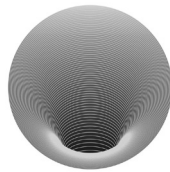




**Filozofia społeczna
w służbie pedagogiki**



W ROZDZIALE I:

Marek Mierzyński
Filozoficzno-społeczne inspiracje współczesnej pedagogiki 11

Marek Mierzyński

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Filozoficzno-społeczne inspiracje współczesnej pedagogiki

Streszczenie

Współczesne czasy – nacechowane ponowoczesnym pojmowaniem człowieka, wartości i wychowania – wymagają od intelektualistów specjalizujących się w zakresie nauk humanistycznych czy społecznych, jak również zaangażowanych praktyków z tych dziedzin, intensywnego, podstawowego i wzajemnie otwartego dialogu, szczególnie pomiędzy antropologią, aksjologią i pedagogiką na płaszczyznach ich naukowego lub praktycznego działania. Dopiero wówczas staje się możliwe – zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej – wyjaśnienie wzajemnych interakcji i wpływów, a także nowych wyzwań, przed którymi stają te interakcje we współczesności. Niniejsze opracowanie stawia sobie za zadanie zarysowanie spectrum nurtów filozoficznych – szczególnie w aspekcie antropologii i aksjologii współczesnej – oraz w ślad za nimi przedstawienie ich implikacji pedagogicznych, czerpiących i odnoszących się do świata żywnie oddziałujących idei. Jednocześnie trzeba zauważyć, iż przed pedagogiką i wychowaniem niewątpliwie ujawniają się nowe, niełatwe wyzwania, na miarę dynamicznie zachodzących przemian współczesnego świata technologicznego i faktycznie dokonującej się transformacji aksjologicznej.

Sens tych najistotniejszych wyzwań sprowadza się do: zneutralizowania procesu rozwarstwiania się przestrzeni społecznej szkoły; przewyciężenia napięć związanych z ambiwalencją procesów towarzyszących globalizacji; zapobieżenia wykluczeniom społecznym i kulturowym; znalezienia sposobów skutecznego przeciwdziałania rozpadowi tradycyjnych norm i wzorów ludzkiego działania oraz systemów wartości; postawienia tamy narastającej fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych; wreszcie do podjęcia walki z dehumanizacją człowieka. Edukacja staje w obliczu tak trudnych i doniosłych wyzwań, takich jak: stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującej wartości oraz ideały społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy.

Słowa kluczowe: pedagogika współczesna; antropologia; aksjologia; wyzwania pedagogiczne

Philosophical and social inspirations of modern pedagogy

Abstract

The text proposes some impulses to the discussion among anthropology, axiology and pedagogy or sciences of education as a whole, from the various points of vision, coming out from the reciprocal relations among three fundamental elements of the reflexion, being the principles for considerations: man – education – values. I would like to underline especially challenges for the pedagogues, inviting them to a responsibility reflexion upon both the tradition and the new contexts of contemporary education.

Education should be described as the proces of building the common intentional space, which is necessary in the modern school in democratic multicultural and postindustrial society and allows psychosocial and cognitive development of pupil, understood as a comprehensive process. It also shows educational principles that protect the student against a possible indoctrination, and thus enhance the growth of autonomy and individual, harmonized development.

Values play a very important role in human life. They define human behaviour and attitude towards other people, things and different phenomena. Recognized and accepted values shape

human identity. People's views, beliefs and attitudes towards reality depend on the set of values they accept. They mark the ideals pursued by man. The values affect mental, spiritual and emotional sphere of man. They determine the way of living and thinking. It can be said that they are the signs on the life road and show how to achieve happiness.

The period of adolescence is not only a time in which physiological changes occur but also mental changes. This stage is extremely difficult for young people because in this age they shape their identity. It is also a time of rebellion and time when young people search for new ideas and values. Certainly study and scientific observations let perceive the impact of family, peers and teachers on hierarchy of youth's values. It also presents authorities which are valued by young people.

Keywords: contemporary pedagogy; anthropology; axiology; pedagogical challenges

Wstęp

Współczesna cywilizacja postępu niewątpliwie niesie ze sobą osiągnięcia i dobrobycie, które budzą nadzieję i optymizm w kontekście spojrzenia na przyszłość ludzkości, jednakże odsłaniają także przy tym zagrożenia i problemy, z którymi musi się zmierzyć człowiek. Zachodzące procesy liberalizacji systemu wartości z jednej strony kształtują nowoczesną umysłowość i mentalność, z drugiej kwestionują naturę człowieka, jego godność, dobro i miłość. Uniwersalne, ogólnoludzkie wartości zostają coraz częściej zastępowane antywartościami i pseudowartościami, tworząc rzeczywistość nowych preferencji i tendencji aksjologicznych, obowiązujących w globalistycznym świecie ponowoczesnym. Pojawianie się nowych zjawisk kontrkulturowych i destrukcyjnych prądów myślowych – podważających i poddających krytyce kanon tradycyjnych wartości – stawia szczególnie wyzwania przed współczesną pedagogiką, aby mogła skutecznie realizować cele w dynamicznie zachodzącym procesie zmian i przeobrażeń socjologiczno-kulturowych i aksjologicznych. Ten swoisty dyskurs, który unaocznia się w niniejszym tekście, miałby stanowić – w zamierzeniu autora – skromny przyczynek mający uchwycić idee i myśli obecne na współczesnym areopagu koncepcji i ujęć rzeczywistości dynamicznie się rozwijającej.

Edukacja zajmuje coraz więcej miejsca w życiu człowieka. O ile socjalizacja, wychowanie uczestniczące zawsze stanowiły nieodłączny element życia, o tyle obecnie edukacyjne walory życia są o wiele bardziej znaczące. Skoro coraz bardziej jest urzeczywistniany model życia oparty na wiedzy, to w konsekwencji w coraz większym stopniu dokonuje się intelektualizacja pracy, jak również intelektualizacja różnych innych form działalności życiowej. Oprócz zyskiwanych umiejętności i sprawności, będących w istotnym stopniu pokłosiem pozaszkolnych procesów socjalizacyjnych, nie sposób także nie zwrócić uwagi na doniosłą rolę środków masowego przekazu, które niemalże w rewolucyjny sposób przyspieszyły powszechny dostęp do rozmaitych informacji, również w sferze przekazu treści kultury i świata globalnie propagowanych wartości.

Badania naukowe – prowadzone w kraju i za granicą – wydają się wskazywać, że nie ma pewnej gwarancji, iż edukacja niezawodnie prowadzi do stanu dobrostanu społecznego i indywidualnego odczucia szczęścia przez poszczególne osoby. Wbrew pokładanym nadziejom edukacja może bowiem w pewnych uwarunkowaniach sta-

wać się paradoksalnie narzędziem utrzymywania podziałów klasowych i generować nierówności społeczne, zamiast przyczyniać się do rozwoju równości i sprawiedliwości społecznej. Emancypacyjne nadzieje i wysiłki osób związane z ich drogą edukacyjną nie zawsze się spełniają, szczególnie gdy edukacja bywa traktowana społecznie jako wartość instrumentalna. W dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie – przy zdarzających się meandrach i trudnościach w odczytaniu dróg rozwojowych społeczeństwa – wysoki poziom wykształcenia niekoniecznie musi gwarantować adekwatny standard życia czy też skuteczną realizację życiowych aspiracji i dążeń.

Współczesne – dosyć burzliwe – czasy nacechowane ponowoczesnym, często wyłącznie pozytywistycznym, pojmowaniem człowieka wartości i wychowania wymagają od intelektualistów specjalizujących się w zakresie nauk humanistycznych czy społecznych, jak również zaangażowanych praktyków z tych dziedzin intensywnego, podstawowego i wzajemnie otwartego dialogu, szczególnie pomiędzy antropologią, aksjologią i pedagogiką na płaszczyznach ich naukowego lub praktycznego działania. Dopiero wówczas staje się możliwe – zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej – wyjaśnienie wzajemnych interakcji i wpływów, a także nowych wyzwań i zagrożeń, przed którymi stają te interakcje we współczesności. Edukacja naszych czasów w nurcie globalizacji i kulturowej macdonaldyzacji stawia sobie ambitne cele modernizacyjne, mające nadać nowy kształt życiu społeczeństw poprzez głęboką reorientację aksjologiczną. Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, superprojektem w liczbie pojedynczej – chociaż powszechnie istniejącej – na rzecz wielości i różnorodności. System oświatowy w takim społeczeństwie odznaczałby się wielobarwnością, rozproszeniem, nienormatywną samoregulacją, a także odstąpieniem od ideowej indoktrynacji (Bauman, 1995, s. 12). W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, jednocześnie podając w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji. Nie obowiązuje w pedagogice postmodernistycznej jakiś autorytet, nie można też mówić o przestrzeganiu norm czy postępowaniu według wzorów, a także nie występuje żadna wspólnota między kontrahentami (Śliwerski, 2015). Postmodernizm prowadzi do relatywizacji prawdy, przez co może się przyczynić do rozchwiania lub zakwestionowania wszelkich wartości. W konsekwencji ludzkie „Ja” staje się samotną monadą, pozbawioną ustaleń w zakresie hierarchii wartości oraz znaczenia symboli, którym ma sama nadawać sens (Sareło, 1995, s. 30).

Niniejsze opracowanie ma za zadanie zarysowanie spectrum nurtów filozoficznych – szczególnie w aspekcie antropologii i aksjologii współczesnej – oraz w ślad za nimi przedstawienie ich implikacji pedagogicznych, czerpiących i odnoszących się do świata żywo oddziałujących idei. Zostanie w badaniach zastosowana metoda analizy materiałów i źródeł zawierających charakterystyczne rysy idei współczesnego, globalistycznego świata. Jednocześnie trzeba zauważyć, że przed pedagogiką i wychowaniem niewątpliwie ujawniają się nowe, niełatwe wyzwania i niebezpieczeństwa, na miarę dynamicznie zachodzących przemian współczesnego świata technologicznego i faktycznie dokonującej się transformacji aksjologicznej.

1. Kontekst przeobrażeń rzeczywistości w aspekcie filozofii społecznej

Obserwując złożoną materię życia społecznego, nie można przejść obojętnie wobec poznawczych i praktycznych problemów łączących się z rozpoznawaniem i opisanym na płaszczyźnie naukowej zjawiskiem globalizacji (Giddens, 2004). Uwzględniając zatem tak złożoną specyfikę globalnej transformacji społecznej, należy się krytycznie odnieść do różnych opcji pojmowania i badania bytu społecznego (Szmyd, 2004). Mamy tutaj na myśli idee, które przewijały się w minionym wieku przez zachodnią myśl humanistyczną, a więc też filozoficzną, zasilając ją, ożywiając przekonania i idee o charakterze paradygmatów. W rzeczywistości idee te jawią się bez wątpienia jako naturalne uwarunkowania w sferze kształtowania oraz przekazywania wartości indywidualnych i społecznych.

Na gruncie filozofii społecznej jako jedna z koncepcji badania rzeczywistości społecznej ujawnia się stanowisko fizykalistyczne. Zwolennicy tego poglądu zakładają istnienie uniwersalnej, czyli plastycznej, ludzkiej natury, którą daje się w miarę łatwo rozpoznać i w konsekwencji modelować. Powyższe założenia pozwalają żywić przekonanie, że w sposób skuteczny można osiąść wiedzę na temat mechanizmów politycznych i kulturowych. Te założenia, począwszy od Hobbesa oraz Spinozy do Monteskiusza i Herdera, znalazły się w metodologicznie-redukcyjnym postulatcie poszukiwania społecznych praw na wzór badania nauk przyrodniczych w praktycznym stosowaniu fizykalistycznych metod, języka i modeli w naukach społecznych (Zdybel, 2004).

Stosowanie metody statystycznej, opartej na efektywności, kalkulatywności, przewidywalności, manipulacji, może prowadzić do macdonaldyzacji społeczeństwa. Ta deskryptywna perspektywa bywa niekiedy uznawana za dostateczny sposób rozpoznawania specyfiki globalnych przeobrażeń, przy czym aspekt aksjologiczno-normatywny znika z pola widzenia badacza wobec rozstrzygającego znaczenia samych faktów (Ritzer, 2009).

Wyrazem oraz swoistym bastionem tradycyjnej mentalności wydaje się biologiczna koncepcja bytu społecznego, za sprawą której ujęcie mechanistyczne ustępuje miejsca ewolucjonistycznemu. U podstaw tej koncepcji leży naturalizm ontologiczny, głoszący, że identyczne są prawidłowości zachodzące w obrębie systemów społecznych i przyrodniczych. Stąd pojawia się motyw analogii pomiędzy ewolucją społeczną i przyrodniczą (Zdybel, 1992).

Aplikując ten punkt widzenia do globalnych relacji społecznych, należy przyjąć, że rywalizujące ze sobą jednostki, grupy społeczne, korporacje wprawdzie prowadzą walkę o byt, ale potrafią w określonych dziedzinach ze sobą współpracować. Jednakże jednostki bardziej przystosowane społecznie do zachodzących nieuchronnie przemian o charakterze globalistycznym mogą w swoisty sposób kontrolować zachowania innych, jak również manipulować ich działaniami, aby przetrwać w zmienionych realiach życia społecznego (Nowicka, 2001).

Warta przywołania jest też marksistowska koncepcja bytu społecznego, pojmowanego jako całość materialnej działalności społecznej ludzi w danej epoce

historycznej według zasad: materializmu, historyzmu, determinizmu i aktywizmu. W myśl tych zasad procesy globalizacji mogą być potraktowane jako kolejny etap rozwoju kapitalizmu. Całe sztaby specjalistów od reklamy i marketingu „wmawiają” konsumentom określone potrzeby. Spór o globalizację w tym przypadku łączy się ideologicznie z ustosunkowaniem i oceną konsumpcyjnego kapitalizmu (Anioł, 1978).

Krytycznego stosunku do przywołanych koncepcji nie należy traktować w kategorii dezawuowania racjonalności poglądów, że istnieją obiektywne czynniki wpływające na sferę indywidualnych i społecznych zachowań, poglądów, wyobrażeń, gdyż są one przecież uwarunkowane kontekstem społeczno-ekonomiczno-politycznym. Te ogólnie zrekonstruowane pojęcia wskazują, że człowiek i społeczeństwo (społeczności, narody itp.) są postrzegane w nich instrumentalnie i przedmiotowo. W kontekście społecznych przeobrażeń musi to istotnie rzutować na jakość i same relacje międzyludzkie, jak również na klimat życia społecznego oraz sposób wypełniania konkretnych zadań i ról, a także podejmowane mozolne próby tworzenia w wielu dziedzinach społecznego *consensusu*.

Przybliżone pokrótce stanowiska przeżywają współcześnie niejako rozkwit. Stąd też, z uwagi na swoje znamienne rysy, powinny zostać skonfrontowane z humanistycznymi koncepcjami społeczeństwa. Warto tu zaproponować jako *antidotum* ujęcie hermeneutyczne (podnoszące psychiczno-duchowy charakter społeczeństwa), następnie ujęcie fenomenologiczno-dialogiczne (podkreśla, że komunikacja stanowi konieczny warunek zaistnienia społeczeństwa jako określonego sensu związków człowieka z człowiekiem) czy ujęcie personalistyczne (uwytatniające wartość osoby ludzkiej we współtworzeniu rzeczywistości społecznej) (Buksiński, 2001).

Z punktu widzenia koncepcji humanistycznych wszelkie transpozycje rzeczywistości społecznej, będące nie tyle efektem świadomego zaangażowania człowieka, ile raczej skutkiem ulegania determinującym obiektywnym tzw. prawidłowościom, muszą powodować zanik klarownej hierarchii wartości wyznaczającej pole sensu ludzkiego działania.

2. Globalizacja i jej rysy technologiczne

Istnieje wiele różnych definicji „globalizacji”. A. Giddens postrzega ją jako intensyfikację stosunków społecznych o światowym zasięgu, łączących ze sobą odległe miejsca w taki sposób, że zachodzące w nich wydarzenia lokalne kształtowane są pod wpływem wydarzeń rozgrywających się w odległości wielu kilometrów i *vice versa* (2008, s. 47). M. Albrow definiuje ją z kolei jako „całość tych wszystkich procesów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne” (1990, s. 9).

Pomimo niewątpliwych różnic w definiowaniu „procesu globalizacji” autorzy zgodnie zwracają uwagę na zasadnicze elementy tego procesu: powstawanie globalnych struktur na podstawie kontaktów międzyludzkich, ułatwianych przez nowoczesne środki masowego przekazu, rozwój transportu, wymiany handlowej, tworzenie światowego rynku, poczucie zmniejszenia się odległości (Majkowski, 2010).

Nowoczesna globalizacja jest więc z pewnością związana z modernizacją. Dziśjszy proces globalizacyjny różni się jednak od tych z poprzednich epok w trzech wymiarach: wielkości przemieszczanego materiału, szybkości jego przemieszczania i zróżnicowania przemieszczanego materiału. Istotą globalizacji pozostaje zawsze to samo – ujednoczenie świata w wymiarze kulturowym i ekonomicznym (Clark, 1997).

Fundamentalnym – można by rzec – uwarunkowaniem współczesnej globalizacji jest dynamiczny rozwój nowych form telekomunikacji, których najbardziej widocznymi cechami pozostają szybkość, masowość, zakres i upowszechnienie. Narzucającą się cechą społeczeństwa informatycznego pozostaje praktyczne zastosowanie oraz upowszechnienie dostępnych dzięki tym wynalazkom usług: bezpośredni kontakt z innymi ludźmi w formie wymiany opinii, nawiązywanie znajomości, utrzymywanie łączności z rodziną i miejscem pracy, a nawet nowa forma pracy – telepraca.

Stąd też, jak zauważa Z. Bauman, dzisiejszy przepływ informacji jest niezależny od jej nośników; przemieszczanie się ciał i zmiana ich usytuowania w przestrzeni fizycznej wydaje się znacznie mniej potrzebna niż dotąd, by porządkować na nowo znaczenia i związki. Dla niektórych – dla mobilnej elity, elity mobilności – oznacza to dosłownie *odfizycznienie*, nową nieważkość władzy (Bauman, 1998, s. 25-26). Proces globalizacji obejmuje zatem wszystkie wymiary życia: stosunki społeczne, homogenizację instytucji poprzez powielanie wzorów zachowań w społeczeństwach rozwiniętych, a w szczególności kultury państwa dominującego (Rekłajtis, 2005).

Podstawowym, najbardziej uderzającym wymiarem homogeniczności globalnego świata jest jego homogeniczność kulturowa, nazywana zwykle „macdonaldyzacją”. Nie można powiedzieć w żadnym razie, że stanowi ona wypadkową kultur poszczególnych społeczeństw, upowszechnianą na globalnym forum, lecz raczej jest dopasowywaniem poszczególnych kultur do kultury państwa wiodącego prym w dziedzinie polityki i ekonomii. Państwem tym pozostają wciąż Stany Zjednoczone Ameryki. Jest więc uzasadnione w tym kontekście mówienie o swoistej amerykańskiej kultury (Majkowski, 2010).

Pojawia się poważny zarzut przeciwko kulturze globalnej, zgodnie z którym faktycznie jest ona *sztuczna i upozorowana*, a pasożytuje na kulturach lokalnych, wybierając z nich to, co się da dobrze sprzedać. M. Golka stara się wykazać, że globalizacja swoją presją uruchomiła przeciwny jej mechanizm: widoczne odradzanie się lokalności jako schronienia przed globalizacją, swoistej mody na rodzimość. Jednakże owo odradzanie może z kolei polegać na tworzeniu sztucznych *surogatów*, tzn. komercyjnych wariantów kultury, łatwo nadających się do spopularyzowania i sprzedania. Wypada się zgodzić z końcową konkluzją autora publikacji, że globalizacja ma charakter izomorficzny, gdyż stanowi skomplikowany układ, gdzie relacje odmienności, zapożyczeń, dominacji i podporządkowania tworzą misterną i nie zawsze czytelną sieć (Golka, 1999, s. 156-158).

3. Globalizacja a wyzwania i zagrożenia stojące przed edukacją

Dynamika przemian współczesnego świata wyraża się w przechodzeniu od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego

do społeczeństwa informacyjnego. A wszystko to dokonuje się w klimacie ścierania się różnych wizji przyrody i historii, różnych systemów wartości, różnych koncepcji człowieka, a w końcu też w dolegliwej atmosferze niepokoju i troski o przyszłość świata. W tej skomplikowanej i trudnej sytuacji współczesnego świata zanurzonego w procesie globalizacji wszyscy z nadzieją spoglądają na edukację, która może i powinna odegrać doniosłą rolę w zapobieganiu oraz minimalizacji negatywnych skutków globalizacji, a także we wzmacnianiu tych jej elementów, które prowadzą do rozwoju i postępu współczesnego świata. Globalizacja bowiem daleko wykracza poza wymiar ekonomiczny i gospodarczy, kształtując nasze więzi społeczne, standardy kulturowe, postawy i style życia (Bogaj, 2003). Z tego też względu jako zasadne wydaje się pytanie: przed jakimi wyzwaniem – związanymi z globalizacją współczesnego świata – stoi dziś edukacja?

Sens tych najistotniejszych wyzwań sprowadza się do: a) zneutralizowania procesu rozwarstwiania się przestrzeni społecznej szkoły; b) przezwyciężenia napięć związanych z ambiwalencją procesów towarzyszących globalizacji; c) zapobieżenia wykluczeniom społecznym i kulturowym; d) znalezienia sposobów skutecznego przeciwdziałania rozpadowi tradycyjnych norm i wzorów ludzkiego działania oraz systemów wartości; e) postawienia tamy narastającej fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych; wreszcie do f) podjęcia walki z dehumanizacją człowieka. Edukacja staje w obliczu tak trudnych i doniosłych wyzwań, jak: a) stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującej wartości oraz ideały społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy i oświacie; b) podjęcie przeciwdziałania syndromowi wirtualizacji i ukształtowanie nowego modelu człowieka, który potrafi kreować warunki dla działania i współżycia w ramach różnych społeczności (Mayor, 2001).

W ocenie ekspertów UNESCO głównym zadaniem edukacji XXI wieku powinno być przywrócenie człowiekowi możliwości decydowania o swoim losie, a także wyzwolenie go, gdzie to możliwe, z ograniczeń i ignorancji. W tym celu należy promować edukację dla wszystkich w ciągu całego życia, edukację pluralistyczną pod względem treści, metod, przebiegu nauki, tradycyjnych i nowoczesnych środków, czasu nauki, jak również życia zawodowego i czasu wolnego od pracy. Jej priorytetem powinna być zaś edukacja obywatelska (Bogaj, 2003, s. 45).

W obszarze kształcenia i wychowania trzeba pokonać przede wszystkim fascynację młodych zasadą *mieć*, prowadzącą do atrofii uczuć wyższych, utraty humanistycznej wrażliwości moralnej, niezdolności do rozumienia drugiego człowieka i poczucia wspólnoty (Wojnar, 1997). Wydaje się, że równie trudnym zadaniem dla edukacji będzie zapobieganie tzw. syndromowi wirtualizacji, który może się ujawnić wskutek długo trwającego kontaktu z pracami i programami symulacyjnymi, a w konsekwencji prowadzić do utraty poczucia rzeczywistości. Sprowadza się ono do tego, że długotrwałe symulowanie rzeczywistości powoduje, iż symulacje stają się bardziej realne niż sama rzeczywistość, uczeń zaś nie doświadcza wydarzeń, ale ich reprodukcji (Krzysztofek, 2001). Szkoła zatem musi dokonać rezygnacji z koncepcji wiedzy nabytej drogą akumulacji na rzecz koncepcji wiedzy świadomej swoich metod i celów.

Polska szkoła staje także wobec dodatkowego zadania:

Jak uchronić wartości narodowe, a jednocześnie przystosować mentalność młodego pokolenia do dziedzictwa europejskiego?;

Jak w dobie globalizacji zachować własną tożsamość w obliczu tworzącej się ponadnarodowej tożsamości Europejczyków?

W tym kontekście równie istotne dla organizacji procesu edukacyjnego są inne pytania:

Kim jestem, skoro jestem tak różny od innych?;

Kim jestem, skoro cechy charakteryzujące ludzi rozkładają się tak nieproporcjonalnie?;
wreszcie dosyć kluczowe pytanie:

Kim jestem – w rzeczy samej – w tym tak dynamicznie zmieniającym się świecie?
(Bogaj, 2003, s. 46).

Pytania te nabierają szczególnej doniosłości i powinny się stać konsekwentnie podstawą działań edukacyjnych w panującej atmosferze niepewności i ryzyka towarzyszącego zjawisku globalizacji (Misztal, 2000, s. 158).

Reasumując, trzeba uznać za trafne słowa R. Hochleitnera, wypowiedziane podczas dyskusji na temat globalizacji: „Społeczeństwo informacyjne niesie ze sobą możliwość udostępnienia wykształcenia wszystkim ludziom w świecie. Informacja, wykształcenie i wiedza powinny się stać dobrem globalnym, które w dalszej perspektywie przyczyni się do stworzenia równych szans i redukcji niebezpiecznych nierówności” (Bogaj, 2003, s. 46).

Uwzględniając uwarunkowania współczesnego świata, J. Delors wskazał na konieczność przeprowadzenia reform w obszarze edukacji, które zagwarantują w ramach emanacji procesu globalizacji wzajemne uzupełnianie się różnych lokalnych/narodowych/ państwowych/ regionalnych systemów edukacyjnych. Te cztery podstawowe filary edukacji J. Delors określa następująco: a) uczyć się, aby wiedzieć; b) uczyć się, aby działać; c) uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi; oraz d) uczyć się, aby być (Delors, 1998, s. 85-98).

W tych czterech filarach można znaleźć implikacje niosące wartości moralne. Edukacja zmierzająca do ukształtowania relacji współzycia z innymi ludźmi w duchu wolności i tolerancji uobecnia się szczególnie poprzez spotkanie i dialog. One to warunkują i zapewniają odpowiednią jakość procesu globalizacji. Stąd też edukacja powinna się przyczyniać do pełnego rozwoju jednostki – umysłu i ciała, inteligencji, wrażliwości; kształtować poczucie estetyki, osobistej odpowiedzialności, rozwijać duchowość.

Globalizacja jest ściśle związana z eksplozją informatyczną, dlatego też istnieje realne niebezpieczeństwo zatracenia się w świecie różnych mediów, cyberprzestrzeni, świecie wirtualnym, które dysponują nieprzewidywalną siłą oddziaływania na człowieka. Główny cel edukacji zawarty w tej formule sprowadza się do uwydatnienia wartości moralnej godności człowieka, która wynika z jego istoty i natury. W powyższych rozważaniach daje się zauważyć, że podstawowym celem edukacji ustawicznej

w globalizującym się świecie jest wprowadzenie człowieka w świat wartości, dzięki czemu może on doświadczać wartości samego siebie, kierować się wartościami w relacjach z innymi i otaczającym go światem (Tchorzewski, 2002, s. 26).

4. Edukacja i jej aksjologiczny wymiar wobec problemów globalizacji

Kryzys współczesnej edukacji łączy się z zamętem oraz dezorientacją aksjologiczną, niewątpliwym znamieniem obecnego czasu (Kwieciński, 2000, s. 7). Trzeba dobrego, humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądzenia, aby znajdować rozwiązania dla własnej drogi w tym labiryncie. Większość ludzi nie ma po temu ani kompetencji, ani potrzeby ich kształtowania. W sytuacji gwałtownego przesilenia uciekają oni od odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne (Kwieciński, 1997, s. 13-21). Sytuacja ta z pewnością nie sprzyja efektywnemu wychowaniu młodego pokolenia, które z takim bagażem obciążeń wkracza w dorosłe życie, m.in. także w życie rodzinne i małżeńskie. Przeważnie ten stan rzeczy powoduje dezorientację w płaszczyźnie aksjologicznej, moralno-społecznej i politycznej (Zaborowski, 1995, s. 78). Problemy związane z wyznawanymi i realizowanymi systemami wartości nadal pozostają kluczowymi w życiu wielu ludzi. Z tego też względu jedno z głównych zadań edukacji obecnych czasów sprowadza się do pobudzania zmiany świadomości społecznej ludzi, tak aby nauczyć ich przyjmowania odpowiedzialności za swoje poglądy i poczynania (Sawczuk, 2002), by jednostka – odwołując się do akceptowanych przez siebie wartości i systemów wartości – sama umiała pokierować swoim losem (Tchorzewski, 1999, s. 300).

Dokonujące się zmiany w świecie stwarzają warunki do opowiadania się za różnymi systemami wartości. W zakresie tym panuje całkowity pluralizm. Zwolennikom globalizacji chodzi o to, aby jednostki i grupy społeczne preferowały te, które powinny prowadzić do zmian świadomościowych, polegających na przyjęciu nowych, odmiennych od funkcjonujących poprzednio systemów wartości. Pozostaje więc poszukiwanie tych obszarów życia społecznego i podejmowanie tych zabiegów, które by przede wszystkim sprzyjały rozwojowi postaw autonomiczno-samosterownych w społeczeństwie. W przypadku jednostki powinno to prowadzić do niezależności, a w obrębie grupy do samorzędności. W życiu jednostki, społeczeństwa i narodu obie wymienione wartości mają ogromne znaczenie dla dobra wspólnego (Okoń, 1997, s. 6).

Można zauważyć zmianę opcji filozoficznej w pojmowaniu wychowania i edukacji oraz przyjmowaniu różnych, często odmiennych rozwiązań. Sporom na ten temat towarzyszy dyskusja, dialog, a nawet zwalczanie się poszczególnych światopoglądów. Na tej podstawie daje się sformułować tezę, że jaki światopogląd, taka i prawda o człowieku i świecie, w którym żyje (Gnitecki, 1995, s. 37).

Nurt skrajnego liberalizmu i postmodernizmu uczynił z wolności wartość nadrzędną. Filozofia postmodernistyczna zrobiła cnotę z tego, co żywiołowe i chaotyczne (systemowe i nieracjonalne), w miejsce trójcy wartości elementarnych, tj. ideałów wolności, równości i braterstwa, pojawia się trójca odmienna: swobody, różności i tolerancji. Przyjmuje się za obowiązującą zasadę, że żyjemy w układach heteroge-

nicznych, że nie ma żadnych wiążących norm o charakterze uniwersalnym, że wiedza jest krucha, etos zmienia się w zależności od kontekstu społecznego, a zwątpienie towarzyszy nam ciągle (Morawski, 1992, s. 69). Tak rozumiana wolność w odniesieniu do edukacji nie może być jednak utożsamiana z przyzwoleniem na wszelkiego rodzaju działania. Zbyt daleko posunięta swoboda w wyborze wartości z reguły musi prowadzić nie tylko do wszelkich nieprawidłowości wychowawczych, ale nawet do anarchii w tym obszarze działalności oświatowej (Sawczuk, 2002, s. 44).

W czasach, w których przyszło nam żyć, nakazem chwili staje się edukacja i wychowanie zgodne z wymogami demokratycznymi, oparte na dialogu oraz *consensusie* niezależnym od opcji światopoglądowych, społecznych i politycznych. Wychowanie takie można określić mianem „wychowania podstawowego”. Powinno ono w swoich założeniach zmierzać do kształtowania u jednostki zdrowego trzonu osobowości, a więc właściwego stosunku do własnej osoby, otwartego i kooperatywnego stosunku do innych ludzi i zaangażowanej postawy wobec własnych obowiązków, szczególnie w pracy i nauce (Zaborowski, 1995, s. 80). W tym kontekście edukacja powinna się odwoływać także do wartości podstawowych, czyli uniwersalnych, ponadczasowych (Denek, 2000, s. 39–46). W istocie zadaniem edukacji jest właśnie kształtowanie u wychowanków i uczniów wartości uniwersalnych: prawdy, dobra oraz piękna. Prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia (Półturzycki, 1997, s. 60).

Sprawą zasadniczej wagi jest fakt, że nawet te trzy tradycyjne wartości nabrały, za sprawą codziennego życia, nowych, często odmiennych od ich klasycznego rozumienia, znaczeń (Lewowicki, 1993, s. 51). Szczególnie odnosi się to do dobra i prawdy, które jak żadne inne wartości uległy takiemu zrelatywizowaniu, że pomimo częstego powoływania się na nie jako wyznaczniki etycznego postępowania trudno by było znaleźć wspólną płaszczyznę akceptacji czy jakkolwiek nić porozumienia w obrębie poszczególnych grup społecznych czy też kultur. W rzeczywistości oznacza to przyzwolenie na koegzystencję sprzecznych z sobą wartości, takich jak dobro – zło, prawda – kłamstwo, tolerancja – wrogość, miłość – nienawiść. W erze globalizmu nastąpiło wyraźne wymieszanie znaczeń i konotacji (Sawczuk, 2002, s. 45).

We współczesnych przemianach można także dostrzec pewne paradoksy aksjologiczne. Choć obecnie preferowane są takie wartości, jak indywidualizm, liberalizm, otwartość komunikowania się czy podmiotowość, to jednak pomimo kategorycznego odrzucenia socjalizmu jako formy ustrojowej w praktyce życiowej ujawnia się jednocześnie akceptacja dla całego szeregu przekonań najwyraźniej o lewicowej proweniencji. Trudno się oprzeć wrażeniu, że dokonująca się reorientacja aksjologiczna w życiu społecznym i indywidualnych poglądach oraz działaniach ma charakter powierzchniowy, czy nawet jedynie pozorowany (Muszyński, 1994).

Proces edukacji nie może się ograniczać jedynie do przekazywania wiedzy, ale powinien zmierzać do wypracowania umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia. Współczesna edukacja bowiem to nie tylko informacja, ale również formacja – formacja dojrzałych osobowości z własną, indywidualną motywacją, zdolnych do współpracy z jednostkami „inaczej myślącymi” (Filipiak, 1991). Działania te powinny się odznaczać stałością i ciągłością, czyli być oparte na trwałych wartościach, ale jednocześnie uwzględniać konieczne zmiany. Stanowisko to pozostaje naturalną konse-

kwencją faktu, że wartości nie tylko powróciły do edukacji, ale nadają jej nowy wymiar i służą odrodzeniu ich wychowawczych i kształcących walorów (Pólturzycki, 1997).

Tę orientację ujmując kwestię myślenia o edukacji w kategoriach humanistycznych, sprowadzającym się do obrony podstawowych wartości ludzkich, tolerancji i wspólnoty. Zwraca więc uwagę na to, że w procesach edukacyjnych doniosłą rolę odgrywa kształtowanie postaw aksjologicznych, polegające na dokonywaniu umiejętnych wyborów między poszczególnymi wartościami na bazie przyjętego, własnego systemu. Ten system właśnie respektuje wartości podstawowe, zarówno na poziomie narodowym, jak i międzynarodowym (Sawczuk, 2002). Istnieją bowiem ścisłe korelacje pomiędzy edukacją i problemami tożsamości kulturowej. Systemy edukacji muszą uwzględniać tożsamość kulturową w celu skierowania zainteresowań sił społecznych na rozwój wartości, dla których postacią centralną jest człowiek (*The World by Year 2000*, 1989, s. 107). Sygnalizowane uwarunkowania rzutują w bezpośredni sposób na poglądy i postawy jednostki oraz percepcję otaczającej rzeczywistości. To oddziaływanie i wpływ z pewnością mają znaczący charakter, ale ich skala trudna jest do oceny.

Edukacja jawi się jako podstawowy warunek zmian społeczno-gospodarczych i jednocześnie stanowi siłę napędową rozwoju. Należy jednak mieć na względzie to, że współcześnie uległy załamaniu jednowymiarowe, ilościowe i ekonomiczne wyznaczniki rozwoju; nadzieją stały się wartości kultury, siły twórcze charakteryzujące wszystkie ludzkie jednostki (Sawczuk, 2002, s. 151). Kultura jednak to nie tylko zjawiska artystyczne, ale także nauka, sposób życia, wartości moralne i społeczne, to w równym stopniu skumulowane trwałe osiągnięcia twórcze ludzkości, co ludzkie postawy, wewnętrzne bogactwo człowieka. Edukacja zatem stanowi szczególną inwestycję w tego rodzaju bogactwo. Można więc oczekiwać, że perspektywiczne przewartościowanie myślenia i działania edukacyjnego spowoduje wzmocnienie roli tego bogactwa, jego ochronę i inspirację (*Edukacja narodowym priorytetem...*, 1989, s. 395-396).

Dla jednych opis dokonującej się zmiany (przekonań osobistego systemu wartości) będzie opisem drogi rozwoju oraz dojrzewania ku niezależności i autonomii, a dla innych przykładem niszczenia tej hierarchii w imię źle rozumianego wyzwolenia i samourzeczywistnienia. W niektórych przypadkach wydaje się zasadne pytanie: czy proces taki nie powinien być nazwany wyrafinowanym, gdyż częstokroć ukrytym w podstawowych założeniach programu – narzucaniem przez „charyzmatycznych pedagogów” własnego systemu wartości? (Winnicka-Gburek, 2002, s. 219-220).

5. Wymiar tożsamości i współczesna komunikacja międzykulturowa

Tożsamość stanowi pryzmat, przez który różne aspekty współczesnego życia są rozumiane i określane. W odniesieniu do zagadnienia rodziny kwestia tożsamości w świecie globalistycznym nabiera szczególnie ważnego i doniosłego znaczenia, gdyż posiada konotację aksjologiczną.

W sferze intelektualnej kultura obejmuje ludzkie zachowania i postawy, które przybierają postać norm (aspekt aksjologiczny). Tożsamość kulturowa może przybierać dwa przeciwstawne stanowiska. Jedno z nich ujawnia się jako podejście esen-

cialistyczne (dziedzictwo zakorzenione w danej kulturze, niepodlegające ewolucji). W aspekcie subiektywistycznym kładzie się akcent na poczucie przynależności do grupy, a także na bezpieczeństwo i wsparcie, jakie grupa w zamian gwarantuje. Drugie podejście określane bywa z kolei jako konstruktywistyczne (tożsamość kulturowa nie jest stałą substancją, ale rezultatem pewnego procesu). Dialog postrzegany jest tutaj jako nieodłączny, gdyż stanowi konstrukt. Interakcje konstruuja tożsamość. Tożsamość zatem w rezultacie pozostaje w stanie otwartości na inne tożsamości, odznacza się zdolnością do transgresji (Castells, 2008).

Różne aspekty tożsamości ulegają uwypukleniu zależnie od tego, z kim się komunikujemy. Ponadto samo komunikowanie jest satysfakcjonujące, o ile osoba, z którą rozmawiamy, potwierdza tożsamość dla nas najbardziej istotną. Tożsamości, które inni nam przypisują, są określone społecznie, politycznie czy religijnie, ale także nadawane przez kulturę masową czy media. Wiąza się one również z przynależnością do konkretnej grupy. Stąd też można wnioskować, że tożsamość jawi się jako pochodna relacji pomiędzy grupą a jednostką, gdyż specyficzny sposób postrzegania roli jednostek w grupach będzie skutkował tworzeniem zróżnicowanych tożsamości w zależności od kształtu kultury. W społeczeństwach o silniejszej orientacji indywidualistycznej – np. w krajach skandynawskich – przemożny wpływ na kształtowanie tożsamości wywiera osobisty sukces, umiejętność, działanie. W Polsce lub krajach zbliżonego kręgu kulturowego z kolei jednostki ściślej związane są z własnymi rodzinami, co ujawnia się w sferze tworzącej się tożsamości w silniejszej tendencji kolektywistycznej, wspólnotowej (Mamzer, 2002).

Szczególne bogactwo treści kulturowych wiąże się z kulturą regionalną, etniczną, narodową. Spoiwo stanowi tutaj wspólnota językowa, wartości, obyczaje, wspólne losy, religia, stereotypy, przesady, kultywowane tradycje. Odrębność i wewnętrzna wspólnota kulturowa nakłada się na wartości uniwersalne. Wszystko, co ludzie czynią, myślą czy posiadają, na przestrzeni historii było porównywane, wartościowane, przejmowane, a potem również adaptowane do nowych warunków (wiedza, sztuka, wartości, normy, zwyczaje). Z przenikaniem związane są problemy dochodzenia do jednoczesnego uczestnictwa w różnych kulturach, kwestia zapożyczeń czy też dyfuzji kulturowej treści zrodzonych pierwotnie w obrębie tylko jednej kultury. Z kontaktu kultur wyłania się bogactwo ich podobieństwa (Nikitorowicz, 2009). Współczesna pedagogika staje zatem wobec rozmaitych wyzwań wielokulturowości. Może to stanowić twórczy impuls poprzez wymianę treści edukacyjnych, mogący zachęcić do poznania bogactwa kultur przez młodych i zainspirować ich do rozwijania relacji z rówieśnikami.

Teleologiczność pedagogiczna wymaga przyjęcia jako punkt wyjścia antropologicznych założeń, czyli swoistego modelu człowieka, który ujmuje ludzkie życie dwuwymiarowo: *hic et nunc* oraz *in potentia*. By móc w pełni działać w życiu wewnętrznym, muszę mieć ostoję w moim życiu wewnętrznym, która daje mi niezbędny dystans, odwagę, gotowość rezygnacji, ponieważ nie da się wnieść pełnego wkładu w życie zewnętrzne, projektując w nie swoją wewnętrzną pustkę. Jeżeli bowiem nie ma żadnego stałego punktu odniesienia w sobie, człowiek staje się jedną z chorągiewek na wietrze, pokazującą zawsze niezawodnie, skąd wieje wiatr. Lecz w takim

razie także jego życie wewnętrzne staje się jedynie repliką zmiennych układów, odbijających się w pustce niezapełnionej własną treścią (Szczepański, 1984, s. 26, 31). Człowiek bowiem może afirmować siebie jedynie wtedy, gdy potwierdza nie pustą skorupę, jakąś czystą możliwość, lecz strukturę bytu, w której odnajduje siebie przed wszelkim swym działaniem lub niedziałaniem (Tillich, 1994, s. 164-165).

Fundamentalnym problemem, rozpatrywanym w postmodernistycznej refleksji w kontekście antropologicznej pewności, jest dylemat, w jaki sposób można zachować tożsamość przy jednoczesnym otwarciu się na różnorodność. Formowanie się tożsamości wymaga koniecznie pewności („jedna droga”), tymczasem przy różnorodności potrzeba równouprawnienia („wielu dróg”). Odpowiedzialność za oddziaływanie wychowawcze zmusza zatem do tego, aby wciąż na nowo stawiać pytanie o człowieka. Sens i cel ludzkiej egzystencji niesie w swoich implikacjach świadomość i przeświadczenie o istnieniu jakichś pewników, które stanowią punkt oparcia i jawią się jako źródło nadziei. To, co ma sens, odsyła do znaczącego, do nadającego sens. Można się więc tutaj pokusić o twierdzenie, że destrukcja sensu jest pochodną dekonstrukcji człowieka jako podmiotu, który w sposób nieunikniony zostaje pozbawiony gruntu niesprzeczności i spójności własnej tożsamości. Stąd też ujawniają się – jak się wydaje – słuszne wątpliwości, czy jest możliwe w praktyce, aby to, czego celem jest „produkcja niewiedzy” oraz afirmacja i emfaza niepełności, nieciągłości, niejednoznaczności i paradoksalności, miało prowadzić do zintegrowanej wewnętrznie spójnej struktury osobowości (Levinas, 1986, s. 102).

Ponowoczesność w swym indyferentyzmie aksjologicznym i programowej alternatywności nie wie już, na jakiego człowieka czeka i – prawdę mówiąc – nie czeka już na nikogo (Delsol, 2003, s. 14). Tę dosyć spektakularną dramaturgię rzeczywistości precyzyjnie wyrażają słowa J. Kozielskiego: „między sensem a absurdem odbywa się oceaniczny dramat, zwany bytowaniem człowieka” (1996, s. 92). M. Buber zaś przywraca ludzkości blask nadziei, gdy pisze, że absurd, jakkolwiek by przygniatał człowieka swoim ciężarem, nie może być prawdą (1968, s. 456).

Kwestia sensu posiada doniosłe znaczenie, ale stanowi zagadnienie niezwykle trudne do osiągnięcia i urzeczywistnienia. Jak zauważa M. Buber (1991, s. 109): sens można przyjąć, ale nie można go doświadczyć; nie można go doświadczyć, ale można go czynić; i tego chce on od nas. Tak jak samego sensu nie można przekazać, wyrazić w postaci ogólnie ważnej i ogólnie przyjmowanej wiedzy, tak jego okazania nie daje się przekazać jako obowiązującej powinności, nie jest ono objęte przepisem, nie widnieje wyryte na jakiejś tablicy, którą dałoby się umieścić nad głowami wszystkich. Otrzymany sens człowiek wyraża tylko niepowtarzalnością swej istoty i w niepowtarzalności swojego życia.

Doskonałym przykładem tak pojętego sensu jest ten rodzaj egzystencjalnej orientacji, wyrażony przez Platona w słowach: „Dajcie mi to, żebym piękny był na wewnątrz. A z wierzchu co mam, to niechaj w zgodzie żyje z tym, co w środku” (1958, s. 212). Sens postrzegany dotąd jako kategoria nadrzędna pozostaje immanentnie wpisany w strukturę tak pojętej, ukierunkowującej „narracji”, której dekonstrukcja staje się zarazem destrukcją podstaw trwale konstytuowanej sensowności (Gara, 2007, s. 36).

Podsumowanie

Wychowanie odpowiadające wyzwaniom i potrzebom czasu gwałtownej zmiany musi kłaść szczególne nacisk na świadomość jednostki, jej system wartości i odpowiedzialność, pogłębioną wiedzę. Powinno uwzględniać ciągłe i niezwykle konsekwentne wdrażanie dzieci i młodzieży w świat wartości uniwersalnych, odpowiednio przetransponowanych na realia współczesnych czasów. Epoka wzmóżonego rozwoju technologicznego niejako domaga się wykorzystania bogatego potencjału intelektualnego i duchowego, zarówno wychowanków, jak i wychowawców.

W kontekście ponowoczesności, gdzie zaznacza się tendencja do ucieczki od procesu wartościowania w aspekcie aksjologiczno-normatywnym, w życiu rodzinnym ta niebezpieczna tendencja zagraża procesowi socjalizacji młodego pokolenia. Rodzice przekazują dzieciom przekonania, które wychowankowie uzewnętrzniają w formie gotowych, upowszechnionych wzorców myślenia i zachowania. Sposób przetworzenia zewnętrznych wpływów zależy od aktywności intelektualnej rodziców oraz ich podatności na indoktrynację, wpajającą np. bezkonkurencyjność wzorców kultury masowej czy absolutyzację praw mniejszości w duchu politycznej poprawności. Stąd jawi się postulat umacniania postrzegania rodziny oraz relacji międzyosobowych w rodzinie jako zgodnych z podstawowymi prawami człowieka i jego wolnością, gdyż istotnie na rodzinie spoczywa odpowiedzialność za przekazywanie społecznych i kulturowych treści.

Trzeba nadmienić, że kwestią o doniosłym znaczeniu jest potrzeba aktywnego włączenia wychowanków w proces ich wychowania, co może skutecznie się dokonywać poprzez partnerski, podmiotowy udział młodego pokolenia w życiu rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, oraz gotowość podjęcia przez młodzież trudu samowychowania. Jako sprawa nadrzędna jawi się tutaj troska o rozwój osób odpowiedzialnych w społeczeństwie za wychowanie, gdyż jedynie właściwe skoordynowanie wspólnych wysiłków rodziny, szkoły i władz oświatowych pozostaje gwarancją osiągnięcia dobrych, pożądanych efektów wychowawczych.

Pedagogika ze swej natury nie może się niejako „okopać” i odizolować w jakimś wąskim zakresie dociekań o charakterze zdroworozsądkowym, gdyż to mogłoby grozić swoistym spłyceniem i wyjałowieniem. Istota zresztą jej interdyscyplinarności nie sprowadza się jedynie do czerpania ożywczych inspiracji z innych nauk, gdyż prawdziwie naukowe podejście do pedagogiki pozwala na przetworzenie i przyswojenie cennego dorobku filozofii, psychologii czy socjologii w zakresie twórczych zastosowań w procesach kształcenia, wychowania oraz w działaniach opiekuńczych. Pedagogika bowiem, ograniczona do problemów jedynie technologicznych i metodycznych, mogłaby być rychło zakwestionowana jako nauka. Rysem znamionym pedagogiki jest formułowanie określonych teorii, które wytyczają drogi dobrego wychowania człowieka, przebiegu procesu kształcenia i nauczania w duchu humanistycznego pochylenia się nad drugim człowiekiem, z uwzględnieniem nowoczesnej edukacji całego społeczeństwa.

Z pewnością szkoła – spełniająca wymagania związane z kształtowaniem społeczeństwa z powodzeniem działającego w warunkach gwałtownej zmiany – musi być

instytucją twórczą, w znacznej mierze autonomiczną, społecznie zaangażowaną oraz zapewniającą autonomię nauczycielom i podmiotowość uczniom. Edukacja może przynosić właściwą odpowiedź na wyzwania globalizacji, jeżeli całe społeczeństwo będzie chciało traktować ją jako dziedzinę priorytetową, posiadającą żywotne znaczenie dla przyszłości każdego człowieka, jak również każdej grupy społecznej i całej ludzkości.

Marek Mierzyński

Autor jest adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, specjalizującym się w zagadnieniach związanych z filozofią, etyką, pedagogiką, komunikacją społeczną, antropologią filozoficzną i antropologią kultury. Podejmowane przez niego prace badawcze skupiają się na zagadnieniach z zakresu uwarunkowań antropologicznych, aksjologicznych i społeczno-kulturowych współczesnej pedagogiki, jak również ujawniających się wyzwań wychowawczych

Bibliografia

- Anioł, W. (1978). Geneza i rozwój procesów globalizacji. W: E. Laszlo (red.). *Systemowy obraz świata*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (1998). *Globalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bogaj, A. (2003). Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji. W: A. Karpińska (red.). *Edukacyjne problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie* (s. 37-46). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Buber, M. (1966). Wychowanie. *Znak*, 4 (166), 438-462.
- Buber, M. (1991). *Ja i TY*. W: *Ja i TY. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy PAX.
- Buksiński, T. (2001). *Moderność*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Tłum. S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Clark, R. (1997). *The Global imperative: an interpretive history of the spread humankind*. New York: Routledge.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Tłum. M. Kowalska. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Denek, K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (1989). Warszawa – Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filipiak, M. (1991). Edukacja w warunkach pluralizmu społecznego i kulturalnego. *Edukacja*, 1.

- Gara, J. (2007). Sens i bezsens – postmodernistyczny absurd orientacji bez orientacji. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.). *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gnitecki, J. (1995). Nauki pedagogiczne w okresie metodologicznego i ontologicznego przełomu. W: A.W. Maszke (red.). *Stażność i zmienność w naukach pedagogicznych*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Golka, M. (1999). *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humanior.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzysztofek, K. (2001). *Zmiksowana kultura. Problem dwóch rzeczywistości. Implikacje dla edukacji kulturalnej*. Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN, Mądralin.
- Kwieciński, Z. (2000). *Dylematy edukacji na przełęczach wieków. Teraźniejszość – człowiek – edukacja, 1 (09)*.
- Lewowicki, T. (1993). *Aksjologia i cele edukacji*. *Ruch Pedagogiczny*, 3-4.
- Levinas, E. (1986). *Znaczenie a sens. Literatura w świecie*, 11-12, 248-271.
- Majkowski, W. (2010). *Rodzina polska w kontekście nowych uwarunkowań*. Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów.
- Mamzer, H. (2002). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Pedagogicznych.
- Morawski, W. (2002). *Globalizacja: wyzwania i problemy*. W: M. Marody (red.). *Wymiary życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Muszyński, H. (1994). Wychowanie w obliczu kulturowych i społecznych transformacji. W: K. Zamiara (red.). *Spoleczna transformacja w refleksji humanistycznej*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Muszyński, W. (2008). Szanse i zagrożenia rodziny w ponowoczesności. W: W. Muszyński, E. Sikora (red.). *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie* (s. 7-13). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowicka, E. (2001). *Świat człowieka – świat kultur*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (1997). *Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacji*. *Edukacja*, 5, 5-15.
- Platon. (1958). *Fajdros*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Półturzycki, J. (1997). Powrót do wartości i rekonstrukcja celów kształcenia. W: K. Rubacha (red.). *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Reklajtis, E. (2005). Kultury wobec globalizacji – reakcje, diagnozy, myśl społeczna. W: A. Wołk (red.). *Człowiek i społeczeństwo w dobie przemian*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ritzer, G. (2009). *McDonaldyzacja społeczeństwa*. Tłum. S. Magala. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Sarefo, Z. (1995). Postmodernistyczny sposób myślenia i życia. W: Z. Sarefo (red.). *Postmodernizm. Wyzwania dla chrześcijaństwa* (s. 22-38). Poznań: Pallotinum.

- Sawczuk, W. (2002). Edukacja wobec problemu globalizacji – wymiar aksjologiczny. W: U. Ostrowska, A. M. Tchorzewski (red.). *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji* (s. 42-51). Bydgoszcz-Olsztyn: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Śliwerski, B. (2015). Pedagogika (w) ponowoczesności. W: B. Śliwerski (red.). *Współczesne teorie i nurty wychowania* (s. 382-413). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szczepański, J. (1984). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szmyd, J. (2004). Cywilizacja w zagrożeniu: imperatywy i antynomie moralne. W: L. Gawor (red.). *Filozofia wobec XXI wieku* (s. 13-26). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szmyd, K. (2009). Wybrane problemy współczesnej rodziny – badania i zagadnienia do dyskusji. W: K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.). *Rodzina, diagnoza, profilaktyka i wsparcie* (s. 84-93). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Wydawnictwo IMPULS.
- Tchorzewski, A.M. (1999). Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości. W: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.). *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tchorzewski, A.M. (2002). Edukacja wobec problemów transformacji, integracji i globalizacji. W: U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski (red.). *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji* (s. 17-27). Bydgoszcz-Olsztyn: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*. Tłum. H. Bednarek. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Winnicka-Gburek, J. (2002). Etos globalizacji w kontekście konsekwencji edukacyjnych. W: U. Ostrowska, A.M. Tchorzewski (red.). *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji* (s. 213-220). Bydgoszcz-Olsztyn: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Wojnar, I. (1997). Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. W: J. Kubin, I. Wojnar (red.). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (s. 141-154). Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- The World by Year 2000* (1989). *Ekspertyzy UNESCO. Nauka Polska, 4-5*.
- Zaborowski, Z. (1995). *Kryzys wychowania. Forum Oświatowe, 1-2*.
- Zdybel, J. (1992). Darwinizm społeczny a kryzys optymizmu historycznego. W: Z.J. Czarnecki (red.). *W kręgu pesymizmu historycznego. Studia nad nowożytnymi filozofiami historii* (s. 164-178). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zdybel, J. (2004). Spór o globalizację. W: L. Gawor (red.). *Filozofia wobec XXI wieku* (s. 27-36). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

