

Dobro wspólne i edukacja włączająca. Przyczynek do dyskusji o rozwoju kompetencji społecznych, kulturowych i międzykulturowych¹

Jutta H. Wester*, Alba C. Loyo**

Common good and inclusive education. A Contribution to the Discussion on the Development of Social, Cultural, and Intercultural Competences

Abstract: The authors of this article assume that educational processes constitute an indispensable foundation of a just and supportive society based on such values as friendship, freedom, equality, solidarity, and common good. That is why the article problematizes the development of social, cultural, and intercultural competences in the plans and structures of education in formal educational institutions. The authors refer to a new definition of the classical concept of “common good”, formed in the context of political ethics, and attempt to understand the dimensions of “education for common good” or “inclusive education”.

Keywords: education, common good, social and cultural competences, intercultural competence, dialog

¹ Artykuł opublikowany pierwotnie w języku hiszpańskim: Jutta H. Wester, Alba C. Loyo, „Bien común y educación inclusiva. Hacia el desarrollo de una competencia socio-cultural e intercultural”, w: Dorando J. Michelini, Celia Basconzuelo (red.), *Ciudadanía y bien común en sociedades democráticas*, Ediciones del ICALA, Río Cuarto 2011, s. 67–283.

* profesor etyki na Universidad Nacional de Río Cuarto /UNRC/ w Argentynie
juttawester@arnet.com.ar

** profesor filologii angielskiej na Universidad Nacional de Río Cuarto /UNRC/ w Argentynie
albaloyo@arnet.com.ar

1. Wprowadzenie

W teorii wychowania Jeana-Jacquesa Rousseau, która współcześnie nabiera szczególnego znaczenia, dobro wspólne i wychowanie są ściśle powiązane. Rousseau dostrzegł w mieszczańskim społeczeństwie konflikt pomiędzy egoistycznym interesem własnym a ogólną skłonnością do szukania i dążenia do dobra wspólnego, w związku z czym zadanie wychowania zdefiniował jako zbliżenie interesów osobistych i wspólnotowych. W tym znaczeniu instytucja szkoły stała się centralnym tematem projektu oświecenia, z jego zaufaniem do rozumu i zdolności człowieka do wyjaśniania świata. Szkoła miała pomóc przezwyciężyć obskurantyzm i przełamać dogmaty oraz wносить nowoczesność poprzez realizację ideałów postępu i umacnianie metod naukowych. Powszechny dostęp do edukacji dla wszystkich ludzi i grup społecznych stanowił kwintesencję tej instytucji społecznej równości, która miała gwarantować rozwój wiedzy naukowej, postęp społeczny oraz równouprawnienie jako podstawę godności ludzkiej.

Pojęcie „edukacji włączającej”, służącej dobru wspólnemu, jest obecnie przywoływane w dyskusjach o ogólnym wykształceniu aktywnych obywateli, którzy w naszym globalnym, międzykulturowym i asymetrycznym świecie powinni umieć współtworzyć włączające społeczeństwo; nie należy przy tym tracić z pola widzenia szczególnych wymagań stawianych obywatelom przez pluralistyczne, heterogeniczne, demokratyczne, złożone, świeckie i rozczłonkowane społeczeństwa, których punkt ciężkości leży w indywidualizmie i kruchych więziach społecznych. Dziś problem szacunku dla społecznej i kulturowej specyfiki społeczeństw i jednostek, dla ich tradycji i wartości oraz tożsamości etnicznej i religijnej, jest dla ludzkości tak samo istotną kwestią jak wojny, głód czy niszczenie środowiska: chodzi tu o wyzwania stawiane rozumowi dotyczące pokojowego zażegnywania konfliktów, do których zwalczania będzie trzeba przyuczyć przyszłe pokolenia. Człowieka w erze globalizacji trzeba kształcić do życia w wielokulturowym, połączonym świecie. Musi on zdobyć poczucie przynależności do wspólnoty oraz nauczyć się tolerancji i szacunku

dla różnic, czyli umiejętności niezbędnych do życia w różnorodnych społecznościach.

Następnie wychodzimy z założenia, że procesy wychowania stanowią nieodzowny fundament sprawiedliwego i solidarnego społeczeństwa, opartego o wartości takie jak przyjaźń, wolność, równość, solidarność i dobro wspólne. W związku z tym w niniejszym artykule podkreślamy konieczność uwzględnienia rozwoju kompetencji społeczno-kulturowych oraz międzykulturowych w planach i strukturach kształcenia formalnych instytucji edukacyjnych. Nawiązujemy przy tym do nowego ujęcia klasycznej koncepcji „dobra wspólnego” sformułowanej na niwie etyki politycznej² oraz podejmujemy próbę zrozumienia wymiaru „kształcenia dla dobra wspólnego” czy też „kształcenia włączającego”.

2. Edukacja jako proces dialogiczny, polityczny i moralny

Punkt wyjścia pedagogiki uciśnionych Paulo Freirego bliższy jest postulatowi włączenia: wychowanie abstrahujące od kontekstu historycznego i społecznego oraz ignorujące różnorodność kulturową jest antydialogiczne: jego jedynym celem jest udomowienie. Taka „edukacja bankowa” funkcjonuje jako sam akt przekazywania wiedzy, a cały wysiłek w tym procesie skierowany jest na dopasowanie ludzi do ich otoczenia, stępienie ich własnego rozumu, kreatywności i krytycyzmu po to, aby utrwaląc zastany porządek społeczny z jego wykluczeniem i uciśnieniem, i dzięki temu umacniać pozycję rządzącej elity³. Pedagogika krytyczna w duchu Freirego przeciwnie, zachęca „uczniów do nauki dostrzegania różnicy zdań, przejmowania odpowiedzialności za własne życie jako obywateli i podejmowania ryzyka tworzenia takich warunków w odniesieniu do form działania jednostek i społeczeństw, jakie budują demokrację

¹ Dorando J. Michelini, „El concepto de bien común en el marco de una nueva ética pública”, *Persona y Sociedad*, t. XXI, Santiago de Chile 2007, Nr 2, s. 17–33. Por. także D. J. Michelini, *Bien común y ética cívica*, Editorial BONUM, Buenos Aires 2008.

³ Christoph Wagner, Paulo Freire (1921 – 1997). „Alfabetización: educación para la liberación”, *D+C Desarrollo y Cooperación*, 2001, Nr 6, s. 26–29.

bogata merytorycznie”⁴. Celem teorii krytycznych edukacji jest ukształtowanie wolnych, myślących krytycznie i twórczych jednostek, zdolnych do demokratycznego rozwiązywania problemów, a przy tym do szanowania odmienności i potrzeb innych. Takie podejście pedagogiczne nie powiela żadnych hermetycznie zamkniętych struktur władzy, lecz jest procesem konstruowanym wspólnie przez nauczyciela i ucznia, wymagającym „dialogu, komunikacji i wsparcia pedagogicznego, ukierunkowanych na włączanie”⁵.

Podejście dialogiczne, jedna z osi pedagogiki Freirego, kładzie nacisk na duży szacunek do kultury uczącego się. Freire proponuje „pracę pedagogiczną” mającą za punkt wyjścia wiedzę wniesioną przez uczniów, obrazującą ich pochodzenie społeczne, i na tej podstawie uruchamiającą procesy uczenia się, których celem nie jest anulowanie tej wiedzy czy też przeszczepienie innej w jej miejsce. Propozycja Freirego w znaczącym stopniu opiera się na założeniu, że „wiedza, z którą pracujemy w szkole, jest istotna w nauczaniu”⁶. Pedagogika krytyczna Freirego jest zakorzeniona w teorii dialogicznego działania⁷, w której rzeczywistość historyczna, społeczna i kulturowa, jak również ograniczające okoliczności gospodarcze i polityczne prowadzące do wykluczenia nabierają znaczenia z chwilą, gdy uciśniona osoba i jej interes, to jest dążenie do osiągnięcia subiektywnie postrzeganych warunków uwolnienia się, zaczyna odgrywać centralną rolę. Tak więc wychowanie uwalniające nie może być neutralne lub apolityczne. Przeciwnie, jest ono w istotny sposób

⁴ Henry Giroux, „Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica”, Anuario Pedagógico del Centro Cultural Poveda, 8 (2004), Rep. Dominicana, *Educación Crítica: Retos y aportes para que otro mundo sea posible*, URL: <http://centropoveda.org/IMG/pdf/nuevoordenmundial.pdf> [04-08-2011], s. 30.

⁵ Diego Balerio Silva, „La acción educativa liberadora en contextos de control. Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales”, w: Moacir Gadotti, Margarita Gomez, Lutgardes Freire (red.), *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, CLACSO, Buenos Aires 2003, s. 241.

⁶ Paulo Freire, *La educación en la ciudad*, wyd. III., Siglo XXI, Meksyk 2005, s. 95-96.

⁷ P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires 1972.

problematyzujące, krytyczne w odniesieniu do kontekstu oraz siebie samego w zakresie wymagań, metod i treści. Głównym jego celem jest rozwój zdolności krytycznego rozumowania oraz nauczenie się postrzegania świata nie jako statycznej rzeczywistości, lecz procesu polegającego na ciągłej zmianie⁸. Proces uczenia się jest również procesem zdobywania świadomości, prowadzącym do zrozumienia społecznych sprzeczności, jak również do podejmowania działań przeciwko niesprawiedliwości społecznej i wykluczeniu. Freire rozumie edukację uwalniającą jako oczywisty wkład w rozwój społeczny oraz emancypację wszystkich ludzi ograniczanych przez społeczeństwo.

Pedagogika krytyczna definiuje wychowanie jako „praktykę moralną i polityczną”, wychodząc z założenia, że to od edukacji zależy, w jaki sposób uczniowie uczestniczą we „wspólnej walce o poszerzenie możliwości autonomii, myślenia krytycznego i mocnej merytorycznie demokracji”⁹. Henry Giroux krytykuje zachodnie systemy demokratyczne, które podporządkowały się neoliberalnemu systemowi gospodarki, zacierającemu różnice pomiędzy „wartościami demokratycznymi” a „wartościami rynkowymi”, pomiędzy uczestnictwem opartym na dialogu a zeszywniałym autorytaryzmem, i redukującym rolę edukacji do produkowania robotników oraz wiecznych konsumentów w społeczeństwie usługowym¹⁰. W neoliberalizmie edukacja zatraciła swój utopijny rys i nie jest już bodźcem, „podstawą do tworzenia krytycznych obywateli”, nośnikiem nadziei na polepszenie społeczeństwa i warunków życiowych oraz zrównoważoną przyszłość¹¹.

Każdy proces wychowania jest w swojej istocie procesem komunikacji, w którym uczestniczą uczniowie i nauczyciele. Szkoła jako instytucja przynależy nieodłącznie do tej sytuacji komunikacyjnej, podobnie jak wspólnota społeczna i językowa, w erze globalizacji niepomierne poszerzona i niemieszcząca się już od dawna we względnie wąskich

⁸ C. Wagner, „Paulo Freire Alfabetización: educación para la liberación”, *D+C Desarrollo y Cooperación*, 6 (2001).

⁹ H. Giroux, dz. cyt., s. 21.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 22.

granicach wspólnoty językowej. W dzisiejszych czasach wpływy kulturowe przekazywane przy pomocy środków komunikacji masowej i nowych technologii komunikacyjnych mają silny wpływ na wartości społeczne i procesy wychowania¹². Uczeń czy też wychowanek uzmysławia sobie w procesie wychowania swój status podmiotu i zdobywa świadomość w miarę rozwijania swoich możliwości i dzielenia z innymi procesów refleksji. Jak każdy proces oparty na dialogu, proces wychowania odmienia wszystkie uczestniczące w nim podmioty. „Główną składową rozmowy jest odnajdywanie w drugiej osobie nieposiadanych przez nas wcześniej doświadczeń. To dzięki temu rozmowa ma moc przemiany, coś z niej w nas pozostaje i nas przemienia”¹³.

W swojej *Teorii działania komunikacyjnego*¹⁴ Jürgen Habermas omawiał specyfikę dialogu opartego na argumentach, podsumowaną w następujący sposób przez Adelę Cortinę¹⁵:

- osoby, których dotyczy rozstrzygnięcia poczynione w ramach dialogu, są również jego uczestnikami,
- kto uczestniczy w dialogu, musi być gotowy do przysłuchiwania się mu,
- kto uczestniczy w dialogu, musi być świadomy faktu, że nie jest jedynym jego uczestnikiem mającym rację lub posiadającym całą prawdę,
- uczestnik dialogu musi być gotów zmienić swoje argumenty, jeśli się mu przedstawia inne przekonujące racje,
- kto uczestniczy w dialogu, musi dążyć do zrozumienia i porozumienia i być gotowym do osiągnięcia, krok po kroku, takiego porozumienia,

¹² Jutta H. Wester, „Conciencia moral y enseñanza de virtudes. Ética posconvencional y educación en la civilización científico-tecnológica”, w: D. J. Michelini, J. Wester (red.), *Tecnociencia y educación integral*, ICALA, Río Cuarto 2000.

¹³ Jesús Conill, „La alteridad recíproca y la experiencia de reconocimiento”, *Investigaciones Fenomenológicas*, 2 (2010) Cuerpo y alteridad, s. 70.

¹⁴ Jürgen Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, przeł. A. M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2002.

¹⁵ Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una nueva teoría de ciudadanía*, Alianza, Madryt 1997.

- partnerzy w rozmowie uzasadniają swoje punkty widzenia,
- rozstrzygnięcie, którego się pragnie, musi uwzględniać dobro wspólne,
- ostateczna decyzja nader często podlega rewizji.

Margarita Bartolomé Piña¹⁶ opisała specjalne warunki, które spełnić musi dialog pedagogiczny zdolny do przekształcania wykluczającego kontekstu społecznego i przemiany uczestniczących w nim osób, oraz odnowienia rzeczywistości i tworzenia aktualnej wiedzy. Według autorki dialog pedagogiczny powinien:

- a. opierać się o własny kontekst, tak aby uwzględniał własne potrzeby i umożliwiał projektowanie zmian,
- b. być krytyczny i obejmować myślenie międzykulturowe oraz aktywne przejmowanie odpowiedzialności,
- c. być otwarty, aby spełniać warunki idealnego dyskursu; w duchu definicji Habermasa dotyczących idealnych warunków dyskursu autorka wyjaśnia, że „[n]ikogo nie wolno z góry wykluczać, niczego z góry odrzucać, ani żadnych kwestii czy tematów traktować z zasady jako zamkniętych”¹⁷,
- d. być samokrytycznym i krytycznie analizować własny dyskurs,
- e. mieć charakter egalitarny, tzn. redukować asymetrię pomiędzy uczniami a nauczycielami,
- f. uwzględniać różne rodzaje inteligencji,
- g. być zorientowanym na rozwiązywanie konfliktów,
- h. tworzyć egzystencjalne i kolektywne koncepcje sensu życia,
- i. wysuwać na pierwszy plan swój międzykulturowy charakter, jak również trzy wymiary kompetencji komunikacyjnej: kognitywny, afektywny i behawioralny¹⁸.

Rozróżnienie zastosowań praktycznego rozumu jest bardzo pomocne w zrozumieniu wymiarów edukacji pojmowanej jako kształcenie zdolności prowadzenia dialogu w oparciu o argumentację, pokojowego rozwiązywania konfliktów i postrzegania

¹⁶ Margerita Bartolomé Piña, „Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos”, *Anuario Pedagógico del Centro Cultural Poveda*, 8 (2004), s. 44-53.

¹⁷ Tamże, s. 45.

¹⁸ Tamże, s. 47.

wykraczającego poza odmienność¹⁹. Przydaje się tu również odpowiednia typologia praktycznych problemów, w których rozwiązywaniu pomocna jest nie tylko specyficzna racjonalność, lecz także rozmaite rodzaje wiedzy i umiejętności²⁰.

a. Pragmatyczno-instrumentalne zastosowanie praktycznego rozumu nie problematyzuje istniejących tendencji i wartościowań, lecz ogranicza się do racjonalnego wyboru środków służących do osiągnięcia określonych celów. Potrzebna do tego wiedza ma charakter techniczny i musi umożliwiać określenie odpowiednich środków do osiągnięcia założonego celu, bez kwestionowania tego, czy jest dobry i odpowiedni.

b. Problemy etyczne wymagają rozstrzygnięć egzystencjalnych, które podejmowane są w kontekście samoświadomości jednostki i grupy, do której ona przynależy. Musi zostać uruchomiony proces hermeneutycznego samouświadamiania po to, by nadać praktyce życiowej kierunek w ramach etosu dzielonego przez społeczność. Zdolność do podejmowania decyzji o charakterze etycznym wymaga znajomości własnej kultury, obyczajów, potrzeb i oczekiwań jednostek oraz grup.

c. Tematyzowanie uregulowań w zakresie konfliktów pomiędzy jednostkami lub grupami o rozbieżnych interesach i potrzebach oznacza moralne zastosowanie rozumu praktycznego. Problemy moralne wiążą się z kwestią sprawiedliwości, to znaczy z podejmowaniem prób rozwiązania kwestii spornych pomiędzy różnymi podmiotami z bezstronnej perspektywy. Cechą charakterystyczną takiego punktu widzenia jest legitymizowanie wzajemnych praw, które przez wszystkich zainteresowanych zostały uznane za „sprawiedliwe”, czyli

¹⁹ J. Habermas, „Vom praktischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft”, w: tegoż, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, s. 110-118.

²⁰ Julio De Zan, *Ética y moral en Habermas. Éticas del Siglo*, Asociación Argentina de Investigaciones Éticas, Rosario 1995. Zob. także Jutta H. Wester, „Los desafíos éticos de la enseñanza de lenguas extranjeras y del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en contextos de pobreza y exclusión global”, w: A. Loyo, M. Rivero (red.), *Las Lenguas Extranjeras y las Nuevas Tecnologías de la Comunicación*, Comité Editor Fac. Cs. Humanas. UNRC, Río Cuarto 2005 oraz J. H. Wester, „Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana”, *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 13, Núm. 42 (2008) Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, URL: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27904204.pdf> [04-08-2011].

nadające się do koordynowania interakcji i regulowania konfliktów. W dyskursach praktyczno-moralnych wchodzi w grę intersubiektywność wymagająca wyartykułowania perspektyw poszczególnych i perspektywy wspólnej. Aby możliwe było podjęcie moralnych decyzji, jednostki muszą być zdolne do dialogu z innymi, przyjmowania bezstronnego punktu widzenia, wczuwania się w położenie pozostałych osób, logicznego myślenia, klarownego wyrażania własnych argumentów, przysłuchiwania się innym i akceptowania ich argumentów w przypadku, gdy są lepiej uzasadnione.

Idea społeczności regulowanej poprzez koncepcję społeczeństwa niewykluczającego jest nierozzerwalnie związana z wychowaniem i kształceniem odpowiedzialnych i solidarnych obywateli, ponieważ tylko w ten sposób można sprawić, by obywatele byli zdolni do współpracy przy określaniu tego, co może być rozumiane w określonym kontekście historycznym i kulturowym jako sytuacja wykluczenia; ponadto obywatele muszą być zdolni ustalić, czy przewidywalne konsekwencje podejmowanej decyzji są do zaakceptowania przez wszystkich zainteresowanych. Określenie tego, co jest „dobre” i „wspólne” to okazja do otwartych i nieograniczonych rozważań oraz do wzajemnego zrozumienia się obywateli, bez ograniczeń do wiedzy specjalistów lub punktu widzenia jednego podmiotu, itd. Odpowiedzialności za ten dialog nie można delegować²¹, dzięki czemu nauczanie aktywnego udziału w dialogu opartym o argumenty i pokojowego rozwiązywania konfliktów staje się istotnym czynnikiem kształcenia ukierunkowanego na dobro wspólne i włączające społeczeństwo.

3. Aspekty edukacji ukierunkowanej na dobro wspólne

3.1. Kompetencja obywatelska

Problem społecznej konstrukcji rozumienia dobra wspólnego polega na ogromnej przepaści czy też asymetrii pomiędzy tymi ludźmi, którzy zostali wykształceni w sposób umożliwiający im świadome, oparte na odpowiedniej wiedzy

²¹ Karl-Otto Apel, „La Ética del discurso como ética de la corresponsabilidad por las actividades colectivas”, *Cuadernos de Ética*, 19/20 (1995).

uczestnictwo w tworzeniu tej konstrukcji, a tymi, którzy wciąż jeszcze nie mają dostępu do niezbędnego wykształcenia podstawowego pozwalającego na zrobienie pełnego użytku z obywatelstwa i którzy wciąż jeszcze nie rozwinęli kompetencji do korzystania z wszystkich przysługujących im demokratycznych praw do wolności słowa i sumienia. Bycie kompetentnym obywatelem oznacza poza tym rozumienie obowiązków wiążących się z udziałem w demokracji²², takich jak udział w wyborach demokratycznych, uczestnictwo polityczne, liczenie podatków, przestrzeganie prawa, szacunek wobec decyzji podjętych przez większość, jak również respektowanie praw innych osób. Jeszcze ważniejsze jest dokładne zrozumienie, czego potrzebuje, pragnie lub co preferuje druga osoba. W tym sensie można uznać zainteresowanie słowami rozmówcy za jądro demokracji jako ustroju politycznego²³.

W odróżnieniu od systemów autorytarnych lub elitarnych, które do podejmowania decyzji uprawniają „najlepszych, najmądrzejszych, najpoważniejszych, najbardziej oświeconych, tj. filozofów, króli w republice platońskiej”²⁴, system demokratyczny wyróżnia się właśnie tym, że w kolektywnych decyzjach mających na celu dobro wspólne wybrzmiewają głosy wszystkich uczestników, ponieważ każdy z nich wyraża potrzeby, życzenia i żywotne sprawy zainteresowanych i zasługuje na uwagę. Zrozumienie i odpowiednia interpretacja wszystkich głosów jest więc kluczową kompetencją w kształceniu włączającym.

W artykule o myśleniu krytycznym jako kompetencji obywatelskiej oraz o odnoszących się do niego strategiach uczenia się Dam i Volman²⁵ chcieli przyczynić się do popularyzacji

²² Cristián Cox, Richard Jaramillo, Faith Reimers, *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación, Washington 2005, URL: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=771246> [04-08-2011].

²³ Tamże, s. 15.

²⁴ Tamże.

²⁵ Geert ten Dam, Monique Volman, “Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies”, *Learning and Instruction*, 14, 2004, URL: <http://dare.uva.nl/document/44641> [04-08-2011].

idei kompetencji krytycznej uczniów w perspektywie rozwoju ich obywatelskości. Wychodząc z perspektywy społeczno-konstruktywistycznej, autorzy argumentują, że uczenie się należy rozpatrywać jako proces usytuowany kulturowo, konstruktywny i społeczny, proces „rosnącego merytorycznego udziału w dyskursie, normach i praktykach związanych z określoną społecznością”, z praktykami społecznymi, „proces, dzięki któremu jednostka staje się członkiem określonej społeczności”²⁶. W tym sensie cel edukacji jest formułowany nie tylko w ujęciu kognitywnym, lecz również w znaczeniu „uzyskiwania kompetencji krytycznego uczestnictwa w życiu społeczności i praktykach społecznych”²⁷. To krytyczne uczestnictwo obejmuje wiedzę i umiejętności oraz gotowość do ich zastosowania.

Catherine Ennis, jedna z klasycznych teoretyków teorii krytycznego myślenia, definiuje, jak należy rozumieć koncepcję „myślenia krytycznego” w następujący sposób: jest to myślenie rozważne i refleksyjne, „nakierowane na rozstrzyganie, co robić i w co wierzyć, a czego zaniechać i w co nie dawać wiary”²⁸. Zgodnie z taksonomią celów uczenia się opracowaną przez Blooma²⁹ myślenie krytyczne zostało zasadniczo powiązane z osiągnięciami myślowymi wyższego rzędu. Podczas gdy podstawowe umiejętności wiążą się raczej z wiedzą, zrozumieniem i zastosowaniem, od myślenia krytycznego wymaga się takich operacji, jak analiza, synteza czy ewaluacja, jak również rozwiązywanie problemów³⁰. Ennis rozróżnia ponadto pomiędzy umiejętnościami a postawami czy też dyspozycjami.

a. Do umiejętności należą na przykład: analizowanie argumentów, dotyczących ich kwestii i najważniejszych, podstawowych założeń oraz rozpoznawanie ważnych powiązań

²⁶ Tamże, s. 371.

²⁷ Tamże, s. 372.

²⁸ Catherine Ennis, „Discrete Thinking Skills in Two Teachers' physical Education Classes”, *The Elementary School Journal*, 91 (1991).

²⁹ Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive domain*, McKay, New York 1956.

³⁰ Diane F. Halpern, „Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring”, *American Psychologist*, 53 (1998).

wewnętrznych, ocena dostępnych danych i informacji w odniesieniu do możliwych wniosków, dochodzenie do konkluzji, szacowanie pewności wyników oraz wiarygodności i autorytatywności źródeł. Kwalifikują się do nich również takie środki jak formułowanie hipotez, przedstawianie alternatywnych możliwości, zajmowanie się trudnymi zagadnieniami i znajdowanie możliwych rozwiązań, identyfikowanie podstawowych problemów, zadawanie pouczających i frapujących pytań i znajdowanie takich odpowiedzi.

b. Do postaw czy też dyspozycji zalicza się gotowość do skupienia się na głównym temacie i nietracenie go z pola widzenia w procesie problematyzacji i poszukiwania rozwiązań, postrzeganie sytuacji jako całości, szukanie argumentów i dzielenie się nimi, znajdowanie alternatyw i niewyrokovanie, dopóki dowody nie wydają się wystarczające. Te osobiste dyspozycje należy traktować jako istotne w myśleniu krytycznym, zwłaszcza, że implikują względ na innych i wychodzą poza myślenie „egocentryczne i socjocentryczne”³¹.

A więc, w tym sensie w odniesieniu do kompetencji obywatelskiej ważne jest nie tylko rozwijanie myślenia krytycznego, ale też możliwość przezwyciężania ograniczonych przez własny kontekst poglądów. Zmiana perspektywy oraz próba zdystansowania się wobec własnego świata pozwalają na rozwinięcie zrozumienia tego, co inne³². Cel ten można osiągnąć wyłącznie pod warunkiem wcześniejszego opanowania sztuki odnoszenia się z rezerwą do własnej perspektywy. Claire Kramsch zauważa w związku z tym, że studenci często mają jedynie wąską systematyczną wiedzę o własnej przynależności kulturowej i społecznej, nie mówiąc już o wiedzy wystarczającej do tego, by interpretować czy syntetyzować opisane

³¹ Richard C. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, wyd. II, Santa Rosa, Kalifornia 1992.

³² Lothar Bredella, Franz-Joseph Meißner, Anspar Nünning, Dieter Rösler. *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens”*, Tübingen 2000. Por. także Kathrin Fischhaber, “Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht”, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7 (1), 2002, URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_1/beitrag/fischhaber1.htm [04-08-2011].

w tekstach zjawiska kultury docelowej³³. Stąd ważnym krokiem w kształtowaniu świadomości międzykulturowej może być dostrzeżenie świata wewnątrz własnych ram konceptualnych³⁴. Wedle propozycji Fischhabera podejście do tego rodzaju budzenia świadomości polega na tym, co Goldman i Segall³⁵ nazwali również „etnografią cyfrową”. Etnografia cyfrowa wykorzystuje na przykład zasoby technologiczne na lekcjach języka obcego, umożliwia interakcje w czasie rzeczywistym z członkami kultury docelowej oraz naukę międzykulturową, wychodząc od problemów interdyscyplinarnych, kulturowych i skontekstualizowanych, mających odniesienie do władnego świata kulturowego uczniów, które jednak mogą zostać rozwiązane jedynie poprzez empatyczne zrozumienie obcego świata.

Kompetencja obywatelska i zdolność wczuwania się w położenie drugiej osoby oraz przyjmowania różnych ról to aspekty moralnej zdolności do wydawania osądów oraz jej rozwoju w kontekście procesów edukacji³⁶. Moralna zdolność do wydania osądu nie jest osiągnięciem procesu dostosowania społecznego albo naturalnego procesu dojrzewania, lecz kompetencją rozwijaną i wspieraną przez doświadczenia pedagogiczne, oferowane przede wszystkim przez instytucje edukacyjne (szkoła, uniwersytet)³⁷. W procesach rozwoju świadomości moralnej, stopniowego przyswajania sobie poczucia osobistej odpowiedzialności, jak również

³³ Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oksford 1993, s. 228.

³⁴ K. Fischhaber, dz. cyt.

³⁵ Ricki Goldman-Segall, *Constructing and Representing Media-Rich Knowledge: WebConstellations™ meets the Book “Points of Viewing Children’s Thinking”*, 1999, URL: <http://www.aace.org/conf/edmedia/99/Goldman-Segall.htm> [04-08-2011].

³⁶ Lawrence Kohlberg, *De lo que es a lo que debe ser. Como comer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*, Almagesto, Buenos Aires 1998. Por. także Georg Lind, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, wyd. II, Oldenbourg, Monachium 2009.

³⁷ Zob. Georg Lind, Jürgen Raschert (red.), *Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, Beltz, Weinheim 1987 oraz Georg Lind, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, dz. cyt.

rozumienia instancji służących do legitymizacji działań, instancje te, mające swoje źródło w świecie społecznym, naturze lub porządku społecznym, stopniowo zastępowane są przez abstrakcyjne i uniwersalne zasady obowiązujące każdą osobę. Istotne są tu filozoficzne założenia moralnego punktu widzenia i idealnego przejęcia ról, zgodnie z którymi myślenie moralne zawiera takie konstytutywne elementy jak bezstronność, uogólnialność, odwracalność i preskryptywność³⁸. W tle znajdują się uniwersalne zasady sprawiedliwości, wzajemności i równości praw człowieka oraz uznanie wartości człowieka jako osoby³⁹. Można jednak znaleźć bogate dowody empiryczne na to, że umiejętności moralne łączą się z szeregiem zjawisk mających wyraźny związek z ilością i jakością informacji uzyskanych w procesie kształcenia⁴⁰.

3.2. Kompetencja społeczno-kulturowa

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się tożsamość i uczenie się są nierozzerwalnie powiązane⁴¹ i stanowią część artykulacji usytuowanej praktyki i kontekstu społecznego oraz ich wpływu na kształt doświadczenia edukacyjnego⁴². Według tego toku myślenia tożsamość uczniów jest składową kontekstu i procesów uczenia się. Zmienia się i przekształca podczas nauki jako praktyki społecznej. Obejmuje również język jako ciągły proces, w którym urzeczywistniana jest werbalna i społeczna interakcja rozmówcy⁴³. Uczenie się społeczne

³⁸ Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona 1985, s. 141.

³⁹ Lawrence Kohlberg, *De lo que es a lo que debe ser. Como comer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*, dz. cyt., s. 632.

⁴⁰ Georg Lind, Johann.-Ulrich Sandberger, Tino Bargel, "Moral competence and democratic personality", w: Georg Lind, Hans A. Hartmann, Roland Wakenhut (red.), *Moral Development and the Social Environment*, Precedent Publishing, Chicago 1985.

⁴¹ Etienne Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, UK 1998.

⁴² Cesar Coll, Gaspar Monereo, *Psicología de la Educación virtual*, Morata, SL, Madryt 2008.

⁴³ Zob. Michail Bachtin, *The Dialogic Imagination. Four Essays*, University of Texas Press, Austin, TX, 1981 oraz tegoż, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, PIW, Warszawa 1970.

oraz mediacja⁴⁴ to pojęcia wywiedzione z teorii społeczno-kulturowej Lwa Wygockiego⁴⁵. Ta teoria dotyczy społecznych, kulturowych i historycznych wymiarów komunikacji i uczenia się przez ludzi.

W tym sensie istnieją wymogi natury społeczno-afektywnej, takie jak osobiste predyspozycje do uczestnictwa w dyskursie, szczególna wrażliwość na potrzeby innych, a nawet zdolność do wczuwania się i zrozumienia obyczajów i praktyk własnej wspólnoty. Ta świadomość potrzeb nie ogranicza się, oczywiście, tylko do tego kontekstu, lecz obejmuje również rozumienie czy też zrozumienie innych wspólnot, a ponadto wrażliwość na osoby wykluczone, jeśli są takie, oraz wolę integracji. Zalicza się do niej również zaangażowanie uczuciowe i wrażliwość w kontakcie z najsłabszymi i najwrażliwszymi grupami osób (takimi jak dzieci, osoby starsze czy osoby niepełnosprawne), jak również gotowość do osobistego uczestnictwa i zdolność przejmowania ról tych osób, które faktycznie nie mogą brać aktywnego udziału w życiu społecznym, to znaczy dbałość o rozwijanie szczególnej wrażliwości na potrzeby i oczekiwania innych osób.

3.3. Kompetencja międzykulturowa

Wielokulturowość jest, według Joachima Willemsa⁴⁶, złożonym wymiarem etycznym i moralnym kształcenia ogólnego, bazującym na znajomości czynników kulturowych, dostrzeganiu i zrozumieniu tego, co konstytuuje tożsamość kulturową, jak również na otwartości wobec różnic kulturowych oraz na szczególnej zdolności do wypracowywania „wspólnej przestrzeni” i przewycięzania różnic. Osoba kompetentna pod względem międzykulturowym jest świadoma aktualnych

Por. także Greg Nielsen, „Bachtin and Habermas: Toward a Trans-cultural Ethics”, *Theory and Society*, 24 (6), 1995.

⁴⁴ James V. Wertsch, *Voices of the mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1991.

⁴⁵ Lew S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Biblioteca del Bolsillo, Buenos Aires 2000 oraz tegoż, *Thought and Language*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass. 1962.

⁴⁶ Joachim Willems, „Interreligiöses und interkulturelles Lernen – notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen”, *Interculture Journal*, Online-Zeitschrift für kulturelle Studien, 8 (9), 2009, s. 10.

procesów tworzenia i transformacji kultury, zachodzących w codziennej praktyce jednostek i grup⁴⁷. Ponadto jednak kompetencja międzykulturowa obejmuje rosnące poczucie odpowiedzialności indywidualnej i społecznej⁴⁸.

W jednym z nielicznych badań dotyczących uczenia się strategii kompetencji międzykulturowej Inma Alvarez, Tita Beaven i Cecilia Garrido⁴⁹ przyjmują za punkt wyjściowy definicję międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej i odpowiadających jej postaw i umiejętności przedstawioną przez Michaela Byrama⁵⁰. W zakresie rozwoju samodzielnego uczenia się autorzy ci koncentrują się na tych strategiach, które przygotowują uczniów do budowania mentalności międzykulturowej, krytycznego zaangażowania w sprawy innych osób oraz zrozumienia znaczeń komunikacji międzykulturowej. Zdaniem autorów wspomnianego badania nauka języków i poznawanie kultury idą ręka w rękę, a stosowne strategie nakładają się na siebie.

Teorie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej opisują jej wymiar kognitywny, afektywny i mentalny w połączeniu z innymi zdolnościami ludzkimi⁵¹. Zdaniem Lily A. Arasaratnam i Maryi L. Doerfel⁵² można wykazać,

⁴⁷ Celia Roberts, Michael Byram, Ana Barro, Shirley Jordan, Brian Street, *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon, UK 2001, s. 30.

⁴⁸ Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford 1998.

⁴⁹ Inma Álvarez, Tita Beaven, Cecilia Garrido, „Strategies for acquiring intercultural competence”, w: Stella Hurd, Tim Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Multilingual Matters, Bristol, UK 2008.

⁵⁰ Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.

⁵¹ Guo-Ming Chen, „Relationships of the dimensions of intercultural communication competence”, *Communication Quarterly*, 37, 1989 oraz „Intercultural Communication Competence”, *Encyclopedia of Communication Theory*, SAGE Publications, 2009, URL: http://www.sage-ereference.com/communicationtheory/Article_n201.html [06-04-2010]. Por. również Guo-Ming Chen, William J. Starosta, „Intercultural communication competence: A synthesis”, *Communication Yearbook*, 19, 1996.

⁵² Lily A. Arasaratnam, Maryia L. Doerfel, „Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives”, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 2005.

że ludzie, którzy zostali zidentyfikowani przez innych jako kompetentni międzykulturowo rozmówcy, charakteryzują się pięcioma cechami: umiejętnością wczuwania się, doświadczeniem i/lub wykształceniem międzykulturowym oraz ogólnym nastawieniem i zdolnością słuchania innych i uważnego podążania za kierunkiem rozmowy. Taka międzykulturowa kompetencja komunikacyjna zdaje się być niezależna od określonych kontekstów i tożsamości kulturowych.

Jednakże, według Michaela Byrama⁵³ da się wyróżnić następujące formy wiedzy (*savoirs*) składające się na międzykulturową kompetencję komunikacyjną, których można nauczać i uczyć się:

a. wiedza o byciu (*savoir être*), odnosząca się do nastawień i wartości oraz otwartości na sprawy i interesy innych, odmiennych osób, jak również gotowość rezygnacji z uprzedzeń na temat innych i ich kultury oraz własnej kultury,

b. *savoirs*, które odnoszą się do wiedzy grup społecznych, do ich produktów i działań, jak również do ogólnych procesów interakcji społecznych i indywidualnych,

c. *savoir comprendre*, rozumiana przez Byrama jako zdolność interpretacji, objaśniania i przedstawiania w kontekście podobnych faktów we własnej kulturze dokumentu lub osiągnięcia innej kultury,

d. *savoir apprendre/faire* wiążąca się z odkrywaniem i interakcją lub też zdolnościami do przyswajania nowej wiedzy na temat kultury i jej praktyk, jak również radzeniem sobie z wiedzą, postawami i umiejętnościami przejawiającymi się w komunikacji,

e. *savoir s'engager*, łączona przez Byrama z kulturową świadomością i zdolnością krytycznej oceny praktyki i produktów własnej kultury oraz kultury innej społeczności na podstawie jasno określonych kryteriów.

Byram stwierdza, że w dzisiejszym świecie rozmówcy coraz częściej są konfrontowani z koniecznością pojmowania związków pomiędzy różnymi kulturami, w związku z czym zmuszeni są przyjąć rolę mediatora podejmującego

⁵³ Michael Byram, „Acquiring intercultural competence. A review of learning theories”, w: Lies Sercu, *Intercultural Competence*, t. I, *The Secondary School*, Aalborg University Press, Aalborg 1995, s. 57 i n. oraz *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, dz. cyt., s. 31 i n.

próbę zinterpretowania, na dwa lub więcej sposobów, rozmaitych sposobów zachowania⁵⁴. Żyjemy w złożonym świecie stawiającym nowe wymagania względem kwalifikacji językowych i kulturowych, w związku z czym musimy umieć obchodzić się z tą złożonością produktywnie i receptywnie, tak w skali mikro jak i w sytuacjach globalnych⁵⁵. Wymaga się od nas zdolności do prowadzenia międzykulturowej rozmowy, radzenia sobie z komunikacją i interakcją pomiędzy osobami o różnych tożsamościach kulturowych i językach, a w razie potrzeby rezygnowania z własnej perspektywy, a przyjmowania cudzej.

4. Perspektywy

To, co dotychczas powiedziano o celach i wymiarach kształcenia włączającego i budującego dobro wspólne, dotyczy również określonych założeń i uprzedzeń, które i dziś można spotkać w systemach wychowania i kształcenia uniwersyteckiego. W tym sensie chcemy się na koniec powołać na jedną z idei przedstawionych przez Javiera Echeverrię⁵⁶, wedle której proces wiedzy naukowej zaczyna się w kontekście wychowania⁵⁷. Zjawisko to nie ogranicza się do prostej wymiany wiedzy i informacji. Przeciwnie, jest konstytutywną praktyką podmiotów, które jednak podlegają określonej „prawdzie”, podtrzymywanej strategiami władzy. Kształcenie w ogóle, a kształcenie techniczno-naukowe w szczególności, obejmuje personel, narzędzia i instytucje zarządzane według kryteriów doskonałości. Kształcenie jest więc zawsze praktyką „normalizującą”, modelującą subiektywność naukowców według

⁵⁴ M. Byram, *Acquiring intercultural competence*, dz. cyt., s. 54.

⁵⁵ Karen Risager, “The teacher’s intercultural competence”, *Sprogforum* 18, 6, 2000, URL: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html> [04-08-2011]. Por. także Kirsten Jaeger, “The intercultural speaker and present-day requirements regarding linguistic and cultural competence”, w: *Sprogforum* 19, 2001, URL: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/jaeger.html> [04-08-2011].

⁵⁶ Javier Echeverría, *Filosofía de la ciencia*, Ediciones AKAL, Madryt 1995.

⁵⁷ Zob. także Esther Díaz, Silvia Rivera, *Algunas consideraciones para una ética aplicada a la investigación científica*, URL: http://www.estherdiaz.com.ar/textos/etica_investigacion.htm [04-03-2010].

sztywno ustalonego wzoru. Jednakże proces ten zwiększa również *niezależność, umiejętność komunikacji i krytycyzm*. Zjawiska te przynależą do obszaru etyki, ponieważ wywodzą się z definicji pewnych wartości i celów, które należy osiągnąć jako „najlepsze”. Poznanie naukowe jest zawsze pochodną uczenia się, a proces uczenia się odpowiada uznawanemu w danym społeczeństwie wzorcowi moralnemu.

Habermas⁵⁸ krytykuje dominującą ideę poznania naukowego, głównie dlatego, że zakłada ona, iż jedyną formą wiedzy jest nauka, i pomija przy tym rolę innych rodzajów poznania, takich jak język czy wiedza kulturowa. Autor problematyzuje ideę rozdzielania nauki od życia codziennego i możliwość efektywnej waloryzacji życia demokratycznego. Takie podejście stanowi istotny punkt zwrotny w pracy pedagogicznej, zwyczajowo zajmującej się wertykalnym przekazywaniem dyskursu naukowego jako jedynej ważnej prawdy. W duchu Habermasa można jednak w szkole krytycznie rozważać aspekty komunikacji, poprzez otwarte i włączające użycie języka. W tym sensie pedagogika krytyczna byłaby katalizatorem rozwoju umiejętności rozwiązywania problemów i odkrywania siebie jako części wspólnoty myślicieli wspierających się wzajemnie w procesach uczenia. Kiedy angażujemy się poważnie w kształcenie włączające i wychowanie dla dobra wspólnego, nieuchronnie rewidujemy szereg założeń związanych z rolą kształcenia, jej celami i treścią, oraz metody i zasoby naukowe, jak również podejście pedagogiczne.

Przeł. Agnieszka Wróblewicz

⁵⁸ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, dz. cyt.

