

Beata Kosová

Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy

Kryzys kształcenia a zadania uniwersytetu i nauk społecznych

Coraz częściej mówi się w naszych czasach o kryzysie społeczeństw, człowieka czy procesu kształcenia. Zdaniem filozofów wychowania (np. Pelcová, i in.) pojęcie kryzysu jest kluczowe, by zrozumieć nasze czasy, a zarazem otwiera nas poznawanie samych siebie. Jak zatem jest z kryzysem kształcenia? Jakie są jego symptomy? Czy jest nim zagrożona także edukacja uniwersytecka, jej znaczenie i funkcje?

Zakres pojęcia kryzys

Termin *kryzys* (z gr. „*krisis*“, od „*krínō*“ – rozdzielać, rozróżniać, ale także *rozstrzygać, sądzić, osądzać, spór, rozstrzygająca fałsz*) stosowany był w XV w. Dopiero w XVII w. pojawia się jego inne znaczenie w kontekście społeczno-kulturowym oraz medycznym, bowiem rozumiany jest jako „*punkt zwrotny w chorobie*“. W wielu słownikach nauk społecznych (dictionary.com, wiktionary.org., merriam-webster.com) jest on definiowany jako 1. Moment albo sytuacja decydująca, punkt zwrotny, 2. niestabilna i niebezpieczna sytuacja, obejmująca zagrożenie nagłą zmianą, 3. traumatyczne albo stresujące zmiany w ludzkim życiu.

Seeger, Sellnow i Ulmer (1998) wykazują, że chodzi tu o specyficzne, nieoczekiwane i nierutynowe efekty albo ich serię, które wysokim poziomem niepewności i zagrożenia stwarzają groźbę zaprzepaszczenia możliwości realizacji założonych celów. W świetle internetowego słownika dla kryzysu typowe jest też i to, że jedną z możliwości grożącej zmiany jest jej wyraźnie niepożądany, negatywny efekt (merriam-webster.com).

Z filozoficznego punktu widzenia, w sensie ogólnym kryzys oznacza „*moment rozpoznawalnej nierównowagi – przejściowe stadium między dwiema odmiennymi fazami, kiedy to jakaś przemiana zmierza do naszych rozstrzygnięć, ale jeszcze nimi nie jest*“ (Durozoi – Roussel, 1990, s. 153), czy też jest to stan i procesy, które wymykają się naszej kontroli, albo nie jesteśmy w stanie przewidzieć następstw wszystkich swoich decyzji, powiązanych z poczuciem presji i konieczności sytuacji, przyjęcia określonych rozwiązań, przy niejednoznaczności ich możliwych wariantów (Pelcová, tamże, s. 1). Wskaźnikami kryzysu są takie zjawiska, jak np.:

„zakłócenie relacji w ramach jakiegoś systemu albo w środowisku, które zagrażają przetrwaniu tego systemu albo jakiejś znaczącej części jego struktury“ (Rajský, 2009, s. 149); oznacza to, że system traci istotne swoje cechy, które kształtowały jego charakter, czyniły go tym, czym jest, że stary system, jego uprzednie funkcje już nie są zachowane, toteż pojawia się potrzeba ich zredefiniowania, stan, kiedy to dotychczas powszechnie przyjmowane wartości przestają być uznawane a określona grupa społeczna dochodzi do wniosku, że należy je zmodyfikować; oznacza to, że pewna kulturowa czy cywilizacyjna społeczność upomina się o swoją przeszłość i przyszłość (Durozoi – Roussel, 1990, s. 153, Rajský, 2009, s. 148), stan, kiedy to w znacznej mierze podaje się w wątpliwość normy (w nauce np. podstawowe pojęcia), które wydawało się, że są zakotwiczone, udowodnione, obowiązujące, co sprawia, że postępowanie ludzi, które było podejmowane wcześniej z pozytywnych przyczyn, prowadzi do niezamierzonych, a negatywnych skutków, stan społeczeństwa, dla którego jest typowe „lekceważące odwracanie się od problemów, które są decydujące o istocie człowieczeństwa“ (Husserl, 1972, s. 27).

Chociaż potocznie termin kryzys ma negatywną konotację, to jednak etymologia jego znaczenia wskazuje, że stan, który on opisuje, nie jest konieczny, ostateczny, nieodwracalny, albo niedeterministyczny, bowiem obejmuje on zarazem jakieś możliwości, zobowiązuje do zmiany. Zdaniem Patočki kryzys jest trwałym procesem dziejowym (1990, s. 74), jest tym, co inspiruje myślenie i inicjuje proces decyzyjny, przyczynia się do powstania wielkich filozoficznych systemów, a w związku z tym nie ma w dziejach ludzkości takiego stanu, którego nie moglibyśmy określić jako krytyczny. Społeczny rozwój ludzkości potwierdza, że wyraźne kryzysy, „upadki na dno“, mogą być także impulsem dla dalszego rozwoju, jak i upadku. Przypuszczam, że właśnie z tego powodu Chińczycy wybrali dla chińskiego znaku słowa kryzys kombinację znaków: „niebezpieczeństwo“ i „szansa“.

Zmiany w rozumieniu istoty edukacji i podejść do niej

Rozumienie edukacji przeszło w toku dziejów rozwoju człowieka i myślenia pedagogicznego według Malika (2010) cztery wielkie paradygmatycznie odmienne okresy. We wczesnych etapach tej ewolucji (starożytność, średniowiecze) wychowanie było prymarnie orientowane na stanowienie i reprodukcję oświeceniowego porządku i naturalnego biegu świata, na przystosowywanie, *fiksowanie* człowieka w nim za pośrednictwem przekazywania niezmiennych wartości. Przestrzenią dla tego procesu była mocno osadzona tylko i wyłącznie w tradycji socjalizacja i enkulturacja. Od doby renesansu człowiek jest wyzwolony z tych zależności. Społeczny ład budowany jest na innowacjach, zamiast na tradycji, przejście do ekonomiki produkcyjnej, wyrobów rzemieślniczych, przemysłowych wpływało na to, że człowiek zaczął sam stanowić

o warunkach swojego życia, dlatego sam musiał przygotować się do potencjalnych sytuacji w przyszłości. Zaczyna być oceniany autonomicznie jako ktoś niezależny od świata, toteż poszukuje się jego właściwości, cech, które nie byłyby redukowane do natury i społeczeństwa, a które on miałby posiadać. Wychowanie jest rozumiane jako *naprawianie*, wyrównywanie różnic między tym, kim człowiek jest, a kim miałby być.

W obu tych fazach wychowanie jest wyraźnie determinowane ponadczasowymi wartościami, ideałami, a realizowane jest w bezpośrednich relacjach międzyludzkich. Kształcenie spełnia swoją pierwotną funkcję za pośrednictwem „kierowania”, emancypowania i kultywowania człowieka, przekazywania mu podstawowych wartości, na których spoczywa konstrukcja świata i społeczeństwa. W związku z tym, że – jak twierdzą socjologowie Keller i Tvrđy – nie wszystkim były one dostępne, to wychowankowie wytwarzali uprzywilejowaną grupę z wieloma przywilejami, odporną na presję rynku pracy (Keller – Tvrđy, 2008, s. 29 - 33).

Pojawienie się bardziej złożonego podziału pracy, nauk empirycznych, modernizacji i metropolizacji społeczeństw przyniosło z sobą złożoność społecznych relacji, priorytet technologiczno-organizacyjnych zależności w stosunku do istotnych wcześniej więzi międzyludzkich. Człowiek traci zdolność objęcia całego obszaru i procesów, a w związku z tym troskę o edukację musi przejąć państwo. Człowiek nie jest już tylko dla samego siebie, ale podlega zewnętrznemu nauczycielowi, który reprezentuje potrzeby państwa, jego ekonomicznej produkcji. Z tego też powodu kształcenie staje się dostępne szerszym masom. Edukacja nabiera instrumentalnego charakteru, wylania z siebie kształcenie, występuje jako *formowanie* człowieka, aby mógł on być włączony do aktualnego świata, ba, aby do końca mógł go opanować. Wyodrębnia się proces poznania, wykorzystuje informowanie, które następuje dzięki instytucjonalizacji edukacji, neutralnemu aksjologicznie przewodnictwu, przygotowującemu przede wszystkim do życia i do pracy w danym społeczeństwie. W ten sposób edukacja spełnia konieczną funkcję homogenizacji i integracji społeczeństwa.

W ostatnim okresie funkcja ta ulega osłabieniu. Demokratyzacja społecznego życia usytuowała ponownie w centrum uwagi jednostkę ludzką jako wolny i samorealizujący się podmiot. Rozwój technologii umożliwia mu stawianie czoła wyzwaniom środowiska, z którymi przedtem radził sobie tylko dzięki więziom społecznym, a te ulegają w związku z powyższym istotnemu osłabieniu. Człowiek emancypuje się, ale zarazem jest osamotniony i sam staje się odpowiedzialny za swoje życie. W zdywersyfikowanym świecie edukacja coraz bardziej orientuje się na personalizację i jest pojmowana jako kształtowanie się oryginalnej indywidualności, wymykającej się jakiegokolwiek kategoryzacji (Malík, 2010, s. 179), ale i jest pojmowana jako kultywacja osobowości, która świadomie i odpowiedzialnie kieruje sama sobą. Tak określony ideał jest jednakże ryzykowny, gdyż nie służy humanistycznym wartościom, ale jest podporządkowany ryn-

kowi. Na światową ekonomikę nie ma już wpływu państwo, ale zorientowany na zysk kapitał finansowy, który za pośrednictwem zglobalizowanych sieci, czy nieetycznej zmywy wytwarza świat władztwa nad człowiekiem i społecznej stratyfikacji, generuje trzy oddzielne społecznie światy – elity, rozpadającej się klasy średniej i zdeklasowanych mas (szerzej Keller 2010). Integrująca funkcja w społeczności z osłabioną socjalnie funkcją państwa, a więc rozstrzyganie o tym, jak w przyszłości ludzkość będzie siebie wzajemnie rozumieć, coraz bardziej przejmują w wyniku masowej dostępności technologii uwolnieni od humanizmu aktorzy (non-humans).

W dwóch pierwszych fazach wychowanie wraz z kształceniem nie kierują się prymarnie ponadczasowymi wartościami, ale społecznym zamówieniem – w trzeciej przede wszystkim roszczeniami państwa i relacjami między jego aktorami, formalizując się, w czwartej zaś podlegają żądaniom globalizującej się ekonomiki, a odrębne relacje między aktorami nie są do końca konieczne. Odstąpienie edukacji od ponadczasowych ideałów na rzecz realizowania celów socjalnych przez państwo, czy ziemski żywot jednostki otwiera zarówno groźbę wykorzystania edukacji jako takiej, w trzeciej fazie przez politykę państwa, czy ideologie (np. w systemach totalitarnych), w czwartej już nie tylko przez ekonomikę, ale za pośrednictwem *non-humans* aktorów. A to już odpowiada charakterystyce kryzysu, jako zagrożenia przeżycia systemu, w tym przypadku także edukacyjnego.

Kryzysowe jest to, że wywierające wpływ środki typu *non-humans* przede wszystkim dehumanizują edukację i redukują poziom kultury osób (np. oddziaływanie internetu, mediów, preferowanie technologii zamiast człowieka) w różnych obszarach polityki państwa, łącznie z oświatową i naukowo-badawczą sprawiając, że technologie stają się celem a nie środkiem. Ale jak te dehumanizujące środki zaczynają odgrywać integrującą funkcję, to pojawia się dzięki temu wielka szansa, by *je edukacyjnie opanować i masowo wykorzystać dla humanistycznie wartościowych celów edukacyjnych*. Przy tym nie chodzi tu o wdrażanie do szkół informatyczno-komunikacyjnych technologii, ale co najmniej o ich zastosowanie w codziennym życiu pozaszkolnym całego społeczeństwa dla szerzenia wartościowych edukacyjnie treści i sposobów poznawania świata. Tak nauki o edukacji, jak i nauki społeczne jak dotychczas nie dostrzegają tego, toteż nie obejmują swoją refleksją tego zadania ze względu na rozwój społeczeństw dla przyszłości, jak i w czasach teraźniejszych.

Przemiany funkcji kształcenia w społeczeństwie

Z socjologicznego punktu widzenia aż do II wojny światowej kształcenie i szkoła pełniło funkcję świątyni, a zalecane było tym, którzy mieli kierować i rządzić wszystkimi osobami nie posiadającymi pożądanych umiejętności. W świetle tego poglądu społeczność jest kierowana czymś „z góry“, z woli Boga

albo za pośrednictwem wartości nauki i rozumu, dlatego nie można powierzyć jej losowi. Kształcenie ma spełniać silnie selekcyjną funkcję. Społeczeństwo ma w naszej dobie kształt piramidy - z małą najbogatszą warstwą wykształconych, powstającą klasą średnią i z najszerszą warstwą ubogich.

W czasach wzrostu gospodarczego zmieniły się warunki życia społeczeństw, a w czasie efektywnego rozwoju państwa socjalnego szybko spadł popyt na kształcenie. Masowy rozwój kształcenia w świątyni wiedzy według Kellera i Tvrdego (2008, s. 43 – 60) zmienił w trzeciej fazie je na windę, gwarantującą za pośrednictwem opanowania wiedzy i profesji awans do wyższej klasy społecznej. Demokratyzacja życia publicznego spowodowała wyobrażenie, że można kapitał finansowy w pełni zastąpić kapitałem społecznym, czyli kształceniem, i że ta droga jest dostępna wszystkim warstwom społecznym. Masowy rozwój oświaty przekształcił społeczeństwo w formie piramidy na kształt balonu z najszerzym zaistnieniem warstwy średniej (Keller, 2010, s. 179). Upowszechnienie oświaty umożliwia wyobrażenie sobie społeczeństwa kierowanego wiedzą uwzględniającą planowaną przyszłość, która dzięki eksperckim analizom poradzi sobie tak z chaotycznymi siłami rynku, jak i społecznymi nierównościami. Powstają teorie społeczeństwa uczącego się z centralnym zadaniem kształcenia jako środka trwałego wzrostu gospodarczego (Bell, 1973, Husén 1974 w: *Celoživotné vzdelávanie...2000*).

Ogólnoświatowe procesy globalizacji, które koncentrują bogactwo w coraz mniejszej liczbie rąk¹, umożliwiły dominujący wpływ kapitału finansowego i przemieniły idee równości i demokracji na stałe dążenie do tańszego klienta i wyższego zysku. Kapitał finansowy zorientowany przeciwko łapczywie na zysk zmienia świat istoty wielkich organizacji i przedsiębiorstw, w świat zmiennych sieci i docześnie wynajmowanych usług, czyniąc w ten sposób z klasy średniej - usługową (społeczność usług), którą dla zwiększenia zysku taniej jest wynająć w świecie na krótką umowę, zamiast ją zatrudniać na stałe w wielkiej firmie. To jednak wpływa na rozkład klasy średniej.

Formuluje się teorie, zgodnie z którymi społeczność ma być budowana z wielości niezależnych i suwerennych indywiduów, gdzie każdy sam kieruje sobą, działa w mniejszym stopniu z wykorzystaniem własnego kapitału edukacyjnego, stale dążąc do jego wzbogacenia, jest odpowiedzialny za swój własny sukces, czy niepowodzenia także w trudnych warunkach, do których sam się nie przyczynił. Filozoficzna idea indywidualnej, twórczej samorealizacji człowieka według wartości humanistycznych jest ekonomicznie wykorzystywana jako ideologia indywidualizacji na potrzeby rynku. Paradoksalnie są w takim społeczeństwie jako społeczeństwie uczącym się, chęci uczenia się, poznawania, zamiast

¹ Zdaniem Rothkopfa 2009 (in Keller 2010, s. 12) 1% najbogatszej populacji jest właścicielami 40% światowego bogactwa, 10% najbogatszych dysponuje 85% światowego bogactwa, 50% obywateli kuli ziemskiej posiada 1% światowego bogactwa.

wcześniej potwierdzonego nacisku na szeroko i uniwersalnie zorientowaną teoretycznie wiedzę (Bell, 1973), preferowanie praktycznych umiejętności, pragmatycznych kompetencji według oczekiwań stale zmieniającego się rynku pracy.

Praktyka żądająca szybkiego i taniego wyćwiczenia, szybko zużywalnego i łatwo wymienialnego połowicznego wykształcenia, zamiast zdobywania wykształcenia ogólnego, rzutuje na uzależnienie edukacji od dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, a tym samym od szybkiego wykształcenia. Kształcenie staje się zabezpieczeniem przed spadkiem do najuboższej warstwy. Zdaniem Kellera i Tvrdého (2008, s. 75 - 77) generuje to wymuszoną strategię, dzięki której człowiek może zajmować pozycję, która przedtem była zajmowana przez osoby z o wiele niższym poziomem wykształcenia. Ze względu na stałą potrzebę elastycznej siły roboczej, a tym samym i rekwalifikacji, kształcenie stało się towarem i wynoszącym wzwyż biznesem, na którym zarabiają przynajmniej ci, którzy go w rzeczywistości nie posiadają. Samo stało się specyficznym rodzajem rynku, okazją do mnożenia zysku. Ogromne wzbogacanie się małej warstwy społecznej, elity i wielki wzrost osób biednych kształtuje społeczeństwo na podobieństwo klepsydry (Lipietz, A. w: Keller, 2010). Rzeczywistość jest taka, że coraz większa liczba ludzi z wyższym wykształceniem jest bezrobotna t. j. wykształcenie nie gwarantuje im odpowiedniego statusu i poziomu życia², potwierdza, że nawet funkcja edukacji jako swoistego rodzaju bezpiecznika nie jest dzisiaj w pełni jednoznaczna. Kształcenie w ten sposób zmienia się sukcesywnie z celu na środek, gdzie treści kulturowe są coraz mniej znaczące, a decydującym staje się chwilowa przydatność. *„W nowej wersji uczącego się społeczeństwa nie chodzi właśnie ani o samodzielne uczenie się, a już w ogóle nie o społeczeństwo.“* (Keller – Tvrdý, 2008, s. 64)

To, co jest w tym procesie kryzysowe to fakt, że ekonomizacji, sprzedaży, naciskom na krótkie (tanie) połowiczne wykształcenie podlegają ci, którzy mieli być intelektualną twierdzą i świątynią poznania, a tym samym uniwersytetu. Niedostatek źródeł zmusza ich do zwracania się ku sferze prywatnej i przystosowywania się do wymagań rynku. Masowość, rywalizacja o pieniądze i związany z tym spadek poziomu kształcenia do „samoświadomego niewykształcenia“, jak to analizuje Liesmann (2009) sprawia, że edukacja jako wspomniany bezpiecznik nie może temu przeciwdziałać. A jeśli, to tylko dzięki społecznym więzom, które sami absolwenci tworzą sobie w toku edukacji. Kryzysowe jest także to, że uniwersytety jako centra refleksji nad wszystkim, zrezygnowały z refleksji nad samymi sobą jako nośnikami rzeczywiście wartościowego kształcenia, a jeszcze systemy samosterowania nie rozwinęły się z własnej bazy naukowej, ale zostały przejęte z sektora menedżerskich technologii (Lie-

² Zdaniem Kellera (2010, s. 25) we Francji, gdzie ten proces rozpoczął się 30 lat wcześniej niż na Słowacji na przełomie lat 50-60-tych, wskazuje, że dzisiaj 33,3% młodych ludzi do 29 roku życia jest zatrudnionych na umowy zlecenie czy o dzieło, a nie na stałe umowy o pracę.

smann, 1993, s. 85). Porubský stwierdza, że ogólnie można za jedną z przyczyn kryzysu szkoły i kształcenia uznać wyraźne *odstąpienie szkoły od filozoficznych doktryn*, akcentujących niematerialnie wartościowe punkty wyjścia *w kierunku ekonomicznym doktrynom edukacyjnym*, które kładą nacisk na efektywność, zwrotność i gospodarność szkolnego systemu (Porubský, 2010, s. 2 - 3). Krytyczne jest to, że odejście od filozoficznych doktryn, które akcentują wartość człowieka, życia i ludzkości toczy się w uniwersytetach oraz w naukach społecznych przygotowujących profesjonalistów do kierowniczej, doradczej i edukacyjnej pracy z ludźmi.

Wartość kształcenia a wartości w kształceniu

W pierwszych dwóch okresach rozwoju edukacji, aż do połowy XX wieku kształcenie było rozumiane jako coś, co ma wartość samą w sobie. Samo kształcenie było wartością autoteliczną, a więc miarą wszystkich osiągnięć tego świata. Było ono związane z ogromem nieosiągalnych ideałów człowieka wyemancypowanego, rozwiniętego intelektualnie, cieleśnie i moralnie. W trzecim okresie ta sytuacja się zmieniła, bowiem wartością zostaje tylko takie kształcenie, które funkcjonuje jako bilet wstępu do społecznej windy, względnie lepiej służy potrzebom państwa, będącego znaczącym podmiotem jego oceniania. W etatystycznym społeczeństwie to dyplom służy jako wyznacznik do zaszerogowania jednostki w zhierarchizowanych zawodach. W zniwelowanym społeczeństwie, jakim np. było społeczeństwo socjalistyczne, dyplom stał się jego jedynym kryterium wartości, i to bez względu na rzeczywistą jakość kształcenia oraz rzeczywiste umiejętności absolwenta (Porubský w: Kosová – Porubský 2011). Wartość samego kształcenia obniża się, natomiast wzrasta wartość jego symbolicznej oznaki, jaką jest dyplom. Kształcenie jest wszak stale oceniane jako wartość społeczna, gdyż daje ludziom możliwość uzyskania wyższego statusu społecznego, jaki mieli ich rodzice.

W czwartym okresie, decydującym podmiotem oceniania roli kształcenia staje się rynkowa ekonomika z kryterium jego użyteczności. Dyplomy już nie przedstawiają wartości samej w sobie, od absolwentów żąda się umiejętności mobilizowania swojego poznania zgodnie z doraźnymi roszczeniami pracodawców. Nośnym podmiotem oceniania kształcenia staje się firma, coraz częściej z sektora prywatnego, która eksponuje się jako najbardziej kompetentna instytucja do oceniania umiejętności absolwentów. Poszukuje się systemów pomiaru jakości kształcenia dla różnych typów szkół, których źródłem mają być oczekiwania rozwoju gospodarczego. W większości międzynarodowych testów za kryterium wartościowania osiągnięć uczniów czy całego systemu edukacyjnego uznaje się co najmniej te zdolności, które obiecują ekonomiczny sukces, zaś kluczowe kompetencje bardzo często odnoszone są do skuteczności

i opłacalności, gdzie celem nie jest rozwój osobisty człowieka, ale bardziej zdolność do jego zatrudnienia i konkutowania na rynku pracy.

Niezwykle szybko rozwój nauk i technologii poznania staje się przestarzały, co sprawia, że kształcenie jest jakimś produktem do jednorazowego użytku, który musi być nieustannie odnawiany. Wartość kształcenia stale spada do poziomu towaru i mierzona jest ceną, rankingami oferentów, przydatnością na rynku pracy, medialnym rezonansem itd. Kryzysowe jest to, że różne, technokratyczne quasi kryteria wydają się miernikami jego jakości. Jest to eksponowane aż do takiego stopnia, że jakość instytucji kształcącej nie jest mierzona wielkością pielęgowanych w niej myśli, idei, teorii, ale tym, gdzie zostały one opublikowane, nie tym, co one wyrażają, ale jaką dzięki nim można zdobyć sumę punktów. Przy tym takie wartościowanie kształcenia i nauki ma miejsce w instytucjach, które powinny je fundamentalnie odrzucać, a więc w uniwersytetach.

Liesmann wskazuje na niszczące dla uniwersyteckich idei to, co im zaprzecza, co wynika z oceniania jakości nauki według kryteriów współfinansowania jej przez zewnętrzne źródła, co celowo uznawane jest jako priorytetowe i w odniesieniu jedynie do tych specjalności naukowych, które w najbliższej przyszłości mogą przynieść na światowym rynku zyski. Sensem takiej polityki nie jest wsparcie rzeczywistych badań naukowych, ale planowanie nauki zgodnie z preferowanymi powyżej celami, które będą użyteczne dla gospodarki. Dla przedstawicieli nauk społecznych stało się fatalne to, że wystarczy im do myślenia przede wszystkim głowa (Liesmann, 2009, s. 87), że ich badania nie dają szybko zwrotnych odpowiedzi na istotne problemy ludzkości z dobrą finansowo opłacalnością. A to nie jest już wolna nauka, gdyż taką jest tylko ta, która „*jest otwarta na wszystkie kierunki i której wyniki nie są wyznaczane bezpośrednimi celami, społeczną użytecznością, czy ekonomicznymi interesami*” (Gaudeamus..., 1993, s. 92).

To smutne, że takie myśli nie zostały wyrażone przez obrońców nauki w uniwersytetach, ale musiał im je przypominać śp. Papież Jan Paweł II. Ogólny rozwój preferencji nauk, które przynoszą szybki ekonomicznie zysk, doprowadził do silnego niedofinansowania nauk społecznych, co grozi nie tylko ich rozwojowi, ale i ich umiejętności nastawiania prawdziwego lustra do analizy współczesnej sytuacji społecznej. W zakresie wartości kształcenia i wartości w kształceniu dochodzi do coraz większych przejawów kryzysu, o jakim piszę we wstępie prezentując jego definicje. Nie tylko, że podaje się w wątpliwość uznawane wartości aż do takiego stopnia, że zaczyna się wątpić w sens edukacji i kształcenia dla przyszłości, że wąpi się w tradycyjnie obowiązujące zasady wolności nauki, ale i w zamierzony sposób doświadczamy przejawów lekceważącego odwrotu od najistotniejszych problemów ludzkiego bytu i przyszłości ludzkości w ogóle.

Zdaniem Arendt dlatego że świat wytwarzają śmiertelnicy, znajduje się on ustawicznie na drodze do zaniku i aby był uchroniony, trzeba go za pośrednictwem edukacji nieustannie naprawiać (Arendt, 1995, s. 55). Jej zdaniem waż-

nym symptomem kryzysu wychowania jest odwrócenie się wychowania od ponadczasowych wartości, od odpowiedzialności i autorytetu.

Jakość i wartość kształcenia, tak jak je rozumiemy jako efekt całej edukacji, a nie tylko poznawczego rozwoju ucznia, nie da się w pełni mierzyć narzędziami kwantytatywnymi. Wychowanie jest z jednej strony *wprowadzaniem w świat* – a więc kształceniem, socjalizacją. Z drugiej strony jest ono wszakże także *wprowadzaniem drugiego do relacji wobec prawdy własnego życia*, do wolności i odpowiedzialności (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 150) – a zatem wychowywaniem, personalizacją, a przynajmniej poznawaniem i samopoznaniem, przeorientowaniem w kierunku sensu, zakotwiczeniem i zaangażowaniem się w świat dla określonego rodzaju wartości.

Testowanie wyników kształcenia ma swój sens, ale daje odpowiedź tylko na połowę pytania. Druga przejawia się w tym, jakie cele życiowe człowiek stanowi dla siebie i co uczyni, żeby je osiągnąć, jak radzi sobie z własnym życiem, ale i z życiem innych, ze swoją wolnością i odpowiedzialnością, jakimi kieruje się wartościami. W związku z tym, że racjonalna świadomość człowieka jest zawsze kierowana m.in. samoświadomością wartości, w pedagogice zawsze mówiło się o wychowaniu do wartości humanistycznych. W toku dziejów pedagogicznego myślenia pojawiają się przynajmniej dwie fundamentalne wartości – idea ludzkiej godności i idea humanizmu, jak i wzajemne między nimi relacje.

Idea ludzkiej godności przeszła historyczne przemiany od pojmowania jej jako zakotwiczonej ludzkiej godności w myśleniu, na podobieństwo Boga, w wynoszącej pozycji człowieka w stosunku do całego świata, czy w jego naturalnych prawach. W tym ostatnim ujęciu jest uniwersalnie obowiązującą wartością, przynależną każdemu ludzkiemu indywiduum, o której się nie dyskutuje, nie jest ona niczym zastępowalna, nie zależy od interpretacji świeckich autorytetów. Dlatego, że człowiek jest pojmowany jako byt znaczeniowo samodzielny, samowystarczalny, jego wartość nie jest wyprowadzana z wartości celów, czy kontekstów jego życia (a więc z przyrody, społeczeństwa, czy transcendencji), ale z tego, że on sam te znaczenia przekazuje światu (Malík, 2010, s. 183). Ta idea nie może być utożsamiana z indywidualizmem czy egoizmem. W trendach humanizacji kształcenia zawsze dialektycznie łączy się ona z ideą humanizmu.

Idea humanizmu otrzymywała w historii bardziej precyzyjną treść tam, gdzie człowiek musiał stawiać opór siłom skierowanym przeciwko niemu, często pojawiającym się w wyniku jego własnej wolności. Dlatego w każdym z historycznych etapów idea ta musiała i musi mieć na nowo określany zakres. Jest ona nieustannym procesem walki o kształt ludzkości i przez to jest rozumiana także jako konsensualnie uzgodnione wartości wszystkiego co ludzkie. Z uznania ludzkiej godności tego drugiego wynika roszczenie równości ludzkich bytów i odpowiedzialności za ich urzeczywistnianie. Zdaniem Wrighta, jeśli każdy człowiek ma mieć szansę na realizowanie tego, co jest dla niego dobre, to musi istnieć pewna równowaga między instytucjonalnym zorganizowaniem spo-

leczeństwa a warunkami jednostek do dobrego życia (Wright, 2001, s. 27), a zatem niemożna żądania samorealizacji człowieka oddzielać od solidarności między ludźmi.

Humanistyczna postawa odrzuca wszystko, co ogranicza możliwości człowieka zarządzania swoim życiem w godny sposób i rozumie, że te możliwości mogą się urzeczywistnić tylko w ramach humanistycznego porządku społecznego, który jako taki jest prawomocną troską o szczęście człowieka (Wright, 2001, s. 34). Jeśli te warunki są naruszone, trzeba ten ład zmienić. W rzeczywistości nie chodzi tu o powrót do tej wartości w sensie tradycyjnym, ale o redefiniowanie sensu tej wartości w nowych warunkach społecznych.

Zadania uniwersytetu w świetle refleksji nauk społecznych i edukacyjnych

Nauki społeczne widzą przede wszystkim w uniwersytetach szansę na wyjście z kryzysu. To te uczelnie zostały bowiem jedynymi instytucjami, które są w stanie poddać refleksji opisywaną rzeczywistość, jeśli nie sprzeniewierzą się swojemu pierwotnemu powołaniu, powracając do niego. W toku dziejów od Platona, Erazma z Rotterdamu czy Humboldta istota uniwersytetu rozumiana była zgodnie z *naturą myślenia, które było w nim pielegnowane*. Ucieleśnia on miejsce, gdzie na różne sposoby rozwija się naukę, docieka się dzięki jej autonomii i gdzie poszukuje się prawdy, rozumienia jej nieosiągalności tylko jako doczesny fragment naszego uniwersum. Uniwersytet jest miejscem, gdzie tak samo ważna jest droga, jak koniec poznania, gdyż za istotne uważa się w nim rozwijanie wolnego myślenia, rozwój ludzkiego ducha, otwartość na świat i wszystko, co nowe, ciągły ruch w kierunku przekraczania samego siebie, ku powątpiewaniu w to, co jest nam a priori dane. W historii łączy się myśl wspólnoty nauki i kształcenia na uniwersytecie, a nauczyciele akademicki mają za pośrednictwem swoich własnych badań uczyć innych naukowego rozmyślenia, uczyć nie tylko odkrywania nowej wiedzy, ale i podawać ją refleksji i stawiać pytania wobec zasadności własnych działań. Celem uniwersyteckiego kształcenia jest zrozumienie świata, ale także samego siebie oraz sensu własnego w nim życia (szerzej: Kosová, 2010).

Universitas (z łac. *unum* - jedno, *vertere* –zwracać się) „*jest jednością ogółu jednostek, to zasada całości*” (Palouš, 2004, s. 93), ogół świata, poznania, nauki, dlatego zawsze, kiedy w historii dochodziło do wątplenia w naukę jako całość, dochodziło zarazem do kryzysu także uniwersytetu i uniwersyteckiego kształcenia. Miało to miejsce w okresach pojawienia się nauk empirycznych, analitycznych, pod wpływem systemów totalitarnych, czy ma to też miejsce dzisiaj, kiedy żyjemy w dobie przewagi techniki nad człowiekiem i ekonomizacji procesu kształcenia. Obróńcy idei humboldtowskiego uniwersytetu, Fichte, Jaspers, Lobkowitz, Patočka, Palouš i in. Akcentowali nieustannie, że „*żywność nauki spoczywa w jej związkach z całością (ogółem)*” (Dubský, 1993, s. 77). Każda dyscyplina naukowa

nie może rozwijać się inaczej, jak poprzez refleksję, namysł i przekraczanie samej siebie z innego punktu widzenia, albo z perspektywy całości poznania naukowego w ogóle.

Znaczenia każdej nauki nie da się zrozumieć inaczej, jak w jej relacji do całościowego sensu świata i życia człowieka. Odnowa uniwersyteckiej myśli dlatego zawsze spoczywała w opowiadaniu się po stronie całości, a nie w preferowaniu jednolitego typu nauk. Także ściśle przyrodnicze czy techniczne nauki, zabiegające o definitywnie obiektywną prawdę przyznają dzisiaj, że mamy dostęp do przyrody i techniki tylko przez konieczne okno, jakim są nasze subiektywne sądy i ich subiektywna konstrukcja, a zatem musimy wziąć pod uwagę to, że my sami jesteśmy częścią tego, co opisujemy naukowo (Prigogin, 1993, s. 175) oraz współodpowiedzialni za to, co wytwarzamy. Stan ludzkiego ducha (tradycyjny przedmiot zainteresowań nauk społecznych i humanistycznych) jest warunkiem poziomu badań empirycznych i ich wyników (jedynie uznawanej rzeczywistości nauk przyrodniczych i technicznych).

Przesadne przecenianie faktograficznych zawodów prowadzi do jednostronnego rozumienia rzeczywistości i niebezpieczeństwa autorytatywnych sposobów myślenia. Jak wskazywali profesorowie Uniwersytetu Karola w Pradze w roku 1993, doświadczamy kryzysu tożsamości nauki dlatego, że „*nauki, które rezygnują z uniwersalnego podejścia, ślepo specjalizują się i skupiają na swoim własnym aplikacyjnym sukcesie, pomijają swój najważniejszy cel i tracą orientację w świecie ludzkiego życia. Zamiast pomagać człowiekowi i czynić świat lepszym, ludzkim, godnym, zaczynają go w sposób niezamierzony zniewalać i mu zagrażać*” (Gaudeamus..., 1993, s. 92).

Niektóre tradycyjne normy uniwersytetu nie straciły mocy swojego obowiązywania, wręcz odwrotnie, stały się dzisiaj jeszcze bardziej aktualne.

1. **Universitas scientiarum** wyraża całość suwerennej nauki, łączy pod jednym dachem różne dziedziny wiedzy, które wzajemnie się inspirują i kontrolują. Każdy nauczyciel uniwersytecki i naukowiec powinien zatem przy wsparciu i kontroli swoich kolegów nieustannie przekraczać granice swojej naukowej dyscypliny, a tym samym swojej prymarnej kompetencji specjalnościowej (Lobkowicz, 1993, s. 57 - 58). Nie można być wąskimi specjalistami w swojej dziedzinie, nie wiedząc, że istnieją jeszcze inne, szersze związki. Nie można zatem o innej dyscyplinie naukowej czy innym paradygmacie wyrażać się z pogardą, czy odrzucać go, gdyż w ten sposób potwierdzamy, że nie rozumiemy jego miejsca w refleksji i możliwej rekonstrukcji swoich własnych teorii naukowych.

2. **Universitas universum** wyraża skupienie na całości rzeczywistości, na całości ludzkiego bytu, otwartości na jedność. Na uniwersytecie, w społeczności tych, którzy poświęcają się poszukiwaniu w najszerszym sensie poznawalnej prawdy, „*muszą zbiegać się wszystkie drogi prowadzące do prawdy, ale bez tego, aby któraś z nich była uznana za uprzywilejowaną*” (Jaspers, 1993, s. 45) i rozpoznają niektóre ze stawianych na drodze poznania przeszkody. Od absolwenta uniwersytetu oczekuje się, aby każdą odkrytą wiedzę zawsze sytuował w relacjach do całości, aby

nieustannie zastanawiał się nad swoją metodologią, weryfikował swoje wyniki i nie wykladał studentom swojej prawdy jako jedynej i wyłącznej.

3. **Universitas scholarum et doctorum** oznacza „jedność studiujących i osób ich kształcących” (Gáliková – Tolnaiová, 2007, s. 212), którzy wchodzą ze sobą w dialog, wspólnie zastanawiają się nad dogmatami, z odwagą ryzyka i otwartością na prawdę poszukują jej w przekraczaniu siebie i odpowiedzialności za własne postawy wobec całego bytowania. Dlatego na uniwersytecie nie chodzi o rozdawanie i wypróbowywanie definitywnego, zamkniętego poznania, ale raczej o pragmatyczne pouczanie, o wychowywanie aksjologicznie neutralnych specjalistów. Prawdziwy uniwersytet przyzwala i oczekuje na stawianie pytań, formułowanie problemów, by wyzwać wątpliwego ducha naukowego, by rozwijać krytyczne i twórcze myślenie, wychowywać osobowości, zdolne do zabiegania o preferowanie określonego typu wartości. Uniwersytecki nauczyciel, w odróżnieniu od innych szkół, nie może przekazywać studentom jedynie materiału nauczania, zapisanego w skryptach, ale dzielić się z nimi sposobami naukowego badania i zastanawiania się nad światem, także stawiać im wyzwania do zmieniania świata, aby opłacało się człowiekowi w nim żyć.

4. **Universitas litterarum** „przedstawia ogół wiedzy i moralnego wykształcenia” (Petráň, 1993, s. 103), t. j. integralność osobowości. Uniwersytecki nauczyciel i absolwent nie może przedstawiać sobą jedynie dobrze poinstruowanego specjalisty, ale być intelektualną elitą, która powinna zmierzyć się z przeciętnością, powierzchownością, plagiatami i nieetycznymi działaniami. Oni muszą być świadomi tego, że są dla pozostałych członków społeczeństwa wzorami, osobami znaczącymi, a więc muszą być mądrymi i moralnymi jednostkami, sobą demonstrującym prawdę o znaczeniu sensu ludzkiej egzystencji. A to jest bodaj najbardziej zobowiązująca rola wszystkich prawdziwych uniwersytetów.

Zgodnie z powyższymi zasadami kształcenie na uniwersytecie nie może istnieć bez związku z badaniami naukowymi i ich interpretacją, bez związku z uczeniem się innych dyscyplin naukowych i wzajemnym uczeniem się od swoich kolegów, ani też bez filozoficznej refleksji własnego poznania i badań, bez refleksji nad samym uniwersytetem. Tylko uniwersytety mogą transdyscyplinarne uogólniać, nastawiać społeczeństwu i państwu zwierciadło, bronić w wieloaspektowych związkach jedności człowieka, wartości i sensu kształcenia, aby świat był nie tylko technicznie dojrzały, ale i lepszy w sensie ludzkim. Właśnie uniwersytety mogą nieustannie być źródłem i korektorem wartości ludzkich. Warto uświadamiać sobie tak oczywistą rolę uniwersytetów.

Możliwości i rola nauk społecznych w zglobalizowanym społeczeństwie

Wiele symptomów kryzysu w edukacji otwiera nas na pytanie, czy istnieje w społeczeństwie siła, która by mogła identyfikować i potępić kryzysowe oznaki współczesnych społeczeństw, oferować rozwiązania i inicjować przeciwdziałanie

opisywanym zjawiskom? Prawdopodobnie nie da się polegać na politykach, bankierach i mediach. Społeczne i aksjologiczne problemy mogą zrozumieć raczej ci, którzy mają całościowe(uniwersyteckie) transdyscyplinarne spojrzenie, rozumieją przyczyny i skutki procesów społecznych dla człowieka i ludzkości oraz ci, którzy są przekonani do sensu życia, troski o człowieka, a więc i o przyszłość świata. Takie podejście mają przede wszystkim przedstawiciele społeczności uniwersyteckich, t. j. nauk społecznych i humanistycznych, którzy zarazem wychowują innych, ale i tych, którzy będą wychowywać innych.

Współczesne podejście do swoistości nauk społecznych i humanistycznych (Černík - Vicieník, 2004, s. 13) wskazuje na to, że są one naukami o procesie warunkowania zarówno społecznych systemów, jak i ludzkiego myślenia i działania. To dzięki działaniom konkretnych istot ludzkich dochodzi do ustawicznej twórczości i reprodukcji (ale i destrukcji oraz nowej produkcji czy do powtarzania) uwarunkowań funkcjonowania tych systemów, na podstawie których można stwierdzić, w jakim kierunku oraz w zgodzie z jakimi wartościami to postępowanie jest zorientowane na określone cele. Z tego też powodu obie dziedziny nauk orientują się nie tylko na problematykę opisu, mierzalności i praw naukowych, ale i uzasadnienie społecznego znaczenia, sensu i jego interpretacji, syntetyzują one empiryczne i aksjonormatywne, minione i przyszłe myślenie oraz działania człowieka. Nic dziwnego, że coraz częściej mówi się w związku z tym o decydującej roli społeczno-humanistycznych nauk w XXI wieku. Wprawdzie obie dziedziny nauk raczej prezentują się w duchu doby, w której ich rolą jest przede wszystkim badanie empiryczne i obiektywne opisywanie praktyki społecznej, to jednak w filozoficznym sensie mają one dwa zasadnicze zadania – 1. bronić oraz chronić człowieka i ludzkość 2. wpływać na ich postępowanie i praktykę społeczną w zgodzie z wartościami humanistycznymi.

Tradycyjnym przesłaniem nauk humanistycznych, podobnie jak wszystkich nauk społecznych, jest chronienie człowieka w duchu humanistycznym oraz zainteresowania nim wszędzie tam, gdzie człowiek ztraca się i zaprzecza idei ludzkiej godności czy humanizmu, gdzie system społeczny przestał być ludzkim. Rezygnacja z wartości w imię empirycznego obiektywizmu oznacza w tych naukach ucieczkę od holistycznych problemów do cząstkowych, preferowanie czynności zamiast sensu, preferowanie społecznego systemu a lekceważenie człowieka i jakości jego życia w tym systemie.

Szczególnie trudną sytuację ma zatem w tej nihilistycznej epoce pedagogia i nauki o edukacji. Jeśli wychowanie jest wprowadzaniem człowieka do świata i do nabywania sensu własnego życia, to staje się ono ingerencją w los innych bytów ludzkich, jest pełnym miłości facylitacyjnym wsparciem na życiowej drodze innego, którą on sam sobie tworzy, jest troską o człowieka i jego duszę, jest odpowiedzialnością za niego, za świat i za przyszłość. Dlatego nauki edukacyjne, a przede wszystkim dyscypliny z ich pogranicza, które zajmują się tym procesem jedynie fragmentarycznie, mają szczególną odpowiedzialność za to, jakim celom

należy podporządkować wychowanie, aby mogło być odwrócone to, co grozi nam we współczesnym, a kryzysowym czasie. Zdaniem Helusa potrzebujemy *kultury odwrótu* we wszystkich naukach społecznych, t. j. filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, teologicznych itp. ale i w naukach przyrodniczych oraz w dyskursie technicznym. (Helus, 2009, s. 32). Ten zwrot miałby oznaczać pojawienie się trendu, który kładłby nacisk na:

- kwestie *antropologiczne*, by zwrócił uwagę na człowieka, aby edukacja nie została zredukowana do tworzenia człowieka w celach ekonomicznego wzrostu, ale była troską o rozwijanie jego całej osobowości,
- kwestie *etyczne*, by zwrócił uwagę na przenikanie poznania na, z jednej strony umiejętności człowieka, a z drugiej na jego moralne postawy wobec rozwijania u ludzi wartościowego sposobu życia,
- kwestie *kontekstowe*, t. j. w szerokim tego słowa znaczeniu ekologiczne, aby śledzić zjawiska i procesy w łańcuchu przyczyn i skutków, ze szczególnym zwróceniem uwagi na odpowiedzialność człowieka,
- kwestie *transcendentne*, to jest takie, które przewyższają czysto celowościową orientację życia w kierunku ponadosobowego sensowi działania (podľa Helus, 2009, s. 33).

Nauki pedagogiczne muszą, czy tego chcą, czy nie, uporczywie i optymistycznie upowszechniać idee rozwoju osobowości tak, aby człowiek był w stanie oprzeć własną samorealizację na zasadach własnej transgresji i zainteresowań oraz współprzynależności i współżycia z innymi ludźmi, z wszystkimi istotami żywymi oraz z całą przyrodą. Nie mogą one funkcjonować bez optymizmu, dlatego są nań skazane, a w czasie kryzysu jeszcze bardziej, niż kiedykolwiek wcześniej, gdyż inaczej straciłyby swój sens. Poza tym powinny znacznie bardziej uświadamiać sobie i głośniejsze upominać się o to, by rola nauk społeczno-humanistycznych *w społeczeństwie była o wiele bardziej znacząca, odpowiedzialna i istotniejsza dla przyszłości, jaką dzisiaj są w stanie im przyznać członkowie społeczeństw*. Powinna być świadoma tego, że to nie szkoła czy wychowanie są złe, ale społeczeństwo które rozwija się przeciwko człowiekowi i ludzkości, że to ono jest poważnie chore i nieodpowiedzialne wobec samego siebie.

2. Czy nauki społeczne mają w ogóle zdolność do wpływania na praktyczne życie społeczeństw? Jeśli wyjdziemy z głębokiej analizy współczesnej doby według Giddensa—doby modernizmu, której szczytem jest postmoderna, to możemy skonstatować, że tak. Według niego masowy rozwój kształcenia i alfabetyzacji ludzi umożliwia odmienną refleksję w zakresie monitorowania, oceniania i interpretowania ludzkich zachowań, niż dawniej. W czasie swego niedostatku wiedzy refleksja była uzależniona od silnej wiary w spójliwość nadprzyrodzonych sił, systemów, określonych norm, czy przeważnie pozytywnych motywów innych osób. W okresie modernizmu dzięki poznaniu i rosnącej aktywności ludzkiej poszerzyła się świadomość tego, że ludzka działalność jest dużo bardziej społecznie uwarunkowana, niż jest wynikiem boskich wpływów,

czy że wynika z natury rzeczy. Zmienia się też charakter zaufania człowieka. Już nie wystarczy ustalić określoną praktykę społeczną tylko dlatego, że jest ona wynikiem tradycji, ale musi być uzasadniona w świetle nieustannie rozwijającego się poziomu „poznania“ (więcej: Giddens, 2010).

Myślenie i działanie według Giddensa wzajemnie się zakłócają i wpływają na siebie. Społeczna praktyka jest ustawicznie weryfikowana (refleksją nauk społecznych) i przetwarzana w świetle nowych informacji, które zmieniają jej charakter. Dzisiaj są „wszystkie formy życia społecznego częściowo kształtowane w wyniku wiedzy, jaką posiadają o nich ich aktorzy“ (Giddens, 2010, s. 40), społeczna wiedza ciągle cyrkuluje „do“ i „z“ obszaru, którego dotyczy. Dzisiaj nie istnieje stabilny świat społeczny, gdyż „poznawanie tego świata prowadzi do jego nieustannego, czy zmiennego charakteru“ (tamże, s. 45). Poznanie, które jest refleksyjnie upelnomocniane w uwarunkowaniach reprodukcji systemu, zmienia te czynniki, które uprzednio były jego obiektem. W tym nauki społeczne są czymś wyjątkowym, ponieważ w naukach przyrodniczych nie istnieje tego typu proces. Giddens wiąże te myśli z tzw. utopijnym realizmem, w świetle którego np. różne rodzaje zaangażowanych ruchów społecznych, czy deklarowanych poglądów alternatywnych oferują przebliski możliwej przyszłości, a tak to są jedynie cząstkowymi środkami, za pomocą których uświadamiamy sobie przyszłość. „Antycypacja przyszłości staje się częścią rzeczywistości, przez co wpływa na to, jaka w rzeczywistości rozwinię się przyszłość.“ (Giddens, 2010, s. 156).

To jednak np. w rzeczywistości, ogranicza niekoniecznie otwarty charakter postmoderny, zmierzającej na pierwsze spojrzenie do pełnej dywersyfikacji i decentralizacji. Właśnie w odróżnieniu od wszystkich innych nauk, dzięki nowej refleksyjności, nauki społeczne są zdolne oddziaływać na przyszłą praktykę społeczną. Mówiąc inaczej, namysł nad totalitarnymi czy etatystycznymi praktyki społecznymi wpływa na postępowanie ludzi w kierunku indywidualnym czy różnicującym. Refleksja praktyk skierowanych na indywidualizm, rzutuje na postępowanie ludzi w kierunku uświadomienia sobie przez nich tego, co społeczne czy ogólnoludzkie. Podobnie przebiega to w praktyce edukacyjnej, choć nie zachodzi to w sposób prostoliniowy, ani też łatwy czy natychmiastowy. Poznanie edukacyjne zawsze przekracza zamiary tych, którzy je wykorzystywali do transformacji praktyki edukacyjnej czy w istniejącej już polityce oświatowej albo w codziennym procesie kształcenia. Dla jego realizatorów nigdy nie jest on pełny, gdyż bywa niekiedy i jednostronny, a nawet nieprzyjazny dla samej edukacji (np. technokratyczni menedżerowie w szkołach). Jest to uwarunkowane także tym, jaka była ich edukacja, jaka była jej jakość i przekonywająca ich refleksja nad edukacyjną rzeczywistością i jak upowszechniała się ona w sferze zawodowców i laików.

Specjaliści z nauk edukacyjnych jak i z pozostałych nauk społeczno-humanistycznych, szczególnie pracownicy uniwersyteccy, mogą i muszą swoimi dokonaniem przyczyniać się do osłabienia przejawów kryzysu w procesie

kształcenia i w całym społeczeństwie. Wymaga to od nas wysokiego zaangażowania społecznego i odpowiedzialności:

- *za przedmiot naszej refleksji*, czy w swoich pracach naukowych podejmujemy zasadnicze, a przez to i ryzykowne, albo tylko marginalne, fragmentaryczne, czy mówiąc potocznie – „bezpieczne“ problemy,
- *za jakość i przekonawalność naszych myśli*, czy nasza refleksja nie jest jednostronna, systemowa i jak najbardziej kompletna, bazująca na dokładnym poznaniu i zrozumieniu zjawisk, na uzasadnionych przesłankach filozoficznych i zweryfikowanych przesłankach empirycznych.
- *za wartościowy zakres naszej refleksji*, w imieniu których prowadzimy swój namysł, czy sobie uświadamiamy jakie może on mieć skutki, ze względu na jakie cele wpływamy na innych,
- *za autorefleksję własnych badań i ich wyników*, czy nie sprzeniewieramy się powadze uniwersyteckiego myślenia i misji, czy swoje wyniki osadzamy w szerszych kontekstach, całościowych, rekonstruujemy swoją wiedzę z punktu widzenia całości, czy innych nauk i paradygmatów naukowych, oraz czy w codziennym postępowaniu, kształceniu i w stosunkach międzyludzkich nie uznajemy za najwyższą tylko swoją, bezrefleksyjną i jednostronnie preferowaną „prawdę“,
- i na koniec *za osobiste zaangażowanie w szerzenie i upowszechnianie naszych myśli, idei z głębokim* uświadomieniem sobie tego, co szerzymy i w jaki sposób, czy za pośrednictwem dydaktycznej transformacji do edukacyjnego procesu przyszłych specjalistów albo popularyzacji wśród laików wszystkimi dostępnymi sposobami, łącznie z proedukacyjnymi i prohumanistycznymi środkami oddziałującymi na non-humans.

Z tego punktu widzenia mogą być przejawy kryzysu w kształceniu niezwykle wyzwaniami dla wszystkich nauk społecznych, a szczególnie dla tych, które rozwijane są w przestrzeni uniwersyteckiej. Dzięki akademickiej wolności osoby mają prawo publicznie ujawniać to, co wynika z ich obserwacji, publicznie formułować problemy badawcze, prowadzić otwarte dyskusje o ich rozwiązaniach. To dzięki tym wolnościom i świadomości namysłu nad modernizmem, uniwersytety mają z wszystkich innych instytucji, zajmujących się społecznym myśleniem i działaniem, najwyższą odpowiedzialność, aby tak czyniły i to bezzwłocznie. *Universitas* szanujący nauki społeczne w wyniku swojej refleksji i aktywności może i powinien z niepewności, nieufności, niebezpieczeństwa, nihilizmu i świadomości apokalipsy czy jakiegoś końca wytworzyć jak najszybciej określoną nadzieję, okazję, stworzyć pozytywne impulsy i zaangażować się w „nowy początek“.

Przekład z języka słowackiego³: prof. zw. dr hab. Bogusław Śliniewski

³ Przekład został zrealizowany w ramach grantu MNiSW Nr 0111/B/H03/2011/40

Crisis of education and the role of universities and social sciences

General characteristics of the crisis and its manifestations. Four periods of education in the understanding of pedagogical thinking. Transformation of meaning of education and functions of education in society. Transformation of value of education, values in education today. Reflexivity of modernity. Options and the role of university and social sciences in times of education crisis.