

prof. dr hab. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

IDEA EDUKACJI OGÓLNEJ A JAKOŚĆ CZŁOWIEKA

IDEA OF GENERAL EDUCATION AND QUALITY OF A HUMAN BEING

Streszczenie

Tekst ten podejmuje problematykę zależności rozwoju człowieka od jakości edukacji oraz kontekstu społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego, w którym przebiegają procesy edukacyjne. Autor upomina się o konieczność realizacji edukacji pełnej, wielostronnej, holistycznej i humanistycznej, która jest w stanie kształtować człowieka „całkowitego”, „harmonijnego”, wydobywającego ze swego psychosomatycznego i społeczno-kulturowego potencjału możliwie wszystkie swe autentycznie ludzkie właściwości, a równocześnie „pełnomocnego”. Takie spojrzenie na realizację procesu edukacyjnego stanowi odpowiedź na dokonującą się dziś jednostronną edukację, zdominowaną tendencjami pragmatycznymi, utylitarnymi, która daleka jest od realizacji idei pełnego rozwoju człowieka.

Słowa kluczowe: edukacja ogólna, kształcenie humanistyczne, wszechstronny rozwój człowieka.

Abstract

In this text the author presents problematic aspect of dependence between human's development and quality of education as well as the sociocultural context, in which educational processes are being realised. The author draws attention to the need of general, holistic and humanistic education, which would make us able to form a “complete”, “harmonious” human, who extracts all his altruistic features from his semantic psyche and sociocultural potential. At the same time the harmonious human becomes the “plenipotentiary” human. Such a point of view on educational process is the answer to present one-sided education, determined by pragmatic tendencies, which is clearly far from realisation of general human development.

Key words: general education, humanistic education, comprehensive development of human.

Aktualność zagadnienia

Edukacja ogólna, mówiąc inaczej – nowoczesnie pojęta edukacja integralna, staje się obecnie – ze względu na wymogi współczesnego etapu rozwoju cywilizacyjnego, tzn. przyspieszonych przemian w dziedzinie technizacji i pragmatyzacji życia społecznego i indywidualnego, ekonomizacji i komercjalizacji zastanych systemów wartości (pieniądz i zysk stały się naczelną i życiowo wiodącą wartością), powszechnej konsumeryzacji i hedonizacji sposobu życia i bytowa-

nia ludzkiego – już nie tylko nader aktualnym i potwierdzającym swą zasadność postulatem pedagogicznym, ale także dramatycznym wyzwaniem edukacyjnym. Postulatem i wyzwaniem ostro i zarazem paradoksalnie konfrontowanym z aktualnym stanem rzeczy „świata ludzkiego” (świata z perspektywy moralnej i humanistycznej w znacznej mierze już „niehumanistycznej”). Paradoksalność owej konfrontacji polega, z grubsza rzecz biorąc, na tym, że z jednej strony urzeczywistnianie tego postulatu świat ten zdecydowanie utrudnia, najczęściej wręcz uniemożliwia, z drugiej jednak bardzo go potrzebuje i jego nieodzowność ewidentnie potwierdza. Tymczasem teoretycznie kreatywne środowiska pedagogiczne (społecznie coraz bardziej marginalizowane) oraz światłe kręgi ludzi czasów współczesnych, nie mówiąc już o elitach politycznych i ważących o losach cywilizacji współczesnej oraz żyjącego w niej człowieka decyzji, wyraźnie z tym postulatem i wyzwaniem sobie nie radzą, a nawet poważnie i praktycznie go nie podejmują (ciągle brak konkretnych decyzji i rozwiązań). Jednak prawie wszystko wskazuje na to, że rychło i z pełną determinacją oraz odpowiedzialnością za „jutro” człowieka należy je podjąć i praktycznie urzeczywistnić, i to bez względu na to, że przyszedłoby tu być może myśleć i działać „na przekór wszystkiemu” i na zasadzie „mimo wszystko”, a być w duchu jakiegoś odrodzonego idealizmu i romantyzmu pedagogicznego.

Warto przypomnieć, że jedną z charakterystycznych cech istoty ludzkiej, cech odróżniających ją – wspólnie z paroma innymi swoistymi jej przymiotami, takimi np. jak samoświadomość, zdolność myślenia abstrakcyjnego, rozumowej refleksji, długofalowej wyobraźni, aktywności twórczej, głębszej emocjonalności itp. – od wszystkich wyżej ewolucyjnie rozwiniętych gatunków zwierzęcych jest to, że nie od razu, tzn. nie od chwili swego narodzenia, ma on uformowaną swą ludzką, humanogatunkową tożsamość, swą rodzajową istotę, czyli te właściwości i przymioty psychiki i mentalności, które konstytuują jej człowieczeństwo, sprawiają, że na kanwie przyrodzonej natury kształtuje się to, co stanowi o jej rodzajowej swoistości i odrębności, tzw. różnicy gatunkowej, co pozwala definiować ją jako człowieka właściwego; człowieka jako człowieka. Tą homokreatywną cechą jest szeroko pojęty proces wychowawczy i edukacyjny, proces uwzględniający nie tylko społeczne i adaptacyjne, kulturowe czy funkcjonalno-profesjonalne cele i zadania podmiotowe, indywidualno-osobowościowe, personalno-duchowe. Jedynie tak całościowo, holistycznie pojęty proces wychowawczo-edukacyjny może wszechstronnie, a więc w sposób najbardziej pożądanym kształtować człowieka jako człowieka: jego wiedzę, uzdolnienia i umiejętności, kompetencje i sprawności zawodowe, przysposobienie społeczne i życiowe otwarcie na wartości kulturowe itp., ale także to, co w teleologii tego procesu zawsze winno być priorytetowe, tzn. odpowiednią jakość jego osobowości, mentalności, emocjonalności, charakteru, a biorąc rzecz głębiej – jakości jego podmiotowości, duchowości i człowieczeństwa. Znamienne stwierdzenie Kanta, zgodnie z którym człowiek jest jedyną istotą, która musi być wychowywana,

a więc doprowadzana do samej siebie, odnosi się właśnie do tak szerokiego i wielostronnego w swych celach i zadaniach, płaszczyznach i środkach kształcenia i wychowania, a nie do wąsko i jednostronnie pojętego procesu, np. sprowadzonego do niezbędnej socjalizacji i doraźnego przysposobienia zawodowego jego podmiotów – uczniów i wychowanków.

W społeczeństwie rynkowym i informacyjnym oraz w technokratycznej cywilizacji, w której żyjemy, wyraźniej niż w czasach wcześniejszych daje się dostrzec, że jedynie taka całościowa, holistyczna edukacja jest w stanie kształtować człowieka „całkowitego”, „właściwego” i wewnętrznie harmonijnego, człowieka, który „wydobywa” ze swego psychosomatycznego i społeczno-kulturowego potencjału możliwie wszystkie swe autentycznie ludzkie cechy i właściwości, a równocześnie staje się człowiekiem „pełnomocnym” – mogącym podjąć stojące przed nim ważniejsze wyzwania i problemy i będącym w stanie, na miarę swych indywidualnych możliwości, poprawnie i skutecznie je rozwiązywać.

Wyraźnie dostrzegalna jest ścisła i wielopłaszczyznowa zależność między tak rozumianym człowiekiem a jego edukacją i „światem ludzkim”, w którym żyje, „robi się”, realizuje, współtworzy siebie i rzeczywistość własnego bytowania. W skrócie można powiedzieć, że jaka jest jakość i efektywność „pełnej”, całościowej edukacji człowieka, taka jest w efekcie tego homokreatywnego procesu jakość człowieka. I dodajmy – jak rozległe i intensywne, pozytywne i negatywne są nań wpływy całego kompleksu innych skorelowanych z edukacją czynników społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, taka jest ogólna kondycja człowieka; jakie jest tempo, charakter i głębokość zarówno intencjonalnych, jak i nieintencjonalnych zmian w dziedzinie tego rodzaju edukacji oraz związanego z nią kontekstu społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego, taka jest też zmiana wielu właściwości osobowościowych, mentalnych, zachowaniowych i funkcjonalno-sprawnościowych człowieka, jego duchowości, kultury wewnętrznej, a poniekąd także i człowieczeństwa. Można zatem ogólnie powiedzieć, że holistycznie pojęta edukacja jest jednym z najważniejszych czynników „tworzenia” człowieka i rozwoju jego naturalnego gatunkowego potencjału oraz jego progresywnego lub – jak w przypadku jej braku, wypaczenia lub niedostatku – regresywnego urzeczywistnienia. Z kolei jej kontekst zewnętrzny: społeczny, kulturowy, cywilizacyjny i przyrodniczy decyduje o jej charakterze, funkcjach, efektywności – „mocy i niemocy”. Zatem za ewidentnie błędny należy pogląd, jakoby w warunkach współczesnej cywilizacji technokratycznej i informatycznej rola edukacji całościowej, pełnej i wielostronnej, w tym humanistycznej, nieuchronnie się pomniejszała lub stawała zbędna. Wręcz przeciwnie – jej rola jest coraz większa i aktualna, społecznie i życiowo ważna, konieczna i niezbywalna. Możliwości jej wypełniania zapewne bardzo się pogorszyły – i w miarę rozwoju tej cywilizacji coraz bardziej się utrudniają – ale jednak nie wyczerpują się zupełnie i nie znikają. Edukacja współczesna, zwłaszcza na poziomie wyższym (szkolnictwa wyższego i uniwersyteckim), jest wyraźnie ujednostronniona

i w głównych swych celach bardzo zawężona. Przede wszystkim nastawiona jest na przysposobienie kształconej młodzieży do określonych zawodów i przygotowywanie jej do udanego wchodzenia na rynek pracy i możliwie dobrego radzenia sobie z jego wymogami i twardymi regułami, a nie na pełniejsze kształtowanie jej umysłowości, postaw społecznych i moralnych, kultury osobistej i duchowości.

Jest to edukacja zdominowana tendencjami utylitarnymi, pragmatycznymi, prakseologicznymi, użytkowo-praktycznymi, a nie ideą kształcenia i wychowania wszechstronnego i nieinstrumentalnego; kształcenia i wychowania nastawionego nie tylko na osiągnięcie określonych kompetencji i umiejętności zawodowych, ale także na kształtowanie wysokiej jakości postaw życiowych i społecznych, kultury humanistycznej i moralnej, pogłębionej duchowości i tożsamości indywidualnej, uwrażliwienia na wysokie i autoteliczne wartości.

Wymownym potwierdzeniem owej jednostronności i zarysowującej się coraz bardziej jednowymiarowości tej edukacji jest m.in. to, że zdecydowanym jej priorytetem i pierwszoplanowym nastawieniem, a nawet swego rodzaju obsesją i zafascynowaniem, jest kształcenie kwantytatywne i digitalne, ilościowe i cyfrowe, ukierunkowane głównie na kształtowanie umysłowości liczącej, kalkulacyjnej, planistycznej i projektującej, wynalazczej i konstruktywistycznej, mniej zaś rozumującej i refleksyjnej, otwartej na aksjologiczne wymiary rzeczywistości, na świat wyższych, autotelicznych wartości i na niedające się ująć w liczbach i formalnych modelach jakościowe przejawy rzeczywistości, niedostrzegającej poza siecią i układem cyfr oraz matematyczno-logicznych reguł i wzorów także różnorodnych nienumerycznych jakości ontycznych, tzn. realnych i pozaliczbowych, istnościowych i sensotwórczych oraz istoty ludzkiej i jej egzystencji. Ta, w dużej mierze wymuszona postępowaniem naukowo-technicznym i wymogami cywilizacji technokratycznej i społeczno-ekonomicznego systemu rynkowego, digitalizacja i cyfryzacja poznawczej aktywności umysłu ludzkiego, połączona z daleko posuniętą jej pragmatyzacją i instrumentalizacją, dokonywana kosztem aktywności rozumiejącej, „jakościowo” poznającej, prowadzi do poważnego ujednostrojnienia i zdeformowania poznawczego obrazu rzeczywistości, do wypaczenia umysłowego wglądu w autentyczny, prawdziwy wymiar rzeczywistości oraz poznającego ją ludzkiego podmiotu.

Przedmiot i cele współczesnego kształcenia ogólnego

Poglądy na przedmiot kształcenia ogólnego, czyli na rodzaj i zakres objętych tym pojęciem treści kształceniowych, są w literaturze pedagogicznej zróżnicowane. Wiele kwestii pozostaje otwartych, dyskusyjnych i niedookreślonych – zwłaszcza jeśli chodzi o zakres tego rodzaju kształcenia, strukturalizacji jego treści, usytuowanie w ogólnych planach kształcenia wyższych szkół i uniwersy-

tetów oraz metody dydaktycznej jego realizacji. Większą zgodność i konkretyzację poglądów na ten temat daje się zauważyć przy zagadnieniu ogólnych celów owego kształcenia, jego potrzeby i sensowności. Innymi słowy – nowoczesna koncepcja kształcenia ogólnego znajduje się w toku dość trudnego kształtowania się i jeszcze trudniejszego edukacyjnego ich urzeczywistniania.

Ten, jak się okazuje, bardzo trudny i zawiły proces kreowania i wdrażania w problematykę edukacyjną koncepcji kształcenia ogólnego prześledzić można, jeśli chodzi o polską myśl i rzeczywistość edukacyjną ostatnich kilku dekad, m.in. na przykładzie trzech dość wyraziście wyartykułowanych koncepcji przedmiotu interesującego nas tu kształcenia, a mianowicie na przykładzie koncepcji kształcenia ogólnego Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar i Kazimierza Denka.

Rozpatrzmy pokrótce te koncepcje. Zaczniemy od stwierdzenia, że wymieniona trójka wybitnych polskich pedagogów zajmowała się głównie kształceniem ogólnym na poziomie uniwersyteckim. Przez B. Suchodolskiego określana jest ona jako „kształcenie ogólne na poziomie wyższym” lub wykształcenie ogólne wyższe. Najlepszym miejscem dla tego typu kształcenia z kilku istotnych powodów mogą być, według tego uczonego, w zasadzie jedynie uniwersytety. One bowiem skupiają w sobie grona specjalistów naukowych z szerokiego zakresu różnych nauk; specjalistów, z których znaczna część pracuje twórczo, uprawiając własne badania, rozwijając i upowszechniając ich wyniki, na bieżąco śledząc osiągnięcia badawcze w zakresie swoich specjalizacji i rozumiejąc ich znaczenie, wykazując zaangażowanie naukowe, co sprawia, że de facto są oni „ludźmi nauki” czy „prawdziwymi uczonymi”. Liczy się tu też tzw. „atmosfera uniwersytecka” (jeśli takowa istnieje), tzn. wysoka ocena nauki, prawdy i racji naukowej, bezinteresownego poznania, nietylnych potrzeb i zainteresowań intelektualnych, priorytet nieinstrumentalnego odnoszenia się do wiedzy naukowej i profesji akademickiej, traktowanie uniwersytetu jako swoistej „świątyni nauki” (jeśli taka postawa jest jeszcze żywotna). Kształcenie ogólne nie tylko może, ale winno być, zdaniem tego pedagoga, przeprowadzane we współczesnym uniwersytecie. Chodzi o kształcenie w zakresie najnowszych osiągnięć nauk podstawowych, zarówno humanistycznych i społecznych, jak i formalnych. „Wchodziło by tu w grę – pisze B. Suchodolski¹ – bardziej systematyczne kształcenie w zakresie dyscyplin podstawowych, zwłaszcza tych, w których postęp naukowy jest bardziej szybki. Kształtowanie pracowników różnych zawodów w zakresie fizyki, matematyki, socjologii, ekonomii itd.”

W przygotowaniu zawodowym na szczeblu wyższym „rolę coraz większą zyskują elementy wykraczające poza wąską specjalizację. Istnieje rosnąca tendencja do rozszerzania grupy dyscyplin mających stanowić naukową podstawę określonych zawodów. W wielu przypadkach staje się konieczne uwzględnienie dyscyplin bardzo odległych od zasadniczego kierunku studiów zawodowych.

¹ B. Suchodolski, *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] *Świat człowieka a wychowanie*, KiW, Warszawa 1967, s. 477.

Tak np. nowoczesne wykształcenie inżyniera musi uwzględniać elementy nauk społecznych i psychologicznych, ponieważ nie jest już tylko kierownikiem procesów technologicznych, ale także kierownikiem zespołu ludzi, od których wymaga się współdziałania z technicznym postępem. Sposób uwzględniania tych dyscyplin dodatkowych musi być zupełnie swoisty; wiele nieporozumień powstaje wówczas, gdy wymaga się w tej dziedzinie studiów analogicznych do tych, jakie muszą być prowadzone w dyscyplinach podstawowych dla danego zawodu. Sposób ten musi wiązać się bardziej z tzw. wykształceniem ogólnym niż z wykształceniem specjalistycznym².

Szczególnie ważną rolę w przedmiocie kształcenia ogólnego na poziomie wyższym przypisywał B. Suchodolski odpowiednio dobranym elementom nauk humanistycznych i filozofii.

Jeszcze silniej rolę tych elementów w układzie treści (przedmiocie) kształcenia ogólnego zaakcentowała w swych rozważaniach o tym kształceniu Irena Wojnar – bliska współpracownica naukowa Bogdana Suchodolskiego i kontynuatorka wielu wątków jego myśli pedagogiczno-humanistycznej. Wiedzę ogólną skłonna ona była nawet utożsamiać z ogólną wiedzą humanistyczną: „wiedza zwana ogólną jest to oczywiście ogólna wiedza humanistyczna”³, kształtowanie zaś ogólne ma prowadzić do wykształcenia opartego na wartościach humanistycznych.

Podkreślała: „Odczuwamy dziś i to dość dotkliwie niedosyt wykształcenia opartego na wartościach humanistycznych. Realizacja jest trudna, ale i niezbędna, jeżeli nie mamy produkować ludzi kalekich i jednowymiarowych. Potrzebna jest synteza ogólnej wiedzy humanistycznej prowadząca do umiejętności samodzielnego myślenia, wrażliwych reakcji i rozumienia innych ludzi, zindywidualizowanej strategii bogatego życia, trafnych wyborów. Potrzebna jest zdolność do rozumienia świata innych ludzi i samego siebie. Ale rozumienia nie osiąga się wyłącznie na drodze edukacji. Wynika ono z »przekładania« wartości na jakość człowieka, taki powinien być generalny sens kształcenia ogólnego. Stanowi ono inwestycję w swoistą niepowtarzalną tkankę ludzką”⁴.

W kształceniu humanistycznym jednakże nie chodzi tylko, zdaniem autorki *Humanistycznych intencji edukacji*, o poznawcze przyswojenie możliwie najszerszego kręgu świata wartości humanistycznych, ale także o głęboką interioryzację tych wartości i o ukształtowanie potrzeby oraz umiejętności ich indywidualnego przeżywania. I przez to dopiero osiąga się jeden z głównych celów kształcenia, czyli ukształtowanie „kultury w ludziach”, ukształtowanie „treści ludzkich postaw, doświadczeń i działań inspirowanych przez humanistyczne przesłanie kultury i wyrażających się w różnych dziedzinach życia”, a także określonej humanistycznie inspirowanej wizji człowieka i wynikającej zeń postawy wobec innych ludzi. „Jestem głęboko przekonana – pisze autorka – że kształcenie człowieka wymaga

² Tamże, s. 499.

³ I. Wojnar, *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, „Edukacja” 1999, nr 3, s. 83.

⁴ Tamże.

wnikliwych studiów zarówno nad tworzonym przez ludzi światem wartości kultury, jak i nad swoistością ludzkich doświadczeń w tym świecie⁵.

Możliwe jest, a zarazem niezbędne, przeprowadzenie w części uniwersytetów radykalnej zmiany w strukturze, treści i metodach przeprowadzanego w nich kształcenia akademickiego. Opracowany w zarysie przez Kazimierza Denka⁶ projekt kształcenia, zwany „integralnym kształceniem uniwersyteckim” lub „humanistyczną formacją edukacyjną na poziomie uniwersytetu”, jest właśnie godną uwagi propozycją w zakresie współczesnej edukacji akademickiej, na tyle skonkretyzowaną i obiecującą, że nadaje się, choćby na zasadzie eksperymentu dydaktycznego, do wypróbowania praktycznego w wybranych uniwersytetach.

Oto skrócowa charakterystyka tego projektu: W strukturze treści proponowanego przedmiotu kształcenia łączy on integralnie wiedzę specjalistyczną i stosowaną (tzw. przedmioty kierunkowe) z wiedzą ogólną i ściśle teoretyczną opartą na naukach humanistycznych i filozofii, na „dobrej bazie w postaci studiów filozoficznych i humanistycznych”, bazie każdego kierunku studiów – niezależnie od typu i specjalizacji. Każdy zaś rodzaj wiedzy – i tę ogólną, i tę szczegółową – traktuje się w nim przede wszystkim jako wartości, a nie wyłącznie jako narzędzie służące celom praktycznym.

Zgodnie ze współczesną tendencją dydaktyczną projekt zakłada śmiało scalanie, integrowanie i korelowanie przekazywanej studentom wiedzy w określonych „blokach” tematycznych i interdyscyplinarnych, uznając, że lepiej aniżeli wiedza zamknięta w poszczególnych wyodrębnionych dyscyplinach naukowych oddają one rzeczywistość i lepiej niż ona pozwalają na aktywne jej poznawanie i skuteczne w niej działanie. Zastana praktyka segmentacji i fragmentacji wiedzy uniwersyteckiej nie może (nie powinna) być dalej kontynuowana, bo jest po prostu w efektach swych ograniczona, oznacza rezygnację z *universitas*, czyli szerokiej, wielostronnej i pogłębionej wiedzy o świecie i zdecydowanie utrudnia jego rozumienie. Współcześnie student uniwersytetu spotyka się z fragmentaryzacją i segmentacją zadań uczelni. Nie dostrzega wyrazistego oblicza uniwersytetu. Widzi przed sobą szereg autonomicznych dyscyplin. Przypominają one sklep wielobranżowy, „w którym z pozoru jest wszystko dla wszystkich”. W rzeczywistości „demokratyczny porządek dyscypliny” jest anarchią. Brakuje w nim wystarczających podstaw organizacji nauki i hierarchii wiedzy. Student zostaje „skoszarowany” i zamknięty w „klatki” dyscyplin szczegółowych, co rodzi zniechęcenie. Prowadzi do rezygnacji z *universitas*, czyli dążenia do wykształcenia o szerokich podstawach humanistycznych i zachęca do ucieczki w wąską specjalizację. W rezultacie student nie otrzymuje całościowej wizji rzeczywistości. Studiuje »pod kątem przydatności« zamiast poznawania i rozumienia świata, rzeczy, innych osób i siebie.

⁵ Tamże.

⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

Przywrócenie uniwersytetowi jego funkcji kształceniowej w rozumieniu *universitas* pozwoli też (pozwolić może) – zdaniem tego uczonego – na skuteczny renesans konstytutywnego dla niego logosu i etosu prawdy – dociekania prawdy jako wartości samej w sobie. Z pola widzenia kształcenia uniwersyteckiego zniknął logos i ethos dociekania prawdy, i to dla niej samej. Zamiast tego uniwersytet postawił na skuteczność wiedzy i operatywność. Nie chodzi jednak o to, żeby tego nie robić, ale by czynić to tak, aby nie zaniedbywać swej pierwotnej powinności – szerokiego *universitas* kształcenia⁷.

Istotną cechą omawianego projektu jest sposób doboru treści w uwzględnianych w nim blokach tematycznych i interdyscyplinarnych oraz w innych całościowych układach programowych. Kryteriów tego wyboru jest tyle, ile jest najważniejszych celów kształcenia, głównych idei dydaktyczno-wychowawczych, potrzeb edukacyjnych słuchaczy, wymogów osiągania głębszej, nie tylko opisowej i informacyjnej wiedzy, lecz wiedzy, w której chodzi o to, by „wiedzieć że, jak i dlaczego”. Ogólnie rzecz biorąc, treści nowoczesnego kształcenia uniwersyteckiego trzeba – zdaniem autora projektu – dobierać tak, żeby pomagały studentowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. Chodzi o treści, które prowadzą do samoedukacji studenta, służą kształtowaniu takich fundamentalnych jego umiejętności dla skutecznego funkcjonowania w dobie przemian, jak zdolność do zmian, możliwość komunikowania, organizowania i solidaryzowania się, życie i praca w społeczeństwie informacji, negacja, asertywność, przedsiębiorczość⁸. O treści, które nadto sprzyjałyby rozwojowi odpowiednich kompetencji słuchaczy i kompetencji, w których położony byłby akcent na kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia, efektywnego studiowania i samokształcenia, z odpowiedzialnością dobrego przygotowania do życia w demokratycznym społeczeństwie oraz tworzenie pożądanego jakości własnego życia indywidualnego oraz racjonalnego projektowania własnej przyszłości.

Odpowiednio dobrane treści kształcenia akademickiego wymagają jednak ciągłej aktualizacji, natomiast sam proces doboru wymaga odpowiedniego wsparcia teoretycznego w wypracowanych teoretycznych i prakseologicznych zasadach programowania dydaktycznego. Szczególnie przydatna okazać się tu może, zdaniem autora, tzw. ontodydaktyka, czyli ten kierunek poszukiwań badawczych, który zapewnia uzyskiwanie takiego kształtu przedmiotów studiów, który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym, hierarchicznym i zintegrowanym charakterem wiedzy i wskazuje na to, jak przekazywać studentom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, a jednocześnie łatwo przyswajalnej formie.

Ogólnie rzecz biorąc, omówiony wyżej projekt kształcenia akademickiego oznacza według jego twórcy taką tendencję rozwojową edukacji uniwersyteckiej, która prowadzi do pogłębionego wykształcenia ogólnego, profesjonalizacji i perfekcjonizmu. Jest to istotny rys przemian edukacyjnych wykraczających

⁷ Tamże, s. 55–72.

⁸ Tamże, s. 119–134.

poza dotychczasowe cele, programy i treści edukacji w szkole wyższej na poziomie uniwersytetu⁹.

Nieodłączną częścią i istotnym dopełnieniem omówionego wyżej projektu integralnego kształcenia uniwersyteckiego jest koncepcja tzw. „edukacji aksjologicznej”. Może być ona przeprowadzona w takim procesie kształcenia, w którym realizowany jest nie tylko określony „ciąg poznawczy”, ale ukazywane są także konkretne i zrozumiałe dla studenta „sytuacje aksjologiczne”, sytuacje, w których ma on możliwość włączenia ich w strukturę własnego doświadczenia życiowego. Chodzi więc o taki współczynnik kształcenia i studiowania uniwersyteckiego, który otwiera przed słuchaczem możliwość rozpoznawania i krytycznego oszacowania, a następnie akceptacji bądź odrzucenia określonych wartości, ich zinterioryzowania lub pozostawienia na zewnątrz własnych doświadczeń i przeżyć. Mowa o wartościach z wielkiej triady: prawda – dobro – piękno, wiara – nadzieja – miłość, wolność – równość – braterstwo. Uzupełniane one winny być takimi jakościami kultury intelektualnej, jak: samodzielność, kreatywność, otwartość na krytykę, szacunek dla oponentów, spójność sądów, wyobraźnia, sceptycyzm, sprawność, intuicja.

W takim nastawieniu edukacji na uniwersalne i fundamentalne wartości etyczne, społeczne i zalety (cnoty) osobowościowe oraz w intencji kształcenia i wychowania dla „życia według wartości i dla wartości” ujawnia się nawiązanie do idei czołowych przedstawicieli pedagogiki humanistycznej oraz humanistycznego nurtu filozofii współczesnej, a zarazem krytyczne odniesienie się do wpływowego współcześnie relatywizmu aksjologicznego i etycznego, zwłaszcza do najbardziej radykalnej jego postaci, jaka wyrażana jest w postmodernizmie. Równocześnie zaznacza się tu ostra reakcja na cywilizacyjne i społeczne warunki aktualnego kryzysu wartości, swoistego chaosu i zamieszania w świecie wartości, na obniżanie się kondycji duchowej i moralnej współczesnego człowieka. Reakcja ta dotyczy także polskiego wymiaru tej negatywnej przemiany w sferze wartości i kultury moralnej. Jednym z następstw dokonującej się w naszym kraju transformacji systemowej jest doświadczenie przez jego społeczeństwo względności wartości i norm moralnych. Daje się zaobserwować proces przejścia w etyce od orientacji normatywnej do sytuacyjnej. Wyraża się to wyborem wartości odpowiednich dla danej chwili. Oznacza to zastępowanie wartości etycznych wartościami pragmatycznymi i prakseologicznymi¹⁰.

Uzasadnienie nawrotu do kształtowania ogólnego

Co podtrzymuje, a nawet wzmacnia aktualność pojęcia i związanych z nim pomysłów realizacyjnych? W odpowiedzi na to pytanie trzeba przede wszystkim

⁹ Tamże, s. 137–152.

¹⁰ Tamże, s. 75–88.

stwierdzić, że nie zanika u sporej części ludzi przynależnych do społeczeństwa rynkowego i konsumpcyjnego potrzeba wiedzy nieinstrumentalnej i nieużytecznej oraz zamiłowanie do „studiów bezinteresownych”, studiów nastawionych na pozarynkowe i pozazawodowe cele, na zaspokojenie osobistych zainteresowań i aspiracji poznawczych, ambicji intelektualnych, studiów mających na celu odkrywanie samoistnej wartości wiedzy – wiedzy pozwalającej na ogólny rozwój duchowy człowieka, pełniejsze kształtowanie jego podmiotowości i człowieczeństwa oraz lepsze rozumienie świata i życia.

Ten typ zainteresowań i potrzeb poznawczych oraz ten rodzaj wiedzy nie wygasł zupełnie u sporej części współczesnych ludzi kształtowanych w cywilizacji technokratycznej i informatycznej, wręcz przeciwnie – zainteresowania i wiedza nieużytecznego typu zdają się ożywać w czasach współczesnych, a w każdym razie zyskiwać na swoim znaczeniu. Nic nie straciło, a nawet zyskało na swej aktualności wymowne stwierdzenie dotyczące tej kwestii jednego z najwybitniejszych polskich pedagogów: „istnieją pewne swoiste potrzeby intelektualne nowoczesnych ludzi wynikające niekiedy głównie z procesów integracji nauk, niekiedy głównie z potrzeb rozszerzania zakresu kwalifikacji zawodowych, niekiedy zaś z ogólnych zainteresowań światem, rozbudzonych dzięki osiągnięciu średniego wykształcenia. Te intelektualne potrzeby nie mają charakteru ściśle użytecznego i praktycznego, nawet wówczas, gdy wiążą się z działalnością zawodową, są one raczej wyrazem dążeń do przekraczania granic znajomości zawodu”¹¹. Wprawdzie w ostatecznym obrachunku to „przekraczanie granic znajomości zawodu” może dawać dobre efekty w pracy zawodowej, ale nie ma różnicy między charakterem sytuacji, gdy inżynier czyta studium o wytrzymałości materiałów, a sytuacją, gdy czyta on studium socjologiczne lub estetyczne. Potrzeby te określilibyśmy kiedyś mianem „potrzeb bezinteresownych” i sądziliśmy, że całkowicie i bezpowrotnie zanikły w cywilizacji przemysłowej i naukowo-technicznej. Jak się dziś wydaje, była to diagnoza mylna. Jesteśmy świadkami odradzania się tych potrzeb w nowej postaci¹².

Jest coś paradoksalnego w tym, że w ślad za postępem technicznym, naukowym i informatycznym nieodłącznie podąża, a nawet zyskuje na znaczeniu wynikająca z „intelektualnej bezinteresowności” potrzeba wiedzy ogólnej, a to być może dlatego, że bezspornie wymaga jej ten typ aktywności człowieka, który w „technopolu”, w typowej dla zaawansowanych technoinformacyjnych form pracy, staje się on coraz bardziej pożądanym, tzn. potrzeba aktywności twórczej, inwencyjnej, odkrywczej, a w każdym razie samodzielnej i refleksyjnej. I znowu przytoczymy wiarygodnie brzmiące stwierdzenie cytowanego wyżej autora: „Można sądzić – pisze – iż im bardziej praca ludzi zyskiwać będzie charakter

¹¹ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990, s. 364–370.

¹² J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w ponowoczesności*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2016.

działalności twórczej, angażującej osobiście pracującego człowieka [...], tym bardziej intensywne stawać się będą potrzeby intelektualne bezinteresowne [...]. Zainteresowanie światem zarówno przyrodniczym, jak i społecznym stawać się będzie tym większe, im społecznie bardziej rozległe będzie wyzwalanie się ludzi z pracy fizycznie ciężkiej i psychicznie obojętnej, im większe będzie uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym. W miarę tego, jak ludzie stawać się będą panami przyrodniczych i społecznych warunków swego życia, rozszerzać się będą ich horyzonty umysłowe i zainteresowania¹³.

Ze względu również na istotną zmianę wielu zawodów, polegającą m.in. na zwiększaniu się w nich roli aktywności intelektualnej, inwencyjnej, kreatywnej, a pomniejszaniu się czynności wyłącznie fizycznych, mechanicznych, automatycznych (fordowskich), a nierzadko na niemal całkowitej zmianie ich profilu technologicznego, oraz ze względu na przyspieszoną zmienność i stałą fluktuację form zatrudnienia kształcenie ogólne zyskuje na swym znaczeniu. Z uwagi na niemożność wykonywania przez całe życie, raz na zawsze, wyznaczonego zawodu, natomiast konieczność podejmowania na przemian pracy w zawodach wcześniej „niewyznaczonych”, w tzw. zawodach „własnych”, zachodzi coraz większa potrzeba systematycznego kształcenia w zakresie coraz większej ilości dyscyplin podstawowych (ogólnych), dyscyplin ułatwiających czy nawet wręcz umożliwiających ową „elastyczność zawodową”, przysposabiających do niej poznawczo i mentalnie, psychologicznie i osobowościowo, działających na rzecz stałego unowocześnienia i współczesnienia „wiedzy zawodowej”, niezbędnego rozszerzania jej horyzontów ogólnoteoretycznych. Kształcenie to nie toczy się (toczyć się nie powinno) gdzieś obok kształcenia zawodowego, a tkwi (tkwić winno) w nim samym. Jest (być musi) jego integralną, nierozłączną częścią. Odwołajmy się tu ponownie do cytowanego autora: „znajomość postępu w zakresie nauk podstawowych staje się dziś głównym czynnikiem doskonalenia zawodowego, rola uniwersytetów jako instytucji powołanych do badań i kształcenia tego typu stawałaby się coraz ważniejsza. Równocześnie powinno by następować kształcenie zaspokajające potrzeby rozumienia świata i życia w szerokim zakresie”¹⁴.

Od wielu już lat rozwijane są, zwłaszcza w anglosaskiej literaturze socjologicznej, kulturologicznej i pedagogicznej, koncepcje edukacji ogólnej i humanistycznej, inspirowane i motywowane głównie poczuciem poważnego zagrożenia „jakości” człowieka współczesnego i jego duchowości, kultury wewnętrznej, sposobu bytowania i stylów życia, człowieczeństwa i humanistycznego usposobienia; poczuciem zagrożenia ze strony typowych mechanizmów procesów cywilizacji technokratycznej i konsumpcyjnej¹⁵. Nowoczesna eduka-

¹³ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. H. Read; E.H. Gombrich; E.D. Hirsch; A. Bloom; N. Psozman; R.A. Smith, S. Bruner i inni.

cja humanistyczna i kulturalna ma (może) według tych koncepcji w znacznym stopniu zapobiegać duchowemu „karłowaceni” człowieka, zubożaniu jego życia wewnętrznego, „zwięźaniu” człowieczeństwa, jednostronnemu, nieintegralnemu rozwojowi, dominowaniu w nim „myślenia komputerowego” nad myśleniem naturalnym, rozumu „cyfrowego” nad rozumem refleksyjnym, „skażeniu” technicznemu umyśłu, relatywizmowi życiowemu i moralnemu. Słowem – ma wziąć w obronę „kulturę w człowieku” i jego człowieczą tożsamość, człowieka jako istotę „wielowymiarową” i „człowieczo możliwego”, istotę nieulegającą bezwolnie tzw. „regresji antropologicznej” i zachowującą swą „humanistyczną jakość”. Do tych humanistyczno-pedagogicznych tendencji naukowców spod znaku „kultura w człowieku” odnoszą się m.in. przemyslenia Ireny Wojnar – gorącej zwolenniczki humanistycznie pojętego kształcenia ogólnego: „Charakteryzujące nasza epokę przemiany cywilizacyjne, mimo niewątpliwych sukcesów, kryją w sobie niebezpieczne zagrożenia dla humanistycznych aspektów rozwoju człowieka, powraca więc trwale przecież zaufanie do takich wartości kultury, które osłabiłyby ów »regres człowieczeństwa«, przywróciły ludziom poczucie godności, wrażliwości i umiejętności rozumienia drugiego człowieka, także poprzez interpersonalny dialog zainspirowany wspólnotą trwałych wartości. Idea »kultury w człowieku« pojawia się wszędzie tam, gdzie nie tylko narasta poczucie niebezpiecznego zagrożenia »tkanki ludzkiej«, ale budzą się dążenia do przeciwdziałania temu zjawisku, wzmocnienia działań edukacyjnych, które miałyby przyczynić się do budowania określonej, humanistycznej jakości człowieka”¹⁶.

W czasach coraz bardziej niepokojącego „zwijania” się człowieka i kurczenia jego *humanum*, redukcji ludzkiej wielowymiarowości i świata wyższych wartości, nasilającego się ograniczania człowieczego potencjału („człowieka możliwego”) i możliwości wielowymiarowego rozwoju istoty ludzkiej, spłykania i ujednostonniania jego egzystencji oraz narastającego zagrożenia dla jego człowieczeństwa i właściwej „tkanki ludzkiej” sprawą zasadniczą staje się tworzenie podstaw do budowania jakości człowieka, człowieka wielowymiarowego, integralnego, możliwie „zwielokrotnionego”, rozbudzania ludzkiego potencjału. Zdecydowanie pomocnym w tym wymuszonym przez współczesną cywilizację dziele być może, zdaniem Autorki i teoretyków, których stanowisko podziela zmieniona edukacja, w której poczesne miejsce zajmie szeroko i nowocześnie pojęte i edukacyjnie ukonstruowane „kształcenie ogólne w perspektywie kultury humanistycznej”, kształcenie określane i sterowane przez nowoczesną „pedagogikę rozwinięcia rozwoju człowieka”. Potrzebna – czytamy dalej – jest synteza ogólnej wiedzy humanistycznej prowadząca do umiejętności samodzielnego myślenia, wrażliwych reakcji i rozumienia innych ludzi, zindywidualizowanej strategii bogatego życia, trafnych wyborów. Potrzebna jest zdolność do rozumienia świata, innych ludzi, samego siebie, ale rozu-

¹⁶ I. Wojnar, *O wizję...*

mienia nie osiąga się wyłącznie na drodze erudycji. Wynika ono z „przekładania” wartości na jakość człowieka. Taki powinien być generalny sens kształcenia ogólnego. Stanowi ono inwestycję w swoistą i niepowtarzalną „tkankę ludzką”¹⁷.

Dodajmy od siebie, że tego rodzaju „pedagogika rośnięcia” czy „rozwinęcia” człowieka współczesnego oraz jego obrony i ochrony przed negatywnymi wpływami cywilizacji, którą stworzył, oraz obrony przed bezprecedensową alienacją, „luką cywilizacyjną” jest sprawą paląco aktualną, a równocześnie w praktyce nader trudną, a być może nawet niemożliwą. Zbyt wiele pojawia się przed nią przeszkód czy wręcz barier, zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych.

Mimo wszystko trzeba się być może, na zasadzie świadomego utopizmu oraz „tragicznego humanizmu”, odważnie zaangażować w tę nader istotną i niecierpiącą zwłoki sprawę. Trzeba to czynić po prostu w obronie człowieka i podstawowych wartości humanistycznych, trzeba, mimo że dokonuje się „trudne do przyjęcia zderzenie naszych wysublimowanych marzeń edukacyjnych z brutalną rzeczywistością”. Trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie: „jak mamy bronić wartości, bronić człowieka?”

Bibliografia

- Bruner J.S., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 1998.
- Denek K., *Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 3.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011.
- Gombrick E.H., *The Tradition of General Knowledge* [in:] *Ideals and Idols: Essays on Values in History and Art*, New York 1969.
- Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Wyd. UR, Rzeszów 2004.
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.
- Kwieciński A.Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.
- Lewowicki T., *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1999.
- Łobodzki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Nasbaum M.C., *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław 2008.
- Suchodolski B., *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] *Świat człowieka a wychowanie*, KiW, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szmyd J., *Moc i niemoc edukacji, wychowania i porządków wartości w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny*, Wyd. Nauk. „Śląsk”, Katowice 2016.

¹⁷ Tamże.

- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w ponowoczesności*, Wyd. Nauk. „Śląsk”, Katowice 2016.
- Wojnar I., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, zbiór studiów pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa 1996.
- Wojnar I., *Kształcenie ogólne w perspektywie kultury humanistycznej [w:] Humanistyczne intencje edukacji*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *O wizję edukacji, o wizję człowieka*, „Edukacja” 1999, nr 3.