



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Społeczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całożyciowej człowieka

**Author:** Wojciech Kojs, Ewa Urban-Kojs

**Citation style:** Kojs Wojciech, Urban-Kojs Ewa. (2010). Społeczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całożyciowej człowieka. W: E. Syrek (red.), "Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society : księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin" (S. 312-324). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

*Wojciech Kojs, Ewa Urban-Kojs*

## Spoleczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji calozyciowej czlowieka

### Edukacja calozyciowa i zwiazane z nia problemy

Rozważania nad edukacją calozyciową obejmują swym zakresem problemy dotyczące różnorodnych, mniej lub bardziej powiązanych z sobą zdarzeń. Ich porządkowaniu i rozwiązywaniu służy tzw. podejście systemowe. W przyjętym tu postępowaniu systemem nadrzędnym jest społeczeństwo, a jego niezbywalną częścią — edukacja. Edukacja calozyciowa może stanowić mądry, zintegrowany, służący jednostce i społeczeństwu system działań kształcąco-wychowawczych. Może jednak ze względu na inne swe właściwości ujemnie wpływać na rozwój systemu, z którym jest związana. Rozwój systemu społecznego (osobowego) to proces wzajemnie powiązanych przemian różnych sfer i form jego życia, przyczyniających się do wzrostu stopnia jego złożoności jako całości i złożoności współtworzących go podsystemów. To proces ilościowych i jakościowych zmian, zanikania lub pojawiania się nowych właściwości systemów i podsystemów. Dokonuje się on — jak każdy inny proces — w określonym czasie i miejscu, ma temporalny i przestrzenny wymiar. Wystąpienie znaczących zdarzeń w procesach rozwoju traktowane jest jako przejście na wyższy poziom organizacji, jako pojawienie się nowej fazy w życiu jednostki lub społeczeństwa. Procesem odwrotnym do rozwoju jest regres — redukcja stopnia zorganizowania, cofanie się do zachowań wcześniejszych. W procesach rozwojowych makrosystemów zdarza się tak, że pewne podsystemy ulegają regresowi na skutek korzystnych przemian innych podsystemów; zmiany w jednym podsystemie stają się przyczyną zmian w innych podsystemach.

Edukacja jest immanentnym składnikiem społecznego i osobowego rozwoju. Jej postacią pierwotną jest uczenie się, jako wrodzona, niezbędna właściwość życia każdego organizmu. Edukacja leży u podstaw procesów komunikacji i je współtworzy. Uczenie się jest procesem całościowym jednostek, grup społecznych, instytucji, państw, społeczeństw i oznacza wzbogacanie się treści i form ich aktywności w wyniku przekształcania tworzących je struktur czy funkcji. Na pewnym etapie rozwoju świadomości zostaje wyodrębniona refleksja nad uczeniem się i związane z tym metauczenie się. Umożliwia to lub ułatwia z kolei postrzeganie zagrożeń, szans i perspektyw społeczeństwa, skłania do dokonania kolejnych przekształceń. O edukacji społecznej lub jednostkowej mówimy wówczas, gdy pojawi się uświadomione dążenie do wywołania w sobie zmian informacyjno-sprawnościowych i wolicjonalnych, wraz z uzasadnieniem (teorią) i podjęciem stosownych działań przygotowawczych, realizacyjnych, kontrolnych i waluacyjnych.

Edukacja całościowa to ciąg działań podejmowanych od wczesnego dzieciństwa, aż do kresu życia w związku z uświadomioną potrzebą dokonania w sobie zmiany pod jakimś względem. Ideę edukacji całościowej („człowiek uczy się przez całe życie”) należy obecnie łączyć z gwałtownymi przemianami różnych sfer życia społecznego i wynikającymi z nich wymaganiami względem jednostek i społeczeństw. Wymagania te dotyczą między innymi umiejętności radzenia sobie z informacją oraz podejmowania samodzielnych wyborów i działań już we wczesnym dzieciństwie. Umiejętności radzenia sobie z informacją dotyczą zarówno możliwości ich przyswajania, przetwarzania i zastosowania, jak i możliwości ich selekcji, a więc i odrzucania. Są one odpowiedzią na niebywałe tempo przyrostu i dezaktualizacji informacji, ściśle związane z przemianami rynku pracy oraz stawianymi przez ten rynek wymaganiami dotyczącymi nieustannej wymiany procedur, technologii i baz danych. Idea edukacji całościowej — całościowego wychowania i kształcenia — ogarnia wszelkie, wyróżnione dotychczas, funkcjonujące formy edukacji.

Dokonujące się przekształcenia kulturowe i cywilizacyjne, z dominacją procesów globalizacyjnych, doprowadziły do wyeksponowania faktów związanych z efektywnością funkcjonowania zespołów ludzkich (grup pracowniczych, instytucji) i rolą uczenia się zespołu jako pewnej uczącej się całości, a następnie wyeksponowania takich cech społeczeństw, które czynią je zdolnymi do radzenia sobie z problemami współczesnego świata. Cechą taką jest zdolność do uczenia się, skutkiem zaś podjęcia uczenia się — społeczeństwo wiedzy. Szczególnie cenionym i oczekiwanym skutkiem, także z gospodarczego punktu widzenia, jest możliwość zarządzania wiedzą w skali społeczeństwa. Stąd ogół takich procesów (takiego cyklu) nazywany jest „zarządzaniem wiedzą w społeczeństwach uczących się”.

Pod wpływem informatycznej i technologicznej rewolucji radykalnej zmianie ulegają formy i sposoby społecznej i jednostkowej komunikacji, zasób, jakość, parametry i czas przepływu informacji. Pojawienie się Internetu, a z nim społeczeństwa sieci, stwarza zupełnie nowe problemy i perspektywy edukacyjne, a pośród nich problemy wynikające z potrzeby usytuowania się tradycyjnych instytucji edukacyjnych w lokalno-globalnej rzeczywistości. Zmienia się wartość i rola tradycyjnie pielęgnowanych treści w kontekście dokonujących się przeobrażeń różnych sfer życia społecznego, przede wszystkim zaś w kontekście zagrożeń i szans cywilizacyjnych. Te właśnie zjawiska, od początku towarzyszące człowiekowi i kształtujące jego rozwój, w dobie współczesnej sprawiają, że myśl o przyszłości, myśl o czymś, czego jeszcze nie ma, o czymś, co nie jest ani prawdziwe, ani fałszywe, w znacznej mierze określa kształt i treść aktualnie zachodzących i przyszłych zdarzeń. „Społeczeństwo nowoczesne niesie z sobą możliwość udostępniania wykształcenia wszystkim jego członkom. Informacje, wykształcenie i wiedza stają się — zgodnie z masowym kanonem przekazu — dobrem globalnym, które w dalszej perspektywie przyczyni się do stworzenia równych szans, a co ważniejsze, redukcji niebezpiecznych przeciw nierówności”<sup>1</sup>.

W tym miejscu chcielibyśmy zwrócić uwagę na poszerzenie zakresu rozważań — od edukacji całonocnej jednostki do edukacji całonocnej społeczeństwa (instytucji, grupy społecznej, stowarzyszenia, państwa). Zamiar taki wiąże się z kwestią określenia czasokresu życia społeczeństwa. Historia w miarę precyzyjnie przedstawia rozwój i upadek poszczególnych państw, narodów, kultur, instytucji, idei i ideologii, wskazując na czynniki determinujące przebieg tych procesów. Dzień dzisiejszy może być dla jednych struktur społecznych okresem dzieciństwa lub młodości, a dla innych może oznaczać ich dojrzałość lub zmierzch i upadek. Społeczeństwo istnieje przede wszystkim w świadomości swych członków, w świadomości pokolenia, które jest dziedzicem dokonań przeszłych. Dane pokolenie na tyle jest tożsame ze społeczeństwem, na ile pozostaje świadome odpowiedzialności i czuje się odpowiedzialne za przeszłość i przyszłość. Odpowiedzialność to gotowość dokonania stosownego czynu. Jej brak może być oznaką choroby lub/i starości i upadku społeczeństwa. Takie postrzeganie edukacji całonocnej wielopokoleniowego i wielowiekowego społeczeństwa (państwa, instytucji itp.) skłania do refleksji nad rolą szeroko pojmowanej edukacji historycznej i aksjologicznej w edukacji całonocnej, do zastanowienia się nad rolą edukacji w zabezpieczeniu trwania i rozwoju społeczeństwa.

---

<sup>1</sup> A. Radziewicz-Winnicki: *Społeczeństwo w trakcie zmiany*. Gdańsk, GWP, 2004, s. 25.

Życie człowieka od dawna dzielono na pewne okresy, podokresy, fazy lub cykle. Uwzględniano przy tym — w zależności od kultury — różne kryteria, biorąc pod uwagę to, czemu miał dany podział służyć. Nie wglębiając się w to zagadnienie, zwróćmy uwagę na niektóre podziały pozostające w związku z rozwojem systemów edukacji i myśli o edukacji. Ich struktura kształtowana była z jednej strony przez czynniki biologiczne, a z drugiej przez czynniki kulturowe<sup>2</sup>. Powiększający się dorobek cywilizacyjny człowieka sprawiał, że wzbogacano edukację o coraz to nowe poziomy, wydłużano czas jej trwania, a także przeznaczano do opanowania coraz większe zasoby wiedzy. Właściwości narastającej wiedzy naukowej i jej logika narzucały niekiedy przyjęcie takiej, a nie innej kolejności jej poznawania, co wiązało się już z wyodrębnianiem pewnych faz uczenia się i nauczania<sup>3</sup>.

Z cechami biopsychicznego rozwoju człowieka związane są różne formy aktywności (zabawa, nauka, praca, działalność zawodowa, społeczna, polityczna, artystyczna), rodzaje wiedzy, postaw i umiejętności oraz fazy kształcenia (roczniki, klasy, semestry, trymestry itp.), a także teorie ich kształtowania (pedagogika, pedologia, pedeutologia, hebagogika, andragogika). Dawno też zauważono pewną dysharmonię i problemy, wynikające z rozbieżności między możliwościami rozwojowymi dzieci i młodzieży a programowymi wymaganiami instytucji edukacyjnych.

Z punktu widzenia referowanego zagadnienia w edukacji ważnymi czynnikami były procesy specjalizacji i autonomizacji oraz narastające podkreślanie występujących między nimi różnic, granic i progów. Jednym z ubocznych skutków funkcjonowania różnych szczebli szkolnictwa, a więc i różnych grup nauczycieli, był proces stowarzyszania się. Stowarzyszenia nauczycieli szkół elementarnych, powszechnych, średnich i wyższych podkreślały i odzwierciedlały te procesy. Niezależnie od tego powstawały duże grupy skupione wokół nauczanych przedmiotów, w jakimś sensie i zakresie obrońców występujących podziałów.

Na tradycyjne, instytucjonalne struktury i funkcje edukacyjne rodziny, szkoły i instytucji kulturalno-oświatowych nieustannie nakładają się i coraz intensywniej oddziałują czynniki środowiskowe i globalne, wywołujące w nich istotne zmiany. Problem polega na tym, że powstałe i ustalone granice czy progi edukacyjne odstają od potrzeb i możliwości sensownego, całościowo pojmowanego, jednostkowo-osobowościowego oraz społecznego

---

<sup>2</sup> Por. E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań, Zysk i S-ka, 2004; J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 2000.

<sup>3</sup> J. Piage: *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. Kołakowska. Warszawa, PWN, 1966; *Inteligencja*. Red. P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco. Przeł. M. Przetaczni-kowa. Warszawa, PWN, 1967.

rozwoju człowieka, co pociąga za sobą wielkie marnotrawstwo osobowego i społecznego potencjału, a dalej — zagrożenia zarówno jednostek i grup społecznych, jak i całego społeczeństwa.

Rozważania o edukacji całościowej, wyraźnie zarysowane już w literaturze, prowadzą do postawienia pytania o charakter związków, jakie zachodzą między ukształtowanymi etapami i instytucjami edukacji człowieka a ideą i praktyką edukacji całościowej. W odniesieniu do nauk o edukacji prowadzą z kolei do pytania o związki zachodzące pomiędzy naukami (subdyscyplinami) zajmującymi się poszczególnymi etapami (fragmentami) edukacji człowieka (pedagogika małego dziecka, pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkolna itd.) i pytania o pedagogikę, która zajmuje się edukacją człowieka jako osoby, a więc zintegrowaną, niepodzielną całością, obejmującą całe jego życie, a także edukacją międzypokoleniową społeczeństwa. Czy wobec tego (w związku z niezbywalnymi prawami każdego człowieka do tego, by być i pozostawać sobą, ale także w związku z bezwzględными prawami współczesnej rewolucji informatycznej, technologicznej i gospodarczej) nie należy zrewidować zasadności powoływania do życia kolejnych pedagogik czy też obecnych struktur oraz funkcji nauk pedagogicznych? Czy nie występuje groźba zatracenia istoty i sensu pedagogiki?

## Edukacja w rodzinie — autoedukacja rodziny — fundamenty edukacji całościowej

W czasie radykalnych przemian społecznych w rodzinie i szkole postrzega się instytucje o podstawowym znaczeniu w przygotowaniu młodzieży do funkcjonowania w nowej demokratycznej rzeczywistości<sup>4</sup>. Przemiany współczesnego świata najgłębiej dotknęły rodzinę — instytucję, która od tysiącleci w różnych kulturach, w różnej postaci wykazywała niezwykłą trwałość. Emancypacja kobiet (masowe kształcenie, zatrudnienie), oprócz innych jeszcze czynników, przyczyniła się do dezintegracji współczesnych rodzin. Charakteryzując małżeństwo i rodzinę, U. Beck wskazuje na potrzebę dostrzegania nie tylko relacji między małżonkami, seksualnością, czułością, rodzicielstwem, ale także ich pracą zawodową, nierównością, polityką. „Ten, kto mówi o rodzinie, musi także mówić o pracy i pieniądzu, zawodzie, mobilności, o utrzymujących się nierównościach, przy dalece wyrównanych warunkach zdobywania wykształce-

<sup>4</sup> A. Radziewicz-Winnicki: *Społeczeństwo w trakcie zmiany...*, s. 25.



nia”<sup>5</sup>. Procesy edukacyjne w rodzinie to nie tylko kształcenie dzieci, lecz także ustawiczna mobilność w zakresie poszerzania kompetencji zawodowych współmałżonków (uzupełnianie wykształcenia, studia, kursy, samodzielne doksztalcanie się). Niejednokrotnie rodzice podejmują studia wraz ze swoimi dziećmi.

Funkcje opiekuńcze i edukacyjne (wychowawcze i kształcące) rodziny były i pozostają czymś oczywistym, zadaniem przez naturę i społeczeństwo, lecz ich realizacja staje się coraz bardziej skomplikowana. Współczesna rodzina, w przeciwieństwie do tradycyjnej, tworzącej dla swego potomstwa „klosz”, chroniący przed światem zewnętrznym, przekształcała się „w naczynie włoskowate ogólnospołecznego systemu inwigilacji i reglamentacji”<sup>6</sup>. Wkroczenie środków masowego przekazu (radio, telewizja, Internet) do mieszkań znacząco wpływa na przebieg i skutki domowej edukacji, ograniczając na ogół i zniekształcając oddziaływania edukacyjne rodziców, przy znacznej ich bezradności wobec problemów natury technicznej lub aksjologicznej.

Przygotowanie do całożyciowego uczenia się, kształtowanie poznawczego nastawienia do świata, kreowanie siebie rozpoczyna się w rodzinie w procesie bogatych interakcji między jej poszczególnymi członkami. Uczenie się w rodzinie jako grupie społecznej uwarunkowane jest jej strukturą — liczbą pokoleń, charakterem wykształcenia i zawodu rodziców, liczbą dzieci i ich wiekiem.

Edukacja małego dziecka to „podążanie za nim”, kształtowanie jego reakcji na świat otaczający, pobudzanie aktywności i otwieranie na światy rzeczywiste i symboliczne. Wraz z dorastaniem dziecka charakter i kierunki przepływu informacji ulegają zmianie (uczenie się od rodziców, uczenie podczas wzajemnych interakcji, uczenie się od własnych dzieci). Prawidłowy przepływ informacji (prowadzący do pewnego konsensusu) umożliwia rozwój rodziny jako określonej organizacji, a także gwarantuje jej stabilność i trwałość.

W przypadku zmniejszającej się liczby wspólnie z dziećmi przeżytych doświadczeń potęguje się niebezpieczeństwo wynikające z jednostronnego i wielogodzinnego oddziaływania między innymi telewizyjnych programów wybieranych i oglądanych przez same dzieci. Niebezpieczeństwo wiąże się z tym, że we wczesnym dzieciństwie kształtują się w umyśle dziecka fundamenty poznawczej reprezentacji rzeczywistości, system intelektualnych i emocjonalnych narzędzi i sposobów odbierania i przetwarzania informacji — kształtuje się potencjał przyszłego uczenia się.

<sup>5</sup> U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa, Scholar, 2002, s. 151.

<sup>6</sup> Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa, Wydawnictwo „Sic!” 2000, s. 240.

Kwestia tzw. wyrównywania szans edukacyjnych wskazywana przez polityków nie zaczyna się w okresie kształtowania układu nerwowego, a szczególnie mózgu dziecka i rozwijającego się życia psychicznego. W tym właśnie okresie funkcje edukacyjne i opiekuńcze winny dominować w rodzinie, która powinna stać się szkołą dla małego dziecka, a rodzice jej organizatorami, nauczycielami i wychowawcami. Takie dookreślenie funkcji edukacyjnych niesie z sobą dalsze oczekiwania: rodzina powinna stać się także — dla dobra dziecka i samej siebie — instytucją autoedukacyjną, świadomie zmieniającą się stosownie do realizowanych zadań i stosownie do źródła tych zadań, czyli wartości konstytuujących rodzinę — rodzina „dzieje się”, bo żyjąc, rozwija się lub upada, urzeczywistnia to, co tkwi w jej strukturze.

Autoedukacja rodziny, swoistego, niepowtarzalnego zespołu osób, to nie to samo, co autoedukacja jednostki. Zespół tworzy wiedzę i system komunikacji, którego żadna osoba oddzielnie nie jest w stanie wytworzyć. Podmiot rodziny, wyrażający się w jej autonomii, wolności i odpowiedzialności oraz możliwości podejmowania i realizowania stosownych działań, to system szczególnej, wspólnej wiedzy, przekonań i doświadczeń, wiedzy o sytuacji każdego członka rodziny, o jego potrzebach, dążeniach i możliwościach, ukierunkowany na wspieranie się i czynienie wzajemnego dobra, które jest możliwością, a więc czymś, co wynika z wolności.

Tak postrzegany podmiot jest wartością, która rodzi się w każdym z członków rodziny, a równocześnie jest ponad nim — stanowi punkt odniesienia, jest programem aktywności rodziny jako całości. Właśnie w cechach podmiotowości rodziny można dopatrzeć się tej wiedzy, która stanowi o wartości aktualnego i przyszłego życia dzieci, która stanowi podstawę wybiórczego traktowania zewsząd płynących informacji. Edukacja, a zwłaszcza autoedukacja, nie może być tworzona na podstawie recept, czyli szczegółowych przepisów postępowania, lecz na podstawie zasad wywiedzionych z przyjętego systemu wartości, a także wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, biologicznej i medycznej. Z tego powodu edukacja i autoedukacja rodziny powinna być wspierana przez specjalnie do tych celów powołane doradztwo pedagogiczno-psychologiczne, szczególnie w okresie do 3. roku życia, a jeśli dziecko nie uczęszcza do przedszkola — do czasu jego pójścia do szkoły.

## Edukacja w „uczącym się przedszkolu” i „uczącej się szkole”

Przedszkole i szkoła są instytucjami społecznymi, realizującymi wyznaczone im cele i zadania edukacyjne (wychowawcze, kształcące, poznawcze,



opiekuńcze). Ogólne, ramowe założenia i cele określa państwo, założenia i cele pochodne oraz szczegółowe określają założyciele, autorzy programów, podręczników, nauczyciele, a niekiedy uczniowie.

W związku z omawianym zagadnieniem nasuwa się pytanie: Czy założenia, cele i zadania przedszkola, a także szkoły uwzględniają przygotowanie dzieci i młodzieży do edukacji całościowej? W odniesieniu do wieku dziecięcego z pewnością nie, więc będzie to raczej przygotowanie do edukacji po zakończonym cyklu kształcenia szkolnego. Można sądzić, że cały system szkolnej edukacji nastawiony jest na realizację takiego właśnie celu. Jeśli rozpatrzmy kwestię tego, czy przedszkole ma przygotować dziecko do podjęcia nauki w szkole, a szkoła do edukacji poszkolnej, to stwierdzimy, że przedszkolak i uczeń z pewnością otrzymuje wiele z tego, co jest ważne i potrzebne do dalszej edukacji czy autoedukacji, ale stwierdzimy też, że otrzymuje mało z tego, co jest najważniejsze — warunków harmonijnego, stosownego do wieku rozwijania osobowości i indywidualności.

System edukacji, zwłaszcza szkolnej, nastawiony jest na pogoń za wiadomościami i — w mniejszym zakresie — za sprawnościami. Sprawa przeżywania i doświadczania przyswajanych treści, między innymi przez ich stosowanie, wydaje się w tym systemie kwestią marginalną. Czas zadany na realizację wyznaczonego programu edukacji, przy ograniczonym czasie i zakresie poznawania właściwości ucznia (głównie chodzi o aspekty przyswajania wiadomości i sprawności, a nie przebieg i uwarunkowania procesu edukacji) sprawy rozwoju osobowości czyni przypadkowymi i deklaracyjnymi. A to właśnie osoby, jako niepowtarzalne psychofizycznie struktury, wraz z ich ukształtowaną wspólnotową częścią — osobowością, stanowią tę całość, która może sobie radzić z rzeczywistymi i wirtualnymi problemami współczesnego świata. Radzić, zmieniając się pod wpływem edukacji i autoedukacji; dostosowując się do wymogów otaczającej rzeczywistości społecznej, kulturowej, gospodarczej, a także — odwrotnie — dostosowując otoczenie do swoich wizji świata. Osoba — indywidualność — jaźń — osobowość — podmiotowość to struktury wybitnie refleksyjne, a na refleksję, kontemplację potrzebny jest czas. Czas i miejsce warunkują także kształtowanie się takich cech osobowości, jak poczucie wolności, sprawstwa, odpowiedzialności. Pogoń za wiadomościami w imię lepszej przyszłości niszczy samą przyszłość, bo ogranicza przeżywanie tego, co aktualnie jest wartościowe, bo prowadzi do pochopnej i nadmiernej redukcji tego, co było i jest cenne. Nie można być wolnym i odpowiedzialnym samą wiedzą o wolności i odpowiedzialności — nie można być sprawcą nie dokonawszy jakiegoś czynu, nie przeżywając sprawstwa. Wolność jest potrzebna tym, którzy chcą czegoś dokonać, jest przeżywana razem z poczuciem sprawstwa i odpowiedzialności.

Edukacja w przedszkolu i szkole — w myśl przedstawionego wcześniej sensu tego słowa — to nie tylko procesy uczenia się, ale także procesy meta-uczenia się, to miejsce i czas na refleksję nad sensem uczenia wspomagającego rozwój zarówno dzieci i młodzieży, jak i nauczycieli oraz tych, którzy organizują systemy indywidualnej i społecznej edukacji i za nie odpowiadają.

## Kształtowanie kompetencji autoedukacyjnych

Przedszkole i szkoła na szczeblu początkowym oferują dziecku edukację w pewien sposób zintegrowaną, a następnie — na poziomach wyższych kształcenia szkolnego — blokową i przedmiotową. Edukacja dotyczy przede wszystkim kształtowania elementarnych, a zarazem podstawowych umiejętności czytania i pisania, a także umiejętności matematycznych, umiejętności służących pozyskiwaniu, przekształcaniu, magazynowaniu i przekazywaniu informacji.

Umiejętność czytania, podobnie jak umiejętność słuchania, z pewnością potrzebna w pobieraniu (przyjmowaniu, odbieraniu) informacji, a więc również w edukacji poszkolnej, kształtowana jest już w przedszkolu, szczególnie zaś w kształceniu wczesnoszkolnym. Przyjęcie — w założeniach i praktyce — że umiejętność ta opanowana zostaje na tym poziomie kształcenia, powoduje, że na poziomach wyższych radykalnie zwiększa się liczba zadań związanych z przyswojeniem treści tekstów drukowanych i pisanych.

Poważny problem, ściśle związany z edukacją całościową, polega na tym, że dla wielu uczniów kształtowanie tej umiejętności kończy się na rozpoznawaniu znaków, na czytaniu bez zrozumienia, a ujawnia się w trudnościach czytania ze zrozumieniem. Ale nie tylko. Brak tej umiejętności dotyczy wielu uczniów kończących szkołę podstawową, co szczególnie uwidacznia się na poziomie szkół ponadpodstawowych, a nawet wyższych. Wnikając w powody tego stanu rzeczy można zauważyć, że zbyt mało uwagi poświęca się na kształtowanie uwzględniające wielofunkcyjność i operacyjność pojęć i sądów, za pomocą których teksty są wyrażane. Założenie — w kształceniu przedmiotowym — że uczeń opanował tę kompetencję i potrafi samodzielnie uczyć się z książek, jest z gruntu błędne. Jeśli przyjmiemy za słuszną przedstawioną wcześniej uwagę, to uznamy też, że kształtowanie tej umiejętności winno mieć miejsce na wszystkich etapach edukacji całościowej, łącznie z etapem kształcenia wyższego. Odczytywanie ważnych w komunikacji ludzkiej aspektów tekstu: semiotycznych, logicznych, filozoficznych i językowych, odczyty-

wanie struktur semantyczno-syntaktycznych i pragmatycznych z uwzględnieniem ich modalności to zadanie wszystkich nauczanych w szkole przedmiotów. Z tego powodu ważne są nie tylko pojęcia i sądy, o których już wspomnieliśmy, ale także inne struktury i formy umysłowych reprezentacji rzeczywistości, zwłaszcza silnie powiązane z emocjami (przekonania, oczekiwania, nastawienia, uprzedzenia). Czytanie i pisanie, oprócz umiejętności słuchania i mówienia, czyli umiejętności przyjmowania i przekazywania informacji, stanowią zarówno podstawowy cel, jak i środek-narzędzie edukacji szkolnej i całonocnej. Wartości związane z kształtowaniem i wykorzystaniem tych umiejętności są ściśle związane z uwzględnieniem stosownych dla tych procesów zasobów czasu. Nadmierny pośpiech, z którym mamy tu do czynienia, prowadzi do uproszczeń i braku refleksji nad tym, co się robi. Niszczy więc lub obniża wartość zdarzeń, które nastąpią w przyszłości: szkoła, która promuje uczniów z ograniczonymi umiejętnościami czytania, radykalnie ogranicza ich możliwości uczestniczenia w edukacji poszkolnej.

Na kwestię tę spójrzmy szerzej i uznajmy, że umiejętność czytania jest bardzo złożonym, świadomym działaniem intelektualnym, odnoszącym się nie tylko do tekstów pisanych, ale także do rzeczy, przedmiotów, zdarzeń, procesów oraz działań i ich wytworów. Chodzi więc o czytanie rzeczy i zdarzeń. Czytanie to intelektualne wnikanie w rzecz, to jej poznawanie ściśle splecione z umiejętnościami językowymi. Z pewnością stanowi cel, ale równocześnie jest i staje się narzędziem edukacji szkolnej i całonocnej. Za czytaniem rzeczy kryje się bowiem określona metodologia, a ta jest potrzebna nie tylko do zdobywania stosownych dyplomów, ale przede wszystkim do takiej regulacji procesów poznawczych, które prowadzą do wiedzy uznanej za prawdziwą lub — najczęściej — zbliżoną do prawdy.

Warunkiem kształtowania wszelkich ważnych dla przyszłej edukacji struktur umysłowych, a w tym wyobrażeń, pojęć i przekonań, jest prawda wynikająca z doświadczania związku z rzeczywistością w procesie pośredniego lub bezpośredniego jej poznawania, czyli orzekania o prawdzie. Brak stosownych warunków w edukacji szkolnej do ujawniania się zgodności i harmonii tego, co dzieje się w umysłach, z tym, co dzieje się poza nimi, powstające struktury czyni chwiejnymi i nieprzydatnymi. Przede wszystkim uniemożliwia lub ogranicza kształtowanie i funkcjonowanie osobowych i instytucjonalnych struktur podmiotowych (przedszkola, szkoły, poszczególnych dziedzin życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i państwowego), co prowadzi do wzajemnej nieufności. Chodzi więc o to, by model podmiotu rodziny, o którym wspomnieliśmy, mógł być poszerzony i obejmować struktury środowiska sąsiedzkiego, lokalnego i regionalnego aż do granic globalnej całości. Rozwój tak widzianego podmiotu — mądrości tkwiącej w nas samych, w jednostkach i zbiorowościach —

tworzy perspektywę działań i związanych z nimi przeżyć, tworzy warunki do poszukiwania i doznawania sensu tego, co było, jest i może być. Tworzy więc potrzebę i uzasadnienie — nie jedyne oczywiście — edukacji całościowej.

## System edukacji poszkolnej — wspieranie edukacji całościowej

Edukacja poszkolna organizowana z różnych powodów i przez różne instytucje, odpowiada potrzebom wyrastającym z jednostkowego i społecznego życia. Znaczna część potrzeb i ofert edukacyjnych związana jest z ideami i ideologiami reprezentowanymi przez stowarzyszenia społeczne, kulturalne, gospodarcze, polityczne, oświatowe, starające się na swój sposób kształtować człowieka i społeczeństwo. Istotną rolę mają w tym zakresie zakłady pracy i określona polityka na rynku pracy. Są to podstawowe wyznaczniki aktywności zawodowej oraz rozwoju człowieka dorosłego.

Edukację związaną z życiem zawodowym człowieka określają szybko zmieniające się wymogi pracy i pracodawcy. Te z kolei powiązane są ze zmianami zachodzącymi pod wpływem wysokiego tempa przyrostu i dezaktualizacji wiedzy, a także stosowanych technologii. Ważnym czynnikiem określającym procesy edukacyjne w okresie pracy zawodowej są właściwości zakładu pracy, a w tym organizowane przez zakład formy kształcenia lub formy wspomagania kształcenia, czynienia z niego organizacji uczącej się, wiążącej interesy pracowników z interesami zakładu, a także interesami społecznymi. Zakład pracy w kontekście napięć wywoływanych jego potrzebami oraz uświadamianymi przez pracowników zagrożeniami i szansami dynamizuje procesy edukacji i autoedukacji zatrudnionych.

Problem, jaki występuje w związku z tym etapem edukacji całościowej, wynika ze zderzenia dotychczasowego rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego doświadczenia z wymogami „życia wśród dorosłych”, ze zderzenia wcześniej ukształtowanych struktur osobowościowych z wymogami stawianymi przez wymienione instytucje. Jak dalece o dalszej edukacji decydował będzie ukształtowany już podmiot osobowy, a jak dalece podmiot instytucji? Problem ten wyraża się także w tym, że zakres aktywności życiowej człowieka tylko w części pokrywa się z zakresem działalności instytucji. Czy osoba ukształtowana w poprzednich etapach cyklu edukacji całościowej będzie wspierana w dalszym rozwoju? Czy będzie urabiana, podporządkowywana,

ograniczana czy wręcz niszczone? Pytania dotyczą więc cech osoby kończącej edukację szkolną, jej siły i możliwości poradzenia sobie z napotykanymi przeciwnościami, dotyczą też cech sprzyjających rozwojowi instytucji społecznych, a przez to również rozwojowi całego społeczeństwa. Problem ten można ująć szerzej, w pytaniu, jaka jest relacja podmiotów podsystemu do podmiotów systemu, a także podmiotów nadsystemu, czyli co dzieje się z podmiotami w ich hierarchicznej strukturze. Czy podmioty z „niższych szczebli” stają się środkami „nadpodmiotów”?

Edukacja całościowa w swym ostatnim etapie, etapie „trzeciego wieku”, obejmuje szerokie rzesze osób z wielkim doświadczeniem, wiedzą i możliwościami wspomagania procesów rozwojowych społeczeństwa. Zdobyta wiedza potrzebuje nowej wiedzy, ale w pewnej przynajmniej mierze — wiedzy zaspokajającej wyrosłe wcześniej i utrwalone struktury poznawcze, wiedzy potwierdzającej słuszność i sens tego, co się posiada.

Edukacja całościowa wielkich struktur społecznych, takich jak naród, państwo, system między- i ponadnarodowy daleko wykracza poza całościową osobową edukację. Jest warunkiem koniecznym ich istnienia i rozwoju. Jej specyfika wyraża się w tym, że w znacznym stopniu wyrasta z przeszłości zawartej w dziełach kultury duchowej i materialnej, stworzonych przez nieobecne już pokolenia oraz przeszłości zawartej w pamięci aktualnie żyjącego społeczeństwa.

Życie wielkich struktur społecznych, wyłonionych w ewolucyjnych i rewolucyjnych procesach przemian, jest ściśle powiązane z zaspokajaniem określonych potrzeb edukacyjnych. Edukacja staje się dla nich sprawą najwyższej wagi wówczas, gdy ich podmioty, tworzone przez całe społeczeństwa lub ich przedstawicielstwa, są w stanie ogarnąć swą przeszłość i przejąć odpowiedzialność za skutki działań swych przodków, są w stanie ogarnąć swą teraźniejszość i przyszłość, i przyjąć odpowiedzialność za to, co się dzieje i będzie działo z następnymi pokoleniami.

Przedstawione w artykule kwestie edukacji całościowej, dotyczące jej struktur i funkcji oraz niezbędności w osobowym i społecznym życiu, zdają się wskazywać na potrzebę diagnozowania zachodzących w społeczeństwie procesów uczenia się i edukacji z punktu widzenia kształtujących się jej jednostkowych i społecznych podmiotów oraz nakreślenia prognoz i opracowania stosownych projektów zmian strategicznych. Całość edukacyjna, o której tu mowa, obejmuje wszelkie ważne obszary życia jednostkowego, rodzinnego, szkolnego i poszkolnego. Jej funkcjonowanie w dobie gwałtownie następujących przemian cywilizacyjnych wymaga nie tylko radykalnych zmian programowych, ale także znaczącego udziału całego społeczeństwa w czynnie edukacyjnym.

Potrzebne jest społeczeństwo uczące się i rozumiejące oczywistą, życiodajną rolę procesów uczenia się, nadające im dziejowy wymiar i sens

oraz żyjące mądrą edukacją. „Wyzwania dnia dzisiejszego i nadchodzącej przyszłości powodują, że szeroko rozumiana edukacja musi przygotować ludzi do korzystania z bieżących osiągnięć zmieniającej się edukacji, ale także włączyć ich do twórczego i czynnego uczestnictwa w życiu zbiorowym”<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A. Radzewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa, WAiP, 2008, s. 277.