

Kazimierz Szmyd, Hubert Sommer

EDUKACJA WOBEC ZMIANY ANTROPOLOGICZNEJ I CYWILIZACYJNEJ – ZAGROŻENIA I SZANSE ROZWOJU

EDUCATION TOWARDS ANTROPOLOGISTIC AND CIVILIZATIONAL CHANGES – DANGERS AND CHANCES OF DEVELOPMENT

Streszczenie

Współczesne czasy zdają się być ciekawe z wielorakich punktów widzenia. Gwałtowny rozwój cywilizacji i jej niepohamowana dyfuzja spowodowały ogromne różnice w percepcji tego zjawiska zarówno w sferze ekonomicznej, społecznej, kulturowej, jak również aksjologicznej czy edukacyjnej nie tylko wśród narodów tzw. wspólnoty zachodniej, ale zwłaszcza szeroko rozumianego świata arabskiego. Spowodowało to swoisty kryzys, czego konsekwencją są konflikty nie tylko na tle etnicznym czy rasowym, ale coraz częściej właśnie kulturowym czy edukacyjnym. Trudno dzisiaj wyrokować, w jakim kierunku rozwinię się ów kryzys – powstanie jednak ortodoksyjnych form państwowo-narodowych (czego przykładem jest Państwo Islamskie) może wskazywać na drastyczne antagonizowanie się nacji ludzkich nie tylko ze względu na przynależność religijną, ale także aksjologiczno-kulturową. Tekst ten stanowi przyczynek do szerszej dyskusji, która powinna mieć miejsce w związku z zaistniałą na świecie sytuacją. Zwłaszcza że w XXI w. najwyższy czas otrząsnąć się z katastrofalnych pozostałości wieku dwudziestego.

Słowa kluczowe: cywilizacja, edukacja, zagrożenia, szkoła, środowisko społeczne.

Abstract

Modern times seem to be interesting from multiple points of view. Dynamic development of civilization and its unrestrained diffusion resulted in huge differences in the perception of the phenomenon in the economic, social, cultural as well as axiological or educational among not only nations called as The western community, but especially widely understood in the Arab world. This resulted in a kind of crisis, that brought conflicts connected with not only ethnic or racial issues, but more often just with cultural or educational ones. It is hard to predict in which direction will develop this crisis – but the rise of orthodox forms of state-national (as exemplified by the Islamic State) may indicate a drastic antagonizing the human nations, not only on grounds of religion, but also axiological and cultural ones. This text is a contribution to the wider discussion that should take place as a result of prevailing on the world situation. Especially that in the XXI century's time to shake off the catastrophic remains of the twentieth century.

Key words: civilization, education, dangers, school, social environment.

1. Współczesność w perspektywie edukacyjnej

Zdawałoby się, że proces ponowoczesnej destrukcji antropologicznej traci swoje groźne oblicze, że wzrasta zdolność ludzi do adekwatnego „odczytywania” rzeczywistości cywilizacyjnej; technologiczno-ekonomicznej, społeczno-kulturowej, etycznej. Wielu badaczy i obserwatorów sądzi, że po latach żywiołowej dominacji procesów instrumentalizujących (uprzedmiotawiających) człowieka może pojawiać się rodzaj zrównoważenia konfliktu wartości i stopniowy powrót do naturalnego priorytetu wartości uniwersalnych i humanistycznych. Okazuje się jednak, że nadal trwa, a nawet pogłębiają się bariery w antropologicznym rozumieniu świata, również swojego najbliższego otoczenia, w którym żyjemy. Dotyczy to zarówno szeroko pojętej komunikacji między ludźmi, porozumienia międzypokoleniowego, także w obrębie poszczególnych generacji ludzkich. Coraz mocniej akcentowany jest syndrom braku zaufania, również w przestrzeni międzynarodowej, w globalnej ekonomii i totalnym „oblędzie” ideologii konsumeryzmu. Zaostrzają się formy konfliktów geopolitycznych i przejawy terroryzmu międzypaństwowego, doskonalą się metody i narzędzia zaburzania współegzystencji ludzi, współistnienia międzykulturowego i zrozumienia, tolerancji.

Również na poziomie międzynarodowych depozytariuszy standardów prawnych i ładu w świecie utrwała się ambiwalencja, relatywizm etyczny i niezdolność do jednoznacznych i sprawiedliwych rozstrzygnięć. W międzynarodowych instytucjach zaufania publicznego (ONZ i jego agendy), również państwowych systemach sprawowania władzy narasta obojętność, egoizm grupy (korporacyjny) i indywidualny, utrwalają się różne przejawy nietolerancji i dominacji. Na polu zmagania o humanistyczny obraz świata pozostają dość liczne ruchy pozarządowe, np. intelektualne, naukowe, ekologiczne, zdrowotne, pomocy międzynarodowej, kulturowe, edukacyjne. Wykazują one znaczną aktywność humanitarną i pewien rodzaj solidaryzmu antropologicznego. Jest to jednak przysłowiowa kropla w morzu potrzeb współczesnego świata. Mamy więc do czynienia ze swoistym sprzężeniem degradacji antropologicznej w sferze aksjologii i etycznych zasad życia z dehumanizacją kondycji człowieka w szerokiej skali.

Ostatnie lata to dalsze zaostrzenie się bezwzględnej konfrontacji bioegzystencjalnej, politycznej i ksenofobicznej erupcji nienawiści wśród „pobratymców plemiennych” w postaci wojen pomiędzy bliskimi kulturowo obszarami Rosji i Ukrainy, czy odmiennymi pod tym względem Palestyńczykami i Izraelem, trwa też bezwzględna konfrontacja w Syrii, Egipcie i innych regionach świata arabskiego. Powstanie Państwa Islamskiego na terenach Iraku i wspomnianej wyżej Syrii świadczyć może o tym, że terroryzm zaczyna zataczać bardzo niebezpieczne koło, którego konsekwencją może być frontalny atak na całą, szeroko rozumianą cywilizowaną kulturę zachodnią. Wszystkie te katastrofy humanitarne

mają swoje podłoże w niewyleczonej, a obecnie wzmagającej się (komplikującej się) homofobii i nietolerancji także w systemach (tradycjach) edukacyjnych pozabawionych niezbędnej perspektywy antro-humanistycznej.

2. Zagrożenia, możliwości i ograniczenia

W kręgu nauk o człowieku i jego wychowaniu twierdzi się, że przestajemy, jako gatunek, w różnym stopniu ogarniać ten wielki splot (chaos) antropologiczny, także w sferze infrastruktury rzeczowej, procesów i mechanizmów cywilizacji technologicznej. Rodzi to zupełnie fundamentalne i nieprzewidywalne implikacje w dziedzinie wychowania współczesnej populacji ludzkiej, zarówno w kulturowo osobliwym, jak i cywilizacyjno-globalnym wymiarze. Antropologiczna i humanistyczna aksjologia wychowania musi zmierzyć się z nieznanymi dotąd, w tak powszechnej skali, zjawiskami, jak: powszechny kryzys zaufania; wszechobecny egocentryzm, dążenie do zawłaszczania dla dominacji ekonomiczno-ideologicznej. Mamy do czynienia z postępującą instrumentalizacją demokracji, jej wynaturzeniami dla czerpania korzyści indywidualnych i korporacyjnych, z dewaluacją zasad i norm, z dehumanizacją postaw intelektualnych, wartości słowa, czyli „globalną hipokryzją i niegodziwością”. Towarzyszą temu liczne cywilizacyjne, ekonomiczne, zdrowotne, edukacyjno-antropologiczne kryzysy humanitarne. Wreszcie mamy do czynienia (niezależnie od eufemistycznych narracji, także „naukowych”) ze zbrodniami etniczno-politycznymi, o rodowodach tkwiących w fundamentalizmach kulturowo-religijnych i homofoniach irracjonalnej nienawiści.

W obliczu tych zjawisk edukacja w skali globalnej i narodowe teleologie wychowania zdają się nie zauważać tych groźnych zjawisk samounicestwiających człowieka we współczesnym świecie. Establishment światowy najczęściej przemilcza te zagrożenia, przez to obiektywnie proponuje się ucieczkę od tych poważnych dylematów współczesności. Ignorowanie tego oczywistego faktu otwiera drogę do globalnego kryzysu antropologicznego. Systemy ekonomiczne i edukacyjne, które wzajemnie wspierają się, zorientowane są na liberalną pogoń za technologią przewyższania innych ludzi (gatunkowego), w stronę bezrefleksyjnego organizowania konsumpcji i czerpania stąd „dobrodziejstw”.

W takim wychowaniu „przeciętnego” człowieka utrwała się zubożenie antropologiczne, rodzaj „entropii cywilizacyjnej”¹. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest degradacja i dehumanizacja form współzycia edukacyjnego, relatywizacja wartości etycznych, stan chaosu wartości wychowawczych, brak czytelnej orientacji w świecie. Nakłada się na to brak antropologicznego poczucia całości i ciągłości świata, własnej w nim tożsamości osobowej oraz inne przejawy świadomo-

¹ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 297.

ściowego zagubienia ludzi. Neoliberalna edukacja prowadzi do ignorowania wiedzy humanistycznej o przyczynowości świata. Rodzą się więc globalne stereotypy i schematy myślenia i działania, które prowadzą do utraty motywacji dla kształtowania osobistej i zbiorowej wrażliwości aksjologicznej, do dezorganizacji, zobojętnienia i frustracji znacznych odłamów populacji młodzieży². Stąd krótka droga do wszelkich „tożsamościowych” fundamentalizmów. Dodajmy z całym naciskiem, że dynamika tych niepokojących zjawisk nasila się i nabiera nowych, na ogół szkodliwych komponentów edukacyjnych. To już nie jest „płynący świat”, ale mamy do czynienia z gigantycznym przyśpieszeniem degeneracji humanistycznej kondycji człowieka, ze swoistym „regresem antropologicznym”.

Współczesna wojna ekonomiczno-handlowa i wyznaniowo-światopoglądowa toczy się praktycznie wszędzie. Na tle technologicznej, urzeczowionej cywilizacji wyzwalają się pokłady egoistycznej i irracjonalnej, prymitywnej zachłanności egzystencjalnej. Jest to zjawisko globalne, ale też odczuwalne w różnej skali bliskiego współżycia i sąsiedztwa ludzi. Zupełnie nie udało się wyciągnąć, choćby niektórych, możliwych do zrealizowania wniosków dla uniwersalnego wymiaru wychowania i edukacji. Nawet wtedy, gdy konflikty czasowo osłabiają się, czy nawet ustają, nie pojawia się ozdrowieńcza refleksja wzmacniająca rzeczywistą edukację wielokulturową, ideę wychowania człowieka dla progresji antropologicznej. Dla niej nigdy nie ma dogodnego czasu, a w istocie rzeczy wystarczającej motywacji i determinacji. Pozostajemy w groźnych objęciach kształcenia rzeczowo-pragmatycznego, pozaetycznego i pozahumanistycznego. W takim przypadku edukacja zatracą swój immanentny paradygmat wychowujący człowieka. Na naszych oczach zmienia swój sens, stając się coraz częściej przeciwieństwem antropologicznej progresji człowieczeństwa.

U podłoża takiej optyki edukacyjnej leży dość powszechna prawda o wynaturzeniu takich choćby pojęć, jak: demokratyzm, solidarność, tolerancja i akceptacja. Jeżeli nawet uznamy, że człowiek ze swej natury nie jest zdolny do „miłości bliźniego, tak jak siebie samego”, to należy nauczyć go choćby zrozumienia, szacunku i tolerancji wykraczającej ponad egoistyczną małostkowość. Wydaje się, że w tym coraz ciasniejszym świecie niezbędna staje się swoista rewindykacja poziomu „subiektywnego obiektywizmu”, czyli zdolności do właściwej oceny wszystkiego co ludzkie, uniwersalne, filogenetycznie względnie trwałe i oczywiste. Przede wszystkim konieczna jest redefinicja podstawowych pojęć „dobrego życia”, radykalne „przesunięcie aksjologiczne”³. Ową reorientację należałoby pojmować jako możliwość tworzenia, dostarczania i doznawania dobra od innych. Tego na ogół oczekujemy, zarówno w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym. Ale, jak dotąd, nie mamy wystarczająco ukształtowanej zdolności i gotowości do „bezwartkowego” dawania i czerpania stąd satysfakcji osobistej i wspólnotowej.

² J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999, s. 34, 57.

³ J. Szmyd, *Zagubieni we współczesnym świecie*, „Dziś” 2007, nr 11, s. 57.

Powstaje zatem kluczowe pytanie: co z tym zrobić wobec ewidentnego kryzysu antropo-cywilizacyjnego? Do kogo i jak adresować to wołanie, i czy możliwa jest do urzeczywistnienia humanistyczna opozycja edukacyjna i za pomocą jakich środków? Odpowiedź może być tylko jedna; niezbędne staje się ponowne zwrócenie się w stronę człowieka, który zawsze pozostaje jedynym podmiotem, celem i przedmiotem, jednocześnie niezastąpionym autorem zmiany w skali indywidualnej i globalnej, w wymiarze kulturowym, w sferze przekonań, przestrzeni życiowych, własnych spełnień i niespełnień. Ale także należałoby się odwołać do jego współczesnych kompleksów świadomościowych i immanentnej kondycji etycznej, do jego obaw, lęków, także do niezrozumienia i uprzedzeń religijno-światopoglądowych, a zwłaszcza do jego zdolności uczenia się nowej rzeczywistości, zdolności do odczytywania zmieniającego się świata osobistego i całego bytu społeczno-kulturowego, który jest jego dziełem⁴.

Można zaryzykować twierdzenie, zgodnie z którym potrzebne jest „nowe wychowanie” XXI w., urzeczywistniane poprzez globalną uniwersalizację teleologii i aksjologii wychowania. W przeciwnym razie człowiek straci swoją podmiotowość jako jednostka, także w wymiarze społecznym, własne człowieczeństwo, wrażliwość na drugiego człowieka, także wobec siebie, gubiąc zdolność etycznego postrzegania i empatię ludzką. Paradoksalnie imperatyw pluralistycznej wolności doby ponowoczesnej, narastająca konsumpcja nie wzmacniają fundamentalnych wartości, nie ułatwiają komunikacji, humanistycznego porozumienia i wzajemnej afirmacji międzyludzkiej.

3. Szkoła, edukacja, otoczenie społeczne (cywilizacyjne)

Współczesna szkoła polska nie jest ani nowoczesna, ani przesadnie konserwatywna. Na pewno pozbawiona jest wyrazistej tożsamości wychowawczej, adekwatnej do potrzeb i potencjalnych zdolności kreowania wyższej jakości integralnie pojętego kształcenia i rozwoju młodych ludzi. Tak jest w zasadzie na każdym poziomie funkcjonowania systemu oświatowo-wychowawczego. Ten syndrom najwyraźniej objawia się na poziomie edukacji dla wyborów dróg samodzielnego urzeczywistniania własnej kreatywności, w odnajdywaniu właściwego dla siebie miejsca społecznego, perspektyw zawodowych i projekcji osobistego modelu postawy antropologicznej, własnej tożsamości, osobistego etosu osobowego, zdolności do realizacji swojego konsensusu bycia sobą i zdolności do współzycia razem z innymi. Edukacja nie daje wystarczającego zasobu przeświadczeń aksjologicznych i motywacji dla egzystencjalnego, „życiowego” humanizmu, zdolności do postrzegania siebie jako fenomenu osobowego, społecznego i kulturowego, części istnienia antropo-kulturowego w zmieniającej się cywilizacji.

⁴ Tamże, s. 57.

System edukacyjny nie przygotowuje należycie do etycznego „wyścigu szczurów”, do konkurencji według zasad „fair play”. To kładzie się cieniem na kondycję etyczną, relacje międzyludzkie i ogólnie przyczynia się do patologizacji sfery przedsiębiorczości, zwłaszcza młodych ludzi wkraczających w tę sferę. Można otwarcie powiedzieć, że dominuje cynizm i podskórna hipokryzja o charakterze strukturalnym, w postawach osobowych, także w myśleniu o swojej grupie. W skali globalnej pojawiła się łatwa zdolność do bezrefleksyjnej marginalizacji i zdominowania innych na podobnej drodze do sukcesu. Nastąpił kryzys kondycji inteligencji, jako kategorii społecznej, zwłaszcza w rozumieniu jej roli, jako nośnika uniwersalnych wartości, „strażnika” ładu, ciągłości i równowagi, etosu edukacji humanistycznej, w ogóle jej miejsca w perspektywie kulturowej. Często natomiast niektóre odłamy współczesnej inteligencji stają się gorliwymi uczestnikami procesów dehumanizujących, często ulegają takiej manipulacji środowiska edukacyjne.

Warto dodać, że mamy do czynienia z pozaetycznym, niemerytorycznym, niedemokratycznym „przygotowaniem” i dobozem do różnych, często ważnych funkcji społecznych i profesji zawodowych. Utrwała się swoisty, nieformalny korporacjonizm polegający na dziedziczeniu miejsca, stanowisk w określonych grupach zawodowych, jak np. lekarzy, prawników, urzędników państwowych, a coraz częściej nauczycieli.

Taki styl budowania struktur społeczno-zawodowych rujnuje elementarne zasady demokracji, radykalnie degraduje poczucie społeczno-moralnej podmiotowości, unicestwia imperatyw powinności wspólnotowych, elementarną odpowiedzialność i przyzwoitość w relacjach między ludźmi. Co więcej, cała niemal przestrzeń polityczna, system społeczno-ekonomiczny, kulturowy paradygmat mass mediów, elit politycznych, nie wyłączając hierarchii polskiego katolicyzmu, wręcz inspirowane do zachowań pozaetycznych, naturalnych. T. Pilch dostrzega w przestrzeni społecznej fundamentalne sprzeczności: „bezradność intelektualną warstw inteligencji wobec zwodniczej siły kapitalizmu. Obiektywnie bowiem gwarantuje on rozwój, postęp i ogólną tendencję progresji społecznej. A że równocześnie rodzi też wiele zła i nieodwracalnych spustoszeń we wspólnotach ludzkich – wydaje się koniecznym kosztem postępu”⁵. Można oczywiście postawić pytanie, czy jest to zjawisko nieuchronne i co może lub powinna w tej mierze zdziałać edukacja pojęta jako wypełnianie misji antropologicznej wobec realnych wyzwań współczesności.

Należy zgodzić się z twierdzeniem B. Śliwerskiego, że „nastąpiło oddzielenie etyki od polityki, która stała się grą interesów”⁶. A szkoła jest obecnie przedmiotem owej gry i polem wpływów pozamerytorycznych, nie jest trakto-

⁵ T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Wprowadzenie [w:] Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2013, s. 10.

⁶ Tamże; B. Śliwerski, *Polska szkoła w III RP w kontekście makropolityki oświatowej [w:] Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej...*, s. 268.

wana jako środowisko pluralistyczne, wymagające obiektywizmu edukacyjnego, uwolniona od jakiejkolwiek ideologizacji. Jednocześnie we wszystkich próbach reformowania szkoły i dopasowania jej do nowych realiów postsocjalistycznych i postmodernistycznych nigdy nie postawiono na wewnętrzną zdolność do samoreformowania się systemu przez samych nauczycieli.

Środowisko edukacyjne zostało ubezwłasnowolnione w możliwościach samostanowienia o sobie, zgodnie z zasadą demokratyzmu i podmiotowości instytucjonalnej i osobowej w realizacji swojej „wizji i misji” społeczno-kulturowej. Narzucone formy, normy, styl pedagogiczny wyrastający z dogmatycznych i politycznych nastawień ignorują postulaty nauk o wychowaniu i doświadczeń odpowiedzialnych i krytycznych nauczycieli⁷. Te modele edukacyjne są niczyje, ani szkoły, ani nauczycieli, tym bardziej uczniów, nie odpowiadają również na potrzeby społeczeństwa i kultury. Mamy natomiast do czynienia z ambiwalencją, a nawet obłudą aksjologiczną, nieszczerością, z niejasnością i relatywizmem wartości, w zależności od sytuacji i bieżących wymogów. Dominuje natomiast znamienne dla wielu polskich szkół dążenie do przetrwania mimo wszystko. Rodzi to dojmującą próżnię dla humanistycznej narracji, pozbawiona jest ona odczuwanego sensu, czytelnego znaczenia dla młodego i dojrzewającego człowieka, dystansowania się wobec podstawowych paradygmatów humanizmu uniwersalnego i moralnego etosu życia.

Nastąpiła także swoista ambiwalencja (relatywizacja) przekonań i postaw nauczycieli i uczniów, pragmatyzm i konformizm wobec ocen zewnętrznych i zachodzących w samej szkole. Towarzyszy temu utrwalająca się w szkole niechęć i niezdolność do wyraźnego samookreślenia światopoglądowego, etyczno-aksjologicznego, zwycięża hipokryzja, osobista wola do zaspakajania własnych potrzeb „wspólnoty szkolnej”. Natomiast warstwa kulturowa, humanistyczna cywilizacji staje się jednowymiarowa, pozorna, udawana, okazjonalna, zewnętrzna. Paradoksalnie to właśnie ambitne grupy uczniów na własną rękę, mniej czy bardziej liczne, poszukują choćby cząstek wartości w zastanym świecie, pragną rzeczywistej demokracji, zrozumienia, akceptacji i afirmacji, rzeczywistego poczucia wspólnoty i odrębności (autonomii) osobowej. Ale najczęściej nie znajdują w tym dążeniu wystarczającej pomocy. „Współczesna szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc”⁸.

Warto dodać, że w obliczu częściowego „rozhermetyzowania” oświaty po minionej epoce „nakazowo-ideologicznej” szkoła nadal obawia się pedagogicznej i ludzkiej demokracji, a w zasadzie wolności i pluralizmu opartego na szerszej myśli i praktyce społecznej, odwołującej się do koniecznego zasobu uniwersum antro-po-kulturowego, do naturalnych odruchów człowieczeństwa zawartych

⁷ B. Skoczyńska-Prokopowicz, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych uczelni rzeszowskich* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013, s. 279–300.

⁸ Tamże, s. 273.

w filogenetycznej pamięci kulturowej, do zwykłego, a obecnie już unikalnego „dobrego wychowania”, poszanowania „bliźniego” i w takim samym stopniu jak siebie samego.

Towarzyszy temu niepokojące zjawisko zubożenia na szkołę, którą wielu uczniów sobie „odpuszcza”, stając się z wyboru autsajderami i statystami tak urządzonej przestrzeni bycia. Postrzegają szkołę jako środowisko nieszczerze i zatowizowane, nieprzyjazne, podobne do całego otoczenia społecznego, tego bliskiego i globalnego. Wychodzą z założenia, że trzeba przetrwać tę bezduszną i duszną atmosferę jako konieczność narzuconą im z całym „dobrodziejstwem” przez siły „zewnętrzne”. Poszukują swojego spełnienia, bez wystarczającego przygotowania w dżungli świata postmodernistycznego, tuż obok szkoły, potem coraz dalej. Jest to bezpowrotna utrata możliwości osobistych tych osób i pokoleniowego kapitału ludzkiego, tym bardziej że tysiące z nich opuszcza swoje małe ojczyzny, ucząc się realnego życia poza granicami własnego kraju. Ta wcale nie mała grupa młodych ludzi płaci „wysoką cenę za nowy ład”⁹.

Należy jednocześnie dodać, że mimo strukturalnych wad systemu szkoła polska osiąga także nadzwyczajne wyniki w wielu dyscyplinach ścisłych i przyrodniczych, uczestnicząc w międzynarodowych olimpiadach wiedzy i umiejętności¹⁰. Jest to fakt pozytywny i pożądany, ale jednak „elitarny”, który potwierdza regułę braku powszechności kształcenia na najwyższym poziomie rozwijającym możliwości i motywacje twórcze. Są więc potrzebne przedsięwzięcia interdyscyplinarne zorientowane na waloryzację jakości edukacji i wychowania integrującego osobowościową teleologię rozwoju z aksjologią potrzeb i aspiracji współczesnego człowieka. Konieczne zatem staje się łączenie w edukacji potencjału osobowego ucznia i jego twórczych możliwości wobec nieuchronnego postępu technologii, poszukiwanie na tym gruncie konsensusu cywilizacyjno-humanistycznego.

Nie jest również całkowitą prawdą, że współczesna szkoła wyzbyła się wszystkich wartości, że jest siedliskiem „samego zła”. Paradoksalnie jest ona w swej warstwie światłej tradycji czasu przełomu ustrojowego w pewnym stopniu zorientowana na ucznia-człowieka, w wielu dziedzinach nauczania jest sprawna metodycznie, empatyczna w postawach nauczycieli, starszej i młodszej generacji. Są enklawy szkolne, które nie poddały się dyktatowi neoliberalizmu i wszelkim dehumanizacjom towarzyszącym tej formacji. T. Pilch określa to zjawisko: „reguła neoliberalnego rynku, przeniesiona na grunt relacji międzyludzkich rodzi egoizm, ucieczkę od współdziałania – fundamentu postępu, zrywa więzi międzyosobnicze”¹¹.

Wychowanie, zwłaszcza w szkole „nowoczesnej”, utraciło wiele podstawowych cech działania racjonalnego, efektywnego i kreatywnego. W tym kontekście daje się sformułować niektóre wnioski:

⁹ Tamże, s. 268.

¹⁰ J. Suhecka, *Geniusze made in Poland*, „Gazeta Wyborcza”, nr 183(8215), 8 VIII 2014, s. 1 i 8.

¹¹ T. Pilch, T. Sosnowski, *Wprowadzenie...*, s. 12.

Po pierwsze, szkoła i w zasadzie cała edukacja pozbawiona jest antropologicznej wszechstronności i spójności aksjologicznej. Paradygmaty wartości wychowawczych są pod tym względem niedookreślone i niepełne, fragmentaryzujące treści „pełnego wychowania”, jego holistyczny i podmiotowy, społeczny i kulturowy wymiar.

Po drugie, wychowanie nabiera cech swoistej pozorności i deklaratywności, staje się narracją publicystyczną, pustą aksjologicznie, oderwaną od realiów „prawdziwego świata” w sensie podmiotowo-społecznym. Często służy maskowaniu niedostatków lub usprawiedliwieniu niepowodzeń indywidualnych nauczyciela, szkoły, rodziny, wobec zobowiązań i poczucia odpowiedzialności w swoich rolach.

Po trzecie, jest to często „parawychowanie”, a nawet „antywychowanie”, gdyż rodzi ono u podmiotów w nim uczestniczących poczucie nieszczerości, wieloznaczności i braku celowości aksjologicznej, zwykłej motywacji. Jest przejawem braku odczuwania sensu wychowania przekładającego się na system wartości i model zachowań społeczno-kulturowych.

Po czwarte, niezbędne staje się odrzucenie nadmiernie liberalno-komercyjnego modelu wychowania, obliczonego na bieżące przystosowanie do chwilowej sytuacji. Jest też mało perspektywne, pozbawione wizji osobowego zinternalizowania świadomości jego celów nauczyciela i ucznia.

Po piąte, mamy do czynienia ze swoistym „osamotnieniem wychowawczo-opiekuńczym”, z deficytem szczerości, empatii, zrozumienia dla błędów i poczucia niepewności na drodze samorealizacji własnej osoby na tle problemów życia. Jest to rodzaj „sieroctwa wychowawczego”, co rodzi „unikanie odpowiedzialności wychowawczej”. Dzieje się tak w szkole i jej otoczeniu; w rodzinach nie tylko patologicznych, które wysługują się często niewydolnymi instytucjami wychowania i „pseudowychowania”.

Wreszcie w konkluzji tej, siłą rzeczy, uproszczonej typologii niedomagań współczesnego wychowania należy podkreślić konieczną obecnie jego rolę terapeutyczną i waloryzacyjną wobec zagubienia i wyobcowania antropologicznego, częstych frustracji jednostkowych i pokoleniowych.

4. Problemy do rozwiązania – badania i zastosowania

W kontekście przedstawianych uwarunkowań potrzebne są wszechstronne i wieloaspektowe badania, diagnozy i aplikacje rekonstruujące najważniejsze segmenty wychowania i edukacji w Polsce. Wynikają one w dużej mierze z negatywnych skutków wcześniejszych reform szkolnictwa, a zwłaszcza z 2012 r. Taki horyzont i rodzaj badań podjęto na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. W skrócie rzecz ujmując, jest to projekt poznania potrzeb i możliwości edukacji obejmujący istotne elementy wielostronnie pojętych problemów

regresji antropologicznej, dehumanizacji jednostki ludzkiej w kontekście cywilizacji technicznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego oraz aspekty edukacyjne, kulturowe, moralne i egzystencjalne.

Wydaje się, że taka konstrukcja problemowa i konwencja metodologiczna badań wychodzi naprzeciw współczesnym sprzecznościom funkcjonowania człowieka w dobie postmodernistycznej cywilizacji. Chodzi o poznanie i opis naukowy tej rzeczywistości, także z punktu widzenia wyzwań edukacji i wychowania pojętych jako istotny składnik waloryzacji humanistycznej kondycji człowieka w kontekście globalnego postępu¹². Niezbędne staje się wielodyscyplinarne i integralne zarazem podejście badawcze do problematyki współczesnego wychowania, uwikłanego w fundamentalne sprzeczności antropologiczno-kulturowe, społeczno-psychologiczne, uwzględniające analizę egzystencjalno-filozoficzną człowieka, ewaluację aksjologiczno-etyczną jego położenia i dowartościowania antropologicznego we współczesnym świecie.

W tym kontekście można uznać, że pedagogia i wychowanie współczesne muszą wykroczyć poza szkołę i administracyjno-formalne ramy i orientować się na poznawanie i pedagogiczne „przetwarzanie” całego splotu uwarunkowań istnienia człowieka otwartego, pluralistycznego, jego skomplikowanych więzi, zależności, autonomii i antynomii, chaosu i zagrożeń. Mamy bowiem do czynienia z niemającą dotąd precedensu ewolucją przemian człowieka współczesnego, najczęściej regresywnych i destrukcyjnych, a na pewno nieprzewidywalnych, dehumanizujących jego świat. Wiele zjawisk i uwarunkowań nie daje się wyjaśnić tradycyjnymi metodami poznania czysto empirycznego, wymaga to badań uczestniczących, jakościowych, wnikających w istotę zachodzącego zjawiska. Dla wychowania, rewindykacji kondycji współczesnego człowieka pożądane są zgoła inne paradygmaty, niekonwencjonalne w swym charakterze sposoby poznania i oddziaływania wychowującego.

Gruntownego przewartościowania wymaga antropologiczna istota interakcji międzyosobniczych, immanentna natura wychowania. Rzeczywistość wychowawcza ma do pewnego stopnia charakter swoistej metafizyki interakcji między ludźmi. Polega ona na tym, że niezależnie od tego, czy chcemy, czy nie, wpływamy na siebie. Cały układ, system bytów ludzkich jest połączony w skali bezpośredniej i globalnej, kulturowej i kosmologicznej, powiązany w uniwersalnym bycie. Nikt nie pozostaje całkowicie neutralnym jako byt osobno myślący i przeżywający. Cała zaś rzeczywistość jest w ludzki sposób partycypacyjna, choć najczęściej wydaje się nam, że tak nie jest. Należy to spożytkować w antro-po-wychowawczy sposób.

Dla wychowania ważny jest także fakt, że oddziałujemy na innych, choć nie jesteśmy nieświadomi owej funkcji wpływu wychowawczego. Z tego wynika, że nigdy nie jesteśmy sami, całkowicie osamotnieni, zawsze pozostajemy jakąś

¹² Pomysłodawcą i kierownikiem naukowym projektu badawczego jest prof. J. Szmyd.

formą jedności zbiorowej, która stanowi o sile więzi i wzajemnego wpływu, stanowi wielką siłę gatunkowego myślenia, emocji, tworzenia, także destrukcji. Wychowanie, czy antywychowanie, lub zaniechanie wychowawcze nie jest tylko nieokreśloną, nieznaczącą aurą, ale realną przestrzenią emocjonalną, poznawczą, stymulującą wychowawczo.

W istocie każda myśl, emocja ma rzeczywistą siłę i znaczenie sprawcze, jest przekazem, transferem międzyludzkim, funkcjonuje jako upowszechniająca się idea, zła czy dobra (Gandhi, Luter King, Mandela, Hitler, Stalin). Takie myślenie i nastawienie wychowujące może potwierdzać świadomość, że nie jesteśmy i nie możemy być współczesnymi „robotami”, uprzedmiotowionym narzędziem współczesnej cywilizacji. Zgodnie z tą zasadą możemy wychowywać mimo wszystko, korzystając z tej warstwy swoistej, ale realnej siły wychowania, która dzieje się w każdym miejscu. Takie rozumienie, intelektualne i przeżyciowo-empatyczne urzeczywistnianie wychowania jest bliższe istocie i naturze zmieniania człowieka, który musi otwierać się i interioryzować sensory i wartości, jak np. pedagogika serca, nurty duchowe, waloryzacyjne, personalistyczne, intuicjonalne, wyzwalające itp.¹³

Gdyby we współczesnym świecie zachodziło więcej pożądanych, etyczno-humanistycznych przekazów, tym silniej i bardziej pozytywnie zmieniałyby one realną rzeczywistość. Dodajmy, że sfera „metafizyczna” i realny byt przenikają się wzajemnie, splatają i stymulują, dopełniają się. Dlatego wychowanie rozumiane antropologicznie powinno polegać na wielu małych ruchach, naturalnych emocjach, działaniach. Dla wychowania w dzisiejszej cywilizacji potrzebne jest przesłanie (paradygmat) antro-psycho-logiczny, zgodnie z którym nikt nie powinien mieć, posiadać za dużo, a walka o wytwarzanie i nadmierna konsumpcja dehumanizują człowieka i jego działania, także w dziedzinie wychowania. Na tej drodze możemy zmieniać schematy i stereotypy życia w globalnej skali poprzez badanie i spożytkowanie wytworów myśli i emocji, pozytywnych energii aksjologicznych i moralnych, które wytwarza człowiek filogenetyczny w swym ontogenetycznym rozwoju.

Ta uniwersalna wartość humanistyczna wychowania, uniwersalna empatia jest realnie i potencjalnie obecna w nas, trzeba ją wywołać, wydobyć i zaktywizować w stymulowaniu wychowawczym człowieka współczesnego. Wychowanie jako działalność ludzka i humanistyczna musi przyjąć i uwzględnić fakt uniwersalny i globalny zarazem, zgodnie z którym wszystko jest immanentnie połączone jako struktura, swoiste uniwersum ludzkie w trudnej, pełnej sprzeczności rzeczywistości. Bez tej samowiedzy nie jesteśmy w stanie zmienić świata na lepszy. W tym świetle można powiedzieć, że nie jest to ukryta, dodatkowa,

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

inna, „głębsza prawda” o naturze człowieczeństwa – co odmienne spojrzenie na istotę człowieczeństwa w procesie edukacji i zmiany warunków jego życia kulturowego i cywilizacyjnego.

5. Sprzeczności aksjologii i teleologii wychowania

Z tych powodów warto i należy nawiązywać do całokształtu wiedzy o pozytywnej aksjologii ludzkiej, ograniczając jednocześnie bezkrytyczny behavior „nietolerancyjnego wyścigu”, który nie może przynieść zaspokojenia ludzkich potrzeb, tym bardziej optymalnego ich spełnienia. Współczesna edukacja w dużej mierze staje się, mniej czy bardziej, świadomym narzędziem utrwalania „sacrum ponowoczesnego”, ograniczając wychowanie na poziomie adaptacji do wytworzonych mechanizmów świata współczesnego. Natomiast rekonstrukcję aksjologiczną i pedagogiczną wychowania należy rozumieć w istocie rzeczy jako przełom kulturowo-edukacyjny. Dla urzeczywistnienia tego przedsięwzięcia pożądany staje się powrót do historycznych i współczesnych ruchów umysłowych, naukowych i etycznych, do humanistycznych i antropologicznych orientacji, zwłaszcza znanych, a nie wykorzystanych orientacji pedagogicznych tej filozofii wychowania człowieka¹⁴. Pryncypium aksjologicznym takiej orientacji powinno pozostawać „dobre życie” – rozumiane jako możliwość doznawania szeroko rozumianego dobra od innych, a więc tego, czego tak naprawdę oczekujemy, choć nie zawsze jesteśmy gotowi dobrem innych obdarzać. U podłoża rosnącego stanu zubożenia, braku empatii ludzkiej w dobie ponowoczesnej znajdują się schematy pseudowartości, brak zrozumienia i porozumienia ludzi w całej różnorodności kulturowego istnienia gatunku.

W edukacji i jej otoczeniu nastąpiło obniżenie poziomu ocen prawie wszystkiego co ludzkie, uniwersalne i względnie trwałe w wymiarze filogenetycznym. Rangę rzeczywistego „pomiaru” kondycji człowieka, grup społecznych (korporacyjnych) nabiera poziom zaawansowania technologicznego i konsumpcji. Te zaś z natury rzeczy pogłębiają egoistyczne i egocentryczne postawy w najbliższym świecie człowieka i w skali globalnej. Głębokiej erozji ulega duchowość, altruizm czy wartość sumienia moralnego. Co więcej, wynaturzony paradygmat sukcesu za wszelką cenę popycha i skłania ludzi do pogwałcenia cudzej i własnej kondycji moralnej, wywołuje trwałe zmiany psychospołeczne i mentalno-egzystencjalne. Taki stan globalnej dehumanizacji pogrąża niemal wszystkich w przestrzeń pustki cywilizacyjnej, w subiektywnie odczuwalny i realny brak oparcia, smutku egzystencjalnego, do wynaturzeń obyczajowych, osobowych i wspólnotowych, wpływa na zagubienie tak kreatywnego optymizmu antropologicznego młodych ludzi w szkole i edukacji w ogóle.

¹⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*

Wobec owego kryzysu aksjologii i utraty jasności celów antropologicznych w wychowaniu rekonstrukcji wymaga szkoła, rodzina i systemy władzy „kontrolujące” te środowiska. Szkoła przestała pełnić rolę dowartościowania rodziny świadomością pedagogiczną, eliminującą irracjonalne i szkodliwe nakierowania wyłącznie na pragmatyczne składniki życia nastawionego na konkurencję i eliminację. Pozbawia również gotowości do współpracy, partycypacji, empatii, pomocy, współczucia, zrozumienia itp. Na tle istniejącego stanu rzeczy te dwa ogniwa wychowawcze w małym stopniu funkcjonują jako środowiska wychowania aksjologicznego, antropeoetycznego.

Należy podkreślić, że władze państwowe, samorządowe, instytucje publiczne, mass media, cała przestrzeń kształtowania tożsamości kulturowej ludzi pozostają obojętne na zapaść humanistyczną, głuche na postulaty pedagogiki i pedagogów dostrzegających potrzebę zmiany. Co więcej, system organizacji państwa i życia publicznego nastawiony jest prawie wyłącznie na bezkompromisowy wzrost gospodarczo-technologiczny, eliminujący możliwości kulturowe i potrzeby duchowe człowieka. Dlatego wobec całościowych, wielowymiarowych przejawów kryzysu wychowania potrzebne są inaczej sformułowane cele i metody ich realizacji. Dotychczasowe reformy oświaty dotyczą w zasadzie formalnej, „martwej” przestrzeni życia szkoły, organizacji, ram programowych. Pozbawione są tego, co najważniejsze, czyli ducha humanistycznej zmiany. Na tle tej sytuacji dysponujemy pogłębioną teorią, wiedzą o człowieku i jego wychowaniu, która jednak żyje swoją teoretyczną egzystencją, z dala od edukacji¹⁵.

Bez świadomego udziału szerszych społeczności, a zwłaszcza elit umysłowych, autorytetów intelektualnych i moralnych, bez ludzi zdolnych do namysłu nad „stanem człowieczeństwa”, kondycji świata, ludzi i edukacji – przyszłość nie wydaje się optymistyczna i jest nieprzewidywalna. Ale też daje się zaobserwować znamienne symptomy w rozwoju myśli i nauk o człowieku (filozofii humanistycznej, antropologii kultury, etyki oraz różnych odłamów współczesnej fenomenologii, orientacji personalistycznych, egzystencjalnych)¹⁶. Konieczny wydaje się intelektualny i ideowy zwrot, zorientowanie tych dziedzin na szeroko pojętą pedagogię antropologiczną, uwzględniającą poznanie i wyjaśnianie „na

¹⁵ Por. m.in.: H.V. Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 1994; J. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985; A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1985; A.D. Tchorzewski, *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994, s. 20; Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12), s. 7–20; K. Denek, *Alsjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2010; Z. Szukdlarek, *Postsocjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; J. Szmyd, *Edukacja w perspektywie myślenia edukacyjnego*, „Res Humana” 2010, nr 2(105), s. 7–11.

¹⁶ Por. A. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008; J. Bańka, *Etyka prostomyślności...*

nowo” uniwersaliów istoty ludzkiej i jej funkcjonowania. W wychowaniu większej uwagi wymaga każdorazowa kondycja poznawczo-orientacyjna i moralno-aksjologiczna człowieka „uniwersalnego” i osobnego. Chodzi tu także o edukacyjne rozpoznawanie fenomenu stałości natury i zmienności zachowań, współczesnych mechanizmów przystosowań do rzeczywistości, coraz bardziej odległej od ludzkich pragnień, oczekiwań i poczucia spełnienia.

W humanistyce pojawia się coraz więcej pytań i niepokoju poznawczego, dążeń do wyjaśniania zagubienia człowieka, poczucia niestałości i dezorientacji na skutek czynników zawartych we współczesnej cywilizacji. Jest to orientacja antropologiczna, tyleż znamienita, co ważna i w pewnym sensie krzepiąca. Zderzają się na tym polu tendencje liberalne, „protechnologiczne” z coraz silniejszym dążeniem do tworzenia „filozofii ludzkiej podmiotowości i egzystencji osobowej, z naczelnym problemem wolności, odpowiedzialności i samorealizacji”¹⁷. Jest to zatem próba poszukiwania „budowania radykalnie autonomicznej etyki bytowania podmiotowego oraz samotworzenia się jednostki ludzkiej i transcendowania jej poza bytowanie przedmiotowe”¹⁸.

Można więc powiedzieć, że chodzi tu o tworzenie etyki osobowej wolności i racjonalnej odpowiedzialności, autonomicznego wyboru postaw na tle całego doświadczenia filogenetycznego i ontogenetycznego człowieka. Jest to też próba przewyższania ponowoczesnej filozofii i etyki człowieka, która wyraźnie odrzuca konstruktywną filozofię etyczną i edukacyjną ze wszystkimi konsekwencjami woluntaryzmu, niespójności, ducha, uczuć humanistycznych i potrzeb czysto egzystencjalno-konsumpcyjnych. Dochodzi do tego, że już nie tylko nauczyciel, wychowawca, rodzic, ale niemal cała współczesna populacja ludzka musi przeorientować się na antropoegzystencjalne i humanistyczne tory myślenia o sobie i przyszłych pokoleniach. W tym kontekście A. Tymieniecka zajmuje krzepiące stanowisko, zgodnie z którym te szkodliwe zjawiska nie są ostateczne, decydujące i nieodwracalne, choć odbywające się w globalnym świecie i globalnej skali¹⁹.

Poza tym trzeba mieć „gatunkową” wiarę, że mimo erozji wartości, które uznajemy za niezbędne, ludzie dysponują dostateczną zdolnością rozumu, siłą instynktu i intuicji równowagi, zdolnością do samozachowania własnej tożsamości. Potrzebny jest dość radykalny zwrot orientacji człowieka na siebie, a nie na przedmioty, które go instrumentalizują i zubożają. Edukacja podmiotowo-egzystencjalna i podmiotowo-kulturowa, afirmatywna etyka wznosząca się ponad fundamentalizmy homofoniczne, wyznaniowo-religijne, obyczajowe, żywiąca się uprzedzeniami stereotypów niewiedzy jest możliwa, pożądana. Może stać się ozdrowieńczą misją, pasją i zadaniem współczesnego człowieka, zgodnie z twierdzeniem B. Suchodolskiego: „mimo wszystko wychowanie”²⁰.

¹⁷ J. Szmyd, *Kryzys wychowania*, „Dziś” 2006, nr 11(194), s. 33–41.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ A. Tymieniecka, *The New Enlightenment...*

²⁰ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306, 315.

6. Konkluzje – potrzeby i nadzieje

W odniesieniu do poruszonej problematyki daje się wyróżnić w zasadzie dwa główne i przeciwstawne stanowiska. Pierwsze z nich, które wydaje się dość powszechną opinią, wyraża stan niepokojącej niewiedzy, zgodnie z którą nic takiego nadzwyczajnego nie dzieje się w kulturze, wychowaniu i edukacji. Stanowisko to uznaje, że elementy życia i świadomości postmodernistycznej są oczywistą konsekwencją postępu cywilizacyjnego. Jest to stanowisko, które mówi, że ludzkość sama się wyreguluje i opamięta. Drugie stanowisko natomiast wyraża fundamentalne zaniepokojenie, artykułuje grozę zapaści, dehumanizacji i wyklejania się kultury ludzkiej i samego człowieka²¹.

Tej dychotomii, a właściwie chaosowi towarzyszy zupełnie irracjonalny marazm myślenia i wyobraźni systemu państwowego, władz i animatorów życia społeczno-politycznego, publicznego i edukacji w „pojęciu państwowym”. Co więcej, często słyszy się mniej czy bardziej oficjalne głosy i publicystyczne narracje lekceważące rangę edukacji wychowującej, kwestionujące wiarę w jej sens. Ma miejsce także marginalizowanie tzw. dydaktyzmu, pedagogizmu, niedostosowanie szkoły i nauczyciela do współczesności technologicznej. Jeżeli wady szkoły są w wielu dziedzinach ewidentne, zwłaszcza jej „ciasny dydaktyzm”, to lekceważenie moralnej i kulturowej roli edukacji wychowującej w duchu humanistycznych wartości jest działaniem bezrozumnym i wielce szkodliwym. Warto dodać, że zarówno pierwsze, jak i drugie stanowisko najczęściej nie formułuje postulatów zmian, adekwatnych wizji i koncepcji aplikacyjnych dla praktycznych rozwiązań wychowania i edukacji. W tej sytuacji zadaniem czasu staje się przewyżczanie relatywizmu, nieszczerości i oportunistów ludzi i systemów ładu światowego, dominujących orientacji i ugrupowań politycznych, rządów, samorządów, które ignorują zasady i wartości antropologiczne w imię coraz powszechniejszej hipokryzji, zakłamania i egoizmu. Establishment tworzący współczesne systemy „porządku światowego” i struktury korporacyjne muszą zrozumieć, że podmiotem i celem procesów cywilizacyjnych jest człowiek, jego wielowymiarowe życie, perspektywa humanistyczna, zwyczajna sprawiedliwość. Natomiast humanizm antropologiczny ulega relatywizacji nawet w kręgach tych samych kultur, następuje groźna polaryzacja poczucia tożsamości ludzi. To zaś staje się pilnym i niezbywalnym zadaniem edukacji globalnej we współczesnym świecie.

Współczesna kultura globalna i postmodernistyczna sprzyja wyjąłowieniu duchowemu, relatywizacji moralnej, kontestacji wszelkich wartości. Uruchamia

²¹ Por. prace następujących autorów: Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego wynika dla ludzi*, Warszawa 2000; J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, przeł. H. Simbierowicz, Warszawa 2005; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie*, Kraków 2004; I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2006; R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 1996; P. Singer, *Jeden świat. Etyka globalizacji*, tłum. A. Cieślowski, Warszawa 1997.

również radykalizmy religijno-polityczne, np. w kręgach niezasymilowanych w kulturze europejskiej młodych ludzi pochodzenia arabskiego. Jak dotąd, w różny sposób kraje europejskie rozwiązywały ten problem, ale nigdy nie mogły przezwyciężyć syndromu barier otwartości na ogólnie humanistyczne czynniki zbliżenia ludzi między sobą. Poprawność polityczna i zdystansowana neutralność obyczajowa nie zdały egzaminu. Współcześnie dominuje identyfikacja poprzez różnice religijne lub nihilizm wartości ogólnie ważnych, podstawowych w sensie antropologicznym. Potrzebne są więc w obliczu rysującej się nierównowagi i konfrontacji kultur etnicznych wielkie, na skalę globalnego świata, projekty edukacyjno-kulturowe, godzące ze sobą nieuchronne różnice, zbliżające ludzi mimo wszystko. Praktyka dzisiejsza podpowiada, że jest to niemożliwe przy zachowaniu dotychczasowych sposobów myślenia i schematów działania.

Uspołecznienie i aksjologiczne dowartościowanie wychowania zależy od radykalnego przeniesienia punktu ciężkości na kondycję antropologiczną człowieka. To zagadnienie nie może zniknąć z pola widzenia ruchów politycznych, społecznych i intelektualnych, naukowych, kulturotwórczych i pedagogicznych, które podejmą wielkie zadanie radykalnego „przesunięcia antropo-humanistycznego”, które sprawi, że człowiek zejdzie z drogi bycia prawie wyłącznie producentem i konsumentem. Taka aksjologia wzmacnia „entropię cywilizacyjną”, pogłębiającą dezorientację człowieka i redukcję człowieczeństwa w chaosie współczesnego świata. Potrzebna staje się więc nowa, w istocie globalna wizja, która przeciwstawi się obniżeniu standardów edukacji etycznej, humanistycznej i progresywno-antropologicznej. Chodzi o połączenie w jedną całość wielu odrębnych ośrodków myśli i działań, dziedzin i dyscyplin wiedzy o człowieku na rzecz wychowania. Może to uchronić ludzkość od erozji człowieczeństwa i hiper-egocentryzmów, egoizmów międzyludzkich, terytorialnych i agresywnych roszczeń. Może również przyczynić się do ograniczenia konfliktów ideowych, religijnych, obyczajowych, duchowo-fundamentalistycznych, jednostkowych i zbiorowych. Globalizacja nie musi i nie może stać się przekleństwem czasu, a modele postmodernistyczne można i trzeba dowartościowywać sensami i znaczeniami antropologicznymi.

Kulturowo-edukacyjnego i antropologicznego wymiaru nabierają pytania o źródła współczesnych fundamentalizmów, ortodoksyjnych postaw na gruncie różnic kulturowo-religijnych i rasowych. Zdumiewające i niezrozumiałe staje się radykalne odrzucenie wartości cywilizacji zachodniej przez część młodzieży nie tylko o korzeniach islamskich. Tajemnica tych dramatycznych wyborów młodych ludzi udających się do ideologiczno-religijnego „państwa islamskiego”, wkraczającej na drogę agresji i terroryzmu. Jest to rezultat długotrwałego kryzysu edukacji i braku kulturowej asymilacji różnic opartej na konsensusie antropologicznym. Przez dziesiątki lat prowadziło to do utraty tożsamości własnej przez wyobcowane odłamy młodych ludzi. Spłaszczona i nieafirmatywna kulturowo edukacja doprowadziła do wyuczenia bezdusznych umiejętności postępowania

się elementami współczesnej cywilizacji, która pozostawia puste miejsca dla fascynacji mitologią wielkiej misji terrorystycznej. Jest to fundamentalny dowód na klęskę edukacyjną i kulturotwórczą tzw. „świata cywilizowanego”, którym zawładnęła obojętna i bezduszna „poprawność polityczna”, a nie rzeczywisty, zróżnicowany „globalny humanizm”. Zadania te przerastają kunktatorskie, fałszywe i zakłamate standardy edukacji „dla siebie” realizowanej w egoistycznie pojętym interesie struktur władzy „pseudodemokratycznej” w niemal wszystkich „krajach cywilizowanych”.

Podsumowując powyższe uwagi, należy zadać pytanie: czy jest możliwa zmiana w tak zakreślonej skali i kto to wszystko zrobi? Można w tym kontekście sformułować twierdzenie, że dla wielu ludzi jest to naiwna wiara i jej nierealne postulaty. Wobec globalnych realiów świata konieczne staje się adekwatne do epoki wychowanie internacjonalne (solidarnościowe), wielokulturowe, duchowo-antropologiczne i realistyczne zarazem, odnoszące się do źródeł konfliktów i napięć, do różnorodnych ksenofobii, homofobii, do fundamentalizmów, separatyzmów, relatywizmów moralnych, aksjologicznych, stylów życia itp. Ich żyzną głębą stała się nie tylko globalizacja i kultura postmodernistyczna. Te fundamentalne sprzeczności zrodziły się w łonie krótkowzrocznych ideologii edukacyjnych. Nie zapobiegło to rozpowszechnianiu się zjawisk nietolerancji przy gwałtownym zderzeniu się kultur, migracji, przemieszczaniu się ludzi, wobec których zabrakło odpowiedniej gotowości do współlistnienia antropologicznego, do współżycia mimo różnic. Natomiast „nowe wychowanie” obecnej doby musi poszukiwać impulsów antropogenicznych, odwoływać się do odpowiedzialności za przetrwanie i humanistyczny rozwój gatunku. W tekście staraliśmy się wskazać na źródła, uwarunkowania, tendencje i dynamikę procesów wychowawczych, także w Polsce. Krzepiące, niezależnie od wielu groźnych zjawisk, jest antropologiczne zorientowanie wielu dyscyplin wiedzy o człowieku i jego wychowania, a przede wszystkim niewygasła siła człowieczeństwa. Nadszedł czas, aby przesłanki te integrować dla urzeczywistnienia odnowy humanistycznej kondycji gatunku ludzkiego.

Bibliografia

- Bańka J., *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985.
- Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12).
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego wynika dla ludzi*, Warszawa 2000.
- Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1985.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Pilch T., Sosnowski T. (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa 2013.

- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 1996.
- Schoenebeck H.V., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, przeł. D. Sztobryn, Kraków 1994.
- Singer P., *Jeden świat. Etyka globalizacji*, tłum. C. Cieślowski, Warszawa 1997.
- Skoczyńska-Prokopowicz B., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników dydaktycznych uczelni rzeszowskich* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sommer H., *Fundamentalizm arabski jako zagrożenie bezpieczeństwa narodowego na świecie (analiza zjawiska terroryzmu islamskiego)* [w:] *Bezpieczeństwo i zagrożenia współczesnego świata*, red. A. Olak, I. Oleksiewicz, Rzeszów 2008.
- Stiglitz J.E., *Globalizacja*, przeł. H. Simbierowicz, Warszawa 2005.
- Suchecka J., *Geniusze made in Poland*, „Gazeta Wyborcza”, nr 183(8215), 8 VIII 2014.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
- Szkudlarek Z., *Postsocjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.
- Szmyd J., *Edukacja w perspektywie myślenia edukacyjnego*, „Res Humana” 2010, nr 2(105).
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś” 2006, nr 11(194).
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Zagubieni we współczesnym świecie*, „Dziś” 2007, nr 11.
- Szmyd K., *Edukacja dla kultury współzycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.
- Szmyd K., *Wychowanie wobec przemian życia – konteksty cywilizacyjne i kulturowe* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja*, red. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie*, Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Polska szkoła w III RP w kontekście makropolityki oświatowej* [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Tchorzewski A.D., *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994.
- Tymieniecka A., *The New Enlightenment*, „Philosophical Inquiry. A Review of Philosophical Ideas and Trends”, vol. XXXII, October 2008.
- Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, tłum. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2006.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.