

Monika ADAMSKA-STAROŃ

Idea lokalnej emancypacji źródłem dla edukacyjnych projektów w postmodernistycznej przestrzeni

Edukacja potrzebuje idei dobrych i pięknych. To one właśnie są jej siłą napędową, ale i witalną, jej wrażliwością i nastrojeniem. „Idea jest doskonała w swej spójności. Wykracza poza dotykaną materię poznawczą i nie daje się przekształcić, uzupełniać, skorygować. Jej nośność i waga nie tylko wywołują rozumienie i pragmatyczną perswazję, że oto jest dowód na to, iż coś jest, jakie jest, ale również angażują emocje odbiorcy. Stąd często mówimy, że idea jest dobra czy piękna. Idea zazdrośnie strzeże swej tożsamości. Poprzez wypełnianie znaczeniami określonych przestrzeni staje się bytem energodajnym. Nie tylko pozwala rozumieć jakiś aspekt rzeczywistości, ale również daje moc do jego zmiany”¹. Idea lokalnej emancypacji jest taką właśnie siłą, wrażliwością, nastrojeniem edukacji, edukacyjnej praktyki, jest przewodniczką jednego ze sposobów bycia edukacji, źródłem edukacyjnych projektów, inspiracją dla edukacji z wyobraźnią, edukacji odpowiadającej na potrzeby współczesnego społeczeństwa, koncentrującej się wokół czterech filarów:

- edukować, aby wiedzieć,
- edukować, aby działać,
- edukować, aby wspólnie żyć,
- edukować, aby być².

Zwrócenie uwagi na ideę lokalnej emancypacji ma do spełnienia dwa zadania. Pierwsze na poziomie poznawczym – zapoznanie z określonym sposobem myślenia, drugie na poziomie dydaktycznym – wzbudzenie zainteresowania opisywaną propozycją.

Porządek rozważań wyznaczać będą następujące jego aspekty:

¹ A. Nalaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 8.

² Por. J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998.

- postmodernistyczna przestrzeń i jej rozumienie,
- idea lokalnej emancypacji jako źródło edukacyjnych projektów.

Postmodernistyczna przestrzeń i jej rozumienie

Postmodernizm – przez jednych kochany, przez innych radykalnie krytykowany. To „dziwne” zjawisko Jacek Kaczmarski zinterpretował następująco:

Wszystko wolno! Hulaj dusza!
Do niczego się nie zmuszaj!
Niczym się nie przejmuj za nic!
Nie wyznaczaj sobie granic!
I nie próbuj nic zrozumieć,
Nie pochodzi – mieć – od – umieć.
Możesz wierzyć lub nie wierzyć,
Nic od tego nie zależy.
Nie wyznaczaj sobie zadań –
Kto się nie wspiął – ten nie spada,
A kto pragnie być na szczycie –
Będzie spadać całe życie.
Nie stać cię na luksus troski,
Jesteś wszakże dziełem boskim,
No a Boga przecież nie ma,
Więc to tyle na ten temat.
Wszystkie mody, wszystkie style
Równie piękne są – i tyle.
(Lub, jak chcesz, równie szkaradne –
Konsekwencje tego żadne).
Zachwył tyle wart, co wżgarda,
Stryczek tyle, co kokarda,
Prawda tyle, co jej brak,
Smaku brak – tyle co smak.
Bo to o to w końcu chodzi
By niczego nie dowodzić.
Nie wykuwać tarcz utopii
I nie kruszyć o nie kopii.
Nie planować i nie marzyć.
Co się zdarzy – to się zdarzy;
Nie znać dobra ani zła:
To jest gra – i tylko gra!
Ktoś się wzburza, że tak nie jest,
Niech się wzburza! – Ty się śmiejesz!
Nie daj wzburzać się ni wzruszać:
Wszystko wolno! Hulaj dusza!
Wszystko wolno! Hulaj dusza!
Wszystko wolno! Hulaj dusza!
Oj, nie wolno rzeczy wielu,
Kiedy celem jest – brak celu...

(Zwłaszcza, jeśli duszy nie ma –
I to wszystko na ten temat)³.

Tekst J. Kaczmarskiego to jedna z interpretacji „płynnej” nowoczesności. Ważny głos zapraszający do refleksyjnego odbioru rzeczywistości, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze.

Dla mnie postmodernizm jest nieustannie „w drodze”, to przestrzeń możliwości, rozwoju, ale i barier, ograniczeń, chaosu, zagubienia. Zanurzenie się w niej sprzyja odkrywaniu nowych horyzontów, rozwiązań, odkrywaniu samego siebie, drugiego człowieka, jego bycia w świecie, sposobów współpracy z nim, a z drugiej strony naraża człowieka na błędzenie, niepewność, konflikt z ową wielością.

Z. Bauman postmodernizm określa mianem nowoczesności, która przeszła z fazy „stałej” w „płynną”. Tym, co czyni ją „płynną” – zauważa – i jednocześnie uzasadnia wybór nazwy, „jest samonapędowa i samointensyfikująca się modernizacja”. „To z jej powodu żadna z kolejnych form życia społecznego, na podobieństwo płynów, nie jest w stanie zachować na dłużej jej kolejno przybieranych kształtów. Na miejsce jednych form topliwych, a więc nietrwałych, przychodzą inne [...]. W tej przestrzeni nie ma więc potrzeby obsesyjnego porządkowania rzeczywistości”⁴. Wiara w jednokierunkowy postęp, kontrola zjawisk i obiektywna wiedza zostają poddane krytyce, podobnie jak nadzieja na pełne poznanie, marzenie o uniwersalnym człowieczeństwie czy jednolitej narodowej tożsamości wraz z odpowiadającym jej modelem kultury.

Myślenie o porzuceniu chociażby powyższych złudzeń powoduje wejście w ponowoczesność, która kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną dzięki:

- rezygnacji z totalności w opisie świata – „każda teoria – zauważa Z. Melosik – w jakimś stopniu może opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu metateorii zasadna wydaje się być aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”⁵;
- patrzeniu na siebie z dystansem;
- poddawaniu się krytyce, autorefleksji, w wyniku której odkrywa ona ukryte pragnienia, sprzeczne sygnały, niekoherentne „z tak zwaną rzeczywistością” wyobrażenia na własny temat – jest to proces nieustannego namysłu, którego celem jest budzenie czujności, nie zaś jej usypianie nadzieją na przejrz-

³ J. Kaczmarski, <http://teksty.org/jacek-kaczmarski,postmodernizm,tekst-piosenki>.

⁴ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 26.

⁵ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 47.

stość rzeczy i zjawisk⁶. „Nie ma co liczyć na to, że chaos kiedyś ustąpi, że jeszcze jeden wysiłek i tam, za rogiem, wszystko będzie już jasne i przejrzyste”⁷ – choć tęsknota za takim porządkiem dotyka niejedną współczesną osobę.

- zachęcaniu do bycia „interpretatorem doświadczenia”, solidarności, realnego zaangażowania w sprawy drugiego człowieka.
- nawoływaniu do kulturowych utopi, ale nie takich w rozumieniu modernistycznym, tylko w rozumieniu Paula Ricoeura, który przekonywał, że jest ona „przednią strażą człowieka kroczącego ku światłu i dojrzałości. Bo wszelka realna zmiana jest najpierw rewolucją w dziedzinie kierujących nami obrazów. I dlatego tylko zmieniając wyobraźnię, człowiek zmienia egzystencję”⁸.

W tej „płynnej” przestrzeni funkcjonują – lub są postulowane – jednak pewne stałe wartości, chociażby takie, jak: szacunek dla drugiego człowieka, jego zdrowia, życia, odmienności, wolności, indywidualności, jego sposobu bycia; otwartość na nowe doświadczenia, dzielenie się sobą z innymi.

Postmodernizm „w swojej treści i formie nie jest ani anty-, ani transmodernistyczny, ale stanowi skumulowaną formę przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu”⁹. Nie dąży do wykluczenia modernizmu, a w konsekwencji idei postępu, intensyfikacji innowacji czy dynamiki zmian, nie odcina się od niego, tylko zauważa, „że nie jest on teraz radykalny, dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia”¹⁰. Stwarza warunki dla rozwoju wielokształtnej tendencji oraz uznania prawa do różnorodności, oddaje szacunek różnym stylom bycia w świecie, wzorom myślenia i postępowania, jest inną niż modernizm jakością, wrażliwością dziejącą się rzeczywistości. Człowiek funkcjonujący w tak zastanej sytuacji, organizującej się przestrzeni, doświadcza „z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania”¹¹.

Idea różnicy jest tą płaszczyzną, która może udźwignąć ciężar sporu. Różnicy nie da się nie zauważyć, ona stała się nieodłączną jakością stającej się rzeczywistości. Kultura „żyje na granicach” – głosi teza Michaiła Bachtina, „czyli w miejscach nasycanych różnicą, a zamiera bądź jest wyjąławiana w obszarach dominacji jednej wersji podstawy światopoglądowej lub ideologicznej, która

⁶ P. Goźliński, *Wstęp*, [w:] Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 11.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 14.

⁹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 48, 49.

¹⁰ Tamże, s. 51.

¹¹ Tamże, s. 48, 49.

przez brak zdarzeń kulturowych w postaci autentycznych zderzeń z różnicą spłyca własne zakorzenienie, niezdolna do pogłębiania własnych racji”¹². Nie każdą różnicę człowiek musi akceptować, dobrze – gdy ją dostrzega i szanuje, umie o niej rozmawiać, oswajać się z nią lub uczyć się żyć obok, kiedy nie znajduje dla niej miejsca w swoim świecie¹³. Różnicy nie należy się bać.

Postmodernizm łączony jest więc z różnorodnością, „fuzją kulturowych horyzontów”¹⁴, „mozaikową różnorodnością form i stylów życia nieustannie się mieszających”¹⁵, demokracją, wolnością i solidarnością, zaangażowaniem się w sprawę drugiego człowieka, indywidualnością, różnicą, ale także z chaosem, zagubieniem, niepewnością, wewnętrzną sprzecznością, niespójnością, konfliktem. Nie każdy akceptuje postmodernistyczny porządek. Postawa wobec opisywanej, będącej „w drodze”, epoki jest wynikiem oddziaływania wielu czynników. Jednym z nich jest nastrojeenie, które M. Heidegger określił jako egzystencjalne otwarcie się człowieka na świat, na drugiego człowieka, które pozwala na odkrywanie czegokolwiek w świecie¹⁶. Innym czynnikiem jest „sposób postrzegania i uznawania pluralizmu i demokracji, a także tego, jak sobie z nimi poradzić, jak im sprostać. Jeśli ktoś postrzega te stany jako zło konieczne, od którego nie ma już odwrotu, to albo próbuje sabotować, albo mu się aktywnie przeciwstawia”¹⁷.

Idea lokalnej emancypacji

W ramach pedagogiki, jak i w ramach większości innych dyscyplin naukowych czy obszarów ludzkiej aktywności – różnorodność bycia stała się faktem. Istnieje wiele kierunków, nurtów, prądów, teorii pedagogicznych, które żyją swoim życiem, są niezależnymi postaciami pedagogicznymi, wyrażającymi swoje stanowisko wobec edukacji (kształcenia i wychowania). Zdaniem postmodernistów, nie mogą one (w tym także koncepcja postmodernistyczna) być już rozpatrywane jako obiektywne. Każda z teorii, każda z pedagogii traktowana jest (lub być powinna) jako jedno z wielu równorzędnych podejść. Choć nie zawsze świat różnorodności pedagogicznej analizowany jest jako „obiektywne trwanie obok siebie różnych pedagogicznych teorii”, do debaty dotyczącej pluralizmu pedagogicznej myśli wprowadza się „wartościującą pochwałę lub negację tego stanu rzeczy”¹⁸.

¹² Cyt. za: L. Witkowski, *Jaka kultura?*, Lublin 2007 (z materiałów przygotowanych na VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogów w Lublinie).

¹³ M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale X Muzy*, [w:] *Relatywizowanie w edukacji*, red. L. Preuss-Kuchta, E. Murawska, Toruń 2012, s. 135.

¹⁴ Z. Bauman, dz. cyt., s. 14.

¹⁵ Tamże, s. 12.

¹⁶ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994.

¹⁷ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 49.

¹⁸ Tamże, s. 51.

W moim przekonaniu pedagogika powinna pielęgnować odmienną istniejących w jej przestrzeni kierunków, nurtów, prądów, teorii, podejmować wszelkie działania, by były one dla innych, dla ich przedstawicieli, czytelne, koherentne, zrozumiałe, by intensyfikowały wrażliwość na drugiego człowieka, odmienną, różnicę, dialog. „[...] Postęp w teorii osiąga się zawsze dzięki ścieraniu się różnych paradygmatów. Lepiej jest w toku naukowej, rzetelnej dyskusji porównać poszczególne teorie, czyli – by przywołać Mannheima – «przeliczać różne perspektywy», niż zanurzać się w jednej z nich, łudząc się w zadufaniu, że wszystko da się w jej obrębie wyjaśnić»¹⁹.

Postmodernistyczne idee otworzyły wiele możliwości dla dzisiejszej edukacji. I trudno je przecenić. Szczególnie ważne w tym kontekście wydaje się epistemologiczne porzucenie wszelkich złudzeń dotyczących możliwości zbudowania jedynej obowiązującej, całościowej teorii. Wielość rozpatrywana w kontekście całości uświadamia twórcom poszczególnych koncepcji „częściowość” ich stanowiska. Rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu. Zrozumienie społecznego, pedagogicznego świata wymaga zanurzenia się w nim, bycia w nim, współtworzenia go. Dzięki tej hermeneutycznej wędrówce pedagog odkrywa określone zakątki wspólnoty ludzkiej, dzieł stworzonych przez innych, a świat ten odsłania prawdę o człowieku, o sposobach bycia człowieka. Odkrywając te jakości, człowiek odsłania jakąś część ludzkiego doświadczenia.

Różnorodność dla pedagoga/nauczyciela oznacza ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami, łączy się z „eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami”²⁰. Zgoda na różnorodność w nauce, w edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu jej autonomii, wolnej od zewnętrzności, politycznych uwikłań, oznacza, że każdy może wybierać „odmienną drogę badań czy edukowania, krytyki i afirmacji określonych teorii”²¹. W umiejętności korzystania z tej różnorodności jest szansa na to, że wybrana przez naukowca, w przypadku edukacyjnego wydarzenia – nauczyciela, droga, metoda będzie służyła zarówno rozwojowi nauki, jak i edukacji, uczniom/wychowankom, będzie pomocna w skali mikro lub/i w skali makro.

Otworzenie się pedagogów/nauczycieli na postmodernistyczne bycie w świecie łączy się również z uczuciem niepokoju i niepewności. Przyjęcie takiego stanowiska nie oznacza, że wielość nie budzi niepokoju. Trzeba przecież umieć ją ogarnąć, dokonać wyboru idei, teoretycznie ją uzasadnić, „skonsumować” ją we własnej praktyce naukowej, edukacyjnej²², we własnym doświadczeniu, i tym doświadczeniem się dzielić. Pomocne w dokonaniu wyboru okazują się:

¹⁹ Tamże, s. 59, 60.

²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 11.

²¹ Tamże.

²² B. Śliwerski, *Jaki paradygmat?*, Lublin 2007 (z materiałów przygotowanych na VI Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogów).

- kompetencje poznawcze – pozwalają one odnaleźć się w tej pluralistycznej pedagogicznej przestrzeni, dają dobrą orientację w dorobku teoretycznym danej dyscypliny,
- nieustanna autoedukacja,
- krytycyzm wobec pedagogicznych nowinek i nowości, „kryjących się w teoriach uwiedzeń”,
- odwaga, by nie poddać się modnym stereotypom, hałaśliwym reklamom; zatrzymanie się przy teoriach, do których zbyt łatwo się zapalamy, wobec których przestajemy być wystarczająco krytyczni,
- dokonywanie superwizji własnej świadomości pedagogicznej, poddawanie analizie własnej racjonalności,
- umiejętności odczytywania własnego stanowiska na mapie kierunków, nurtów, prądów – w konfrontacji z innymi²³,
- prowadzenie wszelkiego rodzaju badań odkrywających nowe perspektywy, nowe rozwiązania problemów społeczno-pedagogicznego świata.

Skoro postmodernizm bazuje na idei różnicy, wielości, indywidualizmie (jak również odpowiedzialności za własne czyny), to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy m.in. w idei lokalnej/indywidualnej emancypacji. Co to oznacza? Oznacza to otwarcie się w przestrzeni edukacyjnej wszystkich jej uczestników, władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania²⁴.

W tym kontekście pedagog/wychowawca/nauczyciel „podejmowałby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa”²⁵, grupy społecznej/uczniowskiej, pojedynczych osób, prezentując równoległe cały wachlarz innych narracji, jakimi można opisywać świat, przeżycia, emocje, sposoby bycia w świecie, itp.

Punktem wyjścia tak pomyślanych projektów edukacyjnych, ich konstruowania byłyby/są aspiracje i przekonania, zainteresowania właściwe danej społeczności. Wychowawca czy nauczyciel przyjmujący postmodernistyczną wersję własnej pedagogii musi mieć świadomość tego, że przyjdzie mu działać w kontekście permanentnego ryzyka i niepewności. Nie ma gwarancji, że odniesie określony edukacyjny efekt, co nie oznacza, że nie osiągnie efektu w ogóle; osiągnie, tyle że inny. Dlatego też powinien być przygotowany, otwarty, nastrojony na zmianę, jaka może dokonać się podczas edukacyjnego wydarzenia, powinien być przygotowany na inny jego przebieg.

²³ B. Śliwerski, *Współczesna...*, s. 59.

²⁴ Tamże, s. 47

²⁵ Tamże.

Przykładem edukacyjnego spotkania odwołującego się do idei lokalnej/indywidualnej emancypacji może być edukowanie przez sztukę, hermeneutyczne – oparte na rozumieniu i interpretacji – bycie w świecie.

Rozumienie badanych zjawisk jest nie tylko intelektualnym procesem, ale także procesem „angażującym wszystkie władze psychiczne człowieka”²⁶. Przedmiotem rozumienia jest zawsze to, co jednostkowe, ale ujmowane w kontekście całości. Bo rozumienie jest odniesieniem subiektywnego przeżycia do tego, co ogólne, obiektywne²⁷.

Interpretacja umożliwia podmiotowi (interpretatorowi) estetykę bycia w przestrzeni kulturowej, a więc i edukacyjnej – „bycia drugim, trzecim i czwartym”²⁸. Jednocześnie interpretacja sięgająca po hermeneutykę wydaje się niezwykle ważna z punktu widzenia współpracy z innością „niewspółobecną”²⁹.

Jestem zwolenniczką takiego właśnie edukowania. Sama od lat na zajęciach dydaktycznych realizuję program, którego jednym z celów jest odkrywanie edukacyjnego potencjału pozapedagogicznych przestrzeni, między innymi sztuki. O swoich doświadczeniach pisałam na łamach różnych publikacji³⁰.

Teksty kulturowe (muzyka, teksty piosenek, filmy, malarstwo, literatura – oczywiście nie ta wpisana w kanon obowiązkowych lektur szkolnych, i inne), wprowadzają w niezwykły świat, służą odślanianiu nie tylko edukacyjnego potencjału, pedagogicznych idei, ale również odkrywaniu świata samych uczestników, ich przekonań, pragnień, marzeń, postaw wobec świata, drugiego człowieka, przyszłego zawodu – zawodu pedagoga. Wybór kulturowych ekspresji jest indywidualny, autonomiczny, nienarzucony. Teksty zagadują, są swoistym Naprzeciw. W trakcie „rozmowy” z nimi może ujawnić się wiele wartości. W tej przestrzeni pomiędzy poznającym a poznawanym, „coś” się wydarza. Uczestnicy otwierają się na siebie, na interpretowane dzieło/rzeczywistość, ale i dzieło, rzeczywistość poznawana, otwierają się na poznającego. To swoisty dialog. To, co się dzieje w tej przestrzeni, jest „wydarzeniem”, czyli wzajemnym obdarowywaniem się: wiedzą, doświadczeniem, refleksjami, propozycjami, ale i uczuciami, emocjami. Wejście w dialog z tekstami kulturowymi powoduje przyjęcie postawy charakterystycznej dla bezpośredniego dialogu: „tekst jest jakimś bezpośrednim «ty», który mówi do mnie”. Taka hermeneutyczna podróż jest przekroczeniem kręgu własnego Ja, pozwala dostrzec inne jakości, różnice, pozwala

²⁶ *Szkice o rozwoju nauki*, red. J. Such, E. Pakszyc, Poznań 1986, s. 15.

²⁷ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 97.

²⁸ L. Witkowski, *Wstęp*, [w:] *Listy o edukacji*, red. L. Witkowski, Warszawa 1998, nr 2, s. 252.

²⁹ Tamże.

³⁰ Zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007; M. Adamska-Staroń, *W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008; teźże, *Edukacja – Inspiracja – Tworzenie*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009; teźże, *O edukacyjnym potencjale...*

się nad nimi zastanowić, „porozmawiać” z nimi, porozmawiać o nich, by ponownie wrócić do siebie, by ujrzeć z nowej perspektywy, w nowym świetle doświadczany fenomen, by przestać myśleć i działać w obrębie schematów. Dzięki niej poznawane zmienia poznającego³¹.

Praktycznie każdy obraz, niezależnie od estetycznego wyrafinowania, może mieć w sobie edukacyjny potencjał, być swoistym Naprzeciw, dialogiem, który może zaktywizować nie tylko emocjonalną sferę, ale również tę poznawczą, duchową, działaniową, tę „pomiędzy” i inne.

Edukacyjne siły nie tkwią w dziele, w jego strukturze narracji, kompozycji, to odbiorca o nich decyduje. W tej perspektywie trudno organizować doświadczenie edukacyjne współczesnego uczestnika kultury przez wskazywanie tekstów „właściwych”, „wartościowych”, ponieważ on sam tworzy swój kanon³². Warto jednak zachęcać do dzielenia się swoim kanonem z innymi, konfrontować go, porozmawiać o nim. Warto zapraszać do takiego doświadczenia, gdyż w konsekwencji jego uczestnicy mogą zmienić obrany kierunek, mogą umocnić się w swoim wyborze lub dokonać określonych modyfikacji.

Wyprawa w artystyczne przestrzenie w poszukiwaniu edukacyjnego potencjału poprzedzona jest zajęciami „opowiadającymi” o edukacji – jej niejednorodności, wieloaspektowości, złożoności – „chcąc bowiem odszukać edukacyjny potencjał w jakiegokolwiek sferze ludzkiej aktywności, trzeba posiadać pewien horyzont odniesienia, trzeba orientować się przynajmniej na poziomie ogólnym, czym jest edukacja, by móc stwierdzić, że «coś» jest edukacyjne, a «coś» edukacyjne nie jest”³³. Wymaga **atmosfery** bezpieczeństwa, zdezonizowania „pouczenia” na rzecz „animacji”, woli zrozumienia tego, co nowe, inne, pokory wobec siebie i drugiego człowieka, wobec autora danego tekstu, wobec poznawanej przestrzeni, wydarzenia, autorefleksji, krytycznego stosunku do własnych odkryć, umiarkowanego dystansu, „który obroni [...] przed apodyktycznością indywidualności i subiektywizmem interpretatora, a także pozwoli interpretatorowi zachować wrażliwość nie tylko na zagadnienia jaskrawo zarysowane, lecz również na detale podkreślające specyfikę danego zagadnienia”³⁴.

Edukacja osadzona w zarysowanej przestrzeni semantycznej koncentruje się wokół następujących aspektów³⁵:

— odkrywania, poznawania świata, człowieka, samego siebie, Innego; zdobywania narzędzi rozumienia i interpretowania, czyli edukować, aby wiedzieć, rozumieć, interpretować – parafrazując słowa J. Delorsa;

³¹ M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale...*, s. 139, 140.

³² Tamże, s. 139, 140; W. Jakubowski, dz. cyt.

³³ M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale...*, s. 141.

³⁴ J. Tischner, *Rozumienie – dziejowość – prawda*, [w:] *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Kraków 1989, s. 43–44.

³⁵ J. Delors, dz. cyt.

- współorganizowania/współtworzenia otaczającej przestrzeni, wykorzystywania pozyskanej wiedzy, poznanych idei, wartości, sposobów i środków w praktyce społecznej, czyli edukować, aby działać;
- uczestniczenia i współpracowania z innymi, dążenia do wspólnoty i duchowego bycia z drugim człowiekiem, czyli edukować, aby żyć wspólnie;
- rozbudzania nie tylko poznawczej, psychicznej, działaniowej sfery, ale duchowej i fizycznej, doświadczania i przeżywania, czyli edukować, aby być;

Powyższe myślenie o edukacji stanowi jedną z perspektyw, jest jedną z edukacyjnych propozycji, jedną z edukacyjnych praktyk i odwołuje się do określonych idei³⁶. Akceptując wielość edukacyjnych propozycji, narracji o edukacji, „wchodząc w języki oferowane nam przez różne dyskursy, człowiek dostrzega bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata – jest on zbyt skomplikowany i sprzeczny wewnętrznie, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było «stotalizować» w jedną narrację”³⁷.

Edukacyjne spotkanie odwołujące się do aspiracji i przekonań, zainteresowań uczestników tego spotkania, idei lokalnej emancypacji, artystycznych konkretyzacji – jest warte realizacji z kilku powodów:

- zainteresowane jest zrozumieniem uczestników edukacyjnej rzeczywistości, czyli odkrywaniem sensów i wartości ją organizujących,
- pomaga w odkrywaniu warunków możliwości edukowania, nowych horyzontów, rozwiązań, możliwości, ale i ograniczeń,
- stwarza młodzieży warunki do poznawania i doświadczania różnorodności świata, samego siebie, drugiego człowieka, jego sposobów bycia, dostrzegania i akceptowania różnic społecznych,
- pozwala edukowanym na różnorodność wypowiedzi, odmienne poglądy, aktywne zabieranie głosu we własnych sprawach, kształtuje krytyczne myślenie,
- uczy aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego,
- uczy międzykulturowego dialogu,
- ośmiela do twórczej aktywności, pomaga w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych, mocnych stron, w poszukiwaniu własnej Narracji,
- zachęca do poznawczej przygody, poznawczego ryzyka.

Ponadto w przestrzeni uwzględniającej postmodernistyczne idee nauczyciel traci instytucjonalny autorytet, wynikający z pełnienia roli nauczyciela, autorytet wynika natomiast ze zdolności nauczyciela, np. do wchodzenia w dialog z uczniami, który uprawomocnia w grupie szkolnej/studenckiej „różnicę”: kulturową, etniczną, płciową, religijną, przywraca znaczenie temu, co codzienne, wpisuje się w społeczne doświadczenie uczniów/studentów i ich przeżywanie świata³⁸. Po to, by poznanie i rozumienie siebie, „Innego”, świata, było autentyczne,

³⁶ M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale...*, s. 133, 134.

³⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 35.

³⁸ Zob. Z. Melosik, *Pedagogika postmodernistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, t. 1, s. 460.

by dawało człowiekowi radość, by mógł poszukiwać i dochodzić do prawdy, wiedzy, własnymi drogami, „mówić po swojemu”, uczyć się krytycznej postawy wobec świata społecznego (która polegałaby, między innymi, na kwestionowaniu „zastanych” oczywistości), a zarazem pokory w krytykowaniu, by umiał spojrzeć na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a na własną kulturę innymi oczyma, by łączył on własne „Ja” z „Ty” oraz z grupowym „My”³⁹.

Zakończenie

Idea określa głównie postawę woli, „jej wierność dla idei [...] uznanej za prawdziwą, gotowość konsekwentnej realizacji tejże”⁴⁰. Kto czuje wielkość idei, ten ma w sobie pokorę. „Czuje zaś wielkość idei, jej nadrzędność, taki człowiek, który rzetelnie stara się ją realizować. Właśnie wówczas przekonywa się, że idea obiektywnie go przewyższa, że wszystkie poczynania zmierzające do jej ucieleśnienia przynoszą tylko częściowe rezultaty – a o wiele więcej pozostaje do zrobienia. Jednostka o nastawieniu utylitarystycznym, bezideowym, będzie wówczas mówić o nieżyciowości idei czy też jakiejś zasady, która z niej wypływa. Gest taki ma służyć do zamaskowania własnej słabości, bezradności czy lenistwa. [...] Człowiek pokorny natomiast umie się, zarówno w teorii, jak i w praktyce, pogodzić z tym, że idea go przewyższa. Jest jej nawet niejako wdzięczny za to, utrzymuje go to bowiem w czujności, w dążeniu, w poszukiwaniu”⁴¹.

Summary

Idea of the local emancipation with source for educational projects in the postmodernist space

Postmodernism creates conditions for the development of multifaceted trends and recognize the right to diversity, gives respect to various styles of being in the world, patterns of thought and behavior is different than the modernist sensibility. As part of pedagogy, as well as for most other disciplines diversity has become a reality. There are many directions, trends, theories, practices that are independent forms of pedagogy, expressing his stance on education (training and education). Pedagogy should cherish this diversity, it should take any action intensifying sensitivity to others, diversity, difference and dialogue. If postmodernism is based on the idea of difference, diversity, individualism (as well as the responsibility for their own actions), are projects of pedagogical activities should find their base including the idea of local emancipation. This means opening up the educational space of all its participants, government and society on individual and collective articulation of subjective positions that would have the right to create and cultivate differences as essential elements of the learning environment, and thus to create a separate pedagogy aimed at specific areas of social differentiation.

³⁹ M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale...*, s. 130.

⁴⁰ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Kraków 2000, s. 89.

⁴¹ Tamże, s. 90–91.