

Prof. dr hab. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

O problemie edukacji integralnej i kłopotach współczesnego humanizmu

The problem of integral education and modern humanism

Streszczenie

Zamiar wprowadzenia w kontekst współczesnej edukacji kształcenia humanistycznego nabiera znamion utopii pedagogicznej i nierealistycznego nastawienia. Na jego znaczną utopijność czy niepełny realizm przemożnie wpływają głównie cechy i wymogi cywilizacji naukowo-technicznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego oraz technokratyzmu. Jednakże odpowiednio zorganizowane, właściwie zespolone w całościowo pojęty system edukacji współczesnej humanistyczne kształcenie jest bezalternatywnie konieczne i niezbywalne. Dzięki niemu można zachować i skutecznie kształtować model człowieka wielostronnie rozwiniętego oraz przysposabiać pożądaną jakość jego egzystencji i człowieczeństwa. Ogólnie rzecz biorąc, należy ono do czynników warunkujących przetrwanie człowieka jako człowieka. Artykuł rozwija powyższe tezy i podejmuje próbę ich uzasadnienia.

Słowa kluczowe: humanizm, edukacja humanistyczna, edukacja integralna, cywilizacja naukowo-techniczna, technokratyzm, homo sapiens, jakość istnienia.

Abstract

The intention of introducing humanistic education into the modern education becomes an unrealistic pedagogical utopia. The main characteristics and constrains of socio-economical system and technocratism influence this utopia picture the most. However, proper organisation and coherence of modern education system makes the humanistic education non-alternative, necessary and inalienable. Thanks to the humanistic education we can preserve and shape effectively the model of multilaterally developed human as well as shape the desired quality of his existence and humanity. All in all, the humanistic education is one of the factors conditioning outlasting of a human as a human. The article develops these theses and undertakes an attempt to validate them.

Keywords: humanism, humanistic education, integral education, socio-technical civilization, technocratism, homo sapiens, quality of existence.

Humanistyczna utopia – współczesny prometeizm?

Podnoszony obecnie postulat edukacji humanistycznej coraz wyraźniej nabiera znamion utopii pedagogicznej. Można odnieść wrażenie, że z pozycji niepewnych optuje się nierealistycznie za modelem człowieka minionego;

człowieka, który w znacznej mierze w przeszłości wypełnił się i nie ma już szans na „odrodzenie się” we współczesności, a w szczególności w przyszłości. Nie pozwalają mu na to „twarde” realia obecnej epoki, tzn. główne tendencje cywilizacji naukowo-technicznej i informatycznej, oraz tempo i kierunki aktualnych przemian społeczno-ekonomicznych, technologicznych, kulturowych i obyczajowych, a zwłaszcza wszechwładne wymogi społeczeństwa rynkowego i konsumpcyjnego, informacyjnego i „usieciowionego”, zdecydowanie i bezwzględnie preferującego ahumanistyczny czy posthumanistyczny model człowieka i jego egzystencji. Model zasadniczo opozycyjny w stosunku do projektu społeczno-pedagogicznego podnoszonego i dyskutowanego w kręgach inicjatorów i rzeczników współczesnych koncepcji i zamysłów edukacji humanistycznej (por. m.in. *Spotkania dyskusyjne* z cyklu „Humanistyczne Alternatywy”, Polska Akademia Nauk Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa, Pałac Staszica, organizowane pod patronatem prof. Ireny Wojnar).

To, że współczesna idea edukacji humanistycznej oraz teoretycznie i programowo odnowiony postulat jej realizacji usytuowane są w znacznej mierze w łożysku myśli i intencji w pewnym sensie utopijnych, nie jest czymś szczególnie nadzwyczajnym i zaskakującym. Przecież każda wielka idea pedagogiczna i przyporządkowany jej ruch edukacyjny w przeszłości były w większym lub mniejszym wymiarze utopiami; utopiami społecznie i kulturowo ważnymi, myślowo twórczymi i dość często odkrywanyymi. Nigdy jednak nie były i nadal nie są, jakby z natury swej, w pełni i zgodnie z oczekiwaniami jej twórców urzeczywistnionymi. Było to, i jest, po prostu niemożliwe, tak jak w przypadku każdego wielkiego i fundamentalnego pomysłu i zamiaru ludzkiego. I nad tą niby „kleśką” owej idei nie ma co dalej deliberować. Uprawnione jest pytanie tylko o to, w jakim stopniu i w jakim zakresie zdoła się utopię urzeczywistnić? Pytanie to odnosić należy bez wyjątku do wszystkich wielkich idei i projektów edukacyjnych z wcześniejszych okresów historii wychowania, np. do „nowego wychowania”, „wychowania dla przyszłości”, „wychowania dla jutra”, „wychowania, aby być”, „wychowania socjalistycznego” itp. Co się zaś tyczy rozważanych obecnie koncepcji i projektów „edukacji humanistycznej”, to stwierdzić się daje, że mamy tu jednak do czynienia z utopią niezupełną, tzn. taką, z którą wiązać można pewną możliwość i szansę jej częściowego choćby urzeczywistnienia w obecnych warunkach cywilizacyjnych i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego – pod warunkiem znacznych ich korekt i uprzątnięcia. Poza tym rozważane obecnie myśli o edukacji humanistycznej różnią się pod pewnymi względami od znanych dotąd utopii edukacyjnych.

Różnica ta, czy odmienność, polega przede wszystkim na szczególnej ich aktualności i niezbywalności, a nawet powiedzieć można na ich swoistym dramatyzmie i paradoksalności. Polega to na tym, że ich adherenci i rzecznicy – nieliczni naukowcy i pedagodzy zepchnięci są na pozycję wyraźnego osamotnienia i niepokoju oraz sprowadzeni do roli osób poniekąd „wołających na

puszczy”. Z drugiej wszakże strony szczególna waga i niejako historyczna doniosłość omawianej tu idei i projektów zasadza się na tym, że chodzi w nich o nader wysoką stawkę, a mianowicie o podtrzymanie przed rozpadem – nie mówiąc już o rozwoju – właśnie poprzez określony projekt edukacyjny podstawowych składników zagrożonego człowieczeństwa stanowiących o jakości człowieka i odpowiednim standardzie jego życia, a nawet o zachowaniu człowieczych jego przymiotów i właściwości, czyli cech człowieka „pełnego” i „właściwego”. Ogólnie mówiąc, paradoksalność utopijnej, czy – miejmy nadzieję – na w pół utopijnej – idei edukacji humanistycznej w obecnych czasach, w aktualnych uwarunkowaniach społecznych i cywilizacyjnych polega, z grubsza rzecz biorąc, na tym, że z jednej strony urzeczywistnianie jej wymogów świat obecny zdecydowanie utrudnia, najczęściej wręcz uniemożliwia, z drugiej strony myślowo jednak bardzo jej potrzebuje i jej nieodzowność ewidentnie potwierdza. Tymczasem myślowo kreatywne środowiska pedagogiczne oraz światłe kręgi ludzi czasów współczesnych są społecznie coraz bardziej marginalizowane. Nie mówiąc o elitach politycznych i kręgach decydentów ważących o losach cywilizacji oraz żyjącego w niej człowieka, które wyraźnie z tym postulatem i wyzwaniem sobie nie radzą, a nawet poważnie go nie traktują (ciągle brak konkretnych decyzji i rozwiązań). Jednak prawie wszystko wskazuje na to, że rychło i z pełną determinacją oraz odpowiedzialnością za „jutro” człowieka należy ten postulat podjąć i praktycznie urzeczywistnić, i to bez względu na to, że przyszłoby tu być może myśleć i działać „na przekór wszystkiemu” i na zasadzie „mimo wszystko”, i być pod wpływem jakiegoś odrodzonego idealizmu i romantyzmu pedagogicznego.

Cywilizacyjne i społeczne bariery edukacji humanistycznej

Nowoczesne projekty edukacji humanistycznej, szerzej – pełnej i osobowotwórczej edukacji powszechnej – nieuchronnie stają wobec szczególnie trudnego proggu do „przejścia” na platformie praktycznego urzeczywistniania swych celów i zadań kształcąco-wychowawczych i homokreatywnych; o tym niezmiernie trudnym i – jak się wydaje – niemal całkowicie uniemożliwiającym realizację doniosłych zamierzeń i dążeń twórców i projektodawców współczesnego wychowania humanistycznego, czy kształcenia jakościowego, decydują zarówno określone czynniki zewnętrzne, obiektywne, przedmiotowe, jak i – nie zawsze w pełni dostrzegane i stosownie do ich wagi doceniane – czynniki wewnętrzne, subiektywne, podmiotowe.

Do pierwszych z nich zaliczyć należy przede wszystkim bezprecedensowy postęp technologiczny i informatyczny; nadzwyczajne i stale rosnące przyspieszenie zmian „wszystkich i wszystkiego”, w tym nadzwyczajnych zmian w dziedzinie technizacji i pragmatyzacji życia społecznego i indywidualnego; przemożną konsumeryzację i hedonizację życia codziennego; alienację wobec

świata zewnętrznego (politycznego, społecznego, technicznego, informatycznego); dominację medialnego obrazu świata i człowieka oraz skuteczne zniewalanie nim umysłów ludzkich; ekonomizację i komercjalizację systemów wartości (pieniądz i zysk naczelnymi wartościami i kryteriami ocen) itp. W grę tu także wchodzi konkurencyjne w stosunku do humanizmu (wszystkich jego odmian) radykalnie ahumanistyczne, nowoczesne doktryny poznawcze i filozoficzne, takie np. jak myśl filozoficzna postmodernizmu (dekonstrukcja i relatywizacja tradycyjnych wartości) czy tak zwany dataizm (rzeczywistość składa się z algorytmów i przepływu danych). Humanizm według tej ostatniej orientacji poznawczej i ontologicznej jest całkowicie iluzyjną konstrukcją myślową i ideową i znajduje się na progu nieuchronnego upadku oraz perspektywy zupełnego odczłowieczenia istoty ludzkiej (Ray Kurzweil, Yuval Noah Harari).

Do poważnych barier, które ewidentnie stają się obecnie i prawdopodobnie z coraz większą mocą i upartością stawać się będą w bliższej i dalszej przyszłości przeszkodą przed próbami szerszego wprowadzenia w życie projektów edukacji humanistycznej należą także określone czynniki psychologiczne. Jest to przede wszystkim gruntownie zmieniony – i nieustannie zmieniany – pod wpływem postępu technologicznego i informatycznego oraz ekspansywnego rynkowego systemu ekonomicznego – rodzaj i zakres potrzeb i aspiracji życiowych i indywidualnych człowieka współczesnego (ponowoczesnego): sfery jego zainteresowań i pragnień, mentalności i uczuciowości, preferencji w świecie wartości, a nawet w dziedzinie tendencji i skłonności gatunkowej (człowieczej) natury oraz ogólnego odnoszenia do otaczającej rzeczywistości. Chodzi o w przyspieszeniu rosnący krąg konkurencyjnych w stosunku do nastawień na osobowościowe i intelektualne doskonalenie i indywidualne, duchowe wzbogacenie się potrzeb i pragnień konsumpcyjnych oraz o intensyfikujące się skłonności do posiadania i bogacenia się; wzmożone zabiegi o przeżywanie i osobiste doświadczanie coraz więcej przyjemności, różnorodkiej rozrywki i doraźnego zadowolenia, a w „wyższych sferach” społecznych – nadto także o posiadanie władzy, dominacji, wpływów itp. Tendencjom tym towarzyszy stały wzrost skłonności egoistycznych, egotycznych, skrajnie indywidualistycznych, rywalizacyjnych, często też wrogich wobec „innego” człowieka tendencji ksenofobicznych, rasistowskich, nacjonalistycznych, terrorystycznych itp.

Szczególnych zagrożeń dla dążeń humanistycznych, w tym dążeń humanistycznych w dziedzinie edukacji i wychowania, są potęgujące się w technokratycznej i cyfrowej cywilizacji oraz sprzężonego z nią ściśle globalnego systemu rynkowego wspomniane wyżej współczesne procesy alienacyjne; procesy sprawiające, że stworzony – i coraz bardziej wymyślnie, ale, niestety, nieprzewidywalnie stwarzany – „świat ludzki” staje się dla swego twórcy coraz słabiej kontrolowany i przewidywalny, mniej swojski i rozumiany, przyjazny i bezpieczny – wywołując postawy zubożenia i konformizmu, bezradności i pesymizmu,

rzadziej konstatacji i sprzeciwu, najchętniej zaś ucieczki w świat wirtualny lub wymaginy. Idee i zachęty humanistyczne tracą w tych postawach i reakcjach niemal zupełnie na znaczeniu i sensowności.

Założenia projektów edukacji humanistycznej

Nowoczesne projekty edukacji humanistycznej są bardzo zróżnicowane i podlegają stałemu bogaceniu i konkretyzowaniu. Zawierają zarówno dobrze udokumentowane i przekonujące uzasadnienia konieczności ich praktycznego wdrażania w plany i programy nauczania i wychowania szkolnictwa wszystkich szczebli, jak i wyraziste określenie celów i zadań tej aktualnej inicjatywy edukacyjno-społecznej.

Za stopniowym, ale konsekwentnym wprowadzaniem owych projektów i propozycji edukacji humanistycznej do współczesnej globalnie pojętej praktyki edukacyjnej przemawia przede wszystkim coraz wyraźniej zarysowujące się w niej jednostronne tendencje owej praktyki. A mianowicie zdominowanie jej nastawieniami utylitarnymi, doraźnie pragmatycznymi, użytkowo-praktycznymi; ukierunkowanie głównie na przysposabianie kształczonej młodzieży do określonych zawodów i możliwie dobrego przygotowania jej do udanego wchodzenia na rynek pracy oraz radzenia sobie z jego rosnącymi wymogami i twardymi regułami, a zdecydowanie mniej na pełniejsze kształtowanie jej umysłowości, postaw społecznych i moralnych, kultury osobistej i duchowości. Ukierunkowanie funkcjonalne kompetencji i umiejętności zawodowych, mniej zaś na kształtowanie wyższej jakości postaw życiowych i prospołecznych, kultury humanistycznej i moralnej, pogłębionej duchowości i tożsamości indywidualnej, uwrażliwienia na wyższe i autoteliczne wartości.

Wymuszona wymogami postępu naukowo-technicznego, cywilizacji technokratycznej oraz systemu rynkowego instrumentalizacja i profesjonalizacja współczesnej edukacji, a przy tym bezprecedensowa digitalizacja poznawczej aktywności umysłu i przekazu treści edukacyjnych, dokonywana kosztem aktywności rozumiejącej, „jakościowo” poznawczej, nieuchronnie prowadzi do poważnego ujednostonnienia i zdeformowania poznawczego obrazu rzeczywistości oraz ograniczeń intelektualnych poznającego ją ludzkiego podmiotu. Inaczej mówiąc, obecnie priorytetowe i pierwszoplanowe, a niekiedy nawet w pewnym sensie obsesyjne i niepozabawione swoistej „gorączkowej” fascynacji nastawienie na kształcenie kwantytatywne i digitalne, ilościowe i cyfrowe; na kształtowanie umysłowości liczącej, kalkulującej, planistycznej i projektującej, a niekiedy także – przynajmniej – umysłowości wynalazczej i konstrukcyjnej, mniej zaś rozumiejącej i refleksyjnej, otwartej na aksjologiczne wymiary rzeczywistości, na niedające się ująć w liczbach, algorytmach i formalnych modelach jakościowe przejawy rzeczywistości, na różnorodne, niedostrzegalne poza siecią i układem cyfr oraz matematyczno-logicznych reguł i wzorów nienumeryczne i pozalicybowe realne jakości ontyczne, nie wykorzystuje

pełnego potencjału poznawczego i edukacyjnego umysłu ludzkiego. Tym samym nie jest ono w stanie „doprowadzać” człowieka do możliwie pełnej jego jakości; do człowieka „całkowitego” i wewnętrznie harmonijnego; człowieka, który „wydobywa” ze swego psychosomatycznego i antropogennego potencjału możliwie wszystkie swe przyrodzone ludzkie cechy i właściwości, staje się człowiekiem optymalnie „pełnomocnym”. Człowiekiem mogącym skutecznie podejmować stojące przed nim coraz trudniejsze wyzwania i problemy, będącym w stanie, na miarę swoich indywidualnych możliwości (te są bardzo zróżnicowane), poprawnie i obiektywnie je wypełniać i rozwiązywać.

Dominujący obecnie typ edukacji nie jest też w stanie nawet wypełniać bardziej podstawowe zadania, tzn. dotyczące prawidłowego i możliwie pełnego kształtowania ludzkiej osobowości, kultury osobistej i moralności indywidualnej, czyli wykonywać te zadania, które być może są najważniejsze. Jakże trafnie i z głębokim wyczuciem kryjącej się tu fundamentalnej kwestii Irena Wojnar stwierdza: „Edukacja humanistyczna powinna odsłaniać i uzasadniać zaniedbane i niedowartościowane źródła życiowych satysfakcji płynących na przykład z działań bezinteresownych, altruistycznych i wspólnotowych, a także z refleksyjnego spotkania z samym sobą. Edukacja winna także wyciszać zarozumialstwo i samozadowolenie. Niebezpieczne przerosty narcyzmu wymagają zrównoważenia w postaci uwrażliwienia na pluralistyczne bogactwo ludzkich »historii życia«, które ilustrują wielorakość źródeł wartości i satysfakcji. Aktualne zainteresowanie zjawiskiem transgresji wymaga humanistycznego odczytania, nawiązania do moralnych motywacji działania przeobrażającego i wzbogacającego. Trzeba zastanowić się nad mechanizmami stymulacji ludzkiej osoby, na co kiedyś zwracali uwagę autorzy przygotowujący raport *Uczyć się, aby być*. Mianem dyscyplin stymulujących (*disciplines d’aveil*) określano dzieła sztuki czy, szerzej, teksty kultury potwierdzające humanistyczną kreatywność człowieka i prowadzące do estetycznie i moralnie wzbogacających doświadczeń i działań. W taki sposób podstawową instancją edukacji humanistycznej mogłyby stawać się trwałe dokonania ludzkości historycznie kumulowane”. Czytamy dalej: „Propozycja edukacji humanistycznej w nieuchronny sposób nawiązuje do koncepcji »ideału wychowawczego« i do podstawowych wartości człowieczeństwa [...]. Powracają także nieco już zapomniane kategorie, takie jak dobroć i mądrość, a także charakter. Zasługują one na naszą uwagę i przypomnienie, trzeba jednak odczytywać je w różnych kapryśnych kontekstach. Jan Szymd np. upomina się o nowe ujęcie mądrości i myślenia, dostrzegając dziś »przyływ głupoty« i »odpływ rozumności«. Dość powszechne staje się w Polsce zauważenie rosnącego zjawiska prostactwa. Skądinąd chętnie przypominamy znane rozważania Floriana Znanickiego na temat ludzi mądrych i dobrych, mądrości i dobroci – pisał Znanicki, ludzie potrzebują do pełnego rozwoju szerokiej wiedzy kulturalnej, umysłowo pogłębionej i zjednoczonej oraz wielu doświadczeń społecznych, etycznie zinterpretowanych i zharmonizowanych. Ludzie przyszłości,

śluszenie dowodzi Znaniecki, mają być twórczy i etycznie czynni. A Stefan Szuman uzasadnia, iż powołaniem człowieka jest budowanie własnej osobowości w duchu uznanych ideałów. Na tym tle zastanawia kolejny projekt powstały w Tokijskim Institute of Moralogy na temat samokształtowania człowieka (*Constructing the Self as a Life Project*)” (wypowiedź J. Wojnar na spotkaniu pt. *Edukacja humanistyczna* w dniu 16 maja 2018 r. w Pałacu Staszica w Warszawie).

Ścieżka we właściwym kierunku

Pewną, niewystarczającą jednak, część zadań uniwersyteckiego kształcenia integralnego, w tym humanistycznego uwzględniają te próby „wyścigu z czasem” w edukacji, które podjęte zostały już w niektórych polskich uniwersytetach, np. na Uniwersytecie Warszawskim na kierunku kształcenia pn. *Artes Liberales*, Wydział Humanistyczny, stawia się przede wszystkim na – jak się to określa – „trening w nauce” – trening uzyskiwany poprzez wielodyscyplinarne kształcenie (integrujące przedmioty humanistyczne z niehumanistycznymi). Jak się stwierdza: „na naszym wydziale wprowadzamy wielodyscyplinarność i wychodzimy poza humanistykę – Staramy się zapewnić studentom bardzo intensywny trening intelektualny i takie umiejętności, jak praca w zespole, autokrytycyzm oraz zdolność znoszenia krytyki z zewnątrz. Wypracowaliśmy taką ofertę we współpracy z Konsylium biznesmenów i headhunterów, którzy nie mają nic wspólnego z humanistyką” (profesor Maria Poprzęcka). „A do zmian łatwiej dostosować się tym, którzy mają trening w nauce” – dodaje uniwersytecka rzeczniczka i współwykonawczyni „treningu w nauce”. Autor tego tekstu nie ma bliższych informacji na temat tego, na czym wspomniany „trening” metodycznie polega i jak się go na wykładach, seminariach czy ćwiczeniach Wydziału Humanistycznego UW konkretnie przeprowadza oraz jakie efekty edukacyjne się w nim osiąga, żeby móc tę interesującą inicjatywę akademicką odpowiednio ocenić. Jedno wszakże może on w uprawniony sposób stwierdzić, że owa inicjatywa jest, w obecnych, niestety nie najlepszych i na ogół zgodnie krytycznie ocenianych realiach polskiego szkolnictwa wyższego, inicjatywą niezmiernie ważną i potrzebną, idącą, co prawda, „pod prąd”, ale bezspornie bardzo na czasie; inicjatywą mającą na celu „złapać powiew współczesności” i jakoś zaradzić jednemu z ważniejszych schorzeń aktualnego kształcenia uniwersyteckiego, tzn. zbytniemu formalizmowi i dydaktycznemu prezentyzmowi, tradycyjnemu rozczłonkowaniu nauczanej wiedzy na sztucznie wyodrębnione „dyscypliny” naukowe, w efekcie – na spłyceńcu i ujednostrojnieniu efektów nauczania itp. Jest rzeczą oczywistą, że z punktu widzenia całościowo i humanistycznie pojętego kształcenia integralnego jest to inicjatywa i praktyka na szczeblu aktualnego kształcenia uniwersyteckiego bardzo istotna i zarazem może nawet najpilniejsza, jednakże jest ona zdecydowanie niewystarczająca. Wszak w owym kształceniu chodzi nie tylko o rozbudzenie

i kształtowanie możliwie najszerszego wachlarza najcenniejszych umiejętności umysłowych studentów i optymalnych ich sprawności intelektualnych, a także o wyposażanie ich (przy aktywnym współdziałaniu studiujących) w szeroki zakres wiedzy interdyscyplinarnej i fachowej (łącznie z odpowiednimi umiejętnościami profesjonalnymi). W integralnym kształceniu akademickim chodzi nadto o zaznajomienie słuchaczy z najważniejszym dorobkiem myśli i kultury ściśle humanistycznej, bez której niemożliwe jest podtrzymanie i ewentualne dalsze rozwijanie osiągniętego standardu kultury duchowej człowieka, jego naturalnego potencjału mentalnego i osobowościowego oraz głównych składników człowieczeństwa, a być może o zachowanie go w pełnej, rażąco nieuszczerplonej, a tym bardziej niezdeformowanej kondycji człowieczej, czyli zachowanie człowieka jako człowieka.

Potrzeba sprawczego działania oraz skutecznej prakseologii w obszarze dążności do urzeczywistnienia nowoczesnej edukacji humanistycznej

Idea edukacji humanistycznej, zarówno w uniwersalnym, historycznym swym kształcie, jak i współczesnych swych projektach aplikacyjnych – aktualnie opracowywanych i modyfikowanych – ma już na tyle kompletne zaplecze teoretyczne, koncepcyjne i aksjologiczne, że może stać się konstruktywną postawą dla konkretnego, dydaktycznego programowania oraz metodycznej operacjonalizacji; ogólnie mówiąc – do prób praktycznej realizacji w wybranych systemach, strukturach i poziomach współczesnej edukacji społeczeństw cywilizacyjnie rozwiniętych i zarazem cywilizacyjnie najbardziej zagrożonych.

Podstawy teoretyczne, etyczne i ideowe owej edukacji wypracowane zostały głównie przez autorów raportów i dokumentów „Klubu Rzymskiego” (zwłaszcza w raporcie pt. *Uczyć się, aby być*); w raportach naukowych Komitetu Prognoz „Polska 200 Plus” przy Prezydium PAN, zwłaszcza w raporcie pt. *Model wykształconego Polaka* (1980); w twórczości duetu uczonych polskich: Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar (zwłaszcza w takich pracach, jak: B. Suchodolski: *Świat człowieka a wychowanie* (1967); *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje* (2003); I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji* (2000); *Edukacyjna kultura w przyszłości* (2006); w pracy Marii C. Nusbaum: *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (2008); w dziele Kazimierza Denka: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku* (2011) i innych. Wiele inspiracji i założeń teoretycznych oraz bodźców ideowych czerpie współczesny ruch na rzecz edukacji humanistycznej także z dorobku naukowego takich wybitnych uczonych polskich z minionego stulecia, jak Florian Znaniecki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Nawroczyński, Stefan

Wołoszyn, Tadeusz Kotarbiński i inni, a z kręgu badaczy współczesnych z twórczości teoretyków edukacji, takich jak: Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Lewowicki, Zbyszko Melosik i inni. Interesującego też odniesienia teoretyczno-programowego dostarczają projekty pedagogiczne tworzone we wspomnianym Tokijskim Institute of Moralogy, dotyczące procesu samokształcenia człowieka (Constructing the Self Life Project).

Aby móc przystąpić do urzeczywistnienia przedstawionego wyżej zespołu koncepcji edukacji humanistycznej, zespołu mającego, jak dotąd, więcej cech nowoczesnej utopii edukacyjnej aniżeli możliwego do urzeczywistnienia przedsięwzięcia społeczno-pedagogicznego, potrzeba podjąć się dwóch bardzo trudnych, czy nawet graniczących z niewykonalnością, zadań, a także kilku, też nader trudnych, ale nieco łatwiejszych i – jak się wydaje – przynajmniej częściowo możliwych do osiągnięcia rozwiązań.

Dwa pierwsze z nasuwających się tu zadań polegać by miały na próbie skutecznego pomniejszenia lub choćby częściowego zneutralizowania przemożnego wpływu na świadomość i postawy ludzi kształconych i wychowywanych tych czynników cywilizacyjnych, które zdecydowanie preferują edukację pragmatyczną, instrumentalną (zdobywanie kwalifikacji zawodowych i umiejętności osiągania karier zawodowych), a spychają na dalsze plany lub całkowicie eliminują edukację „jakościową”, nieinstrumentalną, doraźnie i materialnie nieużytkową (niezbędną dla możliwie pełnego i harmonijnego rozwoju osobowości, indywidualnej kultury umysłowej, moralnej i estetycznej, proudzkich postaw społecznych, autorefleksyjnych reakcji humanistycznych).

Z tym arcytrudnym i prawdopodobnie niewykonalnym już w większej mierze w warunkach obecnego stadium cywilizacji naukowo-technicznej i informacyjno-cyfrowej zadaniem wiąże się równie trudne, a być może nawet o wiele trudniejsze wyzwanie, a mianowicie przewyciężenie, a przynajmniej znaczące ograniczenie dominującego i powszechnego wyabsolutyzowania wiedzy „ilościowej”, kwantytatywnej, cyfrowej oraz przyrodniczej i technologicznej, tzn. przyznawania jej w praktyce badawczej i edukacyjnej zdecydowanego priorytetu, miejsca naczelnego, często jedyne i bezalternatywne. Mamy tu do czynienia nie tylko z jednostronnym wyborem tego typu wiedzy i edukacji, ale też z dziwną, nieracjonalną, bezrefleksyjną, krótkowzroczną, nieodpowiedzialną, niekiedy wręcz fanatyczną czy swoiście religijną fascynacją umysłową; ze swoistym zniewoleniem umysłów cyfrą, algorytmem, sztuczną inteligencją, wynalazczością, techniką, ekonomicznością, mocą i urokiem fizycznego makro- i mikroświata itp. – przy gwałtownie rosnącym spychaniu na dalsze plany jakościowego wymiaru rzeczywistości i humanistycznej orientacji w świecie. Prawdopodobnie nikle są szanse na racjonalne i odpowiedzialne opanowanie oraz spowolnienie tej bezprecedensowej i quasi-religijnej fascynacji i idolaryzacji naukowej świata przedmiotowego, fizycznego; świata ujmowanego ilościowo,

cyfrowo i funkcjonalnie; świata obliczanego, fenomenologicznie opisywanego i ściśle instrumentalizowanego, często jednak nierozumianego i nieprzewidywanego w długoczasowych konsekwencjach jego działania i funkcjonowania; świata całkowicie odhumanizowanego i pozbawionego cech człowieczeństwa. Dwa kolejne zadania, tzn. opracowania teoretycznych podstaw i głównych zasad prakseologii współczesnej edukacji i humanistycznej oraz jej skutecznej metodyki dydaktycznej są też nadzwyczaj trudne do teoretycznego opracowania i praktycznego wdrożenia, ale prawdopodobnie bliższe są one pożądanego sukcesu w porównaniu z dwoma wcześniej wymienionymi zadaniami, a więc o mniejszym stopniu ich utopijności i nierealności. Powtórzmy – współczesne kształcenie i wychowanie humanistyczne ma gruntownie zmienione i bezprecedensowo złożone uwarunkowania cywilizacyjne, kulturowe i mentalne. Wymaga więc ono nowych, fundamentalnych, zasadniczo zmodernizowanych i możliwie dobrze dostosowanych do nowych kontekstów historycznych sposobów, zasad i metod edukacyjnego działania, nietradycyjnej, możliwie w pełni uwspółcześnionej i nowatorskiej świadomości i postawy społeczno-pedagogicznej, a także nadzwyczaj silnego zdeterminowania nauczycielskiego.

Skonkretyzować się ono winno – jeśli inicjatywa spod znaku „edukacja humanistyczna” ma się choćby częściowo powieść i prowadzić do choćby drobnych, ale społecznie i edukacyjnie znaczących sukcesów – na wypracowaniu mocnych podstaw teoretycznych i głównych reguł prakseologii oraz skonkretyzowanych programów i metodyki omawianego tu typu edukacji.

Jeden ze skonkretyzowanych projektów

Zachęcającym przykładem takiego konkretyzującego rozwiązania może być m.in. opracowany przez prof. Kazimierza Denka projekt kształcenia na poziomie wyższym pod nazwą „integralne kształcenie uniwersyteckie” lub „humanistyczna formacja edukacyjna na poziomie uniwersytetu”, łącznie z koncepcją tzw. „edukacji aksjologicznej”.

Projekt ten jest o tyle skonkretyzowany i pedagogicznie profesjonalny, że nadaje się on od zaraz – choćby na zasadzie eksperymentu dydaktycznego – do wypróbowania praktycznego w wybranych uniwersytetach i innych uczelniach wyższych, np. pedagogicznych czy ekonomicznych.

Przypomnijmy jego założenia i dydaktyczne ustrukturalnienie :

– Treści kształcenia humanistycznego nie są podawane słuchaczom w ramach wyodrębnionych przedmiotów dydaktycznych, lecz w ramach interdyscyplinarnych „bloków” tematycznych uniwersyteckiego kształcenia; bloków o podstawach humanistycznych. Przyjęte jest założenie, że zastana praktyka segmentacji i fragmentaryzacji wiedzy uniwersyteckiej nie powinna być kontynuowana, bo

w efektach kształceniowych jest ona jednostronna i ograniczona, pozbawiająca słuchaczy możliwości pobierania szerokiej, wielostronnej i pogłębionej wiedzy o świecie i człowieku, przez co utrudnia jego pełniejsze poznanie, zrozumienie; oznacza dydaktycznie łatwą, rutynową, ale poznawczo niekorzystną rezygnację z kształceniowego *veritas* w klasycznym rozumieniu tego pojęcia.

– Dobór treści programowych do opracowanych i nieprzerwanie aktualizowanych interdyscyplinarnych „bloków” tematycznych oraz innych całościowych układów programowych dokonywany być winien według szerokich i różnorodnych kryteriów, a mianowicie uwzględniać winien on nie tylko wymogi kształcenia zawodowego i praktycznie użytecznego, ale także potrzebę osiągania wiedzy głębszej – nie tylko opisowej, operacyjnej i instruktazowej, lecz także wiedzy, w której chodzi o to, by „wiedzieć że, jak i dlaczego”; by móc dzięki niej osobowościowo i intelektualnie rozwijać się, umiejętnie dorastać do uczestnictwa w kulturze i ucłowieczonej sferze cywilizacji; by kształtować umiejętności skutecznego funkcjonowania w epoce przyspieszonych przemian. Chodzi o takie m.in. umiejętności, jak: zdolność do przyjmowania i rozumienia różnorodnych zmian, do łatwej interkomunikacji, autentycznej solidarności międzyludzkiej, samodzielnego myślenia, stałego kształcenia się i samokształcenia, tworzenia pożądanej jakości życia indywidualnego, mądrego projektowania własnej przyszłości itp.

– Dobór treści zintegrowanego kształcenia akademickiego, w tym treści kształcenia humanistycznego, wymaga ciągłej aktualizacji, nieustannego wspierania szybko narastającą wiedzą teoretyczną, innowacyjnie wypracowanymi zasadami programowania dydaktycznego – wypracowanego m.in. na gruncie tak zwanej ontodyktyki, czyli kierunku specjalizacji, badań i poszukiwań dydaktycznych, który ma zapewniać wypracowanie takiego kształtu przedmiotów studiowania, który uwzględnia zintegrowany charakter wiedzy i wskazuje na to, jak przekazywać studentom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, a jednocześnie łatwo przyswajalnej formie.

– Integralnym dopełnieniem nowocześnie zintegrowanego kształcenia akademickiego winna być tzw. „edukacja aksjologiczna”, polegająca na ukazywaniu studentom w procesie kształcenia i wychowywania akademickiego konkretnych i zrozumiałych dla nich „sytuacji aksjologicznych”; sytuacji, które zawierałyby możliwość włączania ich w kontekst i przebieg własnych doświadczeń życiowych, a w każdym razie, które nasuwałyby naturalne, „życiowe”, nieprzeteoretyzowane konteksty do krytycznego, samodzielnego oszacowania, a następnie do ewentualnej akceptacji, bądź odrzucenia; które by przekonywująco skłaniały ich do zinternalizowania bądź świadomego pozostawiania na zewnątrz osobistych doświadczeń i przeżyć owych „sytuacji”. Chodzi zwłaszcza o takie zagrożone w świecie współczesnym podstawowe wartości i zalety osobowe, jak: prawda, dobro, piękno, miłość, nadzieja, wolność, równość, braterstwo, solidarność, tolerancja, otwartość

na innych, szacunek dla oponentów, logiczne myślenie, mądrość, racjonalność, wyobraźnia, intuicja itp.

Nasuwa się tu nieodparcie postulat i zachęta akademicka, by tego rodzaju, jak powyższy, projekt edukacji zintegrowanej, w tym humanistycznej, troskliwie i z pełną determinacją badawczą dalej rozwijać, konkretyzować, dookreślać oraz nadawać mu formę programów dydaktycznych nadających się do – w razie pojawienia się możliwości społecznej i instytucjonalno-edukacyjnej – niezwłocznego praktycznego wykorzystania.

Dodajmy tu jeszcze propozycję pewnego terminologicznego uzupełnienia. Być może, że w aktualnych dociekaniach i dyskusjach teoretycznych, a zwłaszcza w zgłaszanych projektach programowych czy w propozycjach pedagogicznych dotyczących zagadnienia edukacji ogólnej, pojęcie „edukacji humanistycznej” uzupełnić by należało, co uczyniliśmy w tym tekście, pojęciem „edukacji integralnej”, czyli pojęciem łączącym najważniejsze cele i zadania zarówno nowoczesnych koncepcji kształcenia zawodowego, praktycznie użytecznego, jak i edukacji jakościowej, czyli kształcenia ogólnego i humanistycznego. Dzięki takiemu uzupełnieniu pojęciowemu uzyska się poszerzony i jaśniejszy kontekst znaczeniowy dla koncepcji edukacji humanistycznej oraz pole ochronne przed istniejącym tu zagrożeniem wpisywania jej w zakres przestarzałych i utopijnych dążeń zablakanych we współczesności humanistów czy utożsamiania ją z jakąś uduchowioną i odstającą od świata współczesnego „wiarą humanistyczną”.

Uwagi ogólne

Na koniec kilka uwag, być może nazbyt oczywistych, ale, jak się wydaje, ważnych i nader aktualnych.

Po pierwsze: nowoczesnie i wielostronnie pojęta edukacja, uwzględniająca cele i treści nie tylko instrumentalne i pragmatyczne, użytkowo-praktyczne i sprawnościowo-kompetencyjne, ale także cele i treści nieinstrumentalne i autoteliczne, profesjonalnie nie we wszystkim doraźne, użytkowe i interesowne, ale osobowościowo i mentalnie kreatywne, czyli – ogólnie rzecz biorąc – cele „jakościowe” i homotwórcze, jest czynnikiem rozstrzygającym o „pełni” i „jakości” człowieka w każdym okresie historycznym oraz każdej cywilizacji i kulturze, o stanie człowieczeństwa i duchowości ludzkiej.

Jest w tej płaszczyźnie czynnikiem rozstrzygającym, jednakże nie decydującym. Nie decyduje ostatecznie ani o sobie samym, ani o swej roli i o swych funkcjach. Czynnikiem rozstrzygającym są tu instytucje społeczne i polityczne, władze i siły polityczne, ideologiczne i religie, centra finansowe i gospodarcze, w ostatniej zaś instancji – poziom i kierunek rozwoju społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjno-kulturowego oraz dominujący system społeczno-ekonomiczny

(aktualnie globalny superkapitalizm). Bez akceptacji i wsparcia tych pozaedukacyjnych czynników „mocy i naczelných decyzji”, bez ich intencjonalnego, prawnego i materialnego wsparcia, zabezpieczenia, wszystkie koncepcje, dążności, plany i projekty edukacyjne stają się po prostu utopią, płonnymi, choć najczęściej w pełni uzasadnionymi i bezspornie niezbędnymi zamierzeniami i usiłowaniami.

Co więcej, w czasach obecnych uzależnienie edukacji od owych czynników zewnętrznych (decyzyjnych) niepomierne wzrosło i stale wzrasta; edukacja staje się wobec nich niemal zupełnie ubezwłasnowolnioną „służebnicą” oraz całkowicie pozbawionym swej autonomii i „mocy” petentem.

A wszechwładni mocodawcy zaś stają się – z przyczyn od nich zależnych i niezależnych – wobec niej coraz bardziej interesownymi i wymagającymi – zamawiają, wynagradzają, ekonomicznie i ideologicznie w y m u s z a j ą jedynie taki rodzaj edukacji, jaki jest im doraźnie potrzebny, tzn. doraźnie utylitarny, instrumentalny, funkcjonalno-użyteczny; nie wyrażając zainteresowania i nie zgłaszając zapotrzebowania na edukację „pełną”, integralną, uwzględniającą zarówno jej wymiar „ilościowy”, jak i „jakościowy”, humanistyczny wymiar tego procesu. Ten ostatni wymiar jest obecnie zdecydowanie marginalizowany, zapoznawany, niedoceniany, stając się z przyczyn doraźnych i praktycznych w głównej mierze już tylko utopią; utopią jednak jak nigdy dotąd w dziejach ludzkich wielce pożądaną i być może o losie człowieka rozstrzygającą!

Po drugie – wdrożenie w życie edukacji integralnej („całościowej”), z wstarczającym uwzględnieniem nowoczesnego kształcenia i wychowania humanistycznego, które – mówiąc nieco patetycznie, ale jednak nie od rzeczy – jest „kluczem, wglądem i pobudzeniem wszystkiego, co ludzkie i arcyłudzkie”; jest warunkiem prawidłowego i harmonijnego rozwoju człowieka, a być może i przetrwania w autentycznie ludzkim typie mentalnym i zachowaniowym. Bez tej edukacji demokratyczne społeczeństwa, cywilizacyjnie rozwinięte wspólnoty ludzkie, są poważnie zagrożone. Zapuszczone i niezaorane pole, czyli regres kształcenia „jakościowego”, może stać się żyzną glebą dla agresywnej ofensywy skrajnego technokratyzmu i odczłowieczonego behawioryzmu, czyli może stwarzać podatne pole dla umysłowej i duchowej deformacji i regresu tych społeczeństw.

Po trzecie – w przyszłych próbach wprowadzenia w poszczególnych krajach i społeczeństwach z kręgu współczesnej cywilizacji edukacji integralnej, z jej jakościowym (humanistycznym) składnikiem, zapewne zajdzie potrzeba łączenia podejścia globalnego i modernistycznego do tego nader trudnego, złożonego i długofalowego zadania (także wyzwania) z podejściem regionalnym, lokalnym oraz klasycznie tradycyjnym. Przykładowo rzecz biorąc, należałoby umiejętnie i twórczo wykorzystywać zarówno myśl społeczno-pedagogiczną i filozoficzną najwybitniejszych współczesnych intelektualistów, jak i uniwersalną zawartość tradycyjnego i klasycznego dziedzictwa pedagogicznego i filozoficznego (łącznie

z dziedzictwem antycznym i nowożytnym) oraz oryginalny i humanistycznie nastawiony dorobek intelektualny krajowych, „narodowościowych” uczonych, pedagogów, myślicieli. Na przykład. w naszym kraju nie do pominięcia w tych zamiarach i dążnościach jest piśmiennictwo pedagogiczne, filozoficzne np. F. Znanieckiego, B. Suchodolskiego, Z. Mysłakowskiego, T. Kotarbińskiego, A.T. Tymienieckiej, J. Bańki, I. Wojnar i innych. Jedynie twórcze, krytyczne i inwencyjne połączenie tych dwóch nurtów myślowych w jedną, w miarę spójną całość teoretyczną i programową, może przysporzyć względnie mocnych i w miarę niezachwianych podstaw koncepcyjnych i ideowych dla odpowiedniego kształtowania ludzkiego *humanum* w projektowanym kształceniu integralnym.