

THE PEDAGOGY OF CULTURE IN THE SYSTEM OF CONTEMPORARY EDUCATION

PEDAGOGIKA KULTURY W SYSTEMIE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

ABSTRACT

The following article presents the pedagogy of culture as a significant and current trend of the humanitarian thought. It focuses on mutual relations between culture and education as well as scientific, technological and humanitarian civilization. It emphasizes the nature of universal and timeless values in the education and upbringing process. The way technology supremacy threatens culture as regards the future development of democratic societies is also presented. Moreover, the article is an analysis, evaluation and attempt to outline perspectives for the development of pedagogy of culture as a theoretical basis for curricular, methodological and structural changes in the education system. The following analysis and evaluation are based on research accomplishments of national conferences connected with the topic of interest and the latest pedagogical literature.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł pokazuje pedagogikę kultury jako istotną i współczesną tendencję myśli humanistycznej. Skupia się na wzajemnych relacjach istniejących zarówno pomiędzy kulturą, nauczaniem, jak i nauką, techniczną oraz humanistyczną cywilizacją. Artykuł podkreśla istotę uniwersalnych i trwałych wartości w procesie nauczania i wychowywania. Zaprezentowano sposób, w jaki dominacja technologii zagraża kulturze oraz przyszłemu rozwojowi społeczności demokratycznych. Ponadto artykuł stanowi analizę, ocenę oraz próbę nakreślenia kierunków rozwoju peda-

gogiki kultury jako teoretycznej podstawy dla programowych, metodycznych oraz strukturalnych zmian w systemie edukacji. Niniejsza analiza i ocena są oparte na dorobku naukowym ogólnokrajowych konferencji, których przedmiotem było zagadnienie poruszone w artykule oraz najnowsza literatura pedagogiczna.

KEYWORDS: *culture, civilization, education, pedagogy, technology*

SŁOWA KLUCZOWE: *kultura, cywilizacja, nauczanie, pedagogika, technika*

WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ ROZWAŻAŃ

Zainspirowany tematyką naszej konferencji zamierzam podzielić się z jej uczestnikami własną refleksją nad dotychczasowym dorobkiem i perspektywami pedagogiki kultury. Wyrażam przekonanie, iż ten nurt myśli pedagogicznej, mimo podjętych, mało efektywnych prób wpisywania się w trwający proces głębokich zmian kulturowo-cywilizacyjnych w naszym kraju, nadal zasługuje na dużo większą niż dotychczas uwagę. Pedagogika jako nauka o wychowaniu, w szerokim tego pojęcia znaczeniu, wciąż, moim zdaniem, poszukuje własnej tożsamości w nowej zupełnie innej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej i kulturowej. Transformacja ustrojowa obejmuje bez wyjątku wszystkie obszary i dziedziny życia, w tym także system edukacji. Niestety w tym zakresie dokonane zmiany nie spełniają oczekiwań społecznych i są dość ostro krytykowane przez różne środowiska. Jedną z przyczyn niepowodzeń podejmowanych reform oświatowych jest brak wizji i koncepcji szkolnictwa podbudowanych teorią na miarę XXI wieku. Można zaryzykować tezę, iż uzasadnioną podstawą teoretyczną systemu edukacji może być pedagogika kultury jako subdyscyplina nauk humanistycznych. Warto więc na podstawie dotychczasowego dorobku zapoczątkowanego ponad sto lat temu budować teoretyczne podstawy polskiej edukacji.

Takie stwierdzenie wynika z analizy najnowszej literatury przedmiotu naszych rozważań oraz moich osobistych doświadczeń. Jako uczestnik I Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki” w Akademii Obrony Narodowej w Rembertowie 10–12 lutego 1993 r. (obecnie Akademia Sztuki Wojennej), odniosłem wrażenie, że pedagogika polska jest tak mocno zapóźniona w po-

równaniu ze światową, iż praktycznie należy ją tworzyć na nowo. Takie podejście jest zauważalne w całym okresie naszej transformacji ustrojowej. Dlatego też zdaniem reformatorów należy zmienić wszystko – nieważne, czy na lepiej, czy na gorzej. Myślę, że to czysta wyobraźnia autorów takiego myślenia nieznajdująca uzasadnienia w żadnych badaniach naukowych.

Na kolejnej konferencji ogólnopolskiej poświęconej naukom humanistycznym, a odbyło się ich piętnaście, zorganizowanej w Jachrance koło Warszawy w dniach 17–18 listopada 1992 r. już zabrakło Profesora Bogdana Suchodolskiego, jednego z twórców polskiej przedwojennej i powojennej pedagogiki kultury. Nie zabrakło jednak licznych głosów krytycznych na temat dorobku światowej sławy filozofa i pedagoga, i to z ust jego uczniów i wychowanków. Wobec takich osobistych doświadczeń można podać w wątpliwość rozważania o kulturze. Raczej należałoby mówić i pisać o braku kultury, szczególnie w naukach o wychowaniu tak blisko związanych z polityką. Obserwacja współczesnej polskiej sceny politycznej może tylko potwierdzić taką wątpliwość. Wniosek nasuwa się sam: wykształceni, ale nie wychowani. Oczywiście nie dotyczy to wszystkich osób publicznych.

Niemniej jednak to jeden z ważnych powodów pilnej naprawy naszego systemu edukacji zorientowanej nie tylko utylitarnie, lecz także humanistycznie.

W dobie polskich zmian systemowych jednak powstało w tym kierunku wiele cennych inicjatyw. Szkoda tylko, że nie zostały one wykorzystane przez decydentów politycznych i ekonomicznych. Na konferencjach naukowych, sympozjach i spotkaniach szkoleniowych przedstawiciele nauk pedagogicznych i praktyki edukacyjnej dopominali się o właściwe – na miarę XXI wieku – wykształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży. Jedną z takich inicjatyw było zorganizowanie kilku konferencji naukowych poświęconych pedagogice kultury przez Polską Akademię Nauk pod przewodnictwem Bogdana Suchodolskiego, a potem Ireny Wojnar i niektóre ośrodki akademickie, w tym głównie UMCS w Lublinie z inicjatywy Janusza Gajdy.

Pierwsza, zorganizowana w ramach współpracy Zakładu Teorii Upowszechnienia Kultury Instytutu Pedagogiki, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i Zakładu Dydaktyki Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych odbyła się w dniach 5–6 grudnia 1995 r.

w Dęblinie – pod hasłem „O powrót do pedagogiki kultury”. Materiały konferencyjne zatytułowane: „Pedagogika kultury a edukacja kulturalna” ukazały się pod redakcją naukową Janusza Gajdy, Lublin-Dęblin 1996 r. Miałem możliwość i dużą satysfakcję – jako absolwent UMCS – kierunku pedagogika, w specjalności praca kulturalno-oświatowej, przewodniczyć Komitetowi Organizacyjnemu tej konferencji. Dlatego też w pewnym stopniu czuję się uprawniony, będąc uczestnikiem kolejnych konferencji tematycznych z tego obszaru badań, do podjęcia próby analizy dorobku polskiej pedagogiki kultury w aspekcie podbudowy teoretycznej dokonujących się zmian w edukacji. Druga konferencja odbyła się w Lublinie w dniach 26–27 czerwca 1997 r. zorganizowana przez UMCS.

USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Przytoczenie kilku szerszych wypowiedzi znanych autorów interesujących nas haseł z bogatej literatury z pewnością ułatwi dalsze rozważania nad podjętym problemem. Ustalenia terminologiczne proponuję poprzedzić przytoczeniem encyklopedycznej definicji pedagogiki kultury. „Pedagogika kultury – zdaniem Janusza Gajdy to – kierunek pedagogiczny sięgający starożytności, a mający rodowód w XIX wieku, związany z przełomem dokonany przez filozofów kultury: Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windelbanda i Henryka Riekerta, oraz kontynuatorów Jerzego Kerschensteinera, Edwarda Sprangera, Teodora Litta. W Polsce do najwybitniejszych przedstawicieli tego kierunku zalicza się Sergiusza Hessena, Bogdana Nowroczyńskiego i Bogdana Sucho-dolskiego. Przedmiotem pedagogiki kultury jest proces kształcenia oparty na oddziaływaniu dóbr kultury na człowieka, co prowadzi do rozwoju jednostki oraz tworzenia nowych wartości kulturowych. (...) Fundament pedagogiki kultury stanowią: filozofia kultury i teoria wartości. Punktem wyjścia do zrozumienia założeń filozoficznych jest heglowska teoria rozwoju ducha (po prostu kultury, wyłożona na *Phanomenologie des Geistes* (1807). Pedagogika kultury rozwijała się intensywnie w dwudziestoleciu międzywojennym. Jej rysem charakterystycznym było podejście problematyki wychowania narodowego, co w dużej mierze wynikało z faktu odzyskania niepodległości po długim okresie niewoli. Stąd też akcentowano zależność rozwoju duchowego jednostki od dziedzictwa kulturowego narodu, a ponadto – jak w całym kie-

runku – podkreślono rolę wartości w przygotowaniu wychowanka do udziału w kulturze i rozwijaniu harmonijnej, autonomicznej osobowości ludzkiej (Gajda, 2005, s. 160, 161).

Warto według tego autora w tym miejscu przytoczyć definicję pedagogiki humanistycznej: „kierunek w pedagogice kontynuujący założenia pedagogiki kultury, akcentujący głównie społeczne wartości kultury, powiązany z animacją kulturalną, upowszechnianiem kultury i uczestnictwem w kulturze. W Polsce reprezentowany przez Bogdana Suchodolskiego i Irenę Wojnar. Pedagogika humanistyczna jest wciąż żywym i bogatym nurtem myśli pedagogicznej o zasięgu niemalże światowym przez wielu badaczy utożsamianym z pedagogiką kultury. (...) Tak w pedagogice kultury, jak i w pedagogice humanistycznej podstawę stanowi kultura jako świat ducha i wartości w kształtowaniu humanistycznego rozwoju świata i człowieka. (...) Aspekty humanistyczne są bardzo mocno eksponowane w pedagogice religijnej, antropologicznej, międzykulturowej, medialnej. Nie ma właściwie takiego nurtu, który by w procesie edukacji w mniejszym lub większym stopniu pomijał rolę kultury i wartości w kształtowaniu człowieczeństwa” (Gajda, 2005, s. 156– 160).

W cytowanej literaturze znajdujemy wiele cennych wypowiedzi na temat dorobku i ewentualnych perspektyw pedagogicznych kultury. Będą one wykorzystywane w dalszych rozważaniach. W tym miejscu warto przytoczyć szerszą wypowiedź Dariusza Kubinowskiego z artykułu zatytułowanego „Cechy konsytytywne naukowego systemu pedagogiki kultury”. Autor wyjaśnia genezę nurtu i zarazem kierunku w pedagogice współczesnej w ujęciu filozoficzno-metodologicznym, tak istotnym dla dalszego rozwoju tej subdyscypliny. „Pedagogika kultury wykształciła się jako bezpośredni rezultat przeniesienia na grunt pedagogiczny nowej metodologii studiów i badań humanistycznych, która pojawiła się w ścisłym związku ze zwrotem antypozytywistycznym i antyscjentycznym w nauce światowej na przełomie XIX i XX wieku, oraz jako część antynaturalistycznego przełomu filozoficznego i próba przezwyciężenia jednostronności dominującego wówczas psychologizmu i socjologizmu pedagogicznego. (...) Podstawowe twierdzenie pedagogiki kultury, określające jednocześnie główny krąg jej zainteresowań, opiera się na triadzie «kultura–kształcenie–osobowość». Zajmuje się więc ona przede

wszystkim kształceniem (kształceniem się) osobowości człowieka w oparciu o dobra kultury poprzez przeżywanie i rozumienie tkwiących w nich wartości. Jest to badanie uwikłania jednostki ludzkiej w otaczającą ją rzeczywistość kulturową i formowania się niepowtarzalnych osobowości jako rezultat interakcji oraz wspomaganie indywidualnych procesów rozwojowych poprzez nasycanie obiektywnego świata kultury i subiektywnego świata człowieka wartościami humanistycznymi. (...) Zasługą pedagogiki kultury jest stworzenie zrębów zwartego systemu nowoczesnej pedagogiki jako autonomicznej dyscypliny naukowej, głównie poprzez przewyciężenie wszelkich jednostronności w analizowaniu zjawiska wychowania, połączone z ekspozycją jej humanistycznej tożsamości. W konsekwencji już w latach 30. XX wieku pedagogika uzyskała trwałe, szczególne miejsce w systemie nauk o człowieku. (...) Uniwersalność naukowego systemu pedagogiki kultury miała zapewnić m.in. jego programową a ideologiczność, apolityczność, areligijność. Podstawą względnej obiektywizacji wartościowania – niezbywalnego w pedagogice i współdecydującego o jej swoistości naukowej – uczyniła ona idee humanizmu. Trzeba jednak zaznaczyć, że klasyczna pedagogika kultury inspirowała się filozofią i pedagogiką chrześcijańską, dostrzegając w niej system aksjonormatywny oparty na uniwersalnych zasadach, a jednocześnie próbowała go uogólnić i rozwinąć na neutralnym gruncie” (Kubinowski, 2006, s. 25–30).

Dla dalszych rozważań z uwagi na podjętą tematykę proponuję przyjąć definicję współcześnie pojmowanej edukacji sformułowaną przez Bogdana Śliwerskiego: „W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społecznohistorycznych edukacja jest traktowana jako: 1) proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie; 2) prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny; 3) instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych, kulturowych itp.; 4) obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństw czy organizacji; 5) typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji; 6) «ekran kultury» tłumaczący

łożoność jej pola znaczeń i symboli; 7) typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, a umożliwiając opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych «ideologicznych, czy moralnych» (Śliwerski, 2003, s. 905).

Ujęty w tytule zwrot „system edukacji” rozumiem jako system dydaktyczny zdefiniowany przez Aleksandra Marszałka. Autor hasła encyklopedycznego słusznie uważa, że „Podejścia systemowe, odgrywając dużą rolę w rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej, stawia przed badaczami wysokie merytoryczne – metodologiczne wymagania. (...) Wprowadzenie systemowej interpretacji zjawisk dydaktycznych przyczyniło się do rozwoju pedagogiki, przejścia pedagogiki (...) od etapu spekulatywnego (zdroworozsądkowego), przez etap empiryczny oparty na dedukcji i indukcji do etapu empiryczno-idealizacyjnego, w którym na podstawie badań tworzy się twierdzenia wyjaśniające szerokiego zasięgu” (Marszałek, 2007, s. 106). Należy podkreślić, iż zastosowanie podejścia systemowego w badaniach edukacyjnych wyczerpująco opisała E. Duraj-Nowakowa (1992).

REFLEKSJE POKONFERENCYJNE

W materiałach z pierwszej konferencji poświęconej pedagogice kultury Stefan Wołoszyn w zatytułowanym referacie „Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa”, ponieważ zdaniem autora „Jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naukowy naszych klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej kontynuacji w postaci edukacji kulturalnej. Jest żywa, bo ciągle aktualna i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których wspiera się pedagogika kultury i współczesna, humanistyczna filozofia wychowania” (Wołoszyn, 1996, s. 12).

Drugi nie mniej wymowny temat referatu Ireny Wojnar „Trwała obecność pedagogiki kultury” zawiera wiele cennych uwag dotyczących istoty pojmowania pedagogiki kultury jako przedmiotu dociekań teoretycznych lub działalności praktycznej. Autorka podkreśla fakt, że twórcy polskiej pedagogiki kultury: Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen i Bogdan Suchodolski studiowali w Niemczech u wybitnych przedstawicieli tego nurtu. Wskazuje, że Bogdan Suchodolski w 1937 r. w „Uspołecznieniu kultury” akcentuje nowe przemyślenia o roli kultury w osobowym rozwoju człowieka. Autor „konse-

kwentnie uzasadniał wciąż niezbyt powszechnie akceptowaną integralność nauki, techniki i sztuki, zarówno w strukturze kultury („Świat człowieka”), jak i w treściach edukacyjnych. Dowodził, że nauka i technika na równi ze sztuką należą do ludzi, wyrażają ludzi i tworzą ludzi, a więc stanowić powinny podstawę współczesnego wychowania przez naukę, technikę, sztukę. Wciąż podkreślał, że człowiek twórczy, myślący i wrażliwy jest twórcą kultury, a jednocześnie jej wytworem” (Wojnar, 1996, s. 20). Tak przekonujące i wymowne stwierdzenia po 80 latach XX wieku wydają się wciąż aktualne. Pedagogika kultury nie mogła także znaleźć akceptacji po II wojnie światowej. Powstaje pytanie, czy również obecnie nie ma dla niej miejsca w procesie wychowania i kształcenia?

Odpowiedź na tak postawione pytanie możemy znaleźć w obszernym artykule J. Gajdy, także o wymownym tytule „Pedagogika kultury – optymalną szansą ratowania zagrożonych wartości humanistycznych”. Autor zwraca uwagę na aktualność pedagogiki kultury. Jej zagrożenia i zadania realizacyjne rozpatruje w świetle dorobku naukowego Bogdana Suchodolskiego. Wskazuje bardzo trafnie na współczesne możliwości rozwoju jako kierunku myśli pedagogicznej (Gajda, 1996, s. 26–42).

Przytoczone i wiele innych cennych konstatacji utwierdziło uczestników konferencji w przekonaniu o konieczności kontynuowania badań nad dalszym trwaniem i rozwojem pedagogiki kultury. Poszerzona i pogłębiona analiza i ocena dorobku i nakreślenie perspektyw pedagogiki kultury miały miejsce na drugiej konferencji stanowiącej w pewnym stopniu kontynuację rozważań, która odbyła się w Lublinie 26–27 czerwca 1997 r. w siedzibie teatru NN – Brama Grodzka. Materiały zawiera publikacja „Pedagogika kultury” wydana przez wyd. UMCS, Lublin 1998 r., pod red. naukową Janusza Gajdy. Zbiór artykułów stanowi źródło bogatej wiedzy i uzasadniających tez o kontynuacji dotychczasowego dorobku pedagogiki kultury. W podsumowaniu Janusz Gajda stwierdza: „Wszyscy jednak uczestnicy obydwu konferencji byli, wydaje się, zgodni w podstawowych istotnych problemach, dotyczących zarówno historii pedagogiki kultury, jak i jej współczesności oraz perspektyw rozwoju. Po pierwsze, mimo niejednorodności kierunku, nikt nie kwestionował trwałego dorobku naukowego klasyków pedagogiki kultury. (...) Po drugie, tak samo jest z wypracowaną wówczas metodologią nauk

humanistycznych. (...) Po trzecie, nikt nie zaprzecza kontynuacji pedagogiki kultury w jej współczesnych nurtach, jak pedagogika humanistyczna i pedagogika personalistyczna. (...) Po czwarte, perspektywy rozwoju podstawowych kategorii pedagogiki kultury wydają się ogromne i to ze względu, z jednej strony na dokonujące się pozytywne przemiany we współczesnym świecie, jak choćby usiłowanie budowania kultury pokoju, wzrost rangi takich wartości, jak: wolność, solidarność, tolerancja, szeroko pojęty ekumenizm, proces integracji, ruchy społeczno-filozoficzne np. „Zielonych”, New Age, a z drugiej strony – bardzo poważne, znane powszechnie zagrożenia, jak efekt cieplarniany i zmiany klimatyczne, zbrojne konflikty lokalne, eksplozja demograficzna, wzrost fanatyzmów, agresji, przemocy i innych zjawisk patologicznych” (Gajda, 1998, s. 390–391).

Kolejne konferencje i sympozja naukowe poruszały interesujący nas problem w różnych aspektach. Kultura i pedagogika była i jest rozpatrywana przez teoretyków i praktyków wychowania w zależności od indywidualnych postaw i poglądów poszczególnych autorów. Zauważalne duże różnice występują w interpretacjach chrześcijańskich i laickich, modernistycznych i postmodernistycznych. Pomiędzy osobami z bogatym doświadczeniem pedagogicznym a młodym pokoleniem badaczy problematyki kulturowej i edukacyjnej istotny jest przede wszystkim fakt trwania ożywionej i twórczej dyskusji. Jednakże ważnym problemem staje się oddziaływanie teorii na praktykę. Istnienie pedagogiki kultury w systemie edukacji. Aspekt praktyczny tego zagadnienia jest w literaturze przedmiotu poruszany bardzo sporadycznie m.in. dlatego, że nie prowadzi się badań empirycznych w tym zakresie.

Na uwagę zasługują rozważania Antoniego Głodysza i Tadeusza Kanii zaprezentowane podczas drugiej konferencji. Autorzy w artykule „Pedagogika kultury u progu XXI wieku” piszą, że „Uruchomione w Polsce w 1973 r. – jako jedno z dziewięciu specjalności (...) nauk pedagogicznych – studia stacjonarne i zaoczne w zakresie pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej trzeba po latach doświadczeń ich realizacji i losów absolwentów rozpatrywać w relacjach nie tylko ilościowych, co – i przede wszystkim – jakościowych – jako obiektywny dowód renesansu pedagogiki kultury u schyłku XX w. (...) Pedagogika kultury, jako wiedza wskazująca drogę do rozwoju kulturowego jest w tym sensie teleologiczna a nie teologiczna. Pedagogika

ta zostaje wyniesiona na wyższe pozycje przez malejącą rolę szkoły. Większość informacji i treści kulturowych nie tylko z zakresu historii, geografii czy życia społeczno-gospodarczego jest dziś zdobywana przez dzieci i młodzież poza systemem klasowo-lekcyjnym. Dla pedagogiki kultury ważny jest właśnie ten wielki, nieformalny system kulturalno-informacyjny i artystyczny” (Gładysz, Kania, 1998, s. 53–58).

Przytoczone wypowiedzi warto uzupełnić o stanowisko Mariana Nowaka wyrażone w podręczniku akademickim. „Człowiek żyje zawsze w pewnej kulturze, jest istotą nie tylko społeczną, lecz także kulturalną. Aby mógł żyć w pewnej kulturze, musi nauczyć się kulturalnego sposobu życia, musi poznać kulturę. Proces poznawania i wchodzenia w życie kulturalne danej społeczności określamy jako «inkulturację». Wychowanie powinno być zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury, a więc powinno być pomocą w inkulturacji. (...) W polskiej rzeczywistości słowo «kultura» w języku potocznym (pod wpływem marksistowskiej ideologii) uległo szczególnemu spłyceciu i banalizacji, co dość poważnie zaznaczyło się zwłaszcza na gruncie pedagogiki kultury, gdzie jej występowanie sprowadzono do działalności kulturalno-oświatowej, zakładania świetlic i domów kultury. Jest to jednym z powodów, że pojęcie «kultura» jest dzisiaj różnie definiowane, a brak zgodności w tym względzie powoduje różne jego ujmowanie z pozycji różnych nauk i dyscyplin wiedzy. (...) «Kultura» nie może być traktowana jako przypadkowa dekoracja człowieka, lecz jako coś konstytutywnego, gdyż bez niej trudno byłoby nawet mówić o człowieczeństwie. Dlatego jest ona istotna w wychowaniu i stanowi konieczną rzeczywistość w pedagogice, także (a może nawet tym bardziej) w istniejącym pluralizmie postaw i opcji kulturalnych. Problemem pozostaje jednakże jej wcielenie w życie wychowanka (w pracy wychowawczej) oraz w opracowywane koncepcje i całokształt myślenia pedagogicznego” (Nowak, 2000, s. 248–330).

Bogatym źródłem wiedzy korespondującym z naszymi rozważeniami są materiały z ogólnopolskiej konferencji zatytułowane „O nowy humanizm w edukacji” pod red. Janusza Gajdy. Obrady toczące się w dniach 18–20 września 2000 r. w Puławach były swoistą kontynuacją poprzednich dwóch konferencji na temat pedagogiki kultury. Jednakże odnosiły się już wprost do problemów współczesnej edukacji w szerszym humanistycznym ujęciu.

„Nowy humanizm zakłada – zdaniem Janusza Gajdy – harmonijne wykorzystanie w edukacji wartości absolutnych uniwersalnych i wartości użytecznych, konsumpcyjnych, a także kultury tzw. wysokiej oraz kultury popularnej. Oznacza to, powtórzmy, ujmowanie człowieka w kategoriach «być» i «mieć», osobnika wrażliwego moralnie i jednocześnie konkurencyjnego na rynku pracy” (Gajda, 2000, s. 22).

Irena Wojnar w tych materiałach pisze: „Nie wierzę w «nowy» humanizm, wierzę natomiast w humanizm tragiczny, czyli nierzadko wbrew oczywistościom, konieczność ocalenia podstaw zagrożonego człowieczeństwa, zagrożonego dobra, wartości trwałych zaciemnianych przez chaos świata i wygaszone wewnątrz człowieka ograniczonego do jednowymiarowej roli bezmyślnego konsumenta uczestniczącego w żalosnych wyścigach szczurów. Wciąż bliskie mi jest – twierdzi autorka – myślenie futurologów wrażliwych na alternatywy przyszłości i operujących terminem «przyszłość» w nieznanym naszymu językowi liczbie mnogiej. Różne są «światy możliwe» i z pewnością jednym z nich jest świat humanistyczny, proponowany przez socjologów i pedagogów, nie tylko przez marzycieli. (...) Klęska humanizmu jest dziś faktem, dla jednych bolesnym, jako wyraz porażki także osobistej, dla innych tendencją właściwą sankcjonującą liberalizm, a więc bezkarność, upadek autorytetów i zobowiązań” (Wojnar, 2000, s. 26).

Przytoczone wypowiedzi dwojga znanych i cenionych humanistów i pedagogów stanowią podstawę szerszej i konstruktywnej dyskusji. Zarówno trafna propozycja, jak i pełna tragizmu jej ocena muszą niepokoić wszystkich bez wyjątku przedstawicieli nauk o wychowaniu, zarówno teoretyków jak i praktyków. Nietrudno zauważyć w tych wypowiedziach głęboką troskę o przyszłość edukacji humanistycznej wyraźnie widoczną w niedocenionej i zapomnianej twórczości naukowej Bogdana Suchodolskiego.

W tym miejscu, ze względu na znaczący i ciągle rosnący udział Kościoła rzymskokatolickiego w naszej kulturze i współczesnej edukacji, warto przytoczyć również propozycję Mariana Nowaka. „Pierwszą linię poszukiwań nad kulturą edukacji można ująć jako poszukiwanie humanizmu, który można widzieć w sensie dynamicznym i ukazać jako przejście od humanizmu klasycznego do humanizmu naukowo-technologicznego. (...) Czasami wydaje

się jednak, że o ile w okresach poprzednich kultura pozwalała nam lepiej rozumieć i poznawać osobę ludzką, o tyle współcześnie ten proces można widzieć odwrotnie. A może właśnie wyjście od osoby i zwrócenie uwagi na nią pozwoli zrekonstruować i stworzyć kulturę bardziej ludzką, która będzie stała w obronie osoby. Z pozycji chrześcijaństwa mogę zakończyć stwierdzeniem – pisze autor – że istnieje kultura bez poszanowania osoby. Oprzeć zaś kulturę na pierwszeństwie osoby, oznaczałoby także dzisiaj, podobnie jak u początków chrześcijaństwa oprzeć ją na kulturze Ośmiu błogosławieństw, na kulturze miłości. Jest to projekt kultury zorientowanej na osobę, który otwiera nas jednocześnie na perspektywę przyszłości. W ten sposób widziana kultura może stanowić również rodzaj wyzwania i drogę rozwoju pedagogiki” (Nowak, 1998, s. 169–174).

Waldemar Furmanek formułuje pytanie: „Na ile w systemach polskiej edukacji obecny jest postulat tradycyjnego humanizmu (opartego na wartościach absolutnych i uniwersalnych), a na ile jest on uzupełniany o wartości utylitarne, konsumpcyjne? Nowy humanizm – proponowany przez J. Gajdę – jest propozycją na tyle atrakcyjną, że wymaga bliższego rozważenia i konkretyzacji. Wydaje się, że dla interesujących nas tutaj analiz terenem ścierania się różnych tendencji i poglądów w tym względzie jest edukacja ogólnotechniczna (...) humanizm w dzisiejszej cywilizacji nie może wyrażać się jedynie w treściach filozoficznych, filologicznych czy pedagogicznych. Musi objąć interpretację wszystkiego, co tworzą ludzie we wszystkich formach swego działania. W tym więc zakresie także w działaniach technicznych. (...) Współczesna teoria edukacji ogólnotechnicznej za jedną z głównych kategorii czyni postępowanie człowieka w sytuacjach technicznych. Z tego też powodu badania naukowe nad postępowaniami człowieka w środowisku powinny być objęte szczególną troską, a ich wyniki wdrożone bezpośrednio do praktyki edukacyjnej. Wszak środowisko życia współczesnego człowieka jest środowiskiem technicznym. (...) Coraz częściej refleksję naszą – zdaniem Waldemara Furmanka – kierujemy ku cywilizacji humanistycznej, ku potrzebie uruchomienia programu powszechnej humanizacji. W tym kontekście możemy stwierdzić, że wychowanie przez technikę – a z nim kształcenie zawodowe – w istocie rzeczy powinno być wychowaniem humanistycznym” (Furmanek, 2000, s. 77–88).

Rozważając wyżej wymienione propozycje, warto, chociażby w aspekcie odczuwalnej w naszym kraju amerykanizacji, przypomnieć interesującą lekturę autorstwa Neil Postmana „Technopol. Triumf techniki nad kulturą” [Wydania polskie 1995 i 2004]. Encyklopedyczna definicja tego tytułu, niezwiązanej z Polską, brzmi następująco: „Technopol” – termin wprowadzony przez amerykańskiego badacza problematyki mediów i komunikacji społecznej, Profesora Uniwersytetu w Nowym Jorku Neila Postmana na określenie szczególnej relacji między kulturą a techniką – podporządkowanie wszystkich form życia kulturowego panowaniu techniki i technologii. (...) Technopol jest ściśle związany ze społeczeństwem informacyjnym, jest logiczną konsekwencją jego rozwoju. Może być traktowany jako kulturowo zdegenerowana faza rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Doskonalenie technik komunikowania się i przekazywania informacji oraz łatwość jej wytwarzania i dystrybucji doprowadziły do radykalnych zmian w życiu jednostek, rodzin i społeczeństw. Zmiany te dotyczą życia codziennego, zawodowego, kultury, edukacji, polityki i wielu innych dziedzin, w tym także – wydawałoby się – tak konserwatywnych jak np. religia. (...) „Technopol to określony rodzaj wzajemnych relacji między światem kultury a światem techniki i nowych technologii, przejawiających w nadrzędności techniki nad kulturą. Technopol można także rozumieć jako pełne uległości nastawienie człowieka wobec technologii, prowadzące do technologicznego zniewolenia człowieka. Miarą technopolu nie jest ilość technologii, lecz znaczenie, jakie się jej nadaje. (...) Technopol jest więc też wołaniem o refleksję nad rozsądnym zgodnym ze światem tradycyjnych wartości korzystaniem ze zdobyczy techniki, w tym z mediów i komputera. We współczesnym skomercjalizowanym świecie, a coraz częściej także i w edukacji, refleksja jest jednakże towarem deficytowym i przegrywa z wymiernymi wartościami ekonomicznymi. W technopolu zachodzą dwa dalsze negatywne zjawiska: kult informacji, której jest akceleratorem zalewu informacyjnego oraz utożsamianiem informacji z wiedzą” (Morbitzer, 2007, s. 532–534).

Uwzględniając trafną sugestię Waldemara Furmanka i encyklopedyczne hasło technopolu, warto przypomnieć uczestnikom konferencji nadal aktualne stwierdzenia Neila Postmana: „Kultury można podzielić na trzy typy: kultury posługujące się narzędziami, technokracje i technopole. (...) Techno-

kracja obdarzyła nas ideą postępu i przekonaniem o konieczności rozluźnienia więzów tradycji – czy to politycznej, czy duchowej. Wypełniła przestrzeń obietnicami nowych swobód i nowych form organizacji społecznej. (...) Innymi słowy technopol to totalitarna technokracja (...) wszelkiego rodzaju technika może myśleć za nas, a to jest jedna z najważniejszych zasad technopolu. (...) Technokracje są zajęte wynajdywaniem maszyn. Jako oczywistość traktuje się fakt, że maszyny zmieniają życie ludzkie, a to, że ludzi trzeba czasami traktować jakby byli maszynami, uważa się za konieczny, a zarazem niefortunny produkt uboczny rozwoju technologicznego. (...) Dlaczego technopol – podporządkowanie wszelkich form życia kulturowego panowaniu techniki i technologii – znalazł żyzny grunt na ziemi amerykańskiej (...) (początek XIX w. amerykański charakter – koniec śmiałości i geniusz kapitalistów, sukcesy XX wiecznej techniki, Amerykanie lepiej przygotowani niż inni. ...) Technopol twardo wierzy, że świat potrzebuje więcej informacji. (...) Technopol – to pewien stan kultury. To również stan umysłu. Polega na deifikacji techniki, co oznacza, że kultura poszukuje sankcji w technice i znajduje w niej satysfakcję i przyjmuje od niej rozkazy. (...) Widać wyraźnie, że do tej pory technika komputerowa służyła wzmocnieniu władzy technopolu, budziła w ludziach przekonanie, iż innowacje technologiczne są tożsame z postępem ludzkości (...) ludzi żyjących w technopolu charakteryzuje między innymi to, że przeważnie nie uświadamiają sobie ani pochodzenia, ani skutków własnych technologii (...) technologicznie generowana informacja jest obecnie tak obszerna, że nie sposób jej zorganizować w spójny program edukacyjny. (...) Szkoła, oczywiście, sama jest technologią, ale specjalnego typu. (...) Stale i z uporem poddaje się uważnemu badaniu, krytyce i modyfikacji” (Postman, 1995, s. 32–221).

KULTUROWY WYMIAR ZMIAN W SYSTEMIE EDUKACJI

Na przełomie wieków i tysiącleci podjęto wiele cennych inicjatyw dotyczących kultury i edukacji. Ścisłe i bliskie, ale nie zawsze proste związki tych dwóch obszarów ludzkiej aktywności są niezwykle istotne dla dalszego rozwoju zarówno w skali krajowej, jak i regionalnej, a nawet global-

nej. Pod koniec ubiegłego wieku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych proklamowało na lata 1988–1997 Światową Dekadę Rozwoju Kulturalnego, a na lata 2005–2014 Dekadę Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Jak wiemy, organizacyjne i programowe działania UNCESO jako wyspecjalizowanej agendy ONZ ds. oświaty, nauki i kultury nie przynoszą zadowalających efektów. Podobnie jak podejmowanie ciągle w różnych krajach, także u nas, próby systemowych reform oświatowych. Pojawiły się niepokojące refleksje krytyczne i ostrzegawcze, czego dowodem jest pierwszy Raport Klubu Rzymskiego z 1972 r. pod tytułem „Granice wzrostu”. Kolejne lata dowodzą, że dynamiczny postęp nauki i techniki bez uznawania kulturowego wymiaru rozwoju nie zaspokaja w pełni ludzkich potrzeb i wysokich wymagań.

W poszukiwaniu nowych rozwiązań edukacyjnych warto w tym miejscu przypomnieć wielce pouczające sugestie Bogdana Suchodolskiego sformułowane na początku naszej transformacji ustrojowej. W przedmowie do jednej ze znanych prac autor w lutym 1981 r. pisze: „Idziemy bowiem w przyszłość, która nie będzie powtórzeniem i powiększeniem naszej teraźniejszości, ale jej reorganizacją i odnową. Taka przyszłość nie może być zaplanowana, chociaż jej kształt pożądany staje się wyrazem aktualnych dążeń i aspiracji. Ruch społeczny, który zyskuje coraz większe znaczenie we wszystkich dziedzinach życia, od gospodarki aż po kulturę i naukę, powinien się stawać także modelem działalności wychowawczej. Oznacza to, iż szczególnie ważne staje się wszystko to, co rozbudza inicjatywę i samodzielność, zainteresowania i aspiracje, to, co kształtuje postawy twórcze. W tej perspektywie książka ta ukazuje niektóre aspekty filozofii człowieka, jego wielorakość i jego bogactwo, wielowymiarowość życia – od prostych wyznaczeń utylitarnych do ponad empirycznego, a przecież rzeczywistego świata poezji. Z tym wiąże się inspiracja i odkrywcza rola sztuki w życiu narodu i ludzi. Cały ten obszar wychowania podlega nadziejom związanym z procesami tworzenia nowej kultury, a także i nowych ludzi.

Właśnie dlatego wychowawca nie powinien ograniczać swoich zadań do adaptowania młodego pokolenia do rzeczywistości społecznej i kulturowej, która jest już wytworzona i utrwalona, lecz nawiązywać przymierze z siłami, które w społeczeństwie i w jednostkach tworzą rzeczywistość nową, przewy-

ciężają formy zmurszałe i kształty tamujące świeżość i tajemniczość nurtu odważnego życia” (Suchodolski, 1983, s. 7).

Wypada nadmienić, że w roku 1989 kierowana przez Bogdana Suchodolskiego Narodowa Rada Kultury w ramach swojej działalności powołała Polski Komitet do spraw Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego, który zgłosił władzom UNESCO deklarację działalności w zakresie kultury i edukacji. Komitet zlikwidowano razem z Narodową Radą Kultury w 1990 r. Podobny los spotkał wiele polskich prób zmian edukacji zawartych w tzw. raportach oświatowych. Okazuje się, że również ostatnia reforma z 1998 r. była nieudana. Powstaje pytanie, na jakich przesłankach teoretycznych i empirycznych obecne władze opierają zaplanowane zmiany w edukacji od pierwszego września 2017 r. Jeżeli tylko na politycznej intuicji, to istnieją poważne obawy, że nie uda się nowemu systemowi edukacji sprostać wysokim wymaganiom społecznym w zakresie kształcenia i wychowania.

Mam świadomość, zdobywając się na taką osobistą refleksję, niezbyt budującą, że w okresie dynamicznych przyspieszeń i zmian zarówno w samej kulturze, jak i w edukacji niełatwo jest wypracować teoretyczne podstawy kształcenia i doskonalenia wysoko wykwalifikowanej kadry. Również zarysowanie naukowej wizji przyszłości, trafnej diagnozy współczesności. Podejmowanie ostatnio reform strukturalnych i organizacyjnych sprowadza się do eksperymentowania na całej populacji uczniów i studentów. Koszty, głównie społeczne, takiej polityki edukacyjnej są bardzo wysokie, a co najważniejsze – straty nie do odrobienia.

Szczególnie trudno jest uwzględnić w optymalny sposób tzw. kulturowy wymiar edukacji. Wymaga to moim zdaniem przede wszystkim refleksji historycznej, w tym także dotychczasowego dorobku polskiej pedagogiki kultury. Tymczasem obecnie negowane są wszystkie dokonania, nawet najbardziej znanych światowej sławy polskich humanistów doceniających udział kultury w procesie wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży.

Mimo dużych rozbieżności w definiowaniu kultury i systemu edukacji oraz współczesnych założeń metodologicznych nowej humanistyki na miarę naszych czasów należy ciągle poszukiwać dobrych rozwiązań koncepcyjnych i programowych. Można oczywiście kwestionować cały dorobek Komitetu Prognoz PAN, w tym Komisji Edukacji i Kultury, a następnie Zespołu Edu-

kacji i Kultury i bogatych w treść materiałów z 15 konferencji poświęconych interesującej nas tematyce. Wypadałoby jednak zastanowić się, czy z ówczesnych analiz i prognoz, przynajmniej ostatnich, nie warto skorzystać. Oto wymowne i wiele mówiące tytuły opracowań: 1997 – Kultura jako orientacja kształcenia ogólnego; 1998 – Strategia reform edukacyjnych w Polsce i na świecie; 1999 – Etos edukacji w XXI wieku; 2000 – Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości; 2001–2002 – Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych; 2003 – Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji; 2004 – Edukacja i kultura – idea i realia interakcji. Podobną sugestię proponuję odnieść do raportów dotyczących reformowania systemów edukacji, a przynajmniej ostatniego z roku 1989. Powołany przez Radę Ministrów Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej pod przewodnictwem Czesława Kupisiewicza dokonał wnikliwej i krytycznej analizy systemu edukacji i opracował wiele interesujących propozycji zmian. Ponadto opracowano trzydzieści raportów cząstkowych i wiele ekspertyz specjalistycznych o charakterze konkurencyjnym do proponowanych rozwiązań systemowych (Kupisiewicz, 1999).

Propozycje powyższe moim zdaniem w pewnym stopniu mogą inspirować dalsze badania i nad kulturą, i nad edukacją. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiły daleko idące zmiany w obu tych obszarach. Przede wszystkim dotyczą one coraz wyższych kompetencji społeczno-zawodowych absolwentów wszystkich poziomów kształcenia. Systemy demokratyczne, a w nich wysoka konkurencja na wolnym rynku pracy, mogą się rozwijać dzięki społeczeństwom o wysokiej kulturze i starannie wykształconym. Podkreślają to zgodnie wszystkie najnowsze opracowania politologiczne, pedagogiczne, socjologiczne i psychologiczne.

Aktualne ukierunkowania badań i analiz zawierają najnowsze podręczniki pedagogiki, m.in. (pod red.) Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego, „Pedagogika” t. 1–2 (2003), Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej „Pedagogika ogólna” (2008), (pod red.) Bogdana Śliwerskiego „Pedagogika” t. 1–3 (2006), Mariana Nowaka „Podstawy pedagogiki otwartej” (2000) i wiele innych. Bogatym źródłem wiedzy pedagogicznej jest siedmiotomowa „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku” (pod red. naukową Tadeusza Pilcha, 2003–2008 wraz z suplementem, 2010). Godny uwagi i ewentualnego

wykorzystania jest bogaty zbiór wypowiedzi przedstawicieli pedagogiki kultury zawarty w opracowaniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP pt. „Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki (pod red. naukową Janusza Gajdy, 2009).

W poszukiwaniu nowych koncepcji polskiego systemu edukacji zapewniającego wysoki poziom zdobywania wiedzy, kształtowania umiejętności i akceptowanych społecznie postaw będzie zapewne pomocna ostatnio wydana „Encyklopedia aksjologii pedagogicznej” pod red. Krystyny Chałas i ks. Adama Maja (2016).

Analiza treści wymienionych źródeł wiedzy o kulturze i edukacji skłania do wniosku, że te koncepcje i wizje najbardziej otwarte na zmiany tworzone są w środowiskach humanistycznych, w tym także przez przedstawicieli pedagogiki kultury.

PODSUMOWANIE

Celem podstawowym niniejszych rozważań jest zapoznanie uczestników konferencji i ewentualnie czytelników tekstu ze znaczącym nurtem myśli pedagogicznej, jakim jest pedagogika kultury. Stąd też wiele dość obszernych cytatów i definicji oddających w miarę pełny obraz założeń programowych i samą istotę tego nurtu i zarazem kierunku myśli pedagogicznej.

Głównym motywem mojej prezentacji był zamiar podzielenia się osobistymi doświadczeniami wynikającymi z zainteresowań naukowych współczesną kulturą i jej miejscem w procesie edukacyjnym. Bezpośredni wpływ na podjęcie tematu wywarła widoczna krytyka pedagogiki kultury w dobie dominacji nauki i techniki nad kulturą. Wobec licznych zagrożeń kultury, troska o jej należyte miejsce w rozwoju społeczeństw i indywidualnych osobowości w procesach dydaktyczno-wychowawczych staje konieczną i pilną potrzebą. Widoczny jest też brak kultury w życiu codziennym, co skłania do wniosku o niekwestionowaną potrzebę skutecznej edukacji kulturalnej naszego społeczeństwa.

Taki cel miała polska pedagogika kultury i w okresie przedwojennym, i powojennym, chociaż w zupełnie odmiennych warunkach. Mogłoby się wydawać, że trzecia próba – podjęta w latach 90. ubiegłego wieku – w sprzyjających okolicznościach społeczno-kulturowych nie napotka na trudności

realizacyjne. Okazuje się jednak, że nowy ustrój liberalno-demokratyczny podobnie jak dwa poprzednie, nie sprzyja kultywowaniu tradycji tworzenia uniwersalnych wartości, akceptowanych społecznie i będących trwałą podstawą wszelkich działań, a przede wszystkim kreowaniu nowoczesnej edukacji na miarę XXI wieku.

Zapewne przyczyn tych niepowodzeń jest bardzo wiele. Można je rozpatrywać w różnych kontekstach. Jedną z nich jest funkcjonowanie dwóch systemów cywilizacyjnych. Jednym jest cywilizacja naukowo-techniczna, a drugim kultura humanistyczna, a w niej pedagogika kultury ściśle związana z systemem edukacyjnym. Pierwszy preferuje panowanie nad przyrodą, a drugi wspólnotę ludzi z przyrodą i ludzi z ludźmi. Cywilizacja naukowo-techniczna jest kosmopolityczna, przejawiająca się ostatnio w procesach globalizacyjnych. Natomiast kultura humanistyczna preferuje podejście tradycyjne, wartości plemienne i narodowe. Istnieje więc potrzeba znalezienia tak zwanego złotego środka, czyli zrównoważonego rozwoju jednej i drugiej cywilizacji dla dobra człowieka i ludzkości.

Drugą przyczynę upatruję w przywłaszczeniu kultury jako takiej przez coraz większą liczbę podmiotów. Mamy filozofię kultury, socjologię kultury, pedagogikę kultury, ostatnio modną kulturę bezpieczeństwa itd. To w pewnym sensie osłabia moc oddziaływania kultury na nasze życie, tym bardziej że coraz trudniej ją precyzyjnie zdefiniować.

Powyższe, dość obszerne cytaty pozwalają na podjęcie próby wstępnego określenia roli i miejsca treści przyrodniczych, społecznych, humanistycznych i technicznych w nowoczesnych i perspektywicznych programach kształcenia i doskonalenia dzieci, młodzieży i dorosłych na wszystkich poziomach edukacyjnych. Krystyna Chałas stwierdza w artykule „Metody i formy rozbudzania zainteresowań różnymi dziedzinami kultury i stymulowania aktywności kulturalnej młodzieży”, że „Reformująca się szkoła sprzyja integracji pedagogiki kultury i pedagogiki szkolnej. Płaszczyzna informacji jest określona przez cele edukacyjne (...) wychowanie ku wartościom, badanie kultury, promowanie kultury, urzeczywistnianie wartości kultury” (Chałas, 2009, s. 235).

Tworzenie programów edukacyjnych adekwatnych do wysokich wymagań teraźniejszości, a tym bardziej dającej się przewidzieć bliższej i dalszej przyszłości, nie jest zadaniem łatwym. To wieloaspektowo uwarunkowany

i permanentny proces wymagający wysokiej klasy specjalistów z różnych dziedzin nauki i doświadczonych w edukacji praktyków. Nadmiar współczesnej wiedzy utrudnia jej selekcję i dostosowanie do realnych możliwości percepcyjnych osób uczących się, ograniczonych także czasem przeznaczonym do nauki. Kształtowanie praktycznych umiejętności absolwentów nie nadąża za wysokimi wymaganiami rynku pracy i w ogóle wysokim poziomem życia. System kształcenia nauczycieli jest od lat mocno krytykowany między innymi za nienadążanie za dynamicznymi zmianami społeczno-gospodarczymi.

Organizatorzy i realizatorzy procesu dydaktyczno-wychowawczego mają od zawsze te same dylematy: ile teorii, a ile praktyki, ile kształcenia ogólnego, a ile zawodowego, ile humanistyki, a ile techniki? Najtrudniejsze dla przewyciężenia są ograniczenia czasowe i finansowe. Sprostanie tym nienowym i niełatwym wyzwaniom wymaga przede wszystkim wysokiej kultury osobistej polityków, menedżerów edukacji, nauczycieli i wychowawców.

Zawarte w tekście treści skłaniają do podstawowego wniosku: wszelkie myślenie i działanie powinno uwzględniać różne aspekty kulturowe ukształtowane w edukacji instytucjonalnej i poza instytucjonalnej. W tej pierwszej na wszystkich poziomach uczniowie i studenci powinni przyswoić i zrozumieć podstawy z zakresu wiedzy o kulturze, umiejętność korzystania z niej i twórczego udziału w jej tworzeniu, oraz ukształtować postawy szacunku dla dorobku kulturowego. Należy mimo wszystko znaleźć miejsce w programach kształcenia na przedmiot wiedza o kulturze (antropologia kulturowa). W drugiej natomiast państwo powinno zapewnić wszystkim bez wyjątku nieograniczony dostęp do dóbr kultury i uczestnictwo w tworzeniu nowych, uniwersalnych i ponadczasowych wartości kulturowych.

Literatura

- Chałas, K. (2009). *Metody, formy rozbudzania zainteresowań różnymi dziedzinami kultury i stymulowanie aktywności kulturalnej młodzieży*, [w:] J. Gajda (red.) *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury*, s. 235–246, Kraków: WSzP ZNP – Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788375871869.
- Furmanek, W. (2000). *Humanistyczne aspekty współczesnej edukacji technicznej*, [w:] J. Gajda (red.) *O nowy humanizm w edukacji*, s. 76–95, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788388030758.
- Gajda, J. (2000). *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] J. Gajda (red.) *O nowy humanizm w edukacji*, s. 14–25, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788388030758.
- Gajda, J. (2005). *Pedagogika humanistyczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku: tom IV*, s. 156–160, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 9788389501417.
- Gajda, J. (2005). *Pedagogika kultury*. [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku: tom IV*, s. 160–161, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 9788389501417.
- Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: WSzP – ZNP – Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788380950238.
- Gładysz, A., Kania, T. (1998). *Pedagogika kultury u progu XXI wieku*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury* s. 51–59, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gross-Gołacka, E. (2016). *Rola koncepcji zagadnienia różnorodności w doskonaleniu organizacji*, „Problemy Jakości”, nr 4, s. 28–34. ISSN 0137-8651.
- Kubinowski, D. (2006). *Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury*, [w:] D. Kubinowski (red.), *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, s. 25–32, Lublin: Oficyna Wydawnicza VERBA. ISBN 9788389468475.
- Marszałek, A. (2007). *System dydaktyczny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: tom VI*, s. 106, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 97883895016.
- Morbiter, J. (2007). *Technopol*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: tom VI*, s. 532–534, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 97883895016.
- Nowak, M. (1998). *Kultura jako wyzwanie i nowa droga rozwoju pedagogiki*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury*, s. 161–174, Lublin: Wydawnictwo UMCS. ISBN 8322711948.
- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin: Wydawnictwo KUL. ISBN 9788322806357.

- Postman, N. (1995). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, s. 32–221, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. ISBN 9788372006370.
- Suchodolski, B. (1993). *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, s. 547–552, Warszawa: Fundacja Innowacja. ISBN 8386169036.
- Suchodolski, B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne. ISBN 9788302013027.
- Śliwerski, B. (2003). *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: tom I*, s. 905, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 9788388149924.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczna pedagogika w nieprzyjazynym otoczeniu*, [w:] J. Gajda (red.) *O nowy humanizm w edukacji*, s. 26–37, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788388030758.
- Wojnar, I. (1998). *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] J. Gajda (red.) *O nowy humanizm w edukacji*, s. 16–25, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”. ISBN 9788388030758.
- Wołoszyn, S. (1996). *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa*, [w:] J. Gajda (red.) *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, s. 12–15. Lublin–Dęblin: Wydawnictwo UMCS–WSOSP.