

Stanisław Nieciński

## KONTEKSTY EDUKACJI XXI WIEKU. ANALIZA PSYCHOPEDAGOGICZNA

### 1. Konteksty wychowania a społeczna misja edukacji

Procesowi edukacji towarzyszą dwa rodzaje kontekstów: (1) uniwersalne, niezmiennie we wszystkich epokach i społeczeństwach, oraz (2) zależne od warunków życia, pochodne względem aktualnych ludzkich wyzwań. I jedno, i drugie mają służyć realizacji społecznej misji edukacji powierzanej instytucjom edukacyjnym oraz wychowawcom. Ich praca owocować powinna „wzrostem poziomu przygotowania wychowanków do samodzielnego, twórczego życia w zgodzie z samymi sobą, we współbrzmieniu z innymi ludźmi i grupami społecznymi oraz w harmonii z całym środowiskiem”. Słowo „przygotowanie”, obecne w podanym sformułowaniu, sygnalizuje: (1) potrzebę edukacyjnego oddziaływania na wychowanków oraz (2) wymóg ich podmiotowego traktowania.

Stosunek „nauczyciel – uczeń” ma stanowić zatem, jak słusznie podkreśla wielu badaczy, relację jednostek autonomicznych, z których każda pozostaje wartością autoteliczną. Określając wzmiankowaną relację konteksty wychowania, w tym postawy pedagogów, powinny sprzyjać wydobywaniu tkwiącego w poszczególnych uczestnikach procesu edukacji wewnętrznego bogactwa, osobliwego piękna, niepowtarzalnych zainteresowań, cennych społecznie zdolności. Charakteryzującemu się tak sprecyzowanymi cechami nastawieniu wychowawców ma towarzyszyć niezbędna nauczycielom umiejętność aranżowania i – w konsekwencji – stawiania uczniów w sytuacjach wyzwalających w nich aktywność samorealizacyjną oraz autokreacyjną. Siła zewnętrznego nacisku wywieranego na wychowanków nie może być przy tym nadmierna, bowiem zagrażałaby wówczas ich wewnętrznej wolności i godności, a w efekcie – skłaniała do maskowania własnych autentycznych reakcji.

Wymóg poszanowania autonomii i indywidualności wychowanków stanowi tylko jeden z kilku zasadniczych postulatów sygnalnie uobecnionych w przedstawionej wyżej społecznej misji wychowania. Jej drugi aspekt, równie ważny jak po-

przedni, akcentuje potrzebę stymulacji rozwoju „specyficznie ludzkich” przymiotów psychiki uczniów. Chodzi tu o zbiór cech typowych dla gatunku *Homo sapiens sapiens*, decydujących o osobliwościach zachowania się jego reprezentantów. Wśród cech tego rodzaju należy wymienić: świadomość refleksyjną jednostek, zdolność myślenia ogólnego, umiejętność przeprowadzania rozumowań relatywistycznych, możliwość intencyjnego sterowania jawnym zachowaniem się, subiektywną wolność, otwartość na świat oraz kreatywność, w tym kompetencje umożliwiające tworzenie kultury i cywilizacji.

Obok już omówionych aspektów społecznej misji edukacji istnieje jeszcze jej jedna, relatywnie odrębna strona, warta w tym miejscu rozważenia. Wyraża ją postulat akcentujący potrzebę tworzenia w procesie wychowania warunków sprzyjających odkrywaniu przez wychowanków faktu własnej „egzystencjalnej cząstkowości”. Dopelnia on, jak sądzę, listę podstawowych aspektów społecznej misji edukacji, a zarazem odsłania odpowiadający mu kolejny zbiór celów i zadań wychowawczych. Łącznie akcentuje się w nich pedagogiczny obowiązek starannego przyglądania się w procesie wychowania zjawiskom przynależności jednostek do szerszych od nich całości (ekologicznych, społecznych, kulturowych, duchowych).

## 2. Zasadnicze obszary kontekstu edukacji

Uświadomienie własnej cząstkowości wymaga od wychowanka zrozumienia, że ludzie nie są „monadami”, jak sądził G.W. Leibniz. Stanowią oni układy „częściowo izolowane”, podatne na oddziaływanie z zewnątrz, wymagające zewnętrznego dopełnienia. Ich biologiczne istnienie oraz egzystencja psychiczna pozostają bowiem w znacznym stopniu uwarunkowane i w jakimś zakresie okazują się pochodne względem własności ogarniających je systemów. Niezbędne im informacje, energie i dobra czerpią przecież właśnie z otoczenia, to w nim zaspokajają potrzeby, spełniają pragnienia, realizują marzenia, upatrują i pomnażają bliskie sobie wartości.

Twierdzenia powyższe ujęte w całość oznaczają m.in., że pierwszą zasadniczą grupę czynników kontekstu wychowania tworzą składowe środowiska człowieka. Można je podzielić, jak się wydaje, na podgrupy, kierując się kryteriami pozwalającymi rozróżnić przedmioty badań dyscyplin empirycznych na dotyczące: (a) przyrody, (b) społeczeństwa, (c) kultury. Zakładając, że zjawiska charakteryzowane w obrębie wzmiankowanych rodzajów nauk oddziałują wychowawczo w odrębnych płaszczyznach, przyjąć należy, iż istnieją trzy względnie różne dziedziny kontekstu edukacji. Są to odpowiednio obszary: (1) zależności i oddziaływań ekologicznych, (2) czynników społecznych oraz (3) kulturowych regulacji zachowania się wychowanków.

W każdym z wyróżnionych obszarów środowisko ogarnia jednostki, oddziałuje na nie, stymuluje ich rozwój, dopełnia, przenika do wnętrza podmiotów. Niekiedy także zagraża ich egzystencji, szkodzi, wymusza zachowania obronne, skłania do podporządkowania się rządzącym nimi prawom. Co jednak warto podkreślić, dopóki podmioty pozostają żywe, otoczenie nigdy nie pochłania ich w pełni. Ludzie nieustannie okazują się zdolni do zachowywania względnej autonomii: śledzą zmie-

niające się sytuacje, przewidują rozwój zdarzeń, czynnie dostosowują się do nich, twórczo wykorzystują zjawiska przyrody, rozwijają gospodarkę, kreują kulturę, realizują potencjał własny w procesach autokreacji i samorealizacji.

Osobliwe ludzkie zachowania oraz leżące u ich podstaw kompetencje świadczą o tym, że jednostki pozostają podmiotami autosterownymi, charakteryzującymi się immanentną aktywnością. Oznaczają również, że postępowanie osób, w tym podejmowane przez nie czynności uczenia się, a pośrednio – także efekty instytucjonalnego kształcenia i wychowania, zależą nie tylko od stymulacji płynących z otoczenia, lecz w znacznym stopniu również od samych wychowanków. Są warunkowane czynnikami oddziałującymi z ich wnętrza, pochodnymi względem stanu wiedzy osób uczących się, ich umiejętności, temperamentów, popędów, potrzeb, emocji, motywacji, decyzji oraz planów. Warto dodać, iż – zgodnie z założeniami pedagogiki – to właśnie od poziomu rozwoju wzmiankowanych wewnętrznych struktur regulacyjnych zależy stopień realizacji misji wychowania (także w jej brzmieniu przedstawionym w pierwszym akapicie niniejszego tekstu).

Całokształt tych rozważań w efekcie doprowadza do wniosku, że tło procesu edukacji prezentowane w punktach a, b i c (patrz wyjaśnienia symboli podane dwa akapity wyżej) nie stanowi jedyne go kontekstu warunkującego przebieg składających się nań czynności. Nie mniej ważki plan, nieustannie towarzyszący zdarzeniom edukacyjnym, tworzą ponadto dwa wewnętrzne (intrajednostkowe) kompleksy czynników. Składają się na nie odpowiednio: (d) podukład warunków anatomiczno-fizjologicznych i (e) podsystem czynników psychicznych. Odpowiadają im kolejne relatywnie odrębne dziedziny kontekstu edukacji, a mianowicie: (4) obszar jego uwarunkowań „organizmalnych” oraz (5) obszar okoliczności generowanych treścią, organizacją i funkcjonowaniem „struktur doświadczenia” podmiotu.

### 3. Zasadnicze czynniki kontekstu edukacji

Z poprzedniego podrozdziału jednoznacznie wynika, iż przebieg i efekty procesu edukacji są uwarunkowane podwójnie. Zależą mianowicie od zmieniającego się ustawicznie układu czynników oddziałujących: (A) z otoczenia oraz (B) z wnętrza podmiotu. Jak łatwo zauważyć, wektory oddziaływań obu wzmiankowanych konstelacji okoliczności, po pierwsze, pozostają przeciwstawne wzajemnie, po drugie, okazują się zbieżne, po trzecie, wywierają jedno na drugie wpływ z różną siłą w zmiennych układach warunków. Można przyjąć na tej podstawie, że wspólnie tworzą one osobliwy „wymiar” kontekstu edukacji, jeden z zasadniczych, rozciągający się między biegunami: „otoczenie – wnętrze wychowanka”.

O istnieniu tego dwubiegunowego wymiaru świadczy fakt, iż oddziaływania wychowawcze wywołują istotne skutki pedagogicznie tylko wówczas, gdy rozróżnione rodzaje czynników działają łącznie. A także, iż między otoczeniem a jednostką następuje ustawiczna, informacyjna oraz materialna, wymiana. Jednostka zachowuje się w niej, po pierwsze, reaktywnie, czego dowodzą przejawiane przez nią czynności percepcyjne i konsumpcyjne, inicjujące łańcuchy jej dalszych reakcji. Po drugie, reaguje czynnie, podejmując bądź działania fizyczne, intencyjnie skierowane

na środowisko, bądź oddziałując na otoczenie za pośrednictwem zachowań symboliczno-komunikacyjnych.

Wymiar „jednostka – otoczenie” jest, jak stwierdzono, podstawową, lecz nie jedyną modalnością charakteryzującą kontekst edukacji. Nie mniej istotną wspólną płaszczyzną tła zjawisk edukacji odsłania konstatacja faktu, iż jednostki okazują się same dla siebie wychowawcami. Opanowują taką zdolność wskutek formowania się oraz postępującej klaryfikacji osobistych standardów, w miarę rozwijania zdolności sterowania własnym zachowaniem i w konsekwencji – nabywania kompetencji autokreacyjnych oraz samorealizacyjnych<sup>1</sup>. Od momentu ich przyswojenia zachowują się refleksyjnie, rzeczowo i racjonalnie, dystansując się przy tym od pojawiających się w nich chwilowych impulsów emocjonalno-motywacyjnych.

Zakładając, że samowychowanie stanowi funkcję przedstawionych wyżej zdolności przeprowadzania autonomicznych wyborów oraz intencyjnej realizacji standardów osobistych, a także, iż rozwój wzmiankowanej grupy kompetencji następuje razem z formowaniem się umiejętności panowania nad własnymi, nieświadomymi, impulsywnymi reakcjami, można wskazać, jak się wydaje, drugi podstawowy wspólny „wymiar” kontekstu edukacji. Rozciąga się on, w myśl przedstawionych wcześniej założeń, między biegunami: „mechanizmy regulacji zachowania się – świadomość wychowanka”. Mowa tu tak o samoświadomości, jak i o świadomości otoczenia, a w szczególności o rozumieniu zależności funkcjonalnych i przyczynowo-skutkowych rządzących obiektami, których dotyczy aktywność. Waha się ono od braku jakiegokolwiek wiedzy na ich temat w reakcjach bezwarunkowych, przez zdolność kierowania się sygnałami w reakcjach warunkowych, następnie świadomość występującą w formie umysłowych obrazów monokonkretnych i polikonkretnych u dzieci<sup>2</sup>, w końcu – w postaci mniej lub bardziej abstrakcyjnych pojęć u młodzieży<sup>3</sup> oraz metapojęć i metawiedzy u osób dorosłych<sup>4</sup>.

Próbę uporządkowania czynników kontekstu edukacji według jego wyżej prezentowanych podstawowych modalności przedstawiono na wykresie 1.

Treść wykresu 1 uzmysławia m.in., że pojęcie kontekstu edukacji, podstawowe dla prowadzonych w tym artykule rozważań, to kategoria szeroka i w pewnym sensie nieustannie precyzowana w naukach o edukacji. W granicach definiowanego przez nas pojęcia mieszczą się cztery grupy czynników. Są to odpowiednio: czynniki wewnętrzne odpowiadające przeżyciom jednostki (pomieszczone w I ćwiartce wykresu), oddziałujące na jednostkę wzory i symbole kulturowe (zawarte w II ćwiartce), substancjalne, energetyczne i informacyjne własności organizmu jednostki (przedstawione w III ćwiartce) oraz analogiczne do ostatnich — cechy jej środowiska materialnego i społecznego (prezentowane w IV ćwiartce). Oczywiście poszczególne czynniki występują w konstelacjach, oddziałują jedne na drugie, wiążą się wzajemnie, przy czym łącznie wywierają wpływ na postępowanie jednostki.

<sup>1</sup> R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Gdańsk 2001.

<sup>2</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> S. Nieciuński, *Kształcenie akademickie a intelektualny rozwój młodzieży studenckiej*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2006, nr 3, s. 15-27.

Wykres 1. Próba uporządkowania zasadniczych składowych kontekstu edukacji według dwu modalności: (1) świadomość – materialne zmienne systemu psychiki oraz (2) człowiek – środowisko.

Świadomość (zmienne fenomenologiczne)

<b>Czynniki wewnętrzne odpowiadające przeżyciom jednostki</b>	<b>Oddziałujące na jednostkę wzory i symbole kulturowe. Nośniki świadomości społecznej</b>
Treść wrażeń, spostrzeżeń, aktów pamięci i wyobraźni. Przystwojone informacje oraz czynniki wzbudzające motywację, stanowiące podstawę czynności intelektualnych, emocjonalnych, oraz motywacyjnych.	Systemy wartości, normy społeczne: religijne, obyczajowe, moralne, prawne, język, mity, wiedza: naukowa i humanistyczna, informacje technologiczne, technika, sztuka, itd.
<b>Człowiek</b>	<b>Środowisko</b>
<b>(Zmienne wewnętrzne)</b>	<b>(Zmienne zewnętrzne)</b>
Uwarunkowania genetyczne, neuropsychologiczne, konstytucjonalne, endokrynologiczne, potrzeby, popędy, itd.	Warunki naturalne, ekonomiczne, gospodarcze, zachowania się innych ludzi i grup społecznych, wyniki własnego postępowania, itp.
<b>Substancjalne, energetyczne i informacyjne własności organizmu jednostki</b>	<b>Substancjalne, energetyczne i informacyjne własności środowiska materialnego i społecznego jednostki</b>

Mechanizmy regulacji zachowania się ludzi (dane fizykalistyczne)

Źródło: opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że kontekst edukacji tworzą, z jednej strony, czynniki, którymi pedagogowie mogą relatywnie swobodnie operować, z drugiej natomiast, elementy, na które wychowawcy w zasadzie nie mają wpływu. Wśród tych ostatnich wskazać można m.in. czynniki genetyczne i neuropsychologiczne oraz znaczną część uwarunkowań ekologicznych i okoliczności społeczno-gospodarczych. Ich istnienie uzmysławia nam, że urzeczywistnianie misji wychowania zależy nie tylko od pracy pedagogów, czy szerzej – od działalności instytucji wychowawczych. Jednostkę wychowuje cała rzeczywistość: społeczeństwo, jego kultura, warunki po-

zaspołeczne i pozakulturowe, ponadto – jak stwierdzono – jest ona sama dla siebie wychowawcą.

Najciekawsze z edukacyjnego punktu widzenia wydają się oczywiście te składowe konteksty wychowania, które podlegają intencyjnemu kształtowaniu przez nauczycieli. To właśnie one stanowią przedmiot badań prowadzonych w dydaktyce ogólnej oraz w metodykach szczegółowych, w tym odnoszących się do oddziaływań dydaktycznych, opiekuńczych oraz resocjalizacyjnych. Analizuje się w ich ramach funkcje poszczególnych okoliczności oraz ich układów w realizacji celów przyświecających ściśle określonym, relatywnie wąskim dziedzinom kształcenia. Relatywizuje się wzmiankowane funkcje względem wieku, płci, stanu zdrowia oraz innych indywidualnych cech wychowanków czy też środowiskowych uwarunkowań ich aktywności.

#### 4. Zmienność składowych konstytuujących konteksty edukacyjne XXI wieku

W XXI wieku w zasadzie nie zmieniły się, moim zdaniem, ani poszczególne czynniki i mechanizmy konstytuujące kontekst wychowania, ani prawa rozwoju i funkcjonowania psychiki, ani też treść społecznej misji edukacji. Proces uczenia się nadal określają te same reguły warunkowania klasycznego oraz instrumentalnego, modelowania, percepcji, pamięci, mowy i myślenia oraz wiele innych uniwersalnych prawidłowości psychologicznych. Od organizatorów oświaty i wychowawców nadal oczekuje się przygotowania wychowanków do samodzielnego oraz twórczego rozwiązywania ich własnych problemów życiowych w zgodzie z samym sobą oraz w harmonii z otoczeniem<sup>5</sup>.

Zmieniły się natomiast, i to, wydaje się, w znacznym stopniu, trzy podstawowe własności charakteryzujące tradycyjny kontekst edukacji. A mianowicie:

- zmniejszył się poziom integracji konstelacji czynników konstytuujących kontekst edukacji,
- zwiększyło się tempo ich oddziaływania na wychowanków,
- wzrosła intensywność wywieranego przez nie wpływu.

Wśród zasadniczych przyczyn przemian następujących w tym zakresie odnotowuje się w socjologii i w pedagogice dwa wszechobecne procesy społeczno-kulturowe – odpowiednio: (1) „globalizacja” kultury oraz organizacji życia całości społecznych i (2) ich „fragmentaryzacja”. W tle wzmiankowanych procesów rozwijają się i nasilają, edukacyjnie równie istotne, a przy tym – na co warto zwrócić uwagę – wychowawczo niekorzystne, (3) zjawiska „manipulacji ludźmi”. Mówiąc inaczej, wzmagą się tendencja do posługiwania się innymi osobami jako narzędziami realizacji obcych im celów, odpowiadających zamierzeniom manipulatorów.

Przyczyny dwu pierwszych z wymienionych procesów są w jakimś zakresie wspólne, przy czym badacze zazwyczaj lokują je poza edukacją<sup>6</sup>. Wskazuje się wśród nich na ustawicznie narastające tempo przemian życia społecznego, wymuszane rosnącym postępowaniem naukowo-technicznym, gospodarczym, informacyjnym,

<sup>5</sup> Patrz – początek artykułu.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, strony???

komunikacyjnym. Współczesny poziom wiedzy człowieka oraz opartych na niej wdrożeń i zastosowań umożliwia zarządzanie, a nawet w jakimś stopniu sterowanie postępowaniem szerokich rzesz ludzi. Prowadzi to w efekcie do tworzenia globalnych centrów kulturalnych, oświatowych, handlowych, produkcyjnych, transferowych, finansowych, itd., rozrastających się kosztem systematycznie tracących swoje znaczenie mniejszych ośrodków.

## 5. Globalizacja i fragmentaryzacja a kontekst edukacji

Globalizacja, stwierdza Z. Bauman<sup>7</sup>, stanowi efekt powstania tzw. „przestrzeni neutralnej”, zwanej „cyberprzestrzenią”. Umożliwia ona tworzenie „rzeczywistości globalnej”, swobodną wymianę informacji, technologii, kapitału, wszystkiego, co mogłoby powstrzymać czy choćby ograniczyć wolność rynku. Integruje przy tym nie tylko rynek. Zdaniem Josepha Eugene’a Stiglitz’a scala i – w efekcie – uniformizuje także głoszone idee, kultywowane modele zachowania się, style życia, wytwory kultury, obyczaje, treści, wartości oraz światopoglądy<sup>8</sup>.

„Przez globalizację, pisze Jan Szmyd, rozumieć można obiektywny i nieodwracalny proces scalania świata we względnie spójną całość i zarazem proces jego uniformizacji<sup>9</sup>. Składa się na nią „zespół różnorodnych przemian świata współczesnego, zmierzających w kierunku scalania i unifikacji ogarniętych nimi dziedzin rzeczywistości”<sup>10</sup>. Zmiany te przenikają się wzajemnie oraz nawzajem warunkują.

„Fragmentaryzacja” pozostaje w stosunku do globalizacji procesem w pewnym sensie przeciwnym, powodowanym przede wszystkim zdobyciami informatyki oraz automatyki, zmianami technologii i organizacji pracy, a w konsekwencji – niezwykle przyspieszeniem życia społecznego. Jego akceleracja wywiera istotny wpływ także na nasze życie osobiste, przekształca sposób odżywiania się, spędzania wolnego czasu, komunikowania się, podróżowania, gromadzenia, przyswajania, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy. W efekcie tradycyjne struktury organizacji społeczeństwa okazują się nieprzydatne, a nawet dysfunkcjonalne, ulegają dezintegracji, rozpadają się na części, kawałki, strzępy, elementy. Wzory kulturowe przekazywane za pośrednictwem środków masowej komunikacji mieszają się, tworząc relatywnie mało przejrzystą mozaikę aksjonormatywnych postulatów zachowania się, nawzajem indyferentnych, a niekiedy wręcz – sprzecznych.

Fragmentaryzacja, pisze Jerzy Mikułowski-Pomorski, jest procesem, w którym „pewne składniki przestają należeć do dotychczasowych całości, uwalniają się i żyją życiem własnym lub po pewnym czasie przechodzą do rekonstruujących się całości. Jednak fragmentaryzacja to nie zanik części danych całości, ich całkowity rozpad; to raczej trwanie ich części w pewnym stanie wyróżnionym i rozpoznawalnym, zdolnym przez pewien czas samodzielnie funkcjonować, a także i wymagającym zewnętrznego wzmocnienia. Taki stan synkretyzmu, a więc istnienia pewnych

<sup>7</sup> *Ibidem*, strona???

<sup>8</sup> J. Szmyd, *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006, s. 194.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 197.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

fragmentów obok siebie, może być dowodem upadku systemu bez perspektywy pojawienia się czegoś nowego. Wówczas fragmenty istnieją obok siebie, na siebie nawzajem nie wpływają”<sup>11</sup>.

Oba przedstawione tu procesy, poprzez swoje liczne skutki ekonomiczne, społeczne, cywilizacyjne i kulturowe, prowadzą w rezultacie, po pierwsze, do znacznej polaryzacji kontekstów edukacji. Stanowi ona efekt tworzenia się przeciwstawnych wzajemnie stref biedy i bogactwa, transferu bogactw z rejonów uboższych do bardziej zamożnych, konsolidowania tzw. „elit globalizacyjnych” oraz antagonicznych względem nich szerokich grup ludzi relatywnie biednych. Członkowie pierwszej z tych zbiorowości mają zapewniony obfity dostęp do pieniądza, władzy, prestiżu, ich dzieci kończą najlepsze szkoły i uniwersytety. Członkowie drugiej — przeciwnie: pozostają przez całe życie terytorialnie związani z lokalną zbiorowością, ich wykształcenie, standardy życia oraz szanse na zmianę własnego statusu społeczno-ekonomicznego pozostają stosunkowo niskie, z upływem czasu obniżają się jeszcze bardziej.

Równocześnie zauważa się postępującą dezintegrację lokalnych form życia zbiorowego i wspólnotowego. „Następuje, stwierdza Jan Szmyd, osłabienie poczucia wspólnoty miasta i osiedla, kurczenie się przestrzeni publicznej w miastach, przy poszerzaniu się przestrzeni zamkniętych, powstawanie nowych podziałów i segregacji przestrzenno-społecznych”<sup>12</sup>. Wzmagają się wpływy podkultur na młodzież, wzrasta ilość zachowań dewiacyjnych oraz społeczno-patologicznych, pojawiają się i rozwijają coraz nowsze ruchy fundamentalistyczne, nasila się terroryzm. W związku ze wzmoczoną mobilnością ludzi szybko rozprzestrzeniają się groźne choroby, w tym AIDS, w skali lokalnej powstają liczne konflikty kulturowo-etniczne, w skali globalnej — wzmagają się antagonizmy cywilizacyjne.

Jednocześnie, wskutek ekspansji cywilizacji zachodniej, zwłaszcza amerykańskiej, następuje dezintegracja kultur regionalnych oraz lokalnych. Towarzyszą tym procesom standaryzacja i uniwersalizacja wzorów zachowania się oraz myślenia; kultura dopływa do jednostek we wzajemnie niepowiązanych strzępach, zastępuje ją podkultura, zniekształcana i spłykana. „Disney’owska kolonizacja globalna — stwierdza Jan Szmyd — spłyca i uniformizuje ludzką świadomość, «zabija» kulturę wyższą, «zaśmieca» kultury tradycyjne, wypiera oryginalną sztukę”<sup>13</sup>. Jak pisze M. Levy — „zamyka mózg, wyjaławia wyobraźnię, wypacza poczucie smaku, zmienia tradycyjne style życia, niszczy tożsamość kulturową, obyczajową i religijną wielu wspólnot narodowych, ogranicza konkurencję «na rynku obrazów i idei»”<sup>14</sup>...

<sup>11</sup> Zob. J. Mikułowski-Pomorski, [on-line] [http://www.zjazd-pts.uz.zgora.pl/grupy\\_stand.html](http://www.zjazd-pts.uz.zgora.pl/grupy_stand.html), s. 1 i 2 [CZY TO MA JAKIŚ TYTUŁ???]. Patrz także inne opracowania: idem, *Więź społeczna w warunkach fragmentaryzacji*, [w:] *Kultura – media – społeczeństwo. Księga jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego*, red. D. Wadowski, Lublin 2007, s. 201-222; idem, *Fragmentaryzacja w mediach: proces i narzędzie*, [w:] *Studia nad mediami i komunikowaniem masowym. Teoria – rynek – społeczeństwo*, red. J. Fras, Toruń 2007, s. 28-45; idem, *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekompozycja poprzez fragmentaryzację*, „Transformacje”, grudzień 2006, s. 13-34; idem, *Komunikacja wobec procesów fragmentaryzacji*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, red. L.H. Haber, M. Niezgodą, Kraków 2006, s. 92-104.

<sup>12</sup> J. Szmyd, *op. cit.*, s. 202.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 203.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

## 6. Manipulowanie ludźmi a kontekst edukacji

Postępująca dezintegracja systemu aksjonormatywnego grup społecznych skutkuje – jak wiadomo – rozchwianiem poczucia realizmu i tożsamości podmiotów<sup>15</sup>. Powstają w ten sposób warunki sprzyjające efektywnemu manipulowaniu innymi osobami, a nawet – całymi grupami społecznymi. Czerpanie osobistych korzyści z gry pozorów, prowadzone współcześnie na szeroką skalę w różnych dziedzinach życia, umożliwia relatywnie łatwy dostęp do środków masowej komunikacji. Wszechobecna płatna propaganda i reklama służy elitom politycznym, menadżerom gospodarki, propagatorom oraz gwiazdom popkultury; zaś u odbiorców, szczególnie u dzieci oraz młodzieży, wytwarza postawy konsumpcyjne, wyrażające skłonność do nabywania artykułów zbędnych i zunifikowanych.

Autorzy *American Heritage Dictionary*, definiując pojęcie manipulacji, piszą: „to sprytne i nieszczerze zarządzanie, mające na celu osiągnięcie korzyści przez manipulującego”<sup>16</sup>. Polski badacz, Tomasz Urban, stwierdza, że „to świadome wpływanie na uczucia innych, by podejmowane przez nich decyzje były kierowane emocjami, a nie racjonalnym świadomym myśleniem”<sup>17</sup>. Jeszcze inną opinię wyrażają Wojciech i Marek Wareccy oraz Benedykt Peczeko, terapeuta i specjalista NLP. Oznajmniają oni: „to zamierzone i intencjonalne wywieranie wpływu na osobę lub grupę w taki sposób, by nieświadomie i z własnej woli realizowała działania zaspokajające potrzeby (realizowała cele) manipulatora”<sup>18</sup>.

Cele przyświecające rozumianej w ten sposób manipulacji pozostają sprzeczne z postulatami zawartymi w społecznej misji edukacji. Dzieje się tak m.in. dlatego, że działanie takie opiera się na intencyjnym „zakłócaniu”, redukowaniu, usypianiu, czy wręcz blokowaniu refleksyjnej, racjonalnej fazy aktywności „partnerów”, podczas gdy wychowanie – przeciwnie – polega na stymulowaniu jej rozwoju. Także z tego powodu, iż zarówno manipulatorzy, jak i wychowawcy, realizują przyświecające im cele z namysłem, jednak pierwsi czynią to, aby podporządkować aktywność osób manipulowanych własnym zamiarom, drudzy — aby usamodzielnić wychowanków. I w końcu także z tej racji, iż manipulatorzy starają się inicjować u „partnerów” postępowanie nie w pełni kontrolowane, wyrażające się zachowaniami emocjonalnymi, stereotypowymi, schematycznymi, kompulsywnymi, pedagogzy zaś – zachęcają uczestników procesu edukacji do postępowania rozważnego, sterowanego rozumem, krytycznego, usprawiedliwionego aksjologicznie.

Stosunek manipulującego do osoby lub grupy społecznej poddawanej manipulacji można określić zatem jako relację „instrumentalną”, natomiast kontakty uczestników procesu kształcenia, a także wychowania mają charakter osobisty i osobowy, „nieinstrumentalny”. Autotelicznymi wartościami wzajemnych oddziaływań eduka-

<sup>15</sup> S. Nieciuński, *Akademicka edukacja w warunkach fragmentaryzacji kultury i życia społecznego a tożsamość studentów*, [w:] *Stare i nowe konteksty socjalizacji. Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Kraków 2007, strony???

<sup>16</sup> Cyt. za: A. Lakhani, *Perswazja, sztuka zdobywania tego, czego pragniesz*, Gliwice 2007, strony???

<sup>17</sup> T. Urban, *Obrona przed manipulacją poprzez zrozumienie technik manipulacji*, [on-line] [http://eioba.pl/obrona\\_przed\\_manipulacja\\_poprzez\\_zro...](http://eioba.pl/obrona_przed_manipulacja_poprzez_zro...) [data dostępu: 6 VI 2008].

<sup>18</sup> W. Warecki, M. Warecki, *Słowo o manipulacji, czyli krótki podręcznik samoobrony*, Warszawa 2006, strony???, B. Peczeko, *NLP – prawdy i mity*, [on-line] [www.econlp.com/content/view/32/22/](http://www.econlp.com/content/view/32/22/) [data dostępu???

cyjnych winni pozostawać przy tym nie tylko wychowankowie, lecz także wychowawcy. Społeczne interakcje między nimi mają optymalizować rozwój osobowości i jednych, i drugich, sprzyjać formowaniu się u nich postaw otwartych na świat, w tym w szczególności – na innych ludzi, wspierać indywidualne talenty, zachęcać do pracy nad sobą, usamodzielniać.

### **7. Kontekst edukacji XXI wieku a tożsamość wychowanków**

Omówione wyżej ustawicznie nasilające się w ostatnich dziesięcioleciach procesy globalizacji, fragmentaryzacji oraz manipulacji skomplikowały pedagogiczną sztukę operowania czynnikami kontekstu edukacji. Tradycyjne formy kształcenia i – w konsekwencji – instytucje edukacyjne, w tym rodzina i szkoła, przeżywają kryzys i przegrywają z niespójną, niesystematyczną, pozbawioną przewodnictwa nauczycieli, przygodną edukacją. Realizacja społecznej misji wychowania staje się tym samym coraz trudniejsza. Niesatysfakcjonujące rezultaty przynoszą próby rekonstrukcji spójnego systemu edukacji, wyrażające się ustawicznymi reformami szkolnictwa, nierzadko dodatkowo destabilizującymi proces edukacji.

Wywodom zawartym w niniejszym artykule przyświecała myśl, iż refleksje nad czynnikami kontekstu edukacji mogą sprzyjać usuwaniu sygnalizowanych wyżej trudności.