

WANDA JAKUBASZEK

Człowiek w kontekście całozyciowej edukacji Teoria i praktyka

Wybrane zagadnienia



**Człowiek w kontekście
całozyciowej edukacji
Teoria i praktyka**
Wybrane zagadnienia



Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 768

WANDA JAKUBASZEK

Człowiek w kontekście całozyciowej edukacji Teoria i praktyka

Wybrane zagadnienia



Recenzenci

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

prof. dr hab. Marian Śnieżyński

© Copyright by Wanda Jakubaszek & Wydawnictwo Naukowe UP,
Kraków 2016

projekt okładki Janusz Schneider

ISBN 978-83-7271-995-9

ISSN 0239-6025

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 43/16

*Pamięci Rodziców
w podziękowaniu za ich miłość, dobroć, prawość
i oddanie pięknu człowieka i świata*

Wstęp

Kultura ponowoczesności i związane z nią przemiany cywilizacyjne odciskają swoje piętno na wszystkich sferach życia społecznego. Wpływają na całokształt zachowań człowieka, nierozzerwalnie łączą się w znaczącym zakresie z ideą budowania ładu społecznego o wymiarze globalnym oraz prymarnej roli edukacji pozwalającej na konstruowanie struktur społeczeństwa wiedzy i informacji.

Wiedza i nauka w każdym okresie historycznym stanowiły o jakości życia ludzkiego, decydowały o pozycji jednostki w społeczeństwie. Wiązały się z hierarchią wartości, nadawały sens ludzkiemu życiu. Współcześnie rola obu składowych ludzkiej egzystencji nabiera nowego znaczenia aksjologicznego, bliższego pragmatyzmowi i instrumentalizacji, uwalnia od licznych konwenansów i zachowań konserwatyizmu wspólnotowego, nadaje nowy wymiar człowiekowi, ukierunkowując go na samosterowność i budowanie obrazu własnego Ja w sposób bardziej racjonalny, w którym jednak refleksyjność i duchowość mogą stanowić w dalszym ciągu podstawę ludzkiego *status quo*. Człowiek wyedukowany staje się bowiem wielowymiarowym *Homo*, który dzięki posiadanej wiedzy i ukształtowanym umiejętnościom otrzymuje szansę bycia kreatorem rzeczywistości i samego siebie. Ma możliwość stania się konsumentem, który zaspokaja własne potrzeby uwzględniając jednocześnie w swoim życiu wszechobecny pluralizm i wynikające się z niego potrzeby Innych.

Kształtowanie edukacyjne jednostki, obok różnych czynników decydujących o charakterze tej edukacji, warunkowane jest polityką państwa, także oświatową, która realizuje postulaty wynikające z raportów oświatowych UNESCO, Klubu Rzymskiego oraz narodowych raportów edukacyjnych komitetów ekspertów.

Mysłą przewodnią, wynikającą z przywołanych dokumentów, dla współczesnej kultury jest edukacja całościowa, w wyniku której następować będzie kształtowanie kompetencji zarówno społecznych, jak i zawodowych, niezbędnych do realizacji własnego planu życiowego jednostki oraz całościowego jej zorientowania. Istotnym etapem w edukacji całościowej staje się obok edukacji formalnej i pozaformalnej edukacja incydentalna, która pozwala człowiekowi na dopełnianie swego jestestwa wiedzą nie tylko o wymiarze naukowym, ale także wiedzą wynikającą z empirii. Ważne jednak jest, aby człowiek został do tej edukacji całościowej, także pozaformalnej/incydentalnej przygotowany w sposób zgodny z zasadami dydaktyki ogólnej, teorii wychowania oraz pedagogiki dorosłych.

Wyzwania edukacji całościowej wynikające z praktyki edukacyjnej ze względu na ich ważkość sprowokowały mnie do przedstawienia refleksji na temat zagadnień edukacyjnych, które w moim odczuciu w sposób znaczący rzutują na losy człowieka. Jednocześnie pragnę wykazać, iż współczesna pedagogika i jej subdyscypliny dysponują pełnią wiedzy, która pozwala przygotować człowieka do stawania się wielowymiarowym bytem, mogącym także w kulturze ponowoczesności żyć w zgodzie z sobą oraz w jedności ze światem, za który ponosi odpowiedzialność jako *Homo sapiens*.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy, zatytułowany *Człowiek ponowoczesności i jego kulturowe uwikłania*, zawiera rozważania na temat związków człowieka i edukacji z istotnymi składowymi kultury ponowoczesności, w której szczególnego znaczenia nabierają pluralizm i globalizacja. W drugim rozdziale pt. *Czynniki rozwojowe człowieka* zwracam uwagę na niezbyt obecnie popularną teorię warstwicowego rozwoju jednostki, która w moim odczuciu ze względu na jej uniwersalny charakter może w dalszym ciągu mieć zastosowanie w wychowaniu, pomimo postępu cywilizacyjnego. Rozważania te dopełniają treści odnoszące się do obrazu relacji międzygeneracyjnych oraz postulatów raportu oświatowego „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Doniosłość tych postulatów dla realizacji procesu edukacji permanentnej i wynikające z nich korzyści nie

zawsze doceniana, uznałam zatem za konieczne wskazanie na ich aktualność.

Trzeci rozdział stanowią *Refleksje wynikające z wiedzy teologicznej*, dotyczące aspektów związanych z celami edukacji, wpływu nurtów etycznych na kształtowanie postaw jednostki oraz wybranych mitów towarzyszących procesowi edukacji, nadających określony charakter oddziaływaniom wychowawczym, a co za tym idzie postawom podmiotu wychowawczego.

W rozdziale czwartym omawiam *Rozwój człowieka w kontekście wpływów społecznej praktyki edukacyjnej*. Odnoszę się w nim do procesu hominizacji i dziedzin wychowania, które pomimo technicyzacji i globalizacji rzeczywistości w dalszym ciągu stanowią podstawę oddziaływań wychowawczych. Dokonuję także charakterystyki cech wychowania, kładąc nacisk na ich znaczenie dla podmiotów uczestniczących w procesie wychowania. Na zakończenie przedstawiam typy tożsamości kreowane w procesie wychowania w ujęciu Z. Baumana.

Rozwój edukacyjny człowieka wiąże się z metodyką postępowania oraz dialogicznością w procesie kształcenia i wychowania, na co zwracam uwagę w rozdziale piątym, zatytułowanym *Konteksty metodyczne wielowymiarowego rozwoju człowieka*. Wskazuję w nim na potrzebę odwoływania się w praktyce edukacyjnej do sprawdzonych sposobów oddziaływań, które pomimo prezentacji w licznych publikacjach literatury przedmiotu w dalszym ciągu nie znajdują zastosowania w praktyce pedagogicznej na miarę ich walorów.

W rozdziale szóstym omawiam *Znaczenie nauczycieli i elit intelektualnych w procesie edukacji całościowej*. Przedstawiam w nim wizerunek nauczyciela uwzględniając jego kompetencje oraz etos zawodowy. Zwracam także uwagę na potrzebę innowacyjności w procesie edukacji, na wpływ elit intelektualnych, środowisk kultury, polityki, mediów, Kościoła, które mogą przyczynić się do kształtowania jednostek uwolnionych od schematyczności edukacji formalnej, znacznie ograniczającej rozwój poznawczy człowieka.

Ostatni rozdział zawiera rozważania na temat *Obrazu pokoleń funkcjonujących w kulturze ponowoczesności oraz środo-*

wisk dla nich znaczących. Przedstawiam charakterystykę tych pokoleń, ich postawy, będące wynikiem wcześniejszej edukacji, a także dwa środowiska edukacyjne: Uniwersytetu Trzeciego Wieku oraz subkultury. Dla analizowanych kategorii pokoleniowych są one najważniejsze, ponieważ pozwalają na budowanie obrazu własnego Ja ograniczającego marginalizację i poczucie alienacji społecznej. W rozdziale tym podejmuję także problematykę zjawiska prekarności, które jest wynikiem urynkowienia edukacji.

Rozważania zaprezentowane w niniejszym zbiorze mają zachęcić Czytelników z różnych środowisk do dyskursu na temat roli edukacji jako skarbu odkrytego, jednak w dalszym ciągu traktowanego jako własność wybrańców. Takie stanowisko nikogo w moim przekonaniu nie może satysfakcjonować. Warto zatem w każdej formie, chociażby nawet dla znawców zagadnienia kontrowersyjnej, zabiegać o namysł nad człowiekiem w kontekście całościowej edukacji.

ERRARE HUMANUM EST, tym samym pomimo porażek warto podejmować trud poznawania świata i poszukiwania odpowiedzi na pytania nawet w opinii innych najbardziej banalne. Dobrze byłoby zatem, aby w procesie edukacji całościowej i ten aspekt został uwzględniony przez każdego z nas.

Na zakończenie składam serdeczne podziękowania Szanownym Panom Recenzentom, Panu prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Aleksandrowi oraz Panu prof. zw. dr. hab. Marianowi Śnieżyńskiemu za wnikliwą analizę rozważań, cenne uwagi merytoryczne, dużą dozę życzliwości dla moich poczynań naukowych oraz poświęcony czas.

Dziękuję także mojej Siostrze za wsparcie merytoryczne i duchowe.

Człowiek ponowoczesności i jego kulturowe uwikłania

Przemiany kulturowo-cywilizacyjne towarzyszące pierwszym dekadom trzeciego tysiąclecia szczególnie mocno odcisnęły swoje piętno na obrazie człowieka, który w każdym okresie historycznym w swoim rozwoju ontogenetycznym warunkowany jest wieloma czynnikami, sprowadzającymi się najogólniej do endo- i egzogennych. Każdy z nich decyduje o indywidualności jednostki, jej niepowtarzalności jako bytu osobowego. Bytu ograniczonego i skończonego w zakresie zadatków psychiczno-biologicznych, przygotowujących do funkcjonowania w różnych środowiskach, poczynając od kosmosu, biokosmosu, aż do społecznego – najistotniejszego z punktu widzenia ludzkości.

Człowiek jako osoba odczuwa bardzo mocno potrzebę kontaktu z Innym, umożliwia to budowanie poczucia własnej tożsamości w wymiarze *ludzkim*, tzn. duchowym i intelektualnym. To dzięki Innemu ma możliwość zaspokajania własnych potrzeb i realizowania siebie w określonym wymiarze aksjologicznym, pozwalającym na stawanie się indywidualnym mikrokosmosem. Człowiek od zawsze stanowił przedmiot fascynacji naukowych, ze względu na jego złożoność w wymiarze bytowym, która nie pozwalała na jednoznaczne zdefiniowanie jego istoty.

W podejmowanych rozważaniach nad człowiekiem daje się zauważyć kontekst kształtowania się osobowości, nieodzownie połączony ze wspólnotą społeczną. Od czasów Arystotelesa człowieka określa się „zwierzęciem społecznym”, kształtowanym w dialogu, w wyniku spotkania z innymi ludźmi. Wskazuje się

tym samym na rangę wspólnoty we wzmacnianiu człowieka na drodze realizacji celów życiowych i zaspokajania potrzeb.

1.1. Człowiek i jego związek edukacyjny z ponowoczesnością

Współcześnie mówi się o człowieku jako podstawowej wartości społecznej, będącej istotą życia społecznego, mającej wpływ na budowanie ładu oraz kapitału społecznego, zależnego od doświadczenia historycznego, religii oraz tradycji, które z założenia mogą być powiązane z systemem oświaty i kreowaniem zasobów ludzkich. Stan i siła kapitału ludzkiego zależą między innymi od edukacji, będącej znaczącym środkiem dla wytwarzania potencjału intelektualnego i kulturowego. Układ stosunków pomiędzy jednostką a społeczeństwem rzutuje na całokształt charakteru życia społecznego i tworzoną kulturę, zgodnie z tezą K. Obuchowskiego, iż „świat będzie taki, jacy będą żyjący w nim ludzie”¹.

Tworzona współcześnie kultura nazywana jest kulturą nowego humanizmu, postmodernizmu, nową cywilizacją, cywilizacją jutra, ponowoczesną bądź – powtarzając za Z. Baumanem – płynnej nowoczesności.

Już z samej nazwy można wnioskować, że jest to epoka, w której następuje zmiana zachowań po okresie nowoczesnym, modernizmie. Szybki rozwój myśli technicznej i technologicznej XX wieku przełożył się w XXI wieku na tzw. kulturę technokracji, która dynamicznie wpłynęła i wpływa na całokształt zachowań społecznych². W kulturze tej daje się zauważyć szczególnie zmiany w systemie norm i wartości, a co za tym idzie kształtowanie

¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 40.

² Zob. B. Kędzierska, *Starożytny kontekst nowoczesnego procesu kształcenia i wychowania*, [w:] W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 13.

nowego człowieka. Człowieka informacji i wiedzy, które narzucają nowe zorientowanie życiowe i wynikające z niego obowiązujące style życia. Jednostka podlega wpływom kulturowym, które wymuszają na niej kształtowanie swojego obrazu według kanonów i standardów, będących przeniesieniem kultury globalnej, propagującej „zachodni konsumpcjonizm, indywidualizm, komercjalizm, kapitalizm i hedonizm”³. Zdaniem R. Siwek „ponowoczesność w centrum uwagi stawia nie całą ludzkość, lecz pojedynczego człowieka. Szczęście ogółu zastąpione zostaje szczęściem jednostki. Istotnym celem staje się zdobycie prywatnego i osobistego szczęścia, poprzez indywidualną, spontaniczną samorealizację z zachowaniem poszanowania dóbr drugiego człowieka”⁴.

Kultura ponowoczesności wydaje się negować wszystko, co pochodzi od tradycji i wartości uniwersalnych. Człowiek jest jednostką wolną, autonomiczną, co oznacza, iż nie jest ograniczany przez jakiegokolwiek konwenanse. Dotychczasowe funkcjonowanie życiowe w kontekście celów i planów długoterminowych zostaje zastąpione natychmiastowością, życiem chwilą w sposób utylitarny. Kontakty i komunikacja społeczna zatracają dotychczasowy charakter relacji interpersonalnych bezpośrednich na rzecz relacji pośrednich realizowanych dzięki urządzeniom multimedialnym i najnowszemu odkryciu wieku XX – Internetowi, który pozwala człowiekowi wyjść poza wcześniejsze ograniczenia czasowo-przestrzenne. Człowiek może budować swoje ego bez potrzeby wychodzenia z domu i funkcjonowania w świecie rzeczywistym, ponieważ do życia konieczny staje się świat hiper-rzeczywisty, świat ułudy, świat znacznie odrealniony, dzięki czemu można żyć łatwiej i przyjemniej⁵. Przyjemność, życie bezproblemowe wynika z kultury upozorowania, która jest znamiennej

³ R. A. Podgórski, *Homo sociologicus w strukturze wartości*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZA, Rzeszów 2008, s. 17.

⁴ R. Siwek, *Konsumpcjonizm w dobie ponowoczesności*, [w:] A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2014, s. 180.

⁵ A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006, s. 74.

cechą XXI wieku. Jednocześnie człowiek świata ponowoczesnego uzyskał prawo do autokreacji i decyzyjności, do samostanowienia, wymagających samorefleksji, samooceny i uwolnienia od destrukcyjnej kontroli zewnętrznej, która jednak w wielu sytuacjach życia społecznego została zachowana.

Kultura płynnej nowoczesności to także świat pośpiechu, którego wyznacznikiem staje się kultura instant i jej triada *fast food*, *fast car*, *fast sex*⁶. Zachowania łączące się z *fast food* – to konsumpcja bazująca na kuchence mikrofalowej, produktach instant typu rozpuszczalna kawa, zupy w proszku lub „gorący kubek”, coca-cola, nade wszystko zaspokajanie swoich potrzeb żywieniowo-towarzyskich w sieci McDonald’s. Promowane kulturowo zachowania mają na celu ograniczenie do minimum własnego zaangażowania w działania tak banalne jak przygotowanie posiłków i ich konsumpcja, gdyż na człowieka czekają inne wyzwania życiowe, które wzmacniają jego obraz tożsamości w biegu życia, pozwalając na kreowanie poczucia, iż uczestniczy on w tym, co ważne i nadające życiu sens. Jedzenie nie jest takim wydarzeniem, zgodnie z obowiązującym sloganem, iż „żyje się nie po to, aby jeść, lecz je się po to, aby żyć”.

Kultura *fast food* to także rezygnacja z kontaktów społecznych i smakowania życie propagowanego w przeszłości, poprzez celebrowanie posiłków, wspólne zasiadanie do stołu i konsumpcję, podtrzymywanie tradycji domu i kuchni odzwierciedlających specyfikę rodziny czy pokoleń, obrazujących charakter związków międzyludzkich, a także obowiązujących w życiu codziennym manier. Manier, w których obecność Drugiego dodawała pikanterii wszelkim zachowaniom społecznym, także tym o niewielkim znaczeniu, a mającym związek z ludzką egzystencją. Nadawano tym zachowaniom jednak głębszy sens, co uświadamia nam m.in. literatura, czego dobrym przykładem może być średniowieczny utwór przypisywany Przeclawowi Słocie *O zachowaniu się przy stole*.

Drugi wyznacznik kultury płynnej nowoczesności *fast car* symbolizuje zniesienie ograniczeń czasowo-przestrzennych.

⁶ Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010, s. 138–139.

Wskazuje na nowe formy mobilności człowieka, które powodują, że można stać się „Panem świata”, bez przywiązywania się do miejsc i ludzi. Wykorzystując do komunikacji społecznej nowoczesne środki transportu oraz cybertechnologie, człowiek ma poczucie, że otrzymuje szansę na efektywniejsze wykorzystanie swojej ziemskiej egzystencji. W jego mniemaniu dostał on możliwość bytu wielowymiarowego, jednak w rzeczywistości będącego zamiastką tego, co mógłby przeżyć, gdyby nie ulegał modzie na pośpiech, „dotykania wszystkiego” bez możliwości jednak poznania, refleksji i poszukiwania sedna, istoty, czyli tego, co wymaga czasu, namysłu i poświęcenia, także siebie, jako eksploratora życia, a nie bezmyślnego konsumenta.

Podobne pejoratywne skojarzenia łączą się z obowiązującym przesłaniem kulturowym *fast sex* – ukierunkowującym na życie bez emocjonalnych zobowiązań i zaangażowania uczuciowego, zwolnienie z odpowiedzialności za Innego z jednoczesną natychmiastową realizacją swoich potrzeb seksualnych. Miłość staje się przeżytkiem ograniczającym wolność jednostki ze względu na związane z nią obowiązki i cierpienia, które nie są popularnymi wypadkowymi życia ponowoczesnego. Uczucia wydają się przeszkadzać człowiekowi w realizacji pomysłu na siebie, w którym nie ma miejsca na sentymenty, ponieważ to raczej pragmatyzm życiowy umożliwia stawanie się człowiekiem sukcesu, zdobywcą. Te najistotniejsze atuty kultury ponowoczesnej formułują jednostkę do funkcjonowania tu i teraz, bez wizji przyszłości, która w całokształcie założeń kulturowych wydaje się schodzić na margines.

Pośpiech, tak mocno promowany w kulturze ponowoczesności, wymaga rezygnacji ze smakowania życia, celebrowania, refleksji. Pośpiech, który w przeszłości był równoważnikiem bylejakości, staje się obecnie nieodłącznym elementem człowieczeństwa. Jest waloryzowany, ponieważ pozwala człowiekowi na więcej i więcej. Ta zachłanność na życie wpisuje się doskonale w kolejną składową kultury ponowoczesności, mianowicie konsumpcjonizm i permanentne bycie klientem. Każda dziedzina życia oczekuje od jednostki zabiegania o posiadanie wszystkiego, nie w celu zaspokojenia własnych potrzeb, ale zaspokojenia

potrzeb sztucznych, stworzonych przez określone grupy lobbyistyczne, które mają interes w stymulowaniu jednostki do stawania się posiadaczem, szczególnie tego, czego nie potrzebuje, co nie jest mu niezbędne do realizacji siebie i poszukiwanego sensu życia⁷. Człowiek zostaje poddany manipulacji przy udziale nowoczesnej technologii i środowisk mających wpływ na kształtowanie rzeczywistości, niejednokrotnie w imię partykularnych interesów finansowych.

Kultura postmodernistyczna nie zapomina także o człowieku w wymiarze jego cielesności. Hasłem przewodnim staje się kult ciała i młodości⁸, tylko taka jednostka bowiem będzie w stanie podjąć aktywność życiową wymagającą udziału w tzw. wyścigu szczurów i zwalczaniu konkurencji w różnych sferach życia społecznego. Promowane zatem są zachowania, które wskazują, że człowiek podjął trud bycia w centrum uwagi za wszelką cenę, tu i teraz, bez względu na wiek, możliwości psychofizyczne oraz inne ograniczenia wynikające z indywidualności. Aby uchodzić za osobę postępową, człowiek musi podlegać presji zmiany swojego wyglądu, a także poglądów, które przekładają się niejednokrotnie na to, co robi, mówi i jak żyje, również w aspekcie fizyczności. W przeciwnym razie zostanie poza nawiasem społecznym, stanie się jednostką wykluczoną i stygmatyzowaną, tym samym przejdzie w stan niebytu⁹.

Zdaniem czołowego przedstawiciela filozofii personalistycznej J. Maritaina „nie ma nic ważniejszego dla każdego z nas i nic trudniejszego, jak stać się człowiekiem. W ten sposób zasadnicze zadanie wychowania polega przede wszystkim na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem”¹⁰, a z tego zadania nikt i nic nie powinno czło-

⁷ Por. R. Siwek, *Konsumpcjonizm*, dz. cyt., s. 181–182.

⁸ Zob. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010, s. 80.

⁹ Por. Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 94–94.

¹⁰ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, WAM, Kraków 1993, s. 61.

wieka zwalniać ani usprawiedliwiać, tym bardziej współczesne wpływy kulturowe.

Z kulturą ponowoczesności łączy się także nieodparcie pojęcie kultury szybkostrzelnej (*rapid-fireculture*), tzn. bombardowanie zmysłów w celu silnego pobudzenia zewnętrznego, z jednoczesnym ograniczeniem wewnętrznych przeżyć duchowych i niezbędnej dla satysfakcji życiowej refleksyjności. Człowiek zostaje poddany permanentnemu wpływowi sztucznie wywołwanego „hałasu i chaosu” w każdym aspekcie życia społecznego, w formie nowoczesnej muzyki, głośnych reklam czy wulgarnych obrazów, które epatują każdego użytkownika przestrzeni publicznej. Powodują one spadek kondycji psychofizycznej, zmęczenie, zwiększenie impulsywności i zachowań frustracyjno-agresywnych, które niejednokrotnie zostają wzmocnione przez różnego rodzaju środki farmakologiczne i wyniszczające organizm używki.

Zdaniem I. Drapała-Petryki człowiek kultury szybkostrzelnej/kultury natłoku zmuszony do odbierania bodźców, „utrwała hasła: «więcej, szybciej, mocniej», nie zdając sobie sprawy, że w ten sposób oddala się jedynie od prawdy na temat dochodzenia do wartościowego celu. Kultura szybkostrzelna dostarcza bowiem wątpliwych bodźców, które owszem pobudzają, ale nie do rozwoju”¹¹.

W kulturze płynnej nowoczesności nie traci na znaczeniu zorientowanie „mieć”, które często w zakresie gromadzenia dóbr materialnych staje się tylko sztuką dla sztuki, ze względu na odczuwany przez ludzkość przesyt. Człowiek rezygnuje z dobra rodzinnego, osobistego, życia ukierunkowanego na wartości autoteliczne, bo wymagają one pracy nad sobą, zaangażowania najpierw w wychowanie, a następnie w samowychowanie. Do tych oddziaływań konieczne są wzory osobowe, przewodnicy życiowi, którzy z oddaniem wprowadzają młodsze pokolenia w świat wartości, norm i zasad funkcjonowania wspólnotowego. Kultura

¹¹ I. Drapała-Petryka, *Kultura szybkostrzelna/kultura „natłoku” – jałowym gruntem dla rozwoju człowieka*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014, s. 340.

ponowoczesności/kultura konsumpcjonizmu znacznie ogranicza wpływy wychowawcze dorosłych. Zdaniem M. Mead „nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenie wyniesione wraz z wzrastaniem w pewnym systemie kulturowym. Dziś takich dorosłych nie ma”¹².

Dziecko, młode pokolenie zostaje w sposób naturalny wmanipulowane w arkany życia kulturowego, stając się jego konsumentem, również w wymiarze duchowym. Funkcje dydaktyczno-wychowawcze towarzyszące każdemu procesowi kształtowania osobowości zostają zarzucone w środowiskach wpływu wychowawczego, ponieważ nowego znaczenia nabiera socjalizacja, bombardująca podmioty kultury ponowoczesnej za pomocą mediów, zwalniających od odpowiedzialności za własne losy i niwelowanie wszelkich zagrożeń, nierozzerwalnie związanych z ludzką egzystencją.

Przedstawiciel polskiego środowiska pedagogicznego Z. Kwieciński ma wątpliwości, czy istnieje „przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości, gdzie ogłoszono już koniec historii, koniec geografii, koniec tożsamości i koniec nauki”¹³.

Kondycja ludzka wymaga nowego prowadzenia, które wyzwoli nowe siły w każdej jednostce, pozwalając jej na stawanie się człowiekiem w rozumieniu humanizmu, także w kulturze ponowoczesności. Nie można rezygnować z dóbr kultury w procesie edukacji człowieka tylko dlatego, że obiektywna rzeczywistość stwarza sytuacje wcześniej społeczeństwom nieznane, chociażby w zakresie funkcjonowania rodziny, powstawania nowych struktur, realizowanych funkcji, preferencji aksjologicznych, uzależnień cywilizacyjnych czy wynikających z wpływów technokracji. W każdej epoce powstawały i będą powstawać nowe zjawiska

¹² Cyt. za R. Siwek, *Konsumpcjonizm...*, dz. cyt., s. 184.

¹³ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 9.

kulturowe, które wymagają podejmowania radykalnych przeciwdziałań i wypracowywania nowych form życia społecznego także w oparciu o wyedukowanie społeczeństwa, wykorzystując do tego dostępne środki oraz nowoczesne metody. Odrodzenie człowieczeństwa było niejednokrotnie wiodącym zadaniem edukacji wielu wcześniejszych epok, zgodnie z przesłaniem, iż człowiek „nie jest wyznaczony przez to, jaki jest, ale przez to, jaki się staje; że jest jedynym stworzeniem przeznaczonym do życia w wolności, potrafi się przeciwstawić konieczności dostosowania do rzeczywistości danej (zewnętrznej i wewnętrznej) i podejmować ryzyko jej zmieniania, kształtowania swej egzystencji według własnych wizji i wyobrażeń”¹⁴. To w człowieku każdorazowo odnajdywana jest szansa na uwolnienie od zniewolenia przez samego siebie, od tego, co sam buduje, tworzy, z czego rezygnuje w imię jego zdaniem wyższych celów, czego staje się prowokatorem i czego zaniechał. Inaczej mówiąc, jaką kulturę tworzy, jaką spuściznę po sobie pozostawia. W przypadku kultury ponowoczesności to *résumé* nie wydaje się jeszcze możliwe, ponieważ jest to początek okresu kulturowego i jak na razie najbardziej wyeksponowane są zjawiska anomalne, stanowiące zagrożenie dla współczesności.

Kultura ponowoczesności to także czas w życiu ludzkości pozwalający budować jej obraz pozytywny, szczególnie w kontekście nowej jakości życia społecznego, które ma coraz więcej cech demokracji, pluralizmu, „budzenia ducha dbałości o wspólne dobro społeczne”¹⁵.

W kulturze współczesnej nacisk położono na edukację obywatelską i to poza edukacją formalną, do której była ona dotychczas przypisana. Uczenie się bycia obywatelem wymaga zaangażowania i motywacji, uruchomionych w wyniku aktywności

¹⁴ J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Impuls, Kraków 2013, s. 129.

¹⁵ D. Gierszewski, *Zaangażowanie obywatelskie – przykry obowiązek czy zaszczytna powinność? Percepcja społeczna i konsekwencja dla rozwoju społecznego społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] D. Gierszewski, H. A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, Wydawnictwo PWSZ, Racibórz 2015, s. 50.

jednostki oraz wpływów zewnętrznych, w których ważną pozycję należy przypisać środkom i środowiskom medialnym, odgrywającym znaczącą rolę w budowaniu społeczeństwa informacji i wiedzy. Pomocnymi oraz mocno ważącymi na efekcie tych oddziaływań stają się, zgodnie z tezą J. S. Colemana, wartości takie, jak odpowiedzialność, wolność, tolerancja, współpraca, solidarność zbiorowa, laickość, praworządność, pozwalające budować więzi społeczne i poczucie przynależności wspólnotowej¹⁶, które to składowe stanowią istotę całokształtu obecnej kultury. Są to wyznaczniki współczesności umożliwiające wyposażenie jednostki w kompetencje adaptacyjne, emancypacyjne oraz krytyczne, które pozwalają na odnajdywanie się w rzeczywistości społecznej i jej interpretowanie. Umożliwiają rozwój własny jednostki, a także gromadzenie doświadczeń¹⁷ decydujących o indywidualności w budowaniu własnego obrazu tożsamości, pomimo całokształtu wpływów kulturowych i związanych z nimi nacisków.

1.2. Globalizacyjny kontekst kultury ponowoczesności w odniesieniu do edukacji jednostki

Kultura ponowoczesności łączy się z wszechobecną globalizacją świata, która poprzez nowy wymiar wspólnotowości¹⁸ wydaje się stwarzać szansę na chronienie ludzkości przed popełnianiem błędów wcześniejszych epok, szczególnie haniebnych z perspektywy XX stulecia. Niewątpliwie należy zaliczyć do nich masowe ludobójstwo podczas dwóch wojen światowych, rozwój społeczeństw totalitarnych i ustrojów politycznych działających

¹⁶ Zob. T. B. Chmiel, *Spółczesność obywatelska po polsku – czyli o potrzebie edukacji do bycia obywatelem*, [w:] D. Gierszewski, H. A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych...*, dz. cyt., s. 138.

¹⁷ Por. B. Cyboran, *Kompetencje obywatelskie jako efekt kształcenia akademickiego*, [w:] D. Gierszewski, H. A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych...*, dz. cyt., s. 133.

¹⁸ Zob. Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.

na szkodę człowieka jako jednostki i całych społeczeństw. Jedne i drugie stawały się przedmiotem terroru, zniewolenia i szykan z tytułu pochodzenia, miejsca zamieszkania, przekonań oraz światopoglądu, do którego każdy człowiek, w myśl wartości uniwersalnych, ma prawo.

Globalizacja to podstawowe pojęcie XXI wieku, które odnosi się do wszystkich sfer działalności człowieka w wymiarze światowym. Zdaniem A. Giddensa „globalizacja oznacza, że w coraz większym stopniu wszyscy żyjemy w «jednym świecie», a co za tym idzie, jednostki, grupy i narody są coraz silniej wzajemnie od siebie *uzależnione*”¹⁹. Globalizacja jest wynikiem postępu technologicznego w zakresie łączności elektronicznej (w tym szczególnie Internetu) pozwalającej na poszerzenie przepływu informacji, wzmocnienie komunikacji i relacji interpersonalnych na całym świecie, współpracy międzynarodowej w wymiarze politycznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym. W związku z tym globalizację należy rozumieć jako „rozszerzenie społecznej współzależności działań ponad granice narodowe, sięgające coraz bardziej wymiaru światowego. Trzeba więc ją traktować jako przewyżczenie tradycyjnych społecznych, politycznych i ekonomicznych granic”²⁰.

Globalizacja w europejskim kontekście łączy się z okresem przemian ustrojowych XX wieku, dominacją oraz deregulacją rynków kapitałowych, co wpływa na zmianę obrazu człowieka, szczególnie w zakresie jego edukacji, kompetencji zawodowych oraz komunikacyjnych²¹.

Globalizacja jako proces kulturowy, zdaniem Janusza Mastalskiego²², daje się zauważyć szczególnie w wymiarze:

- *komunikacji* – szeroki zasięg wymiany informacji za pomocą urządzeń medialnych oraz funkcjonowania człowieka w cy-

¹⁹ A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 74.

²⁰ Cyt. za J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 134.

²¹ Por. J. Kochanowicz, *Trendy cywilizacyjne*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 539.

²² J. Mastalski, *Samotność...*, dz. cyt., s. 357–359.

berprzestrzeni, która pozwala na realizację zadań życiowych bez ograniczeń czasoprzestrzennych;

- *przemieszczania* – świat bez granic powoduje, że człowiek może żyć mobilnie nie tylko jako turysta, ale w zakresie zawodowym, edukacyjnym czy też wiodąc życie pielgrzymia – dosłownie i w przenośni, realizując własne potrzeby duchowo-religijne;
- *rynków* – gospodarka urynkowiona oparta na nowoczesnych technologiach, umożliwiająca produkcję towarów i ich marketing na skalę międzynarodową, z wykluczeniem ograniczeń popytu, który regulowany jest przez obowiązujące mody i sztucznie generowane potrzeby człowieka, bez względu na status społeczny, zgodnie z obowiązującą wszechobecnie egalitarnością kulturową;
- *pieniądza* – wprowadzanie jednej globalnej waluty, wykorzystanie kart bankowych i bankomatów, a także stosowanie pieniądza cyfrowego przy zakupach internetowych;
- *finansów* – globalne rynki finansowe, papiery wartościowe, prawa giełd i usług ubezpieczeniowych wprowadzają nową jakość życia, często z pominięciem rodzimych interesów;
- *organizacji* – powstają nowe formy organizacji życia społecznego w zakresie działań pomocowo-prawnych, handlowych oraz edukacyjnych, które mają na celu zwiększenie aktywności obywatelskiej, poprawę jakości życia i sprawstwa jednostki;
- *zbrojeń* – włączanie narodowych sił zbrojnych w różne konstrukty i układy militarne, z zastosowaniem globalnej broni, satelit szpiegowskich i rakiet dalekiego zasięgu; prowadzenie działań wojennych przy udziale państw sojuszniczych w różnych częściach świata w imię pokoju i pluralizmu;
- *antyglobalizacji* – powstawanie społecznych ruchów przeciwnych globalizacji dla zachowania odrębności kulturowej, narodowej i przeciwdziałania negatywnym skutkom społeczno-gospodarczym w przyszłości;
- *ekologii* – będącej wynikiem świadomości ludzkości o wpływach człowieka na zanieczyszczenie środowiska życia i wynikających z tego konsekwencjach dla niego i ekosmosu;

- *globalnej świadomości* – poczucia i świadomości społeczeństw, iż żyją w „globalnej wiosce”, która staje się wspólną zmuszającą człowieka do zachowań wykluczających elitarność na rzecz egalitarności, do życia w kulturze popularnej. Jednocześnie „globalna wioska” nie stanowi o uniwersalizacji świata i jego jednolitości, a raczej o współzależności, związanej z transformacją wartości tolerancji i pluralizmu.

Globalizacja zatem stanowi nową wartość w życiu człowieka, wymagającą od niego ukształtowania umiejętności, które we wcześniejszych okresach historycznych nie były generowane w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej²³. Jednocześnie wymusza na człowieku przejmowanie odpowiedzialności za swoje losy, (jak nigdy wcześniej) przekładające się na bycie jednostką aktywną bądź pasywną, żyjącą pełnią życia, wykorzystującą „dary losu” lub pozorującą to życie, będącą bezwolnym konsumentem rzeczywistości.

Uniformizacja życia przyczynia się zdaniem McLuhana do postrzegania świata jako „globalnej wioski”, w której zakładana integracja społeczeństw nie przebiega w sposób harmonijny, przyczynia się tym samym do podziału globu na kraje dominujące kulturowo, z położeniem nacisku na amerykańizację życia oraz kraje w zapaści, zacofane gospodarczo. Taki rozkład, zdaniem J. Kochanowicza²⁴, staje się gruntem dla wzmacniania sił nacisku na odrzucanie cywilizacji Zachodu i wzmacnianie tendencji narodowych z jednoczesnym odchodzeniem od kultur macierzystych i podejmowaniem prób wchodzenia w nowe społeczności, nie zawsze jednak z powodzeniem. Kształtują się także nowe zachowania społeczne, do których niewątpliwie należy migracja związana szczególnie z poszukiwaniem źródeł zatrudnienia i wiążące się z nią problemy egzystencjalne wynikające z funkcjonowania w środowisku odmiennym kulturowo. Nie można nie zauważać także dehumanizacji i dehumanizacji życia, na które zwraca uwagę F. Fukuyama w pracach *Koniec historii i Koniec człowieka*, chociażby w zakresie braku zainteresowania człowiekiem, jego rezygnacją z bezpośredniego uczestnictwa

²³ Zob. A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 50–51.

²⁴ J. Kochanowicz, *Trendy...*, dz. cyt. s. 542.

w życiu, zastępowanie tych kontaktów nowoczesnymi środkami technologicznymi. Pozorna jednolitość świata w zakresie komunikacji, informacji, wzorców konsumpcyjnych wymaga kształtowania jednostek wolnych od ksenofobii, otwartych na pluralizm, jednocześnie o dużym poczuciu indywidualizmu i własnej wartości, także narodowej. Jednostki te, dzięki wpływom habitusu pierwotnego i habitusu wtórnego, nowoczesne dobra świata globalizacji, także technologiczne, będą wykorzystywać dla poprawy jakości życia oraz wspólnego dobra, a nie zamiast. Zamiast koegzystencji z człowiekiem, zamiast życia w świecie wartości duchowych, zamiast bycia *Homo sapiens*, w takim przypadku człowiek zglobalizowanego świata będzie zmuszony ustąpić miejsca *robo-sapiensowi*²⁵.

Reasumując, można za Janem Pawłem II skonstatować, iż globalizacja „może być dobrem dla człowieka i społeczeństwa, ale też może okazać się zjawiskiem szkodliwym, o poważnych konsekwencjach. Wszystko zależy od pewnych zasadniczych wyborów, a mianowicie od tego, czy globalizacja będzie służyć człowiekowi, i to każdemu człowiekowi, czy też wyłącznie rozwojowi oderwanemu od zasad solidarności i współdziałania oraz od odpowiedzialnie stosowanej zasady pomocniczości”²⁶. W każdym z tych przypadków występuje wyraźny związek specyfiki tego procesu z człowiekiem. Aby był on efektywny, należy człowieka do niego przygotować poprzez permanentną edukację. Edukację, której „nadrzędnym celem można uczynić kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, nieprzewidywalnych, co wymaga przyjęcia postawy transgresyjnej, zarówno wobec siebie (transgresje osobiste), jak i świata (transgresje publiczne)”²⁷.

²⁵ J. Czerny, *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, Inter-Media V, Katowice 2005, s. 13–15.

²⁶ Za J. Mastalski, *Samotność...*, dz. cyt., s. 365.

²⁷ E. Wysocka, *Relacje nauczyciel–uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*, [w:] K. Rędziński, M. Łapot (red.), *Pedagogika*, t. XXI, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012, s. 40.

Czynniki rozwojowe człowieka

Współczesność cechuje globalizacja i wielokulturowość, w której ludzkość podejmuje się analizowania świata podlegającego prawom zmienności w kontekstach kulturowych, społecznych i gospodarczych dzięki posiadanej wiedzy i przepływie i informacji. Konsekwencje globalizacji najwyraźniej daje się zauważyć w zachowaniach, preferencjach aksjologicznych oraz wyborach orientacji życiowych. Są one skutkiem wpływów edukacyjnych, którym jednostka podlega w całożyciowej edukacji, zarówno tych związanych z naturalnym środowiskiem życia, tzn. rodziną i grupą rówieśniczą, jak i wpływów różnych środowisk intencjonalnych, formalnych i pozaformalnych, a także incydentalnych.

Pojęcie edukacji nie jest jednoznacznie definiowane ze względu na jego wieloznaczność i zakresowość. Według T. Hejnickiej-Bezwińskiej

pojęcie to początkowo w języku polskim było zamiennie stosowane z pojęciem „wychowanie” i „kształcenie”. W zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny przez pojęcie „edukacja” rozumie się najczęściej: 1) ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka, a zatem mogą to być oprócz procesów celowościowych (wychowania i kształcenia), także procesy naturalnego wzrastania jednostki w grupy społeczne i kulturę swojego czasu historycznego oraz miejsca, jak również procesy uspołecznienia przez organizację życia społecznego; 2) ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „za-

domowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji; 3) ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka; rozwój jest określany poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych¹.

Proces edukacji łączy się z wieloma teoriami rozwoju osobowości jednostki, które w sposób przejrzysty wydają się tłumaczyć zmiany zachodzące w człowieku pod wpływem oddziaływań wychowawczo-kształcących². Dla potrzeb niniejszych rozważań odwołam się do zapomnianej nieco, a w moim odczuciu przydatnej również w obecnej kulturze teorii warstwicowej rozwoju człowieka (tzw. warstwicowa teoria wychowania W. Flitnera)³, obrazującej wszechstronny rozwój jednostki „w dialektycznym związku ze społeczeństwem i tradycją”⁴. Teoria ta (pogłębiona przez S. Hessena oraz A. Kamińskiego), nawiązując do „trójdzielnej platońskiej koncepcji duszy oraz piramidy społecznej”⁵, wyróżnia trzy warstwy bytu: biologiczną (przyrody), społeczną (prawa) i duchową (kultury)⁶. Stanowią one podstawę przebiegu procesu wychowania, począwszy od urodzenia do dojrzałości i pełni autonomii.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 467.

² Zob. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 167–172.

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 194.

⁴ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2003, s. 85.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

2.1. Teoria warstwowa oraz obraz relacji międzygeneracyjnych

W teorii wyodrębniono pięć warstw wychowania (biologiczna, psychologiczna, socjologiczna, kulturologiczna, światopoglądowa) warunkujących się wzajemnie, powstających w okresach siedmioletnich, które stanowią wyznacznik harmonijnego i wszechstronnego rozwoju jednostki.

- Warstwa biologiczna kształtowana jest szczególnie w środowisku rodzinnym (bardzo znaczącym z punktu widzenia wielu teorii rozwoju człowieka), w którym działalność wychowawcza sprowadza się do zapewnienia jednostce prawidłowego rozwoju psychofizycznego w oparciu o działania pielęgnacyjne, zamiennie określane mianem pieczy⁷.
- Warstwa psychologiczna kształtowana jest przy istotnym wpływie tzw. środowiska wychowawczego etosu na różnych poziomach kształcenia szkolnego, kursach doszkalających oraz instytucjach oświatowych.
- Warstwa socjologiczna – bytu społecznego, kształtowana jest przy znaczącym wpływie tzw. agosu związanego ze środowiskami różnych organizacji młodzieżowych, obywatelskich i politycznych. W warstwie tej następuje urabianie jednostki, przekładające się na jej heteronomiczną zależność i znaczący wpływ wzorca osobowego.
- Warstwa kulturologiczna kształtowana jest przy udziale środowisk kultury i instytucji kulturalno-oświatowych wprowadzających jednostkę w świat wartości uniwersalnych.
- Warstwa duchowo-światopoglądowa wymaga uwzględnienia w procesie wychowania środowisk kultury, historii, organizacji światopoglądowo-religijnych, przygotowuje jednostkę do pełni autonomii i samokształcenia.

Warstwa biologiczna odpowiada za rozwój fizyczny człowieka, który zależny jest obok czynników genetycznych także od

⁷ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 219–220.

środowiska życia geofizycznego. Kształtowana jest pod wpływem oddziaływań wychowawczych umożliwiających wzrastanie biologiczne jednostki, która rozwija się w spójności z dojrzewaniem psychicznym i społecznym, dzięki czemu w przyszłości jako osoba dorosła może realizować funkcję prokreacyjną, tak istotną ze społecznego punktu widzenia.

Warstwa psychologiczna przypada na wiek dojrzałości szkolnej, w którym następuje oddziaływanie intencjonalne (wychowanie/kształcenie), pozwalające na rozbudowanie psychiki dziecka, świata doznań, przeżyć. W warstwie tej kształtuje się również rozwój poznawczy z myśleniem przyczynowo-skutkowym, pozwalający na zastępowanie dotychczasowych zachowań wolitywno-uczuciowych zachowaniami kierowanymi intelektem. Następuje włączenie mądrości charakterystycznej dla *Homo sapiens*.

Warstwa socjologiczna cechuje się procesem uspołeczniania jednostki w różnych środowiskach życia dorastającego człowieka, w których następuje kształtowanie osoby społecznej. Młodzież poszukuje nowych wspólnot, natomiast środowisko rodzinne zaczyna tracić na znaczeniu. Występują zachowania kształtujące różnorodność ról społecznych pełnionych w dorosłym życiu, poczynając od syna/córki, poprzez ucznia, chłopaka, dziewczynę, aż do członka grupy środowiska lokalnego, narodowego, obywatelskiego, religijnego. Dalszy rozwój w warstwie socjologicznej pozwala na kształtowanie osobowości społecznej pod wpływem urabiania i indoktrynacji.

Warstwa osobowościowo-kulturologiczna odpowiada za kształtowanie wrażliwości jednostki na wartości kultury wyższej zarówno w wymiarze odbiorcy, jak i twórcy, animatora.

Początki dorosłości to czas kształtowania się warstwy duchowo-światopoglądowej, pozwalającej w przyszłości na formułowanie planów życiowych, funkcjonowania w świecie praw i prawd, kształtowania moralnego kręgosłupa, także w wymiarze bytu i Absolutu. Zdaniem M. Nowaka proces twórczy „przeważnie zaczyna się od «wstrząsu kulturalnego», to znaczy od momentu pojawienia się wrażliwości na coś, co nagle odsłoniło się jako *Piękno, Dobro i Prawdę* lub też jako jakaś inna wartość

w rzeczach, w których dotychczas tego wychowanek nie dostrzeżał (np. w grze na skrzypcach lub nawet w fotografice)⁸.

W świetle warstwowej teorii prowadzenie wychowawcze ma umożliwić pełny rozwój człowieka w sposób harmonijny od rozwoju biosu do wpływów wychowawczych etosu oraz agosu, z jednoczesnym stymulowaniem aktywności jednostki (obok innych), istotnej dla poszczególnych okresów życia (zabawę w okresie biosu; naukę w warstwie psychologicznej popartą zainteresowaniami własnymi wychowanek i jego indywidualnymi dociekaniem; pracę będącą wynikiem uspołeczniania, istotną dla rozwoju w warstwie społecznej).

Warstwa kulturotwórcza wyzwala aktywność twórczą, natomiast światopoglądowa związana jest z rozwojem duchowym, przeżyciami subiektywnymi jednostki, kontemplacją oraz refleksyjnością.

Warstwowa teoria rozwoju człowieka wskazuje na struktury indywidualności, które zostają ukształtowane pod wpływem oddziaływań wychowawczych związanych z poszczególnymi warstwami. I tak warstwa biologiczna nierozzerwalnie łączy się z temperamentem jednostki, który warunkowany jest genicznie (tzw. charakter wrodzony jednostki).

Warstwa psychologiczna i socjologiczna ma związek z powstawaniem struktur indywidualności jednostki, jej odrębności, inteligencji, ogólnie nabytego charakteru i związanych z nim zespołu cech całokształtu ludzkiej moralności.

Warstwa kulturotwórcza odpowiada za struktury pełni osobowości i świadomości siebie/*self* oraz sumienia, natomiast warstwa światopoglądowa związana jest nierozzerwalnie z indywidualnym światopoglądem. Pozwala na budowanie własnego ego w oparciu o afirmację wolności.

Warstwowy rozwój człowieka to proces długotrwały i złożony, mający różnorodny przebieg i skutki, łączący się z wpływami wychowawczymi sprowadzającymi się do oddziaływania prakseologicznego, ewolucyjnego, sytuacyjnego lub adaptacyjnego.

⁸ M. Nowak, *Wspieranie kreatywności przez nauczanie i wychowanie*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 103.

Reasumując, w warstwowej teorii rozwoju człowieka, na co wskazywał S. Kunowski⁹, najistotniejsze są (tak jak i w przypadku innych teorii rozwoju człowieka) czynniki zewnętrznego i wewnętrznego wpływu, umożliwiające wychowanie człowieka w rozumieniu rozwoju biosu, wpływu społecznego etosu oraz urabianie przez działanie agosu. Tym samym (w moim odczuciu) realizacja procesu wychowania pozwala na poszerzenie środowisk wpływu wychowawczego także o te, które wcześniej nie zostały przez twórców teorii wskazane, co mogło wynikać z ówczesnej wiedzy na temat podziału środowisk i ich roli w wymiarze wychowawczym. Poszerzenie obszaru oddziaływań wychowawczych w poszczególnych warstwach może spowodować, że warstwowa teoria rozwoju będzie miała zasadne zastosowanie także w obecnej praktyce pedagogicznej ze względu na możliwości wywoływania zmian u jednostki.

W każdym z tych oddziaływań szczególnego znaczenia nabierają międzyosobowe relacje edukacyjne, na które zwracał uwagę M. Buber w filozoficznej koncepcji społecznego rozwoju człowieka, w układzie Ja-Ty¹⁰, traktowanym jako spotkanie z człowiekiem, spotkanie ze światem, pozwalających stawać się jednostce człowiekiem wielowymiarowym. Podobnie przebieg tych relacji w typologii kultur socjalizacji młodego pokolenia przedstawiła M. Mead, wskazując na ich prymarną rolę dla kształtowania tożsamości człowieka obecnej epoki¹¹.

W koncepcji M. Mead¹² obraz relacji międzygeneracyjnych został podzielony na trzy fazy:

- kultury postfiguratywnej – cechującej się tradycyjnym obrazem wpływu międzypokoleniowego, w którym prym wiedzie pokolenie starsze, przekazujące młodym ludziom całokształt

⁹ S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 194 i n.

¹⁰ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992.

¹¹ Zob. M. J. Szymański, *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie*, „Debata Edukacyjna” 2012, nr 5, s. 8–10.

¹² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000, s. 23–58; zob. M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013, s. 57, 89.

wiedzy o świecie, wzory zachowania oraz spuściznę kulturową materialno-duchową. Zasady postępowania natomiast opierają się na przyjętym przez społeczeństwo systemie ideologicznym bądź religijnym, a także szacunku dla tradycji i spuścizny przeszłości. Wartością jest doświadczenie życiowe i ciągłość kulturowa. Młode pokolenie nie dąży do zmian, wydaje się być tożsame z wychowawcami, w procesie edukacyjnym dominuje model dyrektywności;

- kultury konfiguracywnej – w której dominują wzory zachowania rówieśniczego, stanowiące punkt odniesienia dla całości kształtu własnych kreacji jednostki. Młode pokolenie uzyskuje status podmiotu w społeczeństwie, natomiast wychowawcy tracą swój dotychczasowy autorytet, co powoduje przerwanie ciągłości tradycji, przeszłość traci na znaczeniu, pojawia się konflikt pokoleniowy przekładający się na powstawanie luki międzypokoleniowej. Młode pokolenie dewaluuje świat dorosłych, inicjuje zmiany, w których dominuje kultura rówieśników i eliminacja starego systemu;
- kultury prefiguratywnej – cechującej się odwróceniem tradycyjnych zasad oddziaływania wychowawczego. Młode pokolenie staje się bardziej kompetentne w wielu sferach życia, przejmuje ster w procesie socjalizacyjnym. Będąc pokoleniem przyszłości, określa nowe zasady funkcjonowania społecznego, również w wymiarze edukowania, opierając zorientowanie życiowe na kulcie młodości oraz rezygnacji z dialogu międzypokoleniowego, co może zagrażać całokształtowi porządku społecznego.

Edukacyjny rozwój człowieka wymaga temporalnego kontinuum. Przeszłość jest nieodzownym elementem dla budowania bezpiecznej przyszłości. Dialogiczność międzygeneracyjna daje szansę na zachowanie ludzkiego *status quo*, rzutując jednocześnie na obraz nowego człowieka w dalszym ciągu kształtowanego w procesie edukacji. Edukacji, w której za realizację zadań odpowiedzialność ponoszą w pierwszym rzędzie środowiska naturalne, a następnie intencjonalne, których siłą napędową stanowią w dalszym ciągu człowiek, podmiot oddziaływań wychowawczych. Twórca rzeczywistości i jej wszelkich przemian, które są

wynikiem ewoluowania *Homo sapiens* pod wpływem gromadzonego doświadczenia i związanej z nim wiedzy potocznej o świecie, umiejętności myślenia, refleksyjności oraz uczuciowości.

2.2. Postulaty raportu oświatowego „Edukacja jest w niej ukryty skarb” i ich istota

Współcześnie wytyczne do realizacji zadań edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój człowieka kultury ponowoczesności można odnaleźć w wielu dokumentach, również tych dotyczących wspólnej polityki oświatowej państw Unii Europejskiej. Do znaczących należy zaliczyć raporty oświatowe UNESCO, których postulaty edukacyjne przedstawiają trudną materię, jaką stanowi organizacja i przebieg kształcenie człowieka XXI wieku. Wśród wielu raportów powstałych w XX wieku moim zdaniem na szczególną uwagę zasługuje raport zatytułowany „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, opracowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku, prezentujący postulaty edukacyjne istotne także dla kultury ponowoczesności na tle całokształtu przemian cywilizacyjnych wywołujących szereg napięć społecznych¹³.

Dla autorów tego raportu

edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów, pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej [...]. Jest też ona z pewnością jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen. Może ona także przyczynić się do przezwyciężania narastających ostatnio napięć między tym, co globalne, a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym; między nieodzownym współzawodnictwem

¹³ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012, s. 292–293.

a troską o równość szans; między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej asymilowania przez człowieka; wreszcie między duchowością a materialnością¹⁴.

W tym kontekście edukacja powinna być procesem całościowym, mającym znamiona waloru ontologicznego, opierającego się na czterech filarach:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć,
- 2) uczyć się, aby działać,
- 3) uczyć się, aby żyć we wspólnocie z innymi,
- 4) uczyć się, aby być.

Zdaniem E. Fromma: „posiadanie wiedzy oznacza zdobywanie i zachowanie informacji, poznawanie zaś jest czymś funkcjonalnym, elementem procesu twórczego myślenia”¹⁵. W tym kontekście zatem filar „uczyć się, aby wiedzieć” powinien umożliwić jednostce opanowanie instrumentarium poznania, na które składają się zarówno procesy myślowe, związane z uczeniem się, jak i wspierające jednostkę w rozumieniu siebie i świata, kształtowaniu umiejętności, kompetencji społecznych oraz kwalifikacji zawodowych. Idea kształcenia i wykształcenia natomiast powinna nabierać znaczenia wartości autotelicznej, stanowić opozycję do dotychczasowego podejścia utylitarnego i certyfikowanego.

Zadaniem edukacji (obok wykształcenia ogólnego) jest przygotowanie jednostki do działalności zawodowej, w czym mają być pomocne wytyczne wyrażone w założeniach filaru „uczyć się, aby działać”. Jest on odniesieniem dla kształcenia umiejętności związanych z zatrudnieniem i kształtowaniem kompetencji, zarówno twardych, jak i miękkich, stymulujących jednostkę do aktywności na rynku pracy w sposób satysfakcjonujący¹⁶. Zadaniem edukacji w kontekście omawianego filaru jest także

¹⁴ J. Delors (red.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998, s. 18–19.

¹⁵ E. Fromm, *Mieć czy być?*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 87.

¹⁶ Zob. A. Niewęglowska, *Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju*, „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 4, s. 7.

kształtowanie gotowości jednostki do społecznych zachowań pozwalających na bycie sprawczym.

Wychowanie społeczeństwa wiedzy nie może przebiegać w oderwaniu od filara „uczyć się, aby żyć we wspólnocie z innymi”, który stanowi największe wyzwanie dla współczesnej edukacji kultury ponowoczesności. Łączy się on z koncepcją globalizacji świata i zasadami pluralizmu oraz wartościami humanizmu¹⁷. Człowiek musi zostać przygotowany w procesie edukacji do wspólnotowości, do funkcjonowania w nowym układzie aksjologicznym, którego istotą jest synergia, mediacja oraz autonomiczność jednostki. Proces globalizacji wymusza modyfikację postaw wobec siebie, ale także i wobec innych kultur, wyzwań i odmiennych światopoglądów¹⁸, do czego człowieka kultury płynnej nowoczesności należy przygotować.

Zdaniem twórcy omawianego raportu J. Delorsa edukacja powinna przyczynić się do pełnego rozwoju każdej jednostki, począwszy od kształtowania jej umysłu, inteligencji, wrażliwości, aż do poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności, duchowości¹⁹. Formowanie takich osobowości w procesie edukacji musi przebiegać w oparciu o filar „uczyć się, aby być”, który ma na celu kształtowanie jednostki w wymiarze jej duchowości, i idei biofilnego zorientowania życiowego, dla której sensem życia staje się samo życie, altruizm oraz świadome funkcjonowanie, tzw. podmiotowe. Powinnością edukacji dla globalizującego się świata musi być tworzenie warunków dla kształtowania osobowości tożsamyh, wolnych od wszelkiego zniewolenia i manipulacji.

Kultura ponowoczesności powstała pod wpływem przemian cywilizacyjnych, w wyniku rewolucji informatycznej, charakteryzującej się rozwojem nowoczesnych technologii i techniki,

¹⁷ Zob. L. Jastrzębska, *Edukacja globalna w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2010, nr 4, s. 17.

¹⁸ S. Włoch, *Zmienność świata a edukacja. Szanse i zagrożenia*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja, szkoła, nauczyciel. Promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 192.

¹⁹ J. Delors (red.), *Edukacja...*, s. 95.

z dominacją nadmiaru informacji i wiadomości, które niejednokrotnie są przez społeczeństwo postrzegane jako zagrożenie, przyczyniające się do zagubienia i utraty poczucia bezpieczeństwa jednostek. Konieczne jest zatem przeciwdziałanie tym niekorzystnym zjawiskom poprzez budowanie społeczeństwa wiedzy, w którym mądrość oraz umiejętności związane z nowoczesnymi technologiami zapewniają człowiekowi sprawczość i samoorganizację, umożliwiające pokonywanie problemów codziennego życia.

Przywołane przez mnie postulaty raportu oświatowego wydają się być właśnie takimi środkami zaradczymi, które zastosowane w ramach społecznej praktyki edukacyjnej dają szansę na kształtowanie człowieka wolnego intelektualnie, świadomego wszelkich zagrożeń wynikających także z wszechobecnej kultury ponowoczesności.

W kulturze płynnej nowoczesności edukacja faktycznie stanowi ponadczasowy skarb, trzeba tylko przekonać wszystkie pokolenia oraz polityków odpowiadających za losy świata, aby korzystali z jej dobrodziejstw na przestrzeni całego swojego życia, ponieważ, jak słusznie zauważa E. Fromm, celem edukacji „jest wyszkolenie ludzi, by traktowali wiedzę jako własność – ogólnie rzecz biorąc – porównywalną z dobrami, prestiżem, którymi najpewniej zaowocuje ich dalsze życie”²⁰. Aktywność edukacyjna daje szansę na całożyciowe spełnienie, pozwala na budowanie poczucia własnej wartości. Człowiek wykształcony to człowiek świadomy, ponoszący odpowiedzialność za swoje czyny, to w pełni autonomiczna jednostka.

Współczesne życie cechuje zdefragmentowanie, oznaczające postrzeganie ludzkiej osobowości z perspektywy pełnionych przez nią ról, których realizacja odbywa się w różnym czasie oraz w różnych miejscach²¹. Taki sposób funkcjonowania wymaga specyficznych umiejętności, których nabywanie możliwe jest dzięki permanentnej edukacji. Edukacji promowanej w przywołanym raporcie, który stwarza dobre podstawy dla kształtowania społeczeństwa wiedzy. Edukacji, której istotą

²⁰ E. Fromm, *Mieć...*, dz. cyt., s. 89.

²¹ Por. M. J. Szymański, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 67, 96–97.

jest ciągle nieprzerwanie trwające, stale realizowane, planowane i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym okresie życia. Jest ona cechą procesu, który dla człowieka nigdy się nie kończy, bo kończyć się nie może. Oznacza ona, że po upływie jednej fazy kształcenia przedłuża się ona na następną, stojącą na wyższym merytorycznym poziomie. Wskazuje ona na to, że edukacja jest całościowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, niedającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia²².

Dzięki całościowej edukacji człowiek zostaje przygotowany nie tylko do „korzystania z cywilizacji, ale do twórczego uczestniczenia w procesie jej dalszego istnienia i rozwoju”²³.

²² T. Aleksander, *Andragogika*, Wydawnictwo PIB, Radom–Kraków 2009, s. 46.

²³ M. Kamińska, *Szanse edukacji w XXI wieku (W świetle raportu UNESCO. Uczenie się – nasz ukryty skarb)*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2, s. 125.

Refleksje wynikające z wiedzy teleologicznej

W rozważaniach nad edukacją nie można pominąć aspektu celowości, który od zawsze towarzyszy działalności ludzkiej, w tym także związanej z kształtowaniem osobowości. Działania ukierunkowane stają się gwarantem osiągnięcia sukcesu, który może mieć różny wymiar, zawsze jednak przynosi satysfakcję i jest się czynnikiem mobilizującym. Dla pedagogiki cele edukacyjne, rozdzielone na cele kształcenia i wychowania, stanowią

najogólniejszą wizję pożądaných właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki ludzkiej, które chce się uzyskać poprzez tworzenie odpowiednich warunków indywidualnego rozwoju i jego stymulowanie, zwłaszcza w systemie oświatowo-wychowawczym zarówno na lekcji szkolnej, jak i poprzez inne formy kształcenia oraz zabiegi mające na celu przyswojenie uczniowi i wychowankowi nie tylko wiedzy i związanych z nią umiejętności, ale też poglądów, przekonań, orientacji i motywacji¹.

W wymiarze ogólniejszym cel jest też definiowane jako „pozytywnie wartościowy, przyszły stan rzeczy, słusznie ceniony i postulowany do realizacji”², bądź za J. Pólturzyckim: „przez cele edukacyjne, a zwłaszcza kształcenie, należy rozumieć oczekiwany stan świadomego działania podmiotu edukacyjnego, który to stan wyrażać się może w zmianach wiedzy uczestników procesu edukacji”³.

¹ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2007, s. 66.

² Tamże, s. 67.

³ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002, s. 58.

Ważne dla rozważań o edukacji jednostki wydaje się także określenie źródła celów kształcenia, którymi w opinii K. Sośnickiego są natura ludzka oraz życie społeczne człowieka⁴. Źródła te stanowią także inspirację dla określania celów kultury postmodernistycznej, początek XXI wieku pokazuje bowiem, że przewodnim celem edukacji jest „wszechstronny rozwój osobowości oraz ugruntowanie szacunku dla praw człowieka i jego podstawowych swobód”⁵.

Edukacja doby postmodernistycznej cechuje się odejściem od paradygmatu adaptacyjnego. Powodując tym samym, iż w założeniach ogólnych celów edukacji kładzie się nacisk na

potrzeby człowieka w zmiennych warunkach cywilizacji informacyjnej, na podmiotowość i samodzielność, na rozumienie świata, na humanistyczne wartości jego rozwoju, na umiejętność uczenia się. U podstaw przemian współczesnej szkoły winny znaleźć się takie idee, jak: uczyć się, aby być; uczyć się bez granic; uczyć się przez całe życie; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć i działać⁶.

3.1. Aspekty związane z celami edukacji

Na tle przedstawionych założeń zasadne wydaje się zwrócenie uwagi na potrzebę uwzględnienia w procesie edukacji jednostki koncepcji stanowienia celów w odniesieniu do aspektów życia ludzkiego autorstwa niemieckiego pedagoga W. Brezinka⁷. Umożliwi to wielowymiarowy rozwój człowieka, „uformowanego pod względem intelektualnym, społeczno-moralnym, este-

⁴ Zob. F. Bereźnicki, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 68.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 186.

⁶ F. Bereźnicki, *Dydaktyka, wybrane zagadnienia*, ZAPOL, Szczecin 2007, s. 256.

⁷ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, WAM, Kraków 2007, s. 53–58.

tycznym, fizycznym i technicznym”⁸, pokonywanie problemów egzystencjalnych oraz zachowanie szacunku dla uniwersalnych wartości życia.

Podstawowymi aspektami w rozwoju edukacyjnym jednostki, według przywołanego autora, są *aspekt rozwojowy* i *aspekt społeczny*, wymagające od instytucji kształcących uwzględnienia indywidualnego rozwoju człowieka oraz zjawisk o charakterze społecznym. Człowiek bowiem żyje w określonym okresie historycznym, warunkującym ustanowienie norm i zasad współżycia społecznego, obligujących każdego członka społeczeństwa do ich przestrzegania na wszystkich etapach rozwoju. Realizacja różnych zadań społecznych, które są związane z egzystencją ludzką, wymaga kształtowania postaw i zachowań zgodnych z obowiązującym porządkiem społecznym, z jednoczesnym uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji jednostki. Nie można oczekiwać, że wraz z dorosłością człowiek stanie się zdolny do realizacji nałożonych na niego zadań, bez wcześniejszego przygotowania do nich w procesie edukacyjnym na różnych poziomach kształcenia, stosownie do możliwości psychoedukacyjnych wynikających z wieku. Współczesna edukacja powinna spełniać oczekiwania również styżne z praktyką życiową. Wykształcenie ma umożliwić jednostce aktywność na wielu płaszczyznach, kształtowanie otaczającej rzeczywistości, realizację wielu zadań, jako podmiot wpływający na społeczeństwo oraz podmiot podporządkowany wymogom tego społeczeństwa.

Kolejny aspekt, *kulturowy*, stanowi wyzwanie edukacyjne dla wszystkich ogniw systemu oświatowo-wychowawczego, ponieważ człowiek jest kreatorem i konsumentem kultury dnia codziennego, jak i kultury duchowo-materialnej. Rozwój kulturowy (z naukowego punktu widzenia) umożliwia zachowanie ciągłości gatunku i spuścizny narodowej, odnalezienie sensu istnienia, poznanie własnych korzeni⁹. Zadaniem nadrzędnym dla edukatorów jest dostarczenie podmiotom uczącym się pełni wiedzy w tej materii, zarówno wskazującej na sukces, jak i porażki

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Szkice...*, dz. cyt., s. 186.

⁹ Zob. A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006, s. 45 i n.

ludzkości. Tylko w ten sposób bowiem można ukształtować jednostki prawe, moralne i bogate duchowo, czyli odzwierciedlające istotę człowieczeństwa. Znaczącym elementem rozwoju kulturowego jest historyczne kontinuum, którego celem jest ukazywanie prawd i dorobku naukowego człowieka, znamion jego ewoluowania w wymiarze wiedzy naukowej oraz potocznej. Realizowane tak zadania w stosunku do jednostki w procesie edukacji pozwolą na przygotowanie jej do świadomego stawiania się użytkownikiem dóbr kultury, a nade wszystko stawianie się bytem samorealizującym się, posiadającym odwagę zmieniania zastanej rzeczywistości zgodnie z własnym światopoglądem i sumieniem.

W procesie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej jednostki ważny może być także *aspekt religijny*, pozwalający na odzwierciedlenie w procesie edukacji problematyki wiary i duchowości. Te składowe życia niejednokrotnie nadające mu sens, szczególnie istotne stają się w sytuacjach trudnych losowo oraz pojawienia się problemów natury moralno-swiatopoglądowej. Przygotowanie do życia jednostki wymaga także wskazania kierunków zorientowania życiowego w wymiarze „być”, który staje się gwarantem poczucia pełni sensu życia, przekraczania granic transcendencji, kierowania się wartościami dekalogu i dogmatów wiary. Aspekt religijny to również przygotowanie człowieka do „przekraczania smugi cienia”, która stanowi wiedzę tajemną, pomimo rozwoju wielu dyscyplin naukowych. Nie wszystko można bowiem traktować wyłącznie w kategoriach racjonalistycznych.

Edukacja społeczeństwa uwzględniająca analizowany wyżej kontekst może uzyskać współcześnie nowy wymiar, gdyż „istotą edukacji humanistycznej w społeczeństwie ponowoczesnym nie jest już problem techniczny, ale właśnie metafizyczny [...]. Innym człowiekiem można się bowiem stać dzięki temu, czego się uczymy, ale potrzebna jest do tego nie tyle jakaś wizja, koncepcja czy światopogląd, ile przede wszystkim ich uzasadnienie, a to już kwestia metafizyczna”¹⁰.

¹⁰ Cyt. za B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacja, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 95.

3.2. Wpływ nurtów etycznych na kształtowanie postaw jednostki

Kształtowanie osobowości człowieka nie powinno być pozbawione elementów etycznych (mimo edukacji religijnej, która jest kwestią indywidualnego wyboru jednostki), szczególnie w obecnej kulturze, która niesie ze sobą chaos wartości, zmienność zachowań oraz odchodzenie od tradycji, stanowiących ostoję i gwarancję ładu społecznego. Kultury, której hasłem przewodnim stają się powiedzenia „samotny w tłumie” oraz „są ludzie, lecz nie ma człowieka”. Jak słusznie zauważa N. Kuffel-Assarabowska:

z perspektywy ponowoczesnej ludzie są moralnie wieloznaczeni i tego rodzaju ambiwalencja jest wpisana w ludzką egzystencję. Zjawiska moralności są ze swej istoty nieracjonalne (vs racjonalnie uzasadnione podstawy postulowanego nowoczesnego kodeksu etycznego), a sama moralność jest w sposób nieunikniony aporetyczna, a więc niedająca się przewyciężyć, i jest dla człowieka źródłem niepewności. W związku z powyższym zasad moralnych nie da się upowszechnić, a perspektywa ponowoczesna – co bywa jej zarzucane – wcale nie ujawnia względności zjawisk moralnych jako takich (co może być źródłem relatywizmu lub nihilizmu moralnego), lecz jedynie względność różnorodnych kodeksów etycznych¹¹.

Nie zwalnia to jednak społeczeństwa obywatelskiego od przygotowania kolejnych pokoleń do kierowania się w życiu kodeksem normatywnym, którego źródło można odnaleźć w edukacji odwołującej się do trzech nurtów moralności: mądrości życiowej, perfekcjonistycznego oraz społecznego, propagowanych bardzo mocno przez znamienitego polskiego etyka Marię Ossowską¹².

¹¹ N. Kuffel-Assarabowska, *Analiza kondycji i perspektyw moralnych człowieka ponowoczesnego według Zygmunta Baumana*, [w:] H. Liberska A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.) *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014, s. 370–371.

¹² M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 388–393.

Edukacja wytyczana celami uwzględniającymi mądrość życiową, tzn. tezę głoszącą za stoicką teorią dóbr, iż „przywiązywać należy wagę tylko do tego, czego los w żadnym wypadku odebrać nie może. Na te rzeczy, których los może na pozbawić, trzeba patrzeć z nieustanną świadomością, że możliwa jest w każdej chwili ich utrata”¹³, ma za zadanie przygotowanie człowieka do kontaktu z rzeczywistością. Rzeczywistością, która niejednokrotnie zaskakuje nieprzewidywalnością, szczególnie w kontekście zdarzeń losowych, do których nie można przygotować człowieka w sposób naukowy. Wiedza wynikająca z tzw. filozofii życia, wiedza potoczna, ma znaczenie dla ludzkiej egzystencji na równi z wiedzą typu *episteme* czy *doxa*. Jednostka nie może w biegu życia funkcjonować wybiórczo, przyjmując od losu tylko to, co ją zadowala i dostarcza przyjemności. W swoim bycie społecznym musi zostać przygotowana na cierpienie, nieszczęście, stratę i ból istnienia. Konieczne zatem staje się włączenie do procesu edukacji treści, które pozwolą zarówno na poznanie aspektów życia z podtekstem problemowym, jak i ukształtowania umiejętności radzenia sobie z trudnościami, także niekonwencjonalnymi. Nurt mądrości życiowej ma kształtować swobodną postawę autosugestii, uwalniającą jednostkę od cierpienia, poprzez wyuczenie umiejętności cieszenia się życiem, docenianiem drobnych przyjemności dnia codziennego, rozkoszy myślenia oraz uroków przyjaźni¹⁴.

Wychowanie człowieka nie jest wolne od działań ukierunkowujących go na doskonałość, kształtowanie postawy perfekcjonistycznej, która to postawa w opinii M. Ossowskiej „przemawia szczególnie do ludzi żyjących życiem skupionym na osobie własnej, życiem skierowanym ku wnętrzu, do tych, których psychologia współczesna nazywa introwertykami, a także do nas wszystkich w okresach, kiedy nas własna osoba szczególnie absorbuje, a więc np. w okresie dojrzewania, kiedy to praktyki ascetyczne są tak pospolite u tych, którzy mają aspiracje moralne”¹⁵.

¹³ Tamże, s. 389.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 391.

W stosunku do tych wszystkich zachowań niebanalne znaczenie ma edukacja w kontekście nurtu perfekcjonistycznego, stanowiącego specyficzną barierę ochronną dla człowieka i jego potrzeby istnienia perfekcjonistycznego, co niejednokrotnie doprowadza jednostkę do stanów wyniszczających, depresyjnych, amoralnych, szczególnie w przypadku osób o słabszej konstrukcji psychicznej. Tymczasem człowiek w związku z indywidualną strukturą psychofizyczną ma prawo do bycia „doskonałym” i „niedoskonałym”. Procesowi edukacji powinno zatem towarzyszyć przesłanie, iż rozwój człowieka powinien przebiegać na miarę jego możliwości. Człowiek ma prawo do przekraczania granic, jednak z uwzględnieniem własnych ograniczeń. Niemożliwe czasami jest niemożliwe – ta mądrość ludowa w sposób przejrzysty wydaje się określać również ludzkie słabości. I w taką wiedzę trzeba człowieka wyposażać, aby uniknąć wielu ludzkich tragedii będących skutkiem zafałszowania obrazu własnej tożsamości.

Wychowanie człowieka wymaga wyposażenia go w wiedzę z zakresu relacji międzyludzkich i własnego współistnienia. Temu tak szczytnemu postulatowi naprzeciw wychodzi edukacja uwzględniająca założenia etyczne nurtu społecznego, stanowiącego odniesie dla edukacji obywatelskiej, człowieka społecznika, altruisty, szczególnie w obecnej rzeczywistości wspólnotowości i wielokulturowości. W procesie edukacji nie można zatem pomijać wartości humanizmu, antycznej triady, pomimo ich niepopularności. Charakter współczesnych społeczeństw zależy od ich ukształtowania na drodze edukacji całościowej, w której nowego znaczenia nabiera edukacja przedszkolna oraz kształcenie ogólne, stanowiące podstawę dla całościowych edukacyjnych losów jednostki. Nieuwzględnianie jednak w etapach kształcenia znaczenia przywołanych za M. Ossowską trzech nurtów moralności pozbawia społeczeństwo możliwości stawiania się na rzecz urabiania. Budowania jego struktur zbliżonych do „inżynierii społecznej”¹⁶, funkcjonującego według zasad paternalizmu oraz kultury utylitaryzmu nowoczesnych technologii, niejednokrotnie odpornego na przesłania etyczno-moralne. Już bowiem J.

¹⁶ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajar, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003, s. 218.

Locke mówił, iż „nikt nikomu nie może przewodzić bez jego zezwolenia”¹⁷, które warunkowane jest godnością jednostki kształtowanej etycznie.

3.3. Mity towarzyszące procesowi edukacji

W rozważaniach dotyczących procesu edukacyjnego i związanego z nim kontekstu realizacji celów ważne wydaje się uwzględnienie wpływu mitów towarzyszących temu procesowi. W opinii T. Hejnickiej-Bezwińskiej mogą one znacznie ograniczać kreowanie obrazu własnego sensu życia jednostki, a wcześniejsze zabiegi związane z ustanawianiem celów kształcenia i wychowania stają się nie dość skuteczne i przekonujące w stymulowaniu jej do aktywności w sferach życia istotnych z punktu widzenia interesu społecznego.

Czołowe miejsce w grupie współczesnych mitów, których wielość można odnaleźć w literaturze przedmiotu, w moim odczuciu zajmuje mit aktywizmu, będący jednocześnie odzwierciedleniem realności współczesnego życia generowanego wpływami kultury ponowoczesności. W świetle tego mitu człowiek musi być bezustannie zaangażowany w jakieś działanie, nie zawsze zgodnie ze swoimi preferencjami. Obawa przed byciem pasywnym powoduje, że ludzie często uczestniczą w działaniach zbędnych, pozbawionych perspektyw i to w odniesieniu do wielu sfer życia. Powodują tym samym ograniczenie własnego czasu wolnego, przeznaczonego na wypoczynek, refleksję, głębsze przeżywanie siebie i świata. Postawa taka nie służy człowiekowi ponowoczesności, niejednokrotnie wywołuje zmęczenie, poczucie porażki w przypadku gorszych osiągnięć, brak satysfakcji z własnych działań. Takie zachowanie pozbawia możliwości przeżywania pełni życia w sposób refleksyjny; człowiek staje się uczestnikiem społeczeństwa, które ponosi odpowiedzialność za zastaną sytuację „życia w biegu”. Jako jednostka wpływa na wymiar życia społecznego oraz własne doznania, podejmując działania, które niekoniecznie są dla niego istotne. Tymczasem aktywność tylko wtedy ma sens

¹⁷ Cyt. za M. Ossowska, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 398.

i pozytywny wpływ na życie, gdy jest odpowiedzią na indywidualne potrzeby. Szczególnie problem ten dotyczy ludzi młodych, którzy niejednokrotnie wykonują zadania będące nakazem chwili, rodziców czy sytuacji edukacyjno-zawodowych. Aktywność taka staje się destrukcyjna¹⁸, przekłada się bardzo często na ucieczkę od życia poprzez stosowanie używek, sztucznych podnieć, które chwilowo pozwalają zapomnieć o bezsensie życia, w konsekwencji prowadzą do różnych zachowań patologicznych.

Kolejny mit (z mojego punktu widzenia) istotny w procesie edukacji kultury płynnej nowoczesności dotyczy społecznikostwa. W świetle tego mitu człowiek powinien cechować się postawą altruistyczną, czuć potrzebę poświęcania się dla Innego. W związku z czym powinien zostać przygotowany w procesie edukacji do bycia społecznikiem, poczynając od okresu szkolnego i uczestnictwa w różnych formach wolontariatu, aż do starości poprzez działania na rzecz np. rodzin potrzebujących, środowiska lokalnego itp. Niejednokrotnie jednak ta słuszna idea bycia człowiekiem czynu jest źle interpretowana, w rzeczywistości sprowadza się do zachowań pseudospołecznych, staje się przykrywką dla interesów partykularnych i zachowań makiawelicznych¹⁹.

Analizując negatywny wpływ mitów na rozwój jednostki w kontekście edukacji całościowej i związanych z nią celów nie można pominąć mitu hawelizmu, który mimo iż współcześnie rzadko znajduje zainteresowanie podmiotów edukacji, to jego wpływ nie jest bez znaczenia dla pełni niniejszych rozważań związanych z rozwojem człowieka w procesie edukacji całościowej.

Źródło rozumienia mitu odnajduje się jeszcze w Starym Testamencie. W przekładzie pojęcia hawelizmu na język polski sprowadza się do przesłania życiowego „marność nad marnościami i wszystko marność”, oznaczając prowadzenie wychowawcze człowieka do wartości wyłącznie Absolutu. Wychowanie w świadomości i poczuciu, że człowiek na nic nie ma wpływu,

¹⁸ Zob. M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013, s. 189.

¹⁹ Zob. P. Singer, *Przewodnik po etyce*, red. nauk. i wyd. polskie J. Górnicka, KiW, Warszawa 1998, s. 422.

ponieważ egzystencja ziemska stanowi tylko przyczynek do życia pozaziemskiego, a zatem wszystkie działania powinny być ukierunkowane do funkcjonowania na poziomie transcendentnym. Zbędne są zatem wszelkie zabiegi, które nie służą temu szczytnemu celowi. Taka interpretacja hawelizmu niejednokrotnie zniechęca człowieka do zaangażowania się w życie doczesne, staje się przyczyną wielu wypaczeń i zaburzeń zachowania społecznego. Człowiek nie potrafi być szczęśliwy tu i teraz, traci poczucie sensu życia i pozytywne zorientowanie życiowe. Wyznaczanie sobie celów życiowych bliższych i dalszych wydaje się bezzasadne. Człowiek żyje bez możliwości przeżywania, doznawania i satysfakcji z siebie samego jako autora obrazu własnego Ja.

Reasumując, współczesne działania edukacyjne (w kontekście przywołanych treści) często powodują, że zachowania jednostki obciążone zostają wpływami tzw. traumatogennymi, które nie służą rozwojowi człowieka na miarę jego możliwości i oczekiwań. Stają się powodem wielu sytuacji trudnych społecznie, niejednokrotnie generowanych przez brak świadomości ich istnienia lub błędnej interpretacji zjawisk społecznych.

Działanie edukacyjne ukierunkowane na realizację celów zarówno w wymiarze etyczno-moralnym, jak i praktycznym, z założenia mają umożliwić jednostce poczucie sensu życia, w którym nie bez znaczenia staje się codzienność i jej pokonywanie. Pomocnymi w tych zmaganiach mogą być wnioski wynikające z dotychczasowych rozważań, będące przesłaniem w procesie edukacji jednostki i wskazówką na jej drodze w stawianiu się tożsamością osobową, odróżniającą się od innych i jednocześnie posiadają umiejętność dialogu ze światem zewnętrznym.

Rozwój człowieka w kontekście procesów społecznej praktyki edukacyjnej

Człowiek w całościowym rozwoju podlega wielopłaszczyznowym oddziaływaniom edukacji, rozumianej jako

ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by się stały zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwalej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie *zadań ponadosobistych*, poprzez utrzymywanie własnego JA w toku spełniania *zadań dalekich*¹.

Pomocne w takich działaniach powinny być procesy realizowane w ramach społecznej praktyki edukacyjnej, wśród których najbardziej optymalne są procesy wchodzące w skład modelu określonego dekadernem edukacyjnym (tzw. dziesięciościan)², na który składają się:

- hominizacja – proces kształcenia cech gatunkowych człowieka /uczłowieczenie;
- kształcenie i hominizacja – wdrażanie do akceptowania i realizowania czynności i ról społecznych oraz kształtowanie świadomości prawnej;

¹ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 334.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 221.

- inkulturacja i personalizacja – proces wrastania w określoną kulturę, zmierzający do uzyskiwania tożsamości autonomicznej;
- socjalizacja – rozumiana jako proces socjalizacji pierwotnej w rodzinie;
- polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja – kształtowanie przydatności do zatrudnienia;
- funkcjonowanie w społeczeństwie zorganizowanym;
- kolektywizacja – procesy socjalizacji wtórnej;
- nacjonalizacja – procesy kształtowania więzi z narodem (językiem, kulturą, tradycją, mitami itp.);
- etatyzacja – wprowadzenie w organizację i strukturę funkcjonowania państwa oraz powinności obywatelskich;
- globalizacja – wprowadzenie w problemy globalne.

Rozwój jednostki pod wpływem procesów dziesięciościanu edukacyjnego ma umożliwić kształtowanie pełni osobowości, którą cechować powinno funkcjonowanie według standardu podmiotowości³ opartego na wiedzy i intelekcie. Standardu pozwalającego na kształtowanie człowieka zgodnie z zasadami orientacji personalistycznej – realizowanego pod wpływem oddziaływań niedyrektywnych oraz dialogicznych, przeciwstawnych oddziaływaniom dyrektywnym, manipulowaniu człowiekiem i zniewoleniem go, szczególnie w wymiarze poznawczo-wolicjonalnym, mającym na celu ograniczenie promowania zachowań określonych przez E. Fromma jako „ucieczka od wolności”. Zachowań jednostki według standardu przedmiotowego, charakterystycznego dla społeczeństwa Europy Wschodniej XX wieku, które J. Tischner określił mianem *homo sovieticus*.

Doświadczenia poprzedniej epoki pokazały, iż społeczeństwa podlegające urabianiu (w tym także edukacyjnemu) nie pozostawiają po sobie spuścizny kulturowej napawającej dumą. Dwie wojny światowe oraz niespotykana wcześniej eskalacja zła w postaci totalitaryzmu, a nawet ludobójstwa stanowiły wystarczające argumenty na rzecz konieczności zmian edukacyjnego obrazu Europy. Obrazu, w którym współczesność dominującą

³ Tamże, s. 229.

rolę przypisuje wartościom humanizmu i dobru człowieka, realizowanych w społecznej praktyce edukacyjnej.

4.1. Hominizacja i dziedziny wychowania

Wypełnianie zadań edukacyjnych w ramach społecznej praktyki edukacyjnej przebiega w dwóch podstawowych środowiskach wychowawczych, mianowicie w środowisku naturalnym, do którego należą rodzina i grupa rówieśnicza, oraz środowisku wpływów instytucjonalnych, począwszy od przedszkola po szkoły wyższe, uogólniając: instytucji wpływów formalnych, pozaformalnych oraz incydentalnych⁴.

W przypadku środowisk naturalnych podmiotem oddziaływania są rodzice, koledzy, którzy kształtują osobowość wychowanka/rówieśnika pod wpływem tzw. socjalizacji, nacechowanej wiedzą potoczną, wynikającą z doświadczeń życiowych. Bez tej wiedzy człowiek nie potrafiłby funkcjonować społecznie. Wartością jej jest to, że pozwala na transmisję wiedzy z zakresu kultury życia codziennego, będącej najbliższą ludzkiej egzystencji⁵. Wpływy tych środowisk odpowiadają za wzrastanie (fizjologiczno-biologiczne) jednostki, rzutują na rozwój wszystkich sfer osobowości, rozwój poznawczy, wolicjonalno-emocjonalno-moralny. Rozwój ten jest nierozłączny z zabezpieczeniem podstawowych potrzeb dziecka, pozwalających na kształtowanie osobowości, w której ujawnią się potrzeby wyższego rzędu, warunkujące pełnię człowieczeństwa. To w wyniku ich zaspokojenia następuje inicjowanie aktywności jednostki, generowanie jej zachowań, np. proedukacyjnych czy prospołecznych, będących podstawą dla kształtowania wizji indywidualnego sensu życia⁶.

⁴ M. Urbańska-Bulas, *Czego Jaś się nie nauczył... o kształceniu ustawicznym słów kilka*, „Bliżej przedszkola” 2009, nr 6, s. 63.

⁵ Zob. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 114–118.

⁶ Por. S. Borkowska, *Motywacja i motywowanie*, [w:] H. Król, A. Ludwińczyk (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 71.

Procesy naturalnego wrastania jednostki pozwalają na adaptację jednostki do środowiska życia kulturowego, czyli tego wszystkiego, w czym przychodzi człowiekowi realizować siebie. Stanowią podstawę przyszłej kreacji życiowej, odpowiadają za stawanie się człowiekiem samostanowiącym. Procesy celowościowe natomiast, typu wychowanie intencjonalne i kształcenie, stanowią instrumentarium budowania wtórnego ładu edukacyjnego, za kształtowanie którego, zdaniem R. Schulza, odpowiedzialność ponosi inteligencja pedagogiczna⁷.

Jak zauważa B. Śliwerski:

człowiek wpisany w postmodernistyczne społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych, doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania⁸.

Prezentowanie takich postaw staje się możliwe dzięki różnym obrazom ludzkiego oblicza wygenerowanego w procesie edukacji, który pomimo pewnej powtarzalności w budowaniu tożsamości jednostki pozwala jej na różnienie się, na zachowanie indywidualności oraz odrębności. Rozmaitość struktur *homo* stanowi wyzwanie dla uczestników społecznej praktyki edukacyjnej, którą B. Śliwerski za Z. Melosikiem porównuje metaforycznie do hipermarketu⁹, ze względu m.in. na wielość paradygmatów pedagogiki oraz status podmiotów edukacji – konsumentów, producentów wiedzy, a nade wszystko wizje koncepcji współczesnego człowieka, który umownie ma być człowiekiem przyszłości, cokolwiek by to miało oznaczać.

W procesie hominizacji zostają zatem ukształtowane cechy osobowe wielowymiarowego człowieka: jako istoty racjonalnej

⁷ R. Schulz, *Wykłady...*, dz. cyt., s. 145.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Impuls, s. 48–49.

⁹ Zob. tamże, s. 60 i n.

– *homo rationale*, tworzącego narzędzia pracy i pracującego, wytwarzającego dobra – *homo faber*, odczuwającego potrzebę zabawy – *homo ludens*, rozumnego, roztropnego i poszukującego prawdy – *homo cogitans*, kalkulującego, działającego wedle zasad wymiany – *homo oeconomicus*, wyrażającego siebie w sztuce, zdolnego do twórczej ekspresji – *homo oesteticus*, kształtującego siebie i świat – *homo creator*, zabiegającego o dobro wspólne, negocjującego, mediującego – *homo politicus*, uspołecznionego, tworzącego świat społeczny – *homo agens*¹⁰.

Życie ludzkie cechuje tożsamość wieloraka, jak słusznie uważał W. Welsch, „integralność osoby zależy od tego, czy jest ona zdolna dokonywać przejść między rozlicznymi konstrukcjami swej tożsamości. Tylko i wyłącznie ta zdolność gwarantuje, że wewnętrzny pluralizm nie prowadzi do polifrenii”¹¹. Wewnętrzny pluralizm budowany jest zgodnie ze sztuką wychowania, przekładającą się na różne rodzaje pedagogii, skorelowane z dziedzinami wychowania odpowiadającymi sferom życia, w które jednostka zostaje włączona w sposób naturalny, przez sam fakt bycia bytem osobowo-społecznym.

Z punktu widzenia teorii wychowania szczególnego znaczenia oddziaływaniom kształtującym jednostkę nadają te, które wynikają z wychowania moralno-etycznego, estetycznego, seksualnego, patriotycznego, umysłowego, religijnego oraz zdrowotnego¹². Ze względu na ich wagę dla pełni rozwoju człowieka, szczególnie w obecnej cywilizacji, zachłystującej się nowoczesnymi technologiami i sprowadzającej człowieka do roli bezdusznego cyborga, warto przybliżyć ich istotę i może tą drogą dać szansę jednostce w procesie edukacji całościowej na zachowanie równowagi pomiędzy tym co nowoczesne a tym co ludzkie.

Bez względu na okres historyczny rozwój człowieka nierozdzielnie łączy się z wychowaniem moralno-etycznym. Zdaniem S. Kunowskiego, „znaczenie wychowania moralnego w rozwoju

¹⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 230.

¹¹ Cyt. za J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Kraków 2013, s. 107.

¹² Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004, s. 267 i n.

naturalnym człowieka polega na tym, że bez prawdziwego wychowania moralnego niepodobna stać się ludzkim, prawdziwym człowiekiem; przeciwnie, bez takiego wychowania następuje zwyrodnienie moralne, zachodzi proces alienacji, który stanowi wynaturzenie się człowieka, zezwierzęcenie, wyzbycie się własnej natury ludzkiej¹³.

Wychowanie moralne, określane także jako wychowanie do wartości lub wychowanie etyczne¹⁴, przez teoretyków wychowania jest traktowane jako proces długotrwały, „w którym na tle przystosowania wychowanka do norm współżycia społecznego, czyli do etosu społeczeństwa, następuje powolne kształtowanie się pojęć dobra i zła, oraz przyjęcia dobra za wartość moralną, a zła za bezwartości¹⁵”. Wychowanie moralno-etyczne ma na celu przygotowanie jednostki do funkcjonowania w oparciu o świat wartości stanowiących przyczynę do wyrażania własnych opinii i sądów, a nade wszystko życia refleksyjnego¹⁶. W realizacji tego procesu, zdaniem M. Łobockiego, nieodzowne jest równorzędne traktowanie przyczyn zewnętrznych pochodzących od podmiotów oddziaływań wychowawczych oraz pochodzących od wnętrza wychowanków, będących wynikiem ich osobistej pracy nad sobą¹⁷.

Wychowanie moralno-etyczne jest umownie dzielone na wychowanie moralne opisowe (tzw. neutralne) oraz oceniające/normatywne. Wychowanie opisowe ma na celu zapoznanie wychowanka z różnymi rodzajami postępowania moralnego, których oceny ma dokonać on sam w sposób racjonalny, w wyniku samodzielnego wnioskowania i wartościowania, z uwzględnieniem akceptowanych przez siebie norm i reguł etycznych. Umoż-

¹³ S. Kunowski, *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005, s. 325.

¹⁴ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2009, s. 98.

¹⁵ S. Kunowski, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 321.

¹⁶ Zob. M. Ossowska, *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, KiW, Warszawa 2002, s. 211.

¹⁷ M. Łobocki, *W trosce...*, dz. cyt., s. 99.

liwia wychowankowi kształtowanie moralnej świadomości, prowadzącej w konsekwencji do moralnej autonomii. Wychowanie

moralne oceniające (normatywne) ma umożliwić przyswojenie przez wychowanka norm i zasad, wartości moralnych, które stanowią podstawę funkcjonowania społecznego w sposób narzucony z zewnątrz, heteronomiczny. Działalność wychowawcza ma doprowadzić do rozwoju jednostki karnej, podporządkowanej zasadom współzycia społecznego według reguł umowy społecznej. Szczególnego znaczenia wydaje się nabierać ta dziedzina wychowania w kulturze wspólnotowości i hasła McLuhana „żyj globalnie, działaj lokalnie”. Człowiek musi bowiem umieć pogodzić autonomię z jednoczesnym dążeniem do uniwersalizacji życia, w którym prawa jednostki niejednokrotnie są lekceważone. Jak słusznie zauważa M. J. Szymański,

osoba działająca szybko w zmieniającym się otoczeniu, nie może pozostać bierna, jest zmuszona do poszukiwania i prób ustalania swojego miejsca, priorytetów, potrzeb, reorientacji. Wymaga to ciągłych niekonwencjonalnych decyzji i podejmowania związanego z tym ryzyka. Nie może ograniczać się do jasnych, prostych, niezawodnych decyzji opartych na jednoznacznie pojmowanym i zinternalizowanym systemie wartości¹⁸.

W założeniach to właśnie wychowanie moralne ma uchronić jednostkę przed popełnianiem takich błędów i wynikających z nich ograniczeń edukacyjnych.

Początki kształtowania tożsamości ludzkiej sprowadzały się do kształtowania człowieka pod wpływem oddziaływania piękna i estetyki, cenionych od czasów starożytnych ze względu na ich dobroczynny wpływ na całokształt zachowań ludzkich.

Człowiek obcuje z pięknem na różnych płaszczyznach swojej egzystencji – zauważa M. Śnieżyński. – Pięknem jest modlitwa jako dialog człowieka z Bogiem, pięknem są relacje międzyludzkie, związek małżeński, urodzenie i wychowanie dziecka. Pięknem jest także teoria tworzona przez uczonego. To on kreuje swoiste piękn-

¹⁸ M.J. Szymański, *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie*, „Debata Edukacyjna” 2012, nr 5, s. 9.

no teorii matematycznych, fizycznych, pedagogicznych. Teorie te mają na celu określone dobro, jakąś sferę poznania prowadzącą do lepszego i pełniejszego rozumienia świata i siebie samego. Piękno to cały nasz kosmos, jego ład i harmonia¹⁹.

Współcześnie kształtowanie tożsamości jednostki w wymiarze piękna realizowane jest w toku wychowania estetycznego, które ma za zadanie umożliwienie jednostce pełnię rozwoju poprzez wpływ na sferę emocjonalną, intelektualną i moralną. Wpływa na kształtowanie osobowości twórczej w okresie autonomii moralnej, tak istotnej dla kształtowania odpowiedzialności za własne postępowanie i bieg życia²⁰.

Wychowanie estetyczne daje podwaliny dla uwrażliwienia człowieka na piękno, harmonię i ład nie tylko w wymiarze wysokiej kultury, ale nade wszystko we wszelkich okolicznościach życiowych. To zadania wychowawcze wprowadzające w świat wartości dobra i piękna, wartości ponadczasowych. Wychowanie to dopełniane jest wychowaniem przez sztukę i do sztuki. Pełni ono funkcje poznawczą, kształcącą, ludyczną, katartyczną, terapeutyczną, kompensacyjną, moralną, estetyczną, społeczną oraz afirmacyjną. Te odmiany wychowania mają pozwolić jednostce na bycie zarówno odbiorcą sztuki/konsumentem, jak i jej twórcą. Sztuki, będącej bogactwem kulturowym w wymiarze duchowym i materialnym, transmisją wartości i spuścizny historycznej. Wychowanie estetyczne przez sztukę w zastanej rzeczywistości nie może być lekceważone, ponieważ w wielu aspektach współczesne życie nacechowane jest prymitywizmem i kiczowatością, pozbawione jakichkolwiek walorów estetyki i piękna, w tym także człowieka. Warto zatem w procesie edukacji podjąć działania dające człowiekowi szansę na stawanie się człowiekiem dialogu, kontynuatorem tradycyjnych wartości.

¹⁹ M. Śnieżyński, *Piękno – zagubiona (utracona) perła polskiej edukacji*, [w:] I. Adamek i in. (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 131.

²⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 299.

Człowiek jako byt organiczny funkcjonuje w wymiarze płciowości i seksualności, co także wymaga uwzględnienia w pro-

cesie edukacji w kontekście wychowania jednostki. Płciowość bowiem stanowi o strukturze osobowości. Zdaniem B. Kurdybachy, „to, że człowiek istnieje na sposób płciowy, znajduje wyraz w jego tożsamości, strukturze osobowości, identyfikacji ze swoją płcią, podejmowanych rolach czy wreszcie naznacza jego zachowania”²¹. Jak słusznie zauważa B. Smoter: „płciowość to część osobowości człowieka, która dzięki kompilacji czynników biologicznych, psychicznych i społecznych umożliwia wykazywanie przez jednostkę specyficznych dla niej potrzeb, umiejętności i zainteresowań, a także stylów reagowania i zachowania”²².

Dziedziną wychowania, w kręgu zainteresowania której znajduje się przywołana materia, jest wychowanie seksualne (wychowanie prorodzinne), zorientowane w procesie edukacyjnym etycznie i biologicznie. Ma ono na celu kształtowanie postawy szacunku do odmienności płci, miłości, wzajemnych relacji i więzi uczuciowych, stanowiących podstawę głębi człowieka i jego prawości.

Wychowanie seksualne ma stanowić podstawę rozwoju psychoseksualnego, zawierającego wiedzę o odmianach orientacji seksualnych człowieka i wynikających z nich zachowań, także dewiacyjnych. Stanowić ma przygotowanie jednostki do życia płciowego z poczuciem moralnej odpowiedzialności za jego skutki, szczególnie w zakresie rozrodczości oraz higieny zdrowia fizyczno-psychicznego, a także do realizacji zadań i obowiązków małżeńskich w zakresie funkcji prokreacyjnej i rodzinnej. Wiedza wynikająca z tej dziedziny wychowania powinna uwolnić jednostkę od pruderii, z jednoczesnym zachowaniem obowiązujących w tej materii intymności należącej *homo amans*. Ta dziedzina wychowania nabiera współcześnie szczególnego znaczenie ze

²¹ B. Kurdybacha, *Człowiek istotą seksualną*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005, s. 89.

²² B. Smoter, *Szkolne wychowanie seksualne*, [w:] H. Noga (red.), *Sztuka wychowania. Wielowymiarowość, wyzwania i perspektywy pedagogiki*, Wydawnictwo PWSZ, Nowy Sącz 2012, s. 42.

względu na podejmowanie dyskusji przez wiele gremiów nad zagadnieniem dotyczącym „społecznego charakteru różnic między kobietami i mężczyznami”²³. W szerszym odbiorze zagadnienie to znane jest pod hasłem *gender* oraz problematyki podejmującej rozważania na temat zachowań i orientacji seksualnych. Do tych zagadnień należy społeczeństwo przygotowywać w sposób zgodny z wiedzą naukową, ale także z zachowaniem szacunku dla odmienności człowieka i jego potrzeb, również w wymiarze seksualnym, tak aby (odwołując się do opinii A. Gromkowskiej-Melosik) człowiek nie pogubił się w swojej tożsamości, aby zamiast stać się „pełnym człowiekiem”, nie stał się „pełnym neurotykiem”²⁴.

Kultura ponowoczesności i jej międzykulturowe przesłanie wymusza na edukacji kształtowanie jednostki w kontekście obywatelskim, realizowanym z powodzeniem między innymi w ramach wychowania patriotycznego, które bez względu na czas historyczny ukierunkowane jest na przygotowanie człowieka do miłości, poświęcenia dla swojego kraju, zarówno w czasach pokoju, jak i różnych sytuacjach zagrożeń ojczyzny, na kształtowanie postaw solidarności narodowej, działania w imię idei służących celom ogólnym, a nie partykularnym, na budowanie poczucia obowiązku i odpowiedzialności za naród i państwo, przejawiającej się w działaniach edukacyjnych, zawodowych i obywatelskich, a także kształtowanie postawy godnego reprezentanta interesów narodowych poza granicami kraju. Wychowanie patriotyczne kształtować powinno postawy szacunku dla dorobku kulturowo-historycznego narodu, jego symboli oraz całokształtu spuścizny, zawierających się w pojęciu ojczyzna, powinno również zapobiegać nacjonalizmowi, szowinizmowi, rasizmowi, które godzą w dobro zarówno jednostki, jak i współobywateli-rodaków.

Czas globalizacji wymaga kształtowania człowieka otwartego umysłu, honoru, posiadającego świadomość związków państwowości z gospodarką, ekonomią i szeroko rozumianą poli-

²³ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju (gender)*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010, s. 199.

²⁴ Tamże, s. 207.

tyką, przekładającą się na towarzyszące jej ideologie oraz nurty światopoglądowe. Dążność do budowania społeczeństwa pluralistycznego/społeczeństwa wyboru, rozpad zintegrowanego systemu społeczno-moralnego, „orientacja na wartości uniwersalne (uznawane do niedawna przez całe społeczeństwo) wypiera nastawienie na wartości definiowane indywidualistycznie i sytuacyjnie”²⁵, przyczynia się do zakwestionowania tezy o świecie jednej prawdy, czyli świecie totalitaryzmu. Pluralistyczne uwolnienie człowieka w wymiarze moralnym narzuca nowe oczekiwania także w odniesieniu do człowieka obywatela, patrioty, i tym postulatami kultury ponowoczesnego ładu należy oddać prawo głosu w wychowaniu patriotycznym i obywatelskim w pierwszej kolejności.

Człowiek w całości kształcie biegu życia poddawany jest wpływom stymulującym jego rozwój poznawczy, dającym możliwość stawiania się człowiekiem myślącym, dążącym do odbioru świata nie tylko intuicyjnie, ale także analitycznie, przyczynowo-skutkowo, pozwalającym na przyjęcie postawy badacza rzeczywistości zdolnego do refleksji i wnioskowania. Konstruowanie takiej tożsamości przebiega pod wpływem wychowania umysłowego, które stwarza szansę na kształtowanie szacunku dla nauki, będącej wypadkową wytworu umysłu i rozwoju intelektualnego. Wychowanie umysłowe powinno stanowić odniesienie do nauczania wychowującego, kształtującego osobowość jednostki zgodnie z jej walorami psychofizycznymi, zdolnościami oraz podejmowaną pracą intelektualną. Ma ono umożliwić rozwijanie potencjału intelektualnego wraz z kształtowaniem umiejętności permanentnej pracy nad sobą w sposób świadomy, umożliwiający całożyciową gotowość edukacyjną, zgodnie z obowiązującymi standardami funkcjonowania jednostki w społeczeństwie wiedzy, kognitywizmu. Współczesność nie może bowiem rezygnować z człowieka myślącego, pragmatycznego, wyposażonego w kompetencje, również o wymiarze społecznym, okazującego szacunek idei humanizmu, jednocześnie korzystającego z dóbr

²⁵ F. Adamski, *Pluralizm wartości a wychowanie*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 274.

cywilizacji, nowoczesnych technologii, wspomagającej ludzkość również w jej aktywności intelektualnej.

Wychowanie umysłowe ma za zadanie ukształtowanie człowieka ponowoczesności, dla którego przewodnikiem w życiu będzie on sam, świadom roli własnego intelektu w egzystencji i umiejętności z niego korzystania, odwołującego się do jego wyposażenia edukacyjnego i całokształtu posiadanych zasobów rozwoju poznawczego. Wychowanie umysłowe realizuje zadania w odniesieniu do rozwoju osobowości i pod wpływem jego oddziaływania powinna ona zostać w sposób zrównoważony ukształtowana, ponieważ o ludzkim bycie decyduje fakt jego rozwoju umysłowego, zgodnie z maksymą Kartezjusza *cogito ergo sum*.

W świetle literatury przedmiotu „historia kultury ludzkiej, a zwłaszcza historia religii, dostarcza dość dużego materiału empirycznego, by można było powiedzieć z dużym prawdopodobieństwem, że religia jest zjawiskiem nieodłącznym od życia ludzkiego”²⁶. Nic dziwnego zatem, że również w procesie wychowania ten ważny aspekt zostaje uwzględniony. Wychowanie religijne realizuje działania wychowawcze wpływające na rozwój duchowy człowieka, jego światopogląd, preferencje aksjologiczne oraz praktyki religijne wynikające z dogmatów określonego wyznania. Uczy o tajemnicy Boga i świata metafizycznego, które również w wymiarze wiedzy naukowej stanowią dylematy natury poznawczej i dyskursywnej. Wychowanie religijne skupia uwagę na miłości do człowieka i jego prawie do niedoskonałości i błędzenia, na rozumieniu istoty ludzkiej bezwarunkowo. Wychowanie religijne to budowanie tożsamości ukierunkowanej na dobro, którego istotę w aspekcie religijnym można sprowadzić do wolności i odpowiedzialności, miłości bliźniego i ojczyzny, wartości uniwersalnych, ponadczasowych, nadających sens istnienia ludzkości i człowieczeństwa²⁷. Wychowanie religijne

²⁶ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie...*, dz. cyt. s. 69.

²⁷ Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

jednostki wydaje się dobrze puentować filozofia Sorena Kierkegaarda i jego wizja człowieka wiary, który „uzyskuje pełnię bytu osobowego dopiero wtedy, kiedy w opozycji do świata otwiera się ku Bogu”²⁸.

Człowiek w kulturze płynnej nowoczesności jest bardzo często samotny, pozostaje z wyboru lub nakazu chwili anonimowy, poza nawiasem społecznym, zagubiony w świecie obowiązujących aksjomatów, które niejednokrotnie są wygenerowane bez rzeczywistego uzasadnienia, jako elementy obowiązującej mody. Ratunkiem dla niego może być byt metafizyczny, pozwalający na przyjmowanie świata poprzez pryzmat dogmatu, transcendencji, a także wychowania w kulcie bezinteresownej miłości bliźniego, którym religia epatuje, dając nadzieję na stanie się altruistą mimo wszystko. Współczesny człowiek potrzebuje nadziei, której pierwszym nosicielem jest każda wiara i związana z nią religia, warto zatem zabiegać, aby wartości wychowania religijnego dopełniały proces edukacji człowieka wielowymiarowego. Rytuály religijne (w świetle pracy z 1990 roku na temat religii E. Durkheima) odgrywają istotną rolę w utrzymaniu także porządku społecznego. Pozwalają m.in. „na umieszczanie siebie w ramach szerszej zbiorowości, na wyrażanie poczucia wspólnoty oraz doświadczanie związanych z tym przeżyć. Innymi słowy, są narzędziami tworzącymi spójność społeczną”²⁹.

Problematyka zdrowia zajmuje człowieka od czasów Hipokratesa, który dobre samopoczucie i sprawne ciało uważał za warunek osiągnięcia stanu szczęścia. Współcześnie, zdaniem H. Wrony-Polańskiej, zdrowie traktowane jest w kategorii wartości obiektywnej, pozytywnej, znajdującej się na zewnątrz czło-

²⁸ S. Lubańska, *Wiara jako przezwyciężanie rozpaczcy w filozofii Kierkegaarda*, [w:] M. Urban CSsR, ks. W. Zuziak (red.), *Człowiek wobec rozpaczcy w filozofii Sorena Kierkegaarda*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2004, s. 96.

²⁹ M. Marody, S. Mandes, *Religijność a tożsamość narodowa Polaków*, [w:] M. Marody, *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 411.

wieka, stającej się jednak celem aktywności jednostki, regulującej także jej zachowania³⁰.

Obecnie uświadomienie człowieka w kontekście wartości zdrowia spoczywa na wychowaniu promującym wiedzę na temat organizmu ludzkiego, jego składowych psychofizycznych, na kształtowaniu zachowań prozdrowotno-higienicznych, postaw sprzyjających ochronie zdrowia, podejmowaniu działań profilaktycznych w zakresie współczesnych chorób cywilizacyjnych, higieny pracy oraz bezpieczeństwa. W kręgu zainteresowania wychowania zdrowotnego znajdują się także zagadnienia z obszaru organizacji czasu wolnego, który współcześnie nabiera nowego wymiaru w związku z nowymi formami życia zawodowego i społecznego, wymagającymi od jednostki innej organizacji dnia, zarówno w kontekście czasu, jak i rodzajów aktywności, którymi zostaje wypełniony. Człowiek zaczyna mieć świadomość wartości zdrowia i sprawności psychofizycznej w ciągu całego życia. Niejednokrotnie jednak podejmuje działania wyniszczające organizm (które propaguje współczesna kultura), chcąc w ten sposób wzmocnić własny potencjał, zachować młodość i aktywność, stanowiące atuty obecnego życia. Zadaniem wychowania zdrowotnego jest przeciwdziałanie takim stanom rzeczy w sposób radykalny.

Wychowanie, również zdrowotne, wówczas ma sens, jeżeli przekłada się na budowanie osobowości świadomych siebie, swoich potrzeb, posiadających wiedzę o współczesnych zagrożeniach, świadomych roli wiedzy w dążeniu do własnej doskonałości, stanowiącej instrumentarium przeciwdziałania złu we wszelkich jego przejawach.

Bogactwo przedstawionych dziedzin wychowania w ich strukturze i treści ma na celu ukazanie złożoności procesu kształtowania tożsamości, trudu pracy wychowawczej nakierowanej na człowieka i jego rozwój. Większość działań tego typu zostaje zapoczątkowana już w okresach najwcześniejszego rozwoju człowieka, jego dzieciństwie i młodości, które przebiegają zasadniczo w środowisku rodzinnym i szkolnym. Nie powinny być jednak pomijane w przypadku człowieka dorosłego poprzez

³⁰ Por. H. Wrona-Polańska, *Zdrowie jako wartość*, [w:] I. Adamek i in. (red.), *Wartości...*, dz. cyt., s. 145–146.

wpływy kolektywizacyjno-socjalizacyjne innych środowisk edukacyjnych, bo przecież na naukę nigdy nie jest za późno. Szczególnie obecne czasy wydają się być dobrym terenem dla nowych doświadczeń ludzkich, ze względu na szeroki dostęp do źródeł wiedzy związanych także z nowoczesnymi technologiami i mediami, jak również w związku z występowaniem zjawisk, które nigdy wcześniej nie były znane ludzkości, np. szacunku dla zachowań pluralistyczno-globalizacyjnych, potrzeby permanentnej edukacji, wyposażenia jednostki w kompetencje zawodowo-społeczne podlegające stałym wpływom kultury popularnej i noszących znamiona zmienności czy też wszechobecnych uzależnień oraz chorób cywilizacyjnych, które stają się dżumą XXI wieku.

Reasumując, proces hominizacji realizowany w multikulturze może przyczynić się do kształtowania jednostek, które pozostaną sobą, a jednocześnie zdolne będą do współpracy pomimo różnic kulturowych, religijnych i edukacyjno-cywilizacyjnych.

4.2. Cechy wychowania i ich znaczenie w oddziaływaniach kształtujących jednostkę

W działalności edukacyjnej konieczne jest uwzględnienie cech procesu wychowania rzutujących na efekt prowadzenia wychowawczego jednostki. W świetle literatury przedmiotu są to: złożoność, intencjonalność, interakcyjność, relatywność i długotrwałość, których istoty nie można pominąć z różnych względów, zarówno tych dotyczących wychowawcy, jak i wychowanka.

I tak do podstawowych cech procesu wychowania należy jego złożoność, co oznacza, że w procesie wychowania trzeba uwzględniać wpływ wewnętrzny organizmu wychowanka oraz wpływy zewnętrzne, nawet takie, które nie wydają się pozostawać w bezpośrednim związku z wychowaniem. Podmiot oddziaływań wychowawczych nie zawsze przebywa w środowisku życia korzystnym dla jego rozwoju, podlega także wpływom negatywnym, które niejednokrotnie nie pozostają bez znaczenia dla jego rozwoju i całokształtu zachowań. Tworzone sztucznie i naturalne sytuacje wychowawcze często są przeciwstawne, wywołują

zjawisko dysonansu, który nie zawsze prowadzi jednostkę do pozytywnych wniosków i refleksji pozwalających na kształtowanie pozytywnych postaw.

Złożoność procesu wychowania pozwala wychowującym podmiotom na zrozumienie różnych zaburzeń w zachowaniu jednostki, stanowi także podstawę poszukiwania rozwiązań przyczynowo-skutkowych zapobiegających powstawaniu wszelkich patologii osobowościowych. Niejednokrotnie cecha ta stanowi czynnik zapobiegający obciążeniu winą za błędy wychowawcze którejś ze stron uczestniczącej w procesie wychowania, celem uwolnienia jej od odpowiedzialności i wyrzutów sumienia w sytuacjach niekorzystnych ze społecznego punktu widzenia³¹.

Drugą cechą wychowania, znaczącą dla praktyki edukacyjnej w kontekście rozwoju jednostki, jest intencjonalność. Oznacza ona, iż wychowujący i wychowanek powinni być świadomi celów wychowania, do realizacji których zmierzają³². W rzeczywistości jednak rzadko wychowanek posiada tego świadomość, bywa że jego cele nie są spójne z celami założonymi przez wychowującego. W konsekwencji pojawiają się sytuacje konfliktowe, sprzeczne, zaburzające efektywność przebiegu procesu wychowania, przekładające się często na porażkę wychowania, a w efekcie do ukształtowania osobowości dysfunkcyjnej.

Proces wychowania w opinii M. Łobockiego³³ to także interakcyjność dwóch podmiotów oddziaływania wychowawczego – wychowanek i wychowawcy. Od czasów Arystotelesa zwraca się uwagę na istotę tych relacji i wzajemne wpływy, szczególnie w procesie wychowania i kształtowania cnót obywatelskich. Nie można zatem współcześnie lekceważyć ich roli w sytuacjach wychowawczych. Interakcyjność wymaga wzajemnego szacunku

³¹ Zob. A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (wyb. i oprac.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 326–327.

³² Zob. S. Ruciński, *Wychowanie człowieka*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (wyb. i oprac.), *O wychowaniu...*, s. 260.

³³ M. Łobocki, *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (wyb. i oprac.), *O wychowaniu...*, s. 110–111.

i zrozumienia, budowania więzi opartych na profesjonalizmie i partnerstwie, autorytecie oraz współodpowiedzialności za realizowane zadania, wzajemnej wierze w siebie, odwadze myślenia oraz pozytywnym stosunku do świata wiedzy. Interakcyjność w relacjach wychowawczych wydaje się stanowić obecnie drogę do głębi człowieka, co w procesie kształtowania osobowości kultury ponowoczesności nabiera prymarnego znaczenia. Interakcyjność wymaga także nowych umiejętności komunikacyjnych, które będą konkurencyjne dla środków multimedialnych, szczególnie w odniesieniu do osoby edukatora. Nigdy wcześniej w procesie edukacji tak wiele i tak niewiele znaczył człowiek. Ważnym zatem staje się podkreślanie i docenianie roli tej cechy w procesie wychowania, podejmowanie działań, które wzmocnią jej istotę i stanowić będą przeciwwagę dla różnych „elektronicznych gadżetów” wprowadzanych do tego procesu (szkolne kamery, telefony komórkowe, elektroniczne dzienniki itp. zamiast rzeczywistych relacji z Innym).

Proces wychowania cechuje także relatywność. Żaden wychowawca nie jest w stanie przewidzieć skutków oddziaływań wychowawczych na kształtowanie postaw swojego wychowanka. Wychowanie przebiega w różnych środowiskach, w różnych sytuacjach życia obu podmiotów wychowania, w różnych uwarunkowaniach społecznych, które nie są obojętne dla człowieka, bez względu na jego cechy socjodemograficzne. W procesie wychowania należy prowadzić wychowanka w taki sposób, aby wywołać pozytywne zmiany w jego osobowości. Skutki wychowania natomiast można tylko prognozować. Człowiek to żywy organizm z określoną strukturą psychofizyczną, w której często rozwijają się przez całe lata różne stany chorobowe. Somatyczne zaburzenia niejednokrotnie dają o sobie znać w zachowaniach nie zawsze jednoznacznie niepokojących. Środowisko życia często stanowi podwaliny zaburzeń i dysfunkcji, co nie zawsze udaje się dostrzec nawet najbardziej wytrawnym wychowawcom. Wszystkie te uwarunkowania mają związek z procesem wychowania, powodują, że staje się on nieprzewidywalny, tak jak i życie ludzkie.

W procesie wychowania relatywność ma na celu uwolnienie obu podmiotów od funkcjonowania tylko w ściśle określonych ramach, konwenansach i pozorowanych zachowaniach, dających poczucie namiastki życia czy adaptacji do niego. Człowiek pod wpływem procesu wychowania powinien zostać przygotowany do bycia kreatorem życia, a w takim przypadku skutków jego działania nie można przewidzieć. Relatywność procesu wychowania zapobiega zahamowaniu aktywności i bierności życiowej uczestników procesu bez względu na konsekwencje i ich nieprzewidywalność.

Istotną cechą procesu wychowania jest długotrwałość, co stanowi zarówno atut jak i zagrożenie. Uznając to za atut, trzeba pamiętać, że człowieka kształtujemy wiele lat, w samym procesie wychowania około 18–20, do wieku dojrzałości jednostki, natomiast w procesie wychowania właściwego do końca jego życia. Jest zatem sporo czasu, aby dobrze rozwinąć wszystkie sfery osobowości, dokonać koniecznej transformacji jednostki stosownie do etapu życia. Z drugiej zaś strony nawet ten najbardziej wytrwały wychowawca (rodzic) nie ma szans sprawdzić efektów swojej pracy, ponieważ wychowanek będzie żył dłużej, zmieni miejsce zamieszkania, środowisko społeczne itp., co nie pozwoli śledzić jego losów i dokonywać oceny. Nie można też dokonywać korekty, bo dzieło wychowawcze na poszczególnych etapach życia zostało ukończone i wychowanek podlega już innym wpływom, które mogą zmienić wcześniejsze założenia i oczekiwania.

Długotrwałość procesu wychowania pozwala wychowanekowi na samorozwój zgodnie z jego potrzebami, wychowawcy natomiast wskazuje, że owoców swojej pracy może nigdy nie zobaczyć, co nie zwalnia go jednak z obowiązku ponoszenia odpowiedzialności za całożyciowy rozwój wychowanek.

4.3. Typy tożsamości kreowane w procesie wychowania

Proces hominizacji jednostki realizowany w oparciu o dziecięcian edukacyjny, oddziaływanie wychowawcze potoczne

i wtórne stanowią podstawę ukształtowania swoistego habitusu jednostki, co zdaniem P. Bourdieu (twórcy koncepcji habitusu) skutkuje tym, że staje się ona „prostą odbitką społecznej kliszy”³⁴, posiadającą jednak prawo wolnego wyboru w zakresie zachowań życiowych. Jednostka zachowuje status indywidualności i odrębności, pomimo włączenia jej w struktury społeczne jako pełnoprawnego członka wspólnoty. Zdaniem M. J. Szymańskiego „habitus rodzi się pod wpływem warunków zewnętrznych, w dostosowaniu do prawidłowości rzeczywistości otaczającej jednostkę, w zgodzie z istniejącymi realiami. [...] Ludzie na ogół nie zdają sobie sprawy z tego, że ich własne myśli, odczucia, postawy są w istotnym stopniu narzucone, habitus ma tymczasem widoczne źródło społeczno-kulturowe”³⁵.

Współczesny proces hominizacji, warunkowany całokształtem wpływów edukacyjnych i kulturowych, uwzględnia także kształtowanie tożsamości człowieka przeciwstawnej tożsamości wcześniejszego okresu, *homo viator*, tzn. człowieka pielgrzyma. Różnica polega na tym, że wówczas wychowanie jednostki cechowała intencjonalność, określająca kierunek działań i zachowań, natomiast terażniejszość z jej charakterystyczną zmiennością (towarzyszącą także edukacji) powoduje, że człowiek musi być kształtowany stosownie do nowych sytuacji społecznych. Sytuacje te wymagają tożsamości elastycznych, kreatywnych, gotowych na zmiany, niekoniecznie w pejoratywnym tego sensie.

W nowej rzeczywistości zdaniem Z. Baumana daje się zauważyć cechy jednostki pozwalające na wyodrębnienie czterech ponowoczesnych typów człowieka, mianowicie: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza, będących jednocześnie odzwierciedleniem wpływów, także edukacyjnych³⁶.

³⁴ J. Maciejewski, *Tożsamość młodego pokolenia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej Polski*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 119.

³⁵ M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2004, s. 34.

³⁶ Por. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Typ spacerowicza można sprowadzić do beztroski życia, której podstawę stanowi anonimowość, brak odpowiedzialności, życie na pograniczu fikcji, dążenie do satysfakcji i przyjemności wykluczających zobowiązanie wobec Innego oraz odrzucenie każdej idei, która nie byłaby podporządkowana własnym interesom. Włóczęga spędza życie w drodze bez poczucia przynależności do kogokolwiek i jakiegokolwiek miejsca. Przeżywa wieczne stany frustracji i rozczarowanie, będące wynikiem niespełnionych oczekiwań oraz ciągłych zmian. Zmian, które nie dają poczucia satysfakcji i podstaw do stabilizacji życiowej. Towarzyszy mu pustka uczuciowa i osamotnienie, które uniemożliwiają pełnię bytu osobowego, pomimo iż ma on szacunek dla Innego. Turysta natomiast przebywa poza domem (który w przeciwieństwie do włóczęgi posiada), żyje w świecie, który dostarcza doznań i wrażeń zaspokajających jego najistotniejsze potrzeby. Jego życie to ciągle wakacje, pełne przyjemności i anonimowości, życie dla siebie samego, nierzeczywiste. Charakteryzuje go wyniosły stosunek do Innego. Nie mniej dysfunkcyjne są zachowania życiowe gracza, który bezustannie prowadzi walkę z przeciwnikami, a ryzyko i spryt to jego motto życiowe. W prowadzonych grach nie ma miejsca na przyjaźń, pomoc, sentymenty, istotę stanowi wynik. Dla gracza życie to hazard, wieczna walka, pokonywanie przeciwnika. Życie gracza dobrze wydaje się oddawać postawa charakterystyczna dla kultury ponowoczesności, tzw. uczestnika wyścigów szczurów.

Omówione wyżej cechy człowieka ponowoczesności, kształtowane w procesie społecznej praktyki edukacyjnej w sposób niekoniecznie zamierzony, nie mogą napawać optymizmem, a nawet wydają się budzić lęk egzystencjalny. Bo przecież trudno spędzić życie wchodząc w relacje międzyludzkie, w których coraz bardziej daje się zauważać brak zachowań godnych miana człowieka. Duchowa pauperyzacja będąca wynikiem zaniedbań edukacyjnych powoduje alienację człowieka nie tylko wobec Innego, ale także wobec siebie, co stawia pod znakiem zapytania sens współczesnej edukacji, która z punktu widzenia teoretycznego ma wszelkie atuty do prowadzenia człowieka na wyższe poziomy rozwoju, tymczasem w wymiarze praktycznym wydaje się jednak zawodzić.

Konteksty metodyczne wielowymiarowego rozwoju człowieka

Przesłanie dla działalności edukacyjnej w XXI wieku wydaje się dobrze odzwierciedlać teza S. Kaczora (sformułowana za V. Havlem): „nasz szacunek dla drugiego człowieka, dla innego narodu i innej kultury może wyrosnąć tylko z pokory i szacunku dla porządku kosmicznego i ze świadomości, że jesteśmy częścią, że w nim uczestniczymy i że nasze czyny nie giną, ale są zapisywane w wiecznej pamięci bytu i tam oceniane. Chodzi o uduchowanie naszej cywilizacji”¹.

Pomocna w realizacji tak ambitnych założeń edukacyjnych kultury ponowoczesności jest wiedza wypracowana przez przedstawicieli pedagogiki, nauki wieloparagmatycznej², której przedmiotem zainteresowania jest edukacja, rozumiana także jako społeczna praktyka edukacyjna, zdefiniowana we wcześniejszych rozważaniach.

Jak zauważa B. Śliwerski³, w danym okresie często dominuje jeden paradygmat, jednak realizator zadań edukacyjnych ma prawo wyboru paradygmatu, który będzie podstawą jego oddziaływań. Współcześnie można mówić o dominacji paradygmatu wywodzącego się z filozofii humanistycznej, której odzwiercied-

¹ S. Kaczor, *Pedagogika a przemiany kulturowe w drugiej dekadzie XXI wieku*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom, s. 166.

² Zob. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014, s. 40–42.

³ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacja, badania*, Impuls, Kraków 2009, s. 31.

lenie daje się zauważyć w teoriach wychowania, ukierunkowujących na oddziaływanie wychowawcze personalistyczne, preferujące wartości humanizmu, ze szczególnym wyeksponowaniem tezy o wolności jednostki⁴. Mają one (teorie) na celu uformowanie tożsamości jednostki jako bytu samostanowiącego oraz społecznego.

W budowaniu tożsamości istotną rolę odgrywa sposób realizacji założonych celów, który (bez względu na rodzaj przyjętego paradygmatu) określa się w pedagogice mianem metody oddziaływania edukacyjnego. Klasyfikacja metod edukacyjnych w literaturze przedmiotu jest bardzo bogata i różnorodna, uwzględniająca istotne elementy pracy wychowawczej i dydaktycznej.

5.1. Kontekst wychowawczy

Spośród nowszych klasyfikacji metod wychowania na uwagę zasługuje propozycja M. Łobockiego, uwzględniająca zarówno metody oddziaływania indywidualnego jak i oddziaływania grupowego. Do metod oddziaływania indywidualnego autor zaliczył metodę modelowania, zadaniową, perswazji oraz nagradzania i karania, natomiast do grupy metod oddziaływania grupowego metodę organizowania działalności zespołowej i samorządowej oraz współdziałania uczniów w organizowaniu lekcji⁵.

Metody oddziaływania indywidualnego pozwalają w sposób czytelny zrozumieć sens oddziaływań wychowawczych, przy jednoczesnym położeniu nacisku na kształtowanie osobowości jednostki, tym samym stają się istotnymi składowymi także procesu edukacji całościowej, stanowiącego przedmiot zainteresowań niniejszych rozważań.

Podstawową jest *metoda modelowania/naśladowania*, często określana jako metoda odwzorowywania. Nazwa wskazuje,

⁴ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014, s. 135.

⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 190.

że człowiek zostaje ukształtowany pod wpływem Innego, którego obserwuje i naśladuje. Metoda ta ma najwcześniejsze zastosowanie, ponieważ na początku jednostka poznaje świat poprzez zmysł obserwacji, nie potrafi komunikować się ze światem, gdyż nie ma wykształconej mowy, a operacje myślowe są na poziomie konkretno-obrazowym, co oznacza, że zapamiętuje to, co widzi, a następnie włącza we własne funkcjonowanie. W opinii F. W. Krona, „ucząc się przez postrzeganie dzieci skłaniają się do okazywania zachowania podobnego do zachowania wychowawcy”⁶. Naśladownictwo w wychowaniu nie służy powielaniu tylko wzorców w wieku wczesnego dzieciństwa. Ma na celu ukształtowanie osobowości poprzez zastosowanie pewnych zachowań z sytuacji zaobserwowanych przez wychowanka, zbliżających go do autorytetu, którym w pierwszym okresie życia są rodzice czy najbliżsi opiekunowi, a w kolejnych etapach rozwoju osoby znaczące dla wychowanka⁷.

Modelowanie oznacza nadawanie wychowankowi pewnych ram w rozwoju moralnym, umiejętności współżycia społecznego według zasad i norm, których się wyucza w okresie heteronomii. Pozwala na zachowanie poprawne w sytuacjach, kiedy człowiek nie wypracował własnego kodu postępowania moralno-etycznego. Modelowanie dotyczy kształtowania także postaw związanych z codziennym zachowaniem i prezentacją różnych obyczajowych nawyków, zaczynając np. od podstawowych form grzecznościowych, a kończąc na zachowaniach związanych z poglądami i opiniami. Nie oznacza to jednak, iż w procesie modelowania kształtowane zostają kopie wzorców ludzkich lub mentalne klony. Odwzorowywanie wymaga bowiem włączenia myślenia, które ma uchronić jednostkę przed zagubieniem własnej indywidualności i niepowtarzalności. Modelowanie wskazuje głównie kierunek rozwoju, jego celem nie jest ukształtowanie wychowanka na wzór przyjętego modelu. W działalności wychowawczej często niestety zapomina się o takim założeniu i w konsekwencji współczesny człowiek niejednokrotnie staje się

⁶ F. W. Krona, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, przeł. E. Cieślík, GWP, Sopot 2012, s. 197.

⁷ Zob. M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013, s. 104 i n.

„bliźniakiem” modelu nie tylko w zauważalnej powierzchowności (w ubiorze i przyjmowanych pozach), ale również w mentalności i prezentowaniu życiowych postaw. W wychowaniu nie wystarczy bowiem prezentacja modelu, należy nadać temu „pokazowi” głębszy sens, wzbogacić refleksyjnością, przeżywaniem wartości, jaką powinien stanowić model. W przeciwnym przypadku następuje wypaczenie jednostki, kształtowanie tożsamości dysfunkcyjnej, która buduje własny obraz bez swojego udziału, bez zaspokajania swoich potrzeb, bez realizacji własnych celów i dążeń. Kształtujemy człowieka, który nie jest w stanie zidentyfikować się z sobą. Wychowanie wymaga czasu (wskazywałam na tę cechę w poprzednim rozdziale), natomiast obecna kultura i jej nieodłączny element – pośpiech – powodują, że można zobaczyć, ale już nie ma czasu na refleksję, przeżywanie, analizowanie, opiniowanie, a co za tym idzie budowanie siebie w sposób głęboki i rozumny. Również wychowawca nie zawsze zadaje sobie trud wnikliwości ze względu na fakt, iż kultura jest płynna, jej poszczególne elementy niejednokrotnie szybko tracą na wartości, ponieważ zmienia się rzeczywistość zgodnie z kanonami obowiązującej mody również w zakresie preferencji życiowych.

Kształtowanie postaw moralnych (a przecież tym jest wychowanie) ma stanowić gwarancję, że jednostka potrafi rozpoznawać zło, pokonywać je i przeciwdziałać mu zgodnie z zasadami etyczno-moralnymi, których podstawą powinny być wartości ogólnoludzkie oraz człowiek jako wartość nadrzędna. Metoda modelowania może zatem stać się wiodąca w drodze do poszukiwania dobra, pod warunkiem, że wzory do naśladowania będą wartościowe w rozumieniu etycznym.

Wychowanie to kształtowanie podmiotów przygotowanych do samodzielnego działania w oparciu o rozsądek i zachowania praktyczne. Wychowanie jednostki do przyszłości, do pełnienia przez nią licznych ról społecznych, wymusza prowadzenie jej edukacyjnie w taki sposób, aby umiała podołać nałożonym przez życie obowiązkom w sposób skuteczny i samodzielny⁸.

⁸ Por. A. Stanowski, *Człowiek w aspekcie społecznym*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005, s. 127–128.

Pomocna w przygotowaniu człowieka do przyjmowania takich postaw jest *metoda zadaniowa*. Pozwala na wychowywanie w oparciu o własną aktywność wychowanka, poczynając od intelektualnej, poprzez emocjonalną, aż do praktycznej. Polega na stawianiu przed wychowankiem zadań dostosowanych do jego rozwoju psychofizyczno-społecznego, dających mu szansę na przepracowanie wielu sytuacji życiowych i wynikających z nich problemów i jednocześnie poszukiwanie rozwiązań przeciwdziałających powstawaniu niekorzystnych czynników. Metoda zadaniowa pozwala także wychowankowi na przeżywanie własnej tożsamości i budowanie obrazu własnego Ja w sposób naturalny, wskazując osobiste zalety i słabe punkty. Przyczynia się także do rozłożenia w czasie nabywania sprawności i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w strukturach społecznych. Metoda zadaniowa daje szansę na identyfikację ze światem zewnętrznym zarówno ludzkim, jak i rzeczowym. Stwarza warunki do rozwoju poznawczego w sposób harmonijny i zgodny z faktycznymi możliwościami człowieka. W metodzie tej istotną rolę odgrywa wychowawca, który kształtuje jednostkę poprzez wyznaczanie zadań do realizacji. Wymaga to nie tylko dobrej znajomości reguł postępowania wychowawczego, ale nade wszystko wychowanka. Zawsze bowiem w procesie wychowania poznanie podmiotów oddziaływania wychowawczego jest warunkiem zapobiegającym porażce, prowadzącym do sukcesu.

W procesie wychowania nie można zapominać o potrzebie przygotowania człowieka do funkcjonowania we współczesnych realiach zdominowanych przez kulturę ponowoczesności i propagowanych wartości pluralizmu. Niejednokrotnie wyzwanie to staje się dość problematyczne, gdyż „jednostka zupełnie zatracą się w egoistycznym poszukiwaniu siebie, bycia sobą za wszelką cenę, samopoznanie przez emocje, wybieranie tego, co «łatwe, przyjemne, lekkie»”⁹.

⁹ A. Rumianowska, *Kultura popularna w edukacji. Szansa czy zagrożenie?*, [w:] J. Piekarski i in. (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013, s. 124.

Wychowanie musi także uwzględniać nowe założenia edukacyjne, które można sprowadzić do poglądów wyrażanych przez B. Śliwerskiego za H. Kupfferem:

w postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność¹⁰.

Konieczne zatem wydaje się w działalności wychowawczej propagowanie *metody perswazji*, która pozwala na zachowanie szacunku dla poglądów i opinii wychowanka, z jednoczesnym wskazywaniem innych możliwości oceniania zastanej rzeczywistości i związanej z nią sytuacji życiowych. Nakazowość w procesie wychowania współcześnie nie ma racji bytu, perswazja natomiast może stać się złotym środkiem w kształtowaniu kręgosłupa moralnego wychowanka i jego zachowania w różnych sytuacjach społecznych. Wychowanie przy użyciu tej metody może sprowadzać się do dyskretnego włączania wychowanka w arkany bytu społecznego bez nachalności, poczucia wyższości, z jednoczesnym zachowaniem statusu partnerstwa i porozumienia, tak istotnego dla budowania wszelkiej wspólnotowości czy to w wymiarze rodzinnym, grupy rówieśniczej, czy też szerszym, społecznym.

Człowiek osiąga dojrzałość społeczną poprzez weryfikowanie prawd z zastosowaniem dostępnych mu narzędzi, również tych, które potrafi stworzyć. Nie zawsze gotowa wiedza i informacja o świecie daje mu satysfakcję niezbędną do smakowania życia, przeżywania w kategoriach zorientowania biofilnego. Człowiek jako istota rozumna poszukuje odpowiedzi na nurtujące go pytania także na drodze prób i błędów. Tego nie jest w stanie wykluczyć z życia jednostki żadne oddziaływanie autorytarne

¹⁰ B. Śliwerski, *Współczesne...*, dz. cyt. s. 362.

i jakakolwiek uległość w stosunku do niego. Metoda perswazji pozwala na interpretowanie świata także przez wychowanka w sposób zgodny z jego postrzeganiem zewnętrznym i wewnętrznym, pozwala na zachowanie praw do wykreowania dojrzałej osobowości.

W proces rozwojowy człowieka wpisane są także oddziaływania wychowawcze związane z jego nagradzaniem i karaniem. „Przymus i swoboda, nakaz i świadomość postępowania – to dylematy, które różnie rozstrzygano na przestrzeni wieków. W starożytności uważano karę za niezbędny środek wychowawczy, przy czym utożsamiano ją z karą cielesną”¹¹, przeciwko której oponował jednak Sokrates, mówiąc, iż „kogo nie smaga słowo, tego i kij nie smaga”¹², wskazując tym samym na walor wychowawczy perswazji. Współcześnie metody te mają na celu wzmacnianie zachowań pozytywnych (w przypadku nagradzania) oraz minimalizowanie zachowań negatywnych jednostki, destrukcyjnych zarówno dla niej samej, jak i dla tych, do których zostały skierowane. Postępowanie mające na celu zmianę w tej kwestii postępowania jednostki określa się w procesie wychowania *metodą nagradzania* oraz *metodą karania*. W każdym przypadku istotą stosowania tych metod ma być ich związek z osobą wychowanka i wagą czynu, którego się dopuścił. Nagroda i kara muszą być zrozumiałe dla wychowanka, a nie wychowawcy. W karaniu wychowawczym należy pamiętać, aby karany był czyn, zachowanie, a nie osoba. Jest to niestety najczęstszy błąd postępowania wychowawczego, którego skutki bywają zauważalne niejednokrotnie w dorosłym życiu wychowanka, w prezentowanych przez niego postawach, np. braku poczucia pewności siebie, заниżonej samooceny, nieadekwatnego do rzeczywistości obrazu Ja bądź poczucia buty i prezentacji zachowań agresywno-kompulsywnych, które zbliżają jednostkę do zachowań patologicz-

¹¹ B.J. Grzyb, D. Ulewicz-Adamczyk, *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym i instytucjonalnym*, [w:] A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2014, s. 101.

¹² Tamże s. 102.

nych i marginesu społecznego. Jak słusznie zauważa J. Czerny, „procedury nagradzania czy karania powinny być egzekwowane z głębszym namysłem. Z poczuciem zastanowienia i wyrażenia racji lub argumentów. Taki refleksyjny namysł uchroni wielu ludzi przed pochopnym nagradzaniem bądź zbyt nonszalancką karą”¹³.

Współcześnie metoda nagradzania oraz metoda karania wydają się mieć szczególne znaczenie w procesie wychowania, ponieważ wielość zjawisk niekorzystnych dla rozwoju jednostki zagraża jej bytowi społecznemu. Moda na wychowanie tzw. bezstresowe (które w rozumieniu nauki nie jest uznawane jako kategoria pojęciowa)¹⁴ przekłada się na samowolę i zachowania egocentryczne, odchodzenie od funkcjonowania według praw ludzkich i coraz częściej „boskich”, powoduje, że zwłaszcza młody człowiek ulega wielu pokusom świata doczesnego, nie bacząc na konsekwencje i dalekosiężne skutki.

Współczesne społeczeństwo wydaje się poszukiwać ratunku w procesie wychowania przed całkowitym zagubieniem w świecie anomii w metodach wzmacniająco-niwelujących powstawanie niekorzystnych zachowań. Obecnie niejednokrotnie wychowanie oparte na omawianych metodach zatracza aspekt moralno-normatywny na rzecz materialno-rzeczowego, co oznacza, że w procesie wychowania coraz częściej stosuje się nagrody i kary związane ze środkami materialnymi – wartościami instrumentalnymi, a coraz rzadziej ze środkami związanymi ze światem wartości moralno-duchowych. Świat zewnętrzny to świat zmaterializowany, świat posiadania i konsumpcji, nie może dziwić zatem, iż przenika on także do procesu wychowania. W jednym i drugim świecie są bowiem ludzie, którzy mają prawo wyboru drogi własnej egzystencji. Należy jednak pamiętać, iż proces wychowania wymaga podejmowania działalności sensownej, w której dorośli mają stawać się przewodnikami życiowymi i drogowskazami dla suwerenności wychowanka. Każde zanie-

¹³ J. Czerny, *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, Inter-Media V, Katowice 2005, s. 88.

¹⁴ Zob. B. Śliwerski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 288–290.

dbanie ze strony tychże (dorosłych/wychowawców) ogranicza wychowanka w stawianiu się człowiekiem.

Znajomość metod oddziaływania wychowawczego nie stanowi wystarczającego atutu w realizacji procesu wychowania, jest tylko jednym z elementów umożliwiających realizację celów praktyki edukacyjnej, posiada jednak znaczącą wartość w kreowaniu ludzkiej tożsamości. Nie można nie zauważać związku stosowanych metod z czynnościami wychowawczymi, bez względu na to, czy służą one wychowawcy będącemu profesjonalistą z przygotowaniem pedagogicznym, czy są stosowane w wychowaniu potocznym przez umownego „edukatora”, który w sposób intuicyjny prowadzi wychowanka przy wykorzystywaniu elementów tychże metod. Ważne jest, aby w każdym przypadku celem nadrzędnym było dobro wychowanka i wizja jego tożsamości, jako osoby zdolnej do dialogu z innymi ludźmi, samym sobą oraz szeroko rozumianym światem.

Sposoby postępowania wychowawczego często są źle interpretowane przez wychowawców, którzy traktują oddziaływania wychowawcze tylko w kategoriach technicznych, zapominając, iż dotyczą one człowieka, który aby poprawnie funkcjonować, musi przeżywać, myśleć i rozumieć. Musi także zachodzić inter- i intraakcyjność w relacjach wychowawczych¹⁵, w przeciwnym przypadku będzie dochodziło do kształtowania osobowości jednostki pod wpływem tresowania, administrowania, treningu oraz moralizowania, na co zwraca uwagę przedstawiciel pedagogiki chrześcijańsko-personalistyczno-egzystencjalnej J. Tarnowski, nazywając ten proces pseudowychowaniem¹⁶.

Oddziaływania wychowawcze w pseudowychowaniu określane mianem tresury mają na celu skłonienie wychowanka do wyuczenia pewnych zachowań (podobnie jak w przypadku wytresowanych zwierząt) pod wpływem nakazowości, przymusu, groźby lub nagrody, która w tym przypadku nie stanowi czynnika

¹⁵ Zob. F. W. Kron, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 197.

¹⁶ Zob. J. Tarnowski, *Czym jest wychowanie?*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (wyb. i oprac.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008, s. 320–322; zob. też M. J. Szymański, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 87.

motywującego w aspekcie moralnym, lecz raczej instrumentalnym. Uzyskane efekty nie są zadowalające, ponieważ jednostka nie identyfikuje się z prezentowanymi przez siebie zachowaniami i postawami. Człowieka kształtowanego pod wpływem tresury można porównać do marionetki sterowanej za pomocą nitek trzymanyh przez lalkarza. Tresura pozbawia wychowanka głębi istnienia, uczy zachowań pozornych, koniunkturalizmu, kształtuje zachowania bez odniesienia do potrzeb i oczekiwań wychowanka. Wymusza funkcjonowanie przedmiotowe.

Podobnie negatywne skutki daje administrowanie jednostką, które ma na celu weryfikowanie skuteczności i poprawności wychowania. Wychowawca w tym przypadku przyjmuje rolę nadzorca, kontrolera działającego z dystansem i chłodem emocjonalnym, który stawia przed wychowankiem zadania, sprawdza je, rozlicza z efektów, nie traktuje wychowanka jako podmiotu, a raczej jako środek do realizacji założonych celów.

Kształtowaniu tożsamości jednostki przeszkadza także trening wychowawczy, który „ma zawsze charakter techniczny”¹⁷. Pozwala na nabywanie sprawności w przypadku sportu czy też czynności manualnych, natomiast nie może być przydatny w budowaniu relacji międzyludzkich i zachowań społecznych. Człowiek powinien dostać szansę na bycie z Innym w sposób zaangażowany, autentyczny, pobudzający do dialogiczności i tzw. spotkania, które zdaniem przedstawicieli nauk społecznych odgrywa znaczącą rolę.

Pseudowychowanie może przebiegać także w oparciu o oddziaływania bezpośrednie na wychowanka z zastosowaniem moralizowania, które często zamiennie traktowane jest błędnie przez wychowawców jako perswazja. Moralizowanie najczęściej ma miejsce w przypadku narzucania pewnych reguł postępowania bez racjonalnych argumentów, które przemawiałyby do uczuć wychowanka. Moralizowanie traktowane jest jak mantra, którą się powtarza dla wymuszenia oczekiwanych zachowań u jednostki, przez osobę ją wypowiadającą, autorytet samozwańczy, a nie jej (mantry) istotę. Moralizowanie stanowić ma element wpływu wychowawczego opartego na słowie, a zatem

¹⁷ J. Tarnowski, *Czym jest...*, dz. cyt., s. 322.

najprostszej drodze także do manipulacji. Manipulacji zaliczanej do metody pseudowychowania, odpowiedzialnej za uprzedmiotowienia jednostki, zniewolonej podporządkowaniem i permanentną kontrolą ograniczającą swobodę myśli i racjonalność wszelkiego postępowania, gdyż „manipulacja na ogół zmierza do dyskretnego urzeczowienia innych”¹⁸.

Proces pseudowychowania ogranicza skuteczność wychowania, a co za tym idzie, zdobywanie pożądanego przez wychowanka doświadczenia życiowego, które jest niezbędnym elementem życia jednostkowego i społecznego. Pseudowychowanie uniemożliwia stawanie się Ja, pozbawia wychowanka podmiotowości, praw oraz godności. Zdaniem J. Lach-Rosochy „wychowanie nie może naruszać indywidualnych podstaw istnienia osobowego Ja. Podważając w wychowaniu niepowtarzalną wartość człowieka oraz oryginalność jego osobistej kultury, doprowadzamy do dowolności w oddziaływaniach wychowawczych, które go rozdławiają i fragmentaryzują”¹⁹. A przecież człowiek stanowi integralną całość, szczególnie w procesie wychowania powinien być ujmowany holistycznie, należy mu tym samym bez względu na wiek umożliwić „bycie sobą w świecie” przy jednoczesnym stawaniu się.

5.2. Kontekst dydaktyczny

Zjawiska społeczne, będące wypadkową kultury ponowoczesności oraz globalizacji, mają wpływ również na politykę oświatową państwa i reformowanie systemu oświaty²⁰. Współcześnie zabiega się o budowanie ładu edukacyjnego umożliwiającego kształtowanie społeczeństwa wiedzy, którego kom-

¹⁸ Cyt. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 326.

¹⁹ J. Lach-Rosocha, *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Impuls, Kraków 2013, s. 123.

²⁰ W. Wojdyło, *Walory wychowawcze edukacji globalnej*, [w:] J. Piekarski i in. (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013, s. 88 i n.

petencje pozyskane w całościowym procesie kształcenia będą przydatne zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości egzystencjalnej oraz odpowiednie do wskaźników jakości kształcenia²¹. Pozwoli to na uniknięcie wielu paradoksów życia społecznego (na które zwraca uwagę J. Szempruch²²), warunkowanych sprzecznościami powstałymi na linii uczestnik kształcenia a rzeczywistość edukacyjna i jej przełożenie na aktywność wielowymiarową jednostki w życiu codziennym. Wiedza przekazywana w procesie edukacji ma umożliwić „wykształcenie człowieka z jednej strony zdolnego do funkcjonowania w nowych warunkach społeczno-gospodarczych, kształtowanych w drodze dokonujących się procesów integracji i globalizacji, w rozwijającej się cywilizacji informacyjnej, z drugiej strony – posiadającego umiejętność kreowania rzeczywistości oraz dysponującego zdolnością do wykorzystania wiedzy w życiu społecznym i gospodarczym”²³.

W literaturze przedmiotu wymienia się trzy rodzaje wiedzy: deklaratywną, proceduralną oraz metawiedzę, z przewagą jednak w praktyce edukacyjnej wiedzy deklaratywnej, znacznie ograniczającej rozwój jednostki.

Szansą dla rozwoju społeczeństwa wiedzy są nowoczesne technologie, szybki dostęp do informacji i możliwość jej przekazu przy pomocy technologicznych komunikatorów, kształcenie na odległość oraz przeciwstawianie się homogenizacji kultury, a nade wszystko nadanie nowego znaczenia autoedukacji²⁴. Wymuszają one na dydaktyce (subdyscyplinie pedagogiki), której przedmiotem badań „jest przede wszystkim wszelka świadoma działalność dydaktyczna, wyrażająca się w procesach nauczania-uczenia się, samokształcenia i samouctwa, w ich treściach,

²¹ Zob. M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 26–29.

²² J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 294–295.

²³ I. Surina, *Wstęp*, [w:] I. Surina i in., *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 8.

²⁴ W. Wojdyło, *Walory...*, dz. cyt., s. 91–92.

przebiegu, metodach, środkach i organizacji, podporządkowana przyjętym celom²⁵, promowanie nowoczesnego kształcenia. Kształcenia zgodnie z teorią kształcenia wielostronnego W. Okonia, będącą współczesnym paradygmatem dydaktyki, pozwalającą „na nowo widzieć wszystkie problemy ogólnej teorii nauczania i uczenia się²⁶ oraz umożliwiającą wszechstronny i harmonijny rozwój jednostek podlegających edukacji. Podstawę teorii, na co zwracał uwagę jej autor, stanowią trzy funkcje osobowości, mianowicie „poznawanie siebie i świata, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata²⁷, stanowiące istotę ludzkiej aktywizacji: recepcyjnej, intelektualnej, emocjonalnej oraz praktycznej, tak ważnej w rozwoju poznawczym człowieka. Proces dydaktyczny nie może zatem redukować tych części składowych kształcenia z kilku powodów:

- aktywizacja recepcyjna stymuluje do zachowań pasywnych, wymaga działań z zakresu zapamiętywania i odtwarzania wiedzy;
- aktywizacja intelektualna łączy się z procesem nauczania i uczenia się, pozwala na poznawanie rzeczywistości poprzez przyswajanie gotowej wiedzy oraz poszukiwanie jej, rozwiązywanie problemów w oparciu o operacje myślowe i własną kreatywność, wymaga zatem wysiłku intelektualnego;
- aktywizacja emocjonalna pozostaje w związku z przeżywaniem wiedzy w kontekście wartości. Przeżywaniem ekstrawertycznym bądź introwertycznym, które pozwalają na identyfikowanie się z analizowanym światem wartości i wiedzy;
- aktywizacja praktyczna wyraża się uruchomieniem jednostki w zakresie przekształcania rzeczywistości poprzez działania praktyczno-manualno-wytwórcze.

Uaktywnienie jednostki w procesie kształcenia wymaga oddziaływań stymulujących w oparciu o składowe przyjętej strategii postępowania dydaktycznego, począwszy od osoby nauczyciela i prezentowanego przez niego profesjonalizmu pedagogicznego, poprzez treści kształcenia, środki, formy dydaktyczne oraz meto-

²⁵ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2007, s. 17.

²⁶ Tamże, s. 203.

²⁷ Tamże, s. 204.

dy, odpowiednio do toku nauczania, który w kształceniu wielostronnym może przyjąć postać: toku podającego, problemowego, eksponującego oraz praktycznego²⁸. Do każdego toku przyporządkowany jest określony cel. I tak w toku podającym celem jest przekazanie uczniom określonych wiadomości, w toku problemowym poszukiwanie wiedzy, rozwiązywanie problemu, w toku eksponującym przeżywanie wartości, natomiast w toku praktycznym kształtowanie nawyków, umiejętności i sprawności.

Realizacja celów kształcenia przebiega zgodnie ze specyfiką postępowania dydaktycznego, określanego pojęciem metody, umożliwiającej dochodzenie do prawdy, nieodzownej w rozwoju osobowościowym podmiotów uczących się. W przypadku procesu kształcenia wielostronnego klasyfikacja metod jest dość precyzyjna i można ją analizować według propozycji M. Śnieżyńskiego, który dzieli je stosownie do generowanych aktywności na metody monologu oraz dialogu edukacyjnego²⁹.

Metody monologu dydaktycznego nie umożliwiają kreowania aktywności uczniów najistotniejszej dla procesu poznania rzeczywistości, łączą się jedynie z aktywnością receptywną, która pozwala na bierną asymilację wiedzy, bezrefleksyjne jej zapamiętywanie. Uczeń staje się podmiotem odtwórczym. Nie można wykluczyć tego rodzaju sposobów postępowania dydaktycznego, gdyż są istotne w przekazie wiedzy teoretycznej, wymagającej przyswajania sądów i nimi operowania. Metody monologu dydaktycznego bazują na przekazie werbalnym oraz zastosowaniu środków poglądowych.

Metodami szczegółowymi, nazywanymi również technikami, zawartymi w grupie metod monologu, czyli metod podających, są opis, opowiadanie i wykład. Dokładną ich charakterystykę można odnaleźć w podręcznikach dydaktyki, zatem nie zostaną tu szerzej omówione, ponieważ dla treści niniejszego rozdziału nie ma większego znaczenia prowadzenie dydaktyczne ucznia w kontekście technologii uczenia się, a raczej wpływ wielowymiarowy oddziaływania dydaktycznego na kształtowanie

²⁸ M. Bereźnicki, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 321–328.

²⁹ M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001, s. 9.

osobowości, budowanie tożsamości w biegu życia modelowanego wpływami całościowej edukacji.

Głębszej analizie natomiast wymagają metody dialogu dydaktycznego, które mają wpływ na rozwijanie aktywności budujących tożsamość samosterowną, kreatywną, spełniającą oczekiwania współczesnej epoki. Dialog według M. Śnieżyńskiego to „wzajemna wymiana myśli co najmniej dwóch osób, w której dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem praw do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób”³⁰. Dialog edukacyjny natomiast to proces oparty na partnerskich relacjach pomiędzy nauczycielem i uczniem, „dialog zakłada, że każdy z partnerów będzie przede wszystkim miał poczucie wartości i godności i uszanuje taką wartość i godność w drugim człowieku, z którym wchodzi w dialog”³¹. Dialog w procesie dydaktycznym pozwala na postrzeganie uczestników tego procesu podmiotowo. W opinii J. Szempruch oznacza to poszanowanie godności uczniów, budowanie ich poczucia wartości z jednoczesnym kształtowaniem tożsamości indywidualisty, mającego prawo do inności, a jednocześnie do „bycia oraz «istnienia w wewnętrznym bogactwie» i zarazem zaangażowania w sprawy świata”³².

Metody dialogu dydaktycznego dają możliwość funkcjonowania w świecie wiedzy z ukierunkowaniem na ucznia, jego doświadczenia, osiągnięcia oraz potrzeby nie tylko edukacyjne. Do grupy tych metod należy zaliczyć metody problemowe/poszukujące, eksponujące oraz praktyczne³³. W każdej z tych grup można wskazać szczegółowe techniki, które już z nazwy określają ich związek z rodzajem aktywności ucznia.

I tak technikami metod problemowych są: pogadanka, dyskusja, metoda trybunału, metoda pracy z tekstem. Zdaniem au-

³⁰ Tamże, s. 9.

³¹ Tamże, s. 67.

³² J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 224.

³³ Zob. M. Śnieżyński, *Dialog...*, dz. cyt., s. 174–213.

tora klasyfikacji metoda ta wymaga aktywności intelektualnej nie mniejszej niż podczas analiz przyczynowo-skutkowych. Uczeń analizując tekst musi podjąć trud jego interpretacji, wchodzenia w relacje myślowe z autorem wypowiedzi słownej w formie drukowanej, mające znamiona dialogu. Uczący się zostaje pobudzony do operacji myślowych, refleksyjności, a także poszukiwania odpowiedzi na powstałe w wyniku analizy tekstu pytania. Są to zatem zachowania, które towarzyszą edukacji problemowej z położeniem nacisku na aktywność intelektualną (burza mózgow, metody sytuacyjna, gry dydaktyczne).

Uczestnik procesu kształcenia przy zastosowaniu wymienionych metod otrzymuje szansę świadomego rozwoju poznawczego. Ma możliwość realizowania własnych zainteresowań i pasji. Może poszerzać horyzonty myślowe podążając za wskazówkami nauczyciela/edukatora, organizatora procesu kształcenia, z zaangażowaniem i motywacją wewnętrzną, tak istotną dla jego wszechstronnego rozwoju³⁴.

Metody eksponujące wymagają zaangażowania emocjonalnego ucznia, pozwalają na realizację zadań dydaktycznych przy pomocy dramy, inscenizacji, pantomimy. W każdej z wskazanych technik uczeń ma szansę zaprezentować własne przeżycia i doznania zgodnie z wcześniejszymi doświadczeniami w tej materii. Ma także możliwość poznania reakcji na podobne problemy i wartości innych uczestników procesu kształcenia, uczy się okazywania empatii, uczuć, nawet tych najbardziej skrywanych i intymnych. Ma możliwość przedstawienia swojego punktu widzenia w sposób także pozawerbalny z zastosowaniem mowy ciała, niezbyt często wykorzystywanej w procesie kształcenia, a będącej istotnym kodem porozumiewania.

Metody z tej grupy pozwalają również na włączenie w treści kształcenia dorobku kulturowego o wymiarze historycznym, z przeszłości oraz współczesności, dzięki czemu uczeń przeżywa świat wartości w wymiarze temporalnym, jest konsumentem i równocześnie kreatorem. Balansuje pomiędzy dobrem i złem

³⁴ Zob. G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, GWP, Sopot 2010, s. 50–64.

stworzonym na potrzeby edukacji w sposób sztuczny lub naturalny, integrując się z zachowaniami społecznymi wynikającymi z różnych zjawisk kulturowych, będącymi blisko prawdziwego życia. Ma to istotne znaczenie ze względu na coraz częstsze uciekanie we współczesnej kulturze do świata nierzeczywistego, wirtualnego, pozbawiającego lub nadmiernie epatującego emocjami i stanami uczuciowymi niejednokrotnie z pogranicza kiczu czy też emocjonalnej atrofii.

Metody dialogu to także działania praktyczne (pokaz, ćwiczenia przedmiotowe, prace laboratoryjne) wyzwalamy aktywność ucznia, pozwalające opanować umiejętności oraz kształtować nawyki (m.in. czytanie, pisanie, mierzenie, liczenie). Ćwiczenie ma duże znaczenie nie tylko w kontekście nauczanych treści i ich praktycznego opanowania, ale także kształtowania charakteru (motywacja, systematyczność, wytrwałość w dążeniu do celu itd.).

Metody kształcenia z grupy dialogu dydaktycznego zgodnie z założeniami współczesnego procesu dydaktycznego i jego teorii nauczania wychowującego pozwalają na traktowanie ucznia zarówno jako podmiotu oddziaływań dydaktycznych, jak i partnera tego procesu. Inspirują uczącego się do zaciekawienia światem i jego podziwiania, uświadamiają, że i on staje się współodpowiedzialny za swoje i jego losy, że istnieje wzajemny związek pomiędzy człowiekiem, nauką i rzeczywistością. Człowiek nauki i wiedzy prowadzony w swoim rozwoju poznawczym w sposób dialogiczny z założenia będzie dążył do życia w harmonii egzystencjalnej ze wszystkimi bytami materialno-duchowymi. Zabięgać będzie o poprawę własnego komfortu życia z jednoczesną świadomością, iż jest bytem ziemskim określonym czasowo, że może świat poprawiać, zmieniać, nawet tworzyć, ale nigdy nie może być nad nim zapanować ze względu na ograniczenia poznawcze zarówno własne, jak i nauki. Stanie się jednostką poszukującą, animatorem własnego rozwoju osobowego warunkowanego potrzebami oraz wpływami zewnętrznymi, które bez względu na indywidualny do nich stosunek rzutu na obraz każdego Ja w większym bądź mniejszym stopniu.

Waloryzowanie metod aktywizujących/dialogicznych w dydaktyce jest wynikiem ich uzasadnionych naukowo pozytywnych wpływów na pełnię rozwoju podmiotu uczącego się³⁵, niestety z niewyjaśnionych powodów w dalszym ciągu traktowane są one po macoszemu przez praktyków procesu edukacji, tzn. nauczycieli/edukatorów. Liczne badania z zakresu pedagogiki pokazują bowiem (w tym i moje własne), że pomimo istotnych zmian życia społecznego, nowych zjawisk cywilizacyjnych związanych z rozwojem myśli technicznej i technologicznej oraz oczekiwaniami uczniów, w procesie kształcenia w dalszym ciągu dominuje dogmat nauczania nad uczeniem się, z modelem metodycznym opartym na monologu³⁶. W konsekwencji zostaje zagubiona istota piękna edukacji, a proces kształcenia zostaje zredukowany do kształtowania osobowości uczniów według trzech „z”: *zakuć, zdać i zapomnieć*.

Coraz częściej kształcenie traktowane jest tylko w kategorii obowiązku, z pominięciem jego wartościowania, który to obowiązek ustawowo można ukończyć osiągając 18 rok życia lub realizować proces edukacji na wszystkich możliwych poziomach kształcenia (łącznie z trzecim stopniem studiów), traktując tę aktywność „jako dopust boży”, potrzebę chwili, kolejny cel do osiągnięcia, ze świadomością, że wykształcenie się zdewaluowało, a wynikające z niego profity najczęściej nie spełniają oczekiwań edukujących się podmiotów ani w wymiarze stratyfikacji społecznej, ani też materialnym.

Taki rodzaj podejścia do edukacji prowokowany w praktyce edukacyjnej ogranicza wytwarzanie szerszych związków z uniwersum, jakim powinna być w odniesieniu do świata nauki każda wiedza, która pozwoli człowiekowi na uprawianie „sztuki życia” i związanej z nią codziennej twórczości, bez której jednostka zostanie skazana na niebyt i wykluczenie poza nawias społeczeń-

³⁵ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 191.

³⁶ Zob. G. Petty, *Nowoczesne...*, dz. cyt., s. 138; zob. W. Jakubaszek, *Uczyć się, aby wiedzieć...*, [w:] J. Piekarski i in. (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013, s. 161–168.

stwa wiedzy. Zdaniem A. Skubis-Rafalskiej „twórcze podejście do nauczania zapewnia edukacyjną skuteczność, wiedza zdobyta w sposób twórczy, aktywny pozostaje na długo”³⁷. Pomocny w realizacji tych założeń jest dialog edukacyjny, który daje szansę na przetwarzanie wiedzy w taki sposób, „aby stała się swoistą mądrością, która będzie motywować interlokutorów do życia według wartości oraz prowadzić do rozumienia siebie i innych”³⁸. Zasadne jest zatem szersze propagowanie wiedzy z pogranicza dydaktyki i jej związków z rozwojem aktywności własnej jednostki na bazie dialogiczności, która w obecnej rzeczywistości warunkuje „być albo nie być” każdego człowieka. Dialog bowiem jest niezbędny w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy.

Dialog – jak słusznie zauważył S. Michałowski – stał się ważnym problemem współczesnej kultury intelektualnej, dziś bowiem cały świat negocjuje. Na powrót uczymy się sztuki wzajemnego bycia naprzeciw siebie w relacji człowiek-człowiek, a nie rola-rola. W dialogu chodzi o udostępnienie swoich przekonań partnerom w taki sposób, aby ułatwić im ich zrozumienie i przyjęcie. Reszta jest sprawą wolnej woli. Mamy się wzajemnie wzbogacać przez lepsze rozumienie dobra i zła, a także poznanie wartości, które ktoś inny lepiej niż my rozumie i realizuje. Chodzi również o to, by znaleźć bądź poszerzyć to, co jest wspólne, co może stanowić podstawę współdziałania. Prowadzenie dialogu daje szansę odkrywania nowych wartości i kwestii, oddzielenie różnic pozornych od istotnych, daje więc szansę oddzielenia płaszczyzny, na której możliwa jest współpraca, od płaszczyzny, na której istnieć może tylko konfrontacja³⁹.

³⁷ A. Skubis-Rafalska, *Jaka powinna być współczesna edukacja*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 10, s. 43.

³⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 228.

³⁹ Cyt. za M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 101–102.

6

Znaczenie nauczycieli i elit intelektualnych w procesie edukacji całościowej

Ład edukacyjny, obejmujący wszystkie wymiary edukacji (formalnej, pozaformalnej, incydentalnej), cechuje się różnorodnością w zakresie propagowanych treści oraz celów, które mają umożliwić rozwój człowieka wielowymiarowego, przygotowanego do życia zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości. Wymaga to od podmiotów polityki oświatowej państwa realizowania zadań związanych z funkcją kierowania perspektywicznego, która w społeczeństwie obywatelskim przypada inteligencji, tzn. warstwie społecznej tworzącej kapitał społeczny, „będący sumą aktualnych lub potencjalnych zasobów, z których mogą korzystać członkowie określonych grup z powodu swoistej przynależności do nich, np. rodzinnej, zawodowej, lokalnej”¹, oraz inteligencji pedagogicznej, dodatkowo ponoszącej odpowiedzialność za diagnozowanie teraźniejszości i na tej podstawie określania potrzeb edukacyjnych przyszłości.

W opinii R. Schulza inteligencję pedagogiczną stanowią podmioty innowacyjnie zaangażowane w proces przemian edukacyjnych, którym przyświeca idea progresywności styczna z nowymi wartościami i potrzebami cywilizacyjnymi. „Reprezentują dalekosiężne (w odróżnieniu od bieżących) interesy i funkcje sektora usług edukacyjnych i jego konsumentów”². Do tej grupy podstawowych podmiotów wających na losach społecznej edukacji i związanej z nią wizji statusu człowieka należą:

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 192.

² R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 146.

- podmioty monitorujące stan systemu edukacyjnego i jego otoczenia społeczno-kulturowego pod kątem ich funkcjonalnej zgodności (np. państwowa służba statystyczna, media ogólnospołecznej opinii publicznej, media pedagogiczne publiczne, ośrodki planowania oświatowego, instytucje badawcze i ich pracownicy, szkoły wyższe);
- twórcy nowych idei i ideologii pedagogicznych (przedstawiciele tzw. myśli pedagogicznej);
- pedagodzy-nowatorzy: twórczy nauczyciele, kierownicy innowacyjnych placówek oświatowych, pracownicy ośrodków badawczo-rozwojowych, reformatorzy edukacji;
- liderzy opinii, popularyzatorzy wiedzy i myśli pedagogicznej, nauczyciele nauczycieli, decydenci różnych szczebli, politycy oświatowi³.

W świadomości społecznej najczęściej jednak edukacja jest postrzegana tylko poprzez pryzmat praktyki i jej dydaktycznych „rzemieślników”, których określa się mianem nauczycieli/pedagogów. To na nich ciąży odpowiedzialność za losy edukacyjne jednostki, to ich społeczeństwo rozlicza z efektywności kształcenia oraz ogólnej wizji sytuacji oświatowo-wychowawczej państwa. Nauczyciele jako grupa zawodowa stają się „złem koniecznym”⁴, pomimo iż stanowią jedną z najlepiej wykształconych grup zawodowych i permanentnie się samokształcąca⁵. Grupa ta w swojej działalności zawodowej niejednokrotnie musi przeciwdziałać ubezwłasnowolnianiu podmiotów edukacji przez administrację oświatową różnych szczebli (od centralnego, ministerialnego, poprzez kuratorską, aż do szkolnej dydaktyki⁶), dla zachowania dobrej kondycji oświaty umożliwiającej wypełnianie nałożonej na nią

³ Tamże.

⁴ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 205.

⁵ Zob. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014, s. 108 i n.

⁶ Zob. B. Śliwerski, *O (nie-) wymierności pracy nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 80–81.

przez pokolenia misji, rozpoczynającej się od niesienia „kaganka oświaty” aż do budowania współczesnego społeczeństwa wiedzy.

6.1. Wizerunek nauczyciela na tle kompetencji i etosu zawodu

Współczesny nauczyciel z punktu widzenia interesu społecznego musi być wyposażony w kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne oraz komunikacyjne⁷, które pozwolą na prowadzenie wychowanka w rozwoju intelektualnym tak, aby mógł podołać wszelkim wyzwaniom życiowym wynikającym z uwarunkowań płynnej nowoczesności i związanej z nią cyfryzacji świata.

Nauczyciel, jako osoba nauczająca i kształtująca innych w procesie całożyciowej edukacji, w oparciu o wymienione kompetencje organizuje swój własny warsztat zawodowy, który rzuca na jego indywidualny wizerunek. Wizerunek, który w literaturze przedmiotu sprowadza się do nauczyciela idealnego oraz nauczyciela realnego, z przyporządkowanymi im typami, mianowicie⁸:

- nauczyciela idealnego z typami:
 - 1) kreatora, tzn. twórczego i wszechstronnego inicjatora, otwartego na oczekiwania i potrzeby innych;
 - 2) humanisty, realizującego zadania edukacyjne zgodnie z wartościami humanizmu, modelującego swoje zachowania na osobowościach i mistrzach tego zawodu z przesłaniem dla uczniów istoty wartości wiedzy;
 - 3) etyka, dla którego istotą posłannictwa są wartości humanizmu, takie jak dobro, życie, godność, tolerancja, to w oparciu o nie kształtuje osobowość swoich uczniów;

⁷ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 197.

⁸ B. Prościak, *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Difin, Warszawa 2013, s. 16.

4) Europejczyka, cechującego się postawą otwartości i pluralizmu w imię idei globalizacji, z umiejętnością interpretowania zjawisk współczesnego świata, stanowiących podstawę poznania i relacji międzykulturowych;

- nauczyciela realnego, współczesnego, z typami:
 - 1) profesjonalisty, ceniącego kompetencje i przygotowanie zawodowe pozwalające na bycie sprawczym i merytorycznym;
 - 2) innowatora, zwracającego uwagę na potrzebę doskonalenia procesów edukacyjnych, propagującego podejmowanie wyzwań ukierunkowujących na zmiany;
 - 3) administratora, realizującego zadania edukacyjne, przyjmującego postawę urzędnika, biurokraty;
 - 4) bankruta, wykonującego zawód bez zaangażowania i utożsamiania się z nim.

Obok wizerunku nauczyciela w wymiarze naukowym, pośrednio reprezentującego dwa pierwsze rodzaje wskazanych przez mnie kompetencji, w literaturze przedmiotu można odnaleźć cztery autorskie typologie uczniów, dopełniające wcześniejsze opisy wizerunku nauczyciela, mianowicie⁹:

- 1) nauczyciela, który każe pracować;
- 2) nauczyciela, z którym można się śmiać i żartować;
- 3) nauczyciela, z którym można pracować i śmiać się;
- 4) nauczyciela, który się nie liczy.

Kierując się charakterystyką typów, łatwo można zauważyć, które cechy nauczyciela są istotne dla uczniów i jakie może być ich przełożenie na wyuczane kompetencje oraz od czego mogą zależeć efekty i jakość nauczania we współczesnej szkole. Zdaniem M. Dudzikowej typologia uczniów wskazuje na sposób postrzegania nauczyciela w aspekcie autorytetu, stosunku nauczyciela do ucznia poprzez pryzmat podmiotowo/przedmiotowy oraz style nauczania, które powinny korelować ze stylami uczenia się¹⁰. Podobne podejście prezentuje koncepcja modeli i stylów nauczania i uczenia się Grasha-Riechmann, która podkreśla rangę relacji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji, uwzględnia-

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

jąc dodatkowo aktywność ucznia. W takim kontekście ważne są następujące style nauczania¹¹:

- *ekspert i autorytet formalny* – nauczyciel pełni rolę wiodącą, jednoosobowego znawcy i autorytetu narzucającego. Styl ten koreluje ze stylami uczenia się ucznia typu: *zależny, uczestniczący, konkurencyjny*, które ograniczają aktywność ucznia;
- *model osobisty, autorytet formalny* – cechuje go aktywne zachowanie nauczyciela zbliżone do stylu poprzedniego, korelujące z stylami uczenia się ucznia: *uczestniczący, zależny, współpracujący*, w których uczniowie podejmują aktywność w wyniku obserwacji zachowań nauczyciela i na tej podstawie podejmują samodzielne działania odtwórcze;
- *facyliator, ekspert* – nauczyciel motywuje uczniów do działania, wyzwala ich aktywność i pozwala na uczenie się w oparciu o style *współpracujący i uczestniczący*;
- *delegat, facyliator, ekspert* – nauczyciel konsultant, odpowiedzialny partner, który traktuje uczniów podmiotowo w procesie edukacji, wyzwala ich aktywność umożliwiającą nauczanie problemowe, refleksyjne, przyczynowo-skutkowe w oparciu o style uczenia się: *niezależny, uczestniczący, współpracujący*.

Przedstawione związki partnerskie pomiędzy nauczycielem i uczniem w procesie kształcenia rzutują bardzo wyraźnie na zwiększenie efektywności tegoż procesu, stwarzają szansę uczniom na twórczy udział. Bycie partnerem w procesie dydaktycznym wymaga od nauczyciela nie tylko dużej dozy wiedzy z zakresu wykładanego przedmiotu, psychologii i pedagogiki, ale nade wszystko prezentowania twórczej postawy¹², kształtowanej na drodze permanentnej autoedukacji, umożliwiającej zarówno rozwój zawodowy, jak i samokształcenie w pozostałych sferach życia. Szczególnie w obecnej rzeczywistości nabiera takie zachowanie istotnego znaczenia, gdyż stosunek uczniów do edukacji jest dość ambiwalentny, wiedza nie zajmuje czołowej pozycji

¹¹ Tamże, s. 17.

¹² Zob. R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 179.

w ich indywidualnej hierarchii wartości. Nauczyciel musi być zatem zewnętrznym motywatorem, uatrakcyjnającym rozwój poznawczy ucznia. Powinien być konkurencyjny dla ofert środowisk medialnych zarówno w wymiarze prezentowanych treści, jak i sposobu ich przekazywania. Tę trudną sztukę mogą opanować tylko nauczyciele z tzw. osobowością otwartą na przyszłość, na którą zwracał uwagę jeszcze w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku J. Legowicz¹³.

Kompetencje merytoryczne i pedagogiczno-psychologiczne były zawsze niezbędne w zawodzie nauczyciela i w większym lub mniejszym stopniu miały wpływ na rozwój poznawczy wychowanka. Natomiast kompetencje komunikacyjne (o których mówiłam na wstępie niniejszych rozważań) dopiero współcześnie zyskały wysoką rangę. Wynika to z nowego postrzegania świata, znaczenia informacji, tempa i sposobu ich przekazu.

W rzeczywistości edukacyjnej komunikacja jest podstawową metodą porozumiewania się, to dzięki niej następuje przepływ informacji pomiędzy podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego. To od niej zależy zrozumienie analizowanych treści oraz przekazanie własnych stanów myślowych i emocjonalnych. To dzięki niej możemy dotrzeć do Innego i spowodować w nim przemianę. Tymczasem w relacjach między nauczycielami a uczniami dają się zauważyć znaczne różnice komunikacyjne – nauczyciele tkwią w przeszłości, natomiast uczniowie w teraźniejszości. Jednym i drugim brakuje kontekstów przyszłości. Wynika to z różnicy pokoleniowej oraz wyposażenia w wiedzę, zarówno naukową, jak i potoczną, z różnego bagażu doświadczeń, co stawia człowieka „w obliczu ujawniania się nierozłącznej więzi pomiędzy respektem dla stwierdzonej przez siebie prawdy a respektem dla samego siebie jako jej świadka; co więcej, respektem dla siebie samego jako stróża własnej tożsamości i swej wolności”¹⁴.

¹³ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 70.

¹⁴ S. Chrobak, *Podstawy pedagogiki nadziei*, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009, s. 300.

Obydwa rodzaje wiedzy (potoczna i naukowa) wymagają od podmiotów edukacji sprawności komunikacyjnej¹⁵ cechującej się lotnością wypowiedzi, umysłu, zainteresowania tematyką obszaru komunikacji wyrażanego przez obie strony relacji, postawą autentycznego dialogu, partnerstwa, respektowania autonomii drugiej osoby oraz szacunku pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Ten element wydaje się obecnie najtrudniejszy do przestrzegania w relacjach podmiotów edukacji. Ma to związek z brakiem u uczniów autorytetu nauczyciela, a u nauczycieli poczucia własnego mistrzostwa i doskonałości, którego nikt nie może negować, ale które musi zostać uznane przez podmiot uczący się w sposób świadomy i doświadczalny, a nie *aprioryczny*. W opinii J. Bagrowicza „autorytetu nie można udzielać, lecz trzeba go sobie zdobywać. Prawdziwą jego podstawą jest akt wolności i rozumu, który zasadniczo dlatego przypisuje autorytet drugiej osobie, że widzi ona więcej, jest bardziej wtajemniczona i stąd wie lepiej. Uzyskanie takiego autorytetu nie dokonuje się raz na zawsze. Musi on być zdobywany stale na nowo, a dokonuje się to bardziej dzięki praktyce niż teorii”¹⁶.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej nauczyciel – realizator procesu komunikacji edukacyjnej – musi także obecnie uznać zmianę w zależności nauczyciel–uczeń, traktować ucznia – Drugiego, człowieka wolnego, nad którym nie można zapanować i którego odmienność musi zostać uznana bezwarunkowo¹⁷. Brak uznania praw wolnościowych ucznia, narzucanie wizji jego tożsamości w konsekwencji może doprowadzić do kształtowania osobowości sterowanej zewnątrz, bezdecyzyjnej, niesamodzielnej i bez-

¹⁵ Zob. J. Kania, *Globalny wymiar komunikacji społecznej w pedagogice*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 54.

¹⁶ J. Bagrowicz, *Uniwersytet – czy jest jeszcze wspólnotą nauczających i uczących się?*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 269.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Z. Kwiatkowski, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności...*, dz. cyt., s. 604.

refleksyjnej, czyli stającej się pod wpływem procesu edukacyjnego jednostką dysfunkcyjną.

Komunikacja w edukacji wymaga uznania procesu edukacji za realizację „ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym, emocjonalnym”¹⁸. Tylko w takim przypadku będzie mogła spełniać swoją misję, skoncentrować się na jednostce i umożliwić jej stawanie się człowiekiem i kreatorem indywidualnego sensu życia.

W procesie komunikacji nauczyciela i ucznia nie bez znaczenia jest język komunikacji werbalnej cechujący się obecnie ubóstwem wypowiedzi, sprowadzającym narrację do komunikatów i informacji, które nie obrazują rzeczywistego stosunku uczestników dialogu do analizowanych kwestii świata zewnętrznego, przyczyniają się do powstawania toksycznych interakcji międzyludzkich oraz zachowań patologicznych, dotyczących wszystkie grupy społeczne. Zjawisko to jest związane z upowszechnieniem w życiu (także edukacyjnym) człowieka nowoczesnych technologii i komunikacji obrazowej/ikonicznej¹⁹ oraz rezygnacji nauczycieli z „roli «pasa transmisyjnego», który przekazuje swoim wychowankom wiedzę i wartości społeczne”²⁰ w oparciu o „wielkie narracje” mające wymiar metafizyczny, pozwalające na kreowanie przyszłości²¹. Zdaniem N. Postmana „nieodpowiednie obchodzenie się z językiem jest nie tylko społecznym uchybieniem, ale i zagraża naszym wyobrażeniom dobra i zła, tego co jest dozwolone, a co nie jest”²².

¹⁸ E. I. Laska, *Dialog nauczyciel–uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PiB, Radom 2013, s. 576.

¹⁹ Zob. W. Bykow, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w relacji międzyprzedmiotowej*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek, (red.), *Interdyscyplinarność* s. 334–340.

²⁰ S. Chrobak, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 326.

²¹ B. Śliwerski, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 188–189.

²² Za: tamże, s. 191.

W świetle literatury przedmiotu istotę zawodową nauczyciela stanowią nie tyle kompetencje, co nade wszystko etos, przez który należy rozumieć wartości tego zawodu, jego obyczaje, styl życia, charakter grupy i jego odrębność²³. Etos zawodowy wiąże się z osobowością, która jest najważniejsza w tym zawodzie. Już J. W. Dawid mówił, że w żadnym zawodzie człowiek nie znaczy tak wiele, jak w zawodzie nauczyciela. Powinnością nauczyciela jest nie tylko sprawność i profesjonalizm, ale nade wszystko moralność, zawodowa etyka i wysoka kultura osobista²⁴. Współcześnie wydaje się, że społeczeństwo oczekuje raczej nauczyciela sprawczego niż moralnego, kształcącego, a nie wychowującego. Nauczyciela administratora i korepetytora, a nie mistrza, przewodnika duchowego.

Dla obecnego wymiaru edukacji i roli współczesnego nauczyciela istotą powinno stać się przesłanie, na które zwraca uwagę S. Chrobak: „dziecko, młody człowiek potrzebuje dorosłego, ale nie po to by ten go wyręczał w dochodzeniu do sensu życia, lecz by mu ten sens odsłaniał, wykorzystując w tym celu konkretne sytuacje życia, przemienione w sytuacje wychowawcze”²⁵. Wnioskować można tym samym, że nauczyciel w obecnej rzeczywistości powinna być raczej przewodnikiem wspomagającym rozwój ucznia w sposób dyskretny, pobudzającym go do zaciekawienia światem, do podjęcia trudu stawania się *homo rationale* z wewnętrznej potrzeby, a nie nakazu nawet najbardziej profesjonalnego „belfra”.

6.2. Elity intelektualne i ich związek z kształtowaniem jednostki

Edukacja całożyciowa człowieka to także rozwój pobudzany incydentalnie przez wpływy elit, czyli „różne gremia przywódcze

²³ Cyt. za S. Chrobak, *Podstawy...*, dz. cyt. s. 372.

²⁴ Tamże, s. 377.

²⁵ Tamże, s. 432.

wyróżniające się autorytetem lub prestiżem w swoim środowisku lub społeczeństwie, spośród których zostają one wyłonione poprzez rozmaite selekcje społeczne. [...] pierwocin omawianego pojęcia można upatrywać w koncepcjach *areté*, *agathos* lub *aristos*, z jakimi spotykamy się w starożytnej Grecji. *Agathos* – to człowiek szlachetny z urodzenia, moralnie doskonały, czyli taki, którego cechuje *areté*, tzn. szczególne zalety i doskonałość²⁶. W typologii elit wyróżnia się elity „jakię tworzą osoby szczególnie szanowane ze względu na to, że są uosobieniem wartości wyjątkowo cenionych w danym społeczeństwie lub nawet powszechnie, np. ze względu na nieprzeciętny talent i uzdolnienia twórcze, mądrość, bohaterstwo itp. przymioty”²⁷. Uogólniając, elitami są mniejszości, których przedstawiciele zajmują czołowe miejsce w sferach życia społecznego, np. politycznego, naukowego czy artystycznego. Według J. Sztumskiego „elity są więc gremiami przywódczymi, kierowniczymi i opiniotwórczymi, które przeciwstawia się ogółowi danego społeczeństwa [...] ze względu na szczególne atrybuty ludzi zaliczanych do elit”²⁸.

Do grona reprezentantów tej grupy animatorów wpływów edukacyjnych należą przedstawiciele środowisk kultury, polityki, życia religijnego i mediów. To ich spuścizna kulturowa stanowi materię dla budowania indywidualnych tożsamości w efekcie gromadzenia doświadczeń na drodze biegu życia. Już J. Chałasiński, opisując polską inteligencję²⁹, podkreślał jej znaczenie dla kształtowania obrazu społecznego Polski na tle zachowań inteligencji europejskiej. Ubolewał, że jej przedstawiciele z obawy przed deklasacją tworzyli społeczno-towarzystwie getta o charakterze konsumpcyjnym, w których wychowanie intelektualne, moralne oraz estetyczne miało odgradzać

²⁶ J. Sztumski, *Elita*, hasło, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1030.

²⁷ Tamże.

²⁸ Zob. J. Sztumski, *Systemowa analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2013, s. 92.

²⁹ J. Chałasiński, *Społeczna genealogia inteligencji polskiej*, SW Czytelnik, Warszawa 1946.

tę grupę od dołów społecznych. Twierdził, iż „kultura inteligentnego getta nie rozwija się na podłożu aspiracji objęcia duchowego kierownictwa nad masami”³⁰. Uważał, iż taka postawa doprowadzi w konsekwencji do demokratyzacji wartościowych cech tej grupy, zdemaskowania pozorowanych walorów, a wreszcie do utraty pozycji społecznej i naturalnej śmierci.

Tak ostra krytyka wydaje się być nadal aktualna. Daje się bowiem zauważyć w polskiej edukacji także i obecnie zbyt ograniczony wpływ tych środowisk na wielostronny rozwój jednostek, co w moim odczuciu nie znajduje logicznego uzasadnienia. Jeżeli bowiem w procesie edukacji ma zostać rozwinięta jednostka wolna intelektualnie, świadomy podmiot, konieczne jest ograniczenie wpływów formalnej edukacji, która poprzez swoją strukturalność organizacyjną, przekazywane treści oraz metody narzuca określone schematy myślowe. Edukacja formalna współcześnie ogranicza indywidualizm intelektualny, przekładający się na zachowania we wszystkich wymiarach życia, przez co staje się coraz bardziej zrutynizowane³¹. Przeciwwagą dla takich zachowań jest edukacja równoległa, incydentalna, wywodząca się z elit intelektualnych.

Mając na uwadze ważkość zagadnienia dla całokształtu rozważań niniejszej pracy, podjęłam próbę poznania opinii osób podlegających edukacji całożyciowej na temat postrzegania przedstawicieli elit intelektualnych w kontekście ich ewentualnych wpływów na jednostkę. Grupę badawczą stanowili studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Badania zostały przeprowadzone w 2014 roku metodą sondażu diagnostycznego. Uczestniczyło w nich 141 osób z kierunków:

³⁰ Tamże, s. 16.

³¹ Zob. G. Nowacki, E. Dąbrowska, *Samotni wśród swoich. Casus małomiasteczkowej społeczności Suchowoli*, [w:] L. K. Gilejko, B. Błaszczuk (red.), *Partnerstwo społeczne na poziomie lokalnym i regionalnym*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gięsztorza, Pułtusk 2013, s. 170.

1. Pedagogika społeczno-opiekuńcza oraz poradnictwo edukacyjne i zawodowe – I rok studia II stopnia stacjonarne – 39 studentów;

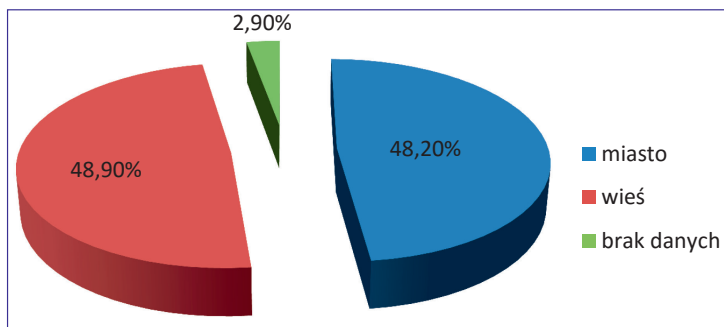
2. Pedagogika społeczno-opiekuńcza – I rok studia II stopnia niestacjonarne – 52 studentów;

3. Pedagogika specjalna – I rok studia I stopnia stacjonarne – 50 studentów.

Grupę respondentów stanowiły tylko kobiety, co wynikało z faktu, iż badania były prowadzone wśród studentów kształcących się w zawodzie nauczyciela, który od wielu lat jest mocno sfeminizowany³².

Dokładne dane socjodemograficzne respondentów przedstawiają diagramy 1–3.

Diagram 1. Miejsce zamieszkania respondentów



Respondentki na zbliżonych poziomach wartości pochodziły z miasta i wsi, na korzyść środowiska wiejskiego, natomiast wiodącą grupą wiekową były 20–25-latki. Pozostałe przedziały wiekowe stanowiły bardzo niskie odsetki. Pochodzenie społeczne natomiast w świetle danych wskazywało, iż ponad połowa badanych legitymowała się pochodzeniem robotniczym, natomiast co 6 badana inteligentkim. Niewielki odsetek stanowiły badane pochodzenia chłopskiego.

³² M. Sokołowski, *W lustrze mediów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 298.

Diagram 2. Struktura badanych pod względem wieku

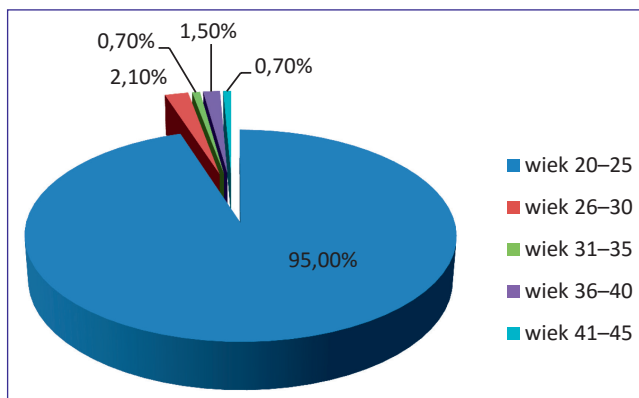
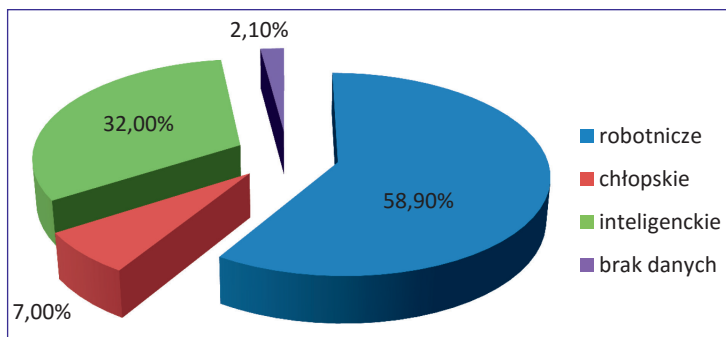


Diagram 3. Rozkład danych dotyczący pochodzenia społecznego respondentów



Respondentki w badaniach odnosiły się do pytań ankietowych, które pozwalały na poznanie ich opinii na temat postrzegania pozytywnego lub negatywnego wybranych grup elit intelektualnych w kontekście ewentualnego wpływu na ich rozwój tożsamości. Badane miały możliwość każdorazowo jednokrotnego wyboru odpowiedzi.

Jako pierwsi ocenie zostali poddani przedstawiciele środowisk kultury w kontekście pozytywnych wpływów, zachęcających do naśladownictwa oraz kreacji postaw jednostki zbliżonych do elit. Następnie respondentki opiniowały negatywne

zachowania, ograniczające pozytywne oddziaływanie na jednostkę, tym samym ograniczające wpływ tej grupy intelektualnej na rozwój osobowy jednostki. Dane z badań obrazują tabele 1 i 2.

W opinii studentek elity kultury to kreatorzy szeroko rozumianej sztuki oraz twórcy rzeczywistości kształtujący człowieka wielowymiarowego. Dla części badanych to także twórcy kultury popularnej, będący wyznacznikami zachowań globalizującego się świata.

Poszczególne wskaźniki wyborów były na niskim poziomie w przypadku wszystkich ocen, co oznacza, że ta grupa elitarna nie wydaje się być dla badanych szczególnie znacząca w rozwoju edukacyjnym. W odniesieniu do ocen negatywnych zachowań zauważalna była przede wszystkim bylejakość zawodowa prowadząca się do robienia kariery w kontekście finansowym, oraz pozoranctwo, wpływające znacząco na ograniczenie istoty przesłania kultury. Takie opinie w odniesieniu do tych, którzy z tytułu pełnionej roli w strukturach społecznych mają do wypełnienia misję o charakterze edukacyjnym, wskazują, iż przedstawiciele tej grupy elitarniej nie są wzorcami dla badanych.

Respondentki za naganny uznały również prymitywizm zachowania, stanowiącego wzór dla jednostki kultury popularnej. Taka ocena jest poruszająca i nie napawa optymizmem. Od ludzi kultury należałoby oczekiwać prezentowania w życiu społecznym postaw godnych miana człowieka kulturalnego. Bo jeśli nie oni, to kto ma stać na straży kultury bycia, kultury słowa czy szeroko rozumianej kultury współżycia międzyludzkiego? Od kogo młodzi mają uczyć się ogłady i obycia, zasad *savoir vivre'u*, pozwalających jednostce kierować się w życiu wartościami uniwersalnymi prawdy, dobra i piękna oraz prezentowania poprawnej postawy etyczno-moralnej? W ocenie negatywnych zachowań pocieszający może być fakt, iż wskaźniki w zasadniczych rangach wyborów oscylowały na poziomie około 1/4 badanych.

Tabela 1. Postrzeganie pozytywne elit intelektualnych środowiska kultury przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Kreatorzy szeroko rozumianej sztuki umożliwiające jednostce rozwój duchowy i budowanie wrażliwości estetycznej	10	8	21	39	27,7
2. Twórcy rzeczywistości, kształtujący człowieka wielowymiarowego	12	15	8	35	24,8
3. Twórcy kultury popularnej, będącej wyznacznikiem zachowań globalizującego się świata	11	11	2	24	17,0
4. Zaangażowani przedstawiciele społeczeństwa, mający świadomość roli kultury w życiu jednostki	2	6	11	19	13,5
5. Celebryci propagujący ogólnodostępność kultury i jej powszechność	2	5	6	13	9,2
6. Propagatorzy spuścizny kulturowej, stanowiącej podstawę kulturowego rozwoju człowieka	2	7	2	11	7,8
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Tabela 2. Postrzeganie negatywne elit intelektualnych środowiska kultury przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Bylejakość zawodowa, prowadząca się do robienia kariery w kontekście finansowym	7	11	20	38	26,9
2. Pozoranctwo, wpływające znacząco na ograniczenie istoty przesłania kultury	12	14	12	38	26,9
3. Prymitywizm zachowania, stanowiący wzór dla jednostki kultury popularnej	9	12	8	29	20,6
4. Brak profesjonalizmu, przekładający się na znaczące zaniedbania w przekazie kulturowym	5	11	5	21	14,9
5. Postawa niegodna miana człowieka kulturalnego	4	4	5	13	9,2
6. Negatywne oddziaływanie swoją postawą na ograniczenia kulturowe społeczeństwa	2	–	–	2	1,5
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Drugim opiniowanym środowiskiem intelektualnym, które ma znaczący wpływ na kształtowanie kapitału społecznego, tym samym badanych, było środowisko elit intelektualnych polityki (tabele 3 i 4). Politycy bowiem bezapelacyjnie stają się organizatorami życia społecznego i to w wielu wymiarach, zaczynając od określania poprawności światopoglądowej społeczeństwa, a kończąc na sytuacji gospodarczej państwa. To oni decydują o charakterze polityki oświatowej państwa, warunkującej jego status na arenie międzynarodowej, jako liczącego się lub nie adwersarza.

Tabela 3. Postrzeganie pozytywne elit intelektualnych świata polityki przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO + PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Działający na rzecz dobra społecznego profesjonalistów	5	20	7	32	22,7
2. Zaangażowani w swoją pracę wizjonerzy przyszłości	3	9	9	21	14,9
3. Wykształceni politycy, świadomi swojej roli w życiu	4	5	10	19	13,5
4. Profesjonalni dyplomaci, których cechuje takt i kultura polityczna, służąca ideom i celom wyższym	9	3	3	15	10,7
5. Zatroškani o losy kraju i narodu obywatele, sprawujący władzę z różnych mandatów	3	7	2	12	8,5
6. Politycy prezentujący otwartość umysłu i poczucie odpowiedzialności za sprawę narodu	2	1	2	5	3,5
7. Inne	13	7	17	37	26,2
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Tabela 4. Postrzeganie negatywne elit intelektualnych świata polityki przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO + PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Interesowność rzutuująca negatywnie na zaangażowanie w problemy społeczne	22	23	28	73	51,8
2. Przypadkowość, brak poczucia misji i posłannictwa funkcjonowania w świecie polityki	5	10	8	23	16,3
3. Brak ogłady politycznej, przekładającej się na kompromitację nie tylko siebie, ale także reprezentowanego przez siebie społeczeństwa	3	10	9	22	15,6
4. Brak wiarygodności ze względu na prezentowane stanowiska i poglądy	5	7	3	15	10,7
5. Amoralność	1	1	1	3	2,1
6. Zaangażowanie w sprawy polityczne na granicy tzw. fikksacji (nawiedzenia)	-	1	-	1	0,7
7. Inne	3	-	-	3	2,1
8. Brak danych	-	-	1	1	0,7
Ogółem	39	52	50	141	100,0

W badaniach w zakresie pozytywnego postrzegania elit politycznych poszczególne wskaźniki wyborów nie były wysokie, nie przekraczały w przypadku najwyższego wyboru nawet 25%, może to zatem świadczyć, że potencjał intelektualny tej grupy nie przekłada się na losy badanych w taki sposób, do jakiego to elity wydają się być predestynowane.

Za bardzo ważne natomiast należy uznać opinie odnoszące się do negatywnego postrzegania elit świata polityki – ponad połowa badanych (w zbliżonych rozkładach odpowiedzi studentek wszystkich specjalności) przyznała, że tę grupę intelektualistów cechuje daleko posunięta interesowność rzutująca negatywnie na zaangażowanie w problemy społeczne. Można sądzić, że taki odbiór elity politycznej nie może stanowić wzoru do naśladowania dla respondentek. Wskazane zachowania negatywne mogą jedynie przyczyniać się do przyjmowania postaw pasywnych, osłabiających nie tylko jednostkę, ale także życie wspólnotowe³³.

W badaniach podjęto próbę poznania opinii respondentek na temat odbioru pozytywnego i negatywnego elity intelektualnej Kościoła katolickiego (tabela 5 i 6).

Badania przeprowadzone przez J. Baniaka w 1993 roku, dotyczące obrazu kapłana w opinii młodzieży licealnej i akademickiej, nie zawsze były satysfakcjonujące dla grupy duchownych³⁴. Dane z badań omawiane w niniejszej pracy wydają się tę opinię potwierdzać, 37,6% respondentek (w większości studentek pedagogiki specjalnej) uznała przedstawicieli elit kościelnych za propagatorów życia zgodnego z kanonami wiary i wyznania. Natomiast mniej niż co 7 badana postrzegała przedstawicieli omawianego środowiska jako mających poczucie misji i posłannictwa. Tylko 9 respondentek było przychylnych opinii, że są to osoby zgłębiające istotę dekalogu i Absolutu celem edukowania społeczeństwa pluralistycznego. Ten niski wskaźnik budzi pewne zaniepokojenie, ponieważ wydaje się, że to elity intelektualne

³³ Por. A. Jasińska-Kania, *Przekształcanie moralności w Polsce i Europie*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007, s. 434–436.

³⁴ Zob. J. Baniak, *Ksiądz w oczach młodzieży. Obraz kapłana w świadomości młodzieży licealnej i akademickiej (na przykładzie Kalisza)*. Studium socjologiczne, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1993.

Kościół są odpowiedzialne za szerzenie wiary i przesłania dekalogu. To one ponoszą odpowiedzialność za rozwój duchowy społeczeństwa. Jeżeli zatem respondentki tego nie zauważały, można przypuszczać, że ta misja ludzi Kościoła nie jest skutecznie pełniona.

Tabela 5. Postrzeganie pozytywne elit intelektualnych Kościoła katolickiego przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Propagatorzy życia zgodnego z kanonami wiary i wyznania	15	8	21	44	31,2
2. Budujący ład społeczny w oparciu o wartości uniwersalne, umożliwiające pełnię rozwoju człowieka	6	16	7	29	20,6
3. Mający poczucie misji i posłannictwa	9	7	7	23	16,3
4. Permanentnie działający na rzecz budowania wspólnoty aktywnego Kościoła	5	6	5	16	11,3
5. Ludzie wiary i dialogu	2	8	4	14	9,9
6. Zgłębiający istotę dekalogu i Absolutu celem edukowania społeczeństwa pluralistycznego	2	5	2	9	6,4
7. Inne	–	2	4	6	4,3
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Tabela 6. Postrzeganie negatywne elit intelektualnych Kościoła katolickiego przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Brak tolerancji dla inności i odmienności człowieka nie tylko w wymiarze wiary	16	18	19	53	37,6
2. Kierowanie się osobistymi potrzebami doczesnego życia	13	19	14	46	32,6
3. Odchodzenie od wartości i dekalogu	3	8	7	18	12,8
4. Brak kontemplacji nad zagadnieniami dotyczącymi wiary i Boga	4	2	5	11	7,8
5. Epatowanie swoim wyznaniem poza miejscem kultu religijnego	2	4	2	8	5,7
6. Lekceważące traktowanie hierarchów kościelnych	1	1	1	3	2,1
7. Inne	–	–	2	2	1,4
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Wychowanie religijne ma wspomagać człowieka w poszukiwaniu sensu życia, zorientowaniu życiowym na rodzinę i miłość do bliźniego, w stawaniu się człowiekiem w wymiarze duchowym i transcendentnym, budować podwaliny dla jego jedności ze sobą i światem³⁵. Elity intelektualne Kościoła zdaniem respondentek zadań tych nie wypełniają na poziomie, który pozwala na poczucie, że mogą być wspomagane w swoim rozwoju stosownie do potrzeb i zgodnie z założeniami nauk ojców Kościoła katolickiego, mimo że

³⁵ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012, s. 278, 283.

wychowanie religijne powinno być nie dodatkiem, lecz fundamentem wychowania, należy uzdalniać człowieka do takiego życia, by ćwicząc się w wierze, nadziei i miłości umieścić on Boga w centrum swego życia i by młody człowiek był w stanie podejmować mądre decyzje na całe życie. Wychowanie powinno być wspieraniem rozwoju człowieka jako osoby, tzn. istoty wolnej, rozumnej, odpowiedzialnej, której przysługuje bezwarunkowa godność, która spełnia się poprzez miłość, która ma prawo do uczestniczenia we wspólnocie dążącej do zapewnienia osobowego rozwoju wszystkim swoim członkom. Człowiek istnieje dlatego, że Bóg stworzył go z miłości [...]. To powołanie człowieka do wspólnoty (łac. *communio*) z Bogiem stanowi osobliwą rację godności ludzkiej. Jej racją nie jest natura ludzka, tzn. człowieka jako człowieka, ale powołanie do uczestnictwa w życiu Boga³⁶.

W zakresie opinii negatywnych respondentki zauważały u omawianej elity brak tolerancji dla inności i odmienności nie tylko w wymiarze wiary, dbanie o partykularne interesy i odchodzenie od wartości dekalogu. Wybory studentek z poszczególnych specjalności były na zbliżonych poziomach, co stanowi swego rodzaju weryfikację prezentowanych opinii. Wskazane cechy wydają się odzwierciedlać słabość człowieka, którym niewątpliwie jest także intelektualista bliski spraw kościoła. Dane z badań natomiast pozwalają jednocześnie sądzić, że człowiek kultury ponowoczesności podlega jej wpływom bez względu na przynależność do grupy „zawodowej”, a zagubienie w świecie wartości staje się znakiem czasów. Jak zauważa B. Śliwerski: „czasy się zmieniają i my się w nich zmieniamy», ale są trwałe wartości, o których nigdy nikomu nie wolno zapomnieć. Wartości te są zawarte w dekalogu. Walka toczy się bowiem o to, czy nasze społeczeństwo będzie miało odniesienie do dekalogu”³⁷. Problem ten w świetle badań pozostaje nierozstrzygnięty.

³⁶ N. M. Ruman, *Znaczenie antropologii wychowania integralnego na kanwie nauczania Jana Pawła II w percepcji eschatologicznej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur i in. (red.), *Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 116.

³⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt. s. 283.

Edukacja całościowa jednostki przebiegająca pod wpływem procesów dziesięciościanu edukacyjnego nie ma jednoznacznie określonych ram, programów czy wyznaczonych edukatorów, jeżeli przyjmuje charakter incydentalnego wpływu różnych środowisk oddziaływania społecznego. Dotychczasowe analizy wpływu elit środowisk edukacji incydentalnej nie uwzględniały środowiska, które w odbiorze społecznym traktowane jest jako tzw. czwarta władza. Mam na myśli media i związanych z nimi intelektualistów/dziennikarzy. Zdaniem M. Sokołowskiego, zajmującego się socjologią masowego komunikowania, „dziennikarzami nazywamy zarówno wybitnych publicystów o uznanej pozycji w kraju i za granicą, jak również prezenterów oraz autorów *talk-show*. Dziennikarze są nieodłączną częścią świata mediów, jego twórcami, uczestnikami, ale też odbiorcami. Dziennikarz jest nie tylko pośrednikiem między instytucjami społecznymi i społeczeństwem, jest również źródłem informacji, kreatorem opinii, wizerunków, światopoglądu i obrazu rzeczywistości”³⁸. Niejednokrotnie stają się oni pierwszymi (w znaczeniu ważności oraz kolejności oddziaływania na zachowania społeczne) komunikatorami, pośrednikami przekazu wszelkich informacji. Współczesne społeczeństwa są uznawane w wymiarze kulturowym za społeczeństwa informacji. Oznacza to, iż o jakości życia jednostki i społeczeństwa decyduje informacja, która dostarcza wiadomości o przemianach w świecie, obowiązujących zasadach współżycia społecznego, modach oraz preferencjach we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka i otaczającej go rzeczywistości. Powszechnie znane jest powiedzenie, że kto ma informację, ma władzę. Przeciętny obywatel świata uzależnia pełnię swojego funkcjonowania od posiadanych informacji, to one decydują o jego wyedukowaniu w zakresie bieżącej wiedzy o świecie i zajmowanym w nim miejscu. Im bogatszy zasób wiedzy informacyjnej, tym lepsze umiejscowienie siebie na arenie życia społecznego – „przetwarzanie informacji góruje nad przemysłem, priorytetem jest komunikacja, a jej wytworem in-

³⁸ M. Sokołowski, *W lustrze...*, dz. cyt., s. 221.

formacja”³⁹. Nie można zatem lekceważyć jej roli w procesie całonocnej edukacji, chociażby na poziomie wiedzy potocznej. Na ile wiedza ma wpływ na losy jednostki, to już sprawa wymagająca szerszej dyskusji specjalistów od mediów i komunikacji, natomiast dla niniejszych rozważań istotna wydaje się rola tych, którzy informacją operują, tworząc ją, przekazując do społeczeństwa, zniekształcając, manipulując bądź pokazując rzeczywistość w sposób rzetelny, zgodny z kanonami kodeksu etyki dziennikarskiej (tabela 7 i 8).

W świetle danych empirycznych respondentki za pozytywne uznały dążność elit mediów do przekazu prawdy ze względu na rolę informacji w obecnej kulturze, misyjność, oddanie oraz poświęcenie sprawie. Te pochlebne opinie nie wydają się jednak równoważne z znaczącymi wpływami tej grupy na rozwój jednostek ze względu na niskie wskaźniki wyborów w poszczególnych charakterystykach, które w najwyższej ocenie nie przekraczały 25% badanych, natomiast pozostałe 13,0–2,0%.

Niepokojące także wydają się być wysokie wskaźniki wyborów (blisko połowy badanych), będące odzwierciedleniem negatywnego obrazu elit intelektualnego środowiska medialnego. Respondentki (w zbliżonych wartościach wyborów) postrzegały to środowisko w pierwszej kolejności jako manipulatorów informacją bez poczucia odpowiedzialności za słowo i przekaz społeczny, co wydaje się zbieżne z wnioskami badaczy mediów. W opinii M. Sokołowskiego „medialny obraz rzeczywistości jest niejednokrotnie prezentowany w krzywym zwierciadle, wyolbrzymia patologie społeczne, nadmiernie eksponuje seksualność, wandalizm. Media odpowiedzialne są również za upowszechnianie konsumpcyjnego stylu życia poprzez przyznanie prymatu wartościom materialnym, zawężenie pojęcia *sukcesu* do wąsko rozumianej sfery zamożności. Zabiegi medialne są widoczne i dostatecznie wyraźne w każdym ze środków przekazu”⁴⁰.

³⁹ Tamże, s. 87.

⁴⁰ Tamże, s. 282.

Tabela 7. Postrzeganie pozytywne elit intelektualnych środowiska medialnego przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Dążą do przekazania prawdy o wszelkich zjawiskach społecznych, ze względu na rolę informacji we współczesnej kulturze	15	11	14	40	28,4
2. Pracownicy mediów, dla których wykonywanie zawodu stanowi misję i wyzwanie wymagające poświęcenia i oddania sprawie	9	13	13	35	24,8
3. Profesjonaliści, mający za zadanie kontrolowanie sytuacji społeczno-politycznej w kraju i na świecie celem ograniczenia wszelkich zachowań destruktywnych	5	13	10	28	19,9
4. Obiektywni kreatorzy wiedzy o świecie bez względu na konsekwencje osobiste	5	6	6	17	12,0
5. Znawcy sytuacji społeczno-polityczno-gospodarczej współczesnej rzeczywistości	5	6	6	17	12,0
6. Kompetentni intelektualiści, dla których losy państwa i jego obywateli są istotą pełnionego zawodu	–	5	–	5	3,5
7. Inne	2	2	4	8	5,7
8. Brak danych	–	1	–	1	0,7
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Tabela 8. Postrzeganie negatywne elit intelektualnych środowiska medialnego przez respondentów

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Manipulatorzy informacją i wiadomościami, bez poczucia odpowiedzialności za słowo i przekaz społeczny	20	25	23	68	48,2
2. Narzędzia w rękach władzy, przyczyniające się do destrukcji ładu społecznego	7	10	16	33	23,4
3. Grupa zawodowa odporna na krytykę, dążąca do satysfakcji z posiadania możliwości wpływu na zachowania społeczne, ludzie bez tzw. kregostupa moralnego	4	8	4	16	11,4
4. Indywidua, które preferują własny interes, niedbający o rzetelność przekazu informacji, pomimo posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych	3	5	3	11	7,8
5. Zakładani intelektualności, dla których prawda i fałsz stanowią wyłącznie kategorie zarabkowania i wynikające z niego poczucie wyższości	4	2	2	2	5,7
6. Kreatorzy hiperrzeczywistości niemającej odzwierciedlenia w realnym świecie	1	1	2	4	2,8
7. Inne	-	1	-	1	0,7
Ogółem	39	52	50	141	100,0

W opinii blisko 25% badanych elity te są narzędziem w rękach władzy i przyczyniają się do destrukcji ładu społecznego. Tak mocne stwierdzenia wydają się nie wymagać komentarza. Należy tylko ubolewać, że takie zjawiska mają szansę zaistnieć w społeczeństwie demokratycznym, w którym wychowanie obywatelskie zajmuje znaczące miejsce. Można to jedynie tłumaczyć faktem, że ta demokracja dopiero się staje, a wszyscy mają mniejsze lub większe problemy z przestrzeganiem jej zasad. W całokształcie opisu negatywnego postrzegania elit społecznych pocieszający może być fakt, że tylko 4 respondentki uznały elity mediów za kreatorów hiperrzeczywistości niemającej odzwierciedlenia w realnym świecie. Konstatując, można przypuszczać, że respondentki podlegając wpływom edukacyjnym elit środowiska medialnego raczej nie mają dobrych wzorców.

Podjęmując się badań empirycznych dotyczących elit intelektualnych w aspekcie ich postrzegania pozytywnego i negatywnego przez studentki, nie mogłam pominąć poznania opinii respondentek w odniesieniu do tej kategorii społecznej w kontekście związków z edukacją (zob. tabela 9 i 10).

W pozytywnym obrazie elit intelektualnych działających na rzecz edukacji na uwagę zasługuje opinia respondentek (podobna na poziomach wartości wyborów w badanych specjalnościach), podkreślająca ich istotną rolę w propagowaniu idei uczenia się przez całe życie, wynikającej z nowej rzeczywistości społecznej. Wybór tej odpowiedzi na pierwszym miejscu pozwala sądzić, że badane dostrzegają postępowość elit intelektualnych, ich wizjonerską postawę oraz zrozumienie dla potrzeb rzeczywistości edukacyjnej, tym samym mogą te elity stawać się dla badanych wzorem do naśladowania. Bardzo mało satysfakcjonujące natomiast wydają się opinie (pomimo iż były pozytywne) uznające przedstawicieli omawianej elity, jako tych, którzy mają poczucie bycia konstruktorami kapitału intelektualnego społeczeństwa XXI wieku, ze względu na bardzo niski wskaźnik wyborów.

Tabela 9. Postrzeganie pozytywne elit intelektualnych działających na rzecz edukacji

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Propagują idee uczenia się przez całe życie, wynikające z nowych uwarunkowań oraz technokracji rzeczywistości społecznej	21	22	19	62	44,9
2. Dostosowali do rzeczywistości społecznej, promujący działania edukacyjne na rzecz certyfikatów	6	11	14	31	22,0
3. Dążą do rozwoju intelektualnego społeczeństwa w imię wyzwań przyszłości	4	10	5	19	13,5
4. Jednostki świadome rangi wiedzy we współczesności	2	5	7	14	9,9
5. Tworzą warunki systemowe dla rozwoju edukacyjnego społeczeństwa, tym samym przejmują odpowiedzialność za losy i warunki egzystencji kapitału ludzkiego	5	1	2	8	5,7
6. Mają poczucie swojej roli w budowaniu kapitału intelektualnego społeczeństwa XXI wieku	1	2	2	5	3,5
7. Inne	-	1	1	2	1,4
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Tabela 10. Postrzeganie negatywne elit intelektualnych działających na rzecz edukacji

Wskaźniki	Studentki PSO+PEiZ	Studentki PSO	Studentki PS	Razem N 141	%
1. Dążenie do tworzenia warunków uzyskiwania certyfikatów w wymiarze ilościowym bez zabiegania o jakość wiedzy	23	24	28	75	53,2
2. Manipulowanie Innym, wykorzystywanie braku wiedzy społeczeństwa w wielu wymiarach życia kolektywnego	9	10	9	28	19,9
3. Dążenie do realizacji celów własnych, bez poczucia odpowiedzialności za Innego	2	2	4	18	12,8
4. Niewidzący współcześnie perspektyw egzystencjalnych dla jednostki, pomimo posiadania wykształcenia	4	4	9	17	12,0
5. Prezentujący zachowania destruktywne, szkodliwe dla całokształtu budowania ładu społecznego	1	2	-	3	2,1
Ogółem	39	52	50	141	100,0

Wśród negatywnych dominowała w pierwszej kolejności opinia o dążeniu elit do tworzenia warunków uzyskiwania certyfikatów w wymiarze ilościowym, bez zabiegania o jakość wiedzy, na drugim i trzecim miejscu natomiast o manipulowaniu Innymi oraz w związku z brakiem wiedzy w społeczeństwie dążeniu do realizacji celów własnych, bez poczucia odpowiedzialności za Innego. W każdym ze wskazanych przypadków rola elity intelektualnej traci w ocenie badanych możliwość oddziaływania edukacyjnego. Rezygnacja z wiodącej roli edukatora i oświatowca stanowi niekorzystne świadectwo ich działania na rzecz lepszego funkcjonowania społeczeństwa.

Reasumując całokształt rozważań wynikających z analizy danych empirycznych dotyczących problematyki postrzegania elit intelektualnych różnych środowisk przez studentki w kontekście ich edukacji incydentalnej, nasuwa się zasadnicza refleksja, iż potencjał przynależny tym elitom nie jest w stopniu satysfakcjonującym zauważany, co stanowi stratę zarówno dla przedstawicieli elit, jak i badanych respondentek. Ograniczenie wpływu elit na kształtowanie tożsamości badanych może przyczynić się do tego, że pozbawione wzorców i autorytetów moralnych respondentki w sposób świadomy bądź pod wpływem różnych negatywnych zjawisk społecznych (jak bezrobocie, marginalizacja jednostek społecznie mniej operatywnych, zachowania patologiczne środowisk władzy) promować będą zachowania destrukcyjne z zakresu własnej edukacji, do których przykładowo należą: rezygnacja z zainteresowań i ambicji osobistych na rzecz własnej certyfikacji edukacji, uczenie się pozorne według zasady trzech „Z”, rezygnacja z edukacji na wyższych szczeblach, którą jednostka może postrzegać jako balast w przyszłej karierze zawodowej społeczeństwa prekariatu⁴¹.

Dane z badań z pozoru nie odzwierciedlają bezpośredniego związku z edukacją jednostki, jednak w rzeczywistości obrazują wiele jej niuansów, które w codziennej praktyce edukacyjnej wydają się być mniej znaczące. Wynikać to może z faktu, iż eduka-

⁴¹ Zob. R. Borowicz, *Dylematy polskiego szkolnictwa wyższego*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności...*, dz. cyt., s. 625–630.

cja jednostki w dalszym ciągu łączona jest z wiodącą rolą szkoły (i wpływem nauczyciela) jako instytucji kształcącej, natomiast w mniejszym stopniu zwraca się uwagę na samoedukację i samorozwój człowieka⁴², również poprzez odniesienie do kształcenia incydentalnego, w którym prymarną pozycję (w moim odczuciu) należy przypisywać elicie intelektualnej. W założeniach progresywnego programu edukacyjnego, na który zwraca uwagę R. Nowakowska-Siuta, szkoła powinna być traktowana „jako instytucja wspomagająca całościowy rozwój jednostki, a dzięki uczeniu we współpracy, przygotowująca jednostkę do życia w demokracji”⁴³. Szkoła kultury ponowoczesności powinna odgrywać wiodącą rolę jako instytucja kształcenia intencjonalnego, szczególnie w zakresie przygotowania technologii pracy umysłowej związanej z nauczaniem i uczeniem oraz metodyki postępowania dydaktycznego, koniecznej do rozwoju poznawczego jednostki. Szkoła powinna także być miejscem kształcenia interdyscyplinarnego, wspomagać całościowe uczenie się oraz rozwój kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych⁴⁴. Miejscem, w którym zostaną rozpropagowane wszystkie dostępne człowiekowi źródła wiedzy w jego całościowym rozwoju, z położeniem nacisku na elity intelektualne, najcenniejsze źródło wiedzy, bo najbardziej naturalne i bliskie człowiekowi.

Elity intelektualne były zawsze nadzieją na lepsze jutro człowieka ze względu na ich związki z wiedzą, światem nauki i kultury. Jednakże ten intelektualny potencjał z różnych powodów nie był i nie jest w wymiarze edukacyjnym właściwie wykorzystywany. Zasadne zatem wydaje się, aby tę nadzieję urzeczywistnić w obecnej kulturze nie tylko w formie postulatów polityki oświatowej państwa, przekładających się na idee budowania społeczeństwa wiedzy, ale nade wszystko w działaniach społecznej praktyki edukacyjnej i związanego z nią całościowego procesu edukacyjnego rozwoju jednostki.

⁴² Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, dz. cyt. s. 257.

⁴³ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 40.

⁴⁴ Tamże.

Obraz edukacyjny pokoleń funkcjonujących w kulturze ponowoczesności oraz środowisk dla nich znaczących

Kultura płynnej nowoczesności, tak jak i każda inna, odciska piętno na człowieku, swoisty znak czasów, który jest także jego wytworem w związku z wyższym stopniem poziomu ewolucjonizmu. Całokształt spuścizny kulturowej, materialno-duchowej wypracowany przez wcześniejsze generacje narzuca obraz następującym po sobie pokoleniom. W obrazie tym zauważalne stają się cechy indywidualne jednostki jak i społeczeństwa, analizowane i opisywane przez przedstawicieli nauk społeczno-humanistycznych w celu wyeksponowania pewnych „kategorii” zachowań, określających „narody, klasy, płci kulturowe (*genders*) czy pokolenia”¹. Według M. J. Szymańskiego,

kultura jest bardzo ważnym, choć dość często niewystarczająco dostrzeganym układem odniesienia dla edukacji. Jej charakter i poziom wyznacza istotne ramy dla praktyki edukacyjnej, a także dla pedagogiki i polityki oświatowej. Bywa tak, a wykazało to wielu tak znakomitych socjologów, jak Durkheim, Znaniecki czy Parsons, że wszystko to, co dzieje się w szkole oraz instytucjach oświaty równoległej i ustawicznej, jest składnikiem ogólnego procesu transmisji istniejącej kultury i reprodukcji społecznej. Nierzadko edukacja przekazywana w szkołach i instytucjach kontrolowanych przez państwo, organizacje społeczne i wyznaniowe, cechy lub korporacje przemysłowe służy arbitralnemu narzucaniu określonych

¹ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 75.

wzorów kultury i określonego systemu wartości. P. Bourdieu nazywa to przemocą symboliczną².

Poczesne miejsce w kształtowaniu jednostki zajmowała i zajmuje socjalizacja, zarówno pierwotna, jak i wtórna. Obie pozwalają człowiekowi na opanowanie umiejętności życiowych, umożliwiających mu funkcjonowanie indywidualne oraz wspólnotowe we wszystkich okresach życia, poczynając od dzieciństwa, poprzez młodość, do późnej dorosłości. Są podstawą zgromadzonego doświadczenia oraz miernikiem specyfiki zjawisk edukacyjnych, którym jednostka podlegała. Doświadczenie edukacyjno-życiowe określa jakość życia, która zdaniem A. Uniewskiej jest synonimem wszechstronnego rozwoju człowieka, wzbogaconego emocjami i przeżyciami, także poznawczymi³. Indywidualne aspekty życia stają się podstawą samooceny. Pocucie jakości życia, jego negatywny bądź pozytywny odbiór, odzwierciedla jednostka subiektywną oceną pomyślności życiowej, rozumianej jako bycie szczęśliwym. Wieloletnie badania prowadzone przez J. Czapińskiego⁴ (czołowego przedstawiciela polskiej psychologii) dotyczące odczuć Polaków w zakresie jakości życia pokazują, że Polacy są usatysfakcjonowani w wymiarze osobowym z własnych osiągnięć. Inaczej wygląda natomiast ocena w kontekście państwa i warunków, jakie ono stwarza, pomimo postępującej sukcesywnie poprawy jakości życia.

Zdaniem A. Uniewskiej dobrostan psychiczny Polaków wiąże się nierozzerwalnie ze zmianą stosunku do wartości, wśród których obecnie prym bierze hedonizm i codzienność. Daje się zauważyć w indywidualnej drabinie aksjologicznej spadek znaczenia życia rodzinnego na rzecz powiększania dochodów osobistych i związanej z tym działalności zawodowej⁵, co powoduje, że społeczeństwo

² M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 186–187.

³ A. Uniewska, *O jakości pracy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 15.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 21.

postrzega pozytywnie swój status materialny. Następuje także zwiększanie potencjału kapitału ludzkiego⁶ związanego z pomnażaniem kapitału indywidualnego, w szczególności w zakresie kapitału intelektualnego⁷. Społeczeństwo podejmuje trud inwestowania w siebie, także w wymiarze edukacyjnym, co wiąże się ze świadomością funkcjonowania w kulturze społeczeństwa wiedzy.

W początku XXI wieku struktura pokoleniowa społeczeństwa podlegającego edukacji permanentnej jest bardzo zróżnicowana. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na pokolenie seniorów, *Baby Boom Generation*, *X*, *Y Z*, *POP*, *Gen Net*, które ukształtowane zostały w odmiennych uwarunkowaniach edukacyjno-społecznych, ich cechy natomiast odzwierciedlają siłę lub słabość polityki oświatowej państwa wobec wpływów kulturowych towarzyszących w życiu tym pokoleniom.

7.1. Dominujące pokolenie współczesnego społeczeństwa i związane z nim środowisko edukacyjne

Generacja, którą zalicza się obecnie do grupy mającej mocne więzi z kulturą ponowoczesności ze względu na jej dominującą kohortę, to pokolenie urodzonych pomiędzy rokiem 1922 a 1955, określane mianem seniorów⁸. Jest to pokolenie funkcjonujące zasadniczo w kulturze nowoczesności i najbardziej pokrzywdzone w wymiarze kulturowym i egzystencjalnym. Wynika to z faktu urodzenia się po I wojnie światowej, czyli w cza-

⁶ S. Konstańczak, *Wykluczenie społeczne w edukacji. O utopijności hasła równych szans oświatowych*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010, s. 81.

⁷ J. Jamrużek, *Rozwojowe implikacje dorosłości*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 297.

⁸ Zob. Z. Szarota, *Wartości służące pomyślnemu starzeniu się*, [w:] I. Adamek i in. (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 35–36.

sach biedy, niedoborów oraz wyniszczenia duchowo-materialnego społeczeństwa, które to czynniki określają w sposób zasadniczy rozwój człowieka, przebiegu dzieciństwa/młodości w latach II wojny światowej, a także w okresie dominacji powojennego systemu totalitarnego, który ograniczał wolność jednostki oraz całość praw wynikających z tej wartości. Pokolenie to miało mocno ograniczony dostęp do edukacji, co w konsekwencji spowodowało, iż nie stanowi ono autorytetu intelektualnego dla współczesnych pokoleń. Przeszłość w wymiarze egzystencjalnym nie nosi znamion atrakcyjności we współczesnym rozumieniu. Pokolenie wychowane na wartościach Bóg – Honor – Ojczyzna nie znajduje także wspólnego języka z młodszymi w związku z obecną retoryką bazującą na nowoczesnych technologiach i wszechobecną cyfryzacją życia, co w konsekwencji przyczynia się do wykluczenia i marginalizacji społecznej tej grupy wiekowej. Obcość świata, w którym przychodzi im żyć, wynikająca z nowych uwarunkowań kultury płynnej nowoczesności, próbują pokonywać podejmując wyzwania edukacyjne pozwalające na rozwinięcie bądź wzmocnienie dotychczasowych kompetencji w ramach edukacji permanentnej, propagowanej między innymi w raporcie oświatowym J. Delorsa. Potrzeby edukacyjne tej grupy wiekowej są w pierwszym rzędzie związane z chęcią poprawy jakości życia w nowych realiach. Z drugiej strony łączą się także z publiczną akceptacją organizowania własnych biografii z uwzględnieniem edukacji dopełniającej, przyczyniającej się jednocześnie do niwelowania rozbieżności pomiędzy nauką a czasem wolnym, którego ta grupa wiekowa posiada w nadmiarze.

Edukację permanentną w odniesieniu do omawianego pokolenia zapewniają instytucje prosenioralne, wśród których do szczególnie popularnych należą Uniwersytety Trzeciego Wieku, których animatorem w 1973 roku był Pierre Vellas (francuski prawnik), a w Polsce profesor Halina Szwarc⁹.

⁹ Zob. A.A. Zych, *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – nowe zadania dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, [w:] A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Wydawnictwo Progres, Łask 2012, s. 151.

Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW) mają pełnić funkcje oświatowo-aktywizujące, umożliwiać osobom w nich zrzeszonym stymulowanie potencjału intelektualnego i wyzwalać aktywność włączającą, tzn. pozwalającą na zachowanie sprawności psychofizycznej. Mają za zadanie nauczanie „sztuki życia” przez propagowanie profilaktyki gerontologicznej we wszystkich okresach wieku senioralnego¹⁰.

Uniwersytety Trzeciego Wieku funkcjonują w polskiej rzeczywistości według różnych modeli¹¹. Do szczególnie istotnych w kontekście edukacyjnym należy model tzw. francuski, cechujący się tym, że w organizacyjnym wymiarze uniwersytety przypisane są do instytucji oświatowych o statusie uniwersytecko-akademickim. Oznacza to, iż zajęcia prowadzone są na poziomie akademickim (wykłady, ćwiczenia, zajęcia fakultatywne, warsztaty, laboratoria, konwersatoria, seminaria). Baza dydaktyczna jest na miarę uniwersytecką, stanowi ją bowiem zaplecze dydaktyczno-naukowe uczelni, przy której funkcjonuje UTW, a kadra rekrutowana jest z pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni oraz elit intelektualnych świata nauki i znaczących postaci środowiska lokalnego.

Obok realizacji zadań dydaktycznych umożliwiających słuchaczom UTW funkcjonowanie w nowych wymiarach życia naukowo-społecznego, uniwersytety tworzą miejsce przyjazne człowiekowi w sensie bytu społecznego. Słuchacze UTW są bowiem włączani w różne formy aktywności, począwszy od kulturalnej, poprzez aktywność fizyczną, aż do aktywności społecznej, która ma szczególne znaczenie, ponieważ pozwala seniorom zabiegać o sprawy dotyczące ich pokolenia, a także stawać się jednostkami przydatnymi społecznie. UTW pozwalają seniorom, określanym często mianem ludzi „trzeciego wieku”, na stworzenie nowego wizerunku społecznego, przekreślenie stereotypu seniora aktywności domocentrycznej, tj. emeryta żyjącego tylko w kręgu rodzinnym i realizującego zadania wynika-

¹⁰ Tamże.

¹¹ Zob. Z. Szarota, *Starzenie się i starość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2010, s. 146.

jące z tej roli¹², na rzecz przedstawiciela pokolenia „złotego wieku”, który po zakończeniu aktywności zawodowej podejmuje nowe wyzwania, z których wcześniej musiał rezygnować w związku z uwarunkowaniami rodzinnymi, społecznymi i politycznymi.

Uniwersytety Trzeciego Wieku to także miejsca spotkań międzygeneracyjnych, pozwalające na wymianę doświadczeń istotnych dla praktyki życiowej oraz obalanie mitów związanych z różnicami pokoleniowymi, utrudniającymi koegzystencję, działającymi traumatogennie na zachowania społeczne, a co za tym idzie budowanie ładu społecznego. Edukacja pozaformalna, incydentalna, całozyciowa w odniesieniu do tej grupy wiekowej ma kolosalne znaczenie, umożliwia bowiem satysfakcjonującą egzystencję tym, którzy ze względu na wiek we wcześniejszych okresach kulturowych nie mieliby już możliwości realizacji siebie w wymiarze poznawczym. Obecny prymat dla budowania społeczeństwa wiedzy daje szansę pokoleniu „przeszłości” na stawanie się pokoleniem „teraźniejszości”, które pokonując bariery i własne słabości, dostaje szansę na bycie aktywnym, sprawczym i pragmatycznym pomimo wieku emerytalnego oraz nienadążania za całokształtem przemian kulturowych. To edukacja poprzez UTW dla pokolenia dzisiejszych seniorów – pokolenia „nawiasu społecznego” – otwiera drzwi do świata kultury ponowoczesnej, kultury przyjaznej młodości. Edukacja niejako pełni tu funkcję „eliksiru młodości”, który pozwala na zachowanie *status quo* człowieczeństwa kultury płynnej nowoczesności, zamiennie określanej kulturą globalizacji czy też wspólnotowości. Edukacja współcześnie stanowi, choć może się to wydawać paradoksem, nieodzowny komponent życia także generacji odchodzącej.

¹² Por. N. Pikuła, *Poczucie koherencji jako czynnik zdrowia psychicznego seniorów*, [w:] N. Pikuła (red.), *Starość może być atrakcyjna*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2012, s. 99.

7.2. Pokolenia X, Y i subkultury

Pokolenie X (ang. *Generation X* lub *Gen X*, *Gen Xers*) stanowią urodzeni pomiędzy rokiem 1961 a 1964 oraz urodzeni w latach 1965–1977¹³. Pokolenie to cechuje postawa bierności życiowej jako spuścizny kulturowej, w której młodzi ludzie byli wychowywani już jako pokolenia zorientowane na konsumpcję. Pokolenie to zostało w ramach oddziaływania wychowawczego (socjalizacji pierwotnej) przez swoich rodziców odsunięte od rzeczywistości, gdyż rodzice mieli potrzebę istnienia w wielu aspektach życia w sposób satysfakcjonujący ich ego, a dzieciom pozostawało tylko konsumowanie dóbr wypracowanych przez rodziców i oczekiwanie na przejęcie ich spuścizny i dorobku życiowego. To rodzice przejmowali całą aktywność, dzieciom pozostawiając możliwość edukowania i prezentowania postawy odtwórczej z nastawieniem na siebie, w związku z czym żyją oni chwilą i przyjemnościami, jakie niesie życie. Z tego też powodu często nazywa się ich *Me generation* bądź *The slackers*.

Zdaniem Z. Melosika, „życie slackersów X-ów odbywa się w ramach dyskursu wyznaczonego przez mass media, który jest źródłem ich rozmów i fantazji”¹⁴. Współcześnie generacji tej jest trudno dostosować się do wymogów kultury płynnej nowoczesności, ponieważ zostali pozbawieni motywacji do sprawstwa i autorealizacji, cech istotnych w obowiązującej kulturze, wymagającej brania odpowiedzialności za własne życie i stawania się jego kreatorem.

Pokoleniem najbardziej przyporządkowanym do kultury ponowoczesności wydają się być urodzeni pomiędzy drugą połową lat siedemdziesiątych minionego wieku i początkiem nowego tysiąclecia, które określa się jako Generacja Y bądź zamiennie *Echo Boomers*, *Nexter*, *Thatcher's Children*, *Doctoms*, *Paradox-*

¹³ N. Stępnicka, *Generacja Y i jej udział w internecie oraz mediach społecznościowych*, [w:] H. Liberska i in., *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014, s. 167.

¹⁴ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 88.

*ical Generation, GenerationNext, Millennial Generation, Millennium Kids, Generacja iPodów*¹⁵. Przedstawiciele tego pokolenia dorastali w okresie globalizacji świata, który zmienił obraz pod presją nowoczesnych technologii i związanej z nimi cyfryzacji, wpływającej w sposób istotny na zachowania człowieka, szczególnie w relacjach z Innym. Generację tę cechuje otwartość na świat, brak wszelkich ograniczeń czasowo-przestrzennych, życie w świecie wirtualnym przy znacznym ograniczeniu kontaktów *face to face* oraz *voice to voice* na rzecz kontaktów w Sieci, tzw. *face to monitor*¹⁶. Pokolenie Y wychowane jest przy znacznym udziale Internetu i wszelkich z nim związanych wpływów pozytywnych, np. w zakresie dostępu do wiedzy i szeroko pojętej edukacji, kontaktów społecznych bez zahamowań i ograniczeń, a także kształtowania umiejętności niezbędnych w cyberprzestrzeni, mających jednak istotny związek z funkcjonowaniem jednostki w obecnej rzeczywistości. Internet wpływa także na socjalizację jednostek w sposób negatywny, doprowadzając do kształtowania postaw dysfunkcyjnych, patologicznych w związku z brakiem ograniczeń dostępu do treści w Sieci.

Pokolenie to znacznie różni się od swoich dziadków i rodziców, szczególnie jego stosunek do takich wartości jak rodzina i praca, które dla tych pierwszych były autotelicznymi, natomiast dla Y-ków są wartościami pragmatycznymi¹⁷. Dla pokolenia Y wartością staje się wszystko to, co nie łączy się z obowiązkiem, odpowiedzialnością. Filozofia życia opiera się na funkcjonowaniu poza realnością świata rzeczywistego i całą jego brzydotą nierozzerwalnie z nim związaną. W filozofii życia Y na pierwszym miejscu stawiane jest życie łatwe, lekkie i przyjemne, podobne do życia na wakacjach z przyjaciółmi, spędzane w podróży i atrakcyjnych miejscach. Życie ma satysfakcjonować i prowokować do głębi przeżyć, ale nie duchowych, a raczej spektakularnych, podnoszących poziom adrenaliny.

Preferowanie lekkości życia niejednokrotnie łączy się z warunkami społeczno-ekonomicznymi, które również mają udział

¹⁵ N. Stępnicka, *Generacja Y...*, dz. cyt., s. 168.

¹⁶ Tamże, s. 170.

¹⁷ Z. Szarota, *Wartości...*, dz. cyt. s. 47–48.

w procesie edukacji jednostki, zarówno tej intencjonalnej, jak i realizowanej w procesach socjalizacyjno-kolektywizacyjnych. Te procesy nie są obojętne dla kształtowania zorientowania życiowego i zachowań społecznych, szczególnie w sytuacji wpływów rówieśniczych i związanych z nimi subkultur, wytworu niedostatków kultury popularnej¹⁸, charakterystycznej także dla kultury płynnej nowoczesności. Subkultur, które szczególnie współcześnie ze względu na zauważalny brak autorytetów osobowych stają się dla niektórych grup ważnym środowiskiem budowania tożsamości osobowej i społecznej. W tym środowisku bowiem niejednokrotnie X i Y, poszukujący wzorców osobowych i wynikających z nich pomysłów na zorientowanie życiowe, znajdują to wszystko, co pozwala im gromadzić doświadczenie życiowe, tak bardzo ważne w budowaniu tożsamości.

Rozwój subkultur szczególnie zauważalny był w Europie Środkowej i Wschodniej w latach siedemdziesiątych, a w polskiej rzeczywistości pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia¹⁹.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wielość koncepcji powstawania subkultur. Ich obszerną analizę można odnaleźć w przywoływanej już wcześniej pracy J. Mastalskiego²⁰, który za T. Müllerem dzieli je na dwie zasadnicze kategorie: związaną z uwarunkowaniami socjologiczno-społeczno-kulturowymi i pozasocjologiczną, związaną z konstrukcją psycho-genetyczną jednostki. Na tej bazie wyróżnione zostały teorie podejmujące próby wyjaśnienia przynależności do subkultur młodych ludzi. Teoriami tymi są: teorię transmisji kulturowej W. B. Millera, teoria zróżnicowanych możliwości R. A. Clowarda i L. E. Ohlin, teoria neutralizacji D. Matza, G. M. Sykesa i teoria buntu i agresji A. K. Cohena²¹.

¹⁸ Zob. M. J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2004, s. 118–119.

¹⁹ W. Lesner, *Patologiczne formy spędzania czasu wolnego – wybrane subkultury młodzieżowe*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń...*, dz. cyt., s. 142.

²⁰ Zob. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 427 i n.

²¹ Tamże, s. 428–430.

W przypadku pierwszej teorii powstawanie subkultur łączy się z wpływami kultury masowej i jej oddziaływaniem na tzw. centralne punkty zainteresowania jednostki, stanowiące podłoże emocji, do zwracania uwagi młodych ludzi na zachowania naganne społecznie, m.in. spryt, cwaniactwo, twardość.

W odniesieniu do drugiej teorii zachowania dewiacyjne są prowokowane przystąpieniem do konkretnej subkultury i przekładają się na prezentowanie postaw²²:

- podkultury wycofywania się, tzw. podkultury podwójnie przegranych. Najczęściej dotyczy ona młodzież z niższych warstw społecznych, która w życiu m.in. edukacyjnym, poniosła porażki czy raczej nie odniosła sukcesów. Przyjęła zatem postawę wyniszczającą, stosując bądź rozprowadzając narkotyki, a także żyjąc w niezgodzie z obowiązującym kodeksem moralnym;
- podkultury konfliktu, która dotyczy osób źle zorganizowanych, mobilnych członków grup, mających potrzebę dokonywania aktów wandalizmu, organizujących się w grupy chuligańskie, gangi, dla których najistotniejszymi wartościami są przemoc i siła fizyczna;
- podkultury typowo przestępczej, która funkcjonuje w dobrze skonsolidowanych środowiskach dorosłych i jest przenoszona do środowisk młodzieżowych, angażujących się w proceder przestępczy, traktując go jako sposób na życie.

Teoria neutralizacji natomiast opiera się na założeniu, iż w każdym społeczeństwie istnieją dwa systemy wartości: oficjalny oraz nieoficjalny, przy czym ten ostatni jest atrakcyjny dla młodych jednostek, ponieważ uwalnia je od życia w ryzach obowiązującego systemu wartości. Życie według nieoficjalnych norm wymaga jednak postępowania z zastosowaniem technik służących usprawiedliwieniu zachowań dewiacyjnych, kwestionowania wyrządzanej szkody oraz pomniejszania krzywdy ofiary w imię wyższych racji.

Teoria buntu i agresji wskazuje, iż zachowania członków subkultur związane są z sytuacją społeczno-ekonomiczną i nieumiejętnością rozwiązywania życiowych problemów. Podejmu-

²² W. Lesner, *Patologiczne formy...*, dz. cyt., s. 142.

jąc trud funkcjonowania egzystencjalnego członkowie subkultur prezentują zachowania dewiacyjne typu pozorowanie, złośliwość i wrogość nawet w stosunku do osób nienależących do przeciwników ich interesów, np. autorytetów, a także negatywizm wartości ogólnospołecznych bez uzasadnienia i jednoznacznych przyczyn. Ważnym elementem propagowanych postaw jest także bezcelowość działań, które stają się sztuką dla sztuki.

Teoria biopsychiczna uznaje za przyczyny przynależności do subkultur różne zaburzenia rozwojowe jednostki, ich źródłem może być także niewłaściwe prowadzenie na poziomie warstwy biosu, przebiegające w środowisku rodzinnym. Wszelkie zaniedbania w tej materii mogą objawić się w znacznie późniejszym okresie, np. w wieku młodzieńczym.

Subkultury najczęściej postrzegane są jako środowiska oddziaływania negatywnego, patologicznego, jednak w opinii M. Pęczaka można grupy te czasami odbierać pozytywnie, dotyczy to grup etnicznych, religijnych oraz zawodowych²³.

Zdaniem M. Sokołowskiego²⁴ członkowie danej subkultury demonstrują swój stosunek do określonego świata wartości, a w szczególności do wolności, co manifestuje się zarówno w zewnątrzności – tzn. w wyglądzie, ubiorze, w działaniach na rzecz innych (ekolodzy, ruch oazowy) oraz poprzez autorozwój, wyrażający się przynależnością do grupy religijnej, wspólnoty teatralnej itp. Subkultury są formą wspólnotową bardzo płynną, powstają i znikają w odpowiedzi na zauważalne zjawiska społeczne, często postrzegane jako niekorzystne skutki przemian społeczno-kulturowych. Pozwalają odreagować stany frustracyjne lub zaznaczyć pozycję jednostki w rzeczywistości w sposób niebanalny, wskazujący na jej oryginalność, a także na potrzebę przynależności do środowiska, które w subkulturowym wydaniu w odczuciu jednostki jest mu przychylne.

Przykładem subkultury z pozoru pozytywnej, która odzwierciedla bardzo dobrze wpływ kultury XX wieku i jej przeobrażeń na zachowania młodego pokolenia, może być subkultura

²³ Za M. Sokołowski, *W lustrze mediów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 133.

²⁴ Tamże, s. 117.

discopolowców, powstała na bazie muzyki łatwej, prymitywnej, niewymagającej przygotowania muzycznego, pozwalającej jednak na poczucie, że świat jest piękny, wolny od przemocy i śmierci, a problemy dotyczą jedynie związków uczuciowych pomiędzy kobietą i mężczyzną. Subkultura disco polo dotarła do wszystkich grup społecznych, nawet na tzw. salony, zaważadnęła mediami oraz ważnymi ośrodkami kultury. Jest fenomenem kulturowo-obyczajowym, który wpływa na kształtowanie kolejnych pokoleń „dzieci disco polo”, nie mających kompleksów wynikających z braku gustu nie tylko muzycznego, oglądy kulturowej czy funkcjonowania na pograniczu kiczowatości²⁵. Przynależność do tej subkultury wydaje się być atrakcyjna dla kolejnego pokolenia edukowanego pod wpływem kultury popularnej. Staje się elementem kształtowania tożsamości jednostki w ramach wychowania przez i do sztuki. Sztuki dla każdego, egalitarnej, wywołującej emocje, uczucia, umożliwiającej przeżywanie świata wartości bez moralizowania i zbędnego patetyzmu. Budującej więzi międzyludzkie na miarę społeczeństwa globalizacji, otwartego na człowieka bez jego wartościowania.

Przykładem subkultury o negatywnym charakterze, pomimo iż łączyć by ją można było z kształtowaniem osobowości pod wpływem grupy odniesienia respektującej podobne wartości, sposób wyrażania poglądów oraz pomysły na organizację czasu wolnego, stanowią szalikowcy, tzn. fanatyczni kibice różnych dyscyplin sportowych, którzy swoją przynależność klubową zaznaczają gadżetami i sposobem bycia. Szalik z barwami i symbolami klubu sportowego jest tym najbardziej pospolitym i dostępnym symbolem jedności kibica i sportowca. W wielu dyscyplinach szalikowcy prezentują pozytywne zachowania, które łączą się z postawą kibica, bawiącego się sportem, przeżywającego sukcesy i porażki sportowców, uczącego się od nich szacunku dla rywala oraz współzawodnictwa. Świadomego swojej roli na arenie sportowej, a także reprezentanta wizerunku kibica, kreatora pokazu i oprawy wydarzeń sportowych, oddających piękno zmagania człowieka ze swoimi słabościami, dążącego do doskonałości, pokonującego wszelkie bariery ograniczające po-

²⁵ Tamże, s. 126.

czucie sukcesu i zwycięstwa. Czasami jednak postawa kibica zamienia się w zachowania chuligańskie, w których prym wiodą szalikowcy futbolowi. O ich ekscesach jest często głośno w mediach, które poświęcają zbyt dużo uwagi tej grupie, prowokując kolejne występki i zachowania dewiacyjne inspirowane chęcią zaistnienia w mediach, zyskania popularności, stworzenia własnego stylu życia promującego obcesowość, agresję, a nieraz zachowania społecznie szkodliwe.

Subkultura szalikowców zrzesza przedstawicieli różnych warstw społecznych, odbija się też szerokim echem w życiu wspólnotowym, zachęca normalnych kibiców do odwzorowywania prezentowanych przez społeczność subkulturową postaw w procesie socjalizacyjnym, wchodzącym w skład procesów dekateru edukacyjnego. Oddziałuje na rozwój moralny człowieka, pozostawia ślad na każdej tożsamości, na czynnych i biernych uczestnikach imprez sportowych. Nie jest obojętna dla kulturowego wpływu na jednostki tworzące współczesne generacje, musi zostać uwzględniona w całościowym rozwoju człowieka w ramach społecznej praktyki edukacyjnej.

Przeprowadzona charakterystyka środowisk subkulturowych pokazuje wpływy środowisk naturalnych i edukacji incydentalnej na kształtowanie osobowości jednostki, zbyt często bagatelizowane przez podmioty odpowiadające za realizację polityki oświatowej państwa i wielu edukatorów.

Reasumując, kształtowanie osobowości przedstawicieli generacji X i Y zmienia się w wymiarze treści, sposobów realizacji, form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego, co nie może dziwić, ponieważ takie jest założenie postępowego społeczeństwa, którego podstawę stanowi współcześnie zmienność, umiejętność rezygnacji z wszystkiego, co ogranicza progres. Niezmienne natomiast jest w edukacji dążenie do kształtowania tożsamości prawych, odczuwających potrzebę budowania wspólnoty społecznej świadomie funkcjonującej, dla której wiedza jest celem, a nie środkiem do realizacji partykularnych interesów i sztucznie generowanych potrzeb kultury konsumenckiej, pozabawiającej człowieka autentyczności egzystencjalnej.

7.3. Zjawisko prekarności na tle urynkowania edukacji

Analizując obraz edukacyjny pokoleń funkcjonujących w kulturze ponowoczesności należy wspomnieć o zjawisku określanym mianem prekarności²⁶, oznaczającym „brak trwałej tożsamości opartej na pracy”²⁷. Proces ten, zdaniem G. Standinga, ma swoje źródło w uproszczonym systemie kształcenia, pozostającym w związku z urynkowaniem edukacji, przekształconej coraz częściej w „model biznesowy”. Model wytwarzający towary w postaci „certyfikatów” i ogromnej rzeszy absolwentów różnych poziomów kształcenia, bez przygotowania ich do praktyki zawodowej zgodnej z oczekiwaniem rynku pracy i pracodawców. Według tegoż autora „utowarowienie i standaryzacja obniżają wartość edukacji, pozbawiają tę profesję jej integralności, a także prowadzą do ograniczenia transferu wiedzy nieformalnej”²⁸, tak istotnej w całości kształcenia i formowania jednostki. Wykształcenie, które w przeszłości stanowiło drogę do awansu w stratyfikacji społecznej, zostaje zdewaluowane z powodu braku propozycji zatrudnienia dla coraz większej rzeszy inteligencji, ze względu na dużą konkurencyjność i rozbudowany „kapitał ludzki”, a także wszechobecne nowoczesne technologie wypierające z rynku pracy człowieka. Na rynek pracy wchodzi pokolenie z bogatą dokumentacją pozyskanych kwalifikacji, które nie mają odzwierciedlenia w zawodowej rzeczywistości. Powoduje to niejednokrotnie tworzenie przez pracodawców wyszukanych nazw dla pomocniczych stanowisk pracy (np. stanowisko gazeciarza zostaje zastąpione określeniem kierownik dystrybucji mediów) celem pozyskania pracowników dla mniej

²⁶ Zob. J. Zielińska, *Współczesny rynek pracy w Polsce. Kondycja psychospołeczna i ekonomiczna. Prekariat w branży gastronomicznej*, [w:] H. Liberska i in. (red.), *Współcześni...*, dz. cyt., s. 45–46.

²⁷ G. Standing, *Prekariat nowa niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014, s. 48.

²⁸ Tamże, s. 155.

atrakcyjnych zawodów, poprawienia samopoczucia wykształconego społeczeństwa²⁹.

W kulturze ponowoczesności daje się zauważyć nadmiar osób wykwalifikowanych, co skutkuje tym, iż wielokrotnie jednostki wykształcone ukrywają rzeczywiste dyplomy i certyfikowane umiejętności, by móc uzyskać zatrudnienia nawet poniżej własnych możliwości, jednocześnie te same osoby permanentnie uczestniczą w różnorodnych szkoleniach, by podnieść swą atrakcyjność na zmieniającym się rynku pracy. Udoskonalanie, przekwalifikowanie, to zjawiska wpisane w zachowania prekariuszy. Ważnym elementem w życiu zawodowym przedstawicieli prekariatu jest podejmowanie pracy w ramach stażu, mającego służyć nabywaniu nowych kompetencji, które nie są potrzebne ani pracodawcy, ani tym bardziej stażystcie. Wszystko to w konsekwencji powoduje, że jednostki funkcjonujące w prekariacie pomimo ciągłego działania na rzecz rozwoju, tak naprawdę ograniczają własny potencjał intelektualny, prezentują styl życia bez perspektyw i ambicji, marnują talenty i zdolności. Pozbawione zostają także tożsamości zawodowej, która stanowi istotny element w kształtowaniu postawy spełnienia zawodowego, pobudzającego do samorozwoju i satysfakcji.

Zauważalny staje się nowy sposób traktowania wykształcenia – to „dobro inwestycyjne”, stanowiące do niedawna podstawę całościowego zorientowania, zaczyna być postrzegane (szczególnie przez decydentów nie tylko oświaty) jako „dobro rekreacyjne”, mogące stanowić podstawę dobrostanu w ograniczonym wymiarze ambicjonalnym i personalnym, natomiast niekoniecznie emancypacyjnym, określającym jakość życia człowieka kultury globalizacji.

²⁹ Tamże, s. 62.

Zakończenie

Rozwój człowieka kultury ponowoczesności przebiega pod wpływem szeregu oddziaływań edukacyjnych, realizowanych przez podmioty uprawnione do tych zadań, wywodzące się ze środowisk pedagogicznych bądź posiadających status formalnych lub nieformalnych edukatorów. Podmioty te stając przed nowymi wyzwaniami, wynikającymi z całokształtu przemian kulturowo-cywilizacyjnych i uwikłań współczesności, ponoszą odpowiedzialność za obraz człowieka w zakresie jego rozwoju moralno-społecznego oraz miękkich i twardych kompetencji stanowiących podstawę współczesnej egzystencji.

W ramach polityki oświatowej państwa podmioty edukacji stoją przed koniecznością wypełniania postulatów dla edukacji XXI wieku, zawartych w dokumentach UNESCO, propagujących idee edukacji całościowej uwzględniającej aspekt międzykulturowości i związaną z nią aksjologię pluralizmu. W tych okolicznościach niezbędna okazuje się znajomość zagadnień pedagogiki i ich szerokie propagowanie. Uświadamianie społeczeństw o znaczeniu edukacji w obecnej rzeczywistości, podkreślanie, że umożliwi każdemu pełnię rozwoju i świadome podejmowanie odpowiedzialności za własne losy.

Edukacja XXI wieku powinna być traktowana przez społeczeństwo jak skarb, który daje siłę i staje się stymulatorem życiowej drogi człowieka myślącego, odpowiedzialnego, a nade wszystko wolnego w wymiarze intelektualnym, podejmującego trud samorozwoju i autokreacji. Zadaniem całościowej edukacji w dobie kultury ponowoczesności jest przekonanie człowieka, że droga wiedzy to droga do lepszego jutra, którą musi przebyć sam, wykorzystując wszelkie dostępne mu środki i siły.

Bibliografia

- Adamski F., *Pluralizm wartości a wychowanie*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005
- Aleksander T., *Andragogika*, Wydawnictwo PIB, Radom–Kraków 2009
- Bagrowicz J., *Uniwersytet – czy jest jeszcze wspólnotą nauczających i uczących się?*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009
- Baniak J., *Książd w oczach młodzieży. Obraz kapłana w świadomości młodzieży licealnej i akademickiej (na przykładzie Kalisza). Studium socjologiczne*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1993
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994
- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków 2007
- Borkowska S., *Motywacja i motywowanie*, [w:] H. Król, A. Ludwińczyk (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006
- Borowicz R., *Dylematy polskiego szkolnictwa wyższego*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, WAM, Kraków 2007
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992
- Bykow W., *Technologie informacyjno-komunikacyjne w korelacji międzyprzedmiotowej*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom 2013
- Chałasiński J., *Społeczna genealogia inteligencji polskiej*, SW Czytelnik, Warszawa 1946
- Chmiel T.B., *Społeczeństwo obywatelskie po polsku – czyli o potrzebie edukacji do bycia obywatelem*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.),

- Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Racibórz 2015
- Chrobak S., *Podstawy pedagogiki nadziei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009
- Cyboran B., *Kompetencje obywatelskie jako efekt kształcenia akademickiego*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek, (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Racibórz 2015
- Czerny J., *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, Inter-Media V, Katowice 2005
- Delors J. (red.), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998
- Drapała-Petryka I., *Kultura szybkostrzelna/kultura „natłoku” – jałowym gruntem dla rozwoju człowieka*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014
- Fromm F., *Mieć czy być?*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006
- Gierszewski D., *Zaangażowanie obywatelskie – przykry obowiązek czy zaszczytna powinność? Percepcja społeczna i konsekwencja dla rozwoju społecznego społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] D. Gierszewski, H.A. Kretek (red.), *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Racibórz 2015
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika rodzaju (gender)*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010
- Grzyb B.J., Ulewicz-Adamczyk D., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym i instytucjonalnym*, [w:] A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2014
- Gurycka A., *Błędy w wychowaniu*, [w:] O wychowaniu i jego antynomiach, wyb. i oprac. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmator, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

- Jakubaszek W., *Uczyć się, aby wiedzieć...*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowała, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2013.
- Jamrużek J., *Rozwojowe implikacje dorosłości*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005
- Jasińska-Kania A., *Przekształcanie moralności w Polsce i Europie*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- Jastrzębska L., *Edukacja globalna w Polsce*, „Nowa Szkoła” 2010, nr 4
- Kaczor S., *Pedagogika a przemiany kulturowe w drugiej dekadzie XXI wieku*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom 2013
- Kamińska M., *Szanse edukacji w XXI wieku (W świetle raportu UNESCO. Uczenie się – nasz ukryty skarb)*, „Życie Szkoły” 2000, nr 2
- Kania J., *Globalny wymiar komunikacji społecznej w pedagogice*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010
- Kędzierska B., *Starożytny kontekst nowoczesnego procesu kształcenia i wychowania*, [w:] W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012
- Kochanowicz J., *Trendy cywilizacyjne*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- Konstańczak S., *Wykluczenie społeczne w edukacji. O utopijności hasła równych szans oświatowych*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, przeł. E. Cieślik, GWP, Sopot 2012
- Kuffel-Assarabowska N., *Analiza kondycji i perspektyw moralnych człowieka ponowoczesnego kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. I, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998
- Kuffel-Assarabowska N., *Analiza kondycji i perspektyw moralnych człowieka ponowoczesnego według Zygmunta Baumana*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Baranowicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001
- Kunowski S., *Wychowanie moralne jako istotny element wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005
- Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków 2010
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania, Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012
- Kurdybacha B., *Człowiek istotą seksualną*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005
- Kwiatkowska H., *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Z. Kwiatkowski, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007
- Lach-Rosocha J., *Pedagogia przeżycia estetycznego w wychowaniu człowieka jako osoby*, Impuls, Kraków 2013
- Laska E.I., *Dialog nauczyciel – uczeń w procesie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom 2013
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975
- Lesner W., *Patologiczne formy spędzania czasu wolnego – wybrane subkultury młodzieżowe*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010
- Lubańska S., *Wiara jako zwyciężanie rozpacz w filozofii Kierkegaarda*, [w:] M. Urban CSsR, ks. W. Zuziak (red.), *Człowiek wobec rozpacz w filozofii Sorena Kierkegaarda*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2004
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2009
- Łobocki M., *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac (wyb. i oprac.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008
- Maciejewski J., *Tożsamość młodego pokolenia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej Polski*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Impuls, Kraków 2010

- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, WAM, Kraków 1993
- Markocki Z., *Edukacja dorosłych w konstelacji globalnej i wielokulturowej*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Nauki o edukacji*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2006
- Marody M., Mandes S., *Religijność a tożsamość narodowa Polaków*, [w:] M. Marody, *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010
- Niewęglowska N., *Kompetencje kluczowe drogą twórczego rozwoju*, „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 4
- Nowacki G., Dąbrowska E., *Samotni wśród swoich. Casus małomiasteczkowej społeczności Suchowoli*, [w:] L.K. Gilejko, B. Błaszczuk (red.), *Partnerstwo społeczne na poziomie lokalnym i regionalnym*, Akademia Humanistyczna im. A. Gieyszтора, Pułtusk 2013
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008
- Nowak M., *Wspieranie kreatywności przez nauczanie i wychowanie*, [w:] W. Ambrozik (red.), *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Impuls, Kraków 2014
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993
- Ossowska M., *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002
- Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994

- Ossowska M., *Socjologia moralności*, PWN, Warszawa 1969
- Pałubicki W., *Antropologia – filozofia – etyka. Słownik podstawowych terminów i znaczeń*, Studio Grotesque, Gdańsk–Koszalin 1998
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, GWP, Sopot 2010
- Pikuła N., *Poczucie koherencji jako czynnik zdrowia psychicznego seniorów*, [w:] N. Pikuła (red.), *Starość może być atrakcyjna*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2012
- Podgórski R.A., *Homo sociologicus w strukturze wartości*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZA, Rzeszów 2008
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2002
- Prościak B., *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Difin, Warszawa 2013
- Ruciński R., *Wychowanie człowieka*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (wyb. i oprac.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008
- Ruman N.M., *Znaczenie antropologii wychowania integralnego na kanwie nauczania Jana Pawła II w percepcji eschatologicznej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, G. Błahut, N.M. Ruman (red.), *Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014
- Rumianowska A., *Kultura popularna w edukacji. Szansa czy zagrożenie?*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2013
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003
- Singer P., *Przewodnik po etyce*, przeł. W.J. Bober i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1998
- Siwiek R., *Konsumpcjonizm w dobie ponowoczesności*, [w:] A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2014
- Smoter B., *Szkolne wychowanie seksualne*, [w:] H. Noga (red.), *Sztuka wychowania. Wielowymiarowość, wyzwania i perspektywy pedagogiki*,

- Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Nowy Sącz 2012
- Sokołowski M., *W lustrze mediów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012
- Standing G., *Prekariat nowa niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014
- Stanowski A., *Człowiek w aspekcie społecznym*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005
- Stepnicka N., *Generacja Y i jej udział w internecie oraz mediach społecznościowych*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014
- Skubis-Rafalska A., *Jaka powinna być współczesna edukacja*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 10
- Surina I., *Wstęp*, [w:] I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka, *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013
- Szarota Z., *Starzenie się i starość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010
- Szarota Z., *Wartości służące pomysłnemu starzeniu się*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Impuls, Kraków 2013
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2004
- Szymański M.J., *Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie*, „Debata Edukacyjna” 2012, nr 5
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008
- Sztumski J., *Systemowa analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2013

- Śliwerski B., *O (nie) wymierności pracy nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacja, badania*, Impuls, Kraków 2009
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2003
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008
- Tarnowski J., *Czym jest wychowanie?*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zająć (red.), *O wychowaniu jego antynomiach*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2008
- Uniewska A., *O jakości pracy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013
- Urbańska-Bulas M., *Czego Jaś się nie nauczył... O kształceniu ustawicznym słów kilka*, „Bliżej przedszkola” 2009, nr 6
- Włoch S., *Zmienność świata a edukacja. Szanse i zagrożenia*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja, szkoła, nauczyciel. Promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005
- Wojdyło W., *Walory wychowawcze edukacji globalnej*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowala, M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013
- Wrona-Polańska H., *Zdrowie jako wartość*, [w:] I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013
- Wysocka E., *Relacje nauczyciel-uczeń w dobie postmodernizmu – wyzwania i zagrożenia*, [w:] K. Rędziński, M. Łopot (red.), *Pedagogika*, t. XXI, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012
- Zachora M., *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007
- Zdybicka Z., *Transcendentne odniesienie człowieka*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków 2005

- Zielińska J., *Współczesny rynek pracy w Polsce. Kondycja psychospołeczna i ekonomiczna. Prekariat w branży gastronomicznej*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa 2014
- Zych A.A., *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – nowe zadania dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, [w:] A.A. Zych (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, Wydawnictwo Progres, Łask 2012

Spis treści

Wstęp	7
1. Człowiek ponowoczesności i jego kulturowe uwikłania	11
1.1. Człowiek i jego związek edukacyjny z ponowoczesnością	12
1.2. Globalizacyjny kontekst kultury ponowoczesności w odniesieniu do edukacji jednostki	20
2. Czynniki rozwojowe człowieka	25
2.1. Teoria warstwicowa oraz obraz relacji międzygeneracyjnych	27
2.2. Postulaty raportu oświatowego „Edukacja jest w niej ukryty skarb” i ich istota	32
3. Refleksje wynikające z wiedzy teleologicznej	37
3.1. Aspekty związane z celami edukacji	38
3.2. Wpływ nurtów etycznych na kształtowanie postaw jednostki	41
3.3. Mity towarzyszące procesowi edukacji	44
4. Rozwój człowieka w kontekście procesów społecznej praktyki edukacyjnej	47
4.1. Hominizacja i dziedziny wychowania	49
4.2. Cechy wychowania i ich znaczenie w oddziaływaniach kształtujących jednostkę	61
4.3. Typy tożsamości kreowane w procesie wychowania	64
5. Konteksty metodyczne wielowymiarowego rozwoju człowieka	67
5.1. Kontekst wychowawczy	68
5.2. Kontekst dydaktyczny	77

6. Znaczenie nauczycieli i elit intelektualnych w procesie edukacji całościowej	86
6.1. Wizerunek nauczyciela na tle kompetencji i etosu zawodu	88
6.2. Elity intelektualne i ich związek z kształtowaniem jednostki	94
7. Obraz edukacyjny pokoleń funkcjonujących w kulturze ponowoczesności oraz środowisk dla nich znaczących	117
7.1. Dominujące pokolenie współczesnego społeczeństwa i związane z nim środowisko edukacyjne	119
7.2. Pokolenia X, Y i subkultury	123
7.3. Zjawisko prekarności na tle urynkowienia edukacji	130
Zakończenie	132
Bibliografia	133

Żyjemy w czasach niewyobrażalnego postępu cywilizacyjno-technicznego obejmującego wszystkie obszary naszego życia. Ale także żyjemy w czasach totalnej globalizacji, liberalizmu etycznego, upadku autorytetów, negowania uniwersalnych wartości. [...] Podmioty edukacji zostały postawione przed szczególnie trudnym zadaniem przeprowadzenia młodych ludzi przez to wzburzone morze, nie zapominając ani nie pomijając podmiotowego stosunku do wychowanków, pozytywnych z nimi relacji opartych na dialogu i partnerstwie, przeciwdziałania procesom dehumanizacji.

Praca Wandy Jakubaszek wnosi cenny wkład w diagnozę wychowawczą człowieka XXI wieku. Siedem kompetentnie napisanych esejów, to siedem istotnych kroków prowadzących Czytelnika do stwierdzenia, w jakiej rzeczywistości przyszło nam żyć i co mamy czynić, by nie dać się porwać silnej fali prowadzącej donikąd.

Bogactwo przemyśleń i refleksji doświadczonego pedagoga, który potrafi umiejętnie łączyć teoretyczne rozważania z nauką empirią, każą mi wystawić Autorce wysoką ocenę. Praca napisana jest piękną polszczyzną, komunikatywnym językiem, a każdy z rozdziałów czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem.

Marian Śnieżyński

Stopniowe wdrażanie systemu edukacji całościowej poprzedzone zostało rozległą naukową dyskusją, której efektem jest obszerna literatura naukowa i publicystyczna na temat istoty, konieczności, form realizacji, społecznych funkcji edukacji przez całe życie. W ten ważny społecznie i aktualny obszar refleksji naukowej i poszukiwań aplikacyjnych wpisuje się niniejsza rozprawa. O istocie, sposobach wdrażania i poziomie edukacji całościowej nie wiemy jeszcze wszystkiego. Próbę rozszerzenia i uporządkowania tej wiedzy, do czego wyraźnie aspiruje Autorka, ocenić trzeba wysoko.

Tadeusz Aleksander

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 768

ISBN 978-83-7271-995-9
ISSN 0239-6025

70
UP