

ZgSp2353-7426/15.05.2019/20.06.2019/30.06.2019/01

Dr hab. Andrzej Pieczywok

ORCID 0000-0002-4531-0630

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wydział Matematyki, Fizyki i Techniki

SZANSE I ZAGROŻENIA CZŁOWIEKA W PRZESTRZENI WZAJEMNEGO DOŚWIADCZANIA WOLNOŚCI I ZAUFANIA

Streszczenie

Tematyka artykułu bezpośrednio wpisuje się w proces szeroko rozumianego bezpieczeństwa i edukacji. Autor wskazuje na szanse i zagrożenia w przestrzeni funkcjonowania człowieka. Celem artykułu jest analiza podstawowych zagrożeń człowieka w czasie wzajemnego doświadczania wolności i zaufania. Należy podkreślić, że zagadnienia te powracają w bardzo różnych ujęciach i procesach oraz relacjach społecznych. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej autor przedstawił najważniejsze zagrożenia dotyczące bezpieczeństwa personalnego człowieka. Następnie zdefiniował najważniejsze obszary dotyczące kultury wolności i przyzwolenia. Ostatnia część publikacji zawiera najważniejsze tezy dotyczące edukacji człowieka jako sposobu promowania jego niezależności.

Słowa kluczowe: człowiek • bezpieczeństwo • zagrożenia • przestrzeń • wolność • zaufanie.

OPPORTUNITIES AND THREATS IN THE AREA OF EXPERIENCING FREEDOM AND TRUST

Abstract

The subject matter of the article directly fits into the process of broadly defined security and education. The author indicates the opportunities and threats in the area of human functioning. The aim of the article is to analyze basic threats to people when freedom and trust are mutually experienced. It should be emphasized that it is a recurring issue, seen from many perspectives and concurrent with different processes and social relations. The article consists of three parts. In the first one, the author presented the most important threats related to personal safety. Then, he defined crucial areas concerning the culture of freedom and consent. The last part of the publication contains basic principles of human education as a way to promote human independence.

Keywords: man • security • danger • space • freedom • trust.

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo stoi wobec swoistego kryzysu człowieka, polegającego na rosnącym braku zaufania do własnego człowieczeństwa, do samego sensu bycia. Dzisiaj coraz częściej w wielu środowiskach zawodowych obserwuje się zanikanie „człowieka uniwersalnego”, a więc wszechstronnie wykształconego.

Współczesny człowiek oraz wszystkie płaszczyzny jego egzystencji ulegają w obecnej rzeczywistości wielu przeobrażeniom. Sytuację tę potęgują pewne zmiany, które mają charakter ogólnoświatowy, wśród których wymienia się: szybki proces powstawania i przenikania informacji, wiedzy oraz pojawienie się zjawiska niepewności i chaosu aksjologicznego, poszerzenie się zakresu nieufności i strachu przed różnorodnymi wyzwaniem i dylematami życia we współczesnym świecie, narastanie trudności w adaptowaniu się ludzi do nowych wyzwań globalizacji, integracji europejskiej i społeczeństwa informacyjnego oraz skokowego rozwoju praw i obowiązków, wzrost krytyki różnych zjawisk

i trendów przemian cywilizacyjnych oraz degradacji osobowości jednostki¹.

Złożoność świata można analizować w kontekście zmian kulturowych i cywilizacyjnych, których omówić tu nie sposób, ale sięgając do analiz dokonanych przez M. Mead² opisującej proces rozwoju i socjalizacji w różnych kulturach, pierwotnych i współczesnych, można przeobrażenia kulturowe współczesnego świata sprowadzić w aspekcie konsekwencyjnym do odwrócenia tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji (starsi uczą się od młodszych – kultura prefiguratywna). Złożona i zmienna przestrzeń życiowa człowieka jest zatem wyznaczana czynnikami społeczno-kulturowymi, wpływającymi na rozwój i jakość autokreacji, co szczególnie dotyczy młodego pokolenia.

Coraz częściej zauważa się niepokojącą powierzchowność, lakoniczność, płytkość i kruchość relacji między ludźmi, które znajdują swe umocowanie w utrzymywaniu kontaktów na zasadzie chwilowości i przypadkowości, a nie bliskości spotkań „twarzą w twarz”.

Osobowe więzi w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i lokalnym jako związki konstytuujące wspólnotę ludzką ustępują miejsca więziom rzeczowym (instrumentalnym), charakterystycznym dla zbiorowości i interakcji celowych, gdzie „towarem” nie są emocje i przeżycia ludzi, ale wspólny interes, wymiana świadczeń i towarów. Więzy instrumentalne implikują współpracę tylko wtedy, gdy służy ona osiągnięciu jakiegoś ograniczonego i bezpośredniego celu, np. stosunku lekarz – pacjent³.

Pokłosem procesów globalizacyjnych jest coraz bardziej znacząca się unifikacja społeczno-kulturowa rzutująca na przebieg i charakter procesów wychowania we współczesnej szkole. Szkoła w dużej mierze utraciła swe wpływy wychowawcze stając się instytucją jedynie kształcąca. Jest to zjawisko dalece

¹ Cz. Banach, *Edukacja wobec problemów współczesnego świata i człowieka*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski (red.), Wyd. Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2004, s. 79.

² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.

³ G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2008, s. 421.

niepokojące, gdyż wiedza nie poparta kształtowaniem charakteru może odwrócić się przeciwko jednostce.

Bogactwo oferty oraz wielość wzorów i środowisk, z jakimi styka się człowiek przyczynić się może do stanu wewnętrznego chaosu. Stąd podatność młodzieży na różnego rodzaju ideologie, wierzenia, na oddziaływanie subkultur, z których wpływami szkoła i rodzina po prostu sobie nie radzą. Budowanie pewnej alternatywy wychowawczej w postaci powrotu do natury i prostego życia, tradycji, poszukiwania wartości uniwersalnych, powrotu do korzeni, zaangażowania w działalność społeczną i charytatywną może kreować ważne cele wychowania szkolnego, rodzinnego czy środowiskowego.

Ludzie zajmujący się wychowaniem, mówią już o tzw. „nowych dzieciach”, które są niezdolne do koncentracji, które są niewydajne w pracy, zamknięte w sobie i niezdolne do życia w społeczeństwie. W wielu szkołach na zachodzie upadła już całkowicie jakakolwiek dyscyplina, a normalne nauczanie stało się wprost niemożliwe. Mimo stosowania coraz to nowych metod nauczania, nowoczesnych laboratoriów, komputerów i całej informatyki, a także zatrudniania lepiej niż kiedyś wykształconych nauczycieli, stan wiedzy absolwentów tych szkół jest niższy niż dawniej, zdolność do samodzielnego, twórczego myślenia żałośnie niska, wola bardzo słaba, a orientacja w odniesieniu do świata i wartości żadna lub niewielka i fałszywa⁴.

W wielu opracowaniach teoretycznych zwraca się uwagę na sytuację rzeczywistości edukacyjnej we współczesnym świecie, zwanym coraz częściej globalnym za sprawą różnorodnych procesów, którym ulega od dłuższego już czasu. Procesy te, zwane globalizacją, zwykło się utożsamiać z szybką intensyfikacją przekraczającą granice przepływu kapitału, towarów, pracy, usług i idei. Zjawiska tego nie można ograniczać jedynie do ekonomiki, gdyż jest ono także upowszechnieniem pewnych procesów zachodzących poza kapitałem, towarami, pracą, usługami i dotyczy także polityki, kultury, czy też wiedzy⁵.

⁴ S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Wyd. Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2001, s. 45.

⁵ A. Green, *National Education Systems and Comparative Education*. Lecture for CESE Conference. Institute of Education, London 2002.

Można stwierdzić, że w Polsce mamy dzisiaj do czynienia z próżnią kulturową, w której gromadzą się ogromne, przeciwstawne ładunki – po jednej stronie poczucie wolności, po drugiej – degradacja materialna. Wpływ na to na pewno ma rewolucja informatyczna, która musiała wywołać głęboki kryzys kulturowy, bo słabną więzi społeczne, załamują się reguły, pękają rozmaite tabu, mamy poczucie chaosu wartości.

Wydaje się, że wielkim mitem epoki, w której przyszło nam żyć, jest prawo człowieka do swobodnego wyrażania swojej osobowości, ten mit, dziś często przybiera postać: każdemu wszystko wolno, ale nie każdemu i wszystko.

Spółczesne społeczeństwo stoi wobec swoistego kryzysu człowieka, polegającego na rosnącym braku zaufania do własnego człowieczeństwa, do samego sensu bycia, do płynącej z tego afirmacji radości, która jest twórcza.

Jedną z najważniejszych przemian, będącą zarazem zagrożeniem, jest zanikanie „człowieka uniwersalnego”, a więc wszechstronnie wykształconego. Następuje bowiem z jednej strony, łatwy kontakt z kulturą, dzięki upowszechnianiu jej przez media, z drugiej zaś spływanie kultury masowej, powoduje lenistwo duchowe i bierność.

Wolność jest niekwestionowaną wartością w procesie rozwoju człowieka. Jest to jednak wartość głównie deklarowana i niezwykle rzadko realizowana. Prawdziwa wolność wiąże się z rozwijaniem przez ludzi własnych możliwości i umiejętności po to, by prowadzić życie, do jakiego tęsknią, do którego dążą, wiedzeni swoimi aspiracjami⁶. Ale wolność jest także obiektem aspiracji i dążeń zbiorowości, zwłaszcza tych, które są świadome doświadczanych, nie z własnej winy, ograniczeń oraz ich źródeł. Niekiedy podmiotowe wysiłki ukierunkowane na osiągnięcie wolności uwikłane są w zachowania nieuczciwe, nieetyczne, a czasem wręcz opresyjne wobec innych. Stąd też człowiek funkcjonujący w przestrzeni swojego życia z jednej strony doświadcza wolności i zaufania, zaś z drugiej narażony jest na liczne zagrożenia.

Celem artykułu jest próba ukazania szans i zagrożeń człowieka w przestrzeni wzajemnego doświadczania wolności i zaufa-

⁶ A. K. Sen, *Rozwój i wolność*, przekł. J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 251.

nia. Cel ten ma zobrazować na ile świadome i aktywne uczestnictwo człowieka, w tym istniejące zagrożenia ograniczają jego wolność i odpowiedzialność.

Główny problem badawczy, który został sformułowany w artykule brzmi następująco: *Jakie są szanse i zagrożenia człowieka w przestrzeni wzajemnego doświadczania wolności i zaufania?*

Wybrane zagrożenia w przestrzeni rozwoju człowieka

W wyniku skumulowanych napięć społecznych i konfliktów ujawniają się nierówności społeczne w różnych układach ludzkiego życia. W grę wchodzi tutaj nierówności na tle ekonomicznym, jak: sfera ubóstwa i niedostatku czy też nadmiernego bogacenia się, nierówności w dostępie do dóbr natury kulturalnej, edukacyjnej, zdrowia, rekreacji i wypoczynku. Rozmijają się układy aspiracyjne grup ludzkich – zwłaszcza młodzieży – i układy możliwości realizacyjnych u konkretnych osób czy społeczności lokalnych. To także rozmaite problemy związane z dyskryminacją grup religijnych, etnicznych, mniejszości seksualnych, a nawet płci i innych „obcych”. Uwidacznia się także w tym względzie niezasłużony awans materialny i kompensacja przedstawicieli władzy różnych szczebli, czy też ich agresywne zachowania⁷.

Możemy mówić o dewiacji w różnych jej formach jako dolegliwych problemach społecznych. Mamy tutaj na myśli np. przestępczość w różnych jej formach brutalizacji życia i wynikające z niej niskie poczucie bezpieczeństwa publicznego i indywidualnego, dewiacje psychiczne, różne odmiany sub- i kontrkultur młodzieżowych. Stąd bierze się też źródło oporu, buntu, jawnej opozycji i zjawiska „drugiego życia”. W skrajnym przypadku dochodzi może w życiu społecznym i jednostkowym do stanu anomii, jako stanu o wyraźnym zachwianiu równowagi pomiędzy

⁷ J. H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i zastosowania*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998.

celami, które sobie zakładam a środkami i możliwościami ich osiągnięcia⁸.

Inną konsekwencją anomii jest stan osłabienia norm społecznych, co prowadzić może do naruszenia równowagi społecznej, głównie przez niewydolność w kierowaniu zachowaniami jednostek, zaś w skrajnych przypadkach do rozpadu systemu norm jako całości oraz zaniku więzi społecznej.

Ludzie tracą poczucie granicy między nimi, nie potrafią rozróżnić tego, co godne człowieka i czego absolutnie należy unikać, jakimi metodami można działać, a jakie są zakazane. Anomia to stan normatywny, w którym traci się koherencję dobra i zła, co sumarycznie doprowadza jednostkę do chaosu. Poprzez to ludzie ulegają dezorganizacji, czują się wykorzeni i zagubieni. Pojawia się bunt, konformizm, rytualizm, rezygnacja. Jednostka anomiczna ma również problem z identyfikacją i samoidentyfikacją siebie jako osoby. Identyfikacja tych osób nie jest pełna, fragmentaryczna bądź jej w ogóle brak. Stan anomii doprowadza jednostki nią zakazane do wchodzenia na drogę patologii, dysfunkcji czy dewiacji. Anomia jest mniej groźna dla osób, które mają zaspokojone potrzeby psychiczne oraz posiadają wsparcie od bliskich.

Mechanizmy naznaczenia społecznego, czy też wykluczenia, to także mechanizm ceremoniału degradacji statusu i retrospektywnych interpretacji biografii dewiantów. Najczęściej trudno młodemu człowiekowi przełamać sytuację „zakłętego kręgu”, społecznie destruktywnego naznaczenia przez czynniki środowiskowe i inne także psychofizyczne⁹.

Zjawisko izonomii społecznej powoduje lęk lub ucieczkę przed korzystaniem z praw i wolności. Ludzie tracą kontakt pomiędzy sobą zarówno w pracy, jak i w domu, w sąsiedztwie, polityce i w kulturze.

Wzrost agresji wśród młodych ludzi zdaniem wielu psychologów jest spowodowany tym, że są oni produktem społecznym. I tak, jak społeczeństwo, mają problemy z odróżnieniem dobra i zła. Mają zachwiane wzorce. Przykłady na to, jak żyć, czerpią

⁸ K. Szafraniec, *Człowiek wobec zmian społecznych*, Wyd. IRWiR PAN, Warszawa 1990.

⁹ S. Fountain, *Education for Development*, London 1995.

najczęściej z telewizji i innych mediów. Tam widzą przemoc, krew, trupy. Ale nie dowiadują się niczego o konsekwencjach. Śmierć jest dla nich sytuacją z bajki. Jest oderwana od rzeczywistości, bo pokazywana jak w filmach, nic nie oznacza. Ani rozpaczy, bo ktoś umarł, ani bólu, bo ból na ekranie nie doskwiera. I nic nie jest ostateczne. Ktoś dostaje serię z kałasza, ale żyje, sam strzela i zwycięża. Ktoś inny ginie i nic z tego nie wynika. Nie jest ostrzeżeniem, aby tego realnie nie czynić¹⁰.

Pojawiają się napięcia emocjonalne (stany lękowe), które mogą prowadzić do regresu człowieczeństwa i zapaści wyższej kultury. Obserwujemy zmienność ekip decyzyjnych, chaos, dyktando czołowych polityków w kwestiach edukacji. Hamuje ona rozwój większości, nie umie dostosować się do tempa i zakresu zmian otoczenia. Psychika człowieka, wzory jego zachowań zależą od: przekazu genetycznego, przekazu socjokulturowego, własnej osobistej aktywności psychicznej. Naturę ludzką J. Kozielecki¹¹ ujmuje w kategoriach „wielkiej trójki”, na którą składają się: geny (biologicznie i filogenetycznie wyznaczona natura człowieka), memy (przekaz socjokulturowy, społeczna natura człowieka, ukształtowana historycznie), samorozwój i samodoskonalenie (osobista aktywność psychiczna, wynik doświadczeń biograficznych), decydujące o autokreacji i kreowaniu świata, który się rozwija w sposób bezpieczny dla jego „mieszkańców”.

Żyjemy w czasach, w których problem wartości, problem dobra i zła niewielu ludzi interesuje. Należy poznać siebie i dopiero zrozumieć innych (magia etykietek: „my”, „oni”, „inni”). Prysł romantyczny mit, że dziecko z natury jest dobre i zdolne do samorozwoju, jeżeli tylko stworzymy mu niezbędne warunki wzrostu. Rodzina, szkoła i Kościół tracą gwałtownie na sile na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów (gry komputerowe, kolorowe magazyny, widowiska sportowe i muzyczne). Grupa rówieśnicza staje się niebezpiecznym wychowawcą (zachowania agresywne, hedonistyczne i konsumpcyjne).

¹⁰ J. Papież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

¹¹ J. Kozielecki, *Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, J. Kozielecki (red.), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 118-120.

Żyjemy w świecie różnych wartości. Życie człowieka polega na nieustannym dokonywaniu wyborów. Dzisiaj zwraca się dużą uwagę na potrzebę „edukacji aksjologicznej”, prowadzącej do świadomego wybierania wartości przez ludzi i określania ich hierarchii jako podstawy konstruowania własnej filozofii życiowej, aspiracji zawodowych i preferowanych stylów życia.

Koncepcje aksjologiczne wpływają na cele edukacyjne (wychowawcze), bowiem:

1. aksjologia daje ogólny pogląd na widzenie świata wartości;
2. jest wyznacznikiem celów edukacji w dużych i małych grupach społecznych;
3. coraz więcej uwagi zwraca na indywidualne systemy i hierarchie wartości.

Nadrzędną wartością w ujęciu współczesnej aksjologii jest człowiek, jego życie, rozwój umysłowy, fizyczny, samorealizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość¹².

Pojawia się kryzys norm życia społecznego i jakości życia (szybkie życie, doraźne zadowolenie, lekkość życia). Szkoły wciąż opuszcza spora grupa funkcjonalnych analfabetów (nierozumiejących poleceń, czytanie bez zrozumienia). Dzieje się tak dlatego, że szkoła dostarcza przede wszystkim wiedzy pamięciowo-alfabetycznej, fragmentaryzującej informację, których nie da się scalić w operatywną wiedzę.

Deficyt zasobów życia można więc i trzeba usuwać zwłaszcza poprzez upowszechnianie i odpowiednie stymulowanie intelektualnej aktywności twórczej. Wymaga to jednak zmiany dominującego w polityce systemu wartości z egoistycznego na egoaltruistyczny-ekohumanistyczny oraz zbudowania informacyjnych podstaw ekonomiki alternatywnej, kierującej się dobrem wspólnym, czyli ekonomiki ekohumanistycznej¹³.

Ekohumanizm to partnerskie współdziałanie dla dobra wspólnego – wszystkich ludzi, społeczeństw wysoko rozwiniętych i pozostałych w rozwoju w tyle, bogatych i biednych, ich następców

¹² T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1994, s. 19.

¹³ L. Michnowski, *Czy regres człowieczeństwa?* Wyd. Ludowe Towarzystwo Naukowo-Kulturalne, Warszawa 1999, s. 8.

oraz środowiska przyrodniczego-powszechnie wspomagane nauką i wysoką techniką¹⁴.

Kryzys globalny wynika z niedojrzałości etycznej zwłaszcza bogatych tzw. wysoko rozwiniętych społeczności oraz – co brzmi paradoksalnie – niedorozwoju nauki i techniki. Kryzys ten można przezwyciężyć w sposób zgodny z interesem zarówno bogatych, jak i biednych części światowej społeczności poprzez odpowiedni (ekohumanistyczny, czyli zgodny z dobrem wspólnym – wszystkich ludzi oraz środowiska przyrodniczego) dalszy rozwój nauki i techniki oraz upowszechnianie ich osiągnięć¹⁵.

Do przywrócenia zdolności rozwoju człowieka szczególnie niezbędna jest zmiana sposobu gospodarowania oraz dzielenia jego efektów. Aby w tym celu właściwie zmienić ekonomikę, dostosować ją do wymagań efektywnego i dla dobra wspólnego wykorzystywania osiągnięć wysokiej nauki i techniki, trzeba pilnie uświadomić sobie groźne konsekwencje konserwatywnej kontynuacji obecnych, przestarzałych już, egoistycznych i liberalnych form życia i gospodarowania¹⁶.

Utrzymanie możliwości niesprawiedliwego bogacenia się: spekulacyjnego przywłaszczania efektów pracy innych ludzi, zwiększania majątku bez twórczego, innowacyjnego wkładu w dobro wspólne, a nawet kosztem bezwzględnej degradacji społecznego lub przyrodniczego środowiska, musi współcześnie doprowadzić do regresu człowieczeństwa. Jego nieuchronnym następstwem będzie ekologiczny holocaust, czyli fizyczne eliminowanie przez silniejszych – w brutalnej walce o dostęp do deficytowych zasobów – słabszych części światowej społeczności: cywilizacji, narodów i warstw społecznych, a następnie upadek ludzkości¹⁷.

¹⁴ Taki ekohumanistyczny system wartości zawiera uchwalona w 1992 roku w Rio de Janeiro na Konferencji Organizacji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” Karta (a podpisana przez polską delegację rządową, której przewodniczył prof. Stefan Kozłowski). Patrz: *Dokumenty Końcowe Konferencji narodów Zjednoczonych środowisko i Rozwój*, Rio de Janeiro, 3-14 czerwca 1992, Szczyt Ziemi, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

¹⁵ L. Michnowski, dz. cyt., s. 9.

¹⁶ Tamże, s. 9.

¹⁷ Pojęcie „holocaust ekologiczny” występuje m.in. [w:] Jan Paweł II, *Nauca, Nie lękajcie się prawdy*, Wyd. Apostolicum, Kraków – Ząbki 1997, s. 186. Wg *Encyklopedii Katolickiej*: „holocaustom ofiara całopalna, dar ofiarny złożony w całości Bogu przez spalenie” – patrz: *Encyklopedia Katolicka* t. 2, Wyd. KUL, Lublin 1985, s. 1285, hasło „całopalenie”. Także holocaust, [w:] *Słownik angielski*

Regres człowieczeństwa, to ograniczanie wykorzystywania ludzkiego intelektu oraz duchowości w działaniach na rzecz życia gatunku ludzkiego i jego środowiska przyrodniczego. Będzie się on przejawiał pomniejszaniem ludzkiej świadomości, a także tym, że silniejsi będą coraz bardziej przedmiotowo traktować ludzi słabszych. Będzie mu towarzyszyło zawłaszczanie zasobów i efektów pracy słabszych części rodziny ludzkiej, ograniczanie tym słabszym dostępu do informacji, a zatem osłabianie więzów społecznych, pomniejszanie zakresu partnerskiej współpracy, atomizowanie słabszych społeczności, pozbawianie ich zdolności asertywnych¹⁸.

O narastaniu zagrożenia regresem człowieczeństwa będą świadczyć m.in. coraz bardziej powszechne, nasilające się patologiczne ludzkie zachowania – niszczące społeczne lub przyrodnicze otoczenie, a także wzrost strukturalnego bezrobocia – na domiar traktowanego jako zjawisko normalne, nie zaś patologiczne. Wraz z regresem będzie marnotrawnie zaprzepaszczana istotna część dotychczasowych, a wciąż przydatnych wytworów ludzkiego intelektu i duchowości oraz dóbr natury. Regres człowieczeństwa będzie się także przejawiał świadomym wykorzystywaniem potencjału intelektualnego i naukowo-technicznego ludzkości.

Wielki wzrost tempa zmian w uwarunkowaniach życia spowodował powstanie jakościowo nowego – powszechnie nie-uświadamianego – współcześnie podstawowego czynnika destabilizacji życia społeczno-gospodarczo-przyrodniczego. Tym silnie kryzysogennym czynnikiem jest szybko postępujący, wraz z rozwojem nauki i wzrostem zastosowań techniki, proces dewaluacji, dezaktualizacji, moralnego starzenia się, moralnego degradowania, moralnej destrukcji – form życia, dotąd sprawnie je podtrzymujących, a wypracowanych dla innych, niż aktualne jego uwarunkowania¹⁹.

Przykładem groźnych skutków destrukcji moralnej, dezaktualizacji może być nieskuteczność tradycyjnych form leczenia, gdy

sko-polski, English-Polish, Vol. 1, The Kościuszko Foundation Dictionary, Mouton & Co - The Hague 1961, s. 473.

¹⁸ L. Michnowski, dz. cyt., s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 27.

postać środowiska człowieka, m.in. pola elektromagnetycznego (na skutek nadmiernego „smogu elektromagnetycznego” lub zmniejszenia bioróżnorodności), będzie już radykalnie inna od tej, przy której gromadzono doświadczenia wykorzystywane obecnie w medycynie²⁰.

Wynikiem moralnej degradacji egoistycznej liberalnej ekonomiki jest zagrażająca życiu człowieka postępująca bezwzględna degradacja przyrody²¹.

U podstaw obronnej strategii, znajdować się może fałszywa świadomość informatyczna. Zafascynowanie superkomputerami i robotami – bez wiedzy o faktycznych możliwościach tych wytworów ludzkiego intelektu – może prowadzić do przekonania, iż z pomocą środków komputerowej automatyzacji wspomaganie życia będzie można zrezygnować z pracy dotąd przedmiotowo traktowanych ludzi. Wszak automaty nie buntują się, nie strajkują, są znacznie bardziej ekooszczędne, zużywają mniej deficytowych zasobów naturalnych itp. Po co więc utrzymywać wielkie armie „robotów” czy – ułatwiających wyzysk pracy – bezrobotnych, jeśli zamiast tych armii „podludzi” postawi się zautomatyzowane bezludne wytwórnie? Można by je nawet lokować pod ziemią, aby nie degradowały zieleni przyrody oraz nie naruszały poczucia estetyki „nadmudzi”, automatycznie obsługiwanych tymi środkami komputerowej robotyzacji²².

Człowiek pomiędzy kulturą wolności a kulturą przyzwolenia

Wedle filozofii klasycznej kultura jest rzeczywistością tworzoną przez człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań, zarówno jednostkowych, jak i społecznych. Podstawowym ludzkim działaniem jest poznanie, stąd źródłowym rozumieniem kultury jest właśnie moment poznawczy, w którym ludzie niejako „intelektualizują” zastaną naturę²³.

²⁰ Tamże, s. 28.

²¹ Tamże, s. 28.

²² Tamże, s. 57.

²³ Zob. M. A. Krąpiec, *Kultura*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*,

Kultura jest to również stopień doskonałości w opanowaniu jakiejś specjalności czy umiejętności. Jeżeli tę definicję przenieśliśmy na zakres działań związanych z bezpieczeństwem pracy i ochroną życia pracowników to możemy powiedzieć, że: kultura bezpieczeństwa jest to całokształt dorobku ludzkości w zakresie bezpieczeństwa (ochrony życia i zdrowia), utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Jest to stopień osiągniętej sprawności w zakresie ochrony życia czy zdrowia. Każda grupa społeczna (również młodzież szkolna) charakteryzuje się określonym poziomem kultury bezpieczeństwa²⁴.

Kultura (z łaciny *cultura* – uprawa, kształcenie), całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, a także ogół wartości, zasad i norm współżycia przyjętych przez dane zbiorowości; wszystko to, co powstaje dzięki pracy człowieka, co jest wytworem jego myśli i działalności. Kultura dzieli się na: materialną, której zakres pokrywa się z pojęciem cywilizacja, i duchową – ogół wytworów i osiągnięć z dziedziny sztuki, nauki, moralności, funkcjonujących w postaci np. dzieł artystycznych, wierzeń, obyczajów, a także uznanych wartości, takich jak: prawda, sprawiedliwość, wolność, równość itp. Obecnie kulturę pojmuje się szeroko, tj. zarówno jako normy, wartości i wzory zachowań, jak i efekty oraz procesy tworzenia dóbr naukowych, artystycznych czy techniczno-cywilizacyjnych²⁵.

Według R. Lintona i A. Kłoskowskiej – kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań. Kultura więc to: zachowania (działania); wytwory tych zachowań. Do kultury wchodzi tylko te zachowania, które stały się społecznym nawykiem, które odznaczają się regularnością właściwą dla licznych członków określonej grupy czy kategorii społecznej. Głównym źródłem tej regularności

A. Maryniarczyka (red.), t. VI, Wyd. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005, s. 136.

²⁴ M. Milczarek, *Kultura bezpieczeństwa pracy*, Wyd. CIOP, Warszawa 2002.

²⁵ *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, R. Smolskiego, M. Smolskiego, E. H. Stadtmüller (red.), Wyd. Europa, Warszawa 1999.

jest proces uczenia się. Zachowania kulturowe są zatem wyuczone a nie instynktowne²⁶. Coraz dokładniejsze ujmowanie treści, jakie odczytujemy z otaczającej nas rzeczywistości, ich rozumienie, daje nam możliwość coraz lepszego i precyzyjniejszego operowania nimi i wykorzystywania ich do potrzeb ludzkiego poznania, postępowania i ludzkiej twórczości. Owa twórcza i wolna interioryzacja dóbr kultury dokonuje się właśnie w procesie edukacji dla bezpieczeństwa. Odbywa się ona w społeczności ludzkiej w ramach określonej cywilizacji. To kultura i cywilizacja wyróżniają ludzką edukację. Kultura otwiera perspektywę ludzkiego rozwoju ze względu na prawdę (wiedza), dobro (moralność), piękno (twórczość), świętość (religia). Cywilizacja zaś umożliwia edukację w ramach społeczności zorganizowanej, szerszej niż rodzina i dłuższej niż aktualnie żyjące pokolenie²⁷.

Współczesny młody człowiek uwikłany jest w złożoną wielorakość tego świata. Otacza go kultura zagęszczonej semiotyczności²⁸. Występująca nieprzejrzystość, splątanie wskazań, ofert czy zaleceń powoduje, iż musi posiadać takie kompetencje, czy strategie aksjologiczne, by mógł rozeznaczyć się w przestrzeni ponowoczesnej ambiwalencji kulturowej. Wymagane będą zmiany myślenia, bo przecież już nie ma świata uniwersalnie uporządkowanego. Aby poradzić sobie z takim „chaosem” niezbędne są poczynania w kierunku: rozeznania się w tym, co słuszne, rozeznania się w tym co inne, rozeznania się w tym, co właściwe²⁹.

Propagowanie przez młodych ludzi autoekspresji jako atrakcyjnego stylu życia, manifestowanie młodzieżowej mody, jako buntu przeciw konwencjonalnemu społeczeństwu, promowanie przez kontrkulturę nonkoformizmu, propagowanie kultury indywidualizmu przeciw kulturze masowej stosunkowo szybko zostało zauważone i przechwycone przez rynek³⁰. W ten oto sposób rozpoczęła się reklama usług i towarów, która ma wyrzucić na

²⁶ M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Wyd. UMCS w Lublinie, Lublin 1996; A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 1983, s. 9-42; A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981, s. 19; E. Nowica, *Świat człowieka, świat kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 1991, s. 43.

²⁷ Zob. P. Jaroszyński, *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*, praca zbiorowa, Wyd. KUL, Lublin 2005, s. 13 i n.

²⁸ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, Wyd. IBE, Warszawa 2000, s. 39.

²⁹ Tamże.

³⁰ J. Kargul, *Edukacja ustawiczna z perspektywy kultury indywidualizmu*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2009, s. 53.

jednostce wrażenie, że są jedynie dla niej tworzone, jedynie jej właśnie służą, żeby mogła podkreślić, zmanifestować własną неповtarzalność i indywidualność. Stąd też coraz częściej tworzy się specyficzna odmiana kultury indywidualizmu.

Kultura indywidualizmu wykreowała więc przedstawiciela „nowej klasy średniej”, którym jest młody, zdrowy i piękny człowiek, mający świadomość własnej podmiotowości, indywidualności oraz неповtarzalności. Jest to osoba, która panuje nad własnym zdrowiem, ale nie po to, aby żyć, tylko po to, by to jego życie było pełne³¹.

Aby realizować ów ideał pełni życia, człowiek w kulturze indywidualizmu oczywiście korzysta z ofert edukacyjnych, które pilnie śledzi, korzysta z nich i czyni to „ustawicznie”. Jeśliby jednak głębiej przeanalizować wspomnianą „ustawiczność edukacji” człowieka, to stosunkowo łatwo można zauważyć swego rodzaju pęknięcie. Otóż człowiek w kulturze indywidualizmu konstruuje własny styl życia, wybierając treści uczenia się, nie będzie zwracał uwagi na to, czy będą one stały na „merytorycznie wyższym poziomie” od poprzednich, bowiem dla niego najważniejsze jest to, czy uczenie się może kwalifikować, może postrzegać jako autokspresję własnej osobowości³². Kultura indywidualizmu jest kulturą natychmiastowości, która ma głównie zaspokajać kolejne pragnienie jednostki, a nie koniecznie rozwijać jego osobowość.

Pozostaje pytanie o definicję wolności i o to, w jaki sposób jest ona postrzegana. Raczej nikt w dzisiejszych czasach nie ma wątpliwości, że jest to jedna z ważniejszych wartości. Jej wartość została podkreślona wraz z narodzeniem demokracji i powstaniem nowoczesności. Odwieczny problem, gdzie zaczyna i kończy się wolność drugiego człowieka, zostaje jednak w jakiś sposób pominięty. Dzisiaj ważniejsze jest to, aby zminimalizować ryzyko związane z działalnością nieodpowiedzialnych jednostek. Ludzie dobrowolnie i chętnie rezygnują z wolności na rzecz poczucia bezpieczeństwa.

„Wolność” jest jednym z kluczowych haseł współczesności. Bywa różnie pojmowana. W dzisiejszych czasach dominuje liberalna koncepcja wolności. Rozumiana jest przede wszystkim jako

³¹ Tamże, s. 55.

³² Tamże, s. 55.

niezależność od przymusu, arbitralnej woli innych, ingerencji zewnętrznych. Jest to wolność w rozumieniu negatywnym – wolność „od”. Bycie wolnym – pisał I. Berlin: „oznacza, że nikt nie wtrąca się w moje sprawy. Im większy jest obszar tego niewtrącania się, tym większa jest moja wolność”³³.

Wolność w rozumieniu liberalnym opiera na indywidualizmie – przekonaniu, że każda jednostka jest podmiotem obdarzonym niepowtarzalną osobowością. Jej podstawowym przywilejem jest prawo do samodzielnego konstruowania własnej tożsamości, kierowania się takimi zasadami, jakie sprawiają jej osobistą satysfakcję. Każda jednostka powinna mieć możliwość urzeczywistniania własnej wizji dobrego życia, kształtowania i rozwijania osobowości według własnego uznania, samorealizacji, ekspresji swego „ja”. Wolność jednostki nie może być ograniczana z innego powodu niż potrzeba ochrony wolności innych jednostek. Każdy decyduje o sobie. Jak wskazywał jeden z twórców liberalizmu: ani jedna osoba, ani pewna liczba osób nie ma prawa powiedzieć innej dojrzałej istocie, że nie wolno jej robić ze sobą dla swego własnego dobra, co się jej żywnie podoba³⁴.

Zwolennicy liberalizmu są przekonani, że wolność osobista jest źródłem postępu społecznego. Wyzwała energię, rozwija inwencję, kreatywność, staje się motorem aktywności człowieka. Stan, w którym cieszy się on pełną niezależnością, daje mu nie tylko szansę na samorealizację, ale przyczynia się także do dobra społecznego. Kiedy ludzie są wolni i mogą podążać za swoimi sprawami nie niepokojeni, kiedy mogą w dowolny sposób używać swej pomysłowości w poszukiwaniu lepszego życia, wtedy są niezmiernie kreatywni. Wolność polityczna i ekonomiczna wyzwala najlepsze umysły i najbardziej ambitnych ludzi, pozwala im budować, tworzyć, wprowadzać innowacje, posuwać naprzód całą ludzkość³⁵.

W ogólnym pojmowaniu wolność stanowi niezdeteminowanie zachowania człowieka przez czynniki zewnętrzne (przyrodnicze, społeczne, polityczne), któremu towarzyszy możliwość

³³ I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 189.

³⁴ J. S. Mill, *Utylitaryzm. O wolności*, Wyd. PWN, Warszawa 1959, s. 226.

³⁵ *Deklaracja Bernsteina*, <http://www.upr.lublin.pl/doc/deklaracja-kap.doc> [dostęp: 15.02.2019].

wyboru rodzaju tego zachowania³⁶. Inaczej mówiąc, polega ona na tym, że człowiek może „(...) samookreślać się: działać lub nie działać oraz działać tak lub inaczej, czyli decydować i wybierać, a także opierać się presji zewnętrznej”³⁷. Rozumiana w ten sposób wolność jest, w opinii L. Kołakowskiego, dana ludziom razem z ich człowieczeństwem, jest tego człowieczeństwa fundamentem, tworzy człowieka jako coś w bycie samym wyróżnionego³⁸.

Nierzadko mówi się o dwojakim rozumieniu wolności – „wolności do czegoś” i „wolności od czegoś”. Pierwsza jest świadectwem brania pełnej odpowiedzialności za postępowanie i kierowanie nim zgodnie z poczuciem powinności moralnej; nastawiona jest na realizowanie pożądanых społecznie i moralnie celów (ideałów). Natomiast „wolność od czegoś” może niekiedy sugerować niczym niekontrolowaną swobodę, łącznie ze sprzeniewierzeniem się wartościom ogólnoludzkim; polega na zminimalizowaniu uwarunkowań zewnętrznych, łącznie z uwolnieniem się zarówno od kontroli zewnętrznej, jak i samokontroli³⁹. Dlatego przedmiotem zabiegów w procesie kształtowania poczucia bezpieczeństwa jest wyłącznie „wolność do czegoś”.

Pojęcie „wolność” ma więc bardzo szerokie znaczenie. Jest to zagadnienie, dla którego niezwykle trudno jest określić definicję, podobnie jak trudno jest zdefiniować, co to jest szczęście, miłość, dobroć. I. Berlin w eseju pt. „Dwie koncepcje wolności” pisze, że istnieje ponad dwieście znaczeń słowa „wolność”. Według niego: „pojęcie wolności ma znaczenie tak mgliste, że poddaje się niemal każdej interpretacji”⁴⁰. W swoich filozoficznych rozważaniach wyróżnia zagadnienie wolności w znaczeniu zarówno *pozytywnym*, jak i *negatywnym* – jako dwa przeciwstawne sobie pojęcia.

Intencjonalność jest psychologicznym określeniem wolności. K. Obuchowski w jednym z rozdziałów swojej pracy podkreśla, że: „(...) aby być wolnym, trzeba i można wyzwolić się z lęków, urazów, a w każdym razie uzyskać wobec nich należy dystans.

³⁶ *Leksykon filozofii klasycznej*, Wyd. KUL, Lublin 1997, s. 541.

³⁷ *Słownik katolickiej nauki społecznej*, W. Piwowarski (red.), Wyd. Palabra, Warszawa 1993, s. 192.

³⁸ L. Kołakowski, *Mini-wykłady*, seria 3, Wyd. Znak, Kraków 2000, s. 80.

³⁹ *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*, Wyd. Spółka Wydawniczo-Księgarska, Warszawa 1994, s. 247 i nast.

⁴⁰ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Cztery eseje o wolności*, H. Hardy (red.), Wyd. PWN, Warszawa 1994.

Na tym polega osiągnięcie *wolności psychicznej*. Jest to bardzo trudne, nieraz niemożliwe bez pomocy z zewnątrz, ale przede wszystkim niemożliwe bez odwagi. Nie mamy szansy na wolność psychiczną bez zdecydowanej intencji zaakceptowania siebie, nawet za cenę bólu i wstydu⁴¹. Jego zdaniem, człowiek ma do wyboru tylko dwie możliwości – zmieniać lub być zmienianym. Jeśli nie chce być zmienianym, manipulowanym, degradowanym, musi określić swój wyraźny cel i dążyć do jego realizacji. Wolność psychiczna oznacza nieraz gotowość akceptacji strat, przykrości i rezygnacji. Dotyczy to każdego rodzaju wolności. Również *społecznej* i *fizycznej*. Człowiek akceptujący własną wolność nie może tym samym obciążać nikogo winą za przyczyny i skutki własnego działania.

E. Fromm⁴² dostrzega narodziny i dwuznaczność wolności człowieka, stwierdzając, że egzystencja ludzka zaczyna się wtedy, kiedy niedobór działania przez instynkty przekracza pewien punkt; kiedy dostosowanie do przyrody traci charakter przymusu, a sposób działania przestaje być utrwalony w mechanizmach dziedziczenia. Innymi słowy, egzystencja ludzka i wolność są od początku nierozłączne. Słowo „wolność” jest użyte tu nie w sensie pozytywnym („wolność do”), lecz w sensie negatywnym („wolność od”) – wolność od instynktownie zdeterminowanego działania.

Pojęciem bliskoznacznym w stosunku do wolności jednostki jest jej „zniewolenie”. Może ono przybierać różne formy. Z jednej strony zniewolenie to: horyzont okrojony i unieruchomiony; przestrzeń celi, spacernika, murów z wieżyczkami wartowniczymi; ograniczenie nie tylko do „tu”, ale i do „teraz” – amputacja przeszłości (zepchniętej w sferę snów i marzeń) i przyszłości (rozpoczynającej się w niedookreślonym momencie wyjścia na wolność). Dodatkowo jest to czasoprzestrzeń wydzielana w niewielkich, ściśle określonych dawkach – wycinkach przestrzeni i interwałach czasu. Z drugiej strony zniewolenie może dotyczyć choroby, która zamyka człowieka w murach szpitala czy przykuwa do łóżka – to przypadek podobny do poprzedniego, a rolę zniewalających go ludzi przejmuje bezduszny los. Inne zniewolenie to np. niepew-

⁴¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Wyd. REBIS, Poznań 2000, s. 149.

⁴² E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 2005, s. 47.

ność (obawa, dylemat) – człowiek ma pełną swobodę ruchu, ale nie wie, w którą stronę się obrócić. Przyszły bieg zdarzeń, w każdym możliwym wariacie, jawi się mu jako niemożliwy do przyjęcia. Czuje się jak schwytany w pułapkę. Zniewała też amputacja przeszłości – zamazanie tożsamości, nieznanostwo własnych dziejów (technika stosowana przez różnorodnych despotów). Człowiek nie uważa się też za wolnego wówczas, gdy sądzi, że nie istnieje alternatywa dla pewnego sposobu postępowania.

Wolność wiąże się ściśle z poczuciem odpowiedzialności. Człowiek świadomie podejmujący jakieś zachowanie powinien także być świadomy skutków swojego postępowania – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Jeśli akceptuje własną wolność, nie może obciążać nikogo winą za przyczyny i skutki własnego działania. „Oskarżanie innych jest prawem niewolnika”⁴³ – pisze K. Obuchowski. Wolność to umiejętność podejmowania wyborów „wolność psychiczna jest możliwa tylko w warunkach odpowiedzialności osobistej, gdyż bez własnej odpowiedzialności za swoje czyny wolność jest dowolnością. Te trzy kategorie – podmiotowość, wolność, odpowiedzialność – wydają się pozostawać ze sobą w związku bezwzględny”⁴⁴. Bardzo często człowiek postępuje niezgodnie ze swoimi przekonaniem, i to wcale nie dlatego, że ktoś go do tego zmusza, grożąc mu czy stosując inne drastyczne metody. Często kieruje nim strach, wygoda, łatwość osiągnięcia krótkotrwałych korzyści, a potem próbuje uniknąć konsekwencji swojego postępowania. Można więc stwierdzić, że człowiek istnieje i działa jako podmiot swego istnienia i działania. Staje się osobą przez to, czego doznaje i co przeżywa – a więc przez swe własne czyny. Jest świadomy samego siebie w tym sensie, że przeżywa siebie i potrafi „oglądać” własne czyny i przeżywać je jako czyny – sugerował w swojej koncepcji osoby K. Wojtyła⁴⁵.

⁴³ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 1967.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Wyd. Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985, s. 344.

Edukacja człowieka jako sposób promowania jego niezależności

Przez wiele lat szkolnictwo i edukacja funkcjonowały w świecie, który miał być trwały, przewidywalny i oparty na przyswajaniu (zapamiętywaniu) coraz więcej informacji. Tymczasem, jak twierdzi Z. Bauman „w naszym niestabilnym świecie, którym rządzi błyskawiczna i nieprzewidywalna zmiana, stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne hierarchie wartości, owe ostateczne cele tradycyjnej edukacji, stają się kulą u nogi. A przynajmniej tak traktuje je rynek wiedzy (podobny do wszystkich rynków, rynków wszystkich artykułów), dla którego wszelka lojalność, nierozzerwalne więzi i długoterminowe zobowiązania są przekleństwem – tak wiele przeszkód trzeba usunąć z drogi!”⁴⁶.

Pogląd Z. Baumana ułatwia sformułowanie tezy, że najbardziej nowoczesne rozwiązania w sferze form i metod kształcenia muszą być oparte na pogłębionej refleksji wokół istoty edukacji, jako procesu odzwierciedlającego „jedność i nierozzerwalność, równoczesność i niezbędną internacjonalnego rozwijania wiedzy i rozumności, zdolności do przeżywania wyższych emocji moralnych i estetycznych oraz kontrolowania emocji negatywnych, samosterowalności motywacji i umiejętności skutecznego działania w różnych sferach i momentach (także krytycznych) życia osobistego, społecznego, zawodowego i obywatelskiego”⁴⁷.

T. Husèn⁴⁸ uważa, że najważniejsze problemy stojące przed edukacją to: 1. przewyciężenie centralizacji i biurokracji na rzecz szkół jako organizacji twórczych, rozwijających się i opartych na współpracy wewnętrznej oraz ze środowiskiem lokalnym; 2. integracja wzajemna edukacji i życia zawodowego; 3. wyrazista odrębność zadań instytucji edukacyjnych przy wzajemnym otwarciu i współpracy. T. Husèn uważa za oczywiste, że edukacja będzie całożyciowa, nawrotowa, wielokrotna.

⁴⁶ Z. Bauman, *Razem osobno*, Wyd. Literackie, Kraków 2003, s. 114.

⁴⁷ Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004, s. 11.

⁴⁸ J. Husèn, *The school in question*, Oxford 1979.

Jego współpracownik U. Dahllöf⁴⁹ zaleca pięć kluczowych „K” jako zasady udziału ekspertów akademickich w strategiach reform edukacyjnych. Są to: krytycyzm, kooperacja, kontekst, kompatybilność i konstruktywne wkłady. Krytycyzm i kooperacja dotyczą tak zasad współpracy polityków i ekspertów, jak i koncepcji kształcenia oraz szkoły jako organizacji. Uwzględnianiu kontekstu narodowego i lokalnego winna towarzyszyć wzajemna przystawalność oczekiwań i możliwości, znaczące zaś wkłady wszystkich podmiotów edukacji to: państwo, samorząd, rodzina, podmioty gospodarcze, ale i nauczyciele.

Paradoks polega na tym, że edukacja może być znaczącym instrumentem w obronie przed wykluczeniem, a najczęściej staje się jedynie miejscem ucieczki i czasem odroczenia groźby owego wykluczenia. Zdaniem Z. Kwiecińskiego, „należy dążyć do tego, by szkoła kształtowała ludzi przebojowych, gotowych na zderzenie z nieznanym często światem. By młodzi ludzie potrafili w sposób krytyczny odbierać to, co pokazują media, by nie poszli za głosem populistów. Szkoła musi być otwarta na świat, zderzenie ze światem, który często jest obcy i nieznanym. Młodzi ludzie powinni być w ten sposób kształceni, by potrafili dokonywać krytycznych wyborów, bo tego wymaga demokracja i sytuacja wolnorynkowa”⁵⁰.

Jednym z nich jest zapewnienie przez szkołę integralnego rozwoju wszystkich sfer osobowości uczniów, której kształtowanie stanowi bazę wszelkich oddziaływań wychowawczych. Mocno podkreśla się konieczność intensyfikacji oddziaływań wychowawczych i powiązania ich z kształceniem. Bazę tutaj stanowi podmiotowe i partnerskie traktowanie ucznia. Dotyczy to szczególnie wspomagania ucznia w uzyskaniu orientacji etycznej, hierarchizacji wartości, humanizacji życia rodzinnego i społecznego, wychowania do pracy, kształcenia postaw patriotycznych, kultywowanie tradycji i kultury⁵¹. Tak różnorodne zadania wymagają

⁴⁹ U. Dahllöf, *Contextual problems of educational reforms: A Swedish perspective*, [w:] *Educational research and policy. How do they relate?* T. Husèn, M. Kogan (red.), Stockholm 1984, Pergamon Press.

⁵⁰ Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.

⁵¹ F. Bereźnicki, *O nowy kształt edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek (red.), Wyd. Uniwersytet Szczeciński – OWZCE, Szczecin 1999.

wzrostu autonomii szkół na wszystkich szczeblach edukacyjnych, aby mógł być na terenie szkoły prowadzony w duchu partnerskim międzypokoleniowy dialog, który pozwoli zbliżyć się do siebie uczestnikom procesu kształcenia i zmniejszy międzypokoleniową lukę.

Do istotnych zadań polskiej edukacji należy również wychowanie zdrowotne, którego promowanie na terenie szkoły wydaje się coraz bardziej niezbędne. Wynika to z konieczności zwiększania dbałości o zdrowie dzieci, młodzieży, osób dorosłych.

Nie jest być może przesadą, gdy powiemy, iż w dzisiejszych czasach coraz mniej ludzi zmierza do szczęścia, a coraz więcej szuka sposobów na to, aby się uchronić od nieszczęść grożących i nadchodzących. Zasięg takich konfliktów wydaje się współcześnie ogromny. Ludzie nie dają sobie rady sami ze sobą, a w ich wzajemnych stosunkach narasta fala niechęci i niezyczliwości, zazdrości i działań agresywnych.

Jednym z głównych zadań szkoły winno być łączenie lokalnych potrzeb i globalnych trendów w programach szkolnych, jak również przeniesienie akcentów z nauczania i uczenia w szkole na samokształcenie rozumiane jako umiejętność, ale też i potrzeba rozwiązywania problemów.

Ważne zadanie, jakie stoi przed szkołą to powiązanie jej wysiłków edukacyjnych z rodziną i środowiskiem.

Zmierzch ery społeczeństwa przemysłowego wymaga generalnego przeformułowania zadań społecznych stawianych szkole. Przygotowanie do życia społecznego związane jest z dbałością szkoły o rozwój i przygotowanie wychowanków do społecznych wymogów. Cele i treści związane z potrzebami życia społecznego współwystępują z działaniami wychowawczymi wspierającymi rozwój społeczny jednostki. Oznaczają one nabywanie umiejętności zachowań zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami. Stawanie się osobą uspołecznioną wymaga uczenia się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienia ról oraz rozwój postaw społecznych. Ich kształtowanie w szkole stwarza szanse na ich utrwalenie i kierowanie się nimi w życiu dojrzałym.

Jednym z niezwykle ważnych zadań współczesnej szkoły jest kształtowanie wielostronnej aktywności w procesie kształcenia. Problem poszukiwania właściwych wymiarów aktywności ucznia

to problem ważny i coraz częściej podejmowany w teorii kształcenia. Aktywność osób uczących się jest miarą nowoczesności organizowanego w szkole procesu kształcenia. Stąd niezwykle ważne wydaje się podejmowanie tych wszystkich działań, które ze swej istoty poznawczą aktywność ucznia optymalizują⁵². W dobie rewolucji informacyjnej więcej niż kiedykolwiek zależy od inicjatywy, przedsiębiorczości i aktywności ludzi, od umiejętności dostrzegania przez nich i rozwiązywania złożonych problemów współczesności, od myślenia innowacyjnego, antycypacyjnego, od racjonalnego uczenia się przez całe życie.

Istotnym atrybutem nowego obrazu procesu kształcenia jest spostrzeżenie go jako dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Wraz z upadkiem materialistycznej ideologii polska edukacja stanęła przed koniecznością poszukiwania nowej wykładni dla tych wszystkich poczynań, które określa się mianem oddziaływań wychowawczych. Aktualnie edukacja nie może sprostać potrzebom poczynań poznawczym młodzieży, zaś sfera wychowania wymyka się spod kontroli społecznej. Oznacza to, że ani szkoła jako instytucja ani też nauczyciel jako sprawca zdarzeń edukacyjnych nie potrafi tymi procesami kierować, a już w ogóle owe oddziaływania kreować.

Bodajże najważniejszym czynnikiem powodującym te zjawiska jest brak systemów wartości wśród młodzieży⁵³. Na wiele lat z teorii i praktyki szkolnej zniknęła problematyka wartości na rzecz wszechwładnych programów szkolnych, które mocno osadzone na bazie wiedzy przedmiotowej nie miały swego źródła w aksjologii, tak ważnej dla kształtowania osobowości wychowanków.

O nowym wymiarze procesu kształcenia w szkole decydować będą także relacje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia oraz nauczycielski autorytet. Jest on bowiem jednym z najważniejszych czynników wpływu wychowawczego. To, kim jest nauczyciel nie pozostaje obojętne dla przebiegu i efektów pracy dy-

⁵² J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2002.

⁵³ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. „Edytor”, Poznań – Toruń 1994.

daktyczno-wychowawczej⁵⁴. Znaczna część interakcji między nauczycielem i uczniem nie ma postaci anonimowej. Wchodzą ze sobą w kontakt konkretne osoby. Różni je wiek, doświadczenie, zainteresowania, preferencje, zdolności, specjalistyczna wiedza. Wszystko to powoduje, iż budowanie nauczycielskiego autorytetu nie jest łatwe, a jest on jednym z najistotniejszych czynników wpływu wychowawczego.

Dla nowoczesnego procesu kształcenia niezwykle ważnym aspektem rozwoju osobowości ucznia jest osadzenie jego rozwoju w świecie emocji. Nie wystarczy bowiem dużo wiedzieć, aby być mądrym. Poświęcenie większej uwagi emocjonalnym umiejętnościom dzieci jest potrzebą chwili. Rozwijanie zatem samokontroli, zapału, wytrwałości, zdolności, motywacji czy empatii staje się edukacyjną koniecznością i świadczy o dostosowaniu pracy szkoły do potrzeb dziecka i rozumieniu istoty i sensu oddziaływań wychowawczych.

Rozwojowi inteligencji emocjonalnej towarzyszy rozwój uczniowskiego intelektu. Dla szkoły XXI wieku niezwykle ważna jest indywidualizacja procesu kształcenia oraz różnicowanie zadań szkolnych. Zróżnicowanie to dotyczy odmiennego doboru treści kształcenia, zadań dla uczniów, stosowanych form i metod pracy. Różnią ich bowiem możliwości intelektualne w zakresie szybkości uczenia się, ilości możliwych do przyswojenia treści, poziom trudności przyswajanego materiału, jak też możliwości twórcze. Myślenie, iż wszyscy mają opanować identyczny zakres treści, poddani takim samym oddziaływaniom nauczycielskim jest największym błędem wizji procesu nauczania, który nie ma już racji bytu w nowoczesnej szkole.

Nowy wymiar procesu kształcenia tworzyć będzie nauczyciel, od którego w głównej mierze zależą efekty pracy dydaktycznej. Stąd przygotowanie nauczycieli do zmieniających się zadań przyszłości wymaga przeformułowania pełnionej przez nich roli, która dziś często jest niejasna, wewnętrznie niespójna oraz psychologicznie trudna. Dziś powszechne jest przekonanie, iż nie wystarczy zakres kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersy-

⁵⁴ J. Gnitecki, *Perspektywy pedagogiki personalistycznej*, [w:] J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1997.

teckim, gdyż ważne będzie w zmieniającym się świecie ciągłe doskonalenie zawodowe.

Dzisiaj, gdy jednostka nie jest przez nikogo ograniczana (jak to Bauman⁵⁵ określił, przeszliśmy z epoki „z góry ustalonych grup odniesienia” do epoki „powszechnych porównań i zestawień”), każdy ma właściwie nieskończone możliwości wyboru. Życie nabiera charakteru zakupów w supermarkecie, gdzie tożsamość może być wybrana. Mało tego, nie jest tak, że każda jednostka ma jedną tożsamość. W ciągu swojego życia jednostka wchodzi w wiele relacji społecznych naraz, jak i w dłuższym odcinku czasu. Nikt już nie angażuje całego siebie w jedną rolę społeczną; osobowość jednostki jest polem, na którym konfrontują się wszystkie jej role i oczekiwania względem niej. Rodzi to konflikty ról i konflikty w rolach, a w konsekwencji utrudnia odnalezienie swojej tożsamości i prawidłowe funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej. Tym, co mogłoby pomóc rozwiązać wszystkie tożsamościowe dylematy, byłaby gwarancja bezpieczeństwa. Człowiek pewien swojej przyszłości, pewien konsekwencji wyboru, którego dokonuje, miałby łatwiejsze życie. Dążenie do osiągnięcia szczęścia i pełnej wolności w tworzeniu samego siebie spycha człowieka w labirynt refleksyjności, który uświadamia mu bardziej lub mniej boleśnie, że świat jest pełen nie tylko szans, ale wiąże się również z niebezpieczeństwami, z koniecznością ponoszenia ryzyka. Pozostaje tylko pytanie, jak nie ponosić ryzyka, jeżeli jego odwrotną stroną jest nadzieja na to, że świat można poprawić. A. Giddens zauważa, że w czasach późnej nowoczesności samorealizacja człowieka musi stanowić równowagę pomiędzy szansą a ryzykiem. Nie da się uciec od niebezpieczeństw, pozostaje tylko postawa stoicka i zasada „złotego środka”⁵⁶.

Dzisiaj obserwujemy, że obniża się prestiż wielu nauk humanistycznych, nauk o społeczeństwie i kulturze duchowej. Pojawiają się poglądy redukcjonistyczne, obniżające pozycję nauk humanistycznych (redukcjonizm mechaniczny, fizjologiczny czy cybernetyczny) powodują, że teorie ewolucji, struktury DNA

⁵⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006, s. 52-53.

⁵⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wyd. PWN, Warszawa 2001, s. 108-109.

i prawa rządzące neuronami w mózgu starają się wyjaśnić wielkie problemy humanistyczne i społeczne. Edukacja w wymiarze humanistycznym powinna pomagać w przygotowaniu do takiego pełnienia ról społecznych i zawodowych, w którym człowiek jest w zgodzie z sobą samym i innymi ludźmi.

Szczyście człowieka – pedagoga polega nie tylko na tym, aby służyć cywilizacji i przyczyniać się do jej rozwoju, ale także i na tym, by umieć w niej żyć. Edukacja permanentna zdaje się sprzyjać wzbogacaniu człowieka, człowiek jednowymiarowy jest istotą nie wymagającą żadnej edukacji, a już w żadnym stopniu edukacji bezinteresownej. Jego życie wypełnia się w granicach funkcjonowania, poszukiwania zysku i władzy⁵⁷.

Bardzo często mówi się o społeczeństwie wychowującym stanowiącym podstawę nieustającego kształcenia się wszystkich obywateli – jest to jednak określenie chyba nie do końca prawdziwe, mylące i złudne, bowiem problem wyboru i wartości życia znajdują się poza obszarem edukacji realizowanej przez współczesne społeczeństwo.

Obniżył się ostatnio stan wychowania, przejawiający się najczęściej w:

- a) braku respektu dla prawa i instytucji własnego państwa, szacunku pracy i kultury pracy,
- b) poszanowaniu cudzej własności, czasu własnego i innych, uznaniu cudzych osiągnięć,
- c) życzliwości dla obcych,
- d) młodzież wykazuje orientacje hedonistyczne.

Edukacja przyjmuje najczęściej charakter użytkowy i stanowi o przygotowaniu do życia, zawodu, ewentualnego osiągnięcia kariery, do pełnienia określonych ról społecznych. Wiąże nas z rzeczywistością istniejącą, uczy człowieka posłuszeństwa i szacunku. Aktywność realizowana przez człowieka w sposób spontaniczny i całkowicie swobodny przynosi lepsze wyniki w zakresie zdobytych kompetencji niż działania kierowane wyłącznie zasadą umiejętności. Nie każda ludzka działalność może podlegać planowaniu, a niektóre jej składniki winny być inspirowane twórczością. Życie ludzkie nie jest podporządkowane wyłącznie ru-

⁵⁷ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroże i nadzieje*, Wyd. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 55.

chowi wstępowania po drabinie sukcesu. Edukacja przyczynia się do przewycięzania schematów i przymusu, proponuje wizje alternatywne w stosunku do rzeczywistości istniejącej. W edukacji można zauważyć dwie przeciwstawiające się orientacje. Pierwsza winna umożliwić człowiekowi budowanie własnego życia społecznego i jednostkowego, przeciwstawiając się przymusowi. Druga orientacja oznacza dążenie człowieka do wolności, a stosunek pomiędzy przymusem a wolnością wyznacza kierunek edukacji. Obecnie silniejszy akcent stawiany jest na to wszystko, co oznacza sukces, co utożsamia się z sukcesem osiąganym przez ludzi w walce z różnymi rodzajami przymusu. Aby bardziej zrozumieć sens obydwu orientacji należy bardziej rozstrzygnąć podstawowe antynomie między społeczeństwem, które istnieje, a tym, które się tworzy.

Podsumowując należy stwierdzić, że szanse i zagrożenia człowieka w przestrzeni wzajemnego doświadczania wolności i zaufania dotyczą kilku ważnych elementów jego funkcjonowania. Pierwszą kwestią jest określony poziom świadomościowy człowieka, a szczególnie jego predyspozycje, postawa moralna i aksjologiczna, refleksyjność. Drugą kwestią jest odpowiedni potencjał wolności kultury, który uwidacznia się w polach funkcjonowania człowieka, czyli w kształceniu, wychowaniu i opiece. W każdym z tych pól istnieją specyficzne warunki kształtowania i aktualizowania kompetencji emancypacyjnych. Ważną kwestią właściwej oceny szans i zagrożeń w przestrzeni jest odpowiedni system edukacyjny, który powinien zapewniać wykształcenie oraz dominujący udział człowieka w życiu społecznym. Powinien on kształtować intelektualną samodzielność, krytycyzm i kreatywność, zawodową elastyczność, umiejętność współdziałania w naukowym poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze, czyli ekohumanistyczny stosunek do tego środowiska, w tym empatię.

Edukacja w dalszym ciągu musi ulegać przeobrażeniom i zmianom. Musi dawać człowiekowi znacznie większe możliwości doświadczania życia, odkrywania szans, najlepszych perspektyw własnego rozwoju. Większy nacisk należy położyć na indywidualizację, poznawanie siebie i kierowanie sobą.

Bibliografia

1. Banach Cz., *Edukacja wobec problemów współczesnego świata i człowieka*, [w:] K. Denek, T. Koszczyc, M. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków 2006.
2. Bauman Z., *Razem osobno*, Wyd. Literackie, Kraków 2003.
3. Bereźnicki F., *O nowy kształt edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek (red.), Wyd. Uniwersytet Szczeciński – OWZCE, Szczecin 1999.
4. Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000.
5. Berlin I., *Dwie koncepcje wolności*, tłum. D. Lachowska, [w:] *Cztery eseje o wolności*, H. Hardy (red.), Wyd. PWN, Warszawa 1994.
6. Dahllöf U., *Contextual problems of educational reforms: A Swedish perspective*, [w:] *Educational research and policy. How do they relate?* T. Husèn, M. Kogan (red.), Stockholm 1984, Pergamon Press.
7. Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. „Edytor”, Poznań – Toruń 1994.
8. *Encyklopedia Katolicka* t. 2, Wyd. KUL, Lublin 1985.
9. Filipiak M., *Socjologia kultury*, Wyd. UMCS w Lublinie, Lublin 1996.
10. Kłoskowska A., *Kultura masowa*, PWN, Warszawa 1983.
11. Fountain S., *Education for Development*, London 1995.
12. Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 2005.
13. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wyd. PWN, Warszawa 2001.
14. Gnitecki J., *Perspektywy pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, J. Homplewicz (red.), Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1997.
15. Green A., *National Education Systems and Comparative Education*. Lecture for CESE Conference. Institute of Education, London 2002.
16. Husèn J., *The school in question*, Oxford 1979.
17. Jan Paweł II, *Naucz, Nie lękajcie się prawdy*, Wyd. Apostolicum, Kraków – Ząbki 1997.
18. Jaroszyński P., *Edukacja na rozdrożu cywilizacji*, [w:] *Filozofia i edukacja*, praca zbiorowa, Wyd. KUL, Lublin 2005.
19. Kargul J., *Edukacja ustawiczna z perspektywy kultury indywidualizmu*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2009.
20. Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981.
21. Kołakowski L., *Mini-wykłady*, seria 3, Wyd. Znak, Kraków 2000.
22. Koziński J., *Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, J. Koziński (red.), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

23. Krapiec M.A., *Kultura*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, A. Maryniarczyka (red.), t. VI, Wyd. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005.
24. Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T.1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004.
25. Kwieciński Z., *Wykluczenie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.
26. *Leksykon filozofii klasycznej*, Wyd. KUL, Lublin 1997.
27. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra*, Wyd. Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2004.
28. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1994.
29. *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*, Wyd. Spółka Wydawniczo-Księgarska, Warszawa 1994.
30. Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2008.
31. Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.
32. Michnowski L., *Czy regres człowieczeństwa?* Wyd. Ludowe Towarzystwo Naukowo-Kulturalne, Warszawa 1999.
33. Milczarek M., *Kultura bezpieczeństwa pracy*, Wyd. CIOP, Warszawa 2002.
34. Mill J. S., *Utylitaryzm. O wolności*, Wyd. PWN, Warszawa 1959.
35. Nowica E., *Świat człowieka, świat kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 1991.
36. Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Wyd. REBIS, Poznań 2000.
37. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 1967.
38. Papież J., Phukis A. (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
39. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2002.
40. Sen A.K., *Rozwój i wolność*, przekł. J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
41. *Słownik angielsko-polski*, English – Polish, Vol.1, The Kościuszko Foundation Dictionary, Mouton & Co – The Hague 1961.
42. *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, R. Smolskiego, M. Smolskiego, E. H. Stadtmüller (red.), Wyd. Europa, Warszawa 1999.
43. *Słownik katolickiej nauki społecznej*, W. Piwowarski (red.), Wyd. Pałabra, Warszawa 1993.

44. Suchodolski B., *Edukacja permanentna-rozdroże i nadzieje*, Wyd. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
45. Szafraniec K., *Człowiek wobec zmian społecznych*, Wyd. IRWiR PAN, Warszawa 1990.
46. Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i zastosowania*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998.
47. Wielgus S., *O odrodzenie wychowania*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frackowiak (red.), Wyd. Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2001.
48. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka*, Wyd. IBE, Warszawa 2000.
49. Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Wyd. Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.