

O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego

MAGDALENA JOACHIMOWSKA*

Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Humanitas hominis humani

Celem artykułu jest wskazanie i krótkie zaprezentowanie wyłonionych w trakcie analiz badawczych kategorii, które okazały się istotne z punktu widzenia wychowania, ukierunkowanego na projektowanie i realizowanie działań podejmowanych przez człowieka, zarówno dla jego rozwoju indywidualnego, jak i zaangażowania społecznego. W związku z przeprowadzoną pod takim kątem analizą porównawczą różnych koncepcji, rzutujących na proces wychowania, omawiane zagadnienia oscylują głównie wokół następujących wyodrębnionych kategorii: świadomości, refleksji, aktywności i zrozumienia. Całość przemysłów dotyczy szeroko rozumianej troski o człowieczeństwo we współczesnym zglobalizowanym świecie z uwzględnieniem sześciu głównych obszarów praxis człowieka: ekonomii, polityki, religii, etyki, sztuki i pedagogiki. Jak się okazało, wychowanie jest i powinno być wychowaniem humanistycznym¹, wywodzącym się z *paideia* i *humanitas* z elementami humanistyki i humanizmu.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, aktywność, refleksja, świadomość, wychowanie humanistyczne, rozumienie, zrozumienie.

Wprowadzenie

Zawarte w tytule założenie potrzeby Zwychowania humanistycznego wynika z analiz wybranych prac dotyczących edukacji współczesnego człowieka. Możemy z nich wywnioskować o pewnych brakach w zakresie działań pedagogicznych, edukacyjnych i wychowawczych, które rzutują zarówno na rozwój indywidualny, jak i społeczny. Wielu przedstawicieli różnych

dziedzin naukowych (nie tylko pedagogicznych) podjęło już taką refleksję, lecz brakuje jej szerszego przełożenia na praktykę

¹ Artykuł jest częścią cyklu artykułów o potrzebie wychowania humanistycznego, rozumianego tutaj bardzo szeroko, bez odniesień do szkół, teorii pedagogicznych czy różnych odmian humanizmów, a mianowicie jako wychowanie w duchu humanistyki, którą według Henryka Kieresa stanowi zespół nauk i dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek historyczny, poznawany w aspekcie racji i uwarunkowań jego decyzji (wyborów), działań oraz ich skutków z uwagi na ich doniosłość kulturową (Kiereś, *bdw.*). Właśnie tak ujęte działania (aktywność) człowieka, ich uwarunkowania (poprzez wybory) oraz refleksja nad nimi i ich skutkami (rozumienie) stanowią główne elementy/kategorie omawianej koncepcji wychowania humanistycznego, innymi słowy wychowania klasycznego odwołującego się do takich idei jak *paideia* i *humanitas*.

*E-mail: joachim@ukw.edu.pl

wychowawcą (Nussbaum 2008, Neville 2009). We współczesnym świecie odnajdujemy wiele przykładów wychowania humanistycznego, jednak w skali systemu edukacji, bez względu na kraj, jest ich stosunkowo mało. Diagnozy badaczy brzmią dość spójnie: istnieje edukacja, ale bez wychowania, gdyż w punkcie wyjścia, jakim jest początek edukacji każdego dziecka, i punkcie dojścia, jak można określić kształcenie przyszłych kadr systemu edukacji, działają nauczyciele, ale nie zawsze wychowawcy. Już samo słowo „edukacja” nie oddaje istoty rzeczy, dlatego treści tego artykułu dotyczą potrzeby wychowania humanistycznego. Wyodrębnione w trakcie badań kategorie służą również uwypukleniu ich istoty w działaniach pedagogicznych, które kształtują decyzje, wybory i zachowania, a tym samym człowieczeństwo.

Przedstawione badania zostały przeprowadzone zgodnie z ogólnie przyjętą metodą analizy (Kamiński, 1989), czyli wyodrębniono najważniejsze pojęcia/kategorie (analiza porównawcza) oraz odkrywano ich sens i znaczenie w kontekście przyjętej problematyki (analiza treści), która dotyczy tutaj wychowania humanistycznego. Celem było również wykazanie znaczących związków w pojmowaniu wyróżnionych kategorii badawczych w tekstach wybranych autorów, mimo istniejących różnic w ich koncepcjach czy teoriach ujmowanych całościowo. W celu poznania istoty wyodrębnionych kategorii jako fenomenów zastosowano elementy metody wglądu fenomenologicznego.

Ujęcie problematyki w zakresie wychowania humanistycznego podkreśla istotę i znaczenie analizowanych kategorii w i dla rozwoju człowieka, jego człowieczeństwa oraz rozwoju wspólnot, społeczności czy społeczeństw (w duchu humanistyki), gdzie relacja człowiek–środowisko przejawia się w aktywnym zaangażowaniu na rzecz zarówno samorozwoju, jak i rozwoju innych oraz środowiska. Kolejnym celem analiz było

porównanie wykrytych u różnych twórców kategorii oraz wydobycie i ustalenie ich sensów i znaczeń w kontekście wychowania humanistycznego.

Potrzebę wychowania humanistycznego w literaturze naukowej uzasadniają przedstawiciele różnych dziedzin i nurtów naukowych. Są wśród nich m.in. tacy badacze jak: Allan Bloom, Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum, Margaret Archer, Edgar Morin, Florian Znaniecki, Bogdan Suchodolski, Lech Witkowski, Christopher Lasch czy Bernie Neville.

W Polsce XXI wieku, w niezbyt szerokiej debacie dotyczącej potrzeby nauk humanistycznych w wychowaniu, można jednak odnaleźć nieliczne, znaczące głosy. Jednym z nich są poglądy Michała Hellera, kosmologa i filozofa, który pisze:

Dyskusja o potrzebie nauk humanistycznych jest bezprzedmiotowa, bo człowiek bez pewnego minimum wiedzy humanistycznej nie wychodzi zbyt daleko poza stan życia wegetatywnego. A społeczeństwo bez minimum kultury humanistycznej niewiele różni się od jakiegoś plemiennego zbiorowiska. Sprawa jest poważna. Chodzi bowiem o uczłowieczenie, o humanizację ludzi i społeczeństwa (Heller, 2014).

Z kolei przedstawiciel nauk technicznych, Andrzej Jajszyk, przypomina, że humanistyka jest główną osią uniwersytetu, który zawsze był i nadal powinien być miejscem poszukiwania prawdy (Jajszyk, 2014).

Można jeszcze przywołać głos historyków:

Humanistyka, jak i inne dyscypliny nauki, nie rozwija się normalnie, gdy tkwi w zamknięciu i izolacji. Jak inne nauki, humanistyka rozwija się w dialogu, poprzez weryfikowanie hipotez i debatę z badaczami o innych poglądach i odmiennych metodach badawczych, wychowanych w innych uwarunkowaniach historycznych i kulturach. (...) Kształcenie humanistyczne daje jednak, przede wszystkim,

podstawową umiejętność: zdolność do krytycznego oceniania otaczającego świata. Umiejętność ta jest dziś bardzo pożądana, gdyż człowiek krytycznie myślący nie ulega łatwo manipulacji (Niesiołowski-Spanò i Pieńdz, 2014).

Z dziedziny literatury natomiast przekonująco brzmią słowa Michała Pawła Markowskiego: „Celem humanistyki jest przede wszystkim uwrażliwienie na względną interpretacji świata, pokazanie różnych sposobów widzenia i artykułowania rzeczywistości oraz ich czasowości” (Markowski, 2013, s. 79). Jak wynika z przeprowadzonych analiz, to otwarcie na różnorodność, uważność i wrażliwość jest możliwe m.in. dzięki uwzględnieniu/zastosowaniu w wychowaniu przedstawionych kategorii. Poniżej znajduje się ich omówienie.

Aktywność – sprawstwo – praxis – działanie, czyli nasze codzienne zaangażowanie

Pierwsza z kategorii dotyczy codziennej aktywności człowieka, wynikającej z podejmowanych decyzji, wyborów, a w konsekwencji – ich realizacji. Codzienna aktywność, określana również jako działanie, sprawstwo czy praxis, jest przedmiotem analiz w wielu koncepcjach człowieka, które poszukują odpowiedzi na pytania, kim, czy też czym jest człowiek. Są to pytania i zagadnienia dotyczące jego aktywności, takie jak: „Powiedz mi, co robisz, a powiem ci, kim jesteś” lub: „Dlaczego coś robisz i z kim coś robisz?”. W aktywności człowieka istotny jest fakt mówienia o niej (który już sam w sobie jest aktywnością, co podkreśla m.in. Ricoeur (Ricoeur, 2005), umiejętność zdawania sprawy ze swoich działań oraz fakt zgodności tego, co mówię, z tym, co robię. Aktywność wymaga więc jej świadomości, refleksji i oceny podjętych działań, co

z kolei jest ściśle związane z odpowiedzialnością, moralnością i etyką.

Po wielowiekowych filozoficznych dociekaniach w dziedzinie etyki, którą czasem sprowadzano m.in. do psychologii moralności, socjologii moralności, nauki o obyczajach czy metaetyki, Alasdair MacIntyre proponuje powrót do etyki cnót Arystotelesa, ponieważ tłumaczy ona przekonująco, jak możemy zdobywać praktyczne sprawności i dzięki nim skutecznie realizować dobro i tym samym rozwijać daną nam naturę ludzką (Biesaga, 2002). Arystotelesowska praxis to dbanie o dobre, cnotliwe i szlachetne życie; to chęć, dążenie do poznawania, zdobywania wiedzy dla dobrych i pożądanых działań w realizacji siebie, co rzutuje na jakość budowanych wspólnot oraz społeczności, w których żyjemy.

Aktywność, jak czytamy w „Leksykonie analizy aktywności” Jeana-Marie Barbiera, to „proces postrzegania i transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat, w którym i poprzez który jednostka wchodzi w relacje ze swym otoczeniem; etymologicznie aktywność oznacza możliwości, potencjały, jakie jednostka ludzka posiada do przekształcania samej siebie i jej otoczenia” (Barbier, 2016, s. 46–47). Owo przekształcanie – jak pisze w książce „Czym jest człowiek?” Chantal Delsol (2011) – to praxis pojmowana jako kształtowanie w sobie podmiotowości oraz kształtowanie swojego środowiska, otoczenia, o czym z kolei szeroko piszą np. Heidegger, Ricouer, Foucault czy Archer (do których w znacznej mierze odwołuję się w dalszej części artykułu). Praktykę działań możemy zatem rozumieć jako dyskurs na temat własnej aktywności. Taka analiza aktywności może stanowić zarówno narzędzie badań, jak i narzędzie kształcenia, a tym samym profesjonalizacji ludzkich działań (Barbier, 2016). Potrzeba refleksji i dyskusji nad własną aktywnością jest nieoceniona, a często

także niedoceniana w codziennej praktyce. Pozostaje, jak zwykle, pytanie, czy jest ona uświadamiana, czy też pozostaje poza naszą świadomością? Fakt ten wyraźnie uwiadcza powiązania między wyłonionymi kategoriami, mianowicie świadomością i refleksją. Warto przypomnieć, iż: „Akty działania, postrzegania, poznania, wyrażania emocji i konstruowania siebie są nierozłączne” (Barbier, 2016, s. 23), co wskazuje na ich wzajemne warunkowanie się, ewidentne między omawianymi kategoriami.

Z podejmowanej aktywności czy praxis wynika pedagogicznie i społecznie pożądane zaangażowanie człowieka jako osoby w rozwój osobisty i obywatela w rozwój społeczny. Jest to zaangażowanie rozumiane jako potwierdzenie ukierunkowanej, konkretnej i wybranej świadomości aktywności. Wychowanie natomiast jawi się jako przygotowanie do podejmowania świadomych, popartych refleksją decyzji i wyborów.

Wychowanie w proponowanej koncepcji pojmowane jest zatem jako kształtowanie do dwukierunkowego działania, na rzecz siebie oraz swojej wspólnoty/społeczności. Teoria wychowania Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachera przedstawia na przykład wychowanie jako praxis ukierunkowaną na troskę (troszczenie się) „o to, aby każdy człowiek wykształcił w sobie indywidualność i był jednocześnie zdolny do uczestnictwa w życiu wielkich organizmów społecznych i do współdziałania w ich rozwoju przez odpowiedzialne myślenie i działanie (Benner, 2008, s. 43–44). Cytowany autor w swojej koncepcji edukacji zakłada równorzędność i współzależność między sześcioma rodzajami ludzkiego działania: pracą (ekonomia), moralnością (etyka), wychowaniem (pedagogika), polityką (władza), twórczością (sztuka) i religijnością (religia); konieczność i nierozzerwalność integracji wiedzy historycznej z pedagogiczną; konieczność refleksji filozoficznej. Dodaje również, że moralność wymaga specyficznej

troski pedagogicznej i politycznej, natomiast w praxis zakotwiczone są wszystkie tradycyjne i nowoczesne formy wiedzy pedagogicznej na przestrzeni dziejów. Tak rozumiana koncepcja wychowania wytycza jego pewne ramy i kierunki, które sprowadzają się do kształtowania człowieka odpowiedzialnego za siebie i innych.

Bycie sobą rozumiane jako możliwość działania, podejmowania celowych aktywności to założenia koncepcji Paula Ricoeura. Ricoeur w swojej hermeneutyce człowieka (budowania siebie) podkreśla ścisły związek filozofii języka, filozofii działania, tożsamości i etyki oraz moralności, przy czym dwie ostatnie rozróżnia. Wynika z tego, iż bycie sobą ma cztery wymiary: językowy, działaniowy, narracyjny, a zarazem etyczny i moralny. Ricoeur zaznacza również, iż o działaniu mówi się właśnie w wypowiedziach, a same akty mowy (opowieści) są działaniami (Ricoeur, 2005). Z kolei przedstawiana przez niego sobość (ten-który-jest-sobą) wyraża się w rzeczywistym/faktycznym działaniu, doznawaniu. Zgodnie z tym, co powiedziane powyżej, sobość to również zdolność do podejmowania aktywności opowiadania siebie w celu refleksji i oceny swoich działań.

Z kolei Vilfredo Pareto jako ekonomista i socjolog pisze o działaniach m.in.: „Człowiek przejawia tak silną tendencję do dołączania do działań logicznych działań pozallogicznych, że wszystko służy mu za pretekst do oddawania się temu ulubionemu zajęciu” (Pareto, 1994, s. 109). Autor, podobnie jak australijski psycholog Bernie Neville, wskazuje na siłę oddziaływania mitów greckich i rzymskich w determinowaniu działań człowieka. „Według greckich żeglarzy ofiary składane Posejdonowi i czynności wiosłowania stanowiły środki jednakowo logiczne, potrzebne do żeglowania” (Neville, 2009, s. 108). Jak podaje Andrzej Kojder, autor wstępu do książki „Uczucia i działania”, „Nikt tak

zdecydowanie jak Pareto nie odrzucał wizji człowieka jako istoty racjonalnej” (Kojder, 1994, s. XIV). Podobnie jak na przykład Bourdieu w habitusie czy Neville w emocjach, Pareto podkreśla (w uczuciach) pozaracjonalne, pozalogiczne uwarunkowania działań ludzkich. O kwestii działań pozaracjonalnych piszę również w dalszej części tekstu dotyczącej przekonań i intuicji w ocenach moralnych.

Codziennie zaangażowanie u Johna Deweya – twórcy, który wprowadził do dyskursu pedagogicznego kategorię refleksji – ogniskuje się wokół rekonstrukcji. Celem tej rekonstrukcji jest życie zintegrowane w poczuciu sprawstwa, które polega na twórczym przekształcaniu jakości doświadczeń i ich reorganizacji w taki sposób, aby były użyteczne w aktualnej sytuacji życia codziennego. Rekonstrukcje mogą być przeprowadzane zarówno z pożytkiem dla dobra indywidualnego, jak i ogólnego oraz przyszłych pokoleń (Dewey, 1963), a takie dotyczą właśnie procesu wychowania. Dewey pisał o doświadczeniu refleksyjnym sprowadzającym się do dociekania, które ma służyć poprawie jakości życia na podstawie tworzenia nowych nawyków w miejsce starych, już nieużytecznych, czy wręcz ograniczających, w myśl zasady, że „prawdziwym środowiskiem człowieka są rzeczy, wraz z którymi się on zmienia” (Dewey, 1963, s. 26).

W ten sposób w skrócie zarysowuje się proponowany zakres wychowania humanistycznego, czyli wychowania do aktywności ukierunkowanej, do działania przekształcającego świat fizyczny, społeczny i mentalny, które stanowi „dla podmiotów i ich partnerów jedność funkcji, sensu i/lub znaczenia” (Barbier, 2016, s. 66), co jak warto podkreślić, wskazuje na istotę namysłu, dyskusji, a także współpracy/współdziałania. Działania człowieka nie powinny więc pozostawać bez refleksji, zrozumienia oraz odniesienia do wartości w jego codziennym zaangażowaniu, w odnajdowaniu swojego miejsca w świecie.

Świadomość i samoświadomość, czyli warunek *sine qua non* wychowania

Świadomość wyłania się z aktywności i jest immanentną cechą człowieka, nie mając jej ani organizacje, ani systemy społeczne. W tych krótkich rozważaniach dotyczących świadomości nie chodzi tylko o jej istotę, ale wagę refleksji nad nią w wychowaniu każdego człowieka. Istotne jest uzmysłowienie sobie, że świadomość może być pojmowana jako esencja jednocząca ludzi i świat w poczuciu wspólnotowości, jedności i ducha odpowiedzialności. Można tu zadać jedno z pytań filozoficznych – czy świadomość pochodzi ze świata czy świat ze świadomości? Refleksja i zastanowienie w tej kwestii stanowią ważne zagadnienie pedagogiczne w celu poszukiwania sensu życia.

Według Romana Ingardena świadomość stanowi podstawę kreowanego według wartości sensu życia człowieka. Bycie sobą (czucie się sobą) i bycie wobec wartości są ze sobą nierozzerwalnie związane (Ingarden, 1961). Aby stawać się sobą, trzeba wykraczać poza siebie. Transgresja ta jest już szeroko odczytywana również w twórczości pedagogów. Intencjonalność świadomości u Ingardena wyprzedza bezpośrednio refleksji w realizacji życia zadanego przede wszystkim w konieczności posiadania, poznawania i tudzież realizowania wartości (Ingarden, 1987). Odnoszenie swych działań do wartości jest zatem sensem życia, a świadomość tego faktu ma doniosłe znaczenie w humanistycznym wychowaniu.

Martin Heidegger z kolei dezawuował znaczenie świadomości; wprowadził zamiast niej pojęcie obrazowe „bycie-w-świecie” jako scalenie bytu świata i bycia w świecie. Jak konkluduje przywołany autor: subiektem to „świadomość w sobie” – nie przedstawienie, lecz raczej jego „forma” (Heidegger, 2008). Kategoria rozumienia to dla niego sposób bycia, a nie sposób poznania. Sposób bycia implikuje kategorię nieswojości, czyli

„bycia-w-nie-swoim-domu”, która wskazuje na brak umiejętności, mówiąc potocznie, odnajdywania siebie w świecie, czy swojego w nim miejsca.

Dla Ricoeura, który nawiązuje w swych badaniach do Heideggera, świadomość nie jest procesem psychologicznym, musi być najpierw świadomością czegoś, a później dopiero samoświadomością, jest zatem, jak u Ingardena, intencjonalna. Jak sugeruje Ricoeur, wręcz pedagogicznie: „Literatura stanowi <<wielkie laboratorium dla doświadczeń myślowych>>, w którym człowiek wypróbuje różne możliwości bycia w świecie, co z kolei prowadzi do zastanowienia się nad sobą samym w rzeczywistym życiu (Ricoeur, 2005, s. 165)”. Stąd na przykład wychodzenie od opowieści w celu odnalezienia sensu sobości. W miejsce Bewusstsein, bycia-świadomym, stawia on Bewusstwerden, stawanie-się-świadomym. Refleksja nad sobą nie stanowi aktu pierwotnego, gdyż jak już wspomniano, świadomość musi być najpierw świadomością czegoś, musi być skierowana na zewnątrz, gdyż wszelki dostęp do samego siebie powinien być zapośredniczony przez symbole czy znaki (Lorenc, 2003).

Świadomość jest zatem jednym z systemów regulujących dystans człowieka do świata zewnętrznego (rzeczywistości). Stanowi ona zadanie uświadomienia się sobie samemu, co oznacza u Ricoeura stawanie się dorosłym. Nie ma poznania bezpośredniego, źródłowego ani bezzałożeniowego, co zakładają Husserl czy Ingarden; człowiek jest zanurzony w świecie (Lebenswelt), zanim sam się poznawczo do siebie i do niego odniesie, co daje w rezultacie zakorzenienie epistemologii w ontologii. U Ricoeura mamy do czynienia z poznaniem znakowo i symbolicznie zapośredniczonym, tzw. długą, okrężną drogą poznania.

Ścisły związek pomiędzy aktywnością (sprawstwem) a samoświadomością omawia Margaret Archer. Jest jedną z badaczek,

która nie godzi się na zredukowanie ludzi do punktów węzłowych, przez które przekazywane są wiadomości oraz rozproszenie jaźni w strukturach dyskursywnych, gdyż niemożliwe jest zerwanie relacji łączących ludzi ze światem, a poczucie jaźni (samoświadomość) wyłania się w konsekwencji naszej praktycznej aktywności w świecie (Archer, 2013). Zdaniem tej autorki, świadomość siebie jest pochodną naszych ucieleśnionych praktyk w porządku naturalnym, społecznym i praktycznym, których nie można rozdzielić. Należy podkreślić, iż jaźń indywidualna (tożsamość osobista) jest kształtowana we wszystkich trzech wymienionych porządkach, natomiast jaźń społeczna (tożsamość społeczna) jest definiowana jedynie w kategoriach społecznych. „Każdy z nas musi – za pośrednictwem ucieleśnionych praktyk – odkryć różnicę między jaźnią a tym, co od niej odmienne, następnie pomiędzy podmiotem a przedmiotem, by w końcu zmierzyć się z różnicą między jaźnią a innymi ludźmi” (Archer, 2013, s. 11–12). To ucieleśnione wspomnienia i praktyka dają człowiekowi poczucie ciągłości jaźni (m.in. Locke, Merleau-Ponty), a unikatowe poczucie ciągłości jaźni daje mu z kolei zakorzenienie w jednostkowej (osobistej) tożsamości nadanej przez sposób porządkowania trosk. Pojawienie się natomiast owej tożsamości osobistej jest uwarunkowane wykształceniem dojrzałej zdolności do refleksyjnego oglądu trzech porządków rzeczywistości: naturalnego, praktycznego i społecznego, w które jesteśmy z konieczności zaangażowani (Archer, 2013). Naturalne relacje ze światem są źródłem nie tylko świadomości, ale również refleksyjności, która z kolei stanowi podstawę poczucia jaźni, ponieważ zdaniem autorki być człowiekiem to znaczy być refleksyjnym podmiotem działania poprzez tzw. konwersację wewnętrzną.

Powyższe przykłady rozważań na temat świadomości, jaźni człowieka, jego poczucia sensu życia oraz poczucia posiadania

swojego miejsca w świecie mogą stanowić przyczynek do szerokich badań i dyskusji na temat istoty i znaczenia świadomości w wychowaniu humanistycznym, wychowaniu ku sobie i ku drugiemu człowiekowi – w sprawiedliwych instytucjach, chciałyby się dodać za Ricouerem – oraz ku budowaniu dobrych wspólnot.

W podsumowaniu rozważań nad kategorią świadomości w wychowaniu warto postawić sobie pytania takie jak: „Czy jesteśmy świadomi swoich przekonań?, Czy zdajemy sobie sprawę z wpływu sytuacji, kontekstu na nasze zachowania?, Czy wiemy, jakie są realne motywacje naszych decyzji i wyborów?, Czy analizujemy swój sposób rozumowania?, Czy jesteśmy świadomi swoich ograniczeń?, Czy jesteśmy świadomi manipulacji, jakim ulegamy?”. W ewolucji człowieka, jak pisze Andrzej B. Legocki, „Świadomość pojawiła się jako wtórny wytwór języka (...), dziś natomiast patrząc na świat, w którym żyjemy, świadomość zdaje się stanowić uboczny produkt mediów, których bynajmniej nie można uznać za strażników humanizmu (Legocki, 2008, s. 21).

Rozumienie i zrozumienie, czyli o pewnej hermeneutyce życia

Kategorie rozumienia i zrozumienia stanowią zarówno element, jak i cel wychowania humanistycznego. Są one częścią pewnej teorii sztuki rozumienia życia, bez oceniania i negowania, zgodnie z zawartą w „Traktacie politycznym” sugestią Spinozy „ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”, gdzie istotą jest zrozumienie, ale nie ocenianie (Spinoza, 1916, s. 355). Znaczącą definicję rozumienia jako naczelnej funkcji życia odnajdujemy w hermeneutycznej koncepcji filozofii życia Wilhelma Diltheya, który ujmuje życie jako istnienie rozumujące, rozumiejące zwracanie się życia do świata. Ten prekursor hermeneutyki określa rozumienie jako „proces,

w którym na podstawie znaków z zewnątrz dostarczanych przez zmysły poznajemy sferę wewnętrzną”, a z kolei „analiza rozumienia jest jednym z głównych zadań dla uzasadnienia nauk humanistycznych” (Dilthey, 1982, s. 292 i 315). „Rozumienie jest ujmowaniem sensu i aktem sprowadzania znaczeń do jedności. Interpretacje zaś to ujmowanie znaczeń poprzez badanie historyczne, to przekładanie sensu na dyskurs” (Brogowski, 2004, s. 66).

Z kolei według znawców tematu rozumienie we współczesnych społeczeństwach sprowadza się do świata mediów, w którym najistotniejszą rolę odgrywają obrazy i symbole/znaki. O powstałym imperium znaku zamiast imperium sensu pisze zatrważająco Jean Baudrillard. Mówi o związanej z nim zapaści przedstawienia i zapaści działania, a tym samym wycofaniu z zaangażowania (Baudrillard, 2005). Świat obrazów nie sprzyja ani nie pomaga wzajemnemu zrozumieniu, o czym piszą również Martin i Schumann (Martin i Schumann, 2000). Ten brak dotyczy rozumienia tekstu, sytuacji, siebie i innych, a także rozumienia przemian współczesnego świata. O ewidentnym i doskwierającym braku myślenia, a w rezultacie rozumienia we współczesnych społeczeństwach pisze, wręcz krzyczy, ekonomista Lester Thurow:

„Wizualno-werbalne media pod wieloma względami cofają nas do świata analfabetyzmu (...), wpajając zespół antyprodukcyjnych, konsumpcyjnych wartości, w telewizji zadecydowanie brakuje twórców i budowniczych (...), gdzie mają być wytworzone wartości wspierające konieczne inwestycje w edukację, badania i rozwój oraz infrastrukturę?” pyta, w tak określonym kontekście, autor (Thurow, 1999, s. 115, 117, 411).

I pesymistycznie konkluduje, iż w świecie mediów najważniejsze jest emocjonalne i wizualne odwoływanie się do uczuć lub lęków, a zupełnie nieobecne jest logiczne operowanie abstrakcyjną, rygorystyczną myślą.

Konieczność rozumienia swojego środowiska jest niezbędna również, by poczuć się bezpiecznie w nowym miejscu, gdyż trzeba zrozumieć środowisko, w którym żyjemy (Thurow, 1999). Rozumienie jest podstawą odnajdowania oraz ustalania swojego miejsca, a tym samym uczestnictwa w życiu społecznym. Podobne ustalenia wynikają również m.in. z tekstów przedstawicielki polskiej pedagogiki antropologicznej Krysztyny Ablewicz czy twórczyni polskiej pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Warto przytoczyć także konkluzje z badań dwóch socjolożek:

Jednym z podstawowych warunków zaangażowania się ludzi w działania na rzecz spraw publicznych jest więc to, że będą rozumieli świat, w którym żyją – że będą mieli dostęp do wiarygodnej, prostej i zrozumiałej informacji. A tymczasem... kto z nas wie, jaki jest poziom bezrobocia w naszym powiecie? Albo jaki jest procent kobiet pasywnych zawodowo? Jak wydawany jest budżet naszej gminy? Jakie wyniki uzyskały na teście kończącym podstawówkę dzieci z naszej szkoły na tle innych szkół w naszym rejonie lub w Polsce? Ile pieniędzy europejskich pozyskał nasz samorząd? (Giza-Poleszczuk i Komentant-Brodowska, 2012, s. 8).

O ważnym aspekcie rozumienia, a mianowicie rozumienia działania drugiego/innego człowieka pisze również cytowana wcześniej Archer, podkreślając, że kluczową rolę w rozumieniu zachowań człowieka odgrywa zrozumienie znaczenia, jakie nadaje on swojemu działaniu/zachowaniu. Nadawanie znaczeń, które u Archer jest związane z formułowaniem tzw. trosk ostatecznych, jest zatem istotnym elementem w omawianym tu wychowaniu humanistycznym.

Ponadto rozumienie w myśleniu pozwala człowiekowi rozróżnić to, co wiem, od tego, co rozumiem, oraz fakty od przekonań (które mogą stanowić kolejną kategorię w wychowaniu humanistycznym). W rezultacie pozwala wiedzieć, co rozumiem, a cze-

go nie rozumiem, i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy i na ile jestem świadomy rozumienia swojego myślenia (siebie samego) i jego uwarunkowań (Wawszczak, 2007). To bardzo istotna wskazówka dla wychowawców, nauczycieli i każdego, kto jest zaangażowany w samowychowanie i samorozwój. Być może za cel życia współczesnego człowieka wystarczy przyjąć tylko, aby wiedzieć więcej i rozumieć lepiej (Legocki, 2008)? Jak mówi Rabindranath Tagore, podkreślając w zrozumieniu wzajemność: „wiedza może dać nam potęgę, ale pełnię osiągamy tylko dzięki zdolności wzajemnego zrozumienia”.

Refleksja – refleksyjność – dialog – dyskusja – dyskurs

Refleksja stanowi źródło m.in. ludzkiej świadomości, podmiotowości, indywidualności, osobowości, poznania, działania, racjonalności, samopoznania, samodoskonalenia, rozumienia i zrozumienia. Ma zatem różnorodne i szerokie aspekty: filozoficzny, religijny, etyczny (moralny), antropologiczny, psychologiczny, pedagogiczny, socjologiczny, polityczny, ekonomiczny itp. Stanowi więc kategorię w najszerszym stopniu łączącą wcześniej omówione, wymaga tzw. całościowego, kontekstowego ujmowania problemów i sytuacji, ich złożoności w czasie i przestrzeni, czyli ich historyczności.

Refleksyjność w analizach naukowych, podając najogólniej za klasykiem, to: „Aktywność intelektualna explicite czyniąca tematem swych dociekań procesy interpretacyjne, z których czerpie badacz” (Habermas, 1999, s. 231). Zdaniem Archer refleksyjność, obok osobowości, pamięci i emocjonalności, jest jednym z atrybutów człowieczeństwa. Ten antropologiczny wymiar refleksyjności jest szeroko opracowany w antropologii kulturowej, gdzie refleksyjność oznacza świadomość człowieka w badaniu samego siebie i społeczeństwa (kultury). Jak zauważa Michael Herzfeld:

Najbardziej przydatny rodzaj refleksyjności to nie czyste autobadanie, lecz refleksyjność poddająca w wątpliwość założenia kulturowe etnografa [można odczytać: „każdego badacza”, MJ] – refleksyjność wyjaśniająca etnograficzne spotkanie wraz z jego ograniczeniami jako istniejące na podstawie niedoskonałego zazębiania się dwóch różnych kodów, z wielością przeróżnych kodów i domysłów (Herzfeld, 2004, s. 77).

O spolaryzowanym stanowisku wobec refleksji w nauce może świadczyć następujący cytat:

W świetle najbardziej wpływowych nurtów filozofii współczesnej myślenie, refleksja i wręcz świadomość jako taka („samoobecność” lub „obecność przy sobie”, jak ujmował to Sartre, odróżniający intencjonalną refleksję od sposobu, w jaki doświadcza siebie świadomość nierefleksyjna) okazują się zjawiskami wtórnymi wobec nieświadomych popędów, stosunków społeczno-ekonomicznych, języka lub po prostu rzeczywistości fizyczno-biologicznej. Akt bezpośredniej refleksji (lub „prerefleksyjnej samoobecności”) uchodzi dziś na ogół za akt nie tylko nie źródłowy, ale też poznawczo jałowy lub, co gorsza, mający charakter samomistyfikacji przesłaniającej rzeczywistą naturę ludzkiego (i wszelkiego) bytu (Kowalska, 2005, s. VII–VIII).

Potrzeba wynikającego z refleksji² dialogu oraz uważnej, zaangażowanej wymiany myśli jest wskazywana przez wielu twórców, zwłaszcza w dziedzinie nauk o komunikacji społecznej (np. Habermas, Schulz von Thun). W praktyce mamy potwierdzenie tej potrzeby, choćby w szerokim zainteresowaniu warsztatami poprawy komunikacji, treningami kształtującymi kompetencje

w skutecznym porozumiewaniu się itp. Jednak przeniesienie zdobytych kompetencji w sferę życia prywatnego i publicznego nie jest oczywiste, łatwiej bowiem zdobyć wiedzę o np. asertywności czy technikach dobrej rozmowy niż stosować ją w praktyce życia codziennego. Okazuje się po raz kolejny, iż dobra teoria nie zapewnia dobrej praktyki, sedno tkwi w sposobie edukacji i wychowania. Stąd znajduje potwierdzenie rozważana tutaj propozycja niezbędnych kategorii w wychowaniu humanistycznym ku skutecznemu działaniu, nie tylko w porozumiewaniu się, ale we wszelkich przejawach aktywności człowieka.

Wnioski z analiz, czyli co tekst wnosi do wiedzy o wychowaniu

Istotą przedstawionego zakresu wychowania humanistycznego jest kształtowanie wrażliwości, wewnętrzny rozwój, samodzielność i dzielność życiowa, co wskazuje na nieunikniony powrót do takich idei jak: paideia, sokratejska dociekliwość, sztuki wyzwolone, par exemplum Foucaulta, wychowanie ku dialogowi, dyskursowi itp. Ujmowanie człowieka i rzeczywistości świata w sposób kompleksowy, a zarazem kontekstowy w całej jego złożoności odnajdujemy w twórczości Edgara Morina, który z całym przekonaniem sugeruje myślenie kompleksowe zamiast myślenia redukcyjnego, kaleczącego, izolującego, katalogowego charakteryzującego naszą współczesność. Nastawienie na odnajdywanie różnic i tylko różnic w analizach myślenia Marthy Nussbaum (Nussbaum, 2008) koreluje ze zdiagnozowanym przez Morina oddzieleniem/antagonizmem/oderwaniem zamiast współpracy i łączenia (Morin, 1998). Autorzy zgodnie opowiadają się za potrzebą reformy myślenia wraz z uwzględnieniem odpowiedzialności za myślenie, co oczywiście pociąga za sobą potrzebę reformy systemów edukacji. W Polsce od wielu lat o powyższe ubiegają

² Szerzej na ten temat w: Joachimowska, M. (2016). Humanistyka w kształceniu (nie tylko) pracowników społecznych. Wybrane zagadnienia. W: J. Kurtyka-Chałas, M. Kawińska (red.). *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

się z głębokim zaangażowaniem w swoich licznych i istotnych z punktu widzenia omawianej problematyki publikacjach oraz wystąpieniach Lech Witkowski³, który wskazuje na potrzebę kategorii m.in. duchowości, i Zbigniew Kwieciński⁴, domagający się m.in. mądrości w wychowaniu, kulturze i całym życiu współczesnego człowieka.

Wyniki przedstawionych analiz wskazują na konieczność ujmowania w wychowaniu humanistycznym omówionych kategorii z uwzględnieniem ich istoty, znaczenia oraz licznych znaczących powiązań i uwarunkowań między nimi. Niemożliwe wydaje się wychowanie człowieka wrażliwego, refleksyjnego, zaangażowanego, uduchowionego, mądrego i szczęśliwego bez uwzględnienia wymienionych kategorii w permanentnym procesie wychowawczym, gdzie role wychowawców, obok rodziców, nauczycieli i nielicznych wychowawców w pełnym tego słowa znaczeniu, podejmują bardzo różni znaczący dla nas ludzie, tacy jak: artyści, przyjaciele, liderzy (a także niestety celebryci i politycy). Potrzebna okazuje się świadomość siebie samego, swojego pochodzenia, sposobu myślenia i działania oraz refleksja nad swoim człowieczeństwem i światem oraz ich przyszłością. Niezbędne jawi się zrozumienie natury człowieka oraz świata i mechanizmów zachodzących w nim zjawisk, a także zrozumienie licznych powiązań między nimi i wzajemnych uwarunkowań, które wpływają na kształtowanie człowieka i świata we wszystkich sferach jego aktywności/działania.

³ Nie sposób wymienić tu wszystkich publikacji, natomiast dziełem w największym stopniu spajającym dorobek L. Witkowskiego w zakresie potrzeby i istoty humanistyki w edukacji jest „Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury”, Kraków 2018, Impuls.

⁴ W dorobku Z. Kwiecińskiego najbardziej scalająca wydaje się publikacja zawierająca nowe teksty oraz przedruki „Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty”, Kraków 2012, Impuls.

Na podstawie analizowanych tekstów można wysnuć wnioski, iż w systemie edukacji niewielu nauczycieli spełnia rolę wychowawców. Dzisiejsza edukacja bardziej przypomina produkcję nastawioną na rezultat, zamiast być przekazem nastawionym na owoc (Delsol, 2011). Samodzielne myślenie, refleksja, wrażliwość społeczna, wyobraźnia narracyjna oraz tzw. edukacja wyzwolona to niektóre ze spójnych punktów węzłowych w koncepcji Marthy Nussbaum, zwolenniczki kształcenia humanistycznego – autorka nie używa pojęcia „wychowanie humanistyczne” (Nussbaum, 2008). Dyscypliny humanistyczne i artystyczne kształtują m.in. umiejętności: krytycznego myślenia, wykraczania poza siebie (transgresji), poza więzy lokalne i spojrzenia na globalne problemy z perspektywy „obywatela świata” (Nussbaum, 2008), współodczuwania i zrozumienia trudnej sytuacji drugiej osoby (Nussbaum, 2016) oraz wytyczania życiowych celów, i mówiąc językiem Archer, trosk ostatecznych.

Przedstawione powyższym powiązaniu kategorie, a dokładnie ich świadomość i podjęcie trudu refleksji nad własnymi przekonaniami pozwalają lepiej zrozumieć siebie, innych oraz świat, w którym żyjemy. Nierozzerwalność świadomości siebie, swoich przekonań oraz refleksja nad nimi w dialogu czy dyskursie jest ewidentna w przedstawionych analizach. Bez względu na czas powstawania przytaczanych dzieł czy też różnice epistemologiczne oraz ontologiczne, istnieje zgoda co do potrzeby zaistnienia omówionych kategorii humanistycznych w praktyce wychowania sprzyjającego człowiekowi i człowieczeństwu, wychowania, które zachęca do zaangażowania w rozwój, zarówno osobisty, jak i społeczny. Jest to wychowanie, ukierunkowane na dbałość o siebie, innych, środowisko, a nawet, w pewnych wymiarach, cały świat. Jego celem jest wykształcenie, ukształtowanie

ludzi zdolnych sprostać globalizacji życia społecznego, potrzebie interdyscyplinarności wiedzy, a przede wszystkim potrzebie umiejętności oddzielenia tego, co doniosłe życiowo, od tego, co przypadkowe (Judycki, 2012).

Ponadto z przeprowadzonej kwerendy wynika m.in. kolejna bardzo istotna kwestia dla postulowanego wychowania humanistycznego, a mianowicie potrzeba stworzenia wspólnej platformy wymiany myśli, wręcz nowej dyscypliny zogniskowanej wokół szerokiej, zweryfikowanej interdyscyplinarnie wiedzy o człowieku i jego człowieczeństwie w świecie, co zamierzam uczynić przedmiotem kolejnych analiz badawczych w omawianej dziedzinie.

Literatura:

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności*. Łódź: WUŁ.
- Baudrillard, J. (2005). *Pakt jasności. O inteligencji Zła*. Warszawa: Sic!
- Benner, D. (2008). *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność. Kultura. Demokracja. Religia*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Biesaga, T. (2002). *Dobro jako ratio cognitions practicae i podstawa wyróżnienia dziedziny praxis*. Pobrano 21 marca 2017 z <http://www.biesaga.info/.../31.-Dobro-jako-ratio-cognitionis-practicae-i-podstawa-wyrozniania-dz>
- Brogowski, L. (2004). *Świadomość i historia*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Delsol, Ch. (2011). *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*. Kraków: Znak.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dilthey, W. (1982). *Pisma estetyczne*. Warszawa: PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego* (t. 1) Warszawa: PWN.
- Hall, E. T. (1987). *Bezgrośny język*. Warszawa: PIW.
- Hall, E. T. (2001). *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. (2008). *Bycie i czas*. Warszawa: PWN.
- Heller, M. (2014). *Między humanistyką a naukami ścisłymi*. Pobrano z <http://www.tygodnikpowszechny.pl/miedzy-humanistyka-a-naukami-scislymi-21962>
- Herzfeld, M. (2004). *Antropologia. Praktykowanie teorii w kulturze i społeczeństwie*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ingarden, R. (1961). *Spór o istnienie świata* (t. 2). Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Jajszczyk, A. (2014). *Między humanistyką a naukami ścisłymi*. Pobrano z <http://decydent.pl/tygodnik-powszechny-5/>
- Judycki, S. (2012). *Filozofia i świat współczesny*. W: *Analiza i Egzystencja*, 18, s. 5–18
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować. Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: TN KUL.
- Kiereś, H. (bdw). *Humanistyka. Z dziejów poznania humanistycznego i zagadnień humanistyki*. Pobrano 23 maja 2016 z <http://www.bu.kul.pl/files/57/wydzial/biblioteka/humanistyka.pdf>
- Kowalska, M. (2005). *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*. W: P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN.
- Lasch, Ch. (1997). *Bunt elit*. Kraków: Platan.
- Legocki, A. B. (2008). *Miejsce człowieka we współczesnym świecie. Rozważania na temat nowej filozofii przyrody*. W: *Nauka*, 1, s. 19–25.
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Markowski, M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Niesiołowski-Spanò, Ł. i Pieniądz, A. (2014). *Kondycja humanistyki*. W: *Forum Akademickie*, 5. Pobrano z <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2014/05/kondycja-humanistyki/>
- Nisbett, R. E. (2009). *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*. Sopot: Smak słowa.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Warszawa: BKL.
- Pareto, V. (1994). *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN.
- Spinoza B. (1916). *Dzieła*, (t. 2). Warszawa, Księgarnia Gebethmera i Wolffa.

Thurow, L. (1999). *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Wawszczak, W. (2007). *Modele człowieka – humanizacja techników, ale także technicyzacja humanistów*. Pobrano z http://www.chfnp.pl/files/?id_plik=326

On the need for humanistic education. Selected categories and their importance for individual and social development

Humanitas hominis humani

The aim of the article is to indicate and briefly present the categories emerging from the research analyses that are important from the point of view of rearing and education, focused on the design and implementation of activities undertaken by people, both for their individual development and involvement in society. In relation to the comparative analysis, undertaken within this perspective, of various concepts that have an impact on the education and rearing process, the discussed issues oscillate mainly around the following distinguished categories: awareness, reflection, action and understanding. The reflection in its entirety examines the broadly understood concern for humanity in the modern globalized world, taking into account six main areas of human praxis: economics, politics, religion, ethics, art, and pedagogy. As it turned out, education is and should be humanistic education, derived from paideia and humanitas with elements of the humanities and humanism.

KEYWORDS: social pedagogy, activeness, reflection, awareness, humanistic education, comprehension, understanding.