

Dominik Kubicki

Uniwersytet wobec imperatywu zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej do klasycznej w edukacji młodych pokoleń społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 13, 41-57

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Dominik Kubicki*

Uniwersytet wobec imperatywu zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej do klasycznej w edukacji młodych pokoleń społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej

Duchową sytuację obecnego czasu, jaka jest udziałem społeczeństw europejskiego Zachodu, określa się mianem postmodernizmu. Przyjęte określenie „postmodernizm” sugeruje, że nastąpiło radykalne zerwanie z tym, co wyznaczało istotę europejskiej nowożytności. Ale faktycznie tak nie jest. Nie została bowiem rozerwana więź z modernizmem, społeczeństwa łudzą się jedynie urojoną nowością czasu, nowością współczesności jako globalności, a także nowością „tożsamości” społeczeństwa konsumpcyjnego. Ale, co najważniejsze – niestety, wbrew oczekiwaniom postnowoczesność nie zdołała wyhamować procesu destrukcji cywilizacyjno-kulturowej. W pewnym sensie stoimy zatem wobec tego przed perspektywą takiej samej degradacji tożsamości, jeśli nie zdołamy wykształcić – i to naprędce – nowej, własnej. A budować ją jedynie na zamierzeniu, pragnieniu czy chęciach jest wręcz niemożliwe. Potrzebne są bowiem filary, których nie tylko naprędce nie da się wznieść, ale ponadto nie da się ich w ogóle osadzić bez odwołania do najważniejszych kulturowo-cywilizacyjnych osiągnięć Zachodu: Uniwersytetu wraz z ideą nauki, etosu pracy czy idei bezinteresowności jako wyróżnionej podstawy samej cywilizacji łacińskiego Zachodu, stanowiącej sama w sobie najważniejsze osiągnięcie.

Zanim jednak zostanie nakreślona właściwa refleksja w sformułowanej kwestii: Uniwersytet wobec imperatywu zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej

* Ks. dr hab. Dominik Kubicki, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
e-mail: dominikkubicki@koszalin.opoka.org.pl

do klasycznej w edukacji młodych pokoleń, odniesiemy się do zinstytucjonalizowanej idei Uniwersytetu europejskiego – idei nieprzewyższonej i też nigdzie (jeśli chodzi o mateczniki cywilizacyjne świata, ziemskiego globu) niepowtórzonej w wymiarze, jaki wniosła ona w twórcze kształtowanie społeczeństw zachodnioeuropejskich. Wiemy przecież, że Uniwersytet wypracował i zarazem upowszechnił w skali całej ówczesnej łacińskiej Europy jednakowe techniki nauczania i twórczości piśmienniczej, wszędzie identyczny techniczny język nauki i te same formy literackie, którymi posługiwali się i których używali uczeni¹.

Universitas oznacza „ogół”, „powszechność”, „całość”, „całokształt”, „wspólność”. Dlatego z jednej strony stanowi niezbywalną wspólnotę (*resp.* korporację) *magistrorum et scholarum*: uczących i nauczanych, z drugiej zaś – całokształt nauk (*resp.* dyscyplin) i umiejętności inteligibilnych. Uniwersytet stanowi taki dobór dyscyplin, który pozwala uchwycić w nich szczególną jedność – jaką stanowi *physis* rzeczywistości, czyli miejsce poszukiwania prawdy niejawniej z natury. Niezbywalną strukturę Uniwersytetu stanowią więc nauki-dyscypliny, które przez wzgląd na swą uniwersalność bądź na fakt, że stanowią podstawę w stawianiu kwestii badawczych, nadają wspólne znamię twórczej aktywności uniwersyteckiej i zarazem stanowią wspólny fundament wykształcenia uniwersyteckiego. Zatem swą istotną tożsamość Uniwersytet kreuje i zarazem odnajduje w coraz dogłębszej bezinteresowności w poszukiwaniu prawdy, a pomocniczo w idei uniwersalności: *universum* dyscyplin nakierowanych na uchwycenie prawdy dotyczącej *physis* rzeczywistości i zarazem *oikoumene* – wyróżnionej i wyróżniającej się z tego *physis* rzeczywistości – świata osób i rzeczy.

Nie można więc przywłaszczyć sobie Uniwersytetu – przez nację bądź wspólnotę państwową czy narodową. Uniwersytet jednak może być zakładany dla realizacji pozanaukowych potrzeb². Nie zmienia to jednak faktu, że trans-

¹ Por. J. Domański, *Swoistość i uniwersalizm polskiej myśli średniowiecznej*, [w:] *Filozofia i myśl społeczna XIII – XV wieku*, Warszawa 1978, s. 3.

² Na przykład, w 1364 r. został założony przez króla polskiego Kazimierza Wielkiego uniwersytet w Krakowie. Potrzeby jego utworzenia były pozanaukowe, państwowe, dwojakiego rodzaju: podjęta przez króla kodyfikacja prawa państwowego i kościelnego oraz zapotrzebowanie – ze względu na permanentny spór z Zakonem Krzyżackim – na nieporównanie większą niż dotąd liczbę ludzi wykształconych prawniczo. Reaktywowanie tej uczelni, podjęte w 1390 r., nawiązywało do tradycji Kazimierzowego uniwersytetu, ale wskazywało już na inną pozanaukową potrzebę: ludzi światłych do rządzenia państwem. Paryski model uniwersytetu, organizujący jego strukturę wokół wydziału teologicznego, okazywał się o wiele przydatniejszy w nowo ukształtowanej sytuacji Polski, czyli unii personalnej z Wielkim Księstwem Litewskim, niż model uniwer-

cenduje on każdą wspólnotę kulturowo-narodową i państwową, organizując duchową jedność określonego matecznika cywilizacyjnego – tak, jak to uczynił w odniesieniu do Zachodu europejskiego. Ale nowożytność europejska wraz z postmodernistycznością sprawiła, że zaszła możliwość przywłaszczenia sobie Uniwersytetu także na sposób ideologiczny. I niestety, także niemożność przywłaszczenia dotyczy wszelkich nurtów ideologicznych. Naczelna tego racja leży w idei bezinteresowności poszukiwania prawdy niejawnej z natury. Jest to ta sama bezinteresowność, która w dziejach kultury człowieka i kultur antycznych zrodziła mowę oraz sztukę myślenia pojęciowego.

Zrozumiałe jest wystarczająco, że z istoty swej ideologiczność stanowi szczególne niebezpieczeństwo stępujące moc bezinteresowności, gdy ta stanowi *conditio sine qua non* tożsamości Uniwersytetu. Można by wręcz postawić tezę, że zinstytucjonalizowane, bezinteresowne poszukiwanie prawdy dotyczącej *physis* rzeczywistości i zarazem *oikoumene* wyróżnionej oraz wyróżniającej się z niej, jest w stanie kulturowo i cywilizacyjnie wystarczająco odmienić każdy matecznik cywilizacyjny świata w wymiarze społecznym, a także kulturowym, rozróżniając pomiędzy naturalistycznym oraz antynaturalistycznym rozumieniem „humanizmu” i nie utożsamiając człowieczeństwa z człękoksztaltnością, czyli przyjmując aksjocentryczne rozumienie faktu podmiotu człowieczego³.

W edukacji młodych pokoleń Uniwersytet staje wobec imperatywu zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej do klasycznej i nie może nie postrzegać go jako wręcz pilnego do realizacji, gdyż w przeciwnym wypadku sam się pozbawi i będzie się pozbawiać następców, którzy mogliby autentycznie realizować jego wyzwanie zinstytucjonalizowanego poszukiwania prawdy – rzeczy niejawnych z natury – z wrodzonej człowiekowi potrzeby, tej samej, z której, jak powyżej już podnieśliśmy, zrodziła się zdolność mowy i umiejętność pojęciowego myślenia. Pokolenie wychowane w warunkach braku zrozumienia ideału bezinteresowności czy ukształtowane w społeczeństwie konsumpcji, a więc nierozumiejącym etosu pracy: twórczości bądź inteligibilnej kreatywności, nie spełni oczekiwań i zadań Uniwersytetu, których realizacja wyznacza jego instytucjonalną tożsamość. Przez pokolenie to z pewnością zostanie zablokowana perspektywa dalszego duchowego rozwoju człowieczych *oikoumene* wyznaczonych perspektywą mowy, pojęciowego myślenia i poszukiwania prawdy. Inaczej jesz-

sytecki bolońsko-padewski (w uproszczeniu), w którym najważniejszymi wydziałami były prawni i medyczny (por. *ibidem*, s. 3–6).

³ Zob. L. Hostyński, *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991; U. Schrade, *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988; B. Wolniewicz, *Myśl Elzenberga*, [w:] idem, *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*, Warszawa 1993.

cze, Uniwersytet zadzierzgnie się słabymi kandydatami z pokoleń postmodernistyczności kształtowanych bezideowością globalnych społeczeństw konsumpcji.

W niniejszym artykule główny akcent położony został na postmodernistyczny kryzys ideowy oraz pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych i konsekwentnie – na kryzys człowieczej tożsamości i sensu człowieczego życia, u podłoża którego leży bezprecedensowa pogarda dla ludzkiej pracy, pośrednio wynikająca z przyjęcia fałszywych założeń i błędnej antropologii w początkach europejskiej nowożytności.

Jedynie Uniwersytet – miejmy nadzieję – może stać się, mówiąc metaforycznie, kamieniem węgielnym w procesie przewycięzania kryzysu społeczeństw globalnych Zachodu i przywracania im zatraconej tożsamości kulturowej oraz cywilizacyjnej. Oczywiście, nie oznacza to, że Uniwersytet nie jest owładnięty duchem liberalizmu, neoliberalności czy neolewicowości w sensie świata cieni Platona. Ale mając w sobie resztki autentycznie twórczych sił, bezsprzecznie jest w stanie skuteczniej przewyciężyć sytuację kryzysu społeczeństw globalnych i wychować dla nich twórczych obywateli, którzy z kolei przywrócą im ich naturalne, twórcze funkcjonowanie jako wspólnot podmiotów człowieczych – spełniających się w jestestwie, w glorii życia – nie zaś ich przyporządkowanie organizowaniu bliżej nieokreślonego nowego ładu czy szczęśliwej ludzkości, bądź osiąganie intensywności życia według projektu nowej antropologii filozoficznej, lub też podporządkowanie neoprojektom: świętej Rusi czy Deutsches Reich (fałszywie) tworzonym niby według biblijnego wzorca królestwa Bożego (*Reich Gottes*).

Postmodernistyczny kryzys ideowy, wychowania i edukacji a pogłębiająca się dysfunkcjonalność Uniwersytetu w kwestii szeroko rozumianych nauk o człowieku

Wobec powyższego najistotniejsze jest pytanie, na czym polega kryzys świata postmodernistycznego, obecnej ponowoczesności. Udzielenie odpowiedzi wymaga zwrócenia uwagi na dość słabo wyartykułowany – w bardzo wielu studiach badawczych nad zjawiskiem postmodernizmu – aspekt. Otóż wobec następującego w postępie geometrycznym rozwoju technologiczno-technicznego i informatycznego, ekonomicznego i gospodarczego, radykalnie modyfikującego zachowania w sferze społeczno-kulturowej, a nade wszystko – stawiającego „nowe” problemy etyczne, niestety, nie zwiększyła się zdolność współczesnych społeczeństw globalnych do adekwatnej percepcji bądź „odczytywania” wyzwań i sensu obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej. Dojmująco

dramatyczny staje się realny brak porozumienia międzypokoleniowego – także w obrębie poszczególnych generacji. Ale, co okazuje się najtragiczniejsze, twórcze przedsięwzięcia niweczy coraz bardziej ujawniający się syndrom nieufności w przestrzeni międzynarodowej, ponadpaństwowej – w ekonomii globalnego świata i zalewającym świat społeczeństw całkowitym „obłędzie ideologii konsumpcjonistycznej” (*resp.* konsumeryzmu)⁴.

Edukacja i wychowanie – jako kwestia nie tylko czynienia młodych pokoleń świadomymi oraz dojrzałymi obywatelami w przejmowaniu kulturowego dziedzictwa i odpowiedzialności za wspólnotę państwową, ale także transferu normotywu – wymaga bezsprzecznie nieustannej, wielostronnej, wielodyscyplinarnej krytycznej refleksji badawczej i to z perspektywy odmiennego (za każdym razem) od dotychczasowego paradygmatu pedagogicznego. Jednak tym razem zasadniczy problem szkoły *naszych czasów* – *dobrze dostosowanej do współczesności* bądź szkoły *dobrze osadzonej we współczesności*⁵ – nie polega na lepszym dostosowywaniu do współczesności, lecz na jej przekroczeniu i wręcz niemal przewyciężeniu. Współczesność określa się bowiem mianem świata ponowoczesnego⁶. Ale jak możliwe jest rozeznanie, czym on jest, skoro nie potrafimy

⁴ Bowiern w tym wymiarze został bezwzględnie i cynicznie upodlony a zarazem zniszczony *ethos* ludzkiej pracy – tworzenia dla dobra wspólnego. Przykład ze świata ekonomii: Żyjąc w świecie społeczeństw globalnych, nie zdajemy sobie najmniejszej sprawy, od jak bardzo nielicznego grona – wręcz od jego widzimisię – zależy *pax pecuniaria* (pokój finansowy), czyli brak kryzysów finansowych. Przyzwyczajeni do respektowania sprawiedliwości, moralności i prawa jako obywatele społeczeństw europejskiego i zaatlantyckiego Zachodu nie zdajemy sobie nawet sprawy, jak niewyobrażalnych spekulacji dopuszczają się ponadpaństwowe korporacje. Nie dopuszczamy myśli, że instytucje finansowe nie mają gotówki w ekwiwalencie złota, a w rzeczywistości posiadają zaledwie parę procent kwot pieniężnych, którymi niby obracają. Nie jest udziałem obywateli wiedza o tym, że faktycznie ich wielomiliardowe zyski powstają ze spekulacji, więc z handlowania czymś, czego nie ma, czyli pieniądzem bezgotówkowym, wirtualnym, fikcyjnym. A tymczasem skala spekulacji rośnie w gwałtownym tempie. Banki, handlując kredytami, nie są zainteresowane ich szybką spłatą przez dłużników. Wprost przeciwnie nawet, szybsze spłaty dokonywane przez licznych klientów mogłyby zaburzyć wykreowany, wielopiętrowy i bardzo skomplikowany system lichwy – globalną strukturę spekulacyjną. Nie ma równego rozłożenia zysków i ewentualnych strat. Zyski banki bezwzględnie grabią dla siebie, jednak ich straty musi pokrywać państwo, czyli każdy obywatel.

⁵ Zob. J. Szmyd, *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. II, *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczyła-Prokopowicz, Rzeszów 2014, s. 80–91.

⁶ Teraźniejszość czyli początki XXI stulecia określamy zazwyczaj nadal jako pomoderność (*resp.* ponowozytność, ponowoczesność itd.) w sensie czasu upadku, załamania, rozpadu (*time of troubles* Toynbee’ego – „czas kłopotów” w sensie fazy, którą musi przejść każde społeczeństwo stające wobec momentu i faktu swego rozpadu bądź końca). I chociaż postnowoczesność została rozdzielona dwoma cezurami: postmodernizmu I (około 1875 r.) i postmodernizmu II (stulecie

udzielić odpowiedzi na podstawowe pytanie: Na czym polegało, bądź na czym polega odrzucenie modernizmu przez postmodernizm⁷?

Bezsprzecznie jest zrozumiałe, że wobec globalizującego się świata człowieka *oikoumene* i postępującego wręcz w rytmie geometrycznym postępu informatyczno-technologicznego nie sposób pozostawać w postoświeceniowych paradygmatach pedagogicznych. Realia badawcze XIX stulecia, określonego wiekiem anomalii w fizyce i innych dyscyplinach nauki, uzmysłowiły, że bezsprzecznie empiryzm się skończył, wyczerpał⁸. Natomiast operujący w świecie umysł ludzki, „funkcjonujący” przez pryzmat oczekiwań zarówno dotyczących faktów, jak i wartości, czy „żywiący się” nimi, nie zostanie z pewnością w pełni „zaspokojony” w swych niezbywalnych dyspozycjach mentalnością postpozytywistyczną i postmaterialistyczną bądź pewną jej mutacją. Skoro więc pedagogiczny paradygmat oświeceniowy „skłaniał” do zdeformowania wartościująco-apercepcyjnych dyspozycji człowieka umysłu, nie jest możliwa edukacja na miarę dokonanych odkryć geometrii nieeuklidesowej bez radykalnego wręcz odrzucenia pedagogiki modernistycznej i jej odmiany – pedagogiki postmodernistycznej.

Pozostajemy zatem świadkami i zarazem uczestnikami dramatycznego skonfrontowania pedagogiki klasycznej z ostro przeciwstawianą jej pedagogiką modernistyczną czy postmodernistyczną, w którym ta ostatnia wbrew zasadzie bezinteresowności czy co najmniej równości szans jest niezrozumiałe „hołubiona”. A przecież predylekcje czy „sympatie” powinny się rozkładać całkowicie odwrotnie. Bowiem, o ile pedagogika klasyczna pojmowała wychowanie – zarówno domowe, jak i szkolne lub kościelne⁹ – jako przekaz cywilizacyjnego dziedzictwa następnemu pokoleniu czy jako transfer normotypu wypracowanego żmudnym wysiłkiem moralno-kulturowym pokoleń w naszym zachodnioeuropejskim kręgu cywilizacyjnym, o tyle pedagogika modernistyczna czy

później), to jednak ustanowione cezury zdają się raczej nic nie wносить w charakterystykę obecnego etapu dziejów. Zob. A. J. Toynbee, *A Study of History*, New York – London 1958, s. 39. Bardziej twórcze wydaje się rozpoznanie istoty postmodernizmu jako wieloznacznego fermentu myślowego, u którego podstaw znajdują się określone tezy filozoficzne wykazujące zasadniczo charakter antropologiczny, a dotyczące człowieka i sensu jego kultury. Sądy o rzeczywistości tychże tez okazują się być suponowane, wykazując postać określonych założeń ontologicznych. Por. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000, s. 17 i n.

⁷ Zob. Ibidem, s. 13.

⁸ Zob. H. Skolimowski, *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznanie a prawda*, red. A. L. Zachariasz, Rzeszów 2009, s. 207–219.

⁹ Wychowawcza rola szkoły i Kościoła jest rozumiana jako wspomagająca wychowanie w domu rodzinnym. Zob. J. Woroniecki, *Społeczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski 1” 1916, nr 8, s. 17–31. Także: idem, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61.

postmodernistyczna stała się zlepkiem rozmaitych oświeceniowo-postoświeceniowych wizji wokół nieweryfikowalnego przeświadczenia o pojmowaniu wychowania jako jedynie usuwania przeszkód na drodze „samorealizacji” młodej istoty ludzkiej, samorzutnie kreującej „niepowtarzalny” normotyp własny. Pedagogika postmodernistyczna osadziła się zatem nie tylko na fanatycznej wierze, iż człowiek jest ze swej natury dobry bądź nienaznaczony znamiem skłonności do moralnego zła¹⁰, ale także na nietolerancyjnym przeświadczeniu o istotowym złu każdej historycznej społeczności człowieczej, społeczeństwa.

Oczywiście, pytanie zasadnicze dotyczy tego, jak rozumiemy edukację, pedagogikę. Ale czy można rozumieć ją poza ustalonym jako właściwy sensem osadzającym się na greckim wyrażeniu znaczącym: wychowywać, kształtować? W rozważaniach nad ateńską *polis*, jaka wypełnia Politykę i zarazem w refleksji nad ustrojem *polis* – rozpoznanym jako najodpowiedniejszy dla spełnienia się człowieczego podmiotu w jego *bios theoretikos* – odnajdujemy niezwykle istotne stwierdzenie Arystotelesa dotyczące edukacji. Otóż edukacja musi wyposażyć człowieka – młodego, dorastającego do dorosłości i odpowiedzialności za *polis* – w wiedzę równoległą do rozwoju (przez edukacyjnie ćwiczenie) sprawności w poszukiwaniach intelektualnych¹¹.

W obecnej sytuacji duchowej postmodernizmu, jaka pozostaje udziałem europejskich społeczeństw, nie chodzi zatem przede wszystkim o nabycie wielodyscyplinarnej wiedzy dotyczącej charakteru i przemian współczesnej kulturowości cywilizacyjnej europejskiego Zachodu, a o uchwycenie w nich faktu – zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnościowych i osobowościowych z jednoczesnym uwzględnieniem wielospecjalistycznej wiedzy pedagogicznej zawierającej zachodnioeuropejski dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Zanim nastąpią wnikliwe dociekania i pogłębione badawcze rozważania nad edukacją i wychowaniem, imperatywnym okazuje się przezwyższenie dominującej pedagogiki postmodernistycznej i przywrócenie pedagogiki klasycznej. Pozostawanie w perspektywie pierwszej z wymienionych niczego nie zmieni w sytuacji faktycznie pogłębiającego się kryzysu pedagogicznego, nawet kiedy świadomie rozciąga się parawan dezinformacji dotyczący skutków nieudanych i antypedagogicznych tzw. reform kompleksowych, którymi nie są wyłącznie niski poziom wiedzy i intelektualnych umiejętności, ale przede

¹⁰ Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytniej idei „powrotu do natury” i „czystej” natury a ponożytne projekty nowych społeczeństw*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. XVI, s. 25–56.

¹¹ Por. E. Voegelin, *Arystoteles*, tłum. M. J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 149.

wszystkim realny fakt szkolnej anarchii i niekiedy wręcz „zdziczenia” młodzieży objętej skolaryzacją¹².

Oczywiście, oprócz zadania wyprowadzenia edukacji z niewątpliwej zapaści pedagogicznej, przyjdzie się zmierzyć z konsekwencjami nieudanych reform¹³. Olbrzymi problem cywilizacyjny ujawnia już samo pytanie edukacyjne, co zrobić z „pozostałościami” tychże reform, zwłaszcza z tzw. młodzieżą występna, skoro z góry wiadomo, że – mówiąc kolokwialnie – nic z niej nie wyrośnie oraz jak odbudować szkołę z jej funkcją edukacji i wychowania po tzw. pedologicznym spustoszeniu¹⁴. Zrozumiałe wydaje się, że przyznanie nauczycielowi realnej władzy w szkole przywróciłoby mu przede wszystkim autorytet, a z nim także szkolną dyscyplinę, ale pozostaje wciąż możliwość forsowania rozwiązań bez przywrócenia czynnym nauczycielom, czyli radzie pedagogicznej, władzy nad szkołą – chociażby jako miejscem ich pracy wychowawczo-edukacyjnej.

Powyższe obrazuje i zarazem konkretyzuje postulowany w tytule zwrot od pedagogiki modernistycznej czy postmodernistycznej do klasycznej. W dobie społeczeństw globalnych bezsprzecznie stanowi on wyznacznik dalszego rozwoju społeczeństwa w perspektywie twórczej innowacyjności bądź jego kulturowo-cywilizacyjnego schyłku i zapaści.

W zwieńczeniu tego etapu rozważań należy zapytać, jak powyższe ma się do współczesnego stanu ideowego Uniwersytetu, który w większości krajów wysoko uprzemysłowionych ustąpił miejsca instytutom badawczym generującym coraz nowsze i bardziej zaskakujące wynalazki oraz dokonującym przełomowych odkryć w licznych dyscyplinach wiedzy. Potęgę tychże przełomów i widoczny nawet dla laika postęp w instrumentalizacji *physis* rzeczywistości obrazują chociażby wyróżnienia nagrodą Nobla w ostatnich latach.

Bezsprzecznie dysfunkcyjność Uniwersytetu uzmysławia proste skonfrontowanie współczesnej, a więc postmodernistycznej jego postaci instytucjonalnej, czy raczej środowisk uczelnianych funkcjonujących pod nazwą uniwersyte-

¹² Odnosi się to zwłaszcza do reformy edukacji przeprowadzonej w latach 1998 – 2015 przez rządowe koalicje w Polsce. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że zasadzie równego dla wszystkich dostępu do edukacji nie odpowiada system, który polega na funkcjonowaniu innych szkół dla „lepszej”, czyli zamożniejszej i „arystokratycznej” warstwy społeczeństwa, a innych dla potomków ludzi z marginesu społecznego, stanowiący wzorzec dla rzeczonyj polskiej reformy szkoły.

¹³ Zob. J. Szmyd, *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd społeczny” 2006, nr 11 (194); idem, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1, *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.

¹⁴ Por. B. Wolniewicz, *Młodzież trudna czy występna*, [w:] idem, *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Komorów 2011, s. 222–226.

tu, z założycielską ideą *universitas* rozumianą jako społeczność. Zatem, czy we współczesnym uniwersytecie faktycznie odnajdujemy obok dojrzałej roztropności mistrzów niezwykle czułą wrażliwość aksjologiczną studentów, obok doświadczenia życiowego – świeżość postrzegania rzeczywistości świata osób i rzeczy, obok opanowanej i wytrwałej kontemplacji prawdy – twórczy niepokój jej poszukiwania¹⁵? Niestety, ludzie uniwersytetu postmodernistycznego zaprzestali już dawno wzajemnie siebie wychowywać, gdy przecież udziałem mediewalnej wspólnoty *magistorum et scholarum*: uczących i nauczanych, czyniących kontemplatywny ogląd *physis* rzeczywistości aż po ostateczne przyczyny świata osób i rzeczy oraz poszukujących prawdy, było świadome uczestniczenie w tym, czemu ostatecznie służą. Idea wzajemnego, wciąż wzrastającego partnerstwa pomiędzy *magistorum et scholarum* pozwalała realizować najważniejszą i najbardziej charakterystyczną dla Uniwersytetu wartość układu uczeń-mistrz: dokonywał się „dobór naturalny” współpracowników i przyszłych następców dzisiejszych badaczy oraz uczonych. Partnerstwo pionowe przeistaczało się w partnerstwo poziome, czyli dojrzałą i twórczą współpracę równego z równym w rozwiązywaniu badawczych problemów, a także interaktywnym poszukiwaniu prawdy.

Uniwersytet stanowi zatem instytucję elitarną i wielce hierarchiczną, w której przede wszystkim nie obowiązują demokratyczne zasady czy reguły. Ale, skoro demokratyczność wyznaczona została społeczeństwu postmoderności jako zasadniczy paradygmat, to czy właśnie ona nie przyczyniła się do uszkodzenia bardzo wrażliwego jądra (reguły – istoty) generującego jego funkcjonowanie? Bowiem „demokratycznie” określony powinien być jedynie wstęp na uniwersytet. Dalszego uczestniczenia w nim nie może już nie wyznaczać kryterium uzdolnień czy inteligibilnego talentu, pracowitości, wytrwałości i oczywiście celu, jaki student Uniwersytetu sobie kreśli.

Bezspornie nie można postrzegać kryzysu europejskiego Uniwersytetu w oderwaniu od polityczno-społecznego podłoża schyłku nowożytności europejskiej i obecnej, wciąż poszerzającej się ponowoczesności. Nie sposób także nie uwzględnić położonego na niego cienia Humanizmu i Odrodzenia, lecz nie tych, które dały Petrarce i Dantego, a tych, które ubóstwiły i postępowały za Boccacciem, Kallimachem i Machiavellim, grzęznąc coraz bardziej w materializmie i sceptycyzmie pogańskim. Nie pozostawiły go bez wpływu zakulisowe intrygi reformatorów mediewalnego chrystianizmu katolickiego czy rewolucji europejskich, a zwłaszcza „wielkiej” rewolucji francuskiej z 1789 r., ani też dewastujące do reszty uniwersytecką ideę bezinteresowności prądy teozofii, okul-

¹⁵ Por. W. Stróżewski, *O idei Uniwersytetu*, [w:] idem, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 24.

tyzmu oraz wszelkich ideologii orientalnych i azjatyckich docierających do społeczeństw europejskich za pośrednictwem Anglii czyli Imperium Brytyjskiego i protestanckich Niemiec.

Na każdym więc etapie swych nowożytno-postnowoczesnych dziejów Uniwersytet wypełniał się coraz pokaźniejszą liczbą naśladowców Woltera i Rousseau. Ale nie tylko taki rodzaj zachodzącego procesu spowodował dysfunkcjonalność Uniwersytetu europejskiego. Bywało, że (tak jak w pojałtańskiej Polsce czyli Polsce Rzeczypospolitej Ludowej i innych krajach bloku wschodniego) komunistyczny reżim administracyjnie usuwał kadrę profesorską – żywych świadków i kontynuatorów wielkich klasycznych tradycji Uniwersytetu europejskiego, zastępując ją pospiesznie kreowanym „światem partyjnych ideologów”. Na początku lat 50. XX stulecia w Polsce owa czystka została uzupełniona ciężkim uszkodzeniem, a może nawet wręcz zniszczeniem, delikatnego mechanizmu samooczyszczania się środowiska naukowego Uniwersytetu z osób przypadkowych i niepowołanych z punktu widzenia celów nauki¹⁶.

W ten sposób frontalnie wtłoczona została w Uniwersytet ideologiczność, walenie przyczyniając się do paraliżującej go w dobie obecnej dysfunkcjonalności. Stał się on propagatorem wyłącznie liberalnych idei, ideologii czy wizji, gdyż dawnym ideologom komunizmu nie trudno przeistoczyć się w liberałów z prostej racji: wyrastania komunizmu ze sceptycyzmu i liberalizmu myśli, wynikających z kolei z „wolnej” filozofii w sensie poglądów Diderota.

Poza wszelką wątpliwością pozostaje i jest całkowicie zrozumiałe, że przy takim gremium kadry uniwersyteckiej nigdy nie zostanie wychwycony – przeoczony w europejskiej nowożytności – moment wykształcenia się błędu antropologicznego w postrzeganiu *physis* rzeczywistości świata osób i rzeczy, którego negatywne konsekwencje ponosimy aż pod dzień współczesny, wikłając się w uniwersytecką dysfunkcjonalność.

Sceptycyzm i liberalizm myśli „uprawomocniony” magmą umysłowości orientalnej w podmiotowym „Ja” Kartezjusza źródłem kryzysu świata nowożytno-postmodernistycznego

Raz jeszcze, ale tym razem w odniesieniu do Uniwersytetu, należy postawić kwestię, na czym faktycznie polega, na czym osadza się rzeczony postmodernistyczny kryzys ideowy i zarazem kryzys Uniwersytetu w spełnianiu jego podstawowej funkcji – poszukiwania prawdy dotyczącej człowieczej *oikoumene*

¹⁶ Por. B. Wolniewicz, *Krytyka naukowa i kryteria naukowości*, [w:] idem, *Filozofia i wartości*, t. II, Warszawa 1993, s. 271.

i dziejów przeszłości poszczególnych *oikoumene* narodowo-państwowych, a w szczególności także *oikoumene* mateczników cywilizacyjnych. Na czym polega ów postmodernistyczny kryzys ideowy, który finalnie przekłada się na poczucie bezsensu życia ze strony człowieka podmiotu – niezauważonego i nierespektowanego w dobie globalnych społeczeństw? Na czym polega kryzys świata postmodernistycznego, obecnej ponowoczesności? Czy wyłącznie na tym, że nędza uprawianej od połowy XX stulecia myśli filozoficznej – i samej filozofii jako takiej – okazała się (i jest) po prostu przytłaczająca? Czy obecny kryzys społeczeństw globalnych polega wyłącznie na tym, że nowe idee pojawiły się jedynie jako przebłyski w postaci *Wstępu do psychoanalizy* Freuda oraz *Traktatu* Wittgensteina, nie znajdując już żadnego innego twórczego podłoża w zalewie przyczynkarstwa i komentatorstwa w sensie postmodernistycznego wykrzywiania i dekonstruowania przejętego dziedzictwa filozoficznego i kulturowego?

Niestety, żyjemy w dobie bezprecedensowej w dziejach niemości myśli filozoficznej. Zdumienie ogarnia wobec filozofii wytwarzającej jedynie książki, monografie, niezdolnej do wzbudzania czy inspirowania nowych idei. Ale nie to wydaje się pozostawać najbardziej dramatyczne. Niemal całe XX stulecie zostało bowiem wypełnione kaskadą aż nazbyt optymistycznych euforii. Uczestniczący w niespotykanych przemianach istnej rewolucji przemysłowej w połowie XIX w., która kazała zarzucić manufaktury i intensywnie rozwijać fabryki wraz z całą ówczesnie nowoczesną infrastrukturą (sieć kolejowa, autostrady i porty lotnicze) oraz wykreowała robotników jako całkiem nową warstwę społeczną, błędnie ocenili nieznaną im zjawisko społeczne i zarazem bezprecedensowy fakt w perspektywie dotychczasowych dziejów. Zniszczony został etos pracy ludzkiej. Odtąd umysły zaczęło zapładniać złudne przekonanie, że *perpetuum mobile* w postaci maszyn i wszystkich nowych generacji instrumentów techniczno-elektronicznych przejmie od człowieka obowiązek pracy, a on sam pograży się w dobrobycie społeczeństwa konsumpcji. Ale zanim to jednak nastąpiło, niemal każdy myślący człowiek na początku XX w. był dogłębnie przekonany, że stoi u progu stulecia – czasu, w którym spełni się wspólne wszystkim marzenie o pokoju, dobrobycie, skoordynowanym współdziałaniu między narodami i społeczeństwami w ich państwowościach¹⁷.

¹⁷ Zob. L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu*, cz. III, *Rozkład*, Poznań 2001, s. 611–622. *Marksizm był największą fantazją naszego stulecia. Był marzeniem o społeczeństwie doskonałej jedności, w którym wszystkie aspiracje ludzkie zostaną spełnione i wszystkie wartości – pogodzone. (...) Zawdzięczał znaczną część swojego sukcesu temu, iż połączył mesjanistyczne fantazje z realną sprawą społeczną, jaką była walka europejskiej klasy robotniczej przeciw wyzyskowi i biedzie oraz ujął tę kombinację w koherentną całość opatrzoną absurdalnym, od Proudhona przejętym tytułem*

Nieszczęściem okazało się Marksowe zinterpretowanie bezwzględności kapitału. Bowiem, o ile Marks jasno zrozumiał bezosobową naturę kapitału, który w dążeniu do zysku pozostaje ślepy na wszystko, co nim nie jest i go nie stanowi, o tyle dogłębnie błędnie pojął naturę ludzką. Mając zaufanie do Rousseau, założył, że w istocie swej jest ona bezgrzeszna, a deformacji doznaje jedynie w odniesieniu do własności prywatnej czyli kapitału¹⁸. Z kolei powodowany deformacją, jakiej doznała myśl teologiczna XVI stulecia pod wpływem sztywnego arystotelizmu w kwestii hipotetycznej możliwości stanu czystej natury, Rousseau utożsamiał czystą naturę człowieczą z biblijnym rajem, rozciągając ją tym samym na całą *physis* rzeczywistości – świata osób i rzeczy Platoński świat cieni. Lecz gdy wejrzy się jeszcze głębiej i uchwyci się istotę przełomu medialno-nowożytnego w interpretowaniu Kartezjusza, zrozumie się osadzanie umysłowości nowożytnej i poszczególnych stanów jej późniejszej ewolucji od Rousseau – przez Kanta i Hegla – do Marksa na awerroistycznej umysłowości w formie spirytualizmu, sofistyki i fundamentalizmu.

Dopiero współcześnie rozpoznano, iż zachodni myśliciele mylili tę awerroistyczną umysłowość z filozofią. I trudno jednoznacznie rozstrzygać, czy rozerwania ciągłości kultury łacińskiego Zachodu w jej renesansowym zwrocie ku starożytności nie rozpoznano *en bloc* dlatego właśnie, że wbrew intencjom entuzjastów Odrodzenia doszło do zaszczeplenia Europie hellenistycznej wersji kultury orientalnej – zmieszanych elementów platońskich, stoickich, judaistycznych i perskich.

Właśnie w tymże nurcie można wychwycić i zarazem zrozumieć konsekwencje – jak należałoby określić – magmy humanizmu politycznego, jaki za imponował autorowi *Rozprawy o metodzie* (1637) i jednocześnie zainspirował go do wyrażenia nowej konstrukcji filozoficznej: podmiotowego „Ja” wobec „nie – Ja”. Na nieszczęście dla możliwości twórczego uprawiania filozofii i płodnego jej rozwoju konstrukcja intelektualna Kartezjusza uprawomocniła sceptycyzm i liberalizm myśli. I niestety, właśnie uprawomocniony sceptycyzm wraz z liberalizmem myśli prowadziły wprost do „wolnej” filozofii Diderota

„naukowego socjalizmu”. (...) W tytule tym kryło się jednak znacznie więcej niż kult nauki, który Marks dzielił ze swoją epoką. Kryła się także wiara (...), że wiedza ludzka i ludzką wolą kierowana praktyka zbiegną się w doskonałej jedności i staną się nieodróżnialne, że więc właśnie akty ustanawiania celów oraz zabiegi poznawcze i praktyczne zmierzające do ich osiągnięcia staną się tym samym. Naturalną konsekwencją tej konfuzji było przeświadczenie, iż sukces pewnego ruchu społecznego jest zarazem dowodem na to, że ruch ten jest posiadaczem „prawdy” w naukowym znaczeniu słowa (...). Myśl ta jest w znacznym stopniu odpowiedzialna za wszystkie antynaukowe i antyintelektualne funkcje marksizmu w jego szczególnej formie, jaką jest ideologia komunistyczna. Ibidem, s. 611.

¹⁸ Zob. D. Kubicki, *ibidem*.

(Woltera) i szerokiego grona jego wielbicieli na czele z Rousseau, który – co niezwykle i zarazem zadziwiające – swą dość płytką ideologią zdołał porwać i zauroczyć umysłowość rzesz osób osadzonych w nowożytności europejskiej¹⁹. W ten sposób zatriumfował demokratyzm, a wolterianizm unicestwił duchowo-rozumowe podstawy (*resp.* podwaliny) tak niezbędne dla wyartykułowania chrześcijańskiej wiary i kontemplatywności czyli „mądrości teoretycznej” sięgającej ostatecznych przyczyn *physis* rzeczywistości – świata osób i rzeczy.

Zrozumiałe jest zatem, dlaczego społeczeństwa doby postindustrialnej tak łatwo pogrążają się w kaskadach optymistycznych euforii. Popadamy w błogą bez troskę czy ufność nie dlatego, że pozostajemy niewystarczająco inteligentni bądź za mało twórczy czy nie dość przedsiębiorczy. Przyjmujemy patologiczne wizje Hitlera czy Stalina, a współcześnie (tak jak unijna eurolewica) urocze wizje Spinellego tylko dlatego, że nie mamy wystarczająco głębokiej wizji zjawiska-człowieka²⁰. Dlatego też nie zauważamy, że wizja rajy konsumpcyjnego – globalnych społeczeństw konsumpcji – jest również wysoce patologiczna i prowadzi społeczeństwa zachodnioeuropejskie na bezdroża twórczego rozwoju. Nie dostrzegamy już w ogóle, że wizja rozwoju świata w kierunku coraz „doskonalszej” demokracji, stale pogłębiającej się w kierunku usprawnienia istniejących struktur oraz coraz większego dobrobytu, jest zarówno patologiczna, jak i mityczna, utopijna. Służy jedynie coraz potężniejszemu zniewoleniu ludzkich podmiotów w ujarzmionych i bezwolnych społeczeństwach.

Czy cokolwiek odmieni zadanie pytania o odpowiedzialność za obecny stan umysłowości wszystkich wykształconych społeczeństw globalnych i ich samozwańczych establishmentów polityczno-biznesowych? Niemniej należy na nie odpowiedzieć. Po części za obecny postmodernistyczny stan umysłowości odpowiedzialne są ideologie, lecz stanowią one jedynie krystalizację niedoskonałości i „pęknięć” umysłu ludzkiego w jego intelektualnych przedsięwzięciach, w XX stuleciu. Dowodem takiego stanu rzeczy jest fakt upadku hitleryzmu czy stalinizmu wobec jednoczesnego dalszego trwania piekła na ziemi.

Należy więc rozpoznać wyraźniej w postawach intelektualnych nielicznych myślicieli XX w., że obecny postmodernizm nie zatracił ciągłości z „nowożytnym Oświeceniem” – istną tyranią wąskiego rozumu naukowego; że Marks pozostaje kontynuatorem określonej linii myślenia zaborczego wobec natury, pragmatycznego i utopijnego; że wykrystalizowana na gruzach światopoglądu chrześcijaństwa katolickiego filozofia pozytywistyczna, która kazała nam zatracić umysł transcendentny, a wraz z nim sens transcendencji i oddać się boż-

¹⁹ Zob. D. Kubicki, *ibidem*.

²⁰ Por. H. Skolimowski, *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991, s. 23 i n.

kowi doczesności, stanowi takie samo podłoże, które identycznie zapładniało i żywiło ideologię komunistyczną, jak obecnie liberalizm czy libertynizm, a także nihilistyczny liberalizm.

Innym „dowodem” ciągłości pomiędzy nowożytnością a postnowoczesnością (postmodernistycznością) pozostaje to samo, jak się okazuje, wąskie – nieuwzględniające transcendencji – myślenie, które rodzi specyficzne doktryny obezwładniające ludzkie umysły i dusze, przyjmujące formy m.in. koncepcji: świata jako maszyny (Newton i La Place); człowieka jako wilka (Hobbes); wolnego rynku jako ręki Opatrzności (Smith); historii jako nieustającej walki klas (Marks); znaczenia jako weryfikowalności (Carnap). Możemy więc prognozować, jaka w tejże perspektywie wąskiego myślenia zostanie jeszcze zrodzona doktryna. Czy na naszych oczach nie staje się nią tzw. „herezja nacjonalizmu” – przekonanie, że nie ma państw narodowych i czegoś takiego, jak mateczniki kultur cywilizacyjnych?

W konkluzji powyższych uwag co do sytuacji duchowej obecnych społeczeństw Zachodu europejskiego należy stwierdzić, że bezsprzecznie imperatywem dla przezwyciężenia nie tyle kryzysu świata postmodernistycznego, co wręcz mutacyjnej ciągłości nowożytności i postnowoczesności, okazuje się w wymiarze nauk pedagogicznych zwrot od pedagogiki modernistycznej i postmodernistycznej do klasycznej. Wydaje się bowiem, że jedynie taki zwrot w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia zdoła przezwyciężyć dramat „dławienia się” Uniwersytetu słabymi kandydatami – reprezentantami postmodernistyczności, kształtowanymi bezideowością globalnych społeczeństw konsumpcji.

Konkluzja

Podczas lokalnych jubileuszy różnych uniwersytetów w Polsce zazwyczaj sięga się po wyśmienity tekst *O dostojęństwie Uniwersytetu Twardowskiego* (1866 – 1938), bądź próbuje się go uwydatnić, zachwycając się nim, ale nie dostrzegając imperatywu odwzorowywania logosu w czynie Uniwersytetu²¹. Zazwyczaj również nie rozumie się, iż należy równolegle przezwyciężyć pojmowanie humanistyki jako teoretyzowania bądź redukowanie jej do tego znaczenia i przywrócić zrozumienie dla wartości *bios theoretikos*²². Bez niej współczesne, ponowożytne uniwersytety stanowią jedynie skromne pozostałości i przeżytki

²¹ Także przywołuje się inne klasyczne (w pewnym sensie) teksty polskich uczonych humanistów.

²² J. Domański, op. cit.

tego, co w epoce wykształcanego w niezwykle twórczym fermentie mediewalnej *christianitas*, w społecznościach łacińskiego Zachodu stanowiło kształtowany w jego strukturze i społecznej potrzebie Uniwersytet (w sensie *universitas magistrorum et scholarum*), w którego wnętrzu dokonywało się autentyczne wprowadzanie w kulturę intelektualną w postaci idei bądź (i) światopoglądu wypracowywanego na bazie określonej konkretnie głębi (*resp.* poziomu) uzyskanej prawdy o *physis*, *universum*, innymi słowy: wprowadzanie w bezinteresowne dociekanie prawdy i bezinteresowny, niepragmatyczny *ethos* życia.

Zatem, czy w obecnej dobie komercjalizacji niemal wszystkiego, wszystkich wymiarów człowieczego życia można bezmyślnie przyzwolić, aby rynkowa efektywność odmieniała i zarazem radykalnie mutowała istotę i cele Uniwersytetu europejskiego, polskiego (w sensie polskiej tradycji uniwersyteckiej)? Aby przekształcał się on w placówkę mającą świadczyć usługi komercyjne, kiedy od chwili przełomowej i cywilizacyjtwórczej mediewalnej *christianitas* był rozpoznawalny jako w sumie niepowtarzalna instytucja, wyłącznie kierująca się kryterium dzielności moralnych? Czy da się dowolnie manipulować ideą Uniwersytetu, skoro jako królestwo wartości (triady wartości najwyższych: prawdy, dobra i piękna) stanowi jedyne, o wysokim stopniu szlachetności, źródło nabywania integralnego wykształcenia i wychowania człowieka przez bezwzględną bezinteresowność i uczciwość w poszukiwaniu prawdy oraz odważne męstwo w jej głoszeniu i zarazem środowisko, w którym każdy człowieczy podmiot wykazujący inteligibilne zdolności może bez ograniczeń podejmować bezinteresowny trud cierpliwego (rozciągniętego na długie lata życia) poznania prawdy aż po kontemplację ostatecznych przyczyn świata *physis* i *oikoumene*? Spełniając się w czynie kontemplatywnego poszukiwania głębi ostatecznej Przyczyny (*resp.* Stwórcy) bytu *universum*, równolegle dobrze przez tworzone i redagowane bardzo wartościowe, piękne, duchowo bogate, szlachetne i mądre dzieła naukowe²³?

Kiedy współcześnie pragniemy rozwiązywać kwestię Uniwersytetu, intuicyjnie zauważamy, iż nie rozstrzygnie się jej bez odłączenia się od protekcji możnych – zasobnych w środki finansowe ośrodków badawczych i zarazem bez absolutnego uniezależnienia od paraliżującego myśl świeżą i twórczą wpływu środowisk naznaczonych hellenistyczną wersją orientalną kultury starożytności greckiej. Chodzi bowiem o także samo poszukiwanie prawdy o europejskim Uniwersytecie, jakie zostało w nim zinstytucjonalizowane. Dotyczy to także niezawisłości sądu intelektualnego: myślenia intuicyjnego i dyskursywnego, jaką Uniwersytet w sobie zinstytucjonalizował, rozpoznając w kontemplacji

²³ Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 37.

ostatecznych przyczyn *physis* i *oikoumene* najpełniejszą perspektywę kultury pomiędzy dziedzictwem przeszłości a współkształtującą się terażniejszością, która z kolei pozwoli człowiekowi w kulturowej wspólnocie najpełniej spełnić się w jestestwie, materializując zarazem określone kulturowe i moralne *opus*, czyli dzieło i czyn.

Zatem, czy rozumiemy wystarczająco, że bez wydobycia kwestii Uniwersytetu poza perspektywę nowożytności europejskiej i jej współczesne postmodernistyczne upostaciowienia nie da się obiektywnie (*resp.* bezinteresownie) rozważyć i rozstrzygnąć, jak we współczesności zglobalizowanych społeczeństwach odwzorować ideę Uniwersytetu?

Jednak pozostaje kwestia, jak to skutecznie uczynić.

Bibliografia

- Filozofia i myśl społeczna XIII – XV wieku*, red. J. Domański, Warszawa 1978.
- Elzenberg H., *Pisma etyczne*, oprac. L. Hostyński, Lublin 2001.
- Hostyński L., *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- Kubicki D., *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2015, nr 1–2(84–85).
- Kubicki D., *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2015, t. XXIV, seria „Pedagogika”.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1924.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Poznanie a prawda*, red. A. L. Zachariasz, Rzeszów 2009.
- Schrade U., *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988.
- Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991.
- Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1, *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Szmyd J., *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. II, *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczyła-Prokopowicz, Rzeszów 2014.
- Twardowski K., *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Wolniewicz B., *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Komorów 2011.

Wolniewicz B., *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*, Warszawa 1993.

Wolniewicz B., *Filozofia i wartości*, t. II, Warszawa 1993.

Woroniecki J., *Katolicka nauka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1995.

Zubelewicz J., *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

Summary

A University in the face of the imperative of return from postmodern to classical pedagogy in the education of the young generations of Central and Eastern Europe societies

In the context of present postmodernism and consumptive societies of “global” world, the author of reflection tries to consider the issue of a University identity vis-à-vis more and more dynamic reversal in the area of educational paradigm – the reversal or return from postmodern to classical pedagogy.

keywords: classical pedagogics, nation as a community of subjects, Polish culturality, Polish education, postmodern pedagogics, self-fulfilment in the glory of life, sense of own life sacrifice, university education

słowa kluczowe: pedagogika klasyczna, pedagogika postmodernistyczna, polska edukacja, ponowoczesność, sens ofiary z własnego życia, spełnianie się w glorii życia, wykształcenie uniwersyteckie