędem działania podejmowanego dla dobra osób” (G o g a c z, 1985, s. 60). Takie rozumienie przyjmowania kultury zakłada świadomą i refleksyjną akceptację treści i form kulturowych w coraz pełniej poznawanym zakresie. Człowiek staje się osobą wrażliwą na wartości podstawowe. W takiej wizji rozwoju człowieka trudno nie docenić roli edukacji. Ludzie, a szczególnie młode pokolenie, muszą być świadomi odpowiedzialności za to, kim będą i jaki będą tworzyć świat. Dlatego należy to traktować jako podstawową tezę, punkt wyjścia rysowania nieznanej wizji, którą jednak się tworzy przez działania nastawione na przyszłość. Globalizacja czy europeizacja jako idee przestrzegają przed ograniczeniem kreatywnej roli edukacji na rzecz zadań

doraźnych wynikających z bieżących potrzeb państwa czy jakiejś czasowo dominującej grupy. Przemiany formacyjne zakwestionowały filozofię edukacji adaptacyjnej, podporządkowanej jednej ideologii. Wskazały na czas i miejsce filozofii liberalno-emancypacyjnej, zróżnicowanej w sferze aksjologicznej i teologicznej. Ona daje szansę na realizację wychowania międzykulturowego, którego celem będzie nastawienie ludzi na poszukiwanie sposobów, za pomocą których można rozwiązywać bądź osłabiać problemy globalne, takie jak groźba zagłady nuklearnej, walki bratobójcze, terroryzm, emigracja zarobkowa, choroby i epidemie. Zmniejszenie wymiaru tych problemów przybliży realizację trwałego i sprawiedliwego pokoju. *Wychowanie mimo wszystko* — tak zatytułował swą pracę B. Suchodolski (1990), w wychowaniu bowiem widzi drogę do likwidowania rzeczowych i mentalnościowych źródeł konfliktów i nienawiści między narodami. Nazywa to „edukacją jutra”, bo jest ukierunkowana na problemy przyszłości świata (Śliwerski, 1998, s. 289).

Model wielokulturowego społeczeństwa przyszłości zapewnia interesy zarówno grup, jak i jednostek. Ludzie jutra — jeśli już nie czasów obecnych — staną się obywatelami świata dzięki swoim dążeniom, horyzontom, sposobom myślenia (Bauman, 1994). Muszą być jednak edukowani według ogólnościatowych trendów, znać i przyjąć wartości wyższe niż ich lokalne interesy, choć i te, jeśli nie są sprzeczne z ogólnymi, będą dla nich ważne. Odnajdywanie dróg wskutek dokonywania świadomych wyborów jest zadaniem i celem edukacji. O zmianach cywilizacyjnych bowiem decydować będzie mentalność dużych grup społecznych. Elity i awangarda mogą co najwyżej stymulować, przyspieszać, roztaczać wizje. Zmiany jednak będą następowały w wyniku myślenia i działań szerokich rzesz.

Analiza działań edukacyjnych, porządkująca je według płaszczyzn porozumienia, musi nasuwać myśl, że promocja, lansowanie czy wprowadzanie nowej idei nie może być prostym zabiegiem socjotechnicznym. Społeczeństwo (i człowiek) łatwiej przyjmuje nowy produkt niż zmiany dotyczące systemu wartości, zatem ważny jest sposób ich ukazania i przekonywania do ich sensu. Wachlarz owych zabiegów bywa spory. W wymiarze propagandowym stosuje się np. odpowiednie nazwy dla reform czy zmian, by kojarzyły się pozytywnie w potocznym odbiorze; wiąże się je z nazwiskami wybitnych polityków czy działaczy oświatowych. W niniejszych rozważaniach, nie negując wartości instrumentalnej tych działań, nie zalicza się ich do edukacji choćby dlatego, że dotyczą tylko warstwy powierzchniowej, nie przekonując do istoty, nie stawiając sobie zamiaru trwalszego wpływu na świadomość odbiorcy, lecz dążąc tylko do jego okazjonalnej akceptacji na wprowadzenie zmiany. Można w tym widzieć przymus intelektualny lub etyczny.

Do działań praktyki edukacyjnej należeć już będzie poszukiwanie modelu czy modeli odpowiadających wymaganiom zmienionej rzeczywistości. I tu —

nawet w przypadku otwartości kulturowej społeczeństwa — wystąpią trudności na poziomie konstruowania zmienionego systemu edukacyjnego i aplikacji wyprowadzonych z niego zaleceń. Rozważając te problemy na tle współczesnych dylematów edukacyjnych w Polsce, T. Frąckowiak (1988, s. 215) przestrzega, że „wszelkie próby wykorzystania pewnych abstraktów pojęciowych (konstrukcji modelowych) bądź teorii, które określają i wyznaczają pewne instytucjonalne rozstrzygnięcia, są z reguły [...] bardzo ryzykowne”. Równie ryzykowne jest konstruowanie idealnej i mającej satysfakcjonować wszystkich uniwersalnej formuły edukacyjnej. Prześledzenie myśli w sferze społecznej na przestrzeni wieków pozwala twierdzić, iż jest to niemożliwe (Łaskowska, 1992, s. 425). Analizy zdarzeń i procesów prowadzone w kontekście społecznym, historycznym czy szerzej kulturowym mogą być pomocne badaczowi tylko w dostrzeżeniu, kiedy i na ile „tradycyjne i obowiązujące reguły przestają być adekwatne do realiów nowego porządku społecznego i odwrotnie” (Wnuk-Lipiński, 1994, s. 7—9).

Analizując przemiany w społecznych systemach kształcenia, a więc patrząc na zmianę w treściach i dobór form, zwracamy uwagę przede wszystkim na specyfikę narodową. Wydaje się, że to ona w największym stopniu warunkuje charakter i tempo przekształceń. Ową specyfikę tworzy z jednej strony zespół czynników o charakterze społecznym, oddającym aktualne interesy grupy, z drugiej — zespół czynników określających ramy kontekstowe, w których możliwy jest przekaz idei czy wartości. Do pierwszej, a więc kształtującej treść edukacyjną, jako znaczące zaliczyć trzeba:

- system społeczno-polityczny, który w pierwszym planie selekcjonuje wartości, jakie mogą być uznane i przyjęte w publicznym systemie edukacji;
- warunki ekonomiczne społeczeństwa, które tworzą lub blokują miejsce dla wartości w zależności od tego, czy pochodzi ona z podobnego systemu wartości (tj. zgodność absolutów), czy też z systemu sprzecznego, jako że każda wartość jest elementem jakiegoś większego systemu;
- stopień rozwoju cywilizacyjnego, szczególnie ważny dla wchodzenia wartości o charakterze instrumentalnym, a więc w zmianach warstwy technologiczno-użytkowej kultury;
- funkcjonujące w społecznej świadomości systemy wartości i ich wzajemne relacje, a więc i możliwość przyznawania w określonym momencie preferencji nowym wartościom lub przywracania dawnych.

Druga grupa czynników zdaje się znacząco wpływać na możliwości wprowadzania nowych idei w zastaną rzeczywistość myślową. Tu znaczący wpływ ma typ kultury rozumiany (w ramach socjoregulacyjnej teorii kultury) jako wzajemne relacje poszczególnych, dających się wydzielić sfer kultury i praktyki społecznej. Najważniejsze z nich to praktyka społeczno-użytkowa, symboliczno-komunikacyjna, symboliczno-światopoglądowa (Kmita, 1982). Im związku

te silniejsze, tym trudniejsze są zabiegi rozluźniające je, gdyż wszystkie sfery kultury poddawane są waloryzacji światopoglądowej. Toteż zwracając uwagę na czynniki wpływające na sposób edukacji nie można nie docenić:

- relacji między przekazywaniem dziedzictwa a otwarciem na zmiany,
- utrwalonych tradycją sposobów upowszechniania nowych idei,
- kompetencji nauczycieli do posługiwania się różnego rodzaju komunikatami.

Jeśli edukacja — w jej humanistycznym wymiarze — ma prowadzić do społecznego zastosowania idei, a więc przenieść sens na poziom działania, musi zacząć od ukazania ich w kontekstach zrozumiałych dla odbiorcy. Pojęcia, hasła nabierają nośności ideologicznej wtedy, kiedy przez nie rozpoznawalne są sytuacje bądź stany, kiedy odczytany może być kontekst ich powstawania lub zaistnienia.

Zespoły uwarunkowań, wobec których staje edukacja, jako celowe i planowe działania w określonym interesie muszą być uwzględniane we wszystkich istotnych obszarach działań. Z rozważanego punktu przybliżenia, poznawania i przyjmowania nowych (lub od nowa nowych — jak to określił A. van Gennepe) idei i wartości, nadanie im kształtu zgodnego z pedagogicznymi zasadami przystępności i poglądowości, a także użyteczności bądź przekonania o wyższej racji, można widzieć w trzech wzajemnie powiązanych warstwach:

1. Warstwa edukacji kulturalnej, której obiektem oddziaływań są dzieci i młodzież. Działania mają tu charakter bezpośredni, a relacje między edukującymi a edukowanymi dają się określić jako dwupodmiotowe. Tę grupę działań charakteryzują następujące cechy:

- uwzględniają zasób językowy, doświadczenie środowiskowe, sposób myślenia, etap rozwoju emocjonalnego obiektu oddziaływań;
- idee i wartości przedstawiane są w kontekstach sytuacyjnych z uwzględnieniem stopnia ogólności, przystępności, mogą tylko informować o istocie, sensie, mogą też być nasycone emocjonalnie.

2. Warstwa oddziaływań wychowawczych kierowanych na znaczące podmioty w procesie uspołecznienia młodego pokolenia. Edukacja kulturalna rozumiana w sensie pedagogicznym ma tu charakter pośredni. Przyjmuje m.in. następujące kierunki:

- obejmuje ukazywanie rodzicom i opiekunom celowości podejmowanych działań, przekonywanie do sensu i znaczenia przekazywanych treści;
- ukazywanie relacji między działaniami bezpośrednimi podmiotów wychowawczych a pośrednimi (np. mediów, zarządzeń administracyjnych).

3. Warstwa działań oświatowych zmierzających do tworzenia korzystnego środowiska wychowawczego. W tej warstwie do uzyskania zamierzonego celu istotna będzie współpraca grup i organizacji świadomych potrzeb zmian. Wykorzystywane mogą być tradycyjne formy edukacji dorosłych, ale także techniki propagandy i reklamy. Cele działań można tu określić następująco:

- wskazywanie nowej myśli (ideologii lub wartości) jako odpowiadającej potrzebom ludzi w środowisku, w ten sposób może następować przenoszenie jej z obszaru edukacji w obszar socjalizacji;
- ukazywanie różnych sposobów afirmacji wartości, prawa do odmienności, szacunku dla indywidualności;
- uwalnianie od przesądów i stereotypów myślenia przez analizę ich sensu.

Przyjęcie wychowania jako edukacji do wartości nie wydaje się sprzeczne z modelowym ujęciem jej przez J. Gniteckiego (1986, s. 82) jako symbolicznej komunikacji. Może być ona wyrażona w języku empirycznym (jako opis i wyjaśnienie), prakseologicznym (jako skuteczne dokonywanie zmian w uczniu), hermeneutycznym (jako interpretacja i rozumienie sensu dokonywania zmian w uczniu). W takim przypadku jest to wyjściowy opis znaczących momentów procesu poznawania i przyjmowania wartości w kreatywnym rozwijaniu osobowości.

W wymiarze społecznym tak przedstawione wychowanie znajdować będzie podstawy w takich filozofiach człowieka, które ukazują go przede wszystkim jako osobę żyjącą wśród innych osób, a nie tylko jako jednostkę stanowiącą element grupy. Społeczeństwo (czy też w mniejszym wymiarze — społeczność) będzie miało poczucie tożsamości, odrębności, godności i szacunku dla innych odmienności. Przy czym jedyną koniecznością obrony indywidualności kulturowej będzie zagrożenie naruszenia przez inną społeczność wartości nadrzędnych, scalających grupę. Ideałem społeczeństwa — z tego punktu widzenia — będzie więc takie, które w najwyższej płaszczyźnie uznawanych wartości stawia wartości uniwersalne dla tego kręgu cywilizacyjnego, w którym się znajduje. Dla współczesnego człowieka naszego kręgu ma to być cywilizacja zbudowana „na uniwersalnych wartościach pokoju, solidarności, sprawiedliwości i wolności” (Jan Paweł II, 1995, s. 18).

W indywidualnym wymiarze, tj. w procesie tak kierowanego wychowania, celem będzie przekonanie jednostki do powszechnie przyjętych w grupie wartości, również ukazując je w hierarchii od uniwersalnych, przez pochodne przyjęte i realizowane w grupie, do wyjaśnienia mechanizmu norm. Na każdym etapie rozwojowym człowieka takie zabiegi wychowawcze są i możliwe, i z tego punktu pożądane. Kształtująca się stopniowo kompetencja kulturowa poszczególnych członków zbiorowości polegać może na coraz lepszym rozumieniu otaczającego świata społecznego i coraz głębszym uwewnętrznianiu wartości. Przechodzenie wtedy z jednych obszarów subkulturowych do innych świadomie i celowo lub z konieczności — proces ten P.L. Berger i T. Luckmann (1982) nazywają socjalizacją wtórną — mniej będzie miał cech zdradzania pierwotnego „subświata”.

Jednak nawet najsilniejsze dążenia społeczeństwa, w tym grup kierujących, do zapewnienia jednostce optymalnych możliwości rozwoju i tworzenie naj-

szerszych warunków uczestnictwa w życiu społecznym nie jest w stanie zlikwidować różnicowań.

Można powiedzieć, że z całego uniwersum kulturowego, jakie istnieje dla społeczeństwa, człowiek wybiera sobie to miejsce i ten jego zakres, w jakim nie ma trudności komunikacyjnych. Relacje interpersonalne znaczące emocjonalnie dotyczą w jego przypadku tych osób, które znajdują się w tym samym kręgu komunikowania, posługują się tym samym kodem informacyjnym, akceptują te same lub podobne wzory realizacji norm, również rozumianych tak samo lub podobnie. Stopień poznania i zaakceptowania elementów strukturalnych i funkcjonalnych kultury każdorazowo wyznacza jednostce obszar i poziom rzeczywistości symbolicznej, na której funkcjonuje. Określam to mianem kompetencji kulturowej. Przy czym istotne jest, że immanentna cecha kompetencji stanowi nie tylko — jak podkreśla L. Korporowicz (1983) — „znajomość poszczególnych odrębnie ujętych wzorów, zarówno w ogólnym, jak i w szczegółowym charakterze, ale również znajomość relacji istniejących między wzorami”. W takim ujęciu kompetencja kulturowa w odniesieniu do jednostki może być rozpatrywana jako zarówno stan, jak i proces. Pierwsze rozumienie pozwala na diagnozowanie przyczyn zachowań jednostek i grup, możliwości określania płaszczyzn porozumiewania między grupami, dostrzeganie możliwości dyfuzji wzorów kulturowych czy też luk kulturowych tworzących nadmierne dystanse pomiędzy elitami, awangardą a enklawami zapóźnienia kulturowego. Drugie widzenie kompetencji — jako procesu o swoistej dynamice dla podmiotu — pozwala już na dostrzeganie pedagogicznych (w sensie teoretycznym) i animacyjnych (w sensie praktycznym) możliwości ingerencji. Może ona przybierać formę ofert świadomego uczestnictwa w korzystaniu z dóbr symbolicznych członka kulturowej zbiorowości, pomocy w rozwoju dla budującego swoją tożsamość kulturową, a czasem wręcz wychowawczą, gdy poziom rozumienia otaczającej rzeczywistości symbolicznej sprawia, iż jednostka ma utrudnione funkcjonowanie z powodu braku adekwatnego obrazu warunków, w których funkcjonuje. Tak więc z istoty swej jest to proces niejednorodny, wskazujący, iż punkt wyjścia oraz poziom rozumienia i możliwości korzystania z dóbr kultury bywa odmienny.

Człowiek bez względu na to, czy będzie poddany wpływowi edukacji czy nie i jaka ona będzie, uczestniczy w kulturze. Wybiera jednak ten poziom i te formy, które nie wymagają jego aktywności intelektualnej, określane często przez badaczy jako bierne. Uczestnictwo polega wtedy na nieuświadomionym respektowaniu upowszechnionych w danym czasie norm i wzorów kulturowych z poziomu tzw. masowego, choć może być związane np. z aktywnością ruchową czy w jakiejś mierze emocjonalną. Uczestniczenie zaś tylko na tym poziomie jest wybitnie silnym społecznie czynnikiem konserwatywnym. Utrwala upodobania, zachowania, a także schematy ocen. Przy współczesnej zmien-

ności otoczenia takie zachowania przyjmują swoistą formę opozycji wobec wszystkiego, co nowe, zaczynając od nietolerancji odmienności wzorów realizujących te same wartości do blokowania swej świadomości na dopływ nowych idei czy wartości. Sfera życia kulturalnego — równie dobrze jak gospodarczego — ilustruje, iż zatrzymanie w rozwoju jednostek, grup, społeczności jest działaniem nie konserwującym (zachowanie wartości z dziedzictwa), lecz konserwatywnym, powodującym względne cofanie się wobec innych grup odniesienia. Przeżytki kulturowe nabierają tu wartości nie zabytków czy archiwaliów, lecz trudnych balastów w drodze człowieka przez życie. Wolność przeżycia, szczerość doznania pojawia się w „rozumieniu” kultury, jej wytworów, ich sensu i wartości. To zaś staje się możliwe pod warunkiem podjęcia wysiłku intelektualnego, autokreacji.

Dzisiejsza kultura nie ma cech zamykających ramy, odgraniczających poziomy odbioru wartości „trudnych”. Jej cechami są przenikanie, otwartość, zmienność. Pomiędzy kulturą masową a elitarną pozostaje wiele poziomów i obszarów, które człowiek subiektywnie sobie wybiera. Kryterium tego wyboru tkwi przede wszystkim w jego kompetencji.

Współcześnie odbiór kultury elitarnej nie sprowadza się do wąskich kręgów odbiorców określonych statusem społecznym czy majątkowym. Wyznacza ją charakter treści. Z tego względu nie jest demokratyczna, bo nie taka jej rola. Stwarza wzory spełniania nowych wartości, pokazuje nowe ścieżki myśli ludzkiej i twórczości. Nawet to, że jest trudna, czasem dziwaczna, ma swoją wartość, pokazuje inne oblicza tego, co wydaje się znane bądź niedostrzegalne. Dynamizuje rozwój kultury zastanej, chroni ją przed wyjałowieniem. Wymusza refleksję nad tym, co zdaje się już oczywistością, skłania do wyborów, nie dopuszcza obojętności. Staje często w opozycji do kultury popularnej jako tej, która nastawiona jest tylko na hedonistyczne potrzeby, nie zaspokaja potrzeb innych, nie rozbudza ich.

Aktywność, świadomość udziału w dobrach kultury jako całość wymaga pomocy.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1938: *Logiczne podstawy nauczania*. Warszawa.
Bauman Z., 1994: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa.
Berger P.L., Luckman T., 1982: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa.
Berstein B., 1990: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa.
Devore W., Schlesinger E.G., 1986: *Etnic — sensitive social work practice*. Columbia, Ohio.
Ferenz K., 1993: *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław.

- Frąckowiak T., 1998: *Edukacja, demokracja i sumienie*. Poznań.
- Gnitecki J., 1986: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra.
- Gogacz M., 1985: *Szkice o kulturze*. Kraków.
- Jan Paweł II, 1995: *Przemówienie na Forum ONZ*. 05.10.1995.
- Kmita J., 1982: *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Korporowicz L., 1983: *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*. „Kultura i Społeczeństwo”, T. 27, nr 1.
- Laskowska J., 1992: *Formułowanie modelu edukacyjnego (polskie doświadczenia z przeszłości a stan obecny)*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice.
- Nawroczyński B., 1947: *Życie duchowe. Zarys filozofii dziejów kultury*. Kraków.
- Olbrycht K., 2000: *Edukacja kulturalna — pytania o cel w świecie wielości podmiotów*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec. Zielona Góra.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., 1998: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa.
- Poznaniak W., 1994: *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, Z. Witkowski. Poznań.
- Rybiński P., 1979: *Struktura społecznego świata*.
- Staszczak Z., red., 1987: *Słownik etnologiczny*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1990: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa.
- Śliwerski B., 1998: *Jak zmieniać szkołę*. Kraków.
- Wnuk-Lipiński E., 1994: *Fundamentalizm a pragmatyzm. Dwa typy reakcji na zmianę społeczną*. „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4.
- Wołoszyn S., 1998: *Pedagogika kultury nie wymaga restrykcji — jest żywa*. W: *Pedagogika kultury*. Red. J. Gajda. Lublin.