

Irena Wojnar

OBSZARY HUMANISTYCZNEGO ZANIEPOKOJENIA

Stan zaniepokojenia pobudzany jest intelektualną i emocjonalną troską w dziedzinie spraw ważnych i bolesnych, znaczących dla losu człowieka, jego samopoczucia i rozwoju. Nawiązuje do kategorii pojęciowej niepokoju, która ma liczne odniesienia literackie, edukacyjne i filozoficzne. Wszyscy pamiętają romantyczny „jaskółczy niepokój” i musilowskie *Niepokoje wychowanka Torlessa*. Znając klasyczne teksty Johna Deweya rzadko jednak przypominamy, że uzasadniał on potrzebę budzenia „stanów zaciekawienia i niepokoju”, dzięki bogactwu edukacyjnych doświadczeń, także tych, które związane są z obecnością sztuki. Szczególnie inspirujące są jednak dla mnie rozważania francuskiego filozofa, Gabriela Marcela, który analizuje egzystencjalne aspekty niepokoju, w powiązaniu z ciekawością i poznaniem. Czytamy: „Być ciekawym – to wychodzić z pewnego nieruchomego centrum, to usiłować uchwycić, ująć ów przedmiot, o którym miało się niejasne jedynie lub schematyczne wyobrażenie. W tym znaczeniu wszelka ciekawość skierowana jest ku peryferiom. Natomiast – być niespokojnym – to nie być pewnym swego centrum, to poszukiwać swej równowagi (...). Ciekawość tym bardziej stawać się będzie we mnie niepokojem, w im większym stopniu jej przedmiot będzie stanowić część mnie samego, im ściślej będzie włączony w moją strukturę wewnętrzną. Z drugiej strony niepokój jest tym bardziej metafizyczny, im bardziej dotyczy tego, czego nie można oddzielić od mego »ja« nie powodując jednocześnie unicestwienia owego »ja«” (Marcel, 1984, s. 142). Niepokój zatem stanowi szczególną odmianę uniwersalnego ludzkiego doświadczenia, wrażliwości; wrażliwości egzystencjalnej na to, co ważne i najważniejsze.

Dla perspektywnego myślenia o edukacji są to sprawy świata i człowieka w perspektywie interakcji i współodpowiedzialności.

Obszar zaniepokojenia – ŚWIAT

Znane są liczne próby „diagnozy naszego czasu”, od pamiętnego studium Karla Mannheima pod takim właśnie tytułem. Intensywność zaniepokojenia wzrasta jednak w naszych czasach, kiedy sytuacja świata ulegać zaczęła odczuwalnemu pogorszeniu w związku z natężeniem zjawisk znanych jako globalizacja. Odwołam się do szczególnie moim zdaniem ważnych diagnoz, korzy-

stając z autorytetu przede wszystkim Klubu Rzymskiego, gremium powołanego w roku 1968, które wystartowało symbolicznym raportem pt. *Granice wzrostu*. Był to pierwszy powszechnie znany dokument ostrzegawczy, który ukazywał różne alternatywy dalszego rozwoju. Niedługo potem, w końcu lat 70., pojawiła się, w tym samym interdyscyplinarnym środowisku działaczy i badaczy, kategoria pojęciowa „luka ludzka” (*Human Gap*). Stanowi ona nawiązanie do filozoficznego określenia rozbieżności między człowiekiem-twórcą a tworzonym przez niego światem, powodującym groźne zjawisko alienacji, wyobcowania spod panowania tych, którzy ten świat budowali. Przewodniczący Klubu Rzymskiego Aurelio Peccei, bystry obserwator współczesnego świata, dowodził, iż dzisiejsze społeczeństwa nie potrafią nadążyć za falami powodowanych przez nie przemian, a ludzie nie są w stanie zrozumieć znaczenia i następstw tego, co czynią. Stwierdzał A. Peccei, że ludzie nie potrafiąc zrozumieć powodowanych przez samych siebie zmian w środowisku naturalnym i we własnym położeniu, coraz bardziej oddalają się od realnego świata. Powiększa się więc nieustannie powstała w ten sposób luka ludzka. Autorzy Raportu Klubu Rzymskiego pod tytułem *Uczyć się aby bz granic* (Botkin, Ełmandjra, Malitza, 1982) dowodzą, iż w latach 70. XX wieku sytuacja świata uległa istotnemu pogorszeniu, a niebezpieczne tendencje stale przybierają na sile, w dziedzinie politycznej, społecznej i psychologicznej. W cytowanym Raporcie zaakcentowane zostały dwie sprawy: „Pierwsza z nich polega na tym, że ludzkość jako całość zmierza szybko ku rozdrożu, gdzie nie będzie miejsca na pomyłki. Druga sprowadza się do tego, że musimy wyrwać się z owego zakłętego kręgu, w którym nasza zdolność rozumienia zjawisk nie nadąża za ich narastającą złożonością, póki jeszcze można wywierać wpływ na nasz los i na naszą przyszłość, i w jakimś stopniu nad nimi panować” (tamże, s. 40). Autorzy eksponują, a podkreślam, że było to pisane w latach 70., zagrożenia masową militaryzacją świata („świat stał się zbrojnym obozem”, „całą ludność świata można dziś zetrzeć wielokrotnie z powierzchni ziemi”), a jednocześnie nieodwracalne wyczerpywanie zasobów bogactw nieodnawialnych, czyli zagrożenie samej zdolności do przetrwania biologicznego.

Kolejny dokument przygotowany w tym samym środowisku (King, Schneider, 1992) eksponuje „Złe samopoczucie członków ludzkiej wspólnoty”, czyli – analizowany przez nas – stan niepokoju, niepokojącą sytuację w świecie. Przedstawiona argumentacja, sądzę, zasługuje na naszą uwagę; sformułowana u progu lat 90. nie traci aktualności. Prawdą jest bowiem, że sygnalizowana „luka” pojawia się w układzie stosunków międzypokoleniowych, i szerzej - międzyludzkich, a także między odradzającym się poczuciem kulturowej i społecznej odrębności a tendencją do budowania globalnych grup interesów, zwłaszcza ekonomicznych. Liczne są przykłady schizofrenicznych tendencji we współczesnym świecie, kiedy eskalacja wielostronnej ludzkiej aktywności, mo-

tywowana przede wszystkim żądzą zysku, pociąga za sobą nowe zagrożenia warunków życia ludzi, naturalnego środowiska i zdrowia psychicznego.

Szczególnym aspektem notowanych zagrożeń jest ambiwalentne zjawisko konsumpcji. Nabiera niebezpiecznego przyspieszenia wzmacniający się wzajemnie układ konsumpcja-produkcja; wyższa konsumpcja pobudza wzrost gospodarczy, ale i wpływa na niebezpieczne dewiacje w tej dziedzinie, ograniczenie zasobów naturalnych, nierówności społeczne w zakresie konsumpcyjnych zaspokojeń, a także dominację pseudowartości konsumpcyjnych, sztucznie podsypanych. Autorzy Raportu słusznie chyba wyrażają przekonanie, że problemy środowiska, energii, nadmiernej gęstości zaludnienia, zaopatrzenia w żywność oraz rozwoju tworzą zazębiający się wzajemnie kompleks, źródło niepewności co do przyszłości rodzaju ludzkiego. Przywoływane nieustannie zagrożenia i konflikty podważają wiarę w możliwość budowania w świecie ładu społecznego, postawy ludzi wyrażają się w doraźnych reakcjach na sytuacje kryzysowe i na bieżące wydarzenia, zawsze przecież zaskakujące. Napięcia społeczne i konflikty polityczne niemal wykluczają wspólne działania, czy choćby tylko akceptowalne wspólne diagnozy, gasną autorytety, poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za los ziemi, określonej kiedyś jako „planeta ludzi”.

Prezentując syntetycznie obszary niepokoju autorzy omawianego Raportu zastanawiają się nad możliwością zarysowania konkretnych zadań do rozwiązania, w perspektywie humanistycznych priorytetów etycznych i wartości zbiorowych. Eksponują trzy takie obszary, a mianowicie: przestawienie przemysłu wojskowego na potrzeby cywilne, ograniczenie podnoszenia się temperatury na ziemi i rozwiązanie problemów energetycznych oraz opracowanie strategii zrównoważonego i społecznie sprawiedliwego rozwoju społecznego. Presja faktów jest tak silna – czytamy w Raporcie – że „albo musimy się zmienić, albo znikniemy z powierzchni ziemi” (tamże, s. 176).

Przypomniana diagnoza świata kryje w sobie przejmujący apel o mądrość i współdziałanie, a więc o szczególnego rodzaju powszechną edukację kształtującą ludzką wyobraźnię i gotowość do rozwiązywania nowych trudnych problemów. Wymaga ona krytycznej wiedzy na temat współczesnego świata, umysłów otwartych i wrażliwych. Przywołuję znaczące i niebanalne przyczynki do obrazu współczesnych zaniepokojień kondycją świata zarysowane w ostatnim ćwierćwieczu. Ilustrują one trwałość pewnych argumentów, a więc obserwowanych tendencji, a jednocześnie kryją w sobie niejako immanentne zobowiązania edukacyjne.

Trzeci zakres diagnoz i sugestii określam na podstawie nieco późniejszych lektur uwzględniających nie tylko dominantę nieustannie przypominanych procesów globalizacji, ale także napięcia związane z konfliktami natury cywilizacyjnej i społecznej. Faktem stał się żywiołowy charakter globalizacji, powstanie globalnego rynku, nasilenie spekulacyjnej gry kapitału i liberalnego ekonomizmu. Pogłębia się współzależność gospodarek i krajów, umacniają się transnarodowe potęgi finansowe, a jednocześnie świat staje się wielobiegunowy

i pobudzany pluralizmem dynamicznie działających wartości („wartości krążą bezładnie na rynkach świata”). Neoliberalny ekonomizm staje się charakterystycznym źródłem porażki aksjologicznego pluralizmu, a światowa gra spekulacyjnego kapitału zdaje się podważać wartości społeczeństwa obywatelskiego, sens mchów społecznych i utrwalanie praw człowieka. W świecie wzmagającego się chaosu ekonomicznego, społecznego, politycznego w sposób niejako „logiczny” narastają fale agresji i egoizmu, a jednocześnie swoiste potrzeby eskapizmu i kompensacji symbolizowane choćby tytułami książek takich, jak N. Postmana *Zabawić się na śmierć* czy G. Ritzera *Makdonaldyzacja społeczeństwa*.

Chętnie u nas czytany i ceniony brytyjski socjolog A. Giddens zajmuje się „niepokojami tożsamościowymi” współczesnego człowieka z uwagi na „doświadczenia urynkowane”. Rozważa więc problematykę zagrożeń wynikających z patologii gospodarki. Zwraca uwagę na pogłębiające się postawy bierności i fatalistycznego ulegania zjawiskom uznanym za konieczne, eksponuje wszakże, silniej niż poprzednio cytowani badacze, zjawisko ryzyka i jego nowe parametry związane z groźbą katastrofy ekologicznej i konfliktu zbrojnego. Sądzi, zapewne słusznie, iż w epoce nowoczesnej dokonuje się wzmocnienie instytucjonalnie ustrukturuowanych obszarów ryzyka i pojawia się „atmosfera ryzyka”, w różnych obszarach życia. Ulega zachwianiu powszechne poczucie bezpieczeństwa. Odczucie świata oscyluje między „pragmatyczną akceptacją” a „cynicznym pesymizmem”, w efekcie odczuwanego wpływu odległych wydarzeń na to, co dzieje się w bezpośredniej bliskości. Nowe środowisko wytworzone przez człowieka stanowi oczywisty dowód jego kreatywnych możliwości, ale i źródło zagrożeń dalekich od kontroli i przewidywalności. Władza człowieka nad tym środowiskiem ma więc charakter co najmniej ambiwalentny wzmacniający poczucie ryzyka i niepokoju. Wzmaga się lęk przed rozszerzającymi się siłami represji wywołanymi przez niekontrolowane działania ludzi. Represja pogłębia „*etos fatalistyczny*” sankcjonuje stany społecznej i indywidualnej bierności, podatność na kłamstwo i propagandę, uleganie fałszywym autorytetom; jednostka traci swoją wewnętrzną autentyczność (Giddens, 1997).

Aktualny sojusznik przypominanego tu sposobu myślenia ujawnił się ostatnio w treści ogłoszonego niedawno kolejnego Raportu Klubu Rzymskiego pt. „Money and Sustainability: The-missing link or why we need a monetary ecosystem” (red. Dr Stefan Brunnhuber). Raport nawiązuje do cennych tradycji myślenia interdyscyplinarnego, szeroko dokumentuje groźne mechanizmy kierujące współczesnym kryzysem w dziedzinie zmian klimatycznych oraz kryzysu monetarno-finansowego, by ujawnić jego następstwa i wynikające z nich zagrożenia dla świata. Założenie wyjściowe zawarte w intencji tytułu wynika z przekonania, iż aktualny system monetarny nie jest neutralny wobec zachowań i kondycji człowieka, ma charakter spekulacyjny i przyczynia się do umacniania społecznych nierówności, niszczy społeczny kapitał, pobudza zachowania an-

tywspólnotowe, egoizm i agresję. Złudne jest więc zaufanie do monetarnych czynników jako gwarancji zrównoważonego rozwoju. Naprawa świata wymaga alternatywnych rozwiązań niekonwencjonalnych w postaci „monetarnego ekosystemu”. Miałby on przezwyciężyć panujące tendencje sprzeczne przecież z zasadą zrównoważonego rozwoju i zapewnić ludziom dobre samopoczucie i społeczne bezpieczeństwo. Program taki wymaga działania długofalowego, demokratycznej niwelacji finansowych i społecznych nierówności, humanistycznego rozwiązywania aktualnych napięć ekonomicznych. „Pieniądz nie jest wartością neutralną”, podkreślają autorzy Raportu.

Konkluzje przywołanego Raportu zdają się współbrzmieć ideowo z tonacją studiów publikowanych przez The Institute of Moralogy w Tokio na temat nowej etyki globalnej. Miałyby ona demaskować tendencje „rynkowego fundamentalizmu” i jego skutki w postaci „upustynniania naszych umysłów”, umacniać zasady kultury pokoju, współistnienia i współodpowiedzialności. Wymaga to szczególnej wrażliwości i kształcenia ludzi w duchu „globalnego obywatelstwa”.

Obszar zaniepokojenia – CZŁOWIEK

Przypomniane problemy współczesnego świata, w perspektywie troski o jego rozwój i trwanie, ujawniają bolesne zachwianie ludzkiej kondycji. Wzmacnia się aktualność pytań o sens i wartość człowieczeństwa. Warto oczywiście pamiętać, że już Kant zastanawiał się nad „pokrzywionym drzewem człowieczeństwa”. Konrad Lorenz upatrywał w dzisiejszym świecie „regres człowieczeństwa”, a Bogdan Suchodolski pytał: „Dlaczego, skoro Człowiek jest tak wielki, ludzie są tak mali?”, a ludzkie życie oscyluje między uległością wobec wzorców i okoliczności a swobodnymi decyzjami wyboru. Style czy sposoby ludzkiego życia w znacznym stopniu wyznaczone są przez stosunek, do czasu, dziś jesteśmy świadkami dominanty teraźniejszości, poszukiwania satysfakcji doraźnych, łatwych i bezpośrednich, zjawiska znanego jako „kultura niecierpliwości”. Wyraża się ona w prymacie działań doraźnie pragmatycznych, umożliwiających „urządzenie się” w świecie, motywowana bezrefleksyjnością i egoizmem. Tego rodzaju priorytet znajduje swoje uzasadnienie w cytowanych już urynkowanych doświadczeniach zdominowanych przez priorytety konsumpcyjne.

W sposób niemal niepostrzeżony, ale trwałe i konsekwentne, tego typu priorytety ulegają swoistemu transferowi z obszarów ekonomicznych na wszystkie zakresy ludzkiego życia. Omawiane powyżej problemy niekontrolowanej ekspansji neoliberalnego ekonomizmu ujawniły niebezpieczną sprzeczność między coraz bardziej dominującą zasadą wzrostu a bardziej wysublimowanymi potrzebami rozwoju, zrównoważonego i jakościowego. O symboliczne już „granice wzrostu” upominali się przed czterdziestu laty członkowie Klubu Rzymskiego, zastanawiając się nad przyszłością człowieka i świata. Pogłębione studia diagnostyczne, propozycje zarysowania alternatywnych wymiarów przyszłości

wpłynęły pośrednio na odświeżenie roli tzw. czynnika ludzkiego, czyli granic i możliwości sterowania losami świata, ale nade wszystko ukazały zamazywane wciąż różnice między „wzrostem” a „rozwojem”. Z troską i niepokojem stwierdzano, iż społeczeństwa zdolne do przetrwania wybierając między różnymi rodzajami rozwoju i celami wzrostu, bardziej zainteresowane są wzrostem niż rozwojem.

Zgodnie z definicją przyjętą w Raporcie Banku Światowego „wzrost oznacza zwiększenie rozmiarów poprzez asymilację lub narastanie materii. Rozwój oznacza zwiększenie szans lub wykorzystanie własnych możliwości, doprowadzenie do pełniejszej, większej i lepszej postaci. Kiedy coś rośnie, to staje się większe, jeśli chodzi o ilość; kiedy się rozwija, to staje się lepsze w sensie jakości” (Informacja..., 1992). Zasada wzrostu wywodzi się z programów przyspieszenia cywilizacyjnego i ma oczywiste uzasadnienie, stała się jednak dominantą działania i myślenia we wszystkich niemal zakresach życia społecznego i jednostkowego. Nie ulega wątpliwości rola wzrostu w podnoszeniu jakości życia w zakresie materialnym, wymaga ona wszakże komplementarności w postaci zasady rozwoju wyznaczonej przez tzw. czynnik ludzki konkretyzowany w postaci szeroko rozumianej kultury. Rozwój bowiem pobudzany jest przez intencjonalną kreatywną rolę człowieka wymiarną bogactwem zróżnicowanych jakości. W sposób szczególnie odkrywczy zwracano na te sprawy uwagę w Programie Dekady Rozwoju Kulturalnego (1988-1997) proklamowanym przez ONZ/UNESCO.

Tymczasem w szerokiej praktyce życia społecznego i edukacji dzieje się tak, że sposoby działania, a zwłaszcza myślenie właściwe dla filozofii wzrostu materialnego opanowują obszary z natury swej związane z humanistyczną filozofią rozwoju. Mówiąc słowami cytowanego wyżej Giddensa, „doświadczenia urynkowane” uzyskują niemal obowiązujący status powszechności. Dzieje się to w sposób zaborczy i monopolistyczny. Myślenie ilościowe odbiera humanistyczny sens i autonomiczną wartość coraz większej liczbie ludzkich działań społecznych, kulturze i edukacji. Ludzkie wspólnoty stają się „ludzkimi zasobami”, czy „ludzkim kapitałem”, obywatele – klientami, kształcenie – działalnością usługową o nastawieniu rynkowo-produkcyjnym w najlepszym wypadku – tylko szkoleniem. Priorytet zasady konkurencyjności uzasadniony w produkcji zaczyna dominować w sferze stosunków międzyludzkich, generując konflikty i napięcia, wyciszając bezinteresowność, przyjaźń i wspólnotowość. Gaśnie podstawowy sens współdziałania z myślą o bezinteresownym wzbogacaniu dobra wspólnego, gubią się podmiotowe motywacje ludzkich działań.

Nowe zagrożenia pojawiają się w podstawowych obszarach ludzkiej kondycji rzadko ujawniane i analizowane, kompensowane powierzchownymi doświadczeniami w skali ludyczno-konsumpcyjnej. Tendencje te trafnie i gorzko charakteryzuje tytuł książki Herberta Marcuse *Człowiek jednowymiarowy*. Ga-

śnie, a z pewnością wycisza się wewnętrzne bogactwo człowieka, definiowane kiedyś jako „humanistyczna tkanka ludzka”, podmiotowość. Stopniowe wzmacnianie tendencji do uprzedmiotowienia człowieka, pozbawiania go świadomej autonomii wyraża się w narastającym przekonaniu na temat samoczynności czy samoregulacji zachodzących przemian w skali ekonomicznego wzrostu, a więc w pogłębianiu społecznie uzasadnionego fatalizmu. Bierność, uległość i brak krytycznej refleksyjności czynią ludzi coraz bardziej podatnymi na propagandę i różnego typu manipulacje, polityczne, obyczajowe, kulturowe.

Upominam się o pełniejszą i powszechniejszą świadomość istnienia dwóch typów przemian zachodzących w naszym świecie i decydujących o charakterze żyjących w nim ludzi. Zawłaszczanie przez zasadę wzrostu ilościowego obszaru jakościowego rozwoju jest groźne dla tych dziedzin, w których dominuje (powinien dominować?) czynnik ludzki, a więc dla kultury i edukacji. Ich opanowanie przez mentalność uprzedmiotowioną może na dłuższą metę stawać się nawet niszczące. Gubi się bowiem podmiotowa tożsamość człowieka, twórcy, czy po prostu odpowiedzialnego sprawcy, współtworzącego różne obszary rzeczywistości a jednocześnie osoby, zdolnej do samorozwoju i działań w kręgu ludzkiej wspólnoty.

EDUKACJA – nadzieje, szanse, możliwości

Tradycyjnie edukacja kojarzyła się z obszarem powinności, potrzebą określenia wartości podstawowych dla ludzkiego życia. J. H. Pestalozzi upominał się o „szkołę wychowania człowieka”, zapewne słusznie stwierdzał, że lepiej czy gorzej potrafimy uczyć, z trudem natomiast kształcimy ludzi, brak nam „szkół człowieka” - powtarzał.

Można by, w świetle naszych doświadczeń, powtórzyć analogiczną refleksję: wymagałaby ona wszakże konkretnej argumentacji w warunkach, kiedy szczególnej aktualności nabiera teza, iż wychowanie/edukacja jest sprawą człowieka w świecie. Z jednej bowiem strony, słusznie, obarczamy człowieka odpowiedzialnością za to, co w tym świecie stworzył i tworzy, z drugiej uzasadniamy, iż ten właśnie człowiek współczesny jest w znacznym stopniu produktem jego własnego świata. Jest naszym obowiązkiem myślenie na temat interakcji, continuum człowiek – świat. Takie przekonanie jest historycznie udokumentowane charakterem przypominanych wyżej przemian w świecie i logiczną komplementarnością działań podejmowanych w skali międzynarodowej od lat 70. XX wieku. Nie jest sprawą przypadku, że w tym samym 1972 roku ukazały się dwa znaczące raporty, które uzasadniały współzależność ludzkiej odpowiedzialności: za świat i za edukację ludzi. Cytowany Raport *Granice wzrostu* sugerował, że „przyszłość jest w naszych rękach”, natomiast raport *Uczyć się, aby być* proponował nowe horyzonty kształcenia ludzkiej osoby. Dziś, bogatsi o edukacyjne doświadczenia choćby w dziedzinie edukacji permanentnej, staliśmy się

wrażliwi na istnienie horyzontu możliwych alternatyw, przyszłości otwartej, uwarunkowanej nieznaną bliżej grą możliwości i rzeczywistości, zarówno czynnikami nieprzewidywalnymi (katastrofy i kataklizmy), jak intencjonalnymi działaniami ludzi, nie przypadkiem przez socjologię określanymi jako „aktorzy” – osoby działające, sprawcy. Jesteśmy przekonani o szczególnej roli tzw. czynnika ludzkiego, czyli możliwej-potrzebnej-koniecznej-wielostronnej aktywności człowieka jako autonomicznej siły regulacyjnej, zdolnego do podmiotowego wybierania i realizacji założonych prospołecznych celów, a nie tylko do ulegania adaptacji i podporządkowywania się tendencjom manipulacyjnym. W dziedzinie szeroko rozumianej edukacji wymaga to działań inspiracyjnych bardziej niż przyuczania do adaptacji, eksponowania samodzielności myślenia i działania, myślenia krytycznego i działania kreatywnego. Człowiek – jako podmiot zawsze uwikłany w sprawy rzeczywistości istniejącej, wciąż nowe sprzeczności i zobowiązania, a także konflikty interesów, stanowi szansę jako „człowiek możliwy”, siła sprawcza, a jednocześnie efekt realizowanych działań.

Proponowana tu „pedagogika niepokoju” uzasadnia wzmocnienie osobistej wrażliwości jednostki, pogłębienie w działaniach edukacyjnych tzw. współczynnika personalistycznego, którym jest „subiektywne doświadczenie obiektywnych działań ludzkich”. Innymi słowy, konieczne jest przywrócenie zagubionej wrażliwości egzystencjalnej, wspomaganie „refleksyjnego projektu tożsamości”, czyli zdolności do świadomego samorozwoju. Odwołam się do dwóch, moim zdaniem podstawowych, zakresów działania edukacyjnego, w skali potocznie określanej jako „intelektualna” i „moralna”, choć określenia te mają wyłącznie charakter porządkujący, a edukacja odnosi się zawsze do CAŁEGO człowieka i musi być zintegrowana.

W pierwszym zakresie zasługuje na przypomnienie edukacyjna intencja procesu Learning, czyli podmiotowego i osobistego procesu uczenia się, mającego stanowić uzupełnienie tradycyjnego nauczania (*Teaching*). *Learning* to tyle, co podmiotowy wysiłek edukacyjny, „rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Uczenie się jest procesem przygotowywania się do postępowania w obliczu nowych sytuacji” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 8). Zasługujący na nowe odczytanie Raport zajmuje się podstawowymi aspektami tego procesu, mianowicie uczeniem się innowacyjnym i uczeniem się antycypacyjnym, w odniesieniu do człowieka „obywatela świata” i „gospodarza cywilizacji globalnej”, powołanego do działań odpowiedzialnych i zaangażowanych. W roku 1972 zajmowano się badaniem zewnętrznych granic zawężających możliwości wzrostu materialnego na planecie Ziemia o skończonych rozmiarach. Otwiera się natomiast dla ekspansji obszar wewnętrzny istniejący w nas samych, „brzemienno potencjałem rozwojowym o bezprecedensowej wielkości”. Raz jeszcze odsłania się istotna różnica, tym razem edukacyjna, między wzrostem a rozwojem.

Rosnąca rola czynnika ludzkiego w świecie, z uwagi na istniejące, ale nie zawsze uświadamiane alternatywy przyszłości, wymaga innych niż dotąd priorytetów w realizacji szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, zarówno intencjonalnych, jak i dokonujących się w zakresie szeroko rozumianej permanentnej samoedukacji. W Polsce, niestety wciąż utrzymuje się jednowymiarowa koncepcja edukacji – bardziej nastawiona na przekaz wiadomości, pomyślanych na ogół w sposób utylitarny niż na kształcenie człowieka jako osoby. Jest to więc przede wszystkim „szkolenie”. Tematem zapomnianym, a nawet dziś nieco wstydliwym stało się tradycyjnie pomyślane kształcenie ogólne. Być może wymagałoby ono przypomnienia, odkurzenia, weryfikacji w świetle aktualnych diagnoz i zamówień edukacyjnych odpowiadających kształtowaniu ważnej dziś, czy może generalnie ważnej, jakości człowieka jako osoby, istoty wciąż nieskończonej, która, aby żyć, musi ciągle stawać się na nowo; nieustannie na nowo „wchodzi w życie”, rodzi się w swym ludzkim kształcie.

Wymaga namysłu problematyka kształcenia umiejętności w zakresie działań podmiotowych, osobowej odpowiedzialności obecnie zbyt jednostronnie koncentrowanej na tzw przedsiębiorczości, zaciera się natomiast umiejętność przyjaznej i wspólnotowej współpracy, mającej prowadzić do realizacji dobra wspólnego, w poczuciu odpowiedzialności i klimacie wzajemnego zaufania. Zachodzi pilna potrzeba wyzwalania w ludziach orientacji prospołecznych, różnych rodzajów uczestnictwa, personalizacji więzi międzyludzkich, które wzbogacają dominujące motywacje „sukcesu” i „zysku” o wymiar altruistyczny.

W ten sposób, drugi z sygnalizowanych zakresów podstawowych powinności edukacyjnych ujawnia się w związku z postulowanymi priorytetami wartości. Nieuchronnie musi pojawić się pytanie o strategię tworzenia, umacniania i rozwijania dobra, czyli wartości prospołecznych wyznaczających jakość człowieka i jakość stosunków międzyludzkich. Sprawa jest oczywista, ale i trudna. Żyjemy bowiem na dwóch poziomach: pierwszy wiąże się z określonym porządkiem mierzonym zasadą sprawiedliwości, kiedy odpowiednie instancje, prawa i instytucje, realizują różne formy kontroli w zakresie zwalczania krzywd i niesprawiedliwości. Czymś innym wszakże jest walka ze złem już zaistniałym, czymś innym apel do czynienia dobra, niejako „ponadnormatywnego”, apel do ofiarności, która wykracza ponad poziom oczywistego porządku społecznego. I w tym właśnie zakresie, wyznaczaniu horyzontów działania „ku górze”, konieczne są inspirujące działania edukacyjne. Perspektywą powinna być wspólnota ludzi, zaświadczających swoim życiem prawdę moralną, spotkanie tych, co chcą budować dobro, z tymi, którzy walczą ze złem. Miałyby to być życie, które, jak pisał B. Suchodolski, „byłoby życiem powszechnym w sprawiedliwości, ale wznoszącym się wciąż wzwyż ku wartościom dobroczynności i heroizmu” (Suchodolski, 1986, s. 25).

* * *

Odkrywcze intuicje z dawnych lat zachowują nieoczekiwaną aktualność w zmienionych okolicznościach, na tle aktualnych zamówień edukacyjnych. Włosko amerykański, ceniony u nas psycholog społeczny Philip Zimbardo podejmuje w swoich pracach odwieczną problematykę dobra i zła dowodząc, iż w określonych warunkach i w układzie określonych ról społecznych tak zwani dobrzy ludzie mogą czynić zło. Sytuacje władają ludźmi a nie odwrotnie, dowodzi Zimbardo. Trzeba zatem tworzyć sytuacje i kształcić postawy sprzyjające pobudzaniu dobra, promować „potencjalne bohaterstwo” jako uniwersalną właściwość ludzkiej natury.

Zaproponowany przez Zimbardo projekt „heroicznej wyobraźni” odwołuje się do założenia, że zawsze trzeba podważać stan faktyczny; każdy bowiem jest potencjalnym sprawcą zmiany społecznej. Realizacja tak pomyślanego projektu wymaga współdziałania, współpracy i współuczestnictwa, które mają zastąpić rywalizację i dążenie do panowania. Każdy, od najmłodszych lat, może mieć swój udział w czynieniu świata lepszym. Istota edukacji i rola nauczyciela mają odwoływać się do: wartości, a każde dziecko powinno czuć, że „ktoś pomaga mu stawać się lepszym człowiekiem”, sądzi Zimbardo. W taki to sposób, w skali długofalowej wspomaganie i wzmacnianie dobra może pomniejszać działanie zła.

Ujawnione obszary aktualnej troski edukacyjnej udokumentowane oglądem współczesnego świata i odczuciem niepokoju współczesnego człowieka mogą/powinny pogłębiać naszą humanistyczną wrażliwość. Jest ona jednak coraz boleśniej zabarwiona odczuciem tragizmu ludzkiej kondycji, co wszakże nie zwalnia nas ani od myślenia ani od działania „mimo wszystko”.

BIBLIOGRAFIA

- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1982): *Uczyć się bez granic. Jak zerwać „Jukę ludzką”?* Przekł. M. Kukliński. PWN, Warszawa.
- Giddens A. (1997): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* Przekł. A. Szulżycka. PWN, Warszawa.
- Informacja sygnałna* nr 19/4 1992, Biuro Organizacji Prognoz i Ekspertyz Komitetów naukowych przy Prezydium PAN, Warszawa.
- King A., Schneider B. (1992): *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać.* Raport rady Klubu Rzymskiego. Przekł. W. i S. Rączkowscy. Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa.
- Marcel G. (1984): *Homo viator, wstęp do metafizyki nadziei.* Przekł. P. Lubicz. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Suchodolski B. (1986): *O rosnących wartościach w życiu Polaków. O kondycję moralną społeczeństwa.* Opr. zbior. Czytelnik, Warszawa.