

## ARTYKUŁY

JAN SZMYD

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

E-mail: janszmyd@interia.pl

### EDUKACJA W KRYZYSIE. PRÓBA WSTĘPNEJ CHARAKTERYSTYKI I OCENY

#### SŁOWO WSTĘPNE

Parafrazując znane dziewiętnastowieczne twierdzenie odnoszące się do wędrówki widma idei komunizmu, dzisiaj też możemy stwierdzić, że „widmo kryzysu edukacji i wychowania krąży po świecie”; po całym świecie – w tym także po naszym kraju. I jest to – jeśli trzymać się dziewiętnastowiecznej parafrazy – o tyle szczególne i osobliwe, co ważne i niebezpieczne wydarzenie. Niektórzy nazywają go „cichym”, nienagłośnionym kryzysem (M. Nussbaum), inni zaś „zapętnieniem kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jego kontekstu” (Z. Kwieciński), czy „deedukacją” (Y.N. Harari). Jeszcze inni upatrują w nim – a autor tego tekstu do nich m.in. należy – nader istotne i znaczące, groźne i niepokojące, a mimo to jednak niedostatecznie postrzegane, nie w pełni doceniane, a nawet rozmyślnie i nieodpowiedzialnie przemilczane i lekceważone zjawisko; zjawisko bodaj najbardziej symptomatyczne dla naszej epoki, a zarazem wyraziście ostrzegawczy znak czasu drugiej rewolucji naukowo-technicznej i przyspieszenia przemian technokratyzującego i cyfryzującego się świata.

Stosunkowo nieliczne, choć bardzo wymowne i krytyczne reakcje na to zjawisko nielicznych przedstawicieli współczesnej nauki i kultury – w tym reprezentantów środowisk pedagogicznych i edukacyjnych, czy wręcz rażąco instrumentalne, a w każdym razie wysoce nieodpowiedzialne odniesienie do tego newralgicznego dla współczesności zjawiska przedstawicieli władzy i politycznie

decyzyjnych ośrodków oraz niemal powszechna dezorientacja w owej sprawie tzw. przeciętnego człowieka, dosadnie świadczy o tym, że omawiany tu kryzys jest niedostatecznie rozpoznawany i jednostronnie oceniany, nie mówiąc już o tym, żeby był odpowiednio monitorowany i zarządzany. Nieodparcie nasuwa się tu analogia do współczesnych postaw społecznych wobec nieograniczonego i nieracjonalnie stymulowanego tzw. „wzrostu gospodarczego” – w lokalnym i globalnym jego wymiarze – czy do stosunku rządów i parlamentów większości państw do sytuacji ekologicznej zaistniałej na naszej planecie, do groźnych dla ludzi niebezpiecznych zmian klimatycznych, bezprecedensowo regresywnych zmian w biosferze i w ogóle w niemal całym środowisku naturalnym. We wspólną klamrę wymienione postawy i odniesienia spinają się z takimi czynnikami jak niedostatek wiedzy i zrozumienia tych zjawisk, nadmiar zwykłej głupoty, chciwość i rażące braki w długofalowej i racjonalnie przewidywalnej wyobraźni, a nawet zwyczajne pragnienie wygody, przyjemności, spokoju, stabilności życiowej czy doraźnego dobrostanu.

Ale wróćmy do interesującego nas tu głównie współczesnego kryzysu edukacyjnego i zwróćmy uwagę na jego specyficzny charakter, główne uwarunkowania i konteksty cywilizacyjne, struktury i mechanizmy wewnętrzne, przede wszystkim zaś na jego doraźne oraz możliwe do wyobrażenia przyszłościowe skutki i konsekwencje<sup>1</sup>. Nie od rzeczy będzie tu też krótka charakterystyka podejmowanych, ciągle jednak nielicznych i bez większego społecznego przebiccia, prób naukowej analizy i rozpoznania istoty omawianego kryzysu oraz wypracowania trafnych i skutecznych sposobów zaradczych czy choćby wstępnych projektów przyszłościowej naprawy. Przede wszystkim zaś chodzi o to, żeby nie było tak – a ciągle jednak jest tak – jak pisze Martha C. Nussbaum: „Stajemy w obliczu kryzysu, ale jak na razie nie chcemy się z nim zmierzyć. Udajemy, że wszystko zostało po staremu, podczas, gdy w rzeczywistości zmiany w rozłożeniu akcentów są widoczne na każdym kroku”. I dalej – ogarnęła nas „[...] kompletna dezorientacja co do sensu kształcenia młodych pokoleń [...]. W publicznej debacie kwestie inne niż rynek czy stan gospodarki wydają się niepoważne”<sup>2</sup>. W tej sytuacji chodzi, najogólniej rzecz biorąc, o to, aby nie zabrakło nam „niezbędnego rozumu edukacyjnego” i odpowiedzialnej wyobraźni edukacyjnej, a przy tym – i może przede wszystkim – rozumienia współczesnego kontekstu cywilizacyjnego spraw edukacyjnych.

---

<sup>1</sup> Por. M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016; Z. Kwiecieński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, „Forum Oświatowe” 1997, tom 9, nr 1–2 (16–17), s. 267–275; Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018; J. Szmyd, *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i perspektywiczny*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2019.

<sup>2</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, dz. cyt., s. 141.

## EPOKA KRYZYSORODNA I KRYZYSOFUNKCJONALNA

Ogólnie rzecz biorąc żyjemy w epoce nie tylko swoistego zamętu, chaosu, przyspieszonych przemian „wszystkich i wszystkiego” – w wielu przypadkach nieracjonalnych i niekontrolowanych, w skutkach swych niezupełnie przewidywalnych, a nawet niewyobrażalnych; żyjemy w cywilizacji nie tylko niepokojących bezdroży i nie dość fortunnie wybranych dróg rozwojowych, cywilizacji „spektaklu, manipulacji i przemocy”, bezprecedensowego postępu technologicznego i informatycznego, wzmożonej technokratyzacji i mechanizacji życia, przeliczania prawie wszystkiego na zysk, powszechnego wymogu opłacalności i ekonomiczności, ale także – i przede wszystkim – w epoce p o w s z e c h n e g o k r y z y s u ; kryzysu w niemal wszystkich sferach życia i działania człowieka<sup>3</sup>. Kryzysu ekonomicznego – okresowo przeplatane większą lub mniejszą prosperitą gospodarczą – kryzysu społecznego, politycznego, ideowego, aksjologicznego, moralnego, kulturowego, demograficznego, ekologicznego, a także k r y z y s u e d u k a c y j n e g o i w y c h o w a w c z e g o . Ten ostatni jest wbrew pozorom i mniemaniu wielu ludzi – jednym z najważniejszych i najgroźniejszych kryzysów współczesności. Jest kryzysem niebezpiecznym dla ogólnej kondycji i przyszłości człowieka, bo jego aktualne, a zwłaszcza potencjalne skutki i konsekwencje, są – mogą być – dla człowieka destrukcyjne i wyniszczające, zagrażają – mogą zagrażać – jego tożsamości, jego człowieczeństwu. Może on głęboko deformować i wyniszczać podmiotową strukturę człowieka, jego człowieczą tkankę, ponieważ uniemożliwia, a w każdym razie ewidentnie utrudnia pełny i wielostronny rozwój człowieka – spłaszcza, ujednostronnia jego życie, obniża jakość jego bytowania, hamuje pełny rozwój jego osobowości, mentalnego i duchowego potencjału, „wewnętrznego wyposażenia”. Bardziej lub mniej cofa rozwojowo ów potencjał, prowadzi do swoistej a n t r o p o l o g i c z n e j r e g r e s j i , stawiając pod znakiem zapytania przyszłość człowieka jako człowieka, człowieka jakiego znamy.

Zaś cechami epoki i związanej z nią cywilizacji, które bezpośrednio rzutują na edukację i wychowanie oraz generują ich prawdopodobnie nieodwracalny już kryzys, są:

- zbyt duża pragmatyzacja życia społecznego i indywidualnego;
- nadmierne wysoka ekonomizacja systemów wartości i ich relatywizacja;
- spadek rangi i znaczenia wartości autotelicznych, zwłaszcza wartości duchowych i humanistycznych;

---

<sup>3</sup> P. Ricoeur, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne*, [w:] *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. II, Znak i Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 1990.

- dominacja konsumpcjonistycznych i utylitarnych stylów życia i celów egzystencjalnych;
- obniżenie duchowości i kultury moralnej wielu jednostek i środowisk społecznych;
- upadek autorytetów, wzorców osobowych i drogowskazów życiowych;
- spadek zainteresowań poznawczych i wyższych, sensotwórczych i homokreatywnych aspiracji życiowych młodzieży;
- pomniejszające się rozeznanie młodzieży w świecie, w którym żyje, pozostawanie w dużej mierze w jego uproszczonym i medialnie zdeformowanym obrazie oraz swoista ucieczka w świat wirtualny;
- osłabienie kondycji psychicznej i fizycznej młodych ludzi itp.

Wszystkie te – a także i inne, niewyliczone tu cechy – oznaczają istotne zmiany w psychice, osobowości, mentalności i zachowaniu młodych i starszych pokoleń, i z natury rzeczy wyciskają się one silnym piętnem na współczesnym wychowaniu i edukacji, na jej charakterze, teleologii, kierunkach, a zwłaszcza na efektach<sup>4</sup>.

### **Struktura i charakter kryzysu edukacyjnego**

Obecny kryzys edukacji, czyli kryzys działalności rozstrzygającej o rzeczy dla człowieka najważniejszej, tzn. o tym, w jakim stopniu i w jakiej mierze urzeczywistnia się jego ludzki potencjał, na ile staje się on człowiekiem, mniej lub bardziej ukształtowaną istotą ludzką, jest – o czym już wcześniej wspomniano – kryzysem historycznie bezprecedensowym i jedynym w swoim rodzaju, niepowtarzalnie specyficznym. Jest on zdecydowanie i n n y m od wszystkich dotychczasowych kryzysów nauczania i wychowania. Jest nadto kryzysem paradoksalnym i wyjątkowo dramatycznym. Jego bezprecedensowość i dziejowa unikalność polega głównie na tym, że nie dotyczy on schorzeń czy dysfunkcyjności określonych systemów i praktyk edukacyjnych, które przez określone zmiany i reformy można byłoby jakoś naprawić albo po prostu usunąć, a tym samym przywrócić prawidłowy stan rzeczy w tzw. rzeczywistości edukacyjnej, ale destrukcyjnie godzi on w historycznie ukształtowaną ideę kształcenia i wychowania, a w praktyce edukacyjnej zdecydowanie i – jak się wydaje – ostatecznie się z niej wycofuje. Chodzi o ideę wyrażoną w greckiej *paidei*, a następnie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku<sup>5</sup>, ideę orzekającą, najogólniej mówiąc, o tym, że w nauczaniu i wychowaniu chodzi o wszechstronny rozwój człowieka,

---

<sup>4</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, dz. cyt.

<sup>5</sup> I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2015.

o możliwie pełne urzeczywistnianie jego potencjału osobowego, o wyposażanie go w niezbędną całościową wiedzę o świecie i o nim samym. Zarówno wiedzę praktycznie użyteczną, zawodową, jak i bezinteresowną, cenną dla niej samej, ogólnie wzbogacającą człowieka. Idzie zarówno o kształtowanie kultury osobistej ucznia i wychowanka, jak i o skuteczne wprowadzenie go w kulturę historycznie ukształtowaną oraz w świat uniwersalnych wartości, w tym wartości humanistycznych. I wreszcie – o udane przysposobienie go do życia indywidualnego i społecznego. Słowem – w owej idei chodzi o człowieka możliwie wielostronnie ukształtowanego, człowieka o bogatej duchowości i rozbudowanej kreatywności, człowieka o samodzielnej i krytycznej umysłowości, o rozbudzonej wrażliwości moralnej i humanistycznej.

Bezprecedensowość czy jedyność omawianego kryzysu polega właśnie na tym, że klasyczny i uniwersalny ideał kształcenia i wychowania zostaje – co nie miało miejsca we wcześniejszych kryzysach edukacyjnych – świadomie i ostatecznie odrzucony na rzecz z pozoru nowoczesnego, jednostronnego paradygmatu kształcenia, tzn. kształcenia przede wszystkim utylitarnego, praktycznie użytecznego, zorientowanego głównie na rozwój gospodarczy i postęp naukowo-techniczny.

Do dalszych charakterystycznych cech omawianego kryzysu edukacyjnego, cech potwierdzających jego historyczną osobliwość i unikalność, jest jego wymiar g l o b a l n y oraz s t r u k t u r a l n y charakter. W przeciwieństwie do różnych kryzysów czy załamań edukacji z przeszłości, które w większości przypadków miały wymiar lokalny, rozgrywały się w ograniczonej liczbie państw, narodów i społeczności, obecny kryzys rozciąga się niemal na wszystkie zbiorowości ludzkie świata współczesnego. Przejawiając się w różnym nasileniu i zakresie, w niejednakowej dynamice i pogłębieniu, nie omija prawie żadnego z nich i dla wszystkich staje się poważnym problemem i zagrożeniem. Rozprzestrzenia się zarówno w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych, jak i w Japonii, Indiach, Australii i Kanadzie oraz w innych krajach cywilizacji zachodniej. Także i skutki tego globalnego procesu są globalne – tzn. dotyczą nie tylko poszczególnych regionów krajów i państw obecnego świata, ale znacznej części ludzkości w ogóle.

S t r u k t u r a tego kryzysu jest rozbudowana. W jej zakres wchodzi zarówno kryzys aksjologii i teleologii edukacji, jej głównych wartości i celów, realizowanych w praktyce planów i programów kształcenia, po części jest to także kryzys technologii dydaktycznej, czyli obszaru metod i instrumentów działalności dydaktycznej oraz sposobów zarządzania edukacją, form proceduralnych i organizacyjnych, jak i całej podmiotowej strony procesu edukacyjnego, tzn. ucznia i nauczyciela, rodziców i opiekunów, znacznej części nauczycieli akademickich i studentów.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech omawianego kryzysu jest jego, jak się wydaje, chroniczny i nieodwracalny charakter. I tym zasadniczo różni się on od wszystkich poprzedzających go kryzysów w sferze edukacyjnej działalności człowieka. Jest on integralną częścią utrwalonego systemu ekonomicznego (neoliberalnego) oraz związany jest ściśle, choć dość często paradoksalnie, z głównymi cechami współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej oraz z istotnymi i w znacznej mierze regresywnymi znamionami zmiany samego człowieka w kontekście owej cywilizacji. Ściślej rzecz biorąc jest nieodłączną częścią globalnej gospodarki rynkowej i jej naczelnego nastawienia i działania, tzn. dążności do stałego wzrostu gospodarczego. Wiąże się też nierozzerwalnie z przyspieszonym postępem naukowo-technicznym (rewolucją technologiczną). Są to procesy, które stymulacją i zarazem określają ten kryzys. I dopóki będą one trwały i umacniały się – a na ich upadek raczej się nie zanoszą – dotąd kryzys w edukacji będzie trwał i pogłębiał się, bowiem jest on ich wytworem i zarazem czynnikiem wspomagającym. Co więcej, na współczesny kryzys edukacyjny przemożnie wpływają i silnie go determinują nie tylko nowoczesna gospodarka, nauka i postęp technologiczny – ale sam człowiek doby obecnej – naukowiec, informatyk, producent, konsument, uczeń, student, itp. Ściślej – wpływa nań przyspieszona i prawdopodobnie nieodwracalna zmiana jego mentalności, zmiana jego postaw i aspiracji życiowych, zmiana kręgu jego potrzeb i preferencji w świecie wartości.

Ogólnie mówiąc – odchodzenie od mentalności wielostronnej, otwartej nie tylko na materialne i użytkowe dobra, ale także na cele duchowe, ideowe, a przechodzenie w sferę mentalności uboższej, materialno-praktycznej i technokratycznej; mentalności, która spycha na margines zainteresowań dążności duchowe i praktycznie nieużyteczne. Nie docenia i marginalizuje wartości autoteliczne, nieużyteczne, w tym wartości humanistyczne; wartości niezbędne dla pełniejszego rozwoju ludzkiej podmiotowości, duchowej samorealizacji. Z perspektywy tego typu zmian mentalnych i aksjologicznych, w istocie zmian regresywnych, stopniowo zacierają się w świadomości społecznej kontury także tego rodzaju zmian, które nazywamy tu kryzysem edukacyjnym. Kryzys ten postrzegany jest z czasem coraz mniej wyraziście i w poczuciu coraz mniejszej jego anormalności czy szkodliwości. Stopniowo zaczyna być uznawany jako stan normalny i nieszkodliwy, a w każdym razie za stan nieuchronny i zgodny z „duchem czasu”. Przestaje więc być w oczach utylitarnie i technokratycznie „urobionego” człowieka kryzysem rzeczywistym, a nawet zaczyna być uznawany za przejaw postępu i nowoczesności. Zaś opozycyjne nastawienia do niego zaczynają być traktowane z szyderstwem i pogardą jako mentalne i zachowaniowe relikty minionej przeszłości, śmieszne mrzonki i tęsknoty nieodwracalnie przechodzące w historyczny niebyt „człowieka tradycyjnego”. Zmiany zwane wcześniej kryzysem stają się pod presją wymogów i konieczności nowoczesnego etapu cywilizacji nauko-

wo-technicznej i neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego po prostu strukturalnym czynnikiem ogólnego systemu życia zbiorowego i indywidualnego i prawdopodobnie będą się umacniać i pogłębiać w możliwej do przewidzenia przyszłości.

Kwestią otwartą pozostaje jednak pytanie o to, czy ta sytuacja i perspektywa oznacza – jak złowieszczo twierdzi Y.N. Harari – kres edukacji w dotychczasowym znaczeniu i kres człowieka jakiego znamy<sup>6</sup>, czy też – jak nieprzekonująco zapewnia M. Nussbaum – jest on jednak przejściowym i możliwym do przezwyciężenia kryzysem edukacyjnym, a wraz z tą możliwością dającym się, choćby na jakiś czas oddalić kryzysem edukowanego człowieka<sup>7</sup>.

### OBIEKTYWNE PRZEJAWY KRYZYSU EDUKACYJNEGO

Współczesny kryzys edukacyjny przejawia się różnorodnie i w rozległym obszarze. Także jego skutki są liczne i różnorodne. Główne jego przejawy:

1. Nadmierny zwrot kierunków kształcenia w stronę wiedzy praktycznej, instrumentalnej, specjalistycznej, zawodowo użytecznej, a programowe odsuwanie go od wiedzy niemającej bezpośrednio praktycznego zastosowania, zawodowo nie dość użytecznej; wiedzy bezinteresownej, cennej samej w sobie. Traktowanie uzyskiwanej w kształceniu wiedzy niemal wyłącznie jako środka dla uzyskiwania celów praktycznych, np. kwalifikacji zawodowych, określonego przysposobienia zawodowo-specjalistycznego, odpowiedniego przygotowania do planowanej kariery, do zamierzonego statusu społecznego, dobrobytu itp. Trend ten oznacza zdecydowany przechył kształcenia w stronę przedmiotów ścisłych, technicznych, informatycznych, fizycznych, biologicznych, kosztem tzw. „nauk wyzwolonych”, ogólnych, humanistycznych, artystycznych. Ogólnie rzecz biorąc oznacza to do-  
minantę kształcenia zawodowego nad kształceniem ogólnym. W wymiarze ekonomicznym sprowadza się to do forsowania edukacji nastawionej głównie na zysk, wzrost gospodarczy, przy wyraźnym zaniechaniu nastawień ogólnospołecznych, wspólnotowych, a w szczególności osobotwórczych i homokreatywnych.

Wyrazistym przejawem tej jednostronnej tendencji edukacyjnej jest ograniczanie, a dość często nawet i likwidowanie w uniwersytetach i innych uczelniach

<sup>6</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Paryż, 10 XII 1948.

<sup>7</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji...*, dz. cyt.; M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, dz. cyt.; J. Morbitzer, *Into Idiocracy – Pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet era*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2018, 17, s. 125–137.

wyższych wydziałów humanistycznych, redukowanie w planach nauczania przedmiotów humanistycznych, filozoficznych, artystycznych, nierzadko też przedmiotów społecznych. Tendencji tej często towarzyszy odmowa albo drastyczne ograniczenie ich finansowania i wspierania państwowego. Jak pisze M.C. Nussbaum:

[...] kryzys gospodarczy zmusił wiele uniwersytetów do redukcji środków przeznaczonych na programy nauk humanistycznych. [...] nauki humanistyczne postrzega się powszechnie jako przedmioty mniej istotne, a zatem likwidacja niektórych ich części lub wydziałów nie budzi protestów. [...] Na całym świecie i na wszystkich szczeblach edukacji programy nauczania przedmiotów humanistycznych i artystycznych są ograniczane na rzecz przedmiotów technicznych”<sup>8</sup>.

Zdaniem amerykańskiej uczoney wszędzie chodzi bardziej o kształcenie elit technicznych czy elit biznesowych, aniżeli elit humanistycznych czy wszechstronnie wykształconych inteligentów. Dzieje się tak pomimo tego, że oczywistym wyrazem braku samowystarczalności edukacyjnej jest odseparowane kształcenia zawodowego od humanistyki i nauk społecznych, że tzw. „kształcenie ogólne” – na wszystkich szczeblach edukacji – nie jest anachronizmem, ale ciągle niezbywalną koniecznością, jeśli – oczywiście – chciałoby się, by człowiek mógł w procesie edukacji i wychowania możliwie w pełni rozwijać swój indywidualny potencjał i starannie kultywować swoje człowieczeństwo; by w gorączkowej pogoni za zyskiem, wygodą, przyjemnością, dobrobytem i przesadną konsumpcją nie pomijać tego, co ciągle wydaje się być dla niego najważniejsze, tzn. pełnia życia i podmiotowości, sens istnienia i autentyczne szczęście, bogata osobowość i wyrazista tożsamość, obywatelskość i wspólnotowość.

2. Upadek wielkich idei i narracji edukacyjnych. Kolejnym przejawem współczesnego kryzysu edukacyjnego jest upadek, a w każdym razie dezaktualizowanie się i odchodzenie w sferę wymuszonego przedawnienia ambitnych i wysoko cenionych idei i strategii edukacyjnych spod znaku takich idei edukacyjnych jak: „*paidea*”, „kształtowanie człowieka pełnego i wszechstronnie rozwiniętego”, „wychowanie człowieka humanistycznie usposobionego”, „wychowanie dla przyszłości”, „kształcenie, aby być”, „kształtowanie człowieka kreatywnego, krytycznie i samodzielnie myślącego”, „uniwersytet klasyczny” itp. Inaczej rzecz określając – chodzi o intencjonalne sprowadzanie maksymalistycznej futurologii edukacyjnej, a poniekąd romantycznej myśli oraz dążności pedagogicznej do wymiaru zupełnej utopii; do z pozoru jałowych i bez-

<sup>8</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, dz. cyt., s. 141; por. M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.



użytecznych, a nawet śmiesznych i absurdalnych zamierzeń, z których ponoć dziś już nic edukacyjnie realnego i pożytecznego nie daje się wykrześć i które stają się jak gdyby dostojnym muzeum edukacji i wychowania; muzeum może godnym obejrzenia, ale tylko wtedy, kiedy zaciekawieni jesteśmy edukacyjną przeszłością oraz szlachetną, ale naiwną tradycją szkoły i wychowania.

3. Niedostatki perspektywy i progresywności praktyki edukacyjnej. Aktualna teoria i praktyka edukacyjna jest w swych funkcjach i nastawieniach nazbyt pragmatyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna.

Swoje zadania i intencje ogranicza – jak już wspomniano – głównie do doraźnego przysposabiania ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych: do wyuczania ich w odpowiednich umiejętnościach i sprawnościach zawodowych oraz w różnorodnej doraźnej funkcjonalności praktycznej, mniej zaś troszczy się o przysposobienie ich do mądrego i sensownego życia, do osiągnięcia szczęścia i głębszej satysfakcji życiowej, do uznawania roli i znaczenia wartości kultury wyższej w życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia. Do rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje i siebie samego – do choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego<sup>9</sup>. Nadto aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia, a raczej przystosowuje swe podmioty, głównie młodzieżowe, do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co, oczywiście jest rzeczą niezbędną – przecież ludzie młodzi muszą umiejętnie i wydatnie pracować oraz odpowiednio społecznie się zachowywać w zastanej rzeczywistości. Jednakże obecnie uprawiane nauki pedagogiczne, z bezspornymi dużymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schorzenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi donikąd”, patologie i schorzenia, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, eliminowania ich lub choćby pomniejszania czy jakiejś naprawy zastanej rzeczywistości; bezkrytycznie uczą przyjmowania jej za w pełni „zdrową” i „normalną”, a nie kryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomija się w nich sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. W tej kwestii są one mało perspektywistyczne i progresywne.

---

<sup>9</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo...*, dz. cyt., s. 14.

4. Teoria pedagogiczna bez „skrzydeł”. Łatwo zauważyć, że części, jeśli nie większości, nurtów pedagogiki funkcjonujących w obecnych systemach edukacyjnych brakuje długofalowego spojrzenia na swoje funkcje i zadania, inaczej mówiąc – brakuje im poważnej edukacyjnej i wychowawczej futurologii, tego, co B. Suchodolski nazywał „wychowaniem dla przyszłości” (oczywiście we współczesnym rozumieniu tej idei), czy mówiąc po prostu – b r a k u j e i m w i z j i p e d a g o g i c z n e j. Na ogół nie wychodzą one poza edukacyjne i wychowawcze „tu i teraz”, poza realia zastanego kontekstu cywilizacyjnego, kulturowego i szkolnego. Poza nielicznymi wyjątkami nie mają one w sobie „skrzydeł”, tzn. siły i zdolności koncepcyjnej i projektującej t r a n s c e n d e n c j i p e d a g o g i c z n e j, wyobraźni i przewidywalności dalekiego zasięgu. Nie wyprzedzają, jak to w wielkich systemach pedagogicznych bywało, np. w „Nowym Wychowaniu” czy choćby w pedagogice „zmiennej rzeczywistości” Z. Mysłowskiego granic własnej epoki. A przecież edukacja i wychowanie nie mogą być nastawione jedynie „na dziś”, ale winny być ukierunkowane perspektywnie, czyli być „w y c h o w a n i e m d l a p r z y s z ł o ś c i”. Przy tym nie powinny być zamkniętym kształceniem i wychowaniem szkolnym, ale otwartym i permanentnym działaniem społecznym. Powinny przewycięzać wąsko pojęty instrumentalizm edukacyjny.

Chodzi, o to – pisał B. Suchodolski – aby wychowanie dopomagało jednostkom ludzkim, by nie tylko umiały „coś zrobić”, lecz, aby umiały także „być”, aby umiały „istnieć” – aby były wewnętrznie bogate i szczęśliwe, a zarazem zaangażowane w wielkie sprawy świata – w powszednich dniach ich życia. Ponadto winno ono „umieć” kształtować wysokie postawy i wartości moralne: poświęcenie, ofiarność, solidarność, odpowiedzialność, odwagę, itp. A więc zakładać nie tylko cele doraźne, ale także – i przede wszystkim – c e l e p r z y s z ł o ś c i o w e. Każde wychowanie jest w istocie wychowaniem dla przyszłości. Nie może być zwrócone wyłącznie ku przeszłości, ani nastawione głównie na teraźniejszość, choć przeszłość i teraźniejszość odgrywają dużą rolę w procesie kształtowania tożsamości społecznej, narodowej i jednostkowej. Idealy wychowawcze winny być kształtowane przede wszystkim w związku ze zmieniającą się rzeczywistością, z narastaniem problemów globalnych ludzkości i możliwą do przewidzenia przyszłością. Dodajmy – wychowanie powinno podoląć wyzwaniom, problemom i zagrożeniom współczesnej cywilizacji, ale też powinno wykorzystywać szanse, jakie stawia ona dla młodych generacji. Mimo, że staje się zadaniem coraz trudniejszym, to jednak implikuje „r a c j o n a l n ą n a d z i e j ę” – i może być „w y c h o w a n i e m m i o w s z y s t k o”. Cywilizacja zagrożona wymaga pomocy, wiedzy i zaangażowania, dojrzałości i stanowczości, krytycyzmu i odwagi działania. W tym także działania wychowawczego, które w dużej mierze jest działaniem na rzecz przyszłości i dla „horyzontu człowieczeństwa”<sup>10</sup>.

5. Miejsce utopii w wychowaniu. Warto zauważyć, że pożądana teleologia i działalność wychowawcza zawsze ma w pewnej mierze ja-

<sup>10</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 53.

kiś charakter utopijny, w pozytywnym znaczeniu pojęcia utopijności. To znaczy, że zwykle towarzyszy jej wizja przyszłego lepszego i doskonalszego człowieka i jego świata; że ukazuje się w niej zadania niespełnione, a wymagające spełnienia; że wskazuje się na rozwiązania nader ważne i pożądane, ale bez gwarancji i pewności faktycznego ich spełnienia, a jedynie z nadzieją i pewną ufnością, że owo spełnienie w bliższej lub dalszej perspektywie prawdopodobnie nastąpi; że jej cele w dość licznych przypadkach formułuje się w pewnym sensie „nadrealistycznie”, wizyjnie i idealizująco, i lokuje się je nie tylko w czasie teraźniejszym, ale w bliżej nieokreślonej przyszłości. To właściwie nadaje jej wyraźne znamiona utopijności. Jednak utopijność ta wcale nie osłabia ogólnego projektu edukacyjno-wychowawczego. Wręcz przeciwnie – projekt ten wzmacnia i dynamizuje – ściślej mówiąc – może go wzbogacić i uczynić bardziej skutecznym. Może, bo właściwością „pozytywnej” utopii, w tym konstruktywnej utopii pedagogicznej jest m.in. to, że na ogół ożywia ona ludzkie działania (w przypadku wychowania ożywia aktywność zarówno wychowawcy, jak i wychowanka); wyzwala energię i wyobraźnię, pobudza myślenie prospektywne i śmiałość wyobraźniowości, nastawia wolę i intencjonalność człowieka w stronę przyszłej rzeczywistości (w omawianym przypadku rzeczywistości wychowawczej), nastawia aktywistycznie i twórczo, a nie kwietystycznie i pasywnie „owładniętych” nią ludzi i „podnosi” ich ku lepszemu, wyzwala z nawyków, a nawet utartych schematów myślowych wynikających z tzw. zdrowego rozsądku, „dostarcza człowiekowi tego za czym najgoręcej tęskni”. Wychowanie winno być utożsamiane z wizją twórczą. Przyrównywane do „wynałazczości” oraz do postawy krytycznej, która odważnie oswaja się z wszelkim ryzykiem (a właśnie działalności wychowawczej nieustannie towarzyszy ryzyko, jest ono nieodłączną jego cechą), podtrzymuje i wzmacnia – co w omawianym typie działalności jest szczególnie ważne – zwłaszcza w czasach obecnych – nadzieję. Nie tylko interesuje go pytanie: „co mogę wiedzieć?” i „co winieniem zrobić?”, ale także pytanie: „na co mogę żywić nadzieję?”<sup>11</sup>. Wszak „siłą napędzającą poszukiwania utopii nie jest ani teoretyczny, ani praktyczny rozum, nie są też nimi zainteresowania poznawcze ani moralne, jest nią zasada nadziei”<sup>12</sup>. Chyba dzięki tej zasadzie oraz tym cechom „utopie wywierają ogromny wpływ na aktualny bieg wydarzeń historycznych”<sup>13</sup>. W tym „wydarzeń” edukacyjno-wychowawczych.

---

<sup>11</sup> Por. R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Presses Universitaires de France, Paris 1950 (podaję za: Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, s. 17).

<sup>12</sup> Tamże, s. 12.

<sup>13</sup> Tamże, s. 14.

6. **Regress tożsamości uniwersytetu.** Rozwój uniwersytetu współczesnego – globalnie i statystycznie ujmowanego – jest złożony i niejednoznaczny. W pewnych swych składnikach i obszarach, takich np. jak infrastruktura uniwersytecka, materiałowe i techniczne wyposażenie, zabudowa kampusów, baza lokalowa i laboratoryjna, systemy organizacyjne i strukturalne, zarządzanie i administrowanie, środki finansowe i gospodarcze itp. zachodzi „gołym okiem” dostrzegalny i nierzadko – jak w większości krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących – imponujący postęp i rozmach rozwojowy. W innych jego wymiarach i „obliczach”, mniej policzalnych i namacalnie uchwytnych, swoiście imponowalnymi w „esencjonalności uniwersyteckiej”, a dla jego „duszy” najważniejszych, dostrzegalny jest jednak wyraźny regres, a w każdym razie większa lub mniejsza deformacja. Chodzi o zanik lub znaczne osłabienie atrybutywnych cech uniwersytetu klasycznego, z jego ogólnym, a zarazem swoistym profilem kształcenia, twórczą i niezależną postawą badawczą; traktowaniem nauki i wiedzy jako autotelicznej wartości, z „kultem” racjonalności i prawdy obiektywnej, rzetelności postaw moralnych, partnerskiego współdziałania „mistrza” z „żakiem”, z wysokim poczuciem służby publicznej i odpowiedzialności, powinności społecznej uczonego i uczącego się, klimatem swoistego „dostojeństwa” (uniwersytet jako „świątynia nauki,” „świątynia prawdy”, miejsce „dostojnych” uczonych i uczących się).

Narzucony uniwersytetom i niemal całemu wyższemu szkolnictwu bezwzględny „ekonomizm”, czyni je „firmami”, „zakładami pracy”, czyli tym, czym być nie powinny. Zasadniczo je przekształca i deformuje, a w rezultacie ogranicza i ujednostranna ich właściwe funkcje i pomniejsza efekty działalności. Ponadto te z przymusu ekonomiczno-rynkowego „firmy” edukacyjno-naukowe są w niektórych krajach dość często źle zarządzane przez osoby w zarządzaniu nie dość kompetentne i nie dość umiejętne, tzn. przez nauczycieli akademickich. Wypowiadane coraz częściej przez wybitnych przedstawicieli świata nauki i myśli twórczej opinie o zmierzchu, a nawet „śmierci” uniwersytetu, o postępującym uwiędnięciu różnych jego „resztówek” w niektórych sławnych i bogatych w piękną tradycję uniwersytetach świata, są, niestety, w znacznej mierze zasadne i wsparte licznymi faktami. Przede wszystkim zauważyć się daje, że większość uniwersytetów współczesnych, w tym uniwersytetów polskich, „zlewa się”, tracąc swoistą „jedność” i tożsamość, w wielki „nowoczesny”, nazbyt zunifikowany, zbiurokratyzowany i skomercjalizowany system szkolnictwa wyższego globalizującego się świata. Uniwersytet staje się integralnym ogniwem tego systemu, jedną z typowych uczelni wyższych, przeważnie o zdecydowanym nachyleniu zawodowym i ekonomiczno-rynkowym, dzieli z nim jego liczne wady i zalety, sukcesy i porażki, różnorakie deformacje i schorzenia. Wpływa na to ogólny model kształcenia na poziomie wyższym, na jego zawężenie w kierunku tzw. t e c h n o -

kratyzmu edukacyjnego, liberalnej koncepcji nauczania, nastawień na rozwój myślenia „komputerowego”, „cyfrowego”, „kwantytatywnego”, a marginalizowanie tych jego składników, których celem jest kształtowanie „kultury w człowieku”, „humanistycznej jakości człowieka”, „humanistycznych aspektów jego rozwoju”, myślenia jakościowego, kwalitatywnego, „myślenia poprzez wartości” i „poprzez człowieka” – z pełnym uwzględnieniem jego podmiotowości, duchowości, kultury osobistej, człowieczeństwa, *humanum*<sup>14</sup>.

#### PODMIOTOWE PRZEJAWY KRYZYSU EDUKACYJNEGO – ZMIANA UCZĄCYCH SIĘ I STUDIUJĄCYCH, NOWE ROLE NAUCZYCIELA

1. Współczesny kryzys edukacyjny dotyczy nie tylko przedmiotowych wymiarów kształcenia i wychowania, tzn. ogólnej strategii i kierunków kształcenia, planów i programów studiów, instytucji i organizacji edukacyjnych – szkół, uniwersytetów, ośrodków nadzoru i zarządzania nauką i oświatą, finansowania i sponsorowania szkół i uczelni, polityki edukacyjnej i oświatowej itp., ale także obejmuje sferę podmiotową tego procesu, tzn. odnosi się do ucznia, studenta, nauczyciela, rodziców, opiekunów i innych jednostek i wspólnot ludzkich będących – mogących być – istotnym punktem odniesienia dla osób uczących się i studiujących.

Na tym miejscu wskażmy jedynie na pewne cechy i swoistości „kryzysu edukacyjnego” współczesnego ucznia, studenta i nauczyciela. Najogólniej mówiąc, upowszechnia się i coraz gruntowniej potwierdza wśród nauczycieli wszystkich szczebli i badaczy rozwoju psychicznego, nastawień życiowych, postaw, mentalności i zachowań ludzi młodych, przekonanie o zasadniczych (pozytywnych i negatywnych) zmianach ogólnego „profilu” mentalnego, osobowościowego i behawioralnego współczesnego ucznia i studenta. Zmianach bardzo często niepokojących i niepożądanych z punktu widzenia młodego człowieka, prawidłowego jego rozwoju, kształcenia i wychowania. Zmianach tak istotnych, że dość często prowadzą one do stwierdzeń, że mamy już do czynienia z zasadniczo innym uczniem i innym studentem (gorszym, aniżeli ten, którego uczono kilka czy kilkanaście lat temu).

---

<sup>14</sup> Por. m.in. K. Twardowski, *O dostojństwie uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, MCM XXIII Poznań 1933; B. Suchodolski, *Uniwersytet a procesy upowszechnienia kultury ogólnej*, [w:] tegoż, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań 2011; Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019.

Konkretniej rzecz ujmując, chodzi głównie o następujące zmiany:

- narastające w każdym nowym „roczniku” uczących się braki w wykształceniu ogólnym i humanistycznym;
- obniżanie i osłabienie u znacznej części uczniów i studentów motywacji do pogłębionego i bezinteresownego uczenia się, samokształcenia, studiowania oraz wyraźny spadek zainteresowań naukowo-poznawczych;
- osłabianie ambicji osobowo-rozwojowych, samorealizacyjnych i kulturowych, zaniżanie i ujednostrojnianie osobistych projektów i zamierzeń życiowych, sprowadzanie ich do specjalistycznego przygotowania zawodowego, kształcenia praktycznie użytecznego (np. technicznego, informatycznego, dziennikarskiego, politologicznego czy medycznego), do życiowo przydatnych i zarazem zarobkowo intratnych specjalizacji;
- ubożenie projektowanych modeli życia indywidualnego i wspólnotowego (przerost nastawień egocentrycznych, interesownych, samolubnych, roszczeniowych, itp.);
- chętnie i coraz częstsze wchodzenie w sieć świata wirtualnego, swoista „ucieczka” w różne jego pola i nisze oraz coraz dłuższe w nim uczestnictwo. Skrajne przypadki tego swoistego regresu zainteresowań poznawczych, kulturalnych i edukacyjnych uczącej się młodzieży pozwalają, niestety, na odnoszenie do nich takich pejoratywnych określeń, jak „lumpenuczeń” czy „lumpenstudent”. Zaś przypadki ucieczek wielu uczniów i studentów w świat wirtualny uzasadniają rozważania o tzw. „digitalnym – emigrancie”<sup>15</sup>.

Ten inny uczeń czy zmieniiony student wymagają, rzecz jasna, innego niż dotąd podejścia pedagogicznego. Nie tylko profesjonalnego ukazywania zalet uczenia się właściwego, tzn. możliwie pogłębionego i wielostronnego, ale trafnego wskazywania na ważniejsze mankamenty i niedostatki uczenia się „nowoczesnego”, tzn. przysposabiania się do zawodowo praktycznych specjalizacji i kompetencji. Odmieniony uczeń i student wymagają też od nauczycieli wszystkich szczebli nauczania umiejętnego roztaczania nad uczącymi się młodymi ludźmi – uczniami i studentami – swoistych „parasoli ochronnych”, a nawet „tarczy obronnych” przed tymi składnikami rzeczywistości społecznej i ekonomicznej, które z powodzeniem lansują ów z pozoru nowoczesny model kształcenia i wprost wymuszają pragmatyczne i interesowne postawy życiowe, a przez to zubożają sferę duchowości kształconych dzieci i młodzieży. Inaczej mówiąc, wymagają jak gdyby edukacyjnego wyzwalania od swobodnego technokratycznego zniewolenia i „opętania” umysłów, pragnień i dążności.

---

<sup>15</sup> J. Morbitzer, *New Faces of Contemporary Student – Digital E-Migrant*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2019, 19, s. 63–75.

2. W tej sytuacji **n a u c z y c i e l** – wiodący podmiot procesu edukacyjno-wychowawczego – bezwolnie wchodzi w sferę **z a w o d o w e g o k r y z y s u** i zaczyna doświadczać swe położenie i swą rolę jako sytuację bezprecedensową i wyraźnie utrudnioną. Ku swemu zaskoczeniu, a być może skonsternowaniu uświadamiać sobie zaczyna rzecz dla jego tożsamości nauczycielskiej chyba najważniejszą, a mianowicie, że jego **dotychczasowa rola i misja nauczycielska** ewidentnie zmienia się i bez jego woli i intencji gwałtownie ulega ograniczeniu oraz swoistej niemocy. Aprobując lub krytycznie konstatuje i osobiście doświadcza w swej nauczycielskiej praktyce tego, że tradycyjny, klasyczny w dotychczasowej teorii i praktyce wychowania ukształtowany model nauczyciela, w który wpisane było jego samodzielne, autonomiczne i osobiście niezawisłe nauczanie i wychowanie szybko i bezpowrotnie przechodzi w przeszłość.

3. Tak więc imperatywnie wyłania się potrzeba, wręcz konieczność **n o w e g o m o d e l u n a u c z y c i e l a**. Z jednej strony nauczyciela o „starych” uniwersalnych zadaniach, a z drugiej zaś – i to w wielkim wymiarze – o nowych, historycznie bezprecedensowych oraz niezmiernie trudnych rolach i czynnościach. Ujmując rzecz ogólnie, era nauczyciela w dotychczasowym jego rozumieniu zmierza do swego kresu, ku „śmierci” **n a u c z y c i e l a j a k i e g o z n a l i ś m y**, a na horyzoncie edukacji zarysowują się kontury nowego, nowoczesnego, dotąd nieznanego modelu nauczyciela oraz sylwetki nowych współdziałających z nim specjalistów w zawodzie nowoczesnego kształcenia i wychowania. Mówiąc konkretniej problem **n a u c z y c i e l a h i s t o r y c z n i e u s t ę p u j ą c e g o i j e g o k r y z y s o w e j p o z y c j i** przedstawia się następująco: w kręgu głównych celów i zadań edukacyjnych czasów współczesnych, edukacji „na teraz” i „na przyszłość”, zarysowują się obok „starych” czy tradycyjnych funkcji, także **n o w e i h i s t o r y c z n i e b e z p r e c e d e n s o w e c e l e i z a d a n i a**. Chodzi o to, że kształcenie i wychowanie w epokach minionych, obok elementarnej funkcji personalnej tzw. działania na rzecz rozwoju umysłowego, emocjonalnego, osobowościowego i fizycznego, spełniało przede wszystkim funkcję przystosowawczą: kulturową i zawodową, tzn. przysposabiało do życia w społeczeństwie, kulturze i do wykonywania życiowo niezbędnych czynności. Dzisiaj ten rodzaj funkcji edukacji i wychowania jest **z w i e l o k r o t n i o n y**, jako że środowisko zewnętrzne do którego ma ona przysposabiać dzieci i młodzież staje się coraz bardziej złożone i skomplikowane, a także coraz **t r u d n i e j s z e d o o s w o j e n i a p r z e z j e d n o s t k i**. Można powiedzieć, że kształtujący się obecnie świat człowieka jest pod wieloma względami **ś w i a t e m w d u ż e j m i e r z e n o w y m i n i e p o w t a r z a l n y m**; światem, którego nigdy nie było i prawdopodobnie nigdy już nie będzie. Szybko nabiera on cech szczególnych, historycznie nietypowych, dotąd nieznanych. Nic więc dziwnego, że tradycyjnie, przez całe stulecia kształ-

towane instytucje społeczne, formy świadomości społecznej, regulacje i systemy powołane do życia zbiorowego i jednostkowego, takie np. jak prawo, moralność, religia, szkoła, nauczyciel, rodzina, obyczaj itp. coraz trudniej i z malejącą skutecznością wypełniają przypisane im funkcje.

4. Jeśli chodzi o szkołę i praktykę pedagogiczną, to zaczyna się w nich swoista dekoncentracja, a w każdym razie znaczne odstępowanie od twardej i trudnej rzeczywistości edukacyjnej. Obrazowo rzecz ujmując – „ucieczka” czy oddalenie się ucznia i wychowanka od nauczyciela i wychowawcy, „ucieczka” czy oddalenia od jego osoby, autorytetu i realnego wpływu. Chodzi tu zwłaszcza o to, że przyspieszonej i coraz większemu przyspieszeniu ulegającej transformacji cywilizacyjnej nie towarzyszy odpowiednie przyspieszenie teorii i praktyki pedagogicznej, co zgodnie z dość już powszechną opinią – wprowadza je coraz wyraźniej w stany nieporadności. Przy tym gwałtownie wyłaniają się przed środowiskiem edukacyjnym nowe zadania i wyzwania. Na przykład dzisiaj, a w przyszłości tym bardziej, naczelną rolą wychowania jest – jak już wspomniano – i będzie – nie tylko możliwie dobre adaptowanie człowieka do środowiska jego życia (społecznego, kulturowego, technicznego, informatycznego, zawodowego), wyposażanie go w niezbędne umiejętności, wiedzę i kompetencje, rozwijanie jego osobowości i uzdolnień itp., ale – i to jest właśnie jedna z jej nowych ról – chronienie, a w wielu wypadkach bezpośrednia obrona ludzi młodych przed negatywnym i destruktywnym oddziaływaniem na nich różnych niekorzystnych zjawisk i procesów cywilizacyjnych. Takich m.in. jak nadmierna ekonomizacja świata wartości, tzn. zdecydowana dominanta w życiu społecznym i indywidualnym priorytetu tego rodzaju wartości, jak: zysk, rentowność, pieniądz, powszechne sytuowanie wartości przedmiotowych i instrumentalnych nad wartościami autotelicznymi, skrajna relatywizacja wszelkich wartości i ich „chybotliwość” w postawach życiowych, nadmierny konsumpcjonizm i materializm życiowy, wyzwolenie w postawach życiowych „twardych” i egocentrycznych cech natury ludzkiej: egoizmu, interesowności, instynktu walki i rywalizacji, żądzy posiadania i władzy, skłonności hedonistycznych i ludystycznych, nadmiernego konsumpcjonizmu<sup>16</sup>.

5. Jest też dalsza, szczególnie ważna i bezpośrednio już z funkcją dydaktyczną współczesnego nauczyciela związana, inna jego rola. A mianowicie w sytuacji coraz bardziej nasilającego się oddziaływania na umysły i psychikę uczniów i wychowanków m a s s m e d i ó w; nadmiaru lawinowo płynących z ich strony do

<sup>16</sup> Por.: H. Skolimowski, *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocławska Oficyna Wydawnicza Astrum, Wrocław 1991; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011; Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.



ludzi młodych różnorodnych – wartościowych i bezwartościowych, cennych i byle jakich informacji oraz przekazów obrazowych i rozrywkowych – z edukacyjnego i wychowawczego punktu widzenia zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, pożytecznych i szkodliwych – nauczyciel ów profesjonalnie i spolegliwie spełniać powinien nie tylko swe tradycyjne i standardowe funkcje nauczycielskie, ale nadto podjąć winien zgoła nową, dotąd w zawodzie nauczyciela nie występującą rolę. Mianowicie rolę kompetentnego przewodnika czy pedagogicznego instruktora multimedialnego uczniów – ucząc odpowiednich i korzystnych dla nich sposobów korzystania z oferty przekazów medialnych. Przewodnika czy instruktora pomagającego im w pożądanej selekcji, właściwym porządkowaniu i w wyborze wartościowych informacji i innego typu przekazów multimedialnych. Ta dodatkowa i zapewne nowa rola i funkcja nauczyciela oraz szkoły (także wszystkich innych wychowawców) jest, oczywiście, na obecnym etapie edukacji i wychowania bardzo ważna i konieczna. Równocześnie jednak jest rolą i funkcją nader trudną i być może w wielu wypadkach niewykonalną. Mamy tu więc do czynienia ze swoistą antynomią i być może z nie-rozwiązywalnym kryzysem nowego rodzaju i wymiaru funkcji szkoły i nauczyciela.

#### UWAGI DODATKOWE

Największymi ułomnościami i paradoksami współczesnej cywilizacji nauko-technicznej i informatycznej jest to, że żyjący w niej człowiek nazbyt często nie ma pełnych możliwości nieskrępowanego i harmonijnego swego rozwoju, a równocześnie w sferze podstawowych składników swego człowieczeństwa wymaga on ze strony instytucji społecznych, państwowych, kulturalnych, w tym ze strony szkoły i uczelni profesjonalnego wsparcia i pomocy, ale w większości przypadków ich nie otrzymuje. Co gorzej – on sam na ogół nie zgłasza takiej potrzeby. Nadto wiele tych instytucji, jeśli nie większość z nich, nieustannie stwarza – bezpośrednio lub pośrednio – różnorakie dlań zagrożenia. Dotyczy to również tych instytucji, które z istoty swej powołane są do wspomaganiania i prawidłowego kształtowania człowieka, tzn. instytucji edukacyjnych – od szkoły podstawowej począwszy, a na uniwersytecie i organizacjach naukowych kończąc. Dobre i chwalebne czasy, kiedy to rzeczywiście wydatnie wspomagały one rozwojowo swych podopiecznych – uczniów, studentów, wychowanków – kiedy kształtowały możliwie w pełni ich osobowość; kiedy mniej lub bardziej zadowalająco rozwijały ich potencjał intelektualny i emocjonalny, duchowy i osobowy; kiedy mniej lub bardziej skutecznie przysposabiały ich do życia wśród innych i dla innych; do życia społecznego i zbiorowego; do rozumienia i współtworzenia

dobra wspólnego; do aktywnego uczestnictwa w kulturze i w świecie wyższych wartości, zdają się ewidentnie zmierzać ku końcowi, a zaczyna się czas ich n i e - m o c y; czas k r y z y s u i radykalnych, często nieprzewidywalnych transformacji; czas niepewności, zamętu i rozdroży, zaciemnienia perspektyw i upadku wizji; czas działań doraźnych i jednostronnych, nierzadko nieracjonalnych i krótkotrwałych. Co więcej czas – jak się wydaje – k r y z y s u s t r u k t u r a l n e - g o i n i e o d w r a c a l n e g o, a przy tym kryzysu pogłębiającego się w miarę narastania pilnej potrzeby podnoszenia poziomu i jakości edukacji, nadawania jej właściwszego kierunku i charakteru, uwalniania z utylitarnej jednostronności i wszechwładnego ekonomizmu. Zaczyna wyodrębiać się świadomość tego, że nastąpił czas czynienia edukacji nie tylko coraz sprawniejszą i efektywniejszą w zakresie przygotowania sformułowanej młodzieży do zmiennych i komplikujących się ról i funkcji społecznych i zawodowych, ale także – i być może w równej mierze – czas czynienia „c z ł o w i e k a c a ł k o w i t e g o”, możliwie w pełni – w stosunku do jego potencjału osobowego – intelektualnie i emocjonalnie ukształtowanego. Tymczasem edukacja w pogłębiającym się jej kryzysie ulega istotnej d e f o r m a c j i, czyli procesowi destrukcji integralnie przynależnych do niej historycznie wypracowanych, a praktycznie pozytywnie zweryfikowanych, c a ł o ś c i o w o pojętych funkcji kształcących i wychowawczych. Najogólniej mówiąc – zamiast poszerzać się i wzmacniać w służbie człowiekowi, zawęża się i osłabia, z wszystkimi negatywnymi konsekwencjami tego niefortunnego i zarazem paradoksalnego stanu rzeczy Ó w c y w i l i z a c y j n y p a r a d o k s e d u k a c y j n y jest integralną częścią głównego paradoksu cywilizacji współczesnej. Paradoksu polegającego na tym, że człowiek wprowadził się swą działalnością na n a d z w y c z a j n e drogi swej historycznej p r z e - m i a n y. A mianowicie – z jednej strony – w dziedzinie rozwoju gospodarczego, technologicznego, naukowego (chodzi głównie o nauki ścisłe, techniczne, przyrodnicze i informatyczne) wspina się on wręcz na niebotyczne i niewiarygodne wyżyny swego rozwoju i prawdopodobnie wnet przekroczy granice naturalnych możliwości poznawczych i kreatywnych *homo sapiens* i wkroczy w obszar niepojętych dotąd możliwości *homo deus*. Zaś w dziedzinie wielu istotnych składników kultury duchowej, humanizmu, człowieczej tożsamości – w dotychczasowym rozumieniu człowieczeństwa, słowem – w sferze *humanum* wyraźnie „obniża swe loty”, kroczy po platformie pochyłej, „kurczy” się i „zawęża” i w pewnym sensie odczłowiecza, a w każdym razie stopniowo się d e h u m a n i z u j e. I nie widać możliwości skutecznego powstrzymania, a przynajmniej znaczącego ograniczenia tego nader niepomysłnego i niebezpiecznego z punktu widzenia c z ł o w i e k a j a k o c z ł o w i e k a – paradoksalnego trendu rozwoju gatunkowego i rozdwojenia ewolucyjnego. Klasycznie pojęta, czyli wielostronna edukacja znajduje się – jak próbowano w tym tekście wykazać – w toku rozległego i pogłębiającego

się kryzysu, a podejmowane próby wyprowadzenia jej z poważnego i chronicznego już stanu kryzysowego prawdopodobnie skazane są na niepowodzenie. Pewnie nieodwracalnie znajdujemy się na drodze regresywnej edukacji i sukcesywnie pomniejszających się jej efektów. I być może na drodze na której, w dalszej lub bliższej przyszłości, kształcenie i wychowanie w dotychczasowym znaczeniu utracą bezpowrotnie swój sens i znaczenie. Znane z dużego zaangażowania ideowego i społecznego oraz z dużej śmiałości programowej działania i projekty przywrócenia współczesnej edukacji niezbędnej dla jej prawidłowej struktury treści kształcenia i teleologii, równowagi i harmonii – głównie w relacji: kształcenie ogólne i humanistyczne a kształcenie specjalistyczne i zawodowe – nie doczekały się, jak dotąd – większego uznania społecznego i państwowego. I w związku z tym stanem rzeczy działania te w większości przypadków pozostają jedynie w sferze interesujących i edukacyjnie doniosłych koncepcji i projektów, a nie na gruncie imperatywnie potrzebnej i niezbywalnej realizacji. Losy głośnych idei i dążeń społecznych i pedagogicznych w tej dziedzinie Rabindranatha Tagore’a, Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar czy – z nowszych intencji i pomysłów – Kazimierza Denka, Zbigniewa Kwiecińskiego, Marthy C. Nussbaum oraz nielicznych innych uczonych i pedagogów, są tego stanu rzeczy wymownym realnym przykładem. Przykładem dającym wiele do myślenia, ale i też wzbudzającym wiele niepokoju.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań 2011.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Kwieciński Z., *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019.
- Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, „Forum Oświatowe” 1997, tom 9, nr 1–2 (16–17), s. 267–275.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Morbitzer J., *Into Idiocracy – Pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet era*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2018, 17, s. 125–137.
- Morbitzer J., *New Faces of Contemporary Student – Digital E-Migrant*, „Humanitas University Research Papers. Pedagogy” 2019, 19, s. 63–75.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, Paryż, 10 XII 1948.
- Ricoeur P., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne*, [w:] *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. II, Znak i Centrum Myśli Jana Pawła II, Warszawa 1990.
- Ruyer R., *L'Utopie et les utopies*, Presses Universitaires de France, Paris 1950.
- Skolimowski H., *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocławska Oficyna Wydawnicza Astrum, Wrocław 1991.
- Suchodolski B., *Uniwersytet a procesy upowszechnienia kultury ogólnej*, [w:] tegoż, *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Szmyd J., *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i perspektywiczny*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2019.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2015.
- Twardowski K., *O dostojęństwie uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, MCM XXIII Poznań 1933.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

**Author:** Jan Szmyd

**Title:** The Education in Crisis. The Initial Description and Assessment of the Phenomenon

**Keywords:** scientific-technology civilization, economic growth, civilizational crisis, educational crisis, general and vocational education

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

The contemporary education faces the worsening structural crisis. It is the real educational crisis – it's being exposed at a scale not experienced before. This crisis is determined with the civilization and economy. It's being invoked with expanded scientific-technology and information civilization and co-related new neoliberal socio-economic system. Thus, the educational crisis is global, as it's determinants are.

The article focus on the main manifestations of the educational crisis: 1) the excessive orientation of higher education programmes on the utilitarian (professional, vocational) knowledge at the expense of the general (cultural and humanistic) knowledge, which is driven by the economic growth; 2) the collapse of the great pedagogical narratives and ideas; 3) the regress of academic identity of the most of universities; 4) the increasing dysfunction of the classical models of school, teacher and upbringing; 5) the permanent decrease of the quality of the general education and upbringing.

The contemporary educational crisis is the major threat to the comprehensive and harmonious human development, in a sense it's the crisis of the man himself.