

**EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
W WARUNKACH KULTURY
GLOBALNEJ. OD ROZWAŻAŃ
DEFINICYJNYCH DO
PRAKTYCZNYCH ZASTOSOWAŃ**

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W WARUNKACH KULTURY GLOBALNEJ. OD ROZWAŻAŃ DEFINICYJNYCH DO PRAKTYCZNYCH ZASTOSOWAŃ

2

Natalia DĘBOWSKA
Marta WALACHOWSKA
Natasza STARIK
(redakcja naukowa)



Poznań 2014

Recenzje

prof. dr hab. Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA
prof. dr hab. Tomasz MAJEWSKI

Redaktor serii

Natasza STARIK
Natalia DĘBOWSKA

Projekt okładki i strony tytułowej

Agnieszka KOWALSKA
Marta ZDUNIAK

Korekta językowa

Agnieszka Maria TUREK

Skład komputerowy

Marta WALACHOWSKA

Copyright©2014by



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa
All rights reserved

ISBN: 978-83-61304-83-8

ISSN: 2084-9001

Wydanie publikacji dofinansowane przez Fundację
„EDUKACJA XXI WIEKU”



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa

ul. Orzeszkowej 1, 60-778 Poznań

tel. 61 851 05 18

e-mail: kierownik.wydawnictwa@wsb.net.pl

www.wsb.net.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak sp.j.
ul. Piwna 1
61-065 Poznań
www.mos.pl

Wydanie pierwsze
Druk ukończono w lutym 2014 r.

SPIS TREŚCI

Słowo wstępne	9
Zamiast wstępu	
<i>Wielokulturowość, szanse i zagrożenia</i> (Roman KRAWCZYŃSKI).....	11
ROZDZIAŁ I	
Metodologia badań nad teleologią edukacji międzykulturowej	25
<i>Program „Uczenie się przez całe życie” jako element wspierający edukację międzykulturową w różnych fazach życia jednostki</i> (Kajetan BATOR, Paweł BATOR)	27
<i>Uczestnictwo jako propozycja wychowania młodego pokolenia Polaków</i> (Zbigniew WERRA, Aneta JAREŠOVÁ).....	41
<i>Życie w grze czy gra w życie. Rola skryptu życiowego w kształtowaniu postaw graczy</i> (Zbigniew ŁĘSKI, Anna PIERZCHAŁA)	55
<i>Pedagogiczne spojrzenie na problem bezpieczeństwa w dobie kryzysu wartości</i> (Małgorzata NAWOJCZYK).....	65
<i>Postawy młodzieży wobec inności</i> (Marcin OBERSKI)	81
<i>Zachowania przestępcze związane z funkcjonowaniem mass mediów w procesie edukacji międzykulturowej</i> (Tomasz PRAUZNER)	91
<i>Szanse i zagrożenia edukacji międzykulturowej w Polsce po 1989 roku</i> (Michał ZNAMIROWSKI)	101
ROZDZIAŁ II	
Strategie i metody edukacji międzykulturowej	117
<i>Turystyka ekstremalna jako forma autokreacji i wyraz uczestnictwa w kulturze</i> (Sylvia JARONOWSKA)	119
<i>Analiza metod słownych w nauczaniu żeglarstwa</i> (Ludwika KOSIŃSKA)	131
<i>Edukacja w środowisku wielokulturowym w świetle ewaluacji zewnętrznej</i> (Joanna KOTLARZ)	145
<i>Rola edukacyjna fizjoterapeuty – rodziców dzieci do lat 3</i> (Monika LEWANDOWSKA, Izabela KORABIEWSKA, Iwona WALCZAK, Witold RONGIES, Dariusz BIAŁOSZEWSKI).....	161
<i>Obraz współczesnego świata w ujęciu Frankfurtczyków. Implikacje pedagogiczne</i> (Gabriela MACHACZEK)	183
<i>Bariery komunikacyjne w edukacji na tle różnic międzykulturowych</i> (Natalia MAJCHRZAK)	195

<i>Socjalizacja obywatelska – jak jednostka staje się obywatelem</i> (Elżbieta OZGA)	207
<i>Rozwód – przyczyną wykluczenia współczesnej kobiety polskiej</i> (Róża PAWŁOWSKA)	219
<i>Komunikowanie w szkole bezpieczeństwa</i> (Józef PODGÓRECKI)	229
<i>Kompetentny pedagog w edukacji międzykulturowej</i> (Aneta SZYBALSKA)	235
<i>Elementy kompetencji interkulturowej w pracy z tekstem literackim na studiach filologicznych</i> (Donata WÓJCIK)	239
<i>Twórcze orientacje życiowe nauczycieli w kontekście edukacji wielokulturowej</i> (Marta WYSZYŃSKA)	249
<i>Niepewność w sytuacjach na co dzień. Różne oblicza zachowań dla sytuacji nieznanych w środowisku międzykulturowym, a zmiana własnego postrzegania i możliwość rozwoju</i> (Malwina ZAMOJSKA-KRÓL)	259
<i>Projekty unijne ITI jako platforma wdrażania idei edukacji międzykulturowej</i> (Katarzyna ZIĘBAKOWSKA-CECOT)	267
ROZDZIAŁ III	
<i>Media w procesie edukacji międzykulturowej</i>	275
<i>Świadoma aktywność czy bezkrytyczna bierność? Charakterystyka postaw uczniów i nauczycieli klas początkowych wobec edukacji medialnej</i> (Agnieszka ANTONOW)	277
<i>Profilaktyka przeciwpożarowa związana z zastosowaniem tworzyw sztucznych w budownictwie</i> (Włodzimierz BARANOWSKI, Krzysztof WERNER, Jan KOŁDEJ)	291
<i>Wielokulturowość i różnorodność jako forma przygotowania więźnia do udziału w społeczeństwie obywatelskim</i> (Ewa CZERWIŃSKA, Janusz STERZEL)	299
<i>Multikulturowe konteksty wczesnoszkolnej edukacji muzycznej</i> (Elżbieta FROŁOWICZ)	309
<i>Implementacja aplikacji interaktywnych i gier logicznych w edukacji</i> (Michał GORZEŃ, Marcin VU VAN)	319
<i>Metody tworzenia grafiki trójwymiarowej i animacji w programie 3D Studio Max</i> (Iwona ISKIERKA)	325
<i>Bezpieczeństwo i prywatność w sieci po ujawnieniu afery PRISM</i> (Sławomir ISKIERKA, Janusz KRZEMIŃSKI, Zbigniew WEŻGOWIEC)	333

<i>Niekonwencjonalne metody leczenia w onkologii – szkodliwe działanie czy metody wspierające?</i> (Janina KSIAŻEK)	341
<i>Education and integration of ethnic minorities in Lithuania</i> (Liudas MAZYLIS, Romualdas POVILAITIS)	349
<i>Oczekiwania studentów turystyki i rekreacji w zakresie nauczanych treści przedmiotu „technologie informacyjne”</i> (Jarosław NADOBNIK)	355
<i>Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej i jej miejsce w przygotowaniu do tolerancji kulturowej</i> (Anna PEKALA)	359
<i>Różnice międzykulturowe w wykorzystaniu mediów elektronicznych przez studentów</i> (Przemysław POLAK, Jędrzej WIECZORKOWSKI)	367
ROZDZIAŁ IV	
<i>Edukacja międzykulturowa a problemy międzynarodowe</i>	377
<i>Zagraniczna polityka kulturalna Polski jako sposób na pogłębienie integracji z Europą</i> (Magdalena CAMPION, Katarzyna PABIS)	379
<i>Kultúrna rozmanitosť so zachovávaním kultúrneho dedičstva a identity Slovákov žijúcich v zahraničí</i> (Zlatica HULOVÁ)	389
<i>Obraz relacji polskiej większości w stosunku do wybranych mniejszości narodowo-etnicznych i wyznaniowych w Polsce, na granicy Unii Europejskiej</i> (Agnieszka ILENDOMILEWSKA)	409
<i>Globalizacyjne procesy wyzwaniem dla transnarodowego poradnictwa zawodowego. Globalizacja przyczynkiem przemian rynku pracy i karier zawodowych ludzi</i> (Joanna KOZIELSKA)	427
<i>Edukacja międzykulturowa przez pryzmat projektów europejskich (wybrane przykłady)</i> (Agnieszka KULIK-JĘSIEK)	439
<i>Erasmus – jako przykład studenckiego programu wymiany – stereotypy i wyzwania dla skutecznej edukacji</i> (Grzegorz LIBOR, Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK, Barbara SŁANIA, Monika SZPOCZEK-SAŁO)	443
<i>Edukacja międzykulturowa wobec orientacji konsumpcyjnej. Zjawiska płynnej tożsamości – własna koncepcja oddziaływania jednostki na globalizujący się świat</i> (Aleksandra OCZKOWICZ)	457

<i>Ewolucja Pozarządowej Organizacji Praw Człowieka w kierunku edukacji międzykulturowej w warunkach kultury globalnej. Amnesty International – studium przypadku</i> (Marzanna POGORZELSKA)	465
<i>Uczeń polski w szkole irlandzkiej – problemy i wyzwania dla szkoły i ucznia</i> (Małgorzata SUŚWIŁŁO)	477
<i>Zaufanie i wielokulturowość a globalizacja – wybrane aspekty</i> (Stefan SZALACH)	491
<i>Znaczenie edukacji międzykulturowej w procesie integracji cudzoziemców</i> (Marta SZUNIEWICZ)	499
<i>W miejsce zakończenia</i> <i>Tolerancja i nietolerancja w procesie budowania relacji z innymi</i> (Irena SOROKOSZ)	509

Słowo wstępne

*Uczestniczenie w świecie wielokulturowym wymaga
silnego i dojrzałego poczucia tożsamości.*
Ryszard Kapuściński

*Małe ojczyzny uczą żyć w ojczyznach wielkich,
w wielkich ojczyznach ludzi. Kto nie broni i nie
rozwija tego, co bliskie – trudno uwierzyć,
żeby był zdolny do wielkich uczuć w stosunku do tego,
co wielkie i największe w życiu i na świecie.*
ks. Janusz S. Pasierb

Świat, w którym żyjemy, oplata sieć wzajemnych zależności. Z pozoru mogą się one wydawać bardzo zawile, ale ich zrozumienie ma dla każdego z nas ogromne znaczenie. Bez świadomości tego, jaka jest otaczająca nas rzeczywistość i jakie mechanizmy nią rządzą, nie będziemy bowiem zdolni do budowania szczęśliwej przyszłości. Uczestniczenie w globalnym, wielokulturowym świecie, wymaga od nas silnego i dojrzałego poczucia tożsamości oraz wiedzy o innych, często odległych geograficznie kulturach, obyczajach i procesach społecznych. Wiedzę tę czerpiemy z edukacji międzykulturowej.

Edukacja w zakresie międzykulturowości dąży do wzajemnego wzbogacenia się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Jej podstawowym celem jest wnikanie w odrębne kultury oraz wzajemne się porównywanie, co wpływa na wzmocnienie własnej tożsamości, pozwalając w ten sposób na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury wraz z kształtowaniem się postawy tolerancji i uznania dla odmiennych kultur.¹ Zadaniem edukacji międzykulturowej jest kreowanie potrzeby wychodzenia na pogranicza kulturowe oraz wzbudzanie potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: wymiana wartości czy tolerancja. Ma ona sprzyjać otwartości wobec świata i porozumiewania się w skali międzynarodowej ludzi różnych ras, religii, narodowości, tradycji.² Warto jednak podkreślić, że tylko człowiek kochający swój regionalny krajobraz i kulturę, może w pełni odczuć zarówno piękno swojej wielkiej ojczyzny, jak i kulturę ogólnoludzką. Osoby, które są silnie zakorzenione w kulturze lokalnej, regionalnej, narodowej i europejskiej,³ w każdym regionie świata będą czuły się jak w swoim rodzinnym domu. Wizerunek swojej małej ojczyzny budujemy już od najmłodszych lat, kiedy poznajemy tradycje regionalne, odkrywając bogactwo oraz wielowymiarowość regionalnego dziedzictwa kulturowego. Dbanie o nasze korzenie, o naszą małą ojczyznę, poprzez odpowiednie wychowanie w rodzinie, przedszkolu, szkole i społeczeństwie, jest dziś szczególnie ważne z uwagi na świat, w którym zacierają się granice pomiędzy kulturami, tworząc jedną, wielką, globalną przestrzeń kulturową.

¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, s. 124

² Ibidem, s. 126

³ J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*. Białystok 2003, s. 193

Niniejszy tom zawiera cztery rozdziały poświęcone edukacji międzykulturowej. W rozdziale pierwszym, *Metodologia badań nad teleologią edukacji międzykulturowej*, przedstawiono nie tylko program „Uczenie się przez całe życie” w kontekście wspierania edukacji międzykulturowej w różnych fazach życia jednostki, ale także zajęto się problematyką aktywnego uczestnictwa, będącego propozycją wychowania młodego pokolenia Polaków. W tej części monografii odwołano się do roli skryptu życiowego w kształtowaniu postaw graczy oraz pedagogicznego spojrzenia na problem bezpieczeństwa, uwzględniając obecny kryzys wartości i postawy młodzieży wobec inności. Przedstawione zostały także zachowania przestępcze związane z funkcjonowaniem mass mediów w procesie edukacji międzykulturowej oraz szanse i zagrożenia edukacji międzykulturowej w Polsce po 1989 roku.

W rozdziale drugim, poświęconym strategiom i metodom edukacji międzykulturowej, przedstawiono zagadnienia przede wszystkim związane z komunikacją w edukacji międzykulturowej, zwracając uwagę na implikacje pedagogiczne. Poruszono też kwestię turystyki ekstremalnej, jako formy autokreacji i wyrazu uczestnictwa w kulturze oraz przedstawiono projekty unijne iTI, będące platformą wdrażania idei edukacji międzykulturowej.

Wpływ mediów na edukację międzykulturową ukazano w rozdziale trzecim. Przedstawiono w nim nie tylko edukację medialną oraz edukację muzyczną w kontekście budowania postaw tolerancji, ale także przeanalizowano różnice międzykulturowe w wykorzystaniu mediów elektronicznych. W rozdziale tym, przeanalizowano także implementację aplikacji interaktywnych i gier logicznych w edukacji oraz metody tworzenia grafiki trójwymiarowej i animacji w programie 3D Studio Max.

Ostatni, czwarty rozdział, poświęcono edukacji międzykulturowej, uwzględniając problemy międzynarodowe. W tej części monografii podjęto rozważania nie tylko na temat zagranicznej polityki kulturalnej Polski w kontekście pogłębienia integracji z Europą, ale przedstawiono również polski stosunek do mniejszości narodowo-etnicznych i wyznaniowych oraz kwestię globalizacji w kontekście światowych przemian. Przeanalizowano projekty europejskie, w tym program Erasmus, a także działania Amnesty International w kierunku edukacji międzykulturowej. Podjęto również zagadnienia dotyczące integracji cudzoziemców oraz problemów i wyzwań w środowisku szkolnym.

Rozważania naukowe, zawarte w niniejszej monografii, podsumowuje artykuł Ireny Sorokosz, która rozpatruje kwestie tolerancji i nietolerancji w procesie budowania międzyludzkich relacji.

Jako redaktorzy niniejszej monografii mamy nadzieję, że będzie ona przydatna dla szerokiego kręgu pracowników naukowych i dydaktycznych, studentów oraz osób zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej, stając się praktyczną pomocą naukową oraz źródłem ich inspiracji.

Natalia DĘBOWSKA
Marta WALACHOWSKA
Natasza STARIK

ZAMIAST WSTĘPU

Roman KRAWCZYŃSKI

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

WIELOKULTUROWOŚĆ, SZANSE I ZAGROŻENIA

Na świecie istnieje wiele odmiennych grup etnicznych, religijnych i tzw. subkultur. Dzięki wdrażaniu w życie idei otwartości granic, rozwojowi komunikacji, wolnego handlu i udostępnianiu rynku pracy dochodzi do stykania się na wielu płaszczyznach różnych, kulturowo odmiennych grup ludzkich. Obok siebie żyją grupy narodowościowe i kulturowe posiadające odrębną historię i różne zwyczaje. Migracje są wpisane w dzieje człowieka, poszczególnych grup etnicznych i narodów. Najlepszym przykładem współistnienia różnych kultur są Stany Zjednoczone, będące zlepkiem wielu narodowości i wyznań. Można się zastanawiać, czy obecnie istnieje państwo na świecie, które jest jednolite pod względem narodowym, wyznaniowym, kulturowym czy politycznym. Różnorodność jest powszechna. W przeszłości wielokrotnie dochodziło do napięć społecznych związanych z faktem kulturowego zróżnicowania danej społeczności. Ostatnio, coraz częściej pojęcie wielokulturowości jest tematem debat publicznych. O dużym znaczeniu zagadnienia wielokulturowości świadczy to, że dyskusje prowadzi specjaliści z różnych dziedzin nauki i politycy. Można mówić o prowadzeniu polityki wielokulturowości. Rządy różnych państw dążą często do zapewnienia możliwości rozwoju nawet sprzecznych ze sobą kultur. Dążą do zapewnienia warunków bezpiecznego współistnienia ludzi nawet znacznie różniących się kulturowo. Celem jest stworzenie warunków do bezkonfliktowego i sprawnie działającego społeczeństwa będącego skutkiem współistnienia wielu kultur. Pojęcie wielokulturowości oznacza najczęściej zróżnicowanie kulturowe danego społeczeństwa, czy danej grupy.

Wielokulturowość definiuje się jako „...współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, zachowaniu, wyznaniu, pochodzeniu, układzie wartości, itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi skutkami”.¹ Według M. Kozień wielokulturowość jest zjawiskiem dynamicznym, zmiennym w czasie i przestrzeni, bazującym na przenikaniu się między sobą wartości i wzorów. Obecne stulecie często nazywane jest wiekiem wielokulturowości, wiekiem dialogu i ścierania się różnych kultur, ich wzajemnej relacji i konieczności współistnienia w ramach społeczeństwa danego kraju.²

Encyklopedia PWN definiuje wielokulturowość w ten sposób, że jest to pojęcie wywodzące się od angielskiego „multiculturalism” i obejmujące 3 znaczenia.

¹ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości* (w:) M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1997, s. 55

² M. Kozień, *Wielokulturowość – modele i praktyka społeczna* (w:) Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Stowarzyszenie na Rzecz Integracji i Ochrony Cudzoziemców „PROXENIA”: *Wielokulturowość a migracje*. Warszawa 2005, s. 40

Wielokulturowość może być więc stwierdzeniem obiektywnego faktu zróżnicowania kulturowego danego społeczeństwa lub faktu istnienia na świecie odmiennych kultur etnicznych, grup religijnych, subkultur itp. Termin wielokulturowość może oznaczać politykę rządową zmierzającą do niwelacji napięć społecznych związanych z faktem wielokulturowości danej populacji. Wreszcie termin wielokulturowość może być nazwą pewnej doktryny, ruchu, a nawet filozofii, oznaczającej działania środowisk mniejszościowych skierowane na emancypację i pełniejszy udział różnych środowisk w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym kraju.³

M. Golka definiuje zjawisko wielokulturowości jako współwystępowanie na tej samej przestrzeni (w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia i aspiracji do zajęcia tej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach. Do cech tych można zaliczyć m.in. wygląd, język, wyznanie religijne, system wartości i historię. Te odmienne cechy przyczyniają się do tego, że grupy postrzegają własną odmienność i doświadczają w związku z tym konsekwencji tego.⁴

Wiele dyskusji dotyczy wpływu procesu globalizacji na powstanie zjawiska wielokulturowości. Dominują poglądy, że współczesne procesy globalizacyjne doprowadzają w konsekwencji w coraz większym stopniu do powszechności wielokulturowości i bliskiego współistnienia różnych grup etnicznych. Środowisko kulturowe współczesnego człowieka, stawia przed nim zadanie dostosowania się do kontaktu z wielokulturowością i do akceptacji tego zjawiska.

Dotychczas opór i bunt przeciw wielokulturowości był przypisywany głównie grupom fundamentalistycznym związanym z islamem, jednak od zamachu terrorystycznego zorganizowanego przez Andreasa Breivika pogląd ten uległ zmianie. Okazało się, że to ze społeczeństwa wielokulturowego wywodzi się jednostka fanatyczna, pragnąca powrotu do jedności narodowej i do odbudowania społecznego monolitu. Postawy fundamentalistyczne nie muszą więc rodzić się w krajach muzułmańskich. Również w świecie europejskiego porządku z powodzeniem mogą tworzyć się postawy skrajne. Na mapie wielokulturowych społeczeństw pojawiają się ogniska zapalne, rodzi się bunt przeciwko dominującej idei wielokulturowości. Niektórzy uważają, że jest to kolejny przejaw totalitaryzmu. Opór wobec idei wielokulturowości nie powinien zaskakiwać, bowiem stanowi on odpowiedź na pewien rodzaj dominacji, który zakłóca równowagę i wywołuje naturalną tendencję do zmiany. Opór ten stanowi sygnał dla organów władz państwowych, że zaszły takie zmiany, które są trudne do przyjęcia dla którejś ze stron procesu integracji. U źródeł postaw antywielokulturowych leżą często obawy o bardzo tradycyjne wartości, które w rozumieniu osób sprzeciwiających się idei, w nowym, złożonym świecie, nie mają szans na realizację.

Wrogość wobec członków poszczególnych grup etnicznych i rasowych jest zjawiskiem powszechnym na całym świecie. Wrogość ta wywołuje wiele zachowań agresywnych, od słownej obrazy do poważnych form przemocy. Akty przemocy rasowej i etnicznej składają się na znaczną część tak zwanych zbrodni z nienawiści, czyli przestępstw motywowanych uprzedzeniami do członków poszczególnych grup społecznych. Analizując dane z sondaży dotyczących

³ *Encyklopedia.pwn.pl/haslo/3995791/wielokulturowosc.html*

⁴ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości...*, op. cit., s. 54

przestępczości związanej z nękaniami i wiktylizacją przedstawicieli innej rasy w Wielkiej Brytanii, można dojść do wniosku, że prześladowania rasowe członków mniejszości etnicznych stanowią poważny problem. Stwierdza się ogólnie wyższą stopę wiktylizacji u mniejszości etnicznych niż u białej większości i wysoki odsetek aktów przemocy z pobudek rasowych. Odnotowano liczne dramatyczne przypadki przemocy etnicznej. Te akty agresji były skierowane szczególnie przeciwko zagranicznym uchodźcom starającym się o azyl. Wykazano, że ludzie z uprzedzeniami nie różnicują obiektów agresji, lecz ogólnie wykazują większą skłonność do agresywnego zachowania, to znaczy do agresywnych reakcji w stosunku do osób ze wszystkich typów odrębnych grup społecznych. Ważnym procesem pośredniczącym między etnocentryczną ewaluacją grupy obcej a dopuszczeniem się szkodliwego aktu przeciwko jej członkom jest delegitymizacja. Oznacza ona przypisanie grupy lub grup do negatywnych kategorii społecznych, wykluczanych z zakresu akceptowalnych norm i wartości. Jeżeli spostrzeganiu grupy obcej jako odmiennej i gorszej towarzyszy uczucie strachu, to wystąpienie zjawiska zwanego delegitymizacją jest prawdopodobne. Delegitymizacja spełnia dwie funkcje: maksymalizuje różnicę pomiędzy własną grupą odniesienia a grupą obcą i uzasadnia złe traktowanie grupy postrzeganej jako obca. Na poziomie życia codziennego strategie delegitymizacji używane są często do przerzucania odpowiedzialności ze sprawcy agresji na jej ofiarę, o której wtedy można powiedzieć, że wywołała skierowane przeciw sobie negatywne działanie, a przynajmniej na nie zasłużyła. Dewaluacja grupy obcej w celu uprawomocnienia agresywnych działań przeciw jej członkom, odgrywa także ważną rolę w agresywnych konfliktach z pobudek politycznych. Jedną z form agresji motywowanej politycznie jest terroryzm, którego celem jest często oddziaływanie na osoby znajdujące się u władzy w danym kraju. Kolejną formą agresji z pobudek politycznych jest wojna, która polega na użyciu siły przeciwko innym narodom lub, w wypadku wojny domowej, na gwałtownym konflikcie między różnymi grupami politycznymi, religijnymi lub etnicznymi w obrębie danego kraju. Jeżeli agresja jest ukierunkowana na prześladowanie i zabijanie całych grup z powodów rasowych, politycznych lub religijnych, to przybiera formę ludobójstwa.⁵

Idea wielokulturowości skłania do uznania równości wszystkich kultur, niezależnie od ich rasowego, geograficznego czy religijnego pochodzenia. Według K. Karwowskiego, tam, gdzie obok siebie istnieją przynajmniej dwie grupy etniczne, tworzy się zróżnicowanie wzorów kulturowych i tradycji. Narody i grupy etniczne są kulturotwórcze, a więc mają tendencję do zaznaczania własnej odrębności. W związku z tym doniosła rola edukacji międzykulturowej polega na przełamywaniu uprzedzeń, barier i lęków, które mogą być mocno zakorzenione w świadomości członków poszczególnych kultur.⁶

Aby wyjaśnić dlaczego ruchy ukierunkowane na zmianę społeczną uciekają się do przemocy, a nie do akceptowanych form uczestnictwa politycznego, przetransponowano hipotezę frustracji-agresji z poziomu indywidualnego na grupowy. Przemoc terrorystyczna traktowana jest jako rezultat różnego stopnia frustracji wywołanej przez depryzację społeczną i polityczną. Terrorysty często

⁵ B. Krahe, *Agresja*. Gdańsk 2005, s. 125-126

⁶ K. Karwowski, *Jedność w różnorodności* (w:) „Edukacja i dialog”. 2006, nr 177 http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/kwiecien,218/jednosc_w_roznorodnosci,1938.html

wykazują postawę moralnej wyższości nad swymi ofiarami, z której czerpią uprawnienie swoich aktów przemocy. Biorąc pod uwagę rozpowszechnienie niesprawiedliwości społecznej i politycznej, która dotyka bardzo wielu ludzi, nie przekształcając ich w terrorystów, zakłada się dodatkowe czynniki wyjaśniające przekształcanie się frustracji w działania terrorystyczne. Często twierdzi się (Friedland), że terroryzm jest łączną funkcją czynników zarówno sytuacyjnych, jak też indywidualnych (B. Krahe).⁷

Zwraca się uwagę, że konflikty międzyetniczne mają charakter głęboko psychologiczny i często koncentrują się wokół zagadnień symboli, prawomocności, pamięci i percepcji sprawiedliwości. Jednakże ta forma agresywnego działania jest bardziej od innych podatna na działanie czynników pozapsychologicznych, m.in. takich jak historyczne i materialne wymiary konfliktu międzygrupowego. Ukazują to na przykład analizy ludobójstwa w Rwandzie, długotrwałe konflikty między katolikami i protestantami w Irlandii Północnej oraz konflikty między Izraelczykami i Palestyńczykami na Bliskim Wschodzie.⁸

Aby zrozumieć istotę zmian zachodzących w dynamicznym zjawisku wielokulturowości, warto powrócić do źródeł myślenia o imigracji i kształtowania się polityki integracyjnej w ostatnim czasie. Polityka ta opierała się na kilku założeniach. Zakładano, że imigracja jest zjawiskiem ograniczonym w czasie, a zakończenie procesów integracyjnych jest tylko kwestią czasu. Zakładano też, że integracja prawna (stworzenie odpowiednich przepisów prawnych) spowoduje pełne włączenie się imigrantów w różne dziedziny życia wspólnoty i procesy integracyjne będą dotyczyły imigrantów, a nie społeczeństwa przyjmującego ich.⁹ Te założenia w praktyce nie sprawdziły się i okazały się zbyt optymistyczne. Pojawiły się problemy, które wskazują na potrzebę zmiany podejścia do spraw związanych z imigracją. Wielokulturowość europejskich społeczeństw okazała się faktem, który stwarza potrzebę wypracowania założeń nowych i bardziej dostosowanych do sytuacji i bieżących problemów. Przede wszystkim należy uznać, że wielokulturowość i zróżnicowanie kulturowe społeczeństwa jest stanem trwałym, które wymaga większego zaangażowania władz lokalnych w proces integracji. Potrzebne jest także większe sprofilowanie działań adresowanych do poszczególnych grup imigrantów, powołanie instytucji wspierających te procesy i reagujących na bieżąco na sygnały zagrożeń. Pojawia się coraz więcej głosów, że imigrantów nie można zostawić samym sobie, a same regulacje prawne nie uczynią procesu integracji bezproblemowym. W coraz większym stopniu dostrzega się to, że społeczeństwo przyjmujące jest uczestnikiem relacji międzykulturowej, a nie biernym obserwatorem zachodzących zmian.

Niedawno niemieckie media skupiły się na jednej ze szkół w Berlinie, kiedy okazało się, że w ławkach pierwszych klas zasiadły wyłącznie dzieci imigrantów. Okazało się, że szkół, w których w głównej mierze kształciły się dzieci imigrantów przybywało i dotyczyło to wielu państw. Zadawano pytanie, czy oznacza to prowadzenie polityki oddzielnego rozwoju i czy w społeczeństwach, które afirmują różnorodność kulturową jest możliwe, aby w szkołach obserwować homogenizację. Pytano o segregację rasową i zarzucano władzom tych państw

⁷ B. Krahe. *Agresja*. Gdańsk 2005, s. 126-127

⁸ Ibidem, s. 128

⁹ M. Lesińska. *Wielokulturowość w Europie. Quo vadis?*. Biuletyn migracyjny. 2012, nr 33, s. 11 www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl

ukrywanie negatywnych skutków współistnienia kultur i prowadzonej polityki integracyjnej. Jednocześnie można było zaobserwować, że następuje zjawisko segregacji mieszkaniowej polegającej na tym, że w dużych aglomeracjach miejskich, osoby zamożne, wykształcone i białe opuszczają centra miast i przenoszą się do bogatszych dzielnic położonych na obrzeżach miast. Z kolei biedniejsze i gorzej wykształcone jednostki, które są przedstawicielami mniejszości etnicznych pozostają w centrum. W ten sposób segregacja rasowa jest skutkiem segregacji mieszkaniowej, która być może nie zależy od prowadzonej polityki. W konsekwencji tego zjawiska zamiast integracji następuje segregacja. Badacze zjawiska zwracają uwagę na to, że mniejszości etniczne uczęszczają do szkół, które oferują gorszą jakość kształcenia, zamieszkując centra miast mają gorszy dostęp do opieki medycznej i ogólnie, poziom ich życia jest niższy. Niektórzy badacze twierdzą, że współczesna segregacja rasowa istnieje, obserwuje się ją głównie w wielkich miastach i potwierdza ona istnienie hierarchii rasowej, która jest wyrazem porażki polityki i demokracji.¹⁰

Innym przejawem niechęci wielokulturowości może być przykład holenderskich egzaminów na obywatelstwo. Pomimo otwartości społeczeństwa holenderskiego na imigrantów wydaje się, że stawia im ono coraz wyższe wymagania. Można mówić o wymuszaniu akceptacji pewnych norm kulturowych, które stanowią niezbędną przepustkę do społeczeństwa, które paradoksalnie samo siebie uważa za ucieleśnienie swobód. Państwa narodowe, które afirmują wolność oraz opowiadają się za wielokulturowym społeczeństwem nie stosują jawnej polityki dyskryminacyjnej, ale ujawnia się ona jednak w różny sposób, m.in. w sytuacji organizowania egzaminów dla imigrantów. Przesłanie jest tutaj wyraźne: jeżeli akceptujesz naszą wolność, nowoczesność i laickość, to pasujesz do nas. Oznacza to, że nadal istnieje przekonanie o wyższości kultury europejskiej nad innymi kulturami. Holenderskie egzaminy z integracji obywatelskiej mogą stanowić wyraz sprzeciwu władz państwowych wobec wielokulturowości.

Trudno mówić o jednym, wspólnym dla wielu państw modelu wielokulturowości. Choć w wielu krajach współistnieje wiele kultur, odmienna sytuacja społeczna i ekonomiczna poszczególnych państw powoduje, że wielokulturowość przejawia się zupełnie inaczej.

Wielką rolę w rozwiązywaniu problemów wielokulturowości mogą spełnić politycy, którzy mają możliwości inicjowania dialogu pomiędzy odrębnymi kulturami. Działania na rzecz ułatwienia kontaktów mają szczególnie duże znaczenie w przypadku kultur o zróżnicowanej liczebności swoich członków, np. pomiędzy kulturą społeczeństwa większościowego a kulturami grup mniejszościowych. Szansą na wdrażanie idei wielokulturowości i pomoc w pokojowym współistnieniu odmiennych grup są działania różnych organizacji i stowarzyszeń. Zarówno długofalowe działania, jak też doraźne akcje tych podmiotów mogą mieć istotne znaczenie dla ułatwiania kontaktów odmiennych grup kulturowych i niwelowaniu powstających problemów. Organizacje i stowarzyszenia działające na rzecz wielokulturowości organizują nie tylko pomoc dla obcokrajowców, ale także prowadzą działania edukacyjne oraz zajmują się organizacją i promocją przedsięwzięć związanych ze współistnieniem wielu kultur.

¹⁰ D. Hejwosz. *Wielokulturowość i globalizacja oraz ich społeczne konsekwencje*. Liberte. 2013, s. 4 liberte.pl/spoleczenstwo-wielokulturowe-i-jego-wrogowie/

Przykładem miejsca, gdzie następuje przenikanie się kultur w następstwie imigracji jest stolica Wielkiej Brytanii, Londyn. Uzyskiwanie w tym kraju obywatelstwa przez przedstawicieli innych kultur odbywa się na podstawie Ustawy o Obywatelstwie Brytyjskim, pozwalającej na uzyskanie obywatelstwa brytyjskiego wszystkim zamieszkującym teren byłego Imperium Brytyjskiego. Do stolicy Wielkiej Brytanii napłynęły rzesze imigrantów z „Byłych Kolonii”. Osiedlanie się na terenie Wielkiej Brytanii następowało bez spełniania dodatkowych wymagań. Obecnie, Londyn jest jednym z najbardziej zróżnicowanym pod względem kulturowym miast świata. Napływ przedstawicieli innych kultur doprowadził do powstania swoistej, nowej kulturowo jakości, której główną cechą jest różnorodność. W zróżnicowanym społeczeństwie zawsze następuje dynamiczna wymiana wartości i zwyczajów oraz kształtowanie nowych postaw, które są wynikiem oddziaływania odmienności. Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa wielokulturowego wymaga jednak zaangażowania wszystkich jego członków w proces wzajemnego dostosowania.

Dyskusja dotycząca wielokulturowości obecna jest także w polskiej debacie publicznej. Polska dyskusja na temat zjawisk demograficznych i migracyjnych powinna uwzględniać fakt, że Polacy także, na różnych etapach swojej historii byli częścią zjawisk migracyjnych.

Dzieje polskiej społeczności w Australii stanowią ciekawy przypadek emigracji politycznej i migracji stosunkowo dużej liczby Polaków, którzy po II wojnie światowej zdecydowali się budować nowy rozdział w swoim życiu na dalekim kontynencie niedoświadczającym wcześniej obecności polskiej. Ta grupa Polaków, przybyła do Australii w latach 1947-1952 zbudowała bardzo prężną strukturę organizacji politycznych, społecznych i kulturalnych. Organizacje te w założeniu miały m.in. pomóc zachować łączność z polską tradycją i dziedzictwem przodków. Społeczność polska w Australii skutecznie zaadaptowała się do środowiska o nieco odmiennej kulturze zarówno w wymiarze zawodowym i społecznym, jak też indywidualnym. Dzisiaj ta grupa Polaków już nie jest emigrantami, ale członkami grupy etnicznej, którzy aktywnie uczestniczą w życiu społecznym i w dyskusji na temat wielokulturowości.

Wielokrotnie zadawane jest pytanie, czy strategia integracyjnej wielokulturowości istotnie pomogła zbudować harmonijne i zintegrowane, a jednocześnie różnorodne kulturowo społeczeństwo. Diagnozy socjologiczne wskazują, że w odniesieniu do Australii odniosła pod tym względem sukces. Wskaźniki integracji społecznej są pozytywne, a w australijskich miastach nie widać etnicznych gettoizacji. Najwyższy status społeczno-zawodowy zdobywają hinduscy Australijczycy i Australijczycy o żydowskich korzeniach. Wysoki jest poziom tolerancji i rozproszenia terytorialnego mniejszości. Konflikty etniczne należą do rzadkości. Australijczycy identyfikują się najczęściej jako obywatele, a nie członkowie określonego narodu. Krytycy wskazują na niedobory wielokulturowej tolerancji, na dyskryminację Aborygenów oraz pozostałości uprzedzeń etnicznych oraz rasowych.¹¹

Według M. Lesińskiej sukces polityki migracyjnej w Australii ma kilka źródeł. Należy do nich: spójna otwarta koncepcja wielokulturowości, geopolityczna lokalizacja Australii oraz wstępna selekcja migrantów. Rozumienie wielokulturowości rozwijało się długo i wypracowano go w trybie porozumień

¹¹ M. Lesińska. *Wielokulturowość w Europie...*, op. cit.

politycznych. Położenie Australii jest czynnikiem ułatwiającym kontrolę niepożądanych wpływów, a polityka imigracyjna jest oparta o system bardzo ostrych kryteriów, których spełnienie daje możliwość dłuższego pobytu, osiedlenia się, czy podjęcia pracy. Spełnienie wymogów, które zagwarantowały sukces modelu australijskiego, dla Europy wydaje się niemożliwe, szczególnie na poziomie ponadnarodowym. Wypracowanie jednolitej polityki integracyjnej i przetransponowanie jej w realne działanie byłoby niezwykle trudne. Spełnienie zaś warunku efektywnej kontroli w obecnej sytuacji jest niewykonalne, głównie z powodu stale rosnącej migracji z Afryki i Azji oraz ograniczonej kontroli osób już przebywających na terenie państw Unii Europejskiej.¹²

Historia Polski daje liczne przykłady współistnienia różnych kultur. Według oficjalnego portalu promocyjnego Rzeczypospolitej Polskiej obecnie Polskę trudno jest uznać za państwo wielokulturowe, ponieważ według spisu powszechnego z 2002 roku liczba narodowych mniejszości wynosiła 3,26% ogółu ludności. W porównaniu z danymi sprzed II wojny światowej, liczba ta znacznie zmniejszyła się. Przed II wojną światową mniejszości narodowe stanowiły aż 35% liczby mieszkańców.¹³ Według K. Karwowskiego, pod względem zachowania wielokulturowości sytuacja w Polsce jest trudna. Przyczyną tego stanu rzeczy jest istnienie w świadomości społecznej głęboko zakorzenionych uwarunkowań historycznych i religijnych, odwołujących się dość często do uprzedzeń i stereotypów. Idea wielokulturowości skłania do tworzenia planów kształcenia wielokulturowego. Plany te uwzględniają kształtowanie nastawienia na odnajdowanie i podkreślanie elementów wspólnych dla poszczególnych grup narodowych i mniejszości.¹⁴

Wielkim wyzwaniem edukacyjnym wydaje się stopniowe kształtowanie przekonania o równości wszystkich kultur. Nieodłącznym elementem idei ogólnego wykształcenia powinien być komponent wzbogacania wiedzy na temat odmiennych kultur. Kształcenie w tym zakresie powinno zaczynać się już w pierwszych etapach nauki w szkole. Tylko wczesne kształtowanie prawidłowych postaw wobec wielokulturowości, może dać efekt w postaci wykształcenia właściwych przekonań i postaw. Wykształcenie w młodych ludziach postawy otwartości, tolerancji, chęci poznania innej kultury i zwyczajów oraz zdolności przystosowania się, będzie dla nich najlepszą przepustką do wejścia w warunki wielokulturowości.

Wielokulturowość można traktować jako jeden z rezultatów procesów globalnych. Wielokulturowa przestrzeń może generować zarówno konflikt, jak i koegzystencję. W przestrzeni społecznej, która gromadzi wiele kultur, nieunikniony jest zarówno konflikt, będący rezultatem kulturowej odmienności, jak i wymiana elementów różnych kultur i ich wzajemna akceptacja. Konflikt w takiej zróżnicowanej społeczności jest czymś naturalnym, chociaż nie stanowi zjawiska społecznego permanentnie towarzyszącego wielokulturowej rzeczywistości. Taka rzeczywistość znajduje drogę kompromisu i pokojowego współistnienia wszystkich grup o kulturowo odmiennej konstrukcji. Dzisiaj kontakt z kulturową odmiennością nie wzbudza wyłącznie lęku, gdyż wcześniej tę kulturę można poznać i zrozumieć

¹² Ibidem

¹³ Oficjalny portal promocyjny Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.poland.gov.pl/Struktura,narodowosc,iowa,46.html>

¹⁴ K. Karwowski, *Jedność w różnorodności* (w:) „Edukacja i dialog”. 2006, nr 177 http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/kwiecien,218/jednosc_w_roznorodnosc,1938.html

zarówno w kontakcie bezpośrednim, jak i pośrednim. Dlatego dzisiejsza wielokulturowość, to zarówno konflikt, jak i wzajemne przenikanie się kultur, które są bogactwem wielu państwowych organizmów, przyczyniającym się do ich rozwoju.¹⁵

Zjawisko wielokulturowości niesie ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Jak każdy złożony proces społeczny wielokulturowość niesie zjawiska korzystne oraz negatywne. Przede wszystkim należy wspomnieć o wzbogacaniu się kultur oraz otaczającej rzeczywistości, a także promowaniu przyjaznych relacji międzygrupowych. Zjawisko wielokulturowości niesie ze sobą wiele szans dla społeczności wielonarodowej, a przez to wielokulturowej strukturze społecznej. Społeczeństwa multikulturowe mają ogromną szansę wzbogacenia swojego życia duchowego o nowe wartości i idee oraz poznania nowych historii i tradycji innych narodów, nie tracąc przy tym własnej tożsamości kulturowej.¹⁶

Wśród szans jakie niesie zjawisko wielokulturowości wymienić można zmiany w świadomości społecznej prowadzące do wykształcenia akceptacji i tolerancji dla odmienności. Zmiany te obejmują również nie tylko poznawanie nowych zwyczajów i tradycji kulturowych, ale także tworzenie nowych jakości kulturowych wynikających ze współistnienia w obrębie tej samej społeczności. Pozytywny wpływ wielokulturowości może przejawiać się także w otworzeniu się na odmienność pod względem językowym. Bliskie kontakty osób należących do różnych kultur, mogą skutkować wytworzeniem motywacji do bliższego poznawania odmiennych zwyczajów i sposobów życia. Poznawanie to w sposób nieunikniony prowadzi do nabywania języka, który umożliwi wzajemne kontakty. To właśnie pokonywanie barier językowych wydaje się największym wyzwaniem.

Kontakt z przedstawicielami innych kultur może wzmacniać rozwój zarówno jednostki, jak też całych społeczeństw. Wielu badaczy traktuje wielokulturowość jako bogactwo społeczne. Zróżnicowanie jest naturalną cechą rzeczywistości, zatem propagowanie tolerancji i dialogu pomiędzy różnymi kulturami jest sposobem na odnalezienie się w niej. Kontakt z drugim człowiekiem pochodzącym z innej kultury może być dobrą okazją do kształtowania postaw otwartości, wymiany poglądów i pomysłów.

Pokojuowe współistnienie powoduje przenikanie się kultur i wzajemne wzbogacanie się o elementy odmiennej kultury. Tradycje uznawane początkowo za obce, z czasem mogą zyskiwać wymiar wielkiej szansy na wzajemne wzbogacanie własnego życia.

Na uwagę zasługuje fakt, że już samo czasowe przebywanie na terenie naszego kraju osób pochodzących z odmiennych kultur, pozwala na kształtowanie społecznej tolerancji wobec odmienności. Jeżeli oprócz współistnienia, dochodzi do zacieśnienia wzajemnych kontaktów, pozytywne efekty takiej sytuacji są tym bardziej doniosłe. Każde zróżnicowanie kulturowe implikuje wzajemną wymianę idei i przenikanie się różnych elementów kultury, które z czasem prowadzi do powstawania nowych pozytywnych jakości i rozwiązywania problemów. Ponieważ każde spotkanie kultur oznacza szczególne połączenie światopoglądów, opinii

¹⁵ A. Śliz, M. S. Szczepański, *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?* Warszawa 2001, s. 20-26

¹⁶ P. Wronicki (red.), *Wielokulturowość w dobie globalizacji oraz integracji europejskiej*. Olsztyn 2005, s. 131-134

i różnych wartości, wszystkie strony zaangażowane w takie spotkanie mają wielkie szanse na wzbogacenie się poprzez utworzenie nowych jakości kulturowych.

Wielokulturowość jest pojęciem wieloaspektowym i wielopłaszczyznowym, które zakłada, że istnienie w danym społeczeństwie wielu grup etnicznych czy narodowych nie musi prowadzić koniecznie do integracji kulturowej lub asymilacji kulturowej, lecz może tworzyć społeczeństwo, gdzie wielość kultur stanowi podstawową zasadę funkcjonowania. Inność, odmienność danej kultury w stosunku do pozostałych nie prowadzi z zasady do konfrontacji i konfliktu kulturowego, lecz przeciwnie, niesie ze sobą wiele korzyści.¹⁷

Stykanie się różnych odmiennych kultur może prowadzić także do zagrożeń. Pluralizm religijny i kulturowy oraz napływający imigranci mogą budzić obawy i lęki. Społeczeństwa obawiają się zatarcia własnej tożsamości i własnych wartości. Idea wielokulturowości i tworzenia multikulturowego społeczeństwa ma zagorzałych przeciwników. W wielu krajach często jest to powód narastania tendencji i ruchów o charakterze konserwatywno-nacjonalistycznym. Wielokulturowości przypisuje się powstanie wielu problemów, takich jak marginalizacja pewnych grup, czy osłabienie kontroli społecznej. Natomiast w przepływie ludzi, idei czy kultur widzi się niebezpieczeństwo zubożenia własnej kultury, języka, tradycji i obyczajów. Stosunek ten często jest pogłębiany poprzez utrzymywanie się zjawiska bezrobocia, traktowanie imigrantów i przybyszów jako groźnych konkurentów do zajmowania ograniczonej liczby miejsc pracy i korzystania z socjalnych przywilejów.¹⁸ Jednym z najpoważniejszych negatywnych skutków bliskiego współistnienia różnych kultur, jest ich negatywny wpływ na bezpieczeństwo publiczne i społeczne. Obniżenie poziomu bezpieczeństwa może dotyczyć przede wszystkim krajów, które przyjmują do siebie członków odmiennych kultur. Według M. Lesińskiej zagrożenia mogą wiązać się z rosnącą liczbą napływających do Europy Muzułmanów. Postrzeganie ich jako zagrożenie wiąże się z tym, że żyją oni we wspólnotach religijnych i często wyodrębnionych dzielnicach, które oznaczają izolację. Postrzeganie tego przejawu wielokulturowości związane jest z obawą przed zagrożeniem terroryzmem, strachem przed imigrantami, kryzysem ekonomicznym i postawą mediów, które często podsycają niechęć do ludności napływowej.¹⁹ Znaczący wpływ na postrzeganie imigrantów z krajów muzułmańskich miały zamachy z 11 września 2001 roku. Spowodowały one zmianę w postrzeganiu zagrożeń i swoiste wyostrenie spojrzenia na wszelkie wpływy, które potencjalnie mogłyby stać się zagrożeniem. Zmieniła się postawa społeczeństw zachodnich, ale także rządów państw, które do tej pory były otwarte na imigrantów. Według M. Lesińskiej zetknięcie obcych kultur może prowadzić do pozytywnych efektów w postaci pozytywnego zainteresowania, tym co odmienne i chęci pokojowego współistnienia, ale także do negatywnych w postaci agresji, demonstrowania antagonizmów i niechęci.

Zagrożenia mogą wiązać się ze zjawiskiem terroryzmu. Czyn terrorystyczny można zidentyfikować według dwóch podstawowych kryteriów. Akty przemocy określić można mianem terroryzmu, jeżeli są stosowane nie tylko jako

¹⁷ A. Barska, M. Korzeniowska (red), *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*. Opole 2007, s. 32-33

¹⁸ K. Karwowski, *Jedność w różnorodności* (w:) „Edukacja i dialog”. 2006, nr 177 http://www.eid.edu.pl/archiwum/2006,104/kwiecien,218/jednosc_w_roznorodnosci,1938.html

¹⁹ M. Lesińska. *Wielokulturowość w Europie...*, op. cit.

bezpośrednie środki osiągnięcia celów politycznych, lecz również jako narzędzia uzyskania rozgłosu i środki zastraszenia. Drugim kryterium jest cel w postaci wyrządzenia szkody komuś innemu niż bezpośredni przeciwnicy w konflikcie politycznym. W obu kryteriach podkreśla się to, że bezpośrednim celem aktu terrorystycznego nie jest krzywda fizyczna, lecz efekty psychologiczne polegające na przyciąganiu publicznej uwagi i podważaniu autorytetu państwa w zapewnianiu bezpieczeństwa obywatelom. Pomimo światowego rozgłosu osiągniętego przez pojedynczych terrorystów, akty terrorystyczne są przeważnie dziełem grup, działających zazwyczaj ze stosunkowo słabych pozycji we własnym społeczeństwie.²⁰

H. Mamzer podaje, że współistnienie w obrębie państwa różnych kultur, narodowości, grup religijnych prowadzi niejednokrotnie do spieć i dążenia do dominacji jednej z kultur względem innych. Istnienie wielu kultur prowadzi do pewnego rodzaju zatracenia tożsamości całościowej państwa imigracyjnego. Wadą społeczeństwa wielokulturowego jest wyraźnie widoczny podział na odrębne kultury, który może nie sprzyjać rozwojowi społeczeństwa jako całości. Przy zbyt dużym nacisku położonym na rozwój grup kulturowych, a nie całości państwa, społeczeństwo może podzielić się na poszczególne, niejednokrotnie zwalczające się zbiorowości. W warunkach kontaktów wielokulturowych przeorganizowaniu ulega cała społeczna rzeczywistość. Standardy, które służyły percepcji i organizacji napływających danych muszą zostać zmienione i przebudowane, jako że zmienia się przedmiot poznania (rzeczywistości), jak i narzędzia (używanych standardów) są szybkie i często skrajne.²¹

Według B. Jałowieckiego współczesna wielokulturowość wymaga zaistnienia wielu zmian. Dostosowanie standardów życia do współegzystowania ze sobą kilku odmiennych kultur, zapewnienia wszystkim mieszkańcom jednakowych warunków życia i możliwości wyrażania własnych poglądów, jest bardzo trudne. Pojawiające się trudności są bardzo charakterystyczne. Należy do nich zachwianie uznawanych systemów wartości, ich relatywizacja, względność ocen, niemożność określenia jednej pewnej drogi postępowania, konieczność elastyczności i umiejętności dostosowywania się do zmieniającej się w szybkim tempie sytuacji.²²

Przedstawione trudności mogą wpływać niekorzystnie na dynamikę rozwoju państwa, która przestaje zmierzać w jednym kierunku. Brak wspólnego celu i odmiennosć przekonań przeszkadzają w osiągnięciu sukcesu. Innym zagrożeniem wielokulturowości jest to, że w pewien sposób prowadzi ona do dyskryminacji aktualnej większości. Skoro wszelkie kultury są równoważne, skoro nie wolno ich porównywać, sytuacją niedopuszczalną staje się dominacja jednej z nich. W imię kulturowego relatywizmu prowadzi się więc kampanie mające osłabiać kulturę i religię większości. Efektem tego – paradoksalnie – jest uznanie, że sama – poważnie przyjęta i szczerze wyznawana religia lub kultura stanowi zagrożenie dla wielokulturowego ładu.²³

Na przykładzie społeczeństwa wielokulturowego, jakim są Stany Zjednoczone można wnioskować, że napływ imigrantów miał w przeszłości wpływ na rozwinięcie

²⁰ B. Krahe. *Agresja*. Gdańsk 2005, s. 126

²¹ H. Mamzer. *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości (w:) Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Cieszyn 2000

²² B. Jałowiecki. *Wielokulturowość z koktajlami Mołotowa w tle*, „Kultura społeczna”. 2006, nr 1(47)

²³ J. Kochanowski. *Wielokulturowość a wolność*. www.prawica.net, 2007

się przestępczości zorganizowanej. Imigranci przybywający w przeszłości do Stanów Zjednoczonych mieli nadzieję na polepszenie jakości życia, znalezienie pracy i dobrych warunków do rozwoju. Konfrontacja z zastygłą rzeczywistością często pokazywała, że te nadzieje nie będą zrealizowane, a najłatwiejszym sposobem na wzbogacenie się jest wkroczenie na drogę przestępczą. W ten sposób zaczęły się pojawiać organizacje przestępcze wśród różnych grup imigrantów. Organizacje te, wzorce działania przestępczego często czerpały z własnej działalności przestępczej prowadzonej w przeszłości w krajach, z których pochodzili. Grupy przestępcze zajmowały się wymuszeniami, nielegalnym hazardem, lichwą i prowadzeniem agencji towarzyskich. Wprowadzona w latach dwudziestych prohibicja spowodowała, że organizacje te zyskały na sile poprzez znaczny przypływ środków finansowych. Organizacje przestępcze nie tylko były coraz silniejsze, ale także potrafiły dostosować się do zmieniających się warunków społecznych. Następstwem tego dostosowania było wchodzenie na coraz to nowe obszary zdobywania wpływów i zysku. Organizacje te działały w obszarze produkcji i handlu narkotykami, pozyskiwania kontraktów w przetargach na zamówienia publiczne, coraz to nowych form oszustw i kradzieży na dużą skalę, działalności przestępczej w systemie bankowym, na giełdach i w Internecie. Przestępczy proceder opiera się często na współpracy z urzędnikami państwowymi różnego szczebla. Negatywny wpływ działalności grup przestępczych jest oczywisty i obejmuje cały zakres skutków, od obniżenia jakości realizowania zamówień publicznych i rozwój nielegalnych źródeł zarobkowania do obniżenia skuteczności działania wymiaru sprawiedliwości i strat dla budżetu państwa.²⁴

Ostatnio, pseudosymbolem walki przeciwko społeczeństwu wielokulturowemu stał się Andreas Breivik. Do czasu zorganizowanego przez niego zamachu terrorystycznego, działania terrorystyczne były utożsamiane z fundamentalizmem islamskim. Tym razem terror pochodził z wnętrza społeczeństwa wielokulturowego, a jego organizatorem był antymuzułmański fanatyk, który wierzy w swe fanatyczne przekonania, twierdząc, że jest wybawcą Norwegii i Europy od fali migrantów. W jego fanatycznym postępowaniu zawiera się przeświadczenie o możliwości istnienia jednolitej kultury europejskiej. Nie czuje się winny śmierci 77 osób, ale odpowiedzialnością za to obarcza Norwegię. Popieranie przez kraj polityki proimigracyjnej uważa za zdradę, a wielokulturowość i jej zwolennikom przypisuje podział społeczeństwa europejskiego, przemoc, a nawet terroryzm. Jedną z bardziej niebezpiecznych konsekwencji jego działań jest możliwość pojawienia się jego naśladowców. Można postawić tezę, że wielu mieszkańców Europy popiera idee wielokulturowości, ale jednocześnie wielu sprzeciwia się im. Na szczęście, przeciwnicy idei, najczęściej wyrażają swoje poglądy w prospołeczny i zgodny z normami społecznymi sposób. Nie chwytają za broń i nie mordują młodych ludzi. Przeciwnicy wielokulturowości buntują się przeciwko niej, twierdząc, że jest ona lewicowym dogmatem i tyranią poprawności politycznej, która prowadzi do zniszczenia cywilizacji europejskiej. Twierdzą, że każdy, kto wyraża swój sprzeciw wobec wielokulturowości, traktowany jest jak rasista. Idea wielokulturowości zabrania mówić o ważnych kwestiach związanych z integracją

²⁴ F. Blacke. *Imperium Ojca Chrzestnego*. Warszawa 1998; J. Dickie. *Cosa nostra. Historia mafii sycylijskiej*. Poznań 2012

i tym samym doprowadza do erozji podstawowych wartości kultury europejskiej. Wielokulturowość przeżywa kryzys i staje się przejawem błędu systemu, który go stworzył.²⁵

Według niektórych danych, najbardziej liczni w Europie imigranci, Muzułmanie, chcą żyć we własnych wspólnotach i nie chcą się integrować. Niemcy akceptują obecność cudzoziemców w życiu społecznym i politycznym, ale warunkiem tej akceptacji jest przestrzeganie norm obowiązujących w republice.²⁶ W Niemczech ogłoszono klęskę polityki „multikulti” bazującej na założeniu, że prawdziwa integracja obcokrajowców to nie jest istnienie różnych kultur obok siebie, ale współżycie oparte na fundamencie wartości i porządku ustanowionym przez niemiecką konstytucję.²⁷ Kanclerz Niemiec Angela Merkel na temat zjawisk wielokulturowych powiedziała: „Oszukiwaliśmy się przez jakiś czas, mówiliśmy: Oni nie zostaną, któregoś dnia odjadą (...) Ale rzeczywistość okazała się inna. Próba stworzenia wielokulturowego społeczeństwa, w którym ludzie żyliby obok siebie i byłoby im ze sobą dobrze (...) odniosła porażkę, absolutną porażkę.²⁸ Były prezydent Francji Nicolas Sarkozy w lutym 2011 roku powiedział: „Wielokulturowość to porażka. Prawdą jest, że w naszych demokracjach za bardzo dbaliśmy o tożsamość imigranta, a niewystarczająco o tożsamość kraju, który go gości”.²⁹

Wbrew temu, co się powszechnie uważa, tylko nieliczne państwa w Europie oficjalnie określały swoje działania podejmowane wobec imigrantów jako politykę wielokulturowości, a jeszcze mniej z nich wprowadziło jej elementy w praktyce. Próby takie podjęły m.in. Szwecja, Norwegia czy Holandia, ale w wypadku takich krajów jak Niemcy czy Francja, trudno jest określić prowadzone działania na rzecz integracji imigrantów mianem polityki wielokulturowości. Jednym z najpoważniejszych zarzutów przeciwników tej polityki dotyczy tego, że nie tylko nie dąży do zapewnienia spójności społecznej, ale wręcz jest z nią sprzeczna poprzez podkreślanie tego, co wspólnotę dzieli, a nie łączy. Przeciwnicy polityki wielokulturowości postrzegają ją również jako zagrożenie dla bezpieczeństwa społecznego i publicznego krajów przyjmujących. Ten zarzut jest podnoszony przede wszystkim w kontekście rosnącej populacji muzułmanów w Europie, zamkniętych we własnych religijnych wspólnotach i wyodrębnionych dzielnicach. Ton debaty na temat integracji imigrantów w Europie, w ostatnim czasie uległ przemianie. Coraz częściej pojawiają się hasła ograniczenia imigracji do Unii Europejskiej, postulaty wstępnej selekcji potencjalnych przybyszów pod kątem ich pochodzenia i bliskości kulturowej. Pojawiają się też postulaty prowadzenia bardziej wymagającej polityki asymilacyjnej wobec już przybyłych imigrantów. Taki kierunek przyjęły ostatnio: Holandia, Dania czy Niemcy. Wprowadzono m.in. testy z języka i kultury narodowej dla cudzoziemców spoza Europy korzystających z możliwości wjazdu w ramach łączenia rodzin jeszcze przed ich przyjazdem.³⁰

²⁵ D. Hejwosz. *Wielokulturowość i globalizacja...*, op. cit., s. 7

²⁶ M. Zawilska-Florczuk. *Problemy społeczeństwa wielokulturowego*. <http://www.niemcy-online.pl/spoleczenstwo/452-problemy-spoleczenstwa-wielokulturowego.html>

²⁷ T. Kycia. *Niemcy: klęska multi-kulti?* http://www.wiez.pl/czasopismo/s,czasopismo_szczegoly,id,559,art,15412

²⁸ M. Lesińska. *Wielokulturowość w Europie...*, op. cit.

²⁹ Ibidem

³⁰ Ibidem

Według Ryszarda Kapuścińskiego: „Zderzenie kultur okazało się kontaktem wyjątkowo trudnym. Ludziom jednej kultury bardzo trudno przychodzi wyzbywanie się jej, przyjmowanie nowej, odmiennej. Zazwyczaj zderzenie kulturowe rodzi konflikt, opozycje. Nawet zmieniając swoje miejsce pod słońcem, ludzie pragną zachować własne korzenie, swoją tożsamość”.³¹

Według D. Hejwosza jeszcze do niedawna idea wielokulturowości stanowiła element głównego dyskursu politycznego i społecznego. Jednak wielu obserwatorów życia społecznego przypisuje jej porażkę. W praktyce założenia wielokulturowości nie sprawdzają się, a ona sama zyskuje coraz więcej wrogów. Jedną z przyczyn buntu wobec społeczeństwa wielokulturowego jest tęsknota za silnym państwem narodowym, w którym wszyscy jego członkowie są wobec siebie lojalni. Procesy globalizacyjne i postęp zjawiska wielokulturowości doprowadziły do znacznego osłabienia państwa narodowego, które utraciło swoje wcześniejsze uprawnomożenie na skutek oddawania części swojej suwerenności na rzecz innych podmiotów. Ponadto, to co je konstytuowało, a mianowicie naród i związane z nim poczucie wspólnotowości, również uległo osłabieniu. Epoka postmodernizmu przyniosła za sobą rozluźnianie więzi społecznych, czego przyczyną może być spadek poczucia bezpieczeństwa, które dotychczas dawała wspólnota, przy jednoczesnym wzroście odpowiedzialności jednostkowej. Brak poczucia więzi, które scalały naród, a także oddanie przez państwo swej częściowej suwerenności na rzecz innych podmiotów, zwłaszcza globalnych, doprowadziły do podmycia fundamentów współczesnych wspólnot. Konsekwencją tego jest powstawanie nowych wspólnot, które szukają fundamentów swojego istnienia lub też próbują stworzyć je na nowo. Coraz więcej polityków odwraca się od idei wielokulturowości i oficjalnie ją krytykuje.³²

Tak negatywna ocena jest podyktowana słabymi efektami podejmowanych działań, brakiem spodziewanego poziomu integracji imigrantów oraz oznakami niewystarczającej spójności społecznej w postaci m.in. napięć etnicznych i religijnych. Wydaje się, że dalszy rozwój i skuteczność polityk integracyjnych będzie zależeć od skutecznego rozwiązania wielu problemów. Czasy głębokiego kryzysu ekonomicznego, jakiego obecnie jesteśmy świadkami, nie sprzyjają obiektywnemu spojrzeniu i debacie o wielokulturowości. Czas politycznej niepewności i społecznych napięć powoduje, że temat imigrantów może być wykorzystywany przez polityków, by odwrócić uwagę od poważniejszych problemów i dać dowód troski o stan społeczeństwa i jego potrzeby. Imigranci, jako pierwsi padają ofiarami kryzysów. W Europie nadszedł czas otwartej krytyki idei wielokulturowości i odwrótu od aktywnej polityki integracji imigrantów. Ten odwrót zmierza do wypracowania rozwiązań wymagających od przybyszów większego podporządkowania się regułom współżycia i kulturze społeczeństwa przyjmującego.³³

Nie ulega wątpliwości, że głosy sprzeciwu wobec idei wielokulturowości powinny być wysłuchane. Istnienie społeczeństwa wielokulturowego jest faktem ale jego przetrwanie powinno wynikać z dyskusji i konsensusu i nie z walki. Każda

³¹ I. Jaruga-Nowacka. *Wystąpienie otwierające*. (w:) Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Stowarzyszenie na Rzecz Integracji i Ochrony Cudzoziemców „PROXENIA”: *Wielokulturowość a migracje*. Warszawa 2005, s. 16

³² D. Hejwosz. *Wielokulturowość i globalizacja...*, op. cit., s. 4-8

³³ M. Lesińska. *Wielokulturowość w Europie...*, op. cit.

grupa wchodząca w skład społeczeństwa wielokulturowego pragnie lepszej przyszłości i godnego życia. Choć ta lepsza przyszłość i godniejsze życie są różnie rozumiane, to wzajemny dialog i porozumienie oparte o współpracę, mogą przynieść bardzo dobre efekty. Obca, odrębna kultura nie musi stanowić zagrożenia. Może stać się szansą na wzbogacenie i stworzenie nowych jakości korzystnych dla wszystkich stron tworzących zjawisko wielokulturowości. Zagrożeń i negatywnych skutków zderzenia różnych kultur nie sposób nie dostrzegać. Ich ignorowanie może prowadzić nie tylko do nasilania się problemów związanych z integracją, ale także do generowania zagrożeń związanych z działaniem grup i jednostek fanatycznych. Szansą na zniwelowanie obecnego kryzysu jest wypracowanie nowego modelu wielokulturowości, który będzie odpowiedzią na dotychczasowe zarzuty. Głosy przeciwników idei wielokulturowości wskazują na potrzebę nowego podejścia do sytuacji imigrantów i porzucenia dotychczasowych założeń politycznych. Wymaga to wysiłku i odejścia od postrzegania wielokulturowości jako zjawisko statyczne, przebiegające według raz ustalonych reguł. Europa jest niepowtarzalnym organizmem wielokulturowym i nie jest możliwe skorzystanie z gotowych wzorców integracji, które zaistniały wcześniej. Każdy naród, każda grupa imigrantów i sytuacja integracji ma własne cechy, które czynią sytuację wielokulturowości niepowtarzalną.

Według M. Lesińskiej, jeżeli Europa wyjdzie z obecnego kryzysu obronna ręką, wzmocniona jako solidarna wspólnota polityczna, to będzie to miało także swój pozytywny wpływ na dalszy rozwój polityk integracyjnych. Powrót do debaty na temat wielokulturowości jako idei politycznej wydaje się nieuchronny. Aby debata ta okazała się konstruktywna, potrzebny jest odpowiedni klimat polityczny i gospodarczy.³⁴

³⁴ Ibidem

**METODOLOGIA BADAŃ NAD
TELEOLOGIA EDUKACJI
MIĘDZYKULTUROWEJ**

**PROGRAM „UCZENIE SIĘ PRZES CAŁE ŻYCIE” JAKO ELEMENT
WSPIERAJĄCY EDUKACJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ W RÓŻNYCH
FAZACH ŻYCIA JEDNOSTKI**

Wprowadzenie

Przyszłość Europy zależy od tego, w jaki sposób jej obywatele poradzą sobie z gospodarczymi i społecznymi wyzwaniami.¹ Mając to na względzie Unia Europejska (UE) stara się docierać do znaczącej liczby swoich obywateli bezpośrednio poprzez programy kształcenia i szkoleń.² Europejski obszar uczenia się przez całe życie ma umożliwić obywatelom swobodne przemieszczanie się pomiędzy formami kształcenia, zawodami, regionami i krajami w dążeniu do zdobycia wiedzy. Koncepcja uczenia się przez całe życie dotyczy procesu uczenia się poczynając od edukacji przedszkolnej do etapu po przejściu na emeryturę i obejmuje wszystkie formy kształcenia (formalne, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych; nieformalne, a więc w domu, w pracy i w społeczności; i pozaformalne, tj. w instytucjach poza system edukacji).³ Artykuł przedstawia program „Uczenie się przez całe życie”, który stanowi element wspierający edukację międzykulturową w różnych fazach życia jednostki.

Ogólny przegląd programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme* – LLP)

Zgodnie z założeniami program działań na szczeblu UE w zakresie kształcenia ustawicznego (*Lifelong Learning Programme* – LLP)⁴ ma na celu rozwój Unii Europejskiej jako społeczeństwa opartego na wiedzy, ze zrównoważonym rozwojem gospodarczym, z większą liczbą lepszych miejsc pracy i większą spójnością społeczną. Program ma w szczególności za zadanie promować wymianę, współpracę i mobilność pomiędzy systemami kształcenia i szkolenia w Unii Europejskiej, aby stały się one światowym punktem odniesienia w dziedzinie jakości. W ten sposób nawiązuje się do modernizacji i dostosowania systemów edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących, w szczególności w odniesieniu do celów określonych w strategii UE 2020⁵ i przynosi dodatkowe korzyści bezpośrednio dla poszczególnych obywateli uczestniczących w jego programach mobilności i innych działaniach współpracy.

Program „Uczenie się przez całe życie” działa od siedmiu lat (2007-2013), a jego cele przedstawione zostały w tabeli 1. Całkowity budżet na ten okres wynosi

¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pl.htm

³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm

⁴ Program został ustanowiony przez decyzję nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r., Dz. U. L 327 z 24/11/2006 (i zmienioną decyzją 1357/2008 Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z dnia 16 grudnia 2008 r.)

⁵ Komunikat Komisji: Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego, zrównoważonego i zintegrowanego wzrostu. COM (2010) 2020

6,970 mld EUR. Minimalne środki, które mają zostać przyznane na programy sektorowe⁶ wynoszą: 13% na Comenius, 40% na Erasmus, 25% na Leonardo da Vinci i 4% na Grundtvig.

Tabela nr 1: Cele Programu „Uczenie się przez całe życie”.

CEL OGÓLNY
Sprzysianie wymianom, współpracy i mobilności pomiędzy systemami edukacji i szkoleń w obrębie UE, tak by stały się światowym wzorcem jakości
CELE SZCZEGÓŁOWE
1. Przyczynianie się do rozwoju jakości kształcenia ustawicznego, promowanie wysokiej wydajności, innowacji oraz europejskiego wymiaru systemów nauczania i praktyki
2. Wspieranie realizacji europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie
3. Przyczynianie się do poprawy jakości, atrakcyjności i dostępności ofert w zakresie uczenia się przez całe życie w państwach członkowskich
4. Wzmocnienie przyczyniania się uczenia się przez całe życie dla spójności społecznej, aktywnego obywatelstwa, dialogu międzykulturowego, równości kobiet i mężczyzn oraz samorealizacji
5. Promowanie kreatywności, konkurencyjności, szans na zatrudnienie oraz rozwoju ducha przedsiębiorczości
6. Przyczynianie się do zwiększonego uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie osób w każdym wieku, w tym osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz grup defaworyzowanych, niezależnie od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej
7. Propagowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej
8. Wspieranie rozwoju innowacyjnych i opartych na ICT (technologie informacyjno-komunikacyjne) treści / zasobów, usług, metodologii uczenia oraz praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie
9. Wzmacnianie roli uczenia się przez całe życie w tworzeniu poczucia obywatelstwa europejskiego opartego na zrozumieniu i poszanowaniu praw człowieka i demokracji, oraz zachęcanie do tolerancji i szacunku dla ludzi i kultur
10. Wspieranie współpracy w zapewnianiu wysokiej jakości we wszystkich dziedzinach kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie
11. Poprawa jakości nauczania poprzez zachęcanie do jak najlepszego wykorzystywania wyników, innowacyjnych produktów i procesów oraz wymiany dobrych praktyk

Źródło: Przewodnik po programie "Uczenie się przez całe życie" na rok 2013, s. 4, <http://www.llp.org.pl/>

Program powinien również przyczynić się do rozwoju horyzontalnych polityk UE, w szczególności poprzez:⁷

- uświadamianie znaczenia różnorodności kulturowej i językowej w Europie, a także potrzeby zwalczania rasizmu, uprzedzeń i ksenofobii;
- działanie na rzecz uczących się osób o specjalnych potrzebach, w szczególności poprzez pomoc w promowaniu ich integracji w ramach głównego nurtu kształcenia i szkolenia;
- promowanie równości mężczyzn i kobiet oraz przyczynianie się do zwalczania wszystkich form dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną.

⁶ Struktura Programu „Uczenie się przez całe życie” została przedstawiona w tabeli 2

⁷ Przewodnik po programie "Uczenie się przez całe życie" na rok 2013, s. 4, <http://www.llp.org.pl/>

Program „Uczenie się przez całe życie” wspiera następujące rodzaje działań:⁸

1. Mobilność – pobyt w innym kraju uczestniczącym w programie w celu podjęcia studiów, pracy lub innej działalności uczenia się, nauczania lub działalności szkoleniowej lub powiązanych działań administracyjnych, wspartej w razie potrzeby stosownymi kursami przygotowawczymi lub odświeżającymi w języku kraju gospodarza / przyjmującego lub języku roboczym.
2. Dwustronna i wielostronna współpraca – dwustronne lub wielostronne porozumienie pomiędzy instytucjami/organizacjami różnych krajów uczestniczących, aby przeprowadzić zazwyczaj mniejszej skali europejską współpracę w danym obszarze kształcenia ustawicznego (edukacja szkolna, kształcenie zawodowe lub kształcenie dorosłych).
3. Projekt wielostronny – europejskie działanie współpracy z określonymi rezultatami wypracowanymi wspólnie przez formalną lub nieformalną grupę organizacji lub instytucji.
4. Sieci wielostronne – formalne lub nieformalne zgrupowanie podmiotów działających w danej dziedzinie, dyscyplinie lub sektorze ustawicznego kształcenia, z naciskiem na strategiczne refleksje, analizy potrzeb i działań sieci w dotyczącym obszarze.
5. Jednostronny lub krajowy projekt – działalność z określonym i użytecznym rezultatem opracowana przez jedną instytucję lub tylko w jednym kraju.
6. Środki towarzyszące – wsparcie dla różnych rodzajów działalności, które, choć nie kwalifikujące się w ramach głównych działań w programach sektorowych, powinny wyraźnie przyczyniać się do realizacji celów programu „Uczenie się przez całe życie”.
7. Dotacje operacyjne – wsparcie finansowe dla normalnej pracy instytucji i stowarzyszeń działających w dziedzinie objętej programem „Uczenie się przez całe życie”.

Należy zwrócić uwagę, iż nie wszystkie z tych rodzajów działań są dostępne w każdej części programu.

Struktura programu „Uczenie się przez całe życie”

Program działań podzielony jest na sześć programów szczegółowych, z których cztery są sektorowe, zostały one przedstawione w tabeli 2. Wszystkie zbudowane zostały w ten sam sposób i dotyczą potrzeb dydaktycznych wszystkich uczestników, jak również instytucji i organizacji zapewniających bądź ułatwiających kształcenie i szkolenie w każdym odpowiednim sektorze. Wszystkie działania obejmują mobilność, języki i nowe technologie. Tak więc program „Uczenie się przez całe życie” składa się z:⁹

- Czterech programów sektorowych koncentrujących się na: edukacji szkolnej (Comenius), szkolnictwie wyższym (Erasmus), kształceniu zawodowym (Leonardo da Vinci) i uczeniu się dorosłych (Grundtvig);
- Programu międzysektorowego ukierunkowanego na międzysektorowe dziedziny/obszary (współpraca strategiczna i innowacje w zakresie kształcenia ustawicznego, uczenie się języków, rozwój innowacyjnych

⁸ Przewodnik po programie "Uczenie się przez całe życie" na rok 2013, s. 4, <http://www.llp.org.pl/>

⁹ Ibidem, s. 5

technologii ICT, upowszechnianie i wykorzystywanie przykładów najlepszych praktyk). Program międzysektorowy dotyczy przede wszystkim działań wykraczających poza ramy programów sektorowych;

- Programu wspierania nauczania, badań i debat na temat integracji europejskiej i kluczowych instytucji europejskich i stowarzyszeń – Program Jean Monnet. Program Jean Monnet dotyczy więc określonych kwestii związanych z integracją europejską w świecie akademickim oraz wsparcia potrzebnego instytucjom i stowarzyszeniom działającym w dziedzinie edukacji i szkoleń na poziomie europejskim.

Tabela nr 2: Struktura Programu „Uczenie się przez całe życie” (LLP).

Programy sektorowe			
COMENIUS Edukacja Szkolna	ERASMUS Szkolnictwo Wyższe	LEONARDO DA VINCI Szkolenia zawodowe	GRUNDTVIG Edukacja dorosłych
Program międzysektorowy (Transversal Programme)			
Kluczowe działanie 1 Współpraca strategiczna i innowacje w Programie „Uczenie się przez całe życie”			
Kluczowe działanie 2 Propagowanie nauki języków obcych			
Kluczowe działanie 3 Rozwój innowacyjnych treści, usług, metodologii i praktyk opartych na ICT			
Kluczowe działanie 4 Upowszechnianie i wykorzystywanie wyników działań wspieranych w ramach programu lub poprzednich programów związanych z tą dziedziną, jak również wymianę dobrych praktyk			
Program Jean Monnet			
Akcja Jean Monnet	Dotacje operacyjne wspierające określone instytucje europejskie	Dotacje operacyjne dla wsparcia innych europejskich instytucji i stowarzyszeń	

Źródło: Przewodnik po programie „Uczenie się przez całe życie” na rok 2013, s. 5, <http://www.llp.org.pl/>

W celu przybliżenia rodzaju wspieranych działań scharakteryzowano poniżej poszczególne programy. Program sektorowy **COMENIUS**, dotyczący edukacji szkolnej, koncentruje się na pierwszym etapie edukacji, od przedszkola i szkół podstawowych do szkół średnich. Dotyczy wszystkich członków społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli, władz lokalnych, stowarzyszeń rodziców, organizacji pozarządowych, instytutów kształcenia nauczycieli, szkół wyższych oraz całego pozostałego personelu edukacyjnego.¹⁰

W programie Comenius zdefiniowane zostały dwa cele szczegółowe programu:¹¹

- rozwijanie wiedzy o różnorodności kultur europejskich oraz zrozumienia jej wartości wśród młodzieży i kadry nauczycielskiej;

¹⁰ Przewodnik po programie „Uczenie się przez całe życie” na rok 2013, s. 6, <http://www.llp.org.pl/>

¹¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pl.htm

- pomaganie młodym ludziom w nabyciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego.

W tym kontekście w ramach programu realizowane są następujące cele operacyjne:¹²

- poprawa mobilności, w szczególności pod względem jakościowym i ilościowym;
- poprawa, w szczególności pod względem jakościowym i ilościowym, partnerstwa pomiędzy szkołami w różnych państwach członkowskich tak, aby objąć działaniami przynajmniej 3 miliony uczniów w okresie trwania programu;
- zachęcanie do nauki języków obcych;
- wspieranie tworzenia innowacyjnych i opartych na ICT treści, usług, metodologii oraz praktyk;
- wzmacnianie jakości i wymiaru europejskiego kształcenia nauczycieli;
- wspieranie poprawy metod dydaktycznych i zarządzania szkołami.

W ramach programu Comenius wsparciem mogą być objęte następujące działania:¹³

- mobilność, tzn. wymiany uczniów i kadry, mobilność w szkołach, szkolenia dla nauczycieli itp.;
- partnerstwa, takie jak „partnerstwa szkół w ramach programu Comenius” pomiędzy szkołami w celu rozwijania wspólnych projektów oświatowych lub „partnerstwa Comenius-Regio” pomiędzy organizacjami odpowiedzialnymi za oświatę szkolną w celu wspierania współpracy regionalnej, w szczególności współpracy regionów przygranicznych;
- projekty wielostronne mające na celu rozpowszechnianie i propagowanie dobrych praktyk, wymianę doświadczeń lub rozwijanie nowych kursów szkoleniowych lub treści kursów;
- wielostronne sieci ukierunkowane na rozwój kształcenia, popularyzację dobrych praktyk oraz innowacji, wspieranie partnerstwa i projektów oraz rozwijanie analizy potrzeb;
- środki towarzyszące.

Program sektorowy **ERASMUS**,¹⁴ dotyczący szkolnictwa wyższego, powstał w 1987 roku jako program wymiany studentów. Mimo że jego zasięg i cele poszerzały się w kolejnych latach, główna idea pozostaje ta sama: rozwijanie międzynarodowej współpracy między uczelniami. Nazwa Erasmus nawiązuje do imienia holenderskiego filozofa i teologa, humanisty, Erazma z Rotterdamu (1466-1536). Erazm, jak inni wybitni ludzie renesansu, kształcił się w wielu uczelniach w różnych krajach Europy, a jego poglądy na edukację przesycane były głębokim humanizmem.

Erasmus jest programem dla uczelni, ich studentów i pracowników. Wspiera międzynarodową współpracę szkół wyższych, umożliwia wyjazdy studentów za granicę na część studiów i praktykę, promuje mobilność pracowników uczelni, stwarza uczelniom liczne możliwości udziału w projektach wraz z partnerami

¹² Ibidem

¹³ Ibidem

¹⁴ <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/o-programie>

zagranicznymi. W niektórych jego akcjach mogą uczestniczyć również inne instytucje, organizacje lub przedsiębiorstwa, które współpracują ze szkołami wyższymi. Ponadto Erasmus wspiera wyższe uczelnie we współpracy poprzez programy, sieci i projekty wielostronne, jak również w dotarciu do świata biznesu.

Polska bierze udział w programie Erasmus od roku 1998/99. W latach 1995-2006 Erasmus wchodził w skład wspólnotowego programu Socrates, a od roku akademickiego 2007/2008 jest częścią programu „Uczenie się przez całe życie”.

Do grona uprawnionych instytucji zaliczyć należy:

- Szkoły wyższe oraz instytuty PAN prowadzące studia doktoranckie – instytucje te mogą prowadzić działania związane z mobilnością (działania typu „Mobilność – szkoły wyższe”).

Warunkiem udziału w programie i ubiegania się o fundusze jest uzyskanie przez instytucję Karty Uczelni Erasmusa. Jest to rodzaj certyfikatu umożliwiający uczelni ubieganie się o fundusze na konkretne działania przewidziane w programie. Karta przedstawia zarys podstawowych zasad, których instytucja powinna przestrzegać w organizowaniu i wdrażaniu wysokiej jakości mobilności i współpracy, i określa wymagania, które instytucja zobowiązuje się przestrzegać w celu zapewnienia wysokiej jakości usług i procedur, jak również dostarczania informacji wiarygodnych i przejrzystych. Uczelnie, które zamierzają brać udział w Erasmusie zobowiązane są złożyć wniosek o Kartę do Komisji Europejskiej. Karta nadawana jest najczęściej na okres wieloletni. Wniosek o Kartę Uczelni Erasmusa szkoły wyższe składają elektronicznie w systemie „on-line” poprzez stronę internetową Agencji Wykonawczej w Brukseli (jeden termin w danym roku). Uzyskanie Karty Uczelni Erasmusa uprawnia szkołę wyższą do udziału w programie, ale nie oznacza przyznania funduszy. Wnioski o środki finansowe na konkretne działania przewidziane w programie uczelnie składają co roku w osobnym trybie;

- Instytucje/firmy specjalizujące się w pośrednictwie w organizowaniu zagranicznych praktyk studenckich – instytucje te są uprawnione jedynie do ubiegania się o fundusze na prowadzenie działań związanych z organizacją praktyk w ramach konsorcjów z uczelniami (działania typu „Mobilność – konsorcja”);
- Instytucje specjalizujące się w nauczaniu języka polskiego jako obcego – instytucje te mogą ubiegać się jedynie o fundusze na prowadzenie intensywnych kursów językowych Erasmusa (kursy/projekty EILC).

Uczelnie prowadzące wymianę studentów lub pracowników mogą uzyskać dofinansowanie na działania związane z organizacją wymiany, np. na promocję wymiany, przygotowanie (organizacyjne, językowe) wyjeżdżających studentów i pracowników, opiekę nad studentami przyjeżdżającymi z zagranicy, w tym np. kursy językowe, programy „integracyjne” itp.

Wnioski o przyznanie funduszy z budżetu programu Erasmus składają instytucje, a nie indywidualni beneficjenci. Studenci i pracownicy szkół wyższych zwracają się o dofinansowanie wyjazdów w ramach Erasmusa do swoich macierzystych uczelni.

O fundusze na dofinansowanie działań związanych z mobilnością (tj. wyjazdów studentów, wyjazdów pracowników uczelni, organizacji wymiany) oraz projektów typu „Kurs intensywny” uczelnie wnioskują do Narodowej Agencji.¹⁵

Program sektorowy **LEONARDO DA VINCI** dotyczy edukacji i szkolenia zawodowego. Obszary projektów dają osobom szansę poprawy kompetencji, wiedzy i umiejętności dzięki wyjazdom za granicę w ramach ogółouropejskiej współpracy pomiędzy zainteresowanymi stronami w celu kształcenia i szkolenia zawodowego, aby zwiększyć atrakcyjność, jakość i skuteczność systemów i praktyk kształcenia i szkolenia zawodowego.

Wspieranie mobilności na europejskim rynku pracy odbywa się w ramach projektów wymian i staży, natomiast współpraca partnerska oraz rozwój innowacji i modernizacja systemów kształcenia ustawicznego są realizowane w ramach tzw. projektów wielostronnych. Tak więc program dzieli się na:

1. Projekty Mobilności:
 - a) projekty staży zagranicznych (*Initial Vocational Training – IVT* i *Placements for People on the Labour Market – PLM*)
 - b) projekty wymiany doświadczeń (*Mobility for Professionals in Vocational Education and Training – VETPRO*)
2. Projekty Partnerskie
3. Projekty Transferu Innowacji (*Transfer of innovation – ToI*)

Powyższe projekty zarządzane są na poziomie Narodowej Agencji Programu Leonardo da Vinci, której funkcję pełni w Polsce Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

W ramach programu można także realizować projekty centralne, tj. projekty tworzenia innowacji (*DoI – Development of Innovation*), europejskie sieci instytucji (*Thematic Networks*) oraz działania towarzyszące (*Accompanying Measures*). Te działania są jednak zarządzane bezpośrednio na poziomie Agencji Wykonawczej Komisji Europejskiej.

Program sektorowy **GRUNDTVIG** dotyczy nauki dorosłych. Rozwiązuje on potrzeby oświatowe związane z wszelkimi formami kształcenia dorosłych, które nie mają przeważnie zawodowego charakteru, a także instytucji i organizacji zapewniających bądź ułatwiających wszelkie formy takich możliwości kształcenia dla dorosłych, czy to o charakterze formalnym, poza formalnym lub nieformalnym, w tym osób zaangażowanych w początkowe kształcenie i doskonalenie zawodowe pracowników.

Program Grundtvig skierowany jest do różnego typu organizacji zajmujących się niezawodową edukacją dorosłych – ich słuchaczy i pracowników. Promuje przede wszystkim współpracę w zakresie edukacji tych osób dorosłych, które są z grup wymagających szczególnego wsparcia, takich jak: osoby niepełnosprawne, osoby starsze, mniejszości narodowe i etniczne, osoby o niskich kwalifikacjach, a także zamieszkujące tereny o utrudnionym dostępie do oferty edukacyjnej dla dorosłych.

Osoba dorosła w rozumieniu programu Grundtvig to każda osoba, która zakończyła już edukację formalną w szkole i ewentualnie ukończyła studia wyższe, niezależnie od tego, czy otrzymała świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły. Działania programu Grundtvig mogą dotyczyć również młodych osób dorosłych,

¹⁵ Ibidem

które jeszcze się uczą w szkołach lub studiują, o ile działania te dotyczą oferty edukacyjnej dla dorosłych, a nie programu nauczania w szkole czy uczelni (np. wieczorowe kursy językowe, komputerowe; zajęcia dotyczące rozwoju osobistego, edukacji międzypokoleniowej, edukacji międzykulturowej, itd.).¹⁶

Przykładowe obszary tematyczne:

- rozwijanie kompetencji kluczowych u dorosłych (np. nauka języków obcych, kompetencje informatyczne, kompetencje społeczne i obywatelskie, umiejętność uczenia się, świadomość i ekspresja kulturalna, przedsiębiorczość);
- metodyka nauczania osób dorosłych;
- uczenie się osób w starszym wieku, edukacja międzypokoleniowa;
- edukacja rodziców;
- sposoby motywowania osób dorosłych do dalszej nauki, zwłaszcza tych, które ją przedwcześnie przerwały;
- niezawodowa edukacja osób niepełnosprawnych;
- niezawodowa edukacja dorosłych na terenach wiejskich;
- niezawodowa edukacja osadzonych;
- niezawodowa edukacja migrantów;
- edukacja interkulturowa;
- edukacja prozdrowotna;
- edukacja konsumencka;
- zagadnienia z zakresu alfabetyzacji dorosłych.

W programie Grundtvig występuje 10 akcji podzielonych na 2 zasadnicze typy działań:¹⁷

- akcje zdecentralizowane;
- akcje scentralizowane.

Akcje zdecentralizowane są zarządzane i obsługiwane w poszczególnych krajach przez Narodowe Agencje. Dzielą się na:

1. Projekty Partnerskie Grundtviga (*Grundtvig Learning Partnerships*);
2. Projekty Wolontariatu Seniorów (*Senior Volunteering Projects*);
3. Warsztaty Grundtviga (*Grundtvig Workshops*);
4. Kursy doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych (*In-Service Training for adult education staff*);
5. Wizyty i wymiana kadry dla edukacji dorosłych (*Visits & Exchanges for adult education staff*);
6. Asystentury Grundtviga (*Grundtvig Assistantships*);
7. Wizyty Przygotowawcze Grundtviga (*Grundtvig Preparatory Visits*).

Trzy pierwsze mają charakter projektów lub warsztatów realizowanych przez organizacje i nastawione są na aktywne zaangażowanie dorosłych słuchaczy i kadry edukacyjnej dorosłych, w tym w wyjazdy zagraniczne, natomiast cztery następne dotyczą zagranicznych wyjazdów indywidualnych kadry.

Akcje scentralizowane są zarządzane przez Agencję Wykonawczą w Brukseli (Executive Agency) działającą przy Komisji Europejskiej. Oznacza to, że pełnych informacji oraz konsultacji dotyczących tych akcji udziela Agencja Wykonawcza

¹⁶ <http://www.grundtvig.org.pl/odnosniki-podstawowe/informacje-o-programie-grundtvig>

¹⁷ Ibidem

w Brukseli. Ta sama Agencja dokonuje selekcji złożonych wniosków, zawiera umowy na realizację zaakceptowanych wniosków, monitoruje te projekty oraz je rozlicza. Wśród nich wyróżnia się:

1. Projekty Wielostronne (*Multilateral Projects*)
2. Sieci Grundtviga (*Grundtvig Networks*)
3. Działania Towarzyszące (*Accompanying Measures*)

Porównanie akcji zdecentralizowanych i scentralizowanych przedstawione zostało w tabeli 3.

Tabela nr 3: Porównanie akcji zdecentralizowanych i scentralizowanych

	PROJEKTY PARTNERSKIE GRUNDTVIGA – AKCJA ZDECENTRALIZOWANA	PROJEKTY AKCJI SCENTRALIZOWANYCH
Wnioski składane do	Narodowa Agencja (NA) w danym kraju	Agencja Wykonawcza (Executive Agency – EA) w Brukseli
Wniosek o dofinansowanie składa	Każda organizacja uczestnicząca – o dofinansowanie tylko swoich działań	Tylko organizacja koordynująca – o dofinansowanie działań wszystkich partnerów
Decyzje selekcyjne podejmuje	NA w danym kraju	EA w Brukseli
Umowę o dofinansowanie zawiera	Każda organizacja uczestnicząca z NA w swoim kraju	Koordynator projektu z EA, a następnie koordynator z partnerami
Umowę monitoruje, utrzymuje kontakty robocze i rozlicza	NA w danym kraju	EA w Brukseli
Wkład własny	Nie jest wymagany	Jest konieczny – min. 25%
Możliwe dofinansowanie (w euro)	Ok. 2,5-11,5 tys. rocznie dla każdej organizacji (w zależności od liczby wymaganych do zrealizowania wyjazdów)	Max. 150 tys. rocznie dla całego projektu (wszystkich partnerów)
Odpowiedzialność finansowa	Każda organizacja uczestnicząca, ale ryzyko finansowe praktycznie nie istnieje	Koordynator projektu
Doświadczenie w realizacji projektów międzynarodowych	Nie jest wymagane, a nawet chętniej dofinansowane są niedoświadczone organizacje	Jest wymagane, organizacja koordynująca musi wykazać się doświadczeniem
Innowacyjność	Nie jest wymagana	Jest konieczna
Efekty/produkty	Przede wszystkim wymiana doświadczeń	Konkretne innowacyjne produkty (np. programy i materiały szkoleniowe)

	PROJEKTY PARTNERSKIE GRUNDTVIGA – AKCJA ZDECENTRALIZOWANA	PROJEKTY AKCJI SCENTRALIZOWANYCH
Priorytety europejskie	KE nie wyznacza	Są określane w Zaproszeniu do składania wniosków (<i>Call for Proposals</i>)
Priorytety krajowe	Mogą, ale nie muszą być ustalane przez poszczególne kraje	Nie są określane
Skala/zasięg	Niewielki zasięg	Zasięg powinien być znaczny, a efekty wdrażane szerzej w Europie

Źródło: <http://www.grundtvig.org.pl/o-programie/akcje-zarządzane-przez-agencje-wykona-w-brukseli>

Program międzysektorowy dzieli się na cztery działania kluczowe:¹⁸

Działanie kluczowe 1 Współpraca strategiczna i innowacje w Programie „Uczenie się przez całe życie”

Zasady współpracy i działań innowacyjnych obejmują obsługę wizyt studyjnych specjalistów w dziedzinie edukacji i kształcenia zawodowego, jak również sieci w tych dziedzinach na poziomie europejskim. Głównym celem jest wspieranie rozwoju strategii i współpracy w zakresie kształcenia ustawicznego uczenia się i zapewnienie odpowiedniej ilości porównywalnych danych, statystyk i analiz.

Działanie kluczowe 2 Języki

Działania UE mają na celu promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej w Europie. Umiejętności językowe są istotne dla mobilności obywateli europejskich i przedsiębiorstw, prowadzą do wzrostu zatrudnienia, konkurencyjności i wzmocnienia dialogu międzykulturowego oraz spójności społecznej.

Działanie kluczowe 3 Rozwój treści opartych na ICT

Działania UE mają na celu wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w celu rozwoju innowacyjnych sposobów kształcenia i szkoleń, poprawy dostępu do ustawicznego uczenia się i pomocy w rozwoju zaawansowanych systemów zarządzania.

Działanie kluczowe 4 Upowszechnianie najlepszych praktyk

W celu maksymalizacji ich wpływu, działania i projekty finansowane przez Program „Uczenie się przez całe życie” lub programy poprzednie, powinny być szeroko dostępne dla potencjalnych użytkowników. W związku z tym konieczne jest, aby każdy projekt unijny rozpowszechniał najlepsze praktyki.

Z kolei na **Program Jean Monnet** składają się:¹⁹

1. Akcja Jean Monnet – Program Jean Monnet stymuluje nauczanie, badania i refleksję nad integracją europejską w instytucjach szkolnictwa wyższego na całym świecie. Dzięki projektom realizowanym na pięciu kontynentach, Program obejmuje do 250 000 studentów rocznie.

¹⁸ Przewodnik po programie „Uczenie się przez całe życie” na rok 2013, s. 6, <http://www.llp.org.pl/>

¹⁹ Ibidem, s. 6-7

2. Dotacje operacyjne wspierające określone instytucje europejskie – Granty są przyznawane na wspieranie niektórych wydatków operacyjnych i kosztów administracyjnych dla następujących instytucji realizujących cele leżące w interesie europejskim:

- Kolegium Europejskie:
 - Europejski Instytut Uniwersytecki we Florencji;
 - Europejski Instytut Administracji Publicznej w Maastricht;
 - Akademia Prawa Europejskiego w Trewirze;
 - Europejska Agencja ds. Rozwoju Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w Middelbart;
- Międzynarodowe Centrum Szkoleń Europejskich (CIFE) w Nicei

3. Dotacje operacyjne dla wsparcia innych europejskich instytucji – Dotacje mogą być przyznawane na wspieranie niektórych wydatków operacyjnych i kosztów administracyjnych europejskich instytucji bądź stowarzyszeń aktywnych w dziedzinie edukacji i szkoleń.

Program „Uczenie się przez całe życie” jest otwarty dla:²⁰

- 27 państw członkowskich UE;
- Islandia, Liechtenstein, Norwegia (dalej „EFTA – EOG”, czyli te kraje, które są członkami Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu, a także należące do Europejskiego Obszaru Gospodarczego;
- Turcja, Chorwacja;
- Szwajcaria;
- Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra i Serbia (tylko w przypadku działań zarządzanych w ramach procedury Komisji);
- Była Jugosłowiańska Republika Macedonii (tylko w przypadku działań zarządzanych w ramach procedur Komisji i dla ograniczonej liczby działań zarządzanych przez Narodowe Agencje);
- „Kraje i terytoria zamorskie” zdefiniowane w decyzji Rady 2001/822/WE (zmienionej decyzją Rady 2007/249/WE):
 - Grenlandia
 - Nowa Kaledonia i terytoria zależne
 - Polinezja Francuska
 - Francuskie Terytoria Południowe i Antarktyczne
 - Archipelag Wysp Wallis i Futura
 - Wyspa Majotta
 - St-Pierre (Martynika) i wyspa Miquelon
 - Aruba
 - Antyle Holenderskie
 - Wyspa Anguilla
 - Kajmany
 - Falklandy
 - Wyspy Georgia Południowa i Sandwich Południowy
 - Montserrat
 - Wyspy Pitcairn

²⁰ Ibidem, s. 8-9

- Wyspa Św. Heleny, Wyspa Wniebowstąpienia, Tristan da Cunha
- Brytyjskie Terytorium Antarktyczne
- Brytyjskie Terytorium Oceanu Indyjskiego
- Wyspy Turks i Caicos
- Brytyjskie Wyspy Dziewicze.

Zgodnie z art 14 (2) decyzji ustanawiającej Program „Uczenie się przez całe życie”, wielostronne projekty i sieci w ramach programów Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig oraz kluczowe działania w ramach programu międzysektorowego mogą również być otwarte dla partnerów z krajów, które nie uczestniczą w programie „Uczenie się przez całe życie” (tzw. „kraje trzecie”).

Akcja Jean Monnet jest otwarta dla instytucji szkolnictwa wyższego i stowarzyszeń we wszystkich krajach uczestniczących w programie „Uczenie się przez całe życie”, jak i dla innych („trzecich”) krajów. Uczestniczące instytucje i stowarzyszenia z krajów trzecich podlegają wszystkim zobowiązaniom i muszą wypełniać wszystkie zadania określone w decyzji ustanawiającej program w odniesieniu do instytucji i stowarzyszeń w państwach członkowskich. Ponadto Komisja może podejmować współpracę z państwami trzecimi oraz organizacjami międzynarodowymi, takimi jak Rada Europy lub Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO).

Program „Uczenie się przez całe życie” jest otwarty praktycznie dla każdego, kto jest zaangażowany w edukację i szkolenia. Tak więc beneficjentami programu są:²¹

- Uczniowie, studenci, stażyści i uczniowie dorośli;
- Nauczyciele, trenerzy i inni pracownicy zaangażowani w dowolnym aspekcie uczenia się przez całe życie;
- Osoby na rynku pracy;
- Instytucje i organizacje zapewniające możliwości kształcenia w kontekście programu;
- Osoby i podmioty odpowiedzialne za systemy i strategie na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym;
- Przedsiębiorstwa, partnerzy społeczni i ich organizacje na wszystkich poziomach, w tym organizacje handlowe, organizacje branżowe, izby przemysłowo-handlowe;
- Podmioty świadczące usługi doradczo-informacyjne dotyczące dowolnego aspektu z programu „Uczenie się przez całe życie”;
- Stowarzyszenia uczestników, rodziców i nauczycieli;
- Centra badawcze i instytucje związane z kwestiami edukacji i szkoleń;
- Organizacje non-profit, organizacje ochotnicze i pozarządowe (NGO).

Agencje Narodowe programu „Uczenie się przez całe życie”, jak i ich pracownicy nie są uprawnieni do wszelkich działań programu „Uczenie się przez całe życie”, chyba że jest to wyraźnie przewidziane.

²¹ Ibidem, s. 10

Instytucje zaangażowane w realizację programu „Uczenie się przez całe życie”

Komisja Europejska (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury) jest odpowiedzialna za zapewnienie skutecznego i efektywnego wdrażania programu „Uczenie się przez całe życie” jako całości. Komisja jest w tym wspomagana przez Komitet programu „Uczenie się przez całe życie”, który obejmuje przedstawicieli państw członkowskich oraz innych państw uczestniczących, którym przewodniczy Komisja. Zarządzanie operacyjne programem jest przeprowadzane przez Komisję w ścisłej współpracy z Agencjami Narodowymi (NA) (jedna lub więcej w każdym z uczestniczących krajów) i Agencją Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego w Brukseli.

Narodowe Agencje (NA): władze krajowe państw uczestniczących powołały Narodowe Agencje w celu ułatwienia skoordynowanego zarządzania tak zwanymi „zdecentralizowanymi” działaniami programu na poziomie krajowym. Władze krajowe monitorują i nadzorują Narodowe Agencje oraz zapewniają Komisji właściwe zarządzanie przez Agencje Narodowe funduszami UE dla działań zdecentralizowanych programu. Narodowe Agencje odgrywają kluczową rolę w praktycznej realizacji programu, są one odpowiedzialne za promowanie programu na poziomie krajowym, przyczyniając się do upowszechniania najlepszych praktyk, w szczególności w zakresie zarządzania całym cyklem życia projektu działań zdecentralizowanych programu na poziomie krajowym poprzez:

- publikowanie jakichkolwiek krajowych zaproszeń do składania wniosków lub terminów uzupełnień Europejskiego Zaproszenia do składania wniosków dotyczących programu „Uczenie się przez całe życie”;
- udzielanie informacji oraz promowanie działań programowych, doradztwo dla potencjalnych wnioskodawców;
- przyjmowanie, ocenę i wybór wniosków o dofinansowanie;
- podejmowanie decyzji o udzieleniu dofinansowania dla zatwierdzonych wniosków o dofinansowanie;
- wydawanie umów o dotacje oraz płatności na rzecz beneficjentów;
- odbiór i przetwarzanie sprawozdań od beneficjentów umów;
- monitorowanie i wspieranie beneficjentów programu;
- kontrolę zza biurka i kontrolę na miejscu oraz audyt wspieranych działań;
- upowszechnianie najlepszych praktyk wspieranych działań;
- analizę i informację zwrotną w sprawie realizacji programu i jego efektów w ich kraju.

Agencja Wykonawcza w Brukseli: misją Agencji Wykonawczej ds. Edukacji Kultury i Sektora Audiowizualnego jest wdrożenie szeregu programów i działań wspieranych ze środków Komisji Europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia, aktywnego obywatelstwa, młodzieży, kultury i sektora audiowizualnego. Programy zarządzane przez Agencję Wykonawczą są „centralne”, w tym sensie, że wnioski są składane bezpośrednio do Brukseli, a nie za pośrednictwem Narodowych Agencji. Na podstawie zasad ustalonych przez Komisję, Agencja Wykonawcza jest odpowiedzialna za realizację następujących zadań:

- publikacja konkretnych zaproszeń do składania wniosków i zaproszeń do składania ofert;

- przyjmowanie wniosków o dotacje i organizowanie oceny i wyboru projektów;
- podejmowanie decyzji o udzieleniu dofinansowania, po konsultacji z Komisją;
- wydawanie umów finansowych projektów oraz dokonywanie płatności na rzecz beneficjentów dotacji;
- odbiór i przetwarzanie sprawozdań od beneficjentów umów;
- monitorowanie i wspieranie beneficjentów programu;
- kontrolę z za biurka i kontrolę na miejscu oraz audyt wspieranych projektów.

Cedefop (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego), w Saloniki/Grecja: zarządza programem wizyt studyjnych na poziomie UE w imieniu Komisji Europejskiej. Program wizyt studyjnych jest częścią Działania Klucowego 1 z Programu międzysektorowego i jednym z „zdecentralizowanych” działań, w tym sensie, że wnioski składane są do Narodowych Agencji.²²

Zakończenie

Program „Uczenie się przez całe życie” 2007-2013 obejmuje wszystkie programy europejskie w dziedzinie uczenia się przez całe życie. Pojedynczy program wsparcia wspólnotowego w dziedzinie kształcenia i szkoleń jest bardziej racjonalny, spójny i skuteczny. Powinien więc prowadzić do silniejszej interakcji pomiędzy różnymi obszarami, lepszej widoczności, w szczególności w odniesieniu do umiejętności reagowania na zmiany zachodzące w tej dziedzinie oraz lepszej współpracy.²³ W kolejnej perspektywie, w latach 2014-2020, głównym celem rozwojowym Polski będzie wzmocnienie i wykorzystanie gospodarczych, społecznych i instytucjonalnych potencjałów, zapewniających szybszy i zrównoważony rozwój oraz poprawa jakości życia ludności. We Wspólnych Ramach Strategicznych i propozycjach rozporządzeń na przyszłą perspektywę Komisja Europejska wskazała 11 celów tematycznych, które będą musiały uwzględnić państwa członkowskie przygotowując zasady podziału Funduszy Europejskich w latach 2014-2020. Wśród nich znajduje się m. in. „Inwestowanie w edukację, umiejętności i uczenie się przez całe życie”.²⁴ Erasmus będzie nowym programem edukacyjnym UE, który połączy dotychczasowe inicjatywy w dziedzinie edukacji.

²² Ibidem, s. 10-11

²³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pl.htm

²⁴ http://www.mrr.gov.pl/fundusze/fundusze_europejskie_2014_2020/faq/Strony/Jakie_cele_beda_najwazniejsze_do_osiagniecia.aspx

Zbigniew WERRA
Politechnika Koszalińska
Aneta JAREŠOVÁ
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

UCZESTNICTWO JAKO PROPOZYCJA WYCHOWANIA MŁODEGO POKOŁENIA POLAKÓW

Zaproponowany przeze mnie temat jest wynikiem mojej pracy z młodzieżą studiującą, jak też z przedszkolakami. Z prowadzonych obserwacji wynika, iż w całym procesie edukacyjno-wychowawczym pomija się kwestię wychowania, a akcentuje się edukację rozumianą jako zdobywanie, nauczanie umiejętności jak się określa niezbędnych w życiu zawodowym. Oczywiście umiejętności są istotne i ważne w życiu nie tylko dorosłego człowieka, ale dziecka oraz młodzieńca. Niemniej jednak same umiejętności pozbawione określonego systemu wychowawczego zmierzają ze swej istoty do uczynienia z drugiego człowieka przedmiotu potencjalnego wykorzystania. Idzie tu o to, że drugi człowiek w opinii środowiska społecznego jest warty tyle ile posiada umiejętności. Stają się one głównym czynnikiem tworzenia relacji społecznych i budowania więzi partnerskich – małżeńskich. Innymi słowy budowanie relacji społecznych opiera się instrumentalnym – przedmiotowym postrzeganiu drugiego. Relacje koleżeńskie, przyjacielskie czy też małżeńskie mogą być zagrożone funkcjonalnościami ich rozumieniem. Aby wychowanie – szczególnie szkolne – miało pełny sens, należy przezwyciężyć błąd zredukowania go wyłącznie do nauczania (o czym wspomniałem na początku).¹ Nie chodzi bowiem wyłącznie o przekazanie wiadomości, ale o wydobywanie z dziecka człowieka, z umożliwieniem dziecku stania się człowiekiem w pełnej dojrzałości całego swojego bytu. Człowiek, jako osoba, posiada różne wymiary – duchowy, etyczny, uczuciowy, religijny, społeczny – które nie mogą być pominięte w procesie wychowawczym.²

W związku z powyższym, wydaje się koniecznym zwróceniem uwagi w procesie edukacyjno-wychowawczym także na drugi jego człon, czyli na wychowanie. Wydaje się, że istotną rolę w tym procesie odgrywa uczestnictwo. Uczestnictwo należy rozumieć jako proces oparty na podkreślaniu godności osoby ludzkiej na każdym etapie rozwoju. Uczestnictwo wydaje się być najlepszą formą wprowadzania młodego człowieka w strukturę danego społeczeństwa.³ A zatem zakłada ono promowanie wartości rodziny jako pierwotnego czynnika kształtującego system wartości osobistych i społecznych człowieka, w dalszej kolejności szkoła, która względem rodziny winna spełniać funkcję pomocniczą.

¹ Z. Werra, *The Borderland of the shaping of the medieval identity of Poland*, w: *Феномен культурних погранич: сучасні тенденції*, red. O. Сухомлинов, Piła-Berdiańsk 2013, t. V, s. 263-275

² A. Anderkova, *Autentické hodnotenie – ako prostriedok formovania osobnosti*, (w:) *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*, Prešov, 2002, s. 26-27

³ J. Durka, *Scenariusz lekcji historii w szkole ponadgimnazjalnej. Temat: Antykomunistyczne podziemie zbrojne w Polsce*, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy”, Częstochowa 2012, nr 3, s. 68-74

Zasada subsydiarności stanowi jedną z podstaw demokratycznego państwa prawa.⁴

Opiera się ona na założeniu, że zadania, które mogą być realizowane przez jednostkę nie powinny być realizowane przez państwo. Organy państwowe niższego rzędu mogą być wyłączone przez organy nadrzędne, tylko jeśli nie są w stanie same wywiązywać się ze swoich obowiązków.⁵ Ponadto organy wyższego rzędu mogą je zastąpić, jeśli są w stanie wykonać działanie efektywniej. Państwo nie może zastępować działań poszczególnych osób czy instytucji państwowych. Pomagać może, jeśli nie są one w stanie zrealizować określonych zadań. Należy pamiętać, że pomoc ma polegać na wspieraniu, nie powinno się natomiast wyręczać. Złożeniem pomocy jest nie ingerowanie w sprawy, z którymi poszczególne jednostki są w stanie poradzić sobie same, a jedynie wsparcie tam, gdzie pomoc jest niezbędna.⁶

Zasad subsydiarności jak zauważa Władysław Piwowski najpełniej określa zasadę uczestnictwa w procesie wychowania. Osoba prowadząca (wychowująca) staje niejako w roli cienia – stróża wobec osoby wychowywanej. *W oparciu o nią przeciwstawiano się systemom totalitarnym i autorytarnym. Zasada pomocniczości opiera się na tendencji wyrażającej istotę życia społecznego, określanej jako „branie”. Chodzi o to, by społeczności większe świadczyły „uzupełniającą pomoc” społecznościom mniejszym, a wszystkie razem osobie ludzkiej, która jest źródłem, fundamentem i celem wszystkich instytucji społecznych. Ma ona dwa aspekty: negatywny i pozytywny. Pierwszy polega na poszanowaniu inicjatywy, kompetencji i odpowiedzialności. Oznacza to, że należy pozostawić autonomię i wolność działania jednostkom ludzkim w stosunku do społeczności, zaś społecznościom mniejszym w stosunku do większych. Pomoc zatem, paradoksalnie, związana jest tu z brakiem pomocy. Drugi aspekt natomiast polega na świadczeniu pomocy tam, gdzie jest ona konieczna. Nie chodzi tu jednak o pomoc permanentną, lecz doraźną, po to, by jednostka lub grupa społeczna, która nie jest w stanie zrealizować własnych celów i zadań, mogła po uzyskaniu pomocy w dalszym ciągu realizować te cele i zadania samodzielnie. Tego rodzaju pomoc określa się zwykle jako „pomoc dla samopomocy”. Jak z tego wynika zasada pomocniczości kształtuje stosunki międzyludzkie nie tylko pomiędzy społecznością i osobą ludzką, ale także pomiędzy mniejszymi i większymi społecznościami. Stąd też zasada ta scala w sobie niejako zasadę prymatu osoby ludzkiej, zasadę praw człowieka i zasadę pierwszeństwa mniejszych społeczności przed większymi. Stanowi ona negatywne kryterium dla wszelkiej „odgórnej” działalności w społeczeństwie.*⁷

Przytoczona powyżej treść określa ważność procesu wychowawczego w kontekście uczestnictwa m. in. ze względu na kształtowanie procesu myślowego w młodym pokoleniu. Proces wychowawczy ukierunkowany na rozwój osoby ludzkiej w jej podmiotowości jest ukierunkowany na wartość drugiego człowieka

⁴ J. Durka, 95 lat Szkoły Podstawowej nr 1 w Myszkowie i 50 rocznica nadania jej imienia Adama Mickiewicza, „Gazeta Myszkowska”, z 23.12.2005, nr 51-52, s. 17

⁵ J. Durka, Z dziejów kościoła Narodzenia Pana Jezusa w Myszkowie – Mijaczowie, „Gazeta Myszkowska”, z 15.10.2004, nr 42, s. 6

⁶ Zasada pomocniczości w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, „INFOR.PL”, <http://www.infor.pl/prawo/konstytucja/omowienie-konstytucji/76857,Zasada-pomocniczosci-w-Konstytucji-Rzeczypospolitej-Polskiej.html>, (pobrano 12.11.2013 r.)

⁷ W. Piwowski, Zasada Pomocniczości, (w:) Słownik Katolickiej Nauki Społecznej, http://www.kns.gower.pl/sownik/zasada_p.htm, (pobrano 9.10.2013 r.)

jako równego sobie podmiotu.⁸ W edukacji i wychowaniu istotna jest obecność wyraźnej hierarchii wartości,⁹ jak też posiadanie pełnej wizji człowieka, którego chce się wychować. *W Edukacji i wychowaniu można powiedzieć, że istnieje jeden cel: formować człowieka we wszystkich jego wymiarach osobowych i społecznych, czego bez miłości uczynić się nie da.*¹⁰

1. Spotkanie jako początek procesu wychowawczego opartego na uczestnictwie

Samo wyrażenie „spotkanie” zakłada w swojej treści pokojowe odniesienie do siebie obu stron. Niezaprzeczalnie stanowi ono fundamentalny czynnik zaistnienia dialogu. Współczesny świat wszelkimi możliwymi środkami dąży do pozbawienia ludzkości możliwości spotkania. Spotkanie osobowe zostaje wypierane przez tzw. spotkanie wirtualne, które coraz bardziej udoskonalone i stwarzające wrażenie rzeczywistości ma zastąpić spotkanie osób.¹¹

Pierwszym, który podkreślił znaczenie spotkania w rozumieniu przedstawionym poniżej i dialogu jako metody wychowania był Martin Buber. Człowiek według niego staje się człowiekiem dopiero w relacjach z innymi i z Bogiem. W osobowości najistotniejsze jest jego zdaniem to, dzięki czemu wchodzimy w relację z innymi.¹² Prawdziwie ważne dla rozwoju człowieka, dla zaistnienia jego jako osoby, są te relacje międzyludzkie, które mają charakter spotkania. Spotkanie to sposób na kontakt wolności jednej osoby z wolnością drugiej.¹³ Dla Martina Bubera spotkanie jest mostem, który łączy brzegi, ale jednocześnie je rozdziela.¹⁴ Jest zatem próbą połączenia różnych indywidualności, różnych bytów, ale zostają dwa różne lądy, dwa punkty widzenia, bo z każdego brzegu widać co innego i inaczej. *„Most, nie anulując różnic, poszerza perspektywę własną o perspektywę Drugiego. Ten dualizm jest możliwy ponieważ świat dla człowieka jest podzielony zgodnie z jego dualistycznym podejściem. Podejście człowieka jest dualistyczne zgodnie z dwoma podstawowymi słowami, jakie wypowiada. (...) Podstawowym słowem jest para słów: JA – TY”.*¹⁵

Powstaje wzajemna zależność między „ja” i „ty”. Bez poczucia „ja” nie może istnieć żaden związek, który z kolei jest obszarem tworzenia się „ja”. W relacji „ja” – „ty”, „ja” – nic nie posiada, istnieje bowiem samo spotkanie, dzięki któremu można rozpoznać drugiego jako nieskończenie innego. Człowiek posiada wrodzoną zdolność do nieegoistycznego, pełnego miłości spotkania z inną istotą. Zaś stanowi cel ludzkiego życia. Zdaniem Bubera „ja”, odnosząc się do „ty” poszukuje przestrzeni Boga. To, że jest świat, człowiek, ludzka osoba, ty i ja, ma boskie znaczenie.¹⁶ Mistyczną przestrzeń powstałą między „ja” i „ty” Buber nazywa duchem. *„Duch nie znajduje się w JA, lecz pomiędzy JA i TY. Nie przypomina krwi*

⁸ Zob. W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa 2009, s. 242

⁹ Zob. K. Denk, *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń 1994, s. 13

¹⁰ K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*. Warszawa 1995, s. 24-35

¹¹ M. Buber, *Problem człowieka*, przeł. Robert Reszke, Fundacja „Aletheia”. Warszawa 1993, s. 34

¹² Za: J. Tarnowski, *Problemy chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982, s. 54;

A. Jarošova, *Hodnotenie ako proces komunikácie na primárnom stupni vzdelávania*, (w:) *Komunikovanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Poznań, 2012, s. 37-51

¹³ A. Okońska - Walkowicz, *Nauczyciel wychowawcą*. Kraków, brw., s. 23, s. 34

¹⁴ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. Jan Dąbrowski. Warszawa 1992, s. 26

¹⁵ M. Buber, *Dwa typy wiary*, przeł. Juliusz Zychowicz. Kraków 1995, s. 126

¹⁶ S. Głaz, *Sens życia a religia: wymiary filozoficzno-psychologiczne*. Poznań 2006, s. 154

*krążącej w ciele, lecz powietrze, którym ciała oddychają. Człowiek żyje w duchu, gdy potrafi reagować na swoje TY. (...) Wyłącznie dzięki swojej zdolności nawiązywania kontaktu, człowiek może żyć w duchu (...)*¹⁷ Duch autentycznego humanizmu ożywiający przestrzeń „pomiędzy” pozwala człowiekowi na refleksję o sobie, o drugim i wzajemnej z nim relacji. Byt ludzki jest czymś zasadniczo różnym od wszystkich rzeczy i istot. W naturze ludzkiej leży możliwość utożsamiania poczucia „ja” z wewnętrzną istotą Boga. Ten wymiar zaczyna istnieć, gdy człowiek zaczyna mówić do „ty”. Dla Bubera „postrzec człowieka znaczy więc dostrzec zwłaszcza jego całość jako określoną przez ducha osobę, zobaczyć dynamiczne centrum, odciskające uchwytne znaki niepowtarzalności na wszystkich jego przejawach zewnętrznych, postawie i zachowaniu. (...) Możliwe staje się to dopiero wtedy, gdy żywiołowo wejść w relację z drugim, gdy więc stanie się on dla mnie obecnością”¹⁸.

Spotkanie, to nie powierzchowny, niepełny kontakt lecz taki, który może zaowocować zmianą, który będzie miał wpływ na „ośrodek dyspozycyjno-kierowniczy, od którego zależy podejmowanie i wykonywanie decyzji”¹⁹. W organizowaniu procesu wychowania ważne jest, aby z jednej strony uczyć otwartości na spotkania, wyposażać w odpowiedzialne za nie umiejętności, uwrażliwiać na potencjalne korzyści jakie mogą z nich płynąć dla rozwoju osób, z drugiej jednak, tak ten proces organizować aby, chociaż czasem profesjonalne kontakty wychowanków z wychowawcami miały charakter spotkania.

Martin Buber pojmował dialog jako paradygmat relacji „ja” – „ty”, relacji, która tak naprawdę konstytuuje sens życia każdego człowieka. Życia nie można zredukować do relacji „ja” – „ono”, bowiem jest ona wówczas relacją przedmiotową – z rzeczami. Aby żyć autentycznie, trzeba wejść w relację „ja” – „ty”,²⁰ która zakłada obcowanie z człowiekiem jako osobą, bytem przytomnym w świecie, istnością obdarzoną świadomością, zawsze potencjalną w swoim stawaniu się; nastawienie na realizację dobra i świadomość momentu spotkania z drugim człowiekiem jako partnerem dialogu – dziełem Stwórcy. Problem pojawia się jednak wtedy, gdy ludzie, spotykając się, zamiast nawiązywać dialog – prowadzą osobne monologi, tworząc tzw. pusty dialog. Ta powszechna inklinacja do unikania intymnego zaangażowania często rodzi się z obawy, że spotkanie z innym człowiekiem doprowadzić może do obnażenia i uprzedmiotowienia własnego „ja”. Jest to tym trudniejsze, ponieważ według Bubera rzeczywiście autentyczny dialog „ja” – „ty” można nawiązać tylko z jedną osobą – w metafizycznej dymensji

¹⁷ M. Gašparova, *Multikultúrna výchova vo vlastivednom vzdelávaní*, (w:) *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*, Banská Bystrica 2005, s. 43; *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, red. I. Borowik, K. Leszczyńska. Kraków 2007, s. 231

¹⁸ M. Gašparova, *Kultúrne dedičstvo v hodnotovej hierarchii*, (w:) *Etická výchova – problémy teórie a praxe*, Banská Bystrica, 2007, s. 28; B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji: podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*. Kraków 2009, 65

¹⁹ K. Dąbrowski, *Higiena Psychiczna*. Warszawa 1962, s. 72, za J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa 1982, s. 25-29; M. Gašparova, *Schopnosť študentov vysokých škôl poskytnúť predlekársku prvú pomoc*, (w:) *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava*, Olomouc 2007, s. 36-38

²⁰ M. Ryś, *Wychowanie do miłości*, http://www.ogrodowa.pl/upload/akademia/prof._Maria_Rys.pdf, (pobrano 11.11.2013); S. Mycek, *Persona socialis: teologiczne wymiary człowieka w społeczeństwie*, Sandomierz 2009, s. 45

spotkania: „*Sens ty (...) nie może się wypełnić, aż do momentu odnalezienia nieskończonego Ty*”.²¹

Spotkanie jako zapoczątkowanie procesu wychowawczego poprzez uczestnictwo jest czynnikiem niezbędnym i wydaje się fundamentalnym dla dalszego rozwoju indywidualnego i społecznego człowieka. Współcześnie w sposób systemowy odchodzi się od spotkania jako fenomenu odrębności osób w płaszczyźnie relacji rzeczywistych na rzecz wirtualnych. Zastępuje się ten rodzaj komunikacji interpersonalnej relacją wirtualną pozbawioną często całej struktury przeżyć, uczuć poza werbalnych. Wydaje się, iż proponowana współcześnie forma „wychowania” poprzez uprzedmiotowienie człowieka i pozbawiająca go podmiotowego spotkania z wychowawcą zmierza do przekształcenia społeczeństwa jako takiego w masę i tłum pozbawiając go analitycznej formy procesu myślowego. Innymi słowy zastąpienie spotkania w płaszczyźnie realnej na rzecz wirtualnej prowadzić może do pozbawienia człowieka jego tożsamości wynikającej z historii i tradycji danego narodu.

2. Wychowanie do miłości poprzez uczestnictwo

Relacji miłości względem drugiego człowieka w procesie wychowawczym opartym na uczestnictwie wynika z wcześniejszego spotkania i poznania. Człowiek ustosunkowuje się pozytywnie – kocha to co zna. Trudno zaś pokochać mu i poświęcić swoje życie dla drugiego bez uprzedniego spotkania i poznania. *Miłość stanowi formę pozytywnego ustosunkowania się uczuciowego do kogoś czy czegoś, którego głębia zależy od poziomu rozwoju psychicznego osoby ustosunkowującej się i od obiektu ustosunkowania. Każda jednostka ludzka jest niepowtarzalna w swej osobowości, więc to ustosunkowanie się nawet do tej samej kategorii obiektów (np. miłość rodziców do swoich dzieci), może być bardzo różne. Również bogactwa oraz różnorodność obiektów miłości może być różna u różnych ludzi. Szeroki jest więc zakres ustosunkowań pozytywnych nazywanych miłością.*²² Miłość w całej egzystencji ludzkiej nadaje jej sens, przez który stanowi główny dynamizm motywujący jego zachowanie, stanowi siłę, która organizuje jego życie i osobowość.²³

Miłość, będąc szczególnego rodzaju pozytywnym ustosunkowaniem się człowieka do danej osoby czy zjawiska, wyraża się w upodobaniu sobie w przedmiocie tej miłości i w dążeniu do niego, aż do zjednoczenia się, utożsamienia, całkowitego z nim zespolenia. Najbardziej znamioną cechą tego ustosunkowania jest bezinteresowność, bez której nie można mówić o prawdziwej miłości włączonej do procesu wychowawczego opartego na uczestnictwie.²⁴ Miłość jest postawą, która – jak każda postawa – zawiera trzy elementy: intelektualny (wiedza o kochanej osobie); emocjonalny (pozytywne uczucia, pragnienie dobra dla tej osoby) i działaniowy (podejmowanie działań dla czyjegoś dobra).²⁵

²¹ M. Buber, *Ja i Ty*. Warszawa 1992, s. 76

²² M. Grzywak-Kaczyńska, *Wychowanie do miłości. Miłości trzeba się uczyć*, (w:) *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski. Kraków 2005, s. 363

²³ M. Ryś, *Wychowanie do miłości*, op. cit.

²⁴ Z. Nęcki, *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków 1996, s. 34

²⁵ M. Gašparova, *Regionálna výchova ako súčasť vlasteneckej výchovy na 1. stupni ZŠ*, w: *Regionálna výchova a škola*, Banská Bystrica 2002, s. 23-28

Miłość, czyli afirmacja wartości innej osoby wyrażona czynem, który „istotowo jest darem”, jest najwyższym i najważniejszym aktem osoby ludzkiej, w której osoba wyraża się i równocześnie spełnia sens swego życia, realizuje swoje człowiecze powołanie, które jest wezwaniem do doskonałości przez miłość. Ze względu na przechodni i nieprzechodni charakter czynu miłości (afirmacja) drugiego jest jednocześnie samodoskonaleniem się osoby. Stanowi także najdoskonalszy wyraz ludzkiej wolności – samostanowienia.²⁶ Problem miłości stanowi centralny problem etyki. Akt miłości wprowadza nowe konkretne relacje między „ja” – „ty”, czyli nowe relacje międzyosobowe, których podmiot („ja”) jest świadomym i wolnym sprawcą, a które wpływają także na samodoskonalenie podmiotu i dokonują zmian w osobie obdarzonej miłością. Wszystko odbywa się w wolności, dlatego miłość pociąga za sobą odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność wobec siebie za urzeczywistnianie siebie, wobec osoby drugiej za spowodowane w niej skutki moralne, a ostatecznie wobec Boga. Wolność, powinność i odpowiedzialność stanowią ośnowę osobowego życia człowieka w miłości.²⁷ A więc miłość jawi się jako wypadkowa prawdy, dobra i wolności. Może być rzeczywista, gdy bazuje na prawdzie, zwłaszcza na prawdzie o dobru, i gdy urzeczywistnia się w wolności.²⁸

Maria Ryś wymienia zauważ, że w potocznym rozumieniu słowo „miłość” często odnosi się do sfery przeżyć człowieka, zwłaszcza tych przeżyć, które powstają w relacji kobieta-mężczyzna. I tu najczęściej wstępną fazą miłości jest zakochanie się – zauroczenie drugą osobą.²⁹ Dla naszych rozważań istotniejsze jest zwrócenie uwagi na rozumienie miłości w kontekście procesu wychowawczego, który w swej istocie zakłada personalistyczne ujęcie miłości wychowawczej uczestnictwa. Z tego też względu należy zaznaczyć, iż prawdziwa miłość zaczyna się od spostrzeżenia jakiejś wartości w drugim człowieku, piękna zewnętrznego i wewnętrznego, które pociąga. Pojawia się wtedy życzliwość, autentyczne pragnienie dobra dla drugiej osoby, troska o nią i o jej rozwój.³⁰ Z postawą miłości nieodłącznie wiąże się odpowiedzialność – nie ma miłości bez odpowiedzialności, za siebie i za drugiego człowieka. Największym sprawdzianem prawdziwej miłości jest gotowość do poświęceń, do ofiary. Prawdziwa miłość nie stawia warunków, nie pragnie ukształtowania drugiej osoby według własnych oczekiwań.³¹ W tak pojętym rozumieniu miłości wychowawczej przykładem może być poświęcenie, jakiego dokonał względem swoich wychowanków Janusz Korczak.³² Termin ten stał się dzisiaj słowem często używanym, a także często nadużywanym, któremu różni ludzie, różne środowiska, nadają zupełnie różne znaczenia. Słowo „miłość” obejmuje szerokie pole semantyczne: mówi się o miłości ojczyzny, o umiłowaniu zawodu, o miłości między przyjaciółmi, o zamięłowaniu do

²⁶ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 1986, s. 34

²⁷ Ibidem, s. 43

²⁸ Ibidem, s. 25

²⁹ Z. Nęcki, *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków 1996, s. 35

³⁰ Por. E. Wójcik, *Rozwój miłości w małżeństwie*, „Chrześcijanin w Świecie” 1978, nr 76, s. 362-375

³¹ M. Gašparova, *Didaktika vlastivedy v učitel'skom štúdiu na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici*, (w:) *Oborové didaktiky v pregraduálnim učiteľskom štúdiu*, Brno 2004, s. 34-56

³² J. Korczak, *Tajemniczy przyjaciel*. Warszawa 1957, s. 12-21

pracy, o miłości pomiędzy rodzicami i dziećmi, pomiędzy rodzeństwem i krewnymi, o miłości bliźniego i o miłości Boga.³³

Jako postawa miłość kształtuje się w psychice człowieka w strukturze poznawczo-emocjonalnej w formie utrwalonych śladów różnych przeżyć, doświadczeń emocjonalnych i poznawczych, które mają znaczący wpływ na i jest znacznie trwalszym czynnikiem kształtującym relacje interpersonalne. Postawa miłości oparta jest na życzliwości, dobroci, wybaczeniu, tolerancji, przezwyciężaniu słabości, na nadziei. Jest nastawiona na tworzenie dobra, na darowanie przewinień, na wyciąganie konstruktywnych wniosków z każdej, także trudnej czy przykłej sytuacji. Jej wyrazem jest radość, świeżość przeżyć, umiejętność cieszenia się z małych, drobnych spraw.³⁴

Dojrzałość osobowa człowieka tworzy się na podłożu głębokiego, serdecznego i trwałego powiązania z małym gronem osób (rodziną, przyjaciółmi), a także jest związana z postawą życzliwości wobec wszystkich ludzi świata. Postawa ta, oparta na poszanowaniu godności człowieka, pozwala zawsze oddzielić zachowanie ludzkie od samej osoby, a więc umożliwia akceptację człowieka niezależnie od jego zachowań. „Poprzez miłość człowiek wychodzi poza siebie, identyfikuje się z coraz większą liczbą osób i zespołów ludzkich, a więc coraz więcej i głębiej przeżywa. Rozrasta się jego świat i on sam rozwija się duchowo”.³⁵ Istotnym czynnikiem służącym budowaniu postawy miłości jest umiejętność porozumiewania się z innymi, wyrażania uczuć, odczuć oraz wzajemnych oczekiwań, a także ich spełniania.³⁶

W wychowaniu opartym na miłości uczestniczącej istotne znaczenie, a zarazem priorytetowe ma samoakceptacja, u podstaw której leżą wszystkie relacje międzyludzkie.³⁷ Człowiek o obiektywnie wysokiej samoocenie jest pogodny, zadowolony z życia, zdolny do emocjonalnej równowagi i spokoju. Ma zdrowe pragnienie właściwego zaspokajania swoich potrzeb, stawiania czoła wyzwaniom, ma właściwe podejście do popełnianych błędów, z których potrafi wyciągać konstruktywne wnioski dla dalszego życia, potrafi zachować dystans w stosunku do nieuczciwej krytyki oraz korzystać twórczo z krytyki uzasadnionej.³⁸ *Człowiek dojrzały nie jest egocentrykiem ani egoistą, nie czuje się wobec ludzi nieśmiały i zakłopotany, nie chce też nad innymi dominować. Jest nastawiony na życzliwe przyjęcie własnej osoby przez innych, nie obawia się dezaprobaty i odrzucenia. Jego obraz samego siebie jest realistyczny, nie przejawia zbyt wielkiego mniemania o sobie, nie ma zbyt wyidealizowanego obrazu siebie, nie pragnie realizować nieosiągalnych dla siebie celów życiowych. Człowiek taki zna swoje możliwości, swoje mocne i słabe strony, swoje prawdziwe motywy działania,*

³³ A. Jarešova, *Aktuálne trendy v hodnotení žiakov v súčasnej škole*, w: *Problémy a perspektívy primárnej edukácie*, Banská Bystrica, 2010, s. 98-103

³⁴ M. Ryś, *Ku dojrzałości osobowej w małżeństwie. Rozwijanie dojrzałej osobowości*. Warszawa 1997, s. 64

³⁵ M. Grzywak-Kaczyńska, *Psychologia dla każdego*. Warszawa 1975, s. 128; M. Pogonowski, *Kodeks cywilny – wybrane orzeczenia Sądu Najwyższego*. Koszalin 1993, s. 547

³⁶ Por. M. Ryś, *Konflikty w rodzinie. Niszczą czy budują?* Warszawa 1994, s. 23-24

³⁷ J. Pieper, *O miłości*. Warszawa 1975, s. 38

³⁸ Por. J. Leonard, *Twoje najskrytsze marzenie, czyli jak władać własną mocą twórczą*. Warszawa 1995, s. 31-35

*pragnienia. Traktuje siebie jako osobę równie wartościową, jak inni ludzie. Akceptuje siebie, jest dla siebie życzliwym i pomocnym „przyjacielem”.*³⁹

Najściślej z zaspokojeniem potrzeby miłości wiąże się realizacja potrzeby:

- 1/ przynależności;
- 2/ bezpieczeństwa;
- 3/ czułości i opiekuńczości;
- 4/ szacunku;
- 5/ uznania ze strony istotnego dla naszego rozwoju i przynależności środowiska;
- 6/ bycia podziwianym;
- 7/ potrzeby bliskości i więzi;
- 8/ afirmacji;
- 9/ kontaktu.⁴⁰

Niewątpliwie wszystkie wymienione przez Marię Ryś potrzeby odnoszących się do podstawy miłości są ważne i zasługują na ich zaspokojenie w procesie wychowawczym młodego pokolenia Polaków. Niemniej wydaje się, iż strategiczne w procesie wychowania poprzez uczestnictwo są potrzeby bezpieczeństwa i towarzyszenia. Poprzez zapewnienie potrzeby bezpieczeństwa zostają w niej ujęte pozostałe, które zamykają się w potrzebie kontaktu – uczestnictwa. Potrzeba bezpieczeństwa według Piotra Poręby⁴¹ ma swoje znaczenie zwłaszcza w obecnym świecie, gdy wychowawca może stać się pewnego rodzaju azylem, dającym schronienie przed samotnością, jak i przed zagubieniem w anonimowym otoczeniu.⁴¹ Potrzeba kontaktu zaś, która w życiu każdego człowieka przejawia się w poszukiwaniu miłości i przyjaźni. Dzięki nim człowiek zdobywa wiedzę o sobie, przeżywa poczucie własnej wartości. W nawiązanym kontakcie dokonuje się akceptacja drugiego człowieka. Z zaspokojonej potrzeby kontaktu rodzi się dobre samopoczucie psychiczne.⁴²

Należy zatem stwierdzić, iż podstawowym i najważniejszym środowiskiem wychowania człowieka do miłości jest rodzina. Zdaniem wielu badaczy rodzina to interpersonalny system stosunków wewnątrzgrupowych, system społeczny, czy też swego rodzaju instytucja społeczna, o unikalnym związku pomiędzy jej członkami. Relacje w rodzinie tworzą niespotykane w innych instytucjach i grupach społecznych ilości bodźców do rozwoju i dojrzewania psychicznego – nie tylko dzieci, ale również rodziców i pozostałych jej członków.⁴³ Szkoła i Kościół pełnią względem niej rolę pomocniczą.

3. Uczestnictwo jako wychowanie do wolności i działania

Uczestnictwo w procesie wychowania zakłada jego relacyjność, zresztą jak pozostałe dwie kategorie: spotkanie i miłość. Z tego też względu zakłada ono aktywność w działaniu lub wydarzeniu – tu rozumianym jako wychowanie. Synonim

³⁹ M. Ryś, *Wychowanie do miłości...*, op. cit.

⁴⁰ Ibidem

⁴¹ P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia małżeńskiego*, Lublin 1978, s. 240

⁴² E. Sujak, *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*, Warszawa 1985, s. 18; Ł. Ziemiński, *Wychowanie do życia w miłości*, „Niedziela”, <http://www.niedziela.pl/arttykul/99540/nd/Wychowanie-do-zycia-w-milosci>, (pobrano 12.10.2013 r.)

⁴³ K. Pospiszyl, *O chronieniu więzi rodzinnych, które są siłą niezwykłą*, „Niezależny Kwartalnik Naukowy Małżeństwo i Rodzina”, 2002 nr 2, s. 43-52

uczestnictwa wyraźnie wskazuje na jego dynamiczny charakter, a mianowicie na zaangażowanie w proces wychowawczy osoby ludzkiej. Człowiek ze swej istoty istnieje i działa z innymi osobami. Doświadczając siebie jako osoby, poznaje również drugiego jako „zobiektywizowane ja”, posiadające człowieczeństwo, czyli jako bliźniego. Wspólnota w człowieczeństwie stanowi podstawę wszystkich wspólnot, które zawsze są wspólnotami osób (*communio personarum*). Wychowanie poprzez uczestnictwo wynika z dwóch powyższych kategorii: spotkania i miłości. Najpierw musi zaistnieć sam fakt spotkania osobowego – podmiotowego w wyniku, którego powstaje więź miłości rozumianej jako daru i ofiary dla tegoż podmiotu, którego celem jest rozpoznanie swojej wartości i godności w wyniku czego chce osiągnąć szczęście wynikające z bycia człowiekiem. Zatem nie możliwym jest wychowanie przez uczestnictwo w wyniku negacji lub postawy ambiwalentnej do powyższych kategorii.

Formułowana przez Karola Wojtyłę teoria uczestnictwa wskazuje, jak pogodzić w działaniu wspólnie z innymi dobro wspólnoty z dobrem indywidualnym człowieka. Dobrem wspólnym, czyli dobrem wspólnoty jest to, co „*warunkuje i niejako wyzwała uczestnictwo w osobach działających wspólnie i przez to kształtuje w nich podmiotową wspólnotę działania*”.⁴⁴ To sprawia, że dynamiczna korelacja czynu z osobą, właściwa dla czynu osoby, pozostaje rzeczywistością zasadniczą dla działań o charakterze społecznym. Współdziałając z innymi, człowiek działa jako i spełniając czyn, urzeczywistnia siebie. Czyn wspólnotowy ma więc wartość personalistyczną, która „*polega na tym, że w czynie osoba siebie samą aktualizuje, w czym wyraża się właściwa jej struktura podstawowa samo-posiadania i samo-panowania*”.⁴⁵ Wybiera to, co inni wybierają i widzi w tym przedmiocie wyboru wartość własną i homogenną,⁴⁶ solidaryzuje się z nim i angażuje cały potencjał osobowy w jego realizację, w ten sposób kształtuje się postawa solidarności opartej na miłości, wolności i odpowiedzialności.⁴⁷

Zasad solidarności ściśle powiązana jest w procesie wychowawczym z uczestnictwem. Nie jest bowiem możliwe uczestnictwo, które pozbawia się solidaryzowania z wychowankiem. Zasada ta bywa często utożsamiana z zasadą dobra wspólnego, niemniej stanowi odrębną normę naturalno-prawną, która reguluje stosunki społeczne tak w kierunku realizacji dobra wspólnego, jak i w kierunku rozwoju osoby ludzkiej.⁴⁸ Kształtuje ona właściwy, personalistyczny i humanistyczny porządek wychowawczy przede wszystkim w jego aspekcie społecznym. Ma ona jak najlepiej zabezpieczyć realizację dobra wspólnego i rozwój osoby ludzkiej przez wzajemną współpracę i współdziałanie wszystkich w obrębie danych czynników wychowawczych.⁴⁹ Opiera się ona na jedności rodzaju ludzkiego powiązanego różnymi zależnościami, które domagają się

⁴⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 321

⁴⁵ Ibidem, s. 306

⁴⁶ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 311

⁴⁷ E. Kaczyński, „*Prawda o dobru*” w koncepcji moralności kard. Karola Wojtyły, „*Rocznik Filozoficzny*”, Lublin 1980, z. 2, 47-71; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op. cit., s. 58; J. Wilemska, Z. Werra [red.], *Асептивність та емпатія у житті студентської молоді. Підручник для практичних занять з формування навичок спілкування*, Івано-Франківськ 2012, s. 45

⁴⁸ M. Grzywak-Kaczyńska (red.), *Erotyka w aspekcie zdrowia psychicznego*. Warszawa 1973, s. 31-35

⁴⁹ Z. Werra, *Сім'я, школа, церква у формуванні соціальних установок молоді: виховання громадянського суспільства*, „*Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. Педагогіка*”, Івано-Франківськ 2013, Випуск XLVI, s. 117-123

pełniejszego zespolenia między ludźmi w duchowym braterstwie i miłości. Solidarność zakłada wzajemne zrozumienie i współpracę między jednostkami, ugrupowaniami społecznymi i państwami oraz całą ludzkością, której celem jest światowe dobro wspólne, czyli podmiotowość osoby ludzkiej. Obejmuje ona najbardziej podstawowe płaszczyzny w procesie wychowawczym, a mianowicie płaszczyznę:

- 1/ rodzice – rodzice (przez wyrażenie „rodzic” rozumie się rodzica biologicznego, jak również opiekunów prawnych w rodzinach zastępczych;
- 2/ rodzice – dziecko (pojęciem „dziecko” określa się każde dziecko niezależnie czy jest wychowywane przez rodziców biologicznych czy zastępczych);
- 3/ wychowawca – wychowawca (chodzi tu o takie instytucje jak: szkoła, Kościół, organizacje pozaszkolne, np.: harcerstwo);
- 4/ wychowawca – wychowanek.

Dla sprawnego i efektywnego wychowania poprzez uczestnictwo wydają się być niezbędne właściwe relacje we wszystkich wymienionych płaszczyznach. Ich ważność w procesie wychowawczym bowiem przekłada się na bezpośrednią relację w stosunku do wychowanka. Z tego też założenia wynikają określone zasady wychowawcze mające swe źródło w personalistycznej koncepcji wychowania.⁵⁰

Raport J. Delorsa z 1997 roku w procesie wychowawczym zakładającym uczestnictwo wskazuje cztery filary wychowania, wokół których winno skupić się wychowanie.⁵¹

- 1/ nauczyć poznawać – nie tylko w sensie zdobywania wiedzy, ale także krytycznego myślenia, umiejętności poznawania;
- 2/ nauczyć działać – tak, by umieć kreatywnie działać we własnym środowisku;
- 3/ nauczyć żyć razem – w taki sposób, aby uczestniczyć i współpracować z innymi we wszystkich aktywnościach ludzkich;
- 4/ i wreszcie, co ma szczególne znaczenie, nauczyć być.⁵²

We wspomnianym dokumencie wychowanie jest przedstawione jako „skarb” dla ludzkości XXI wieku. Według autorów tego raportu, wychowanie musi przyczyniać się do rozwoju całościowego każdego człowieka: ducha, ciała, umysłu, zmysłowości, zmysłu estetycznego, osobistej odpowiedzialności i walorów duchowych. „W obliczu wielu wyzwań, które niesie przyszłość – czytamy we wspomnianym raporcie – wychowanie jawi się jako niezbędny i cenny środek, który może pozwolić na osiągnięcie naszego ideału pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej” i ponadto „powinien odegrać fundamentalną rolę w rozwoju osób i społeczności”.⁵³ Cytowane słowa pokazują ogólne przekonanie, że wychowanie może być „zwycięską kartą” dla popierania harmonijnego, organicznego i autentycznego rozwoju, który nie pomija dojrzałości osobowościowej młodego

⁵⁰ Jana Pawła II: *Laborem exercens* (1981)

⁵¹ Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, Warszawa 3003, nr 2, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/12>

⁵² E. Kaczyński, „Prawda o dobru” w koncepcji moralności kard. Karola Wojtyły, „Rocznik Filozoficzny”, Lublin 1980, z. 2, 47-71

⁵³ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, s. 43

człowieka. Cytowany już raport Delorsa wskazuje na nauczanie „bycia” jako istotny element wychowania. To zadanie odsyła do kwestii fundamentalnej – antropologicznej. Podmiotem i przedmiotem wychowania jest człowiek, zatem wychowanie musi dążyć do tego, by człowiek coraz bardziej stawał się człowiekiem. Wychowanie streszcza się w procesie wzrostu człowieka ku stawianiu się coraz bardziej osobą, a więc w istocie rzeczy coraz bardziej sobą, przeżywając wszystkie relacje zgodnie ze swą prawdziwą naturą.⁵⁴

Pierwsza cecha drogi wychowania odnosi się do środowiska naturalnego, czyli do rodziny. Chodzi o świadectwo, wzór relacji samych rodziców. Dar z siebie jest rzeczywistością, na której opiera się zarówno życie pary małżeńskiej, jak i całej rodziny w porządku wzrastania i wychowania potomstwa, które potrzebuje tego świadectwa w celu umotywowania się w kierunku obrania drogi, prowadzącej do osiągnięcia w pełni człowieczeństwa. Innymi słowy potomstwo powinno nauczyć się „być” poprzez dar z siebie, który rodzice wzajemnie sobie ofiarują i udzielają swym dzieciom.⁵⁵ Pielęgnowanie i przeżywanie przejawów jedności w rodzinie, jako wyrazu wzajemnego daru, i dążenie do otwarcia na innych ludzi, stanowią najpewniejszą drogę w realizacji dzieła wychowania poprzez uczestnictwo, ponieważ celem rozwoju dzieci jest ułatwienie im ogólnego wzrostu, prawdziwie ludzkiego. To jest życiową przestrzenią, której dziecko potrzebuje, aby wzrastać w człowieczeństwie, aby uczyć się wzorów społecznych w sposób autentyczny; przestrzenią, której zaistnienie gwarantuje rodzina zdrowa psychologicznie, moralnie i duchowo.⁵⁶

Każdemu aktowi wychowawczemu powinny zawsze towarzyszyć czułość, prawda i miłość. W sposób szczególny odpowiedzi, udzielane przez rodziców na znaki, jakie dziecko wysyła w różnych okolicznościach, powinny zawierać pewne cechy specyficzne, tak by nie podważały nigdy autentyczności źródła, z którego pochodzą. Odpowiedzi rodziców powinny zawsze wyrażać pragnienie dobra, pragnienie stworzenia bezpiecznego samopoczucia dziecku, zachętę do samodzielności, do odpowiedzialności za siebie, do kreatywnych wysiłków, zapewnienie gotowości do pomocy dziecku.⁵⁷ Takie środowisko pomaga uczyć się już od najmłodszych lat panowania nad impulsami i rozwiązywania niektórych drobnych problemów, posiadania właściwego szacunku do siebie.⁵⁸ Aby osiągnąć zrozumienie uczuć drugiej osoby, w sposób wystarczająco jasny, aby je uszanować, należy najpierw zrozumieć własne. W tym specyficznym obszarze, punktem docelowym w wychowaniu, rozpoczynającym się w rodzinie

⁵⁴ M. Gašparova, *Spoločenskovedné učivo štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie*, w: *Učitel a primárna edukácia včera, dnes a zajtra*, Banská Bystrica 2010, s. 276-280

⁵⁵ A. Jarešova, *Hodnotenie v primárnej a preprimárnej edukácii*, w: *Problematika slovného hodnotenia v súčasnej škole*, Ružomberok, 2009, s. 106-108

⁵⁶ M. Braun - Gałkowska, *Rozmowy o życiu i miłości*. Warszawa 1986, s. 90

⁵⁷ A. Dowgielewicz, Z. Werra (red.), *Формування міжособистісних стосунків за допомогою онлайн-спілкування. Підручник для практичних занять з формування навичок спілкування*, Івано-Франківськ 2013, s. 23-30

⁵⁸ N. Bachusz, Z. Werra (red.), *Вплив засобів масової інформації на відносини дітей шкільного віку. Підручник для практичних занять з формування навичок спілкування*, Івано-Франківськ 2012, s. 103

i uzupełnianym w szkole i innych miejscach wychowania, jest nauczanie kontrolowania własnych emocji i szanowania uczuć innych ludzi.⁵⁹

Poprzez uczestnictwo wychowujemy młodego człowieka, jak zauważa Kard. Zenon Grocholewski, do postawy słuchania i uwagi (cierpliwości). *Nie ma miłości bez uwagi, a uwaga zakłada słuchanie. Być może dzisiaj, bardziej niż kiedyś, dzieci, młodzież w różnym wieku stawiają przed dorosłymi pytania, które nie zawsze są wysłuchiwane. Dzisiejsza młodzież, pomimo przepychu naszych miast, jest uboga: uboga w wartości, w relacje, w kulturę, w wychowanie. Prawo konsumpcji i przyjemności, etyka indywidualistyczna stanowią niektóre kategorie zubożające sens życia w jego najgłębszych dążeniach w kierunku transcendencji, sprawiedliwości, solidarności i pokoju. Niektóre zastosowania postępu medycyny i biotechnologii, ukierunkowują na akceptację zredukowanej wizji miłości i rodziny, która owocuje ewidentnymi konsekwencjami ujemnymi w stosunku do dzieci i do społeczeństwa.*⁶⁰ W dobie określonej przez komunikację, często ludzie doświadczają samotności i opuszczenia. Dzieci i młodzież, nawet gdy żyją w rodzinie, czują się niejednokrotnie, jakby nie miały ojca i matki. Ta sytuacja dostrzegalna na każdym kontynencie, ciąży na życiu wszystkich, w sposób szczególny na życiu młodych. *„Maszyny, produkujące obfitość, pozostawiły nas w potrzebie”. Bardziej niż „maszyn”, odczuwa się potrzebę człowieczeństwa. Bardziej niż różnorodnych „technik” potrzebujemy delikatności i dobroci. Bez tych wartości, życie będzie się odznaczać przemocą i samotnością. Wychowawca nie może pomijać tych wyzwań ani tym bardziej ignorować.”*⁶¹

Wychowanie poprzez uczestnictwo zakłada zawsze międzyosobową relację pomiędzy nauczającym i nauczonym, w której wymagany jest maksymalny szacunek wobec osoby nauczanej. Jest rzeczą najwyższej wagi, aby wychowawcy mieli szacunek dla duszy i ciała ucznia lub studenta, do jego zasobów wewnętrznych, do głębi jego osobowości oraz pewien rodzaj świętego i pełnego miłości respektu wobec tajemnicy jego tożsamości, rzeczy ukrytej, do której żadna technika nie jest w stanie dotrzeć.⁶² Tym, co przede wszystkim liczy się w dziele wychowania, jest stałe odniesienie do inteligencji i wolnej woli młodego człowieka. W ten sposób owo odwołanie, przy zachowaniu właściwych proporcji wiekowych i środowiskowych, może i powinno rozpoczynać się już na pierwszych etapach procesu wychowania.⁶³

Wychowanie dotyczy osoby, a nie rzeczy, przy jednoczesnym podstawowym założeniu, że jest ona fundamentalnie wolna i odpowiedzialna. Wszystko to wymaga pewnego stylu obecności wychowawczej. W tej perspektywie, wartość ma nie tyle fizyczna obecność z młodymi, ile sposób, w jaki się z nimi postępuje, relacja, jaką uda się z nimi utworzyć, uwagą, z jaką się na nich patrzy, udział w ich zabawach, sposób, w jaki dostrzega się ich smutki, zdenerwowanie i radość.

⁵⁹ M. Gašparova, *Hračka ako efektívny prostriedok edukácie súčasnej školy*, w: *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jedinca v súčasnej škole*, Ružomberok 2009, s. 164-169

⁶⁰ Z. Zaborowski, *Kształtowanie się osobowości dziecka. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa 1980, s. 115

⁶¹ Z. Werra, *Родинні стосунки: трактування молоддю неповних сімей. Педагогіка сім'ї*, Івано-Франківськ 2013, s. 34

⁶² M. Pielaż, Z. Werra (red.), *переконання в ім'я добра – соціальна реклама. Методичний посібник з формування навичок суспільного спілкування*, Івано-Франківськ 2012, s. 48-55

⁶³ M. Gašparova, *Schopnost' študentov vysokých škôl poskytnúť predlekársku prvú pomoc*, (w:) *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava*, Olomouc 2007, s. 36-38