

Jerzy Norbert Grzegorek

Animacja kultury jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości w pasji i praktyce akademickiej

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 1-2, 320-348

2015-2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jerzy Norbert Grzegorek

Uniwersytet Szczeciński

Animacja kultury jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości w pasji i praktyce akademickiej

Wprowadzenie

Impulsem do powstania niniejszego artykułu stała się najnowsza publikacja J. Orzelskiej (2014). Nie zastanawiałem się zbyt długo w jaki sposób połączyć własne zainteresowania teoretyczne i badawcze z zawartą w niej treścią. Odnajduję w niej szereg bliskich mi zagadnień, odniesień i kontekstów teoretycznych odczytując jednocześnie wiele nowych i inspirujących mnie tropów. One z kolei skłaniają mnie do dalszych poszukiwań, podejmowania analiz i rozważań wokół myślenia o człowieku w perspektywie edukacyjnego działania. Celem niniejszego artykułu staje się ukazanie go w roli (animatora) „inicjatora” działania oddziałując przez nie na (uczestnika) a także pośrednio na (obserwatora) „odbiorcę”. Człowiek przyjmując jedną z tych ról staje się jednoznacznie kategorią pedagogiczną, wnosząc do podejmowanej przeze mnie refleksji własną i niepowtarzalną strukturę interpretacyjną. Staje się również kategorią antropologiczną, która opiera się na odwołaniu „w procesie wychowania do ustaleń antropologii – nauki zajmującej się strukturą bytową człowieka w kategoriach filozoficznych, społeczno-kulturowych, biologicznych i teologicznych” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 16).

Motywy przewodnim podejmowanej refleksji nie będzie *stricte* kultura, stanowiąc podłoże, „glebę” używając metafory Heleny Radlińskiej, do podejmowania działań przez człowieka usytuowanego

w środowisku akademickim i osadzonego w polach pasji i praktyki. Opierają się one na dwóch siłach „działaniu” („w” i „z” przez samowychowanie, autokreację, samokształcenie) (Śliwerski, 2010) i „oddziaływaniu” („na” i „przez”, inspirowanie, aktywizowanie, zachęcanie, motywowanie, wzbudzanie, prowadzenie oraz pomocy w tworzeniu”) (Korniłowicz, 1997) , umożliwiając dokonywanie zmiany, zarówno w wymiarze osobowym, jak i tych zmian, które mogą dokonywać się poprzez zbiorowe transgresje. Sił tych upatruję w koncepcji działania społecznego i idei pracy społecznej na rzecz „przebudowy kulturalnej” środowiska H. Radlińskiej, dla której „żywiol” (Radlińska, 1946, s. 200) stanowił człowiek, który „daje się tylko w pewnej mierze opanować bez przemiany jego właściwości” (Radlińska, 1946, s. 397). Działanie człowieka umiejscawiam w polu praktyki animatora kultury przyjmując za P. Besnardem, iż jest nim „[...] czynnik rozwoju jednostek i grup, którego działanie profesjonalne lub ochotnicze polega na interwencji w dane środowisko na płaszczyźnie relacji między jednostkami i między grupami, między jednostkami i wytworami kultury oraz na poziomie stosunków z szerszymi strukturami społecznymi. Działanie to oparte nieraz na zasadach i wartościach „wojujących”, mieści się w ramach instytucjonalnych, przyjmujące różne formy. [...] Wymaga urozmaiconych technik, a więc niezbędnych kompetencji i kwalifikacji animatora, obejmuje liczne aktywności kulturalne, artystyczne, estetyczne, społeczne, sportowe, manualne itd., podejmowane przez homogeniczne lub zróżnicowane kategorie uczestników” (Kopczyńska, 1993, s. 163) oraz samej animacji społeczno-kulturalnej realizowanej w projektach akademickich, którą podejmuję się rozważyć we współczesnym jej rozumieniu, przyjmując za B. Jedlewską jako „[...] sposób oddziaływania mający na celu wychowanie i kształcenie jednostek, grup i społeczności przez kulturę i do kultury w jej szerokim ujęciu” (Jedlewska, 2003, s. 35) trzech procesów zawartych w animacji kultury, przyjmując za H. Therym (za: Kopczyńska, 1993, s. 38), iż są nimi:

odkrywanie potencjałów, organizowanie związków i inicjowanie procesu twórczego. Pierwszy odnosi się do tworzenia warunków, by każda z grup oraz osób miała możliwość odkrycia samej siebie. Drugi odnosi się do organizowania stosunków pomiędzy grupami, pomiędzy ludźmi a dziełami i twórcami. Trzeci odnosi się do inicjowania procesu twórczego wśród tych grup i osób poprzez poznawanie środowiska, inicjatywie, ekspresji i odpowiedzialności. Celem tego działania jest dokonywanie integracji międzyludzkiej i społecznej, służenie świadomemu wyzwaniu twórczych potencjałów, rozbudzanie potrzeby tworzenia, wspomaganie rozwoju duchowego, budzenia działań kreatywnych i innowacyjnych, a zatem wspierania podejmowania przez nauczycieli akademickich i studentów aktywności społeczno-kulturalnej (Jedlewska, 2003, s. 137), w tym artystycznej poprzez realizowanie i rozwijanie indywidualnej i zbiorowej pasji oraz/lub praktyki. Ostatnią umiejscawiam wokół rozważań nad *praxis*¹, których źródeł doszukuję się w pedagogice społecznej, upatrując ich kontekstu jednocześnie w funkcji wszelkich działań pedagogicznych, które jak wskazuje L. Witkowski (2014, s. 397) tkwią w rozumieniu obiektywnym myśli H. Radlińskiej jako szeroko pojęte „wdrażanie do uczestnictwa w kulturze”. Animacja rozumiana tu zatem jako *praxis* nauczycieli i studentów – nauczycieli, analizowana jest także poprzez odwołanie się do pojęcia „pracy społecznej” definiowanej jako „świadoma czynność przebudowywania życia gromadnego, [...] dokonywana w imię ideału na tle istniejących warunków społecznych, siłami jednostek i grup ludzkich” (Witkowski, 2014), która polega na „wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi” (Witkowski, 2014, s. 355), również i dziś mogącej być odczytywaną za K. Kornilowi-

¹ Wyjaśnienie różnicy pomiędzy praktyką a *praxis* przyjmuję za McTaggart'em i Kemmisse'em, którzy wskazują, iż *praxis* stanowi świadome i zaangażowane działanie odróżniając ją od praktyki rozumianej jako nawykowe i zwyczajowe działanie (Kamis, 2010, s. 49–52).

czem jako podmiotowa partycypacja w kulturze w myśl „dając – bierzemy, budując – wzrastamy” (za Czerniawska, 1976). W środowisku akademickim z kolei postrzeganej w kategoriach takich jak: „solidarność”, „naród”, „wspólnota”, „interes publiczny”. Moim zamiarem jest przede wszystkim wskazanie niektórych tylko z mnogości inspirujących mnie tropów odkrywanych, zarówno w publikacji J. Orzelskiej, jak i inicjatorów – autorów L. Witkowskiego i M. Jaworskiej-Witkowskiej – odkryć dokonywanych przez samą autorkę konfrontując je równocześnie z animacją jako możliwą pasją i praktyką akademicką.

Jak rozumiem, dokonując odczytania publikacji J. Orzelskiej, będąca głównym nurtem prezentowanych refleksji, ma dostarczać nam wielości punktów wybuchowych czyli takich, które wskażą miejsca niedoboru. My zaś, jako jej czytelnicy mamy poszukiwać odpowiedzi jak zmieniać, jak zapobiegać, jak nie być obojętnym. I tak też się (jak mniemam) dzieje.

Chciałbym w tym miejscu nadmienić, iż tytuł artykułu, który skonstruowałem na potrzeby konferencji wskazuje istnienie dwóch ukrytych w nim przesłanek o charakterze ontologicznym, które już po części odsłoniłem. Tytuł jak mi się wydaje powinien brzmieć następująco: „Animacja kultury akademickiej jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości w pasji (egzystencjalnej) i praktyce (pedagogicznej). Uwzględniając wskazane poszerzenia postaram się szerzej przedstawić i uzasadnić je w dalszych częściach artykułu.

Kilka słów o kulturze w stronę dalszych rozważań

Czym jest kultura? W myśl J.G. Herdera „nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura” (Herder, 1972, s. 4). Można słowa tego XVIII wiecznego autora uznać za satysfakcjonujące a jednocześnie zwalniające nas z podejmowania dalszych dociekań. Możemy jednak podjąć się wyzwania świadomie rezygnując z zawierzania wyłącznie własnemu doświadczeniu oraz rutynie i dokonać próby przełamania utartych w naszej świadomości definicji. Możemy tym samym po-

szukać istoty kultury w najprostszych wyrażeniach a jednocześnie tych, które mogą odnosić się do nas samych choćby tylko po to, by samemu z kultury świadomie korzystać i umiejętnie ją praktykować.

Na uroczystym rozpoczęciu roku akademickiego 2015/2016 w Uniwersytecie Szczecińskim, na Wydziale Filologii (uroczystość odbywała się w „Sali Teatralnej” Akademickim Centrum Kultury US), profesor R. Gawarkiewicz, rozważając w swoim wystąpieniu aspekty międzykulturowe z punktu widzenia językoznawstwa, spytał grono zaproszonych gości (studentów i profesorów, pracowników administracyjnych uczelni i miasta, nauczycieli i dyrektorów szczecińskich szkół) jak rozumieją kulturę? Czym właściwie ona jest i czy niesie ze sobą jakieś przesłanie? Po chwili konsternacji (zadumy? Czyniomych poszukiwań własnej definicji?), przełamując głuchą ciszę odczytał słowa rosyjskiego uczonego I.A. Iljina, który pisał: „Pokaż mi swoją wiarę i modlitwę, pokaż jak okazujesz dobroć i bohaterstwo, kogo obdarzasz czcią; pokaż jak śpiewasz i tańczysz, jak recytujesz wiersze; czym dla ciebie jest wiedzieć i rozumieć; jak kochasz swoją rodzinę, kim są twoi wodzowie, geniusze i prorocy. Pokaż mi to wszystko, a ja powiem ci którego narodu jesteś synem; a wszystko to zależy nie od twoich świadomych wyborów, a od duchowej konstrukcji twojej podświadomości” (Iljin, 1993, s. 237). Zarówno kontekst tych słów, jak i ich prostota stała się znakomitą podstawą do zainicjowania przeze mnie rozważań nad polem definiowania nie tyle kultury, co jej praktykowania, również w refleksji nad polem metodologicznym w rozumieniu: refleksja – praktyka – zmiana / praktyka – refleksja – zmiana.

Słowa I.A. Iljina bliskie są rozumieniu kultury przez H. Radlińską, która upatrywała w niej szereg symbolicznych impulsów dla podejmowania działań na rzecz jakości środowiska społecznego i wspierania rozwoju duchowego człowieka. Kultura jest przez nią rozumiana znacznie szerzej niż tylko w kategoriach funkcjonowania społecznego. Poprzez realne w niej uczestnictwo sięgamy w głąb do

wartości dorobku kultury narodowej. Kultura Dla H. Radlińskiej stanowi zatem „glebę” – podłoże do wzrostu jednostek i grup społecznych wraz z jej funkcją „melioracji” środowiska w jakim się znajdują, nie stanowiąc wyłącznie nadbudowy. To znaczące odczytanie myśli H. Radlińskiej odnajduję w publikacji L. Witkowskiego pt. „Niewidzialne Środowisko” wraz z ukazaniem przez autora bogactwa znaczenia kultury dla edukacji i rozwoju człowieka. Poszczególne tropy z tej publikacji w odniesieniu do rozważań egzystencjalnych odnajduję w publikacji J. Orzelskiej. Obie – łącznie rozbudzają potrzebę głębszych dociekań łączności między pedagogiką i kulturą oraz usytuowaniem w ich obszarze człowieka a polem rozpatrywanego w niniejszym artykule działania o charakterze samowychowawczym i autokreacyjnym, posiadającym moc wychowawczego oddziaływania na człowieka i poprzez człowieka na innych. Zwracam szczególną uwagę na tezę stawianą przez D. Kubinowskiego, który pisze, że kultura powinna posiadać znaczący status w systemie oddziaływań edukacyjnych. Jeśli uznamy przy tym, iż pedagogika kultury, jak twierdzą B. Milerski i B. Śliwerski, jest „pedagogiką wysiłku”, w pierwszym rzędzie zakładającą zmagania z samym sobą, a zatem „wnikanie w głąb przeżycia duchowego” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 154) zasadnym będzie rozważne przyjrzenie się tezie D. Kubinowskiego w odniesieniu do podejścia pedagogicznego, które „cechuje komplementarna perspektywa antropologiczno-humanistyczno-proosobowa, prorozwojowa, prospektywna” (Kubinowski, 2008, s. 51). Szczególnie, gdy rozważania nad związkami między edukacją i kulturą odnosić będziemy do środowiska akademickiego, które opiera się na osobowych relacjach, zarówno formalnych, jak i nieformalnych. Poniekąd są one silnie zanurzone w interakcyjnej sieci powiązań złożonych z szeregu czynników kulturowych zarówno w wymiarze wewnętrznych, jak i zewnętrznych uwarunkowań społecznych w tym zależności środowiskowych i kulturowych interferencji. Przychyłam się twierdzeniu, iż wszelkie działania edukacyjne w środowisku akademickim, w tym

i animacyjne, powinny być zorientowane na uprzystępnianie kultury. Takie stanowisko wydaje się spójne z tezą H. Taborskiej, iż „sztuki zarówno na płaszczyźnie praktykowania, jak i odbioru powinny być udostępniane wszystkim członkom społeczeństwa, ponieważ umożliwiają rozwijanie pierwiastka kreatywnego wzmacniają wiarę we własne siły i potencjał psychiczny, ułatwiają też grupową integrację” (Taborska, 1994, s. 78).

W stronę pasji czyli projektowania „siebie” przez sztukę

Pojęcie identyfikacji bezpośrednio związane jest z tożsamością, które odnosi się do relacji „z samym sobą, ale też i relacji ze światem zewnętrznym (Heidegger, 1994, s. 482), lecz także z innymi ludźmi i kulturą” (Golka, 2007, s. 112). W środowisku akademickim szczególnym polem identyfikacji staje się kultura studencka, która opiera się na węższym (humanistycznym) rozumieniu kultury jako duchowości człowieka, tak jak się ją rozumie w pedagogice kultury (Gajda, 2006, s. 23–26). I. Wojnar upatruje rozumienie kultury w ideale świata humanistycznego, duchowego, który wymaga nie tyle spostrzegania ile rozumienia. Szczególnego znaczenia nabiera tu interpretacja wartości jako zobowiązań skierowanych do ludzi i społeczeństwa. Kultura w humanistycznym rozumieniu traktowana jest jako zespół zobiektywizowanych dokonań, zwłaszcza artystycznych i intelektualnych oraz pracy nad wartościami moralnymi i sposobem życia (Wojnar, 2005, s. 36–37). Jest to zatem [...] swoiste samookreślenie się, czyli określenie cech swej podmiotowości oraz przedmiotowości” (Golka, 2007, s. 112). Z. Bokszański (1992, s. 12) ujmuje jednostkę jako aktora społecznego, gdzie tożsamość stanowi jego zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań konstruowanych wobec samego siebie. A. Giddens (2002, s. 105) z kolei twierdzi, iż tożsamość stanowi refleksyjny projekt jednostki, za który ona sama jest odpowiedzialna. Oznacza to, że jesteśmy nie tylko tym czym jesteśmy, lecz tym jakimi siebie uczynimy. Nie oznacza to jednak, iż jest to wyłącznie „»lepsze po-

znanie samego siebie«. Samorozumienie jest podporządkowane szerszemu i bardziej fundamentalnemu celowi, jakim jest wytwarzanie i odtwarzanie spójnego i satysfakcjonującego poczucia tożsamości”. Człowiek może poszukiwać go w aktywności artystycznej.

S. Szuman podejmując się analizy rozwoju twórczego człowieka wskazał na obecność, warto tu dodać – w każdym społeczeństwie, osób o specjalnych uzdolnieniach. Przez to, iż osoby te kształcone są w określonych dziedzinach i kierunkach zdobywając przy tym odpowiednie kwalifikacje i specjalności – nazywani są przez autora »producentami« lub »wykonawcami«, a zatem osobami działającymi bezpośrednio w polu zawodowym. Wraz ze swoją twórczością zawsze skupiali obok siebie szerokie grona odbiorców. S. Szuman wskazał także na »powszechnie« możliwości uprawiania aktywności artystycznej, które rodzą się niejako z wewnętrznej potrzeby, pisząc, że „potrzeba twórczości i odtwórczości artystycznej – w słabym, średnim, a nieraz bardzo silnym natężeniu – występuje także u większości przeciętnych ludzi, którzy artystami nie są i przeważnie nigdy na serio o tym nie marzyli” (Wojnar, 2000, s. 239). Potrzeba wskazywana przez S. Szumana bliska jest definicji „pasji” wskazywanej przez R.J. Valleranda, który twierdzi, iż jest nią „silna skłonność (inklinacja) do aktywności, którą ludzie lubią, traktują jako ważną, w którą inwestują czas i energię” (Vallerand i in., 2003, s. 175–204). Coś jednak ową „skłonność” inklinację do podejmowania aktywności artystycznej musi inicjować – motywować – wzbudzać – rozbudzać. Według interpretacji W. Tatarkiewicza mogą to być „wyobrażenia i przekonania, które utrwaliły się w świadomości człowieka i przez to silnie wpływają na jego postępowanie. [...] są, z jednej strony, podobne do tego, co psychoanalitycy nazywali «kompleksami». Z drugiej strony zaś do tego, co Petrażycki nazywał «emocjami»” (Tatarkiewicz, 2007, s. 363). Mogą być to również „pewne instynkty ludzkie powiązania między organicznymi popędami a zachowaniem (Boksański, 1981, s. 77), manifestacje uczuć (Martindale, 1960, s. 103),

stałe skłonności ludzkie (Freud, 1987, s. 39), stałe, powtarzalne składniki teorii potocznych u podstaw, których leżą siły biopsychiczne czyli «entymenty» (Sztompka, 2003, s. 5, 11), czy w wreszcie mogące być uznane za „nielogiczne, typowe dla człowieka siły” (Freidheim, 1976, s. 151). V. Pareto (1994, s. 157–167) nazywa je rezyduami, a poniższe z wskazanych przeze mnie idealnie wydają się wpisywać w potrzebę uczestnictwa w kulturze artystycznej² podejmując w niej własną aktywność, a są nimi: rezyduum kombinowania – układania na nowo wyobrażeń i pojęć; rezyduum utrwalania – swojej pozycji w środowisku społecznym; rezyduum ekspresji – dążenia do okazywania uczuć; rezyduum towarzyskie – potrzeby interakcji; rezyduum rozwijania własnej osobowości, a niejednokrotnie tworzenia jej na nowo. Pogłębionej analizy rezyduum i rezydualności podjęła się J. Orzelska w rozdziale II pt. „Wprowadzenie do idei rezydualności w rozwoju psychospołecznym jako ontologii normatywności dla pedagogiki” (2014, s. 169 i dalej). W znacznie szerszym zakresie analizy tego zagadnienia podejmuje L. Witkowski (2009, s. 131), rozpatrując koncepcję rozwoju człowieka w ujęciu E.H. Eriksona (1980), który z kolei rezydua analizuje pod kontem źródła „przyrostu tożsamości” w poszczególnych fazach rozwojowych. Warto wspomnieć, iż myśl ta została rozszerzona we wznowionej publikacji L. Witkowskiego „Versus” (2015). Uczestnictwo w kulturze artystycznej uwzględniające wskazane rezydua może stanowić źródło pasji zarówno animatora, uczestnika, jak i odbiorcy – obserwatora. Staje się wówczas pasją o charakterze praktyki egzystencjalnej, zwłaszcza kiedy będziemy ujmowali ją w kryteriach bezpośrednio powiązanych z „przyrostem”

² Kulturę artystyczną stanowią manifestacje podmiotowe, za które uważa się wytwory artystyczne, programy artystyczne i estetyczne wszelkich grup twórczych, krytykę artystyczną oraz przekonania werbalizowane zarówno przez artystów, jak i krytyków, odbiorców. Nie należy zatem tych manifestacji mylić, jak podkreśla T. Kostyrko, ze sztuką jak też i ze zbiorem dzieł sztuki, które stanowią jedynie rezultat „zastosowania w procesie twórczym lub odbiorczym owych reguł sztuki” (Kmita, Kostaryko, 1983, s. 126).

rozwojowym, nakierowanym na „zysk”, a odczytywanym jako rozwój. Rezydium stanowić będzie wówczas pewnego rodzaju wkład w kształtowanie się tożsamości człowieka (Appadurai, 2005, s. 26). Potrzebę wskazywaną przez S. Szumana wiąże zatem bezpośrednio z rezydualnością, która wzrasta równocześnie w pasji realizując poszczególne rezydua. Pasja, w miarę jej egzystencjalnego praktykowania niejednokrotnie wzbudza potrzebę tego, co B. Suchodolski (1972) określał mianem obierania twórczego stylu życia (1972). Za jego pośrednictwem człowiek może:

- a. na poziomie duchowym odnajdywać radości życia;
- b. na poziomie aksjologicznym – pogłębiać doświadczanie wartości;
- c. na poziomie egzystencjalnym – odnajdywać sens życia, własnej drogi istnienia;
- d. przekraczać granice: wyznaczone kulturowo oraz wyznaczone stale; aktualizującymi się stylami życia wynikającymi z postawy konsumpcyjnej, heroicznej, czy ludycznej (Suchodolski, 1976).

Twórczy styl życia może przejawiać się zatem w codziennej aktywności, gdzie sztuka może pełnić rolę samowychowawczą i samokreacyjną wpływając, jak twierdzi R. Huyghe na „postawy moralne, na lepsze porozumiewanie się między ludźmi, pokazuje wzory lepszego życia i słusniejszego postępowania, może być „podręcznikiem”, czy „przewodniczką” życia (Wojnar, 1965, s. 6). Twórczy styl życia może być traktowany tu jako egzystencjalny „zysk” człowieka – habitusu – w rozumieniu P. Bourdieu (2001), który może równocześnie kształtować kapitał kulturowy i społeczny środowiska akademickiego. Na poziomie egzystencjalnym stanowi natomiast wewnętrzną strukturę wzrostu. Jest tak ponieważ człowiek czerpiąc z kultury, kształtuje i kreuje samego siebie, a zatem zysk posiadać będzie tu wymiar symboliczny. Na to zagadnienie zwraca szczególną uwagę M. Jaworska-Witkowska rozważając perspektywę rozumienia kultury, zarówno poprzez wyraz autorefleksji i szerszej refleksji pe-

dagogicznej w kontekście zarządzania na styku pedagogika – kultura – zysk symboliczny (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 87–101).

Pasję ponad to, iż można ją rozbudzać „w sobie” poprzez własne potrzeby/rezydua, można równocześnie wzbudzać „w Innym”. Będę natomiast ową kwestę poruszał w dalszej części artykułu odnosząc ją do idei dydaktyki przeżycia i strategii przebudzenia rozwojowego (Jaworska-Witkowska i Witkowski, 2009) a jednocześnie bezpośrednio odnosił do praktyki, szczególnie nauczyciela – animatora.

Podążając tropami odkrywanymi w publikacji J. Orzelskiej chciałbym kończąc tą część pochylić się jeszcze nad bardzo istotnym zagadnieniem, czyniąc z niego jednocześnie wprowadzenie w kolejną część artykułu a mianowicie nad kategorią „Innego” zakładając przy tym, iż jest nim „każdy nie-ja, to drugi człowiek, w stosunku do którego mogę pozostawać w różnym dystansie przestrzenno-czasowym i osobowym. [...] Innym może być zatem „każdy człowiek, niebędący mną, bez względu na dystans, jaki nas dzieli” (Dubas, 2011, s. 5). W środowisku akademickim „Inny” nabiera szczególnego znaczenia w kontekście edukacji, w tym międzykulturowej a także w odniesieniu do wielokulturowości samego środowiska akademickiego, stanowiącej w nim różnorodności bytów, interferencji kultur a zatem różnorodności komunikatów, ich znaczeń i ich dekodowania. To właśnie w świecie życia akademickiego, rozumianym za J. Habermasem, świecie który stanowi osobistą przestrzeń symboliczną wraz z otaczającymi człowieka obiektami materialnymi, z którą tworzy strukturę wzajemnych powiązań, relacji i interakcji na tle codziennej egzystencji (Habermas, 1999) istotnym staje się dążenie do racjonalności komunikacyjnej wszystkich jej uczestników włącznie z racjonalnością podejmowanych przez nich działań. Międzykulturowe animacyjne projekty kulturalne realizowane w środowisku akademickim mogą sprzyjać zacieśnianiu więzi i wzajemnemu zrozumieniu rozwijając kompetencje (Dudzikowa, 1993) praktyczne, poznawcze i moralne wszystkich ich uczestników. Jest to szczególnie istotne, gdy

uwzględnimy współczesne wymagania wobec szkoły w ogóle, nie wyłączając z tego szkoły wyższej. Jak sugeruje Avirama, przytaczany przez Z. Kwiecińskiego, nakierowane są one na dwa podstawowe obszary tj. budowanie „moralności opartej na kulturze humanistycznej [...] uspołecznieniu [...] naturalnym stałym dążeniu do ufności i szacunku, do rozwoju i samodzielności”, a także tworzeniu przestrzeni „dialogicznego bycia” (Kwieciński, 2012, s. 31–36). Drugi ze wskazanych obszarów „wymaga wyćwiczenia się w realizacji zasady rekoncylacji” [...] stałego rozpoznawania pluralizmu, czyli dostosowywania się do różnorodności otoczenia społecznego”, a poprzez podejście hermeneutyczne dokonywanie [...] „ciągłej reinterpretacji kultur, światopoglądów innych ludzi” (Kwieciński, 2000, s. 47–60). W rozdziale pierwszym J. Orzelska pochyłając się nad rozpatrzeniem potrzeby budowania i rozwijania „pedagogiki obecności” odnosi się do postulatu A. Wojciechowskiego, a w tym nowego usytuowania zadań pedagogiki zorientowanej na niepełnosprawność. To kolejna, lecz nader istotna kategoria „Innego” coraz bardziej zauważalna w środowisku akademickim, a równocześnie wymagająca zwłaszcza od studentów – nauczycieli – nie tylko kompetencji technicznych lecz tych praktyczno-moralnych wskazywanych przez R. Kwaśnicę jako najistotniejszych. Inicjują one kształtowanie się postaw wzbudzając potencjał – interpretacyjny – zdolności odnoszenia się do rzeczywistości świata jako wymagającego jego stałej interpretacji;

- moralnych – umożliwiających refleksję nad wartościowaniem moralnym; oraz, co stanowi istotę: komunikacyjnych – ujmowanych w zdolności „dialogowego sposobu bycia” (Kwaśnica, 2003).

Dialogiczne bycie poprzez umożliwienie realizowania własnej pasji, we wspólnym jej praktykowaniu osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych o charakterze twórczym i rozwojowym (nie zaś wyłącznie terapeutycznym) może przyczyniać się do tworzenia sytuacji poznawczych i refleksyjnych w pryzmacie słów E. Levinasa „Skoro inny patrzy na mnie, to jestem za niego odpowiedzialny, nawet jeśli w jego

oczach nie podjąłem żadnych zobowiązań” (Krawczyńska, 1997, s. 127), gdzie Innym może być wówczas każdy z nas. Jest to szczególnie istotny aspekt dyskursu o (nie?) obecności „Innego” w sztuce, który bezpośrednio odnosi się do wysuwanego przeze mnie terminu „niemego wykluczenia” osób niepełnosprawnych z wszelkich działań autokreacyjnych w obszarze autonomicznej twórczości artystycznej, rozumianej jako twórczość własna nie zaś odtwórcza i naśladowcza czy *stricte* terapeutyczna. J. Orzelska pisze, iż A. Wojciechowski idąc śladem za J. Maritainem w jego definicji „gotowości do zaangażowania w spotkanie” trafnie wskazuje na stojące przed nami normatywne wyzwanie wskazujące, iż nie każda obecność w jakiejś sytuacji istotnej pedagogicznie jest w stanie sprostać uwolnieniu się od fikcji. Uwypukla jednocześnie groźbę pozorowania obecności, a zatem braku zaangażowania zarówno w rozwój jak i jakość takiego spotkania. Zwłaszcza kiedy mówimy tutaj o autentyczności otwarcia się na „podmiotowość drugiego człowieka” (Orzelska, 2014, s. 39). Sprostania temu wyzwaniu upatruję w inicjowaniu „spotkań przez sztukę”, bezpośrednio rozumianych tu jako animacyjne projekty kulturalne realizowane w środowisku akademickim. Inicjowane wspólnie przez studentów niepełnosprawnych, studentów pełnosprawnych i nauczycieli akademickich mogą prowadzić do polepszenia warunków integracji, zapobiegania wykluczeniu społecznemu i kulturowemu, nie tylko w środowisku akademickim, lecz przyczyniać się w szerszym rozumieniu do propagowania ich idei – „spotkań w działaniu przez sztukę” nakierowanych na refleksyjność społeczności lokalnych i dalej wobec problematyki Inności³.

³ Przykładem może być stworzony przeze mnie pierwszy w Polsce spektakl w perspektywie „Teatru tańca” pt. „Korowód w Fado” z udziałem osób niewidomych i słabo widzących, w tym studentów oraz odbiorców, w skład których wchodziło zarówno członkowie społeczności akademickiej i lokalnej. Spektakl był wynikiem warsztatów teatralno-tanecznych. Jego sukces w środowisku akademickim zainicjował kilkukrotne jego wystawienie w latach 2014–2015. Następnym tego typu działaniem stał się spektakl Łódzkiego Te-

Odnosząc się do współczesnej myśli animacyjnej, gdzie zdaniem B. Idzikowskiego animacja kultury musi dziś być zorientowana na aktywność twórczą jednostki, ponieważ kultura jest „[...] nie tyle zbiorem społecznych wytworów, co kulturą indywidualności – wyemancypowanych i zrewoltowanych podmiotów” (Idzikowski, 2013, s. 44), gdzie chcemy, by indywidualność ta była zdolna do samookreślenia się, samowychowania i autokreacji, czyli jak podkreśla za Z. Matulką M. Dudzikowa „samodzielne(go) [J.N.G.] wyrabian(ia) [J.N.G.] własnych poglądów, przekonań i postaw zgodnych przyjętymi ideałami, a więc kształtowanie przede wszystkim swojego charakteru i moralnej strony osobowości” (Dudzikowa, 1993, s.11–12) a zatem, by indywidualność ta stała się zdolną do odkrywania własnych pól wolności należy pamiętać, że stając się indywidualnością musi ona potrafić uwzględniać i dostrzegać pola wolności Innych ludzi. Jak pisał L. Bourgeois „[...] wolność osobista człowieka, to znaczy zdolność do pełnego rozwoju swojego „ja”, jest w równej mierze konieczna do rozwoju społeczeństwa, jak i rozwoju jednostki. Wolność ta nie powinna mieć innych ograniczeń niż te, które w naturalny sposób wynikają z potrzeby równego rozwoju, to znaczy wolności osobistej innych ludzi” (Bourgeois, 2007, s. 574).

Poprzez kształcenie umiejętności partycypacyjnych w działaniu animacyjnym opartym na relacjach „Ja” z „Innym” wpływamy na zdarzanie się [...] bytu, który ma wpływ na treść, formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 112). Istotnym stają się tu zatem pytania o pola praktyki egzystencjalnej, ale przede wszystkim pedagogicznej, gdzie używając słów L. Witkowskiego, chodzi również „[...] o samą dyscyplinę i jej kształtowanie”, gdzie, jak podkreśla autor, to przede wszystkim „[...]

atru „Chorea” pt. „Vidomi”, a zatem sukces tego pierwszego został przekuty na dokonującą się zmianę myślenia o potencjale artystycznym osób niepełnosprawnych.

kompetencje działania muszą uruchamiać, jeśli są realne, nowy styl funkcjonowania i kulturę życia poprzez wpływ na „transformację tożsamości” (Witkowski, 2007, s. 301). Powyższe rozważania nasuwają mi myśl zawartą w ludowej sentencji, która brzmi „tradycji staje się zadość”. Odnoszę ją do słów H. Radlińskiej, która postulowała, by jednak głównej troski o wychowanie człowieka nie upatrywać w „wychowaniu indywidualistycznym”, które nie powinno stanowić podstawowego wyzwania pedagogiki. Troska ta powinna skupić się na celu poszukiwania i wspomagania sił, które budują nasze jutro wraz z refleksją i poszukiwaniem wspólnych źródeł „mocy duchowej” (Radlińska, 1935, s. 5). Wskazywała tym samym na postulat, by działalność wychowawcza nastawiona była na „uspołecznienie”, które jest następstwem indywidualizmu i w sposób naturalny urzeczywistnia prawo każdej jednostki (Radlińska, 1935, s. 9), a jak podkreśla L. Witkowski (2007, s. 401) uwalniając równocześnie jednostkę (w rozumieniu kategorii indywidualizmu zupełnego) od egoizmu.

W stronę praktyki pedagogicznej

Opierając się na współczesnych nurtach wychowywania, a także odwołując się do intencjonalności podejmowanego działania nie należy rezygnować z tradycji myślenia o działaniu jako podstawowej sile pedagogiki społecznej. Należy raczej powrócić do uwzględniania wskazywanej wyraźnie przez H. Radlińską potrzeby przekształcania środowiska jej własnymi siłami, poprzez jego „meliorację“ i ulepszanie. Przekształcanie środowiska, a zatem dokonywanie zmian w środowisku akademickim powinno prowadzić równocześnie do zawiązywania się w nim silnych więzi społecznych, bez odbierania jednostkom i grupom odpowiedzialności za sprawstwo wobec własnego rozwoju (Radlińska, 1935). Ten podstawowy demokratyczny warunek może stać się i dziś priorytetem myślenia o kształceniu przyszłych nauczycieli. Jest on spójny z celami wskazanymi uprzednio za Aviramą, jak również kwestią problemu nieprzygotowania nauczycieli podno-

szoną przez B. Gołębnik i H. Kwiatkowską (Gołębnik i Kwiatkowska, 2010, s. 5). Zrada to potrzebę wprowadzenia zmian zarówno w sposobach myślenia o sobie samym przez nauczycieli, w tym i nauczycieli akademickich, jak i wykonywanej przez nich pracy, a co za tym idzie „osobistym i profesjonalnym repertuarze stosowanych praktyk” (Ligus, 2013, s. 232). Podobnie jest w obszarze zmian myślenia o kulturze i edukacji, w tym, jak podkreśla D. Kubinowski (2005, s. 13), podejścia do sposobu doboru oraz realizacji działań w oparciu o konkretne i realne programy. Nie sposób nie odnieść się w tym miejscu do samej „tożsamości środowiska pedagogicznego” szczególnie, gdy spojrzymy na istotę pracy pedagoga w polu przyszłej i obecnej praktyki edukacyjnej w rozumieniu – kształcenie/kształtowanie podmiotu zdolnego do działania (Marynowicz-Hetka, 2010, s. 140–157). Ważne wydają się tu pytania o sytuację, jaka ona jest, czym się charakteryzuje, jakie są wysuwane oczekiwania wobec podjęcia działania, jakie są relacje dla działania, jak czynić, by określić najlepszą drogę działania i wreszcie jak tworzyć społeczność? (Marynowicz-Hetka, 2010, s. 149). Tożsamość wiąże się z pozycją jaką jednostka zajmuje w społeczeństwie a jednocześnie stanowi czynnik umożliwiający ustalenie własnego miejsca w świecie społecznym poprzez wypadkową aktualnie zajmowanych pozycji swoich i innych. Stanowi równocześnie podstawowy składnik teorii symbolicznego współdziałania, wskazując sposoby konstruowania wiedzy o zachowaniu innych umożliwiając dostosowanie własnych działań do oczekiwań jakie wynikają z pełnionych ról społecznych (Miształ, 2000; Bielska, 2006, s. 24). Podkreślając dwie zasadnicze cechy środowiska pedagogicznego: heterogeniczność i zróżnicowanie w polu omawianej praktyki wysuwają się dwie wyodrębniające się tu kategorie podmiotów: nauczyciele akademicy i studenci – nauczyciele.

Polem omawianej praktyki zarówno nauczycieli akademickich jak i studentów – nauczycieli mogą być animacyjne projekty społeczno-kulturalne, określając przy tym cel ich działania skierowany do

społeczności akademickiej, a zatem i sposobów jego osiągnięcia siłami społecznymi. Tak rozumiane pole praktyki upatruje bezpośrednio w teorii pragmatycznej J. Deweya (1968) ponieważ jeśli przyjmujemy edukację jako pewien rodzaj działania, poprzez który następuje rekonstrukcja doświadczeń, to pole praktyki może być rozumiane podobnie. Staje się ono wówczas zbiorem doświadczeń podmiotów działających. Wyraźnie podkreśla to M. Czerepaniak-Walczak, twierdząc, iż [...] to właśnie refleksja nad własnym udziałem w zachowaniu i przekształcaniu kultury swojego świata zawodowego życia jest istotnym czynnikiem jego poznania i zmiany. Wyniki badania własnej praktyki są jednym z głównych źródeł jej świadomego przekształcania” (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 92–93).

Uważam tym samym, iż ważnym jest nie tylko kształcenie „do” lecz i samo kształcenie „w” polu praktyki, ponieważ „uczestniczenie w zintegrowanym procesie poznawania i zmieniania sprzyja zmniejszeniu skali zjawiska upartego tkwienia w tradycji albo iluzorycznego dryfowania z różnorodnymi prądami i modami. Zmniejsza zatem skalę zjawiska, które metaforycznie można określić mianem „otyłości” intelektualnej i emocjonalnej. Sprzyja natomiast refleksji nad kulturową złożonością rzeczywistości akademickiej” (Czerepaniak-Walczak, 2009, s. 92–93). Tak rozumiane pole praktyki może sprzyjać przerwaniu, jak podkreśla L. Witkowski, udziału w [...] wyścigu do (za)maskowania nieadekwatności własnych działań instytucjonalnych poprzez iluzję twórczo zaangażowanego, a w istocie cynicznego, redukcyjnego odpowiadania na doraźne zapotrzebowanie rynkowe, zamiast kształtowania zrywających z nimi dyspozycji kulturowych głębokiego wzrastania w dziedzictwo symboliczne niezbędne do życia kultury mimo że całkowicie zbędne, rzecz jasna w doraźnym poszukiwaniu masowych impulsów do samozadowolenia przez masowe jednostki goniące za wyróżnikami banalnego, chwilowego choćby sukcesu społecznego (Witkowski, 2007, s. 259). Warto podkreślić, iż udział w wspólnym praktykowaniu (studentów i nauczycieli) może sprzyjać blokowaniu

obecności negatywnych modernistycznych mechanizmów polegających, jak pisze B. Idzikowski (2013, s. 44) na fasadowości działań kulturotwórczych np. tych projektów animacyjnych, które mogą zostać zorientowane wyłącznie na oficjalno-rocznicowe zdarzenia w środowisku akademickim, jak np. Juwenalia, Inauguracja roku akademickiego, czy otwarcie lub zamknięcie jakiegoś projektu realizowanego przez uczelnię itp., będąc w rezultacie wyłącznie do nich ograniczone. Taka instrumentalizacja kultury i działania animacyjnego przez władze, jak podkreśla autor, wywierała równocześnie wpływ na funkcjonowanie instytucji kultury blokując właściwe jej zadania i zastępując je przez siebie wyznaczanymi, operując przy tym uzasadnieniem potrzeby zaspokajania obiektywnych potrzeb kulturalnych społeczeństwa, co naprawdę utożsamiane było wyłącznie z potrzebami grupy dominującej a nie z autentycznymi potrzebami wspólnoty. Szerzej poruszają tę problematykę J. Kargul (1998), R. Rutkowski (1982), J. Grad (2000). W tym miejscu chciałbym odnieść się bezpośrednio do pojęcia wspólnoty, jako radykalnej transformacji możliwości myślenia o niej w ujęciu J.-L. Nancy'ego. Ujęty w jej obszar nauczyciel akademicki wspólnie z praktykującymi z nim studentami-nauczycielami, a tworzącymi już wspólnotę może ją jednocześnie wraz z nimi współtworzyć, nie wykluczając z niej siebie – nie będąc obok niej. Jak twierdzi autor, może tak się stać ponieważ najważniejszą jest „[...] Wspólnota bytu – a nie byt wspólnoty – oto kwestia, o którą teraz chodzi” (Nancy, 2010, s. 107). W zespole uczestników realizujących animacyjny projekt społeczno-kulturalny w środowisku akademickim czy lokalnym na rzecz tejże społeczności (projekt taki może być rozumiany jako praca społeczna realizowana w polu praktyki akademickiej), tworzony wspólnie przez nauczyciela i studentów, w którym równocześnie każdy może stać się animatorem oraz uczestnikiem. Proces praktyki musi być tu zatem rozumiany jako relacyjny – interakcyjny. Znacznego tu odniesienia możemy doszukać się w bliskości pracy społecznej z animacją społeczno-kulturalną (Żebrowski, 2003) ponieważ łączy je: wzajemna relacyj-

ność: nie „pracuje się” jednoosobowo, a zatem społeczny wymiar pracy określa wzajemność i partycypację; pojmowanie w kategorii działania społecznego, zmierzającego do konstruowania instytucji symbolicznej (Radlińska, 1936, s. 20; Witkowski, 2014, s. 422), którą tworzą wszystkie podmioty w danym polu działania; trójwymiarowe ujęcie, jako aktywność którą podmiot realizuje w środowisku życia, spożytkowując siły ludzkie (indywidualne i zbiorowe), w imię podejmowania działania „dla” środowiska, „razem ze środowiskiem” i „poprzez to środowisko”; pojmowanie pracy społecznej jako metody działania w wymiarze animacyjnym i poprzez pytania: jak przetwarzać, jak animować, jak osiągać cele finalne. Wymiar animacyjny określa podstawowy cel finalny podejmowanej aktywności: animowanie środowiska życia jednostki w kierunku poprawienia jakości życia. Przyjęcie przez nauczycieli akademickich i studentów – nauczycieli założeń potraktowania własnego zaangażowania się w animacyjne projekty społeczno-kulturalne realizowane w środowisku akademickim jako aktywnego badania własnej praktyki może przyczynić się do autokreacji krytycznego i refleksyjnego uczestnika procesu zarówno uczenia się, jak i nauczania. Równocześnie rezygnacja ze scjentystycznego modelu akademickiej pracy dydaktycznej może spowodować zatarcie się zwyczajowej dychotomii ról znosząc przy tym asymetrię relacji nauczyciel akademicki – studenci. Wspólna praca nakierowana na rzecz społeczności w formie próby dokonania zmiany, bądź ta o charakterze kulturalnym – artystycznym zmusza jednocześnie obie strony do przeformułowania charakteru uprawnień i zrozumienia tej konstytuującej się wspólnoty⁴. Tak rozumiane działanie, posiadające charakter tworzenia wspólnoty uczenia się poprzez współtworzenie animacyjnych projektów usytuowanych w paradygmacie zabawy, (re)animacji dziedzictwa kulturowego czy pa-

⁴ J.-L. Nancy w swojej koncepcji punktem wyjścia czyni *Mitsein* i *Dasein* z tym, że wychodzi w niej poza Heideggerowskie *Dasein* poprzez przesunięcie akcentu z „Bycia-w-świecie” na „Bycie – z”.

radymacie animacji zmiany prohumanistycznej⁵ (Kubinowski, 2013, s. 16–20), realizowanych w środowisku akademickim może sprzyjać tylko wzajemnemu rozwojowi i nabywaniu kompetencji przez nauczycieli akademickich i studentów-nauczycieli. Jak podkreśla Z. Kwieciński, kompetencji opierających się na „byciu” przewodnikiem, tłumaczem, osobą krytyczną, uczciwą, wrażliwą, troskliwą, wytrwałą, rzetelną, odpowiedzialną i taktowną (Kwieciński, 1998, s. 18–34). Od nauczyciela wymaga się bycia animatorem, gdzie przede wszystkim jest podmiotem, który ożywia środowisko. Czyni to zarówno z racji funkcji jakie pełni w określonym środowisku jak i w sposób spontaniczny. W jego gestii leży rozbudzanie wiedzy i zainteresowań. Jego rolą jest wzbudzanie sytuacji kreatywnych, nie zaś odpowiadanie tylko na występujące zdarzenia. To on organizuje poszczególne elementy sytuacji, lecz wspólnie z innymi układa zadania zarówno dla innych jak i dla siebie samego. „Animator (i nauczyciel – J.N.G.) jest promotorem a nie szefem” (Kargul, 1998, s. 93). Staje się to spójne z ideą dydaktyki przeżycia i strategii przebudzenia rozwojowego, które odnoszą wprost do roli, jaką współcześnie należy oczekiwać od nauczyciela. Rozwinięcie tego zagadnienia znajdujemy u J. Orzelskiej (2014, s. 47), w rozumieniu potrzeby egzystencjalnej, wymagającej interwencji pedagogicznej generując przeżycie inicjacyjne. Szerzej temat ten opisywany jest natomiast w publikacji M. Jaworskiej-Witkowskiej i L. Witkowskiego (2009). Takie spojrzenie bliskie jest łączeniu kształcenia w rozumieniu greckiej paidei oraz romantycznej niemieckiej Bildung z przekształceniem oraz samokształceniem wykorzystując refleksje wspólnotowe nad historycznym dziedzictwem wraz z nowymi przejawami rozwoju i technologii (Orzelska, 2014, s. 47). Jak podkreśla L. Witkowski jawi się tu fundamentalne pytanie w myśli H. Radlińskiej dla postaw wychowawczych „jak dawać, żeby podniecać do wzięcia?” (Radlińska, 1979, s. 100; Witkowski, 2014, s. 683). Zdaniem H. Radlińskiej nadrzędnym

⁵ Przywołuję tu współczesne paradygmaty animacji kultury zaproponowane przez D. Kubinowskiego (Kubinowski, 2013, s. 16-20).

zadaniem kształcenia i wychowania jest „uczenie rozumienia innych i rozpalanie wyobraźni” (Radlińska, 1997, s. 125). Kultura i sztuka we wspólnym działaniu z pewnością może temu sprzyjać.

Zakończenie

Stoimy dziś w obliczu wyzwań określanych mianem pilnej potrzeby nakreślenia obszarów rewitalizacyjnych – społecznych i kulturowych, a jednocześnie projektowania działań i wdrażania strategii (od)budowania wspólnotowości, choćby nawet tej o charakterze „czasowych wspólnot”. To w środowisku akademickim, jak twierdzą I. Lepalczyk i E. Marynowicz-Hetka (1985), zawiązują się i rozwijają grupy, które stanowią podstawę do możliwego tworzenia się więzi świadczących o wspólnotowości. Tworzenie (ja z kolei bliższy jestem pojęciu „odnowy”) więzi akademickich, wspomnianych przez obie autorki, może przejawiać się poprzez tworzenie wspólnot zainteresowań, wspólnot działania czy wspólnot uczenia się (Wenger i in., 2002; Lesser i Prusak, 1999; Mc Dermott, 1999). Wspomnianą rewitalizację należy rozpocząć od „rewitalizacji człowieka”. Wskazuję tu kluczową dziś kategorię pedagogiczną, którą używa L. Witkowski (2015). Odnowa ta określa potrzebę zmiany sposobu myślenia o człowieku jako podmiocie zdolnym do dokonywania nie tylko przemian własnego środowiska, lecz i siebie samego, stając się podmiotem refleksyjnym, w obszarze zarówno swoich pasji, jak i wdrażanej i realizowanej praktyki czyniąc z niej pedagogiczną *praxis*. Potrzebę tę potwierdza wszechobecny pęd życia narzucany już niejako samorzutnie, a niejednokrotnie decydujący za nas samych. Nie wspomaga nas wewnętrznie w rozwoju poprzez wzbudzanie autorefleksji, a odciążając od podejmowania decyzji i związanych z nimi zadań czyni nasze „bycie” łatwiejszym. Proponuje nam zatem rzeczywistość w formule bezrefleksyjnego projektu na życie. To w nim na stałe zagościła łatwość zagubienia się w otaczającej nas „płynnej rzeczywistości” (Bauman, 2006), niestabilności: społecznej, kulturowej, a także osobowej

i zbiorowej tożsamości. To w niej swoje miejsce ma również coraz częściej pojawiający się trywializm, doświadczany w polu akademickiej praktyki dydaktycznej, studiowania, i uprawiania nauki, przejawiający się w iluzoryczności dbania o zachowanie wartości tego „co godne zachowania” oraz tego „co godne w nią wniesienia”. Niejednokrotnie przepełnionej bezrefleksyjnością i banalnością podejmowanych działań (pseudo) kulturotwórczych, w której jak podkreśla B. Jedlewska, możemy już mówić bardziej o „iluzoryczności uczestnictwa w kulturze” (Jedlewska, 2009). Jest ona z pewnością bardziej „wieloznaczna i bardziej chaotyczna niż była”, jak podkreśla Z. Bauman (1995, 2006). Istotną staje się zatem potrzeba zastanowienia się nad umiejętnym nasyceniem środowiska akademickiego wartościami humanistycznymi, gdzie pozostaną w kulturowym obiegu dobra wymagające ochrony, a jednocześnie, jak podkreśla D. Kubinowski niezapominając „o stałym wzbogacaniu aktualnej «oferty kulturowej»” (Kubinowski, 2005, s. 13). Dodam w tym miejscu potrzebę powrócenia do postulatu H. Radlińskiej, by „usunąć przy tym „wszelką niecelową formalistykę”, a działać wychowawczo, rozbudzając jednocześnie „poczucie odpowiedzialności, powołując młodzież do współpracy” (Radlińska, 1946, s. 186), a owe „powołanie do współpracy”, odnosić równocześnie do nauczycieli akademickich.

Bibliografia

- Appadurai A. (2005), *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Bauman Z. (2006), *Wieloznaczność nowoczesna wieloznaczność wieloznaczna*. Warszawa.
- Bielska E. (2006), *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*. Gdańsk.

- Bokszański, Z. (1981), *On the Concept of Residues In the Theory of Vilfredo Pareto*. „The Polish Sociological Bulletin”, 2 (54).
- Bokszański, Z. (1999), *Tożsamość aktora społecznego a zmiana społeczna*. [w:] J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teoria i doświadczenia polskie*. Warszawa.
- Bourdieu P. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania, z Jean-Claude'em Passeronem*. Warszawa.
- Bourdieu P. (2001), *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Kraków.
- Bourdieu P. (2007), *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Kraków.
- Bourgois L. (2007), *Solidarite, 5 eme edition*. Paris 1906. za: *Słownik pojęć kluczowych*. [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*. t. 2. Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2009), *Kultura akademicka w osobowych relacjach formalnych*. [w:] A.J. Sowiński (red.), *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, Ogólnopolskie seminarium pedagogiki szkoły wyższej. Szczecin.
- Czerniawska O. (1976), *Wstęp, Kazimierz Kornilowicz jako organizator i badacz oświaty dorosłych*. [w:] K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*. Wybór pism. Wrocław.
- Dewey J. (1968), *Expérience et éducation*. trad. M.A. Carroi, Paris.
- Dubas E. (2011), *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie*. [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych*. t. 2. Łódź.
- Dudzikowa M. (1993), *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa.
- Dudzikowa M. *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4 (44).

- Erikson E.H. (1980), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań.
- Freidheim E.A. (1976), *Sociological Theory in Research Practice*, Transaction Publishers.
- Freund J. (1987), *Pareto, Washington: Plutarch*.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków.
- Gidens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa.
- Golka M. (2007), *Socjologia kultury*. Warszawa.
- Gołębnik B.D., Kwiatkowska H., *Wprowadzenie do monografii (ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Toruń, 20–21 września 2010. Materiał w druku, za: Ligus R. (2013), Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badanie w działaniu. [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa.
- Grad J. (2000), *Potoczny odbiór sztuki a edukacja kulturalna*. [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*. Zielona Góra.
- Grzegorek J.N. (2015), *Inny w przestrzeni twórczego wychowania – tancerz z niepełnosprawnością ruchową. Problemy edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*. t. XXI, 2/2015 w druku.
- Grzegorek J.N. (2015), *Opowiem wam o „byciu”, w kontekście fenomenu mej pasji animacji kultury*. „Zeszyty naukowe forum młodych pedagogów”, 19(2015) Lublin.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. t. I. Warszawa.
- Heidegger M. (1994), *Bycie i czas*. Warszawa.
- Herder J.G. (1962), *Myśl o filozofii dziejów*. t. 1. Warszawa.
- Idzikowski B. (2013), *Teoria i praktyka animacji kultury w czasach ponowoczesnych*. [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*. Lublin.
- Jaworska-Witkowska M. (2009), *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki, Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków.

- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2009), *Dydaktyka przeżycia – terra IncoGnito? (o dochowaniu twórczej wierności i przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia)*. [w:] A. Bogaj. H. Kwiatkowska (red.), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*. Warszawa.
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin.
- Jedlewska B. (2003), *Animacja jako metoda edukacji kulturalnej w społecznościach lokalnych*. [w:] J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*. Gdańsk.
- Jedlewska B. (2003), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin.
- Jedlewska B. (2009), *Supermarketyzacja tradycyjnych form życia kulturalnego i aktywności wolnoczasowej – zarys obszaru zjawiska oraz kluczowe problemy pedagogiczne*. [w:] J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków.
- Kargul J. (1998), *Od upowszechniania kultury do animacji*. Toruń.
- Kemis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Kmita J., Kostyrko T. (1983), *Elementy teorii kultury, wykłady dla studentów kulturoznawstwa*. Poznań.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna: a podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa.
- Korniłowicz K. (1976), *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. [w:] O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Wrocław.
- Krawczyńska D. (1997), *Tożsamość według Lévinasa*. „Twórczość” (7).
- Kubinowski D. (2005), *W poszukiwaniu komplementarnego modelu współczesnej pedagogiki kultury – wprowadzenie*. „Pedagogika Kultury” (t. 1).
- Kubinowski D. (2008), *Działalność upowszechnieniowa jako pedago-*

- giczna reakcja na kryzys kultury współczesnej. [w:] K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnienie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Toruń.
- Kubinowski D. (2013), *Współczesne paradygmaty animacji kultury*. [w:] D. Kubinowski, U. Lewartowicz (red.), *Animacja kultury – współczesne dyskursy teorii i praktyki*. Lublin.
- Kwaśnica R. (2000), *Ku dialogowi w pedagogice*. [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Kraków.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. II. Warszawa.
- Kwieciński Z. (1998), *Zmienić kształcenie nauczycieli*. [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Edukacja jako trwały podmiot i przedmiot blokady rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach*. [w:] Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (1985), *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*. [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Paedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*. Katowice.
- Lesser E.L., Prusak L. (1999), *Communities of Practice, Social Capital and Organisational Knowledge*. „Information Systems Review”, Vol. 1
- Ligus R. (2013), *Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badanie w działaniu*. [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Martindale D. (1960), *Nature and Types of Sociological Theory*. Cambridge.

- Marynowicz-Hetka E. (2010), *Tożsamość środowiska pedagogicznego w praktyce transformacji: propozycja ram dyskusji*. [w:] M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o Uniwersytet i kulturę humanistyczną. Przebudzenia humanistyczne. Kolokwia*. Toruń.
- McDermott R. (1999), *Learning across teams: the role of communities of practice in team organizations*. „Knowledge Management Review”, Vol. 2, No. 8.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika*. Warszawa.
- Misztal B. (2000), *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków.
- Nancy J.-L. (2010), *Rozdzielona wspólnota*. Wrocław.
- Orzelska J. (2014), *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezydów tożsamości*. Kraków.
- Pareto V. (1994), *Uczucia i działania – Fragmenty socjologiczne*. PWN. Warszawa.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Radlińska H. (1936), *Wychowanie dorosłych*. [w:] I. Jurgielewiczowa, H. Radlińska, *Wychowanie i nauczanie dorosłych*. Warszawa.
- Radlińska H. (1946), Czynniki ludzkie. *Oświata i Kultura. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom oświaty dorosłych*, rocznik II, nr 10, grudzień.
- Radlińska H. (1946), *Książka wśród ludzi*. Warszawa.
- Radlińska H. (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej*. Warszawa.
- Reut M. (2000), *Hermeneutyka i dialog*. [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Kraków.
- Reut M. (2010), *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*. Wrocław.
- Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance, Trois études*. Paris.
- Rutkowski R. (1982), *Diagnoza społeczna w działalności kulturalnej*. Warszawa.

- Suchodolski B. (1946), *O działalności twórczej*. „Studia Pedagogiczne” t. XXVIII.
- Suchodolski B. (1947), *Uspołecznienie kultury*. Warszawa.
- Suchodolski B. (1972), *Labirynty współczesności*. Warszawa.
- Suchodolski B. (1976), *Twórczość jako styl życia*. „Studia filozoficzne” t. XXVIII.
- Suchodolski B. (1983), *Twórczość – rzeczywistość, nadzieja wątpliwości*. [w:] B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa.
- Sztompka P. (2003), *Socjologia*. Warszawa.
- Śliwerski B. (2010), *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków.
- Taborska H. (1994), *Rola animacyjna sztuki społeczności i sztuka dla społeczności w Anglii*. [w:] J. Gajda (red.), *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin.
- Tatarkiewicz W. (2007), *Historia Filozofii*. Warszawa.
- Turska E. (2007), *Profilaktyczno-terapeutyczna funkcja sztuki*. [w:] J. Szulakowska-Kulawik (red.), *Estetyczny wymiar edukacji*. Bytom.
- Vallerand R.J. & N. Houliort, In Gilliland SW, Steiner DD, Skarlicki DP (eds.) (2003), *Passion at work: Toward a new conceptualization. Emerging perspectives on values in organizations* (pp. 175–204). Greenwich.
- Wenger E., Snyder W.M., McDermott R. (2002), *Cultivating Communities of Practice, A Guide to Managing Knowledge*. Boston.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka, nowe (Kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Jaka Kultura*. [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.
- Witkowski L. (2009), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika komplet-*

na Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce. Kraków.

Witkowski L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona.* Kraków–Dąbrowa Górnicza.

Wojnar I. (1965), *Wychowanie przez sztukę.* Warszawa.

Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji.* Warszawa.

Wojnar I. (2005), *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia.* [w:] D. Kubinowski (red.), *Pedagogika kultury.* t. I. Lublin.

Żebrowski J. (2003), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych.* Gdańsk.

Ильин И.А., *Путь духовного обновления. Путь к очевидности.* Москва 1993. Przekład na język polski: R. Gawarkiewicz, otrzymałem oryginalną wersję tłumaczenia.