

Michałowski, Stanisław Czesław

W kręgu sporu o podstawy współczesnej edukacji, czyli między kierunkami rozwoju cywilizacji a kontekstem współczesnego wychowania

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 16, 13-38

2007

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

W kręgu sporu o podstawy współczesnej edukacji, czyli między kierunkami rozwoju cywilizacji a kontekstem współczesnego wychowania

„Demokratyczna oświata powinna przygotować do rzeczywistego korzystania z demokracji. [...] działalność wychowawcza powinna być powiązana ze sprawiedliwą, skuteczną i demokratyczną praktyką”¹.

Toczy się spór o kształt duchowy cywilizacji między „rozkielznanym liberalizmem”, odrzucającym wszelkie normy moralne w imię absolutnej wolności doprowadzającym do anarchii i nihilizmu oraz pustki duchowej, a „etosem judeo-chrześcijańskim”, będącym fundamentem kultury euroatlantyckiej, który dotyka także wizji i kształtu współczesnej edukacji budowanej na tle młodej, kształtującej się demokracji życia społecznego w Polsce.

Możemy stwierdzić, że znaleźliśmy się w sytuacji konfrontacji, w której brak dialogu wprawdzie nie tylko buduje postawę ambiwalentną pozostającą na etapie dekonstruktywizmu, ponowoczesności, ale także braku kategorii uspójnienia wspierającej rozwój.

W zakresie nauki jawią się przed nami pytania o rolę władzy poznawczej w postaci rozumu (jego granic), rodzajów i typów inteligencji, przejawianego myślenia w dziejach, a z drugiej strony zasadność przyjmowanego paradygmatu, w którym głównym logicznym uzasadnieniem jest jedynie użyteczność krótkoterminowa.

Na ile więc dziś jesteśmy w stanie świadczyć o wartościach wypracowanych w cywilizacji dziejów, korzystając z: a) wiedzy opartej na prawdzie, b) moralności oraz c) przejawiać odwagę bycia w uczestnictwie osobowo-społecznym.

U podstaw podjętych rozważań staje przed nami grupa problemów:

¹ *Uczyć się aby być. Raport UNESCO*, Warszawa 1975, s. 209.

Jak wychować współczesnego człowieka (który zgodnie z własną tożsamością potrafi uznać obiektywną prawdę rozumu i niezafalszowanej wiary) znajdującego się między spadkiem bolszewizmu czy też bakcyłem liberalizmu z jego nihilizmem, a zarazem będzie szanował osobę ludzką, wspierając się na dorobku cywilizacji dziejów?

Jakie wybrać metody i zasady, by wychować do autentycznego zaangażowania jako „bycie sobą”, przeciwstawiając się konformizmowi i modzie, a zarazem oddając się obranym przez siebie wartościom?

Czy jako nauczyciele potrafimy przejawiać odwagę bycia w społeczeństwie pluralistycznym, stojąc przed wyborem pedagogii, która zgodnie z naszym sumieniem wzmocni skuteczność edukacji poprzez podmiotowe relacje osobowe w postaci akceptacji, życzliwości i dialogu?

1. Kontekst współczesności, czyli wprowadzenie w kulturowo-społeczne uwarunkowania na tle konfrontacji postaw

Konstruując model edukacji na miarę współczesnych czasów, wychodzimy od uwzględnienia **kontekstu**, w którym przebiega złożony proces nauczania i uczenia się oraz zachodzą relacje i więzi osobowe. W kontekście uczenia się bierzemy pod uwagę: a) ucznia i jego gotowość do wzrastania, b) społeczność, c) szkołę oraz d) nauczycieli.

Rozpatrując sytuację ucznia, dokonujemy diagnozy czynników wpływających na gotowość wychowanka do uczenia się i jego wzrastania w wymiarze fizycznym, umysłowym, psychicznym, społeczno-politycznym, ekonomicznym i duchowym. W dalszej kolejności istotną rolę odgrywa styl uczenia się wraz ze skutecznym planowaniem nauczania. Po trzecie, istotną rolę odgrywa profil wzrostu ucznia w postaci wybranej strategii.

Rozpatrując kontekst współczesności, staramy się odczytywać znaki czasu w świetle analizy społeczno-kulturowej. Wystarczy tylko przywołać telewizję i internet jako szklaną pulapkę pozorów, w której dziecko znajduje się między fikcją a rzeczywistością. W umysłach bezkrytycznych odbiorców komunikatów medialnych powstaje pozorny obraz świata. Sytuacja ta prowadzi do ambiwalentnego rozkładu wartości pozostających przez wieki na szczycie aksjologicznych hierarchizacji. Destruktywność reklamy zaczyna się tam, gdzie wyobraźnia widza nie poszerza kontaktu z rzeczywistością, lecz ją zastępuje. U wielu nastolatków i dorosłych zjawisko to powoduje irracjonalizm myślenia oraz postępowania. Stąd krok do wyobrażeń o łatwym szczęściu: bez miłości, prawdy, odpowiedzialności, wewnętrznej dyscypliny, pracy i zaangażowania. Konsekwencją tego typu irracjonalizmu myślenia i postępowania są różne formy uzależnień i cierpienia. Rudolph Henry w jednej ze swoich książek przytacza pewną historię: Na ekranie telewizora widoczna jest torba popcornu leżąca na stole. Wypadło z niej mnóstwo ziaren. Kilkuletnie dziecko wierzy, że gdyby obrócić telewizor „do góry nogami”, wysypałyby się pozostałe ziarna z torby, którą właśnie

ogląda na ekranie². Wnioski z obserwacji jednoznacznie wskazują, iż dzieci traktują telewizję jako rzeczywistość.

Brak krytycyzmu dla żywych obrazów telewizyjnych cechuje jednak w różnym stopniu także wielu dorosłych. Często bowiem przeżywają oni poważne problemy z rozróżnianiem rzeczywistości od iluzji świata realnego, którą tworzą media. Słowo iluzja idealnie oddaje propozycję, jaką oferuje odbiorcy telewizja. Z łaciny *illusio* oznacza bowiem udawanie, złudzenie, ale także kuszenie. Subiektywne przekonanie o czymś, co w rzeczywistości nie istnieje, jest dla człowieka łatwo osiągalne w przypadku, gdy zaangażowanych jest większość jego zmysłów. Istnicją jednak szczególne predyspozycje do ulegania iluzji. Podatne są na nią najbardziej osoby bezkrytyczne i z dużym stopniem naiwności oraz dzieci.

Ponadto w dużym stopniu mogą to być także ludzie z niskim progiem odporności psychicznej, mający trudności w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich, przeżywający poczucie odrzucenia, pokrzywdzenia, samotni, czy z dużą ambicją. Nieprawdziwy obraz świata, jaki powstaje w związku z tym, może mieć wpływ na wiele dziedzin życia, ale także w konsekwencji na samą osobę. Brak orientacji w ważnych problemach życiowych i istotnych sprawach powoduje spadek twórczego działania człowieka, a czasem paraliż decyzyjny.

Okolicznością, która zwiększa zaś obszar iluzji w życiu współczesnego człowieka, jest niemalże bezustanne przebywanie w świecie imitacji. Sztuczne kwiaty, sztuczne choinki, sztuczne materiały czy reprodukcje obrazów – to wszystko przyzwyczajają człowieka do świata wiecznych atrap i zatracenia różnicy między oryginałem i kopią³.

David Rintels autor związany z telewizją, były prezes Amerykańskiego Związku Pisarzy, podsumował to najlepiej słowami: „Każdego wieczoru od 20:00 do 23:00 telewizja jest jednym wielkim kłamstwem”⁴. Ta refleksja, choć dosadna, zawiera w sobie jednak ważną do podkreślenia myśl, iż nie warto oczekiwać, szczególnie od najbardziej popularnego medium audiowizualnego, czystej prawdy obiektywnej informacji.

Złuda medialnego świata, wielka imitacja są przyczyną stanu, o którym pisze m.in. K. Olbrycht⁵. Autorka, poszukując współczesnej paidei, zwraca uwagę na kryzys wartości tradycyjnie uznanych za bezwzględne, obiektywne. Aksjologiczny relatywizm wiąże się z wzrostem znaczenia wartości utylitarnych, propagowaniem konsumpcjonizmu i łatwego szczęścia jako postawy życiowej. Czy jednak takie szczęście istnieje? Czy możemy uznać za prawdę to, co nią nie jest? Jaką rolę ma współczesna pedagogia na tle sokratejskiej teorii racjonalizmu i obiektywizmu aksjologicznego? Warto podkreślić, że codzienne życie opiera

² R. Henry, *Złuda prawdy*, przekł. T. Antosik, Gdańsk 1999, s. 75–78.

³ Por. R. Legutko, *Czasy wielkiej imitacji*, Kraków 1998, s. 35–41.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 53–68.

się nie tyle na jednostkowych sądach o tym, co prawdziwe-falszywe, lecz na przyjętej mniej lub bardziej świadomie prawdzie o wartościach. Programy, które kontestują normy wyrastające z określonych wartości, tym samym – pewną prawdę o wartościach, wprowadzają w to miejsce swoją prawdę, narzucając własne normy⁶. W dobie postmoderny powrót do obiektywizmu aksjologicznego jawi się jako podstawa działań zmierzających do odnowienia duchowości współczesnej. Kontekst ucznia wymaga brania pod uwagę nauczyciela, oczekiwań i rzeczywistości. Jako nauczyciele podejmujemy trud zrozumienia współczesnej rzeczywistości ucznia poprzez stawianie pytań dotyczących: Gdzie jesteśmy? Dokąd idziemy i dlaczego?

Świat współczesny jest kształtowany przez wiele czynników, takich jak: rodzina, przyjaciele, rówieśnicy, kultura młodzieżowa i obyczaje, społeczne naciski, życie szkolne, polityka, ekonomia, religia, środki przekazu, sztuka, muzyka i inne. Wpływają one na świat ucznia lepiej lub gorzej. Ponadto głosi się tezę, że nasza cywilizacja znalazła się na rozdrożu, i współczesny człowiek, jak nigdy dotychczas, boryka się z problemami, które w coraz większym stopniu sam powoduje oraz nie potrafi rozwiązać⁷.

Pojawia się radykalny humanizm funkтора „może być”, czy raczej interpretatywizm oraz hermeneutyka, której funktor brzmi „zdarza się”. Tym samym budowane paradygmaty jako produkty wiedzy naukowej sprowadzają się do wyjaśniania, interpretowania, przekładania i nakreślenia map wzajemnych zależności w ustawicznym dookreślaniu tożsamości⁸.

Kult wartości odwiecznych, cześć dla *sacrum* to w warunkach otwarcia na różnorodność kulturową stanowi oczywiste prawo każdego, choć nie zostaje wyłączone od społecznej presji i naukowej krytyki. Zdaniem Tocqueville’a, szczególnie w warunkach demokracji, jednostka jest pod presją opinii publicznej, która ogromnie ciąży na jej sposobie myślenia, kieruje nią i wywiera na nią nacisk. W miarę jak ludzie się upodabniają, coraz silniej odczuwają swoją słabość w stosunku do zbiorowości. Człowiek poddany naciskowi zbiorowości często traci wiarę w siebie. Wątpi nie tylko w swoje siły, ale również w swoje prawa, i gotów jest uznać, że się myli, jeżeli jest taki pogląd większości⁹. W rezultacie nacisku opinii jednostka w ogóle przestaje samodzielnie myśleć. Publiczność nie przekonuje o swoich poglądach, ona je wymusza i wyciska duchowe piętno przez potężny nacisk psychiczny większości na rozumowanie jednostki, a tym samym zwalnia z obowiązku tworzenia własnych wyobrażeń. To tłumienie wolności jednostki przez opinię publiczną stanowi nowy rodzaj poddaństwa w postaci „spirali milczenia”, wymuszonego przez nieliczną grupę dysponującą kapitałem, siłą i wpływem mediów. Aby pokonać ową „spiralę milczenia”, trzeba dysponować siłą zdeterminowania. Oprócz tego jawi się także „spi-

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, s. 180.

⁸ Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację*, Warszawa 1993, s. 15.

⁹ A. Tocqueville, *Das Zeitalter der Gleichheit*. Köln-Opladen 1967, s. 52.

rała manipulacji” oddziałująca na podświadomość oraz kreuje określony sposób podejścia do rzeczywistości.

Innym problemem jest kreowany rodzaj państwa, u którego podstaw znajduje się założenie świeckości, i przekonanie, że będzie on sposobem zgodnego współżycia różnych religii w jednym kraju. Naczelne hasło demokracja i pluralizm, interpretowane jako cel czy proces, wcale nie musi oznaczać poddania się „paraliżowi” wielości jako utrata własnej tożsamości, ale może być inspiracją do wybierania najtrafniejszych i najsukuteczniejszych rozwiązań, stanowiąc wzmocnienie myślenia innowacyjnego¹⁰, które w wolności i otwartości wymagają sensownego zagospodarowania.

Duchowo-moralna połowiczność i konformizm współczesnej doby rodzi dysonans oraz przekształca się w materialistyczną wiarę w pozaosobowe funkcjonowanie mechanizmu instytucji, rodząc zderzenie oscylacyjne liberalno-demokratycznych rozwiązań z solidarno-społecznymi inspiracjami chrześcijańskimi interpretowanymi rozbieżnie, „wyostrzone” aż do konfliktu konfrontacyjnego.

Na bazie rozległych diagnoz stanu rzeczy naukowcy holistycznie postrzegający świat i człowieka z perspektywy antropologii i ekologii personalistycznej uznają, że nasz byt nie jest stanem, ale niezwykle dynamicznym i stale zmieniającym się procesem. Rozwijająca się racjonalność nauki o zabarwieniu teleologicznym i praktycznym oznacza zarazem cechę konstytutywną myślenia i działania oraz organizacji przedmiotu działania. Sprowadza się do opisu i wartościowania z uwarunkowaniami historycznymi¹¹. Odwoływanie się do racjonalności krytyczno-emancypacyjnej, tj. dialogu traktowanego jako sposób dyskusyjnego ustanawiania woli społecznej oraz tworzenia wiedzy praktyczno-moralnej, wywołuje szereg napięć w zakresie zachowania własnej tożsamości opartej na fundamentach kultury, wiary i tradycji wraz z budowanym ładem społecznym.

Manifestowanie inności jako podstawa doktryny edukacji krytycznej lub edukacji transformatywnej kładzie główny akcent na mniejszości oraz pogranicza w imię tzw. poprawności społeczno-politycznej, przyjmując uniwersalne założenia organizacji globalistycznych.

Racjonalność hermeneutyczna, koncentrując się na rozumieniu bycia wszystkiego, co jest w nas samych i świata jako całości, opiera się na ideach dialogu, spotkania i komunikacji bez ustanowienia czy odwołania się do podstaw historyczno-moralnych w imię wolności, szczęścia czy zadowolenia. Zaakceptowanie nowych racjonalności edukacyjnych ma decydujący wpływ na urzeczywistnianie człowieczeństwa, a więc sens ludzkiej egzystencji orientacji życiowych i dążeń człowieka, wreszcie budowania jakości jego życia.

Jawią się więc pytania o podmiotowość czy instrumentalizację celów i warunków działania szkoły, rodziny, kościoła, grup rówieśniczych i organizacji

¹⁰ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, Kraków 1998, s. 60.

¹¹ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000, s. 38.

społecznych w dłuższej cezurze czasu, mając na względzie samorozwój, twórczość, samoocenę czy niezależność.

2. Uniwersalizm egoizmu a kultura sterydów anabolicznych

Prawdą jest, że trzy filary kultury zachodniej: filozofia grecka, prawo rzymskie oraz religia chrześcijańska – zastępowane niekiedy tradycją judeo-chrześcijańską – uznawane były za podstawę cywilizacji europejskiej. Triada ta, mimo swej skończoności¹², została uzupełniona, lub wręcz zastąpiona, czwartym elementem: tradycją oświeceniowo-liberalną¹³. W takiej perspektywie trzy filary kultury zachodniej ustąpiły miejsca oświeceniowo-liberalnemu projektowi nowego społeczeństwa.

Filozofię grecką, szczególnie jej część sprzeciwiającą się sofistycznemu sceptycyzmowi, uznano za prąródło totalitaryzmów oraz antydemokratycznych resentymentów¹⁴. Jeszcze większą nieufność budzi religijna część tożsamości europejskiej. Postrzeganie tradycji chrześcijańskiej jako jednego z elementów konstytuujących tożsamość Europy nie jest oczywiście jednoznaczne z uznaniem współcześnie chrześcijaństwa za religię uprzywilejowaną czy promowaniem światopoglądu religijnego kosztem ateizmu lub agnostycyzmu. Chodzi o uznanie prawdy historycznej, uznanie faktyczności.

Świadomość współczesnych zachodnich społeczeństw w ostatnich latach w coraz większym stopniu wydaje się kształtowana przez poczucie, które można nazwać „awersją do faktyczności”. Pod wpływem neoliberalnego absolutyzowania idei wolności wszelkie zależności i przynależności, przybierające rysy faktyczności, zaczynają kojarzyć się ze zniewoleniem, stając się zarazem ciężarem i więzieniem. Postrzeganie wolności jako idei nadrzędnej prowadzi do poszerzania jej zakresu od „wolności jako braku zewnętrznych przeszkód i ingerencji”¹⁵ do wolności rozumianej jako prawo do całkowitej autokreacji. Współczesny Europejczyk zdaje się mówić: „Sam wiem, co jest dla mnie najlepsze, i sam mam prawo do decydowania o tym, kim jestem”. Dlatego zgodnie z „poprawno-

¹² Por. np. Trzy Osoby Trójcy Świętej czy też Heglowską triadę tezy, antytezy i syntezy.

¹³ Klasyczny i współczesny liberalizm niemal powszechnie uznawane są za dziedzictwo idei oświeceniowych. Bardzo często koncepcje liberalne i idee oświeceniowe bywają utożsamiane, dlatego można mówić o względnie jednolitej tradycji oświeceniowo-liberalnej. Por. J. S z a c k i, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1983, t. 1, s. 160; L. K o l a k o w s k i, *Gdzie jest miejsce dzieci filozofii liberalnej?*, tłum. J. T u r o w i c z, [w:] tegoż, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000, s. 184–185.

¹⁴ K. P o p p e r, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, tłum. H. K r a c h e l s k a, Warszawa 1993; oraz celna polemika z tezami Poppera: R. L e g u t k o, *Spór o Platona*, [w:] tegoż, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, Kraków 1998, s. 73–94.

¹⁵ Odwołuję się tu oczywiście do Berlinowskiego określenia wolności negatywnej. Por. np. I. B e r l i n, *Cztery eseje o wolności*, tłum. D. G r i n b e r g, D. L a c h o w s k a, J. L o z i Ń s k i, Poznań 2000, s. 42, 187–189.

ścią polityczną¹⁶ niektórzy twierdzą wyraźnie: religia – tak, ale Kościół z jego integralnym depozytem – nie.

Nie pojawiajemy się na świecie z własnej woli ani dzięki własnej mocy. Nie mamy wpływu na wybór rodziców, kraju, języka czy sposobu, w jaki zostajemy wychowani w pierwszych latach naszego życia. Nie trzeba być ortodoksyjnym freudystą, by przyznać, iż niebagatelna część naszej tożsamości zostaje nam „ofiarowana” bez pytania nas o zgodę. Nie możemy jej nie przyjąć, gdyż to ona nas tworzy. Bez niej nie zaistnielibyśmy. Możemy rodziców kochać lub nienawidzić, kierować się ideami, w których nas wychowano, lub wszystkie odrzucić. Zawsze jednak „tkwimy” w dialogu, który jest jednocześnie częścią naszej tożsamości. Nie mamy zasadniczego wpływu na nasz temperament czy typ budowy fizycznej. Również odporność na choroby czy długowieczność są w znacznym stopniu uwarunkowane dziedzicznie.

Podobnie język, w którym myślimy, najczęściej otrzymujemy jako dziedzictwo, a nie przedmiot świadomego wyboru. Poważną część naszej tożsamości otrzymujemy mimowolnie – warunkuje to naszą mentalność i ma wpływ na dalszą możliwość kreacji. Moglibyśmy oczywiście poddać się zabiegowi „prania mózgu” w celu zupełnej zmiany osobowości, ale utracilibyśmy wtedy własną tożsamość, zabijając własne Ja. Całkowita amnezja to śmierć tożsamości, zarówno dla narodu, jak i dla jednostki. To, kim jesteśmy, w dużej mierze jest nam dane wraz z wychowaniem i edukacją. Możemy to nazwać faktycznością. Ale tej faktyczności często nie akceptujemy, gdyż czujemy się ograniczani w swej wolności.

To, że współczesna Europa oraz cała kultura zachodnia nie da się pomyśleć i zrozumieć bez odniesienia do tradycji chrześcijańskiej, może budzić w nas irytację, obrzydzenie, zachwyt, uwielbienie lub jakiegokolwiek inne odczucia. Niezależnie od obecnej kondycji chrześcijaństwa – oszustwem byłoby niedocenianie jego wkładu w kształtowanie się kultury europejskiej. Oczywiście, fałszowanie historii nie jest zjawiskiem nowym, szczególnie zaś charakterystyczne było dla ubiegłowiecznych zbrodniczych systemów totalitarnych: komunizmu i faszyzmu. Niepokojące analogie do współczesności mogą pojawić się, gdy przypomnimy sobie Orwellovskie powieści czy przywołamy – śmieszny i jednocześnie straszny – przypadek zaklejania w radzieckich encyklopediach hasła „Beria” i zastępowania go hasłem „Beringa Cieśnina”, gdy były dygnitarz partyjny stał się postacią niewygodną.

¹⁶ Poprawność społeczno-polityczna oparta na pragmatyzmie i darwinizmie socjologicznym (pojęcie Franza Boasa, słynnego obrońcy Indian), gdzie ze słusznego protestu wobec niesprawiedliwości (*political correctness*) przekształciła się (odchodząc od prawa naturalnego, Dekalogu i rozumu) w demagogiczną ideologię, zawzięcie ścigającą i wszelkimi sposobami atakującą rzekomych wrogów wolności i równości, w tym na pierwszym miejscu Kościół katolicki. Wszakże *political correctness* (wg Allana Blooma) – według zamierzeń lewicowych liberalów – ma zastąpić etos chrześcijański. Patrz. A. B I o o m, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. B i e r o Ń, Poznań 1997.

Charakterystyczne dla instytucji unijnych nietzscheańskie „ostrożne i nieprzyjazne mileczenie, którym [...] traktuje się chrześcijaństwo”¹⁷, eliminowanie ze sfery publicznej elementów chrześcijańskich – czy nawet ogólniej: religijnych¹⁸ – ma głębsze uzasadnienie niż tylko właściwą dla zlaicyzowanych społeczeństw „niechęć” do *sacrum*. Wydaje się, że współczesne rozumienie państwa odwołujące się do oświeceniowo-liberalnych idei z istoty swej sprzeczne jest z czymś, co można by nazwać „nastawieniem religijnym”. Być może współcześnie postępująca laicyzacja – niezależnie od tego, czy uznamy ją za zbawienną, czy też zgubną dla zachodniej kultury – nie jest tylko przypadkowym i niekoniecznym następstwem określonych przemian kulturowych, lecz stanowi konsekwencję lub raczej wypowiedziane głośno logiczne rozwinięcie podstawowych idei, które ukształtowały projekt nowoczesnego społeczeństwa.

Cóż jest więc główną ideą kształtującą życie współczesnych społeczeństw zachodnich? Co jest zasadą, sprężyną – by użyć Monteskiuszowskiego porównania – wprawiającą w ruch naszą kulturę?¹⁹ Co jest tą „namiętnością” targającą ludźmi i stymulującą ich działania? Dlaczego wreszcie można użyć – dosyć ryzykownego, ale nie niedorzecznego – porównania i obszar współczesnej cywilizacji zachodniej nazwać kulturą sterydów anabolicznych?

Sterydy anaboliczne jest to grupa substancji, które stosowane jako środki farmakologiczne wydatnie zwiększają siłę i wydolność fizyczną organizmu; w stosunkowo krótkim czasie sterydy pozwalają m.in. uzyskać znaczny przyrost masy mięśniowej. Stosowanie tych specyfików jest oczywiście oficjalnie zakazane, zaś ich dystrybucją zajmują się organizacje przestępcze, czerpiąc z tego zyski porównywalne z handlem narkotykami. Można by naiwnie zapytać; dlaczego tak „cudowne” substancje, pomagające momentalnie przeistoczyć się cherlakom w zuchów, zaś z junaków czyniące nieomal pół-bogów, nie zostały uznane za współczesny odpowiednik ambrozji? Wręcz przeciwnie. W środowisku sportowców – zarówno zawodowców, jak i zupełnie początkujących amatorów – stosowanie sterydów staje się plagą porównywalną z narkomanią. Wyprowadzając nieco tok narracji, należy odpowiedzieć, iż negatywie skutki zażywania wspomnianych farmaceutyków znacznie przewyższają niewątpliwe i spektakularne korzyści; stosowanie – używając sportowego żargonu – „dopalaczy” w dalszej perspektywie prowadzi do fizycznej i psychicznej degradacji człowieka. Obok spustoszeń czynionych w psychice środki te niszczą organy wewnętrzne (serce, wątrobę, nerki), powodując nierzadko trwałe kalectwo lub śmierć.

Mówiąc inaczej, cena, jaką trzeba zapłacić za szybkie stanie się herosem, zawsze okazuje się zbyt wygórowana. Mimo niewątpliwej atrakcyjności, szcze-

¹⁷ F. N i e t z s c h e, *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, tłum. L. S t a f f, Warszawa 1907 (reprint), s. 9.

¹⁸ Jak trafnie zauważa Paweł Śpiewak: „Liberałowie pozwalają nam wierzyć w Boga – ale w domu i – jak się wydaje – nie nazbyt żarliwie”; P. Ś p i e w a k, *Obietnice demokracji*, Warszawa 2004, s. 54.

¹⁹ Por. M o n t e s k i u s z, *O duchu praw*, tłum. T. B o y - Ż e l e Ń s k i, Kraków 2003, s. 5, 26.

gólnie dla ludzi bardzo młodych i jeszcze niedojrzałych, transakcja ta zawsze przypomina podpisanie cyrografu. W dalszej perspektywie zawsze się traci; zyskując niezwykle ciężką gubi się jednocześnie główny cel, do którego urzeczywistnienia sprawność fizyczna miała być jedynie środkiem. Traci się zdrowie i życie, a więc wszystko, co służyć miało poprawie ich jakości, staje się zbędne. Za krótkotrwałą i iluzoryczną potęgę można zapłacić rzeczywistą degradacją i upadkiem.

Ciekawym i symptomatycznym faktem jest to, że stosowanie sterydów anabolicznych powoduje poważne rozchwianie emocjonalne: cyklicznie postępujące napady agresji lub stany depresyjne. Godne uwagi jest to, iż specyfiki te zwiększają popęd seksualny, lecz obniżają zdolności rozrodcze, często prowadząc do całkowitej bezpłodności. Posługując się porównaniem nawiązującym do medycyny sportowej, staramy się zaprezentować tezę, iż współczesna kultura zachodnia pod wpływem myśli liberalnej kształtuje nowy typ uniwersalizmu, który pretenduje do miana „uniwersalizmu egoizmu”. Egoistyczne uzasadnianie wszystkich naszych zachowań odbierane jest jako jedyna możliwa, bezpieczna, szczerza i w pełni akceptowalna motywacja. Chciałoby się sarkastycznie dodać: „wszystko, co ponadto, od Złego pochodzi”. Zaproponujmy następującą analogię: tak jak dla siły fizycznej organizmu podstawę stanowi wielkość masy mięśniowej, tak dla poczucia siły ludzi podstawę stanowi powodzenie ekonomiczne²⁰. Tak jak sterydy pozwalają na rozwój masy mięśniowej, tak egoizm stymuluje wzrost gospodarczy i rozwój ekonomiczny. Ale podobnie jak sterydy zwiększając lawinowo siłę zaburzają jednocześnie funkcjonowanie całego organizmu i powodują jego degradację, a w skrajnej konsekwencji śmierć, tak też i egoizm, stymulując rozwój gospodarczy, niszczy zarazem podstawy, którym ma służyć. Zatomizowane społeczeństwo, w którym postępującemu rozkładowi ulegają więzi wspólnotowe, narodowe, rodzinne, w którym nikt nie chce mieć dzieci, gdyż zajmują zbyt wiele uwagi i tym samym przeszkadzają w „konsumpcji” uroków życia, społeczeństwo takie, nawet gdy może pochwalić się wysokimi wskaźnikami rozwoju ekonomicznego, ulega degradacji.

Dzięki przyzwoleniu, a nawet dowartościowaniu egoizmu przez myśl liberalną, kraje kultury zachodniej zyskały niekwestionowaną światową hegemonię. U podstaw liberalnego projektu politycznego znalazło się przekonanie, że „można uzyskać ład społeczny i powszechny dobrobyt spełniając i sumując jednostkowe egoistyczne dążenia poszczególnych obywateli. Nieco trywializując: wierzono, że uda się stworzyć takie społeczeństwo, w którym każdy się będzie troszczył jedynie o własne dobro, przy okazji przyczyniając się do powszechnego dobrobytu. W wymiarze ekonomicznym miała tego dokonać Smithowska „niewidzialna ręka rynku”. Egoizm, immanentnie obecny w ludzkim życiu, przestał być postrzegany jako namiętność wymagająca opanowania, ogranicza-

²⁰ „W społeczeństwie liberalnym podstawowym ujściem dla megalotymii jest przedsiębiorczość i inne formy działalności gospodarczej”. F. F u k u y a m a, *Ostatni człowiek*, tłum. T. B i e r o Ń, Poznań 1997, s. 164.

nia i poskramiania. Przestał być czymś wstydlivym, lecz stał się powszechnie akceptowaną motywacją.

Coraz częściej jednak kraje świata zachodniego zaczynają odczuwać dolegliwości wewnętrzne: postępująca degradacja rodziny, zapaść demograficzna, erozja wspólnot lokalnych czy niemal nieustanny kryzys wychowania stają się stopniowo coraz poważniejszym zagrożeniem.

Jednym z groźniejszych schorzeń, możliwe że najpoważniejszym – a niewykluczone, że śmiertelnym – jest zapaść demograficzna opisywana przez Marka Okólskiego w jego niezwykle interesującym studium²¹. Prezentuje on koncepcję tzw. „drugiego przejścia demograficznego”. Teoria ta nawiązuje – chociaż jest w pewnym sensie także jej zaprzeczeniem – do „podstawowej, szeroko akceptowanej idei teorii przejścia demograficznego”²². Teoria przejścia demograficznego głosiła, że reprodukcja ludności miała ulec trwałej stabilizacji po zredukowaniu umieralności do poziomu „minimum biologicznego” oraz osiągnięciu, przy tym poziomie, stanu prostej zastępowalności pokoleń. Inaczej mówiąc, maksymalizacja długości życia miała iść w parze z ustabilizowaniem się rozrodczości do poziomu pozwalającego zachować *status quo*. Oczekiwano takiej stabilizacji rozrodczości, której skutkiem byłoby dwuosobowe potomstwo w przypadku przeciętnego, statystycznego osobnika. Wystarczy tu dla przykładu nadmienić, iż „spośród 18 krajów Europy, które można by określić jako zachodnie w sensie cywilizacyjnym, tylko w Islandii płodność była na poziomie zapewniającym co najmniej odtwarzanie pokoleń w takich samych rozmiarach, tymczasem w 10 krajach do tego poziomu brakowało 25–70%”²³. Innymi słowy, przedstawiciele kultury zachodniej wymierają.

Uznając, że teoria „przejścia” okazała się fałszywa należy rozpatrzyć koncepcję „drugiego przejścia demograficznego”. Różnicę między nimi trafnie ilustruje zagadnienie zmiany, jaka nastąpiła w stosunku do rodzicielstwa. „Regulacja urodzeń w trakcie przejścia wynikała bowiem przede wszystkim z pragnienia rodziców, by w stworzonym już klimacie mobilności społecznej podnieść na wyższy poziom status własnego potomstwa. Było to zatem działanie głównie altruistyczne. Tymczasem drugie przejście demograficzne wiąże się ze zwrotem od planowania przebiegu życia rodziny i oszczędzania na rzecz dzieci, ku cywilizacji zorientowanej na konsumpcję i uznającej za dobro najwyższe spełnienie jednostek w ich dorosłym życiu. Przełom polega więc na tym, że wcześniej prokreacja mogła nie być i zwykle nie była wykluczana, podczas gdy obecnie może być i często jest wykluczana”²⁴. Coraz częściej po prostu nie chcemy mieć dzieci. Można dodać nieco sarkastycznie: po co mielibyśmy je mieć? Tylko nas ograniczają.

²¹ M. Okólski, *Demograficzno-instytucjonalne antynomie współczesności*, [w:] *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, red. J. Rekowski, T. Bielicki, Poznań 1997, s. 25–60.

²² Tamże, s. 33.

²³ Tamże, s. 39.

²⁴ Tamże, s. 37–38.

Dla Platona²⁵ rozmnażanie się, płodzenie potomstwa było najniższym rodzajem nieśmiertelności: najpośledniejszym ze sposobów dostępnych człowiekowi. Najmniej wartościowi ludzie mieli jedynie możliwość biologicznego przedłużenia gatunku, podobnie jak istoty niższe od człowieka. Platonski mędrzec, kochanek mądrości poszukujący prawdy i kontemplujący idee nie niańczył swych biologicznych dzieci, nie można jednak powiedzieć, że nie „miał duchowego potomstwa”. Rezygnacja z wypełniania angażujących obowiązków rodzicielskich nie była podyktowana wygodą czy inną egoistyczną motywacją; chodziło o poświęcenie się sprawom istotniejszym. Mędrzec powracający ze świata idei, by okresowo zajmować się służbą publiczną, wierzył, że odpowiednie wykształcenie pozwoli przynajmniej wybranym – wydostać się z jaskini. Pomoc w uwolnieniu się z więzienia zmysłów była aktywnością stojącą znacznie wyżej niż płodzenie dzieci. Nie chodziło o egoistyczne, uzasadniane własnym interesem skupienie się na sobie, lecz o rodzaj rodzicielstwa wyższego rzędu, swoistą „duchową prokreację”. Przychodzi tu również na myśl Sokrates zaniedbujący rodzinę dla swych uczniów, stanowiących dla niego rodzaj rodziny i potomstwa, bliższych nawet niż te biologiczne²⁶.

Współczesna kultura zachodnia, gloryfikując indywidualizm, dowartościowuje jednocześnie egoizm, który zaczyna wypierać postawy altruistyczne. Egoizm, gdy staje się głównym motywem postępowania, z natury swej uniemożliwia życie rodzinne. Nadrzędną ideą konstytuującą funkcjonowanie członków rodziny nie jest maksymalizacja wolności indywidualnej; wręcz przeciwnie, istnienie rodziny wymaga od tworzących ją ludzi bardzo wielu, często poważnych ograniczeń wolności w imię dobra wspólnego. Uzasadnieniem istnienia rodziny wydaje się nie egoistycznie rozumiany interes własny jednostek, ale dobro całej tej wspólnoty. W przeciwnym razie dochodzi do opisywanego przez Allana Blooma paradoksu niszczącego rodzinę: „każdy najbardziej kocha siebie, lecz od innych wymaga, by ukochali go ponad siebie samych”²⁷.

Jakie czynniki sprawiły, że „drugie przejście demograficzne” stało się faktem? Niewątpliwie przyczyniły się do tego takie zmiany społeczne, jak: kontestacja tradycyjnych norm i wartości, w tym dekalogu; upowszechnienie i współwystępowanie różnych stylów życia; istotny postęp w ograniczeniu dyskryminacji kobiet; upowszechnienie środków antykoncepcyjnych, szybki przepływ informacji. Jednak fundamentalne znaczenie miały – bardziej interesujące – dwie podstawowe i wzajemnie warunkujące się przemiany. Po pierwsze, „odejście od dominacji w stosunkach społecznych i kulturze struktur wspólnotowych (Gemeinschaft), takich jak rodzina – i uzyskanie dominacji przez struktury społecznościami, instytucjonalne (Gesellschaft). Spowodowało to między innymi dra-

²⁵ Por. np. P l a t o n, *Państwo*, ks. V, VII., tłum. W. W i t w i c k i, Warszawa 1999.

²⁶ Por. zawarty w Fedonie opis pożegnania z rodziną i uczniami, w którym większość czasu i uwagi poświęcił Sokrates uczniom. P l a t o n, *Fedon*, tłum., wstęp i komentarz R. L e g u t k o, Kraków 1995, 60 a–60 b, 116b, 117 d–117 e.

²⁷ A. B l o o m, *Umysł zamknięty O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. B i e r o Ń, Poznań 1997, s. 139.

matyczne osłabienie więzi między członkami struktur rodzinnych i wzmocnienie więzi występujących w obrębie struktur instytucjonalnych, a w efekcie – indywidualizację percepcji ról i zachowań społecznych.

Druga ze wspomnianych zmian stanowiła konsekwencję pierwszej i polegała na odwróceniu proporcji między postawami i zachowaniami altruistycznymi a postawami i zachowaniami indywidualistycznymi, zwłaszcza w sferze stosunków wewnątrzrodzinnych. Podczas gdy altruizm sprzyjał prokreacji, i tym samym wzmocniał rodzinę jako instytucję, to elekt indywidualizacji jest przeciwny²⁸.

Konstatacja wyraźnie koresponduje z prognozą François Hopflingera przewidującego, iż w związku z drugim przejściem demograficznym „gospodarstwa domowe czy rodziny mające dzieci staną się mało znaczącą mniejszością polityczną i ulegną społecznej i ekonomicznej marginalizacji”²⁹. Decydując się na prokreację, należy więc dobrze przemyśleć decyzję, za sprawą której bezwiednie można stać się częścią marginesu społecznego. Jakkolwiek zabrzmi to prowokacyjnie – w egoistycznej perspektywie dzieci mieć nie warto. Zwłaszcza że – jak zauważył Wolfgang Wickler – „pielęgnowanie potomstwa jest [...] powolnym samobójstwem”³⁰.

Coraz powszechniejszy jest więc model funkcjonowania związków partnerskich określanych anglojęzycznym skrótem *dinks*, pochodzącym od określenia *double income no kids*, co można przetłumaczyć jako ‘podwójne dochody bez dzieci’. Dzieci mieć się nie oplaca i nie warto zajmować się nimi. Zostawmy je same sobie. Najlepiej w tym celu jest uznać – jak chce Hubertus von Schoenebeck – że dzieci same wiedzą, co jest dla nich najlepsze. Dla uzyskania jeszcze większego komfortu psychicznego, do którego wszyscy, zdaniem terapeutów, mamy niezbywalne prawo.

Nie chcemy przecież dzieci zniewalać, tłumić ich autentyczności, szczerości, spontaniczności. Każdy, kto postępuje i myśli inaczej, jest mniej lub bardziej świadomym przedstawicielem zniewalającej opresyjnej pedagogiki. Kto nie zgadza się z tym egoistyczno-antypedagogicznym *credo*, uznawany jest za ignorantę, frustratę, fundamentalistę, fanatyka i faszystę. Im bardziej mi na dzieciach nie zależy, im częściej pozostawiam je własnemu losowi, tym wyraźniej jestem postrzegany jako prawdziwie kochający dzieci. Im bardziej nic nie robię, im bardziej jestem obojętny – tym jestem większym wychowawcą i przyjacielem dzieci.

Uznanie egoizmu za jedyny motyw ludzkich działań zawarte jest *implicite* w tezach antypedagogiki. Nieprzypadkowo jeden z jej twórców, Hubertus von Schoenebeck, za jedyny dopuszczalny argument zakazujący dziecku jakiegś czynności uznaje stwierdzenie dorosłego: „nie rób tego, ponieważ z jakichś

²⁸ M. Okólski, dz. cyt., s. 36.

²⁹ Tamże, s. 40.

³⁰ W. Wickler, *Biologia dziesięciu przykazań. Dlaczego natura nie jest dla nas wzorem*, tłum. J. Gilewicz, Poznań 2001, s. 60.

względów twój czyn narusza moje interesy”. Zdaniem tego autora, wychowawca nie może i nie powinien zakazów i nakazów argumentować dobrem dziecka³¹. Dziecko samo wie, co jest dla niego najlepsze, z pewnością zaś jego wiedza na ten temat jest bardziej kompetentna niż dorosłego.

Jedyną dopuszczalną racją jest postulat szanowania potrzeb i interesów dorosłego. Innymi słowy, dziecko pozostawione samo sobie może robić to, na co ma ochotę. Kiedy jednak jego postępowanie sprawia, że zagrożone stają się interesy dorosłego – nadrzędne dobro każdego egoisty – wtedy cała antypedagogiczna czułość i pięknoduchostwo gwałtownie ustępują miejsca stanowczemu egzekwowaniu ochrony własnych interesów. „Antypedagog” dzielnie zniesie i bohatercko przyjmie: odurzanie się narkotykami, przedwczesną i nieplanowaną ciążę, rezygnację z wykształcenia, czy nawet samobójstwo³² jego „młodych przyjaciół”, których nie będzie nazywał wychowankami, gdyż świadomie zrezygnował z ich wychowywania. Hartu ducha i stoickiego spokoju zadziwiająco szybko brakuje, gdy pojawia się niebezpieczeństwo naruszenia jakichkolwiek własnych interesów. Na to egoista pozwolić nie chce i nie może. I mówi o tym głośno i dobitnie, gdyż jego zdaniem jest to jedyna dopuszczalna, szczerza i słuszna argumentacja.

Drugie przejście demograficzne ma spowodować narastający konflikt interesów w łonie zachwianego populacyjnie społeczeństwa. Narastający antagonizm między młodymi, dorosłymi i starcami zaostrza się, by przybrać – zdaniem niektórych – postać zjawiska podobnego do „walki klas”³³. Omawiane przemiany demograficzne muszą spowodować „stopniowe, lecz nieuchronne załamywanie się zinstytucjonalizowanych systemów *opieki* społecznej i ochrony zdrowia”³⁴ właśnie wtedy, gdy oczekiwania i stawiane im zadania staną się nieporównanie ważniejsze niż obecnie. Ekspansja indywidualizmu i związana z nim afirmacja egoizmu spowodowały kryzys tradycyjnej rodziny oraz zanik solidarności społecznej w sytuacji, gdy instytucje państwowe coraz słabiej wywiązują się z obowiązków, w których miały rodzinę zastąpić. Upadek tradycyjnej rodziny i atrofia solidarności społecznej przerzuciły niemal cały ciężar opieki nad ludźmi starymi na instytucje ubezpieczeniowe i państwo, które okazały się – w świetle najnowszych trendów demograficznych, a także rosnących kosztów jednostkowych opieki – wysoce nieefektywne.

Dokonujące się obecnie odcięcie od idei państwa opiekuńczego nie jest spowodowane polityczną czy społeczno-kulturową kompromitacją tego modelu, lecz związanym z „drugim przejściem demograficznym” zachwianiem podstaw demograficzno-ekonomicznych. Możliwe jednak, iż w szerszej perspektywie idea państwa opiekuńczego zawiera w sobie jakąś wadę letalną, powodującą

³¹ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, tłum. D. Szobryń, Toruń 1991, s. 21–23.

³² Tamże, s. 45–50, 67.

³³ Por. M. Okólski, dz. cyt., s. 40.

³⁴ Tamże, s. 42.

generowanie i podsycanie tendencji niszczących podstawy tego państwa. Być może sam pomysł, że instytucje państwowe mają wspierać wszystkich potrzebujących, bez podziału na mniej lub bardziej użytecznych społecznie, sama idea troszczenia się o wszystkich bardziej jest wskazówką ewangeliczną niż dyrektywą polityczną.

Postęp technologiczny, przejawiający się w wytwarzaniu coraz szybszych komputerów i samochodów, coraz mniejszych telefonów komórkowych i coraz większych telewizorów. W dużej mierze zawdzięczamy to liberalizmowi w jego wymiarze gospodarczym ufundowanym na uniwersalizmie egoizmu. Jednocześnie jednak obserwujemy degradację i marginalizację rodziny, zanik solidarności społecznej i międzypokoleniowej, erozję aktywności obywatelskiej. Ten sam czynnik powoduje potęgę ekonomiczną oraz dobrobyt, ale jednocześnie w innych aspektach odpowiedzialny jest za poważne trudności. Niczym steryd anaboliczny potęguje siłę, ale przy okazji niszczy organy wewnętrzne. Czy nie jest to zachowanie autodestrukcyjne?

Możliwe, że egoizm sam w sobie jest postawą ambiwalentną – niczym platoński farmakon, w zależności od stężenia może okazać się lekarstwem lub trucizną. Dbanie o siebie nie jest niczym złym i pozwala nam przetrwać w tym, często nieprzyjaznym, świecie. Dopiero egoizm nieskrępowany, postrzegany jako jedyna prawdziwa i dopuszczalna ludzka motywacja staje się śmiertelną trucizną. Nie tyle zgubne jest przekonanie, że żyjemy dla siebie, ile wiara, iż mamy prawo, i wręcz obowiązek, żyć tylko dla siebie.

3. Wyzwania cywilizacji a spór o podstawy współczesnej edukacji

Autorzy raportu Klubu Rzymskiego *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* postulują wprowadzenie problematyki wyzwań cywilizacyjnych do systemu kształcenia: „Wychowanie światowe” albo jeszcze lepiej – „Wprowadzenie do wielkich problemów świata i światowej problematyki” – by nie tylko współczesny człowiek mógł dysponować określoną wiedzą, ale także bardziej rozumieć problemy szans i zagrożeń współczesnego świata³⁵. Podkreśla się przy tym potrzebę rozważenia zagadnień dotyczących:

- a) rosnącej złożoności świata i jego globalizację,
- b) dominacji nauki i techniki jako głównej siły napędowej,
- c) zwolnienia tempa wzrostu gospodarki światowej, ze względu na wzrost kosztów energii, populacji ludzi i popytu na surowce i żywność oraz konieczność oddłużenia dłużników,
- d) problemów demograficznych,
- e) stosunków Północ-Południe,

³⁵ A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa 1992, s. 203.

- f) problemów obronności i rozbrojenia czy też
- g) potrzeb nowego przywództwa w świecie podzielonym i niepewnym.

Wielu autorów opracowań traktujących o problemach nauki i techniki oraz powstającej ery cywilizacji informacyjnej zwraca uwagę na niebezpieczeństwo niekontrolowanego rozwoju nauki i technologii oraz dualizm zachodniej cywilizacji naukowo-technicznej. Precyzują oni postulaty:

- 1) „Nauka i technika muszą stać się zasadniczymi i wszechobecnymi elementami każdego poczynania oświatowego, być częścią wszelkiej działalności wychowawczej wśród dzieci, młodzieży i dorosłych”³⁶;
- 2) „W chwili obecnej istnienie problemów globalnych znowu stwarza konieczność integracji dyscyplin naukowych”³⁷;
- 3) „Kryzys cywilizacji zachodniej wiąże się wyraźnie z kryzysem nowożytnego ideału nauki”³⁸.

Problemy, dylematy rozwojowe gospodarki mające zasadnicze znaczenie dla dobrobytu ludzi i ich samorealizacji wyrażają takie na przykład wypowiedzi: „Rynek, podobnie jak państwo i zachowanie zasobów, jest środkiem osiągnięcia celu, a nie celem samym w sobie. Celem jest samospelnienie człowieka, jakość życia, wolność osobista”³⁹.

W wielu opracowaniach pojawia się krytyka realnego stanu demokracji, zagrożenia realizacji „praw człowieka” i „praw dziecka” oraz upadku mitu wspaniałości i mądrości człowieka. Akcentuje się także narastające i niebezpieczne społecznie nierówności w dochodach i statusie ludzi, grup społecznych, narodów. W pełni więc uzasadnione są następujące refleksje i oceny:

- „Przyszłość naszych społeczeństw stanowią: demokracja, rozwój, przemiany. Społeczeństwa muszą zatem wychować człowieka do demokracji, do humanistycznego rozwoju i do przemian”⁴⁰;
- „Ludzkość zaczyna się organizować według nowych, trudnych jeszcze do zdefiniowania struktur i ideałów. Jedno staje się widoczne: wszędzie jest więcej społeczeństwa i mniej państwa”⁴¹;
- „Wkraczamy w epokę zupełnie innej społeczności ludzkiej, którą charakteryzuje globalizm, ale jednocześnie pluralizm kulturowy... nie jesteśmy wyposażeni do wkroczenia w tę nową społeczność z naszymi tradycyjnymi mentalnościami, zachowaniami oraz archaicznymi strukturami instytucjonalnymi”⁴².

³⁶ *Uczyć się, aby być. Raport UNESCO*. Warszawa 1975, s. 32.

³⁷ *Uczyć się - bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa, s. 272.

³⁸ J. S t a c e w i c z. *W kierunku alternatywnej wizji przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”. Warszawa 1997, s. 11.

³⁹ *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwatywne*, Warszawa 1988, s. 173.

⁴⁰ *Uczyć się, aby być...*, s. 208.

⁴¹ R. K a p u ś c i Ń s k i. *Przez świat do Katowic*, „Gazeta Wyborcza” 1997, nr 235.

⁴² Deklaracja Klubu Rzymskiego. Cyt. za J. P a j e s t k a, *Co o tym sądzą inni? Globaliści o transformacji ustrojowej*, Katowice 1993, s. 101.

Znaczenie problematyki wychowania do zachowania i obrony pokoju oraz bezpieczeństwa narodowego, a także dla współpracy międzynarodowej akcentują różne autorytety oraz prace naukowe:

- „Obrona pokoju polega na takim kształtowaniu świadomości i postawy ludzi, aby mogli oni współdziałać w przewycięzaniu różnych źródeł zagrażających pokojowi... Polityka, która ma służyć pokojowi, wiąże się z respektowaniem praw człowieka i poszanowaniem życia ludzkiego”⁴³;
- „Na formowanie się nowego systemu regulacji międzynarodowych szczególny wpływ wywierają: po pierwsze – tendencja do globalizacji życia gospodarczego i stosunków społecznych, po drugie – nasilenie się tendencji do nacjonalizmu i po trzecie – rozwój regionalizmu, a zwłaszcza integracji regionalnej”⁴⁴.

Dla Polski oraz innych krajów Europy środka najważniejszym wyzwaniem jest „powstawanie zjednoczonej Europy”. Dla edukacji oznacza to zespół zadań, których realizacja powinna przygotować młodzież i dorosłych do świadomego i efektywnego uczestnictwa w tym procesie przez realizację: edukacji europejskiej. W pracach naukowych i dokumentach międzynarodowych powtarza się twierdzenie, że występuje zjawisko kryzysu duchowego w całym świecie, a niepewność jest stygmatem naszego czasu. Coraz popularniejszy i konsumpcyjny styl życia niszczy wartości. W krajach szczególnie słabo rozwiniętych, ginie tradycja i rodzima kultura, w to miejsce wchodzi tzw. kultura masowa.

Kultura jest zagrożona z jednej strony globalną homogenizacją, z drugiej zaś lokalną dezintegracją. Wpływa to na lekceważenie i zanikanie wartości humanistycznych i postaw społecznych oraz wzrost relatywizmu moralnego i pustki duchowej, które wzmacniają działania części masowych środków komunikacji. Dlatego podkreśla się rolę kultury w kształtowaniu wizji przyszłości oraz tożsamości:

- „Najważniejszą rolą kultury jest internalizacja postaw promodernizacyjnych i skierowanych ku przyszłości”⁴⁵;
- „Nowe myślenie o edukacji wymaga widzenia jej w szerokim kontekście współczesnego świata, a więc w skali makro, a jednocześnie skierowania bogatej uwagi na aspekty podmiotowe, czyli skupienie się na skali mikro”⁴⁶;

⁴³ *Bliskie i dalekie cele wychowania*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987, s. 284.

⁴⁴ *O orientacje na przyszłość w reformach polskich. Megatrendy cywilizacyjne a proces transformacji*. J. Pajestka. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1994, s. 205.

⁴⁵ *W perspektywie roku 2010*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”. Warszawa b.r.w., s. 14.

⁴⁶ *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod. red. I. Wojnari i J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1996, s. 21.

- „W kontekście kwestii globalnych uczenie się z przyszłości jest nawet ważniejsze niż uczenie się z przeszłości”⁴⁷;
- „Należy przejść do koncepcji człowieka oświeconego, do paradygmatu kształcenia innowacyjnego, który posiada badawczą postawę wobec świata i który patrzy na przyrodę, społeczeństwo oraz jednostkę jak na zbiór problemów do rozwiązania”⁴⁸.

Powyższe cytaty wskazują na wyzwania dla systemów edukacji oraz konieczność nowego myślenia o edukacji i porzucenia przez nią encyklopedycznego i pamięciowego modelu kształcenia.

Z analizy ponad 150 koncepcji i losów reform oświatowych w świecie wynika, że tylko 8% zrealizowano w pełni lub częściowo, a 75% całkowicie się nie udało. Potwierdza to złożoność tego zadania i skalę twórczości w przyszłych reformach. Proces radykalnych przemian współczesności i przyszłości odsłania nowe obszary i dziedziny wyzwań – szans i zagrożeń w Polsce, Europie i świecie. Wymaga to też nowej edukacji aksjologicznej, ekonomicznej i ekologicznej oraz prozdrowotnej, a także obywatelsko-patriotycznej. Cele i drogi edukacji nie są jasne, dlatego wymagają badań, eksperymentów i trudnych wyborów. Powiększa się w świecie kryzys duchowy, a strategia życia „mieć” zyskuje znaczącą przewagę nad strategią „być, przeżywać, uczestniczyć”. Nie możemy zapominać o tym, że jak stwierdza raport Komitetu Ekspertów pt. *Edukacja narodowym priorytetem*, przyszłość powoduje potrzebę przygotowania ludzi nie tylko do korzystania z cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie dalszego istnienia i rozwoju.

Na tym tle jawią się złożone problemy będące poszukiwaniem modelu współczesnej edukacji, w którym następuje zderzenie paradygmatu cywilizacji, na której została zbudowana Europa, z agnostyczno-sejentyistyczną wizją świata. Szukanie więc alternatywy jest usprawiedliwione. Ponadto używając skrótu myślowego, można powiedzieć, że mamy do czynienia z klasycznym ideowo sporem pomiędzy reformatorskim skrzydłem (modernistami) a „jastrzębiami” (post-moderna). Reformatorzy uważają szkołę za pożyteczne narzędzie ideologicznego urabiania dzieci i stoją na stanowisku, że można ją dostosować do warunków „demokracji”, np. stosując tzw. metody aktywizujące, dające większą inicjatywę uczniom czy rezygnując z nauczyciela – mistrza, a kreując wizję „przyjaciela” bądź „przewodnika” (żeby wyrównać „patriarchalne” nierówności szkoły). „Jastrzębie” nie podzielają tego optymizmu. W ich mniemaniu szkoła niesie ze sobą „ziarna totalitaryzmu” i tego faktu nie zmienią żadne reformy. Wydaje się jednak, że tradycyjne szkolnictwo zawodowe będzie ewaluowało w kierunku kształcenia kursorycznego, krótszego, a tym samym tańszego. Dodatkowym argumentem będzie tu konieczność częstej zmiany profesji w „globalistycznym i

⁴⁷ *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa b.r.w., s. 114.

⁴⁸ J. Kozielecki, *Koniec wieku nieodpowiedzialności (eseje humanistyczne)*, Warszawa 1995, s. 93.

mobilnym społeczeństwie”. W dokumentach unijnych mówi się o tworzeniu w miejsce szkół „wielofunkcyjnych ośrodków edukacyjnych”, co może zaowocować konkretnymi rozwiązaniami zmieniającymi dotychczasowy sposób organizacji oświaty.

4. Wychowanie procesem w przejawianej nadziei współczesności – refleksje końcowe

Wychować drugiego człowieka możemy wtedy, gdy osiągniemy najwyższy stopień pokoju, gdy żadna zniewaga nie będzie mogła nas obrazić. Wtedy i rozum nasz otrzymuje światło i możemy dostrzegać postęпки innych ludzi, widzieć ich przewinienia i znajdować środki pomocy, by wybawić ich od zła⁴⁹.

Od Homera po myślicieli chrześcijańskich panowało wspólne przekonanie, które w IV wieku bardzo dobitnie wyraził św. Grzegorz z Nazjanzu: „Myślę, że każdy, kto jest przy zdrowych zmysłach, uzna, iż edukacja jest pierwszym dobrem, jakie posiadamy”.

Jeszcze dobitniej tę myśl, wyraził Arystyp z Cereny (435–350 przed Chr.): „Lepiej być żebrakiem niż niewychowanym nieukiem. bo pierwszemu brak rozumu, a drugiemu człowieczeństwa”.

O jaką edukację chodziło? O taką, która sprawi, że człowiek będzie „mówcą słów” i „działaczem czynów” (Homer, Iliada, IX 449).

Z pewnością nie ma przesady w twierdzeniu, że od wychowania zależy los nie tylko poszczególnych ludzi, lecz także całych społeczeństw i narodów. Ta oczywista prawda już od starożytności była mocno ukorzeniona w świadomości wybitnych myślicieli. Zresztą całe bogactwo cywilizacji greckiej czy rzymskiej, które często podziwiamy i z którego duchowo się wywodzimy, oparte było na *paidei*, czyli właśnie wychowaniu.

Dość wspomnieć *Państwo* Platona czy *Etykę nikomachejską* Arystotelesa. Te wielkie dzieła ludzkiego geniuszu nie są, jak się dzisiaj często mniema, abstrakcyjnymi mrzonkami filozofów czy przestarzałymi teoriami. Jest w nich bowiem zawarta znajomość natury ludzkiej, znajomość bardzo wnikliwa, na jaką człowiek dzisiejszy, zafascynowany naukami szczegółowymi czy półmitycznymi wymysłami psychologów głębi, rzadko może się zdobyć. A prawda o naturze ludzkiej jest taka, że jest ona zawsze niewykończona, niedoskonała i dlatego wymaga wychowania, troskliwego, lecz zdecydowanego, by osiągnąć pełnię swoich możliwości. Dzisiaj, kiedy tyle się mówi o Europie, zapomina się o jej korzeniach, które sięgają tam, gdzie wychowanie było fundamentem życia indywidualnego i społecznego.

Ars artium et scientia scientiarum – tak wychowanie określił św. Grzegorz z Nazjanzu. Stwierdził, że jest to wiedza i sztuka doprowadzania człowieka do

⁴⁹ M. G o g o l, *O miłości do Boga i wychowanie samego siebie*, „W drodze” 1990, nr 1, s. 106.

jego pełni, czynienia go, jak mawiali starożytni Grecy *kallos kai agatos* – pięknymi i dobrymi.

J.J. Rousseau, zastanawiając się nad wychowaniem, stwierdził: „Przychodzimy na świat słabi, potrzebna jest nam siła; rodzimy się pozbawieni wszystkiego, potrzebna jest nam opieka; rodzimy się bezrozumnie, potrzebny jest nam rozsądek. Wszystko, czego nie posiadamy rodząc się, a co jest nam potrzebne, kiedy dorośniemy, wszystko to zdobywamy przez wychowanie”⁵⁰.

Dziś centralnym problemem wychowania jest identyfikacja, a więc pytanie, z jaką przeszłością, terażniejszością i przyszłością może się utożsamiać dziecko czy młody człowiek w okresie adolescencji, szukając ideałów?

Wiek XXI z rosnącym naciskiem i niepokojem stawia nowe pytanie: Czy w kulturach, które dzisiaj istnieją, znajduje się coś, dla czego warto się poświęcić i z czym można się utożsamiać?

Jak to się dzieje, że dziś młodzież coraz częściej spotyka się z „pokręconym”, wypaczającym zasady wychowaniem? Czy słusznym jest stwierdzenie wychowywania bez stresu, w którym nauczyciel, respektując przekonania wychowanka, ułatwia mu wybór zasad postępowania opartych na prawdzie?

Powyższe pytania dotyczą aksjologii, czyli skłaniania do wyboru określonych wartości (np. dobroci serca jako królestwa wartości moralnych) czy też postawienie na wewnętrzną wolność, otwartość na świat i ludzi, wyzwalając działania altruistyczne oraz zachęcając do permanentnej samoedukacji.

Sam proces wychowania domaga się również długomyślności i cierpliwości, gdyż to, co ma znaczenie, należy dopiero zdobyć⁵¹, przyjmując określoną strategię oddziaływań, tj. *strategię dysonansu* (rozdzwiewku), *strategię stymulacji* (pobudzania) i *strategię świadectwa*⁵².

W ujęciu II Soboru watykańskiego czytamy: „Wszyscy ludzie jakiegokolwiek rasy, stanu i wieku mają, jako cieszący się godnością osoby, nienaruszalne prawo do wychowania, odpowiadającemu ich własnemu celowi, dostosowanemu do właściwości wrodzonych, różnic płci, kultury i ojczystych tradycji... do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, kiedy dorośnie będzie brał udział”⁵³.

Można więc rozumieć wychowanie jak kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie jej przeznaczenia dla dobra rodziny i społeczeństwa poprzez jej harmonijny rozwój właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych.

J. Homplewicz w sposób wyraźny akcentuje potrzebę, a nawet konieczność, wychowania każdego dziecka:

⁵⁰ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, Wrocław 1995, s. 9.

⁵¹ J. Housseye, *Valeurs et education [w:] Education et philosophie. Approches contemporaines*, red. tenże, Paris 1999, s. 231–233.

⁵² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 422–425.

⁵³ *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Kraków 1967, s. 314.

„W sposób naturalny dziecko wpisane jest w całe życie człowieka. Oczywiście nie tylko własne dziecko, lecz te wszystkie, które się spotyka i na które ma się wpływ. Każdy, kto ma wpływ na dziecko, staje się nawet mimo woli naturalnym wychowawcą, każdy, kto ma z nim kontakt, i każde z nim przeżycie może je kształtować. W społeczeństwie wychowującym, a każde jest takie, wszystko może i powinno wywierać swój kształtujący wpływ, nawet wtedy, gdy nie ma to nic wspólnego z pozytywnymi wartościami wychowania. Jakże niezbędne są te wszystkie procesy wychowania, gdy zważyć, że dziecko rodzi się zupełnie niezdolne do samodzielnego życia, bezradne i bezbronne, nad którym trzeba dopiero roztoczyć wieloletnią opiekę i troskę, i to stosownie do jego wartości i wieku. Uzasadnia to bowiem powszechną nieodzowność wychowania, i to każdego, wobec rozwijającej się osobowości”⁵⁴.

Z troską myślimy o młodzieży, której społeczeństwo winno właściwe środowisko dla ukształtowania osobowości, zdolnej do miłowania i podjęcia życia rodzinnego.

Z otwartością i szacunkiem zwracamy się do rodziców i wychowawców, dzieląc ich niepokój. Właściwe wychowanie to przeżywanie życia, które jest procesem, nadzieją, a zarazem tajemnicą.

W drugiej połowie XX wieku słowo *proces* stało się jedną z podstawowych kategorii opisu i wyjaśniania istoty w szerszym kręgu nauk o wychowaniu. Wydaje się, że obie pedagogiczne wizje człowieka: *homo educandus* i *homo cooperativus* współwyznaczają podejście do wychowania jako procesu kształtowania się człowieka – jednostki ludzkiej⁵⁵. Można więc proces wychowania analizować w kategoriach koherentnej wiedzy o istocie, strukturze, funkcjonalizmu i efektywności.

W naszych rozważaniach dokonujemy analizy procesu wychowania z punktu widzenia aspektu, opcji i problemu. W antropologiczno-filozoficznym aspekcie zawiera się próba udzielenia odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „dlaczego istnieję?”, „jakim mam być?”

Próba odpowiedzi wykracza poza dziedzinę pedagogiki, zwłaszcza że „we współczesnej antropologii filozoficznej funkcjonuje wiele koncepcji człowieka, często opozycyjnych wobec siebie”, a panorama bytu ludzkiego jest bardzo bogata⁵⁶. Wybór opcji myślenia o człowieku determinuje perspektywa aksjologiczna wychowania zawierająca się w zasadniczym pytaniu: „w imię czego wychowujemy?”

Odpowiedź na nie decyduje o wyborze wartości świadomej i intencjonalnej działalności wychowawczej. W. Cichoń stwierdził, że wartości stanowią podstawę „rozumienia i organizowania własnego życia duchowego oraz osiągania

⁵⁴ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1999, s. 15.

⁵⁵ A. Janek, E. Piotrkowiak, *Pedagogiczna relacja Rodzina – Szkoła, dylemat czasu przemian*, Bydgoszcz 1995, s. 271.

⁵⁶ S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli współczesnej*, Warszawa 1990, s. 120.

należytej motywacji etycznej swego postępowania”⁵⁷, stając się jednym z najwyższych warunków uczestnictwa wychowawcy i wychowanka w procesie wychowawczym.

K. Denek zauważył: „Niedocenywanie i brak wartości w edukacji szkolnej, życiu człowieka i społeczności jest najczęstszą drogą do dewiacji i patologii”⁵⁸. Innymi słowy, ceną porzucenia w edukacji i poza nią busoli aksjologicznej w postaci wartości, którą przyszło obecnie płacić, są zakłócenia w stosunku logosu do etosu, niepokojące swoimi rozmiarami zjawiska brutalizacji życia czy kryzys świadomości.

Dokonując refleksji nad wartościami w edukacji, Katarzyna Olbrycht pyta: „Czy można w ogóle sensownie rozważać wychowanie po za wartościami?; W jaki sposób mówić o wartościach w wychowaniu?; O jakich wartościach mówi się dziś w wychowaniu?; Czy i co powinno się dzisiaj mówić o wartościach w wychowaniu?”⁵⁹

Dlatego wybór systemu wartości, jakim kierujemy się w wychowaniu, powinien – zdaniem W. Cichonia – mieć źródło nie tylko w samej naturze aksjologicznej, ale także w naturze człowieka: „Wychowawcze kształtowanie charakteru, woli, postawy życiowej, a przede wszystkim osobowego «ja», które w duchowej sferze człowieka znajduje najmocniejsze zakotwiczenie i których realizacja służy formułowaniu i rozwijaniu jego osobowości”⁶⁰.

Z kolei teleologiczny komplement struktury procesu wychowawczego dotyczy rozumienia celu jako zamiaru oraz podmiotu działającego. Najogólniej wyraża intencjonalność, świadomość, zamierzony i ukierunkowany charakter procesu wychowawczego. Określa punkty bądź stany rzeczy, ku którym postanawiamy w wychowaniu dążyć. Zaliczając sferę teologiczną do ważnych płaszczyzn analizy i interpretacji procesu wychowania, zwracamy uwagę na konieczność postawienia dalszych pytań. Są to pytania następujące: „co?” – jest przedmiotem wspólnych zabiegów wychowawcy i wychowanka?; „po co?” – wychowawca i wychowanek mają wejść w interakcje wychowawcze?; „jak długo?” – winni trwać we współpracy z punktu widzenia osiągnięcia zmiany wychowawczej?

Odpowiedzi na te pytania wyznaczają aspekt teleologiczny rozważań: *przedmiotowy, etyczny, finalny*. Dzięki nim proces wychowawczy nabiera cech działalności *świadomej* – bo ukierunkowanej celem, *wartościowej* – bo skoncentrowanej na dobru i skutecznej, bo zmierzającej do postulowanego efektu. We współczesnym świecie preferuje się różnorodne źródła celów wychowania w postaci: *filozoficznych koncepcji człowieka, religijnych podstaw wiary oraz praw człowieka*.

⁵⁷ W. C i c h o Ń, *Wartości – człowiek wychowanie*, Kraków 1996, s. 117.

⁵⁸ K. D e n e k, *O nowym kształcie w edukacji*, Toruń 1998, s. 259.

⁵⁹ K. O l b r y c h t, *Edukacja a wartości aksjologiczne*, Katowice 1994, s. 154.

⁶⁰ W. C i c h o Ń, dz. cyt., s. 117.

Ponadto w zależności od stanu rozwijanego celu zachowania – zdaniem Antoniny Guryckiej – mogą: „wywołać”, „ukształtować” (cechy kreatywne); „zwiększać”, „wzmóc”, „poszerzyć”, „osłabić” („przekształcić”, „zmienić”). Realizowany natomiast aspekt rzeczowy celów w ich całościowym, hierarchicznym układzie wskazuje przede wszystkim na zawartość treściową oraz wytycza kierunek procesu wychowawczego⁶¹.

Poszukując odpowiedzi na pytania: „jak długo?”, „kiedy osiągniemy założony cel?”, „w jakim momencie następuje finał procesu wychowania?”, należy zdać sobie sprawę ze złożoności realizacji procesu, zaś w aspekcie teleologicznym – z warunków osiągnięcia celów.

W perspektywie prakseologicznej zakłada się, że każdy proces wychowawczy ma być działaniem przemyślanym, sprawnym i skutecznym, a zatem prowadzącym do skutku odpowiadającego zamiarowi wyrażonemu w treściowej zawartości celu.

Na stronę organizacyjną procesu wychowawczego składają się szczegółowo dwie kwestie: kreowanie sytuacji wychowawczych oraz wybór formy, z uwagi na indywidualny bądź grupowy charakter interakcji wychowawczej. Zatem czynnikami obiektywnymi sytuacji wychowawczej są zawsze: wychowawca, wychowanek, grupa, zadanie. Sytuacje wychowawcze są tymi składnikami każdego procesu wychowania, w którym zaznacza się jego całościowa struktura, jednak w wymiarze mikrostrukturalnym. W sytuacji bowiem:

1. Występują wychowawcy i wychowankowie (kto?);
2. Stawiane są – zweryfikowane aksjologicznie (w imię czego?) – cele wychowawcze, ukierunkowane intencje (co?, po co?, jak długo?);
3. Stosowane są formy organizacyjne i metody oraz uruchomione określone mechanizmy zmian twórcze („w jakim kształcie organizacyjnym?”, „jak?”, „jakimi sposobami?”, „poprzez jakie mechanizmy?”).

Są więc sytuacje wychowawcze zorganizowaną przestrzenią jednostek, osób oraz elementów celowościowo-aksjologicznych i organizacyjno-działaniowych, ponadto także czasowych i przedmiotowych, które współtworzą spójną etapową strukturą realizacyjną długotrwałego procesu wychowawczego. Każda z form ma swoją specyfikę i oferuje inne możliwości wychowawcze.

Wychowanie indywidualne nadaje procesowi intymny, bardzo osobisty charakter i stwarza wychowawcy i wychowankowi szansę na przejawianie potencjalnej aktywności. *Wychowanie zespołowe* poszerza społeczną perspektywę współdziałania wychowawcy i wychowanka, uczy współzycia w grupie i osiągnięcia satysfakcji i równoczesnej realizacji celów wspólnych i indywidualnych. *Wychowanie w układzie zbiorowym* uczy trudnej sztuki przelamywania dążeń egoistyczno-indywidualistycznych, harmonizowania rozmaitych odmierności wznoszonych przez uczestników kształtowania świadomości konieczności porozumiewania się w celu regulowania zjawisk wywołujących stan napięcia i konfliktów.

⁶¹ A. G u r y c k a, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, Warszawa 1990, s. 241.

Wspólnotowe trwanie wychowawcze – jako forma – zdaje się wyrażać najgłębszy wymiar relacji wychowawczej, a zarazem dopełniać istotę wskazanych form. Powstaje nowa jakość w organizacji procesu wychowania; wspólnotę wychowawczą cechują bowiem stosunki pokrewieństwa bądź braterstwa i przyjaźni.

Kolejny wątek prakseologiczny rozważań nad procesem wychowania ma wyraźny kontekst pedagogiczny, chodzi bowiem o określenie w nim ogólnego celu działalności wychowawczej (jak?) oraz szczegółowego wskazania sposobów jej realizowania (jakimi sposobami?, jakimi metodami i technikami?). Pytanie „jak?” zdaje się wyrażać ogólniejszy sens realizacji procesu wychowawczego. Efektem pogłębionej refleksji nad kwestią zasadniczego kierunku relacji wychowawczej, w jej działaniowym wymiarze, będzie zawsze wybór jakiegoś konkretnego programu wychowawczego, w którym znajdzie wyraz przyświecająca idea wychowawcza. Zastanawiamy się wówczas nad tym: „czy dziecko jest dla wychowania czy wychowanie dla dziecka?” Rozstrzygnięcie powyższego dylematu pedagogicznego prowadzi do wyboru między adaptacyjnym a emancypacyjnym podejściem do wychowania, humanistycznie zaangażowaną laseferystyczną podstawą wychowawczą, przymuszającą a swobodną atmosferą wychowawczą, bezwzględnie urabiającym, a wspierająco-przyzwalającym charakterem relacji.

W świetle niniejszych rozważań należy zadać pytanie: dokąd dzisiaj XXI wieku, prowadzić winna refleksja nad istotą procesu wychowania, jako pedagogicznej kategorii teoretycznej i praktycznej? Na tak postawione pytanie oczekiwać można podjęcia jedynie prób udzielenia odpowiedzi, proponując moduł strukturalny procesu wychowawczego w postaci refleksji nad pytaniami:

1. Kto? Aspekt osobowy – kto uczestniczy w procesie wychowania? Jaką rolę pełnią jednostki uczestniczące? Jakie role zajmują w relacji wychowawczej?;

2. Co? Aspekt przedmiotowy – co jest przedmiotem uczestnictwa wychowawcy i wychowanek w procesie wychowawczym? O co chcą (mogą) zabiegać wychowawca i wychowanek w sytuacjach wychowawczych?;

3. Po co? Aspekt teleologiczno-etyczny – po co wychowawca i wychowanek wchodzi w interakcje wychowawcze? Jakie intencje przyświecają uczestnictwu w procesie wychowawczym?;

4. W imię czego? Aspekt aksjologiczny – w imię, jakich wartości (świata, układu wartości) akceptujemy i realizujemy cele wychowawcze?;

5. W jakim kształcie organizacyjnym? Aspekt prakseologiczno-organizacyjny – w jaki formie organizacyjnym chcemy urzeczywistnić treści wychowawcze zawarte w ideale wychowania i celach? Jaką postać realizowaną przybiera sytuacja wychowawcza?;

6. Jak?, jakimi sposobami? Aspekt prakseologiczno-pedagogiczny – z zastosowaniem jakich metod, technik, strategii i stylu realizujemy wartościowe cele wychowawcze?;

7. Dzięki czemu? przez co? przez jakie mechanizmy? – *aspekt psychospołeczny* – jakiego typu procesy zmian twórcze (mechanizmy w aspekcie psychologicznym i socjologicznym) wyznaczają przebieg procesu wychowawczego jako całości, ale także każdej jednostkowej sytuacji wychowawczej?,

8. Jak długo? *Aspekt teleologiczno-finalny* – jak długo wychowawca i wychowanek winni trwać w relacji sytuacyjno-interakcyjnej, by można było rzec, że cel został osiągnięty?

Odpowiedzi na powyższe pytania z konieczności będą miały charakter wielowymiarowy, gdyż zależą od wyboru opcji definicyjnej samego wychowania. Ważne jest jednak to, że niezależnie od rozumienia wychowania, wskazywanie jego konstytutywnych właściwości – jako relacji pedagogicznej, międzyludzkiej, społecznej, można wykreować postać odpowiadającą oczekiwaniom osoby przystępującej do teoretycznego wyjaśnienia istoty procesu bądź urzeczywistnienia jakiejś jego opcji w praktyce.

Potrzeba podjęcia powyższych pytań wynika z przekonania, że od wychowania zależy los nie tylko poszczególnych ludzi, lecz także całych społeczeństw i narodów. Ta oczywista prawda już od starożytności była mocno ukorzeniona w świadomości wybitnych myślicieli. Zresztą całe bogactwo cywilizacji greckiej czy rzymskiej, które często podziwiamy i z którego duchowo się wywodzimy, oparte było na *paidei*, czyli właśnie wychowaniu. Dość wspomnieć *Państwo* Platona czy *Etykę nikomachejską* Arystotelesa.

Wychowanie to nie tylko nadzieja na doskonalenie ludzi czy kształtowanie nowej jakości życia, ale także ścieranie się różnych wartości, wzorów i stylów życia na tle porównywania zgodności idei z postępowaniem i praktyką społeczną, przygotowanie się na spotkanie ze współczesnością oraz zmianami i przyszłością. Wychowanie nie jest więc tylko tym, co się „przekazuje”, „poznaje”, ale także tym, co jest i staje się w życiu. Przyjmując wychowanie jako wzbudzanie osoby i sprzymierzanie się z dobrem, które tkwi w drugim, pragniemy widzieć je także jako pomoc (interwencję) w układaniu się człowieka ze światem. Dlatego nie dotyczy tylko stawiania i rozwiązywania zadań, zmiany celowej czy kreowaniu. Wszystko to jednak ma zdążać do pełni rozwoju osobowego.

Już w 1937 roku Karol Górski stwierdził, że każdy człowiek jest oddzielnym istnieniem z własną drogą rozumu, a wychowanie może być jedynie drogowskazem. Wychowanek może jedynie z niego skorzystać, ale nie można za niego wybrać, nie można mu narzucić sposobu rozumienia świata⁶².

Podstawową ideą wychowania ukierunkowanego na młodych jest fakt, iż przez nich odnawia się społeczeństwo: stąd też, w przeciwieństwie do tego, co się dzieje obecnie, wielkim problemem społeczności jest nade wszystko wychowanie młodzieży⁶³.

⁶² K. G ó r s k i, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936.

⁶³ A. Nalaskowski we wstępie napisanej przez siebie interesującej książki o wychowaniu dzisiaj pt. *Edukacyjny show* roztrząca bardzo ponury obraz współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: „Wzra-

Młody człowiek jest, jak liść, ofiarą szalejącego wiatru, jego niestabilność, ofiarą ogólnej opinii publicznej. Pytając, dokąd zmierzać, nie tylko pomagamy wyzwolić się z niewoli mentalności, ale wspieramy kreowanie człowieczeństwa. Jeśli „celem wychowania jest wspieranie i prowadzenie dziecka ku swemu ludzkiemu spełnieniu, wychowanie nie może uniknąć problemów i trudności, gdyż z natury swojej zakłada jakąś filozofię człowieka i już na samym początku jest zmuszone odpowiedzieć na pytanie, kim jest człowiek?”⁶⁴ Wizja człowieka z pedagogii wychowania to: po pierwsze, wizja człowieczeństwa, tego, co wspólne każdemu przedstawicielowi *homo sapiens*; a po drugie, wizja tego, do czego człowiek w swym rozwoju zmierza.

Osoba ludzka, będąc bytem przygodnym, a więc spotencjalizowanym, nie jest w stanie zaktualizować swej „natury” inaczej jak tylko po przez właściwe sobie działanie i przy współdziałaniu i pomocy osób drugich⁶⁵. Potencjalność, z jednej strony, oznacza niesamodzielność i potrzebę współdziałania, a z drugiej możliwość rozwoju. Oba te aspekty mają duże znaczenie w procesie wychowania. Niesamowystarczalność dotyczy nie tylko zaspokajania potrzeb somatycznych, lecz również duchowo-psychicznych; aktualizacja życia osobowego nie jest możliwa bez uczestnictwa w życiu społecznym i realizacji dobra wspólnego. Potencjalności duchowe – intelektualne, wolitywne, twórcze i religijne – tkwią w naturze ludzkiej, lecz sposób ich aktualizacji jest autonomiczną decyzją człowieka⁶⁶. Możliwości są nam „dane” i na ich istnienie nie mamy wpływu, nie determinują one jednak naszego rozwoju, gdyż tylko podmiot tych potencjalności – osoba ludzka – może podjąć decyzję o tym, które z nich i w jaki sposób będzie aktualizować, rozwijać.

Przed nami wciąż staje pytanie: *Czy powinniśmy być zorientowani na posiadanie, konsumpcję, pogoń za dobrobytem, czy też rozwój duchowy, samorealizację, na radość dawania, na odczuwanie jedności z życiem i realizowanie jego pełni?* Jeśli jestem tym, kim jestem, nie zaś tym, co posiadam, nikt nie może pozbawić mnie pewności ani zagrozić mojemu bezpieczeństwu i poczuciu tożsamości. Centrum mojej osobowości spoczywa wewnątrz mnie samego, moja zdolność bycia i ekspresji podstawowych władz mentalnych jest częścią struktury charakteru i zależy wyłącznie ode mnie.

stająca konsumpcja «za nic», umiłowanie wszelkiej wolności graniczącej z anarchią, uciekanie od obowiązków, cześć oddawana bałwanom i złotym celcom, horyzontalne widzenie świata, wyłączone niemal cielesność doznań i zaniechanie młodszych pokoleń – to rysy zbliżające nas do Rzymu w przeddzień jego upadku. Nieważne, skąd nadejdą dzisiejszy barbarzyńcy – czy będą ubrani w krzeszowe dresy czy w pomarańczowe koszule prosto z love-parade. Ważne, że nadejdą. Sami ich przecież zapraszamy: ufnie patrząc na każdego darowanego nam trojańskiego konia”.

A. N a l a s o w s k i. *Edukacyjny show*, Kraków 1998, s. 7–8.

⁶⁴ J. M a r i t a i n. *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*. [w:] *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. A d a m s k i, Kraków 1993, s. 63.

⁶⁵ M. A. K r a p i e c. *Ja-człowiek*, Lublin 1991; por. także, tenże, *O ludzką politykę!*, Katowice 1993, s. 100.

⁶⁶ M. A. K r a p i e c. *Ja-człowiek...*, s. 290.

Na stawiany dziś problem-pytanie: *Jak wychowywać?* można odpowiedzieć dwójako. Albo wychowywać przez resocjalizację, tzn. skłaniać do zmiany postępowania, niwelując negatywne zachowania, jako leczenie już pewnej choroby.

Jedni kładą akcent na dyscyplinę i rygor w wychowaniu, inni – na potrzebę dozowania kar i nagród, a jeszcze inni uważają, iż dzieciom potrzeba dobrych wzorców i autorytetów, podbudowanych odpowiednim dystansem i organizacją codziennego życia.

Z drugiej strony spotkać można filozofię totalnych ustępstw i tolerancję wobec zachowań i zachcianek dziecka – pogląd, iż najlepsze rezultaty daje postawa uległości, powiązana z idealizmem czy swoistym stawianiem dziecka na „piedestal”, co ma świadczyć o bezgranicznej wobec niego miłości. Są wreszcie tacy wychowawcy, którzy niemal w ogóle nie interesują się dziećmi, sądząc, że jeżeli same sobie jakoś poradzą, to w przyszłości bardzo się im to przyda; ich zainteresowanie problemami ma często charakter czysto formalny, zdawkowy, jednostronny.

Tymczasem bardzo często zdarza się jednak, że każda z „najlepszych strategii” jest w dużym stopniu chybiona, że rygoryzm przynosi agresję, że dyscyplina kształtuje dystans i chłód, że sztuczny autorytet uczy fasadowości, uległość i idealizacja wyrabia egocentryzm i samolubstwo, a ustępstwa niosą niebezpieczeństwo poczucia bezkarności oraz braku odpowiedzialności za zachowanie.

Podsumowując, przywołajmy ogólną refleksję etyczną, która wymaga niewątpliwie zarówno odwagi, jak i mądrości, by bez uprzedzeń spojrzeć na całą różnorodną i rozległą w znaczeniach panoramę ludzkiej kultury. Etyka w każdym ze swych systemów zawsze służy ochronie i zachowaniu integralnej, całościowo ujmowanej istoty ludzkiej⁶⁷, co bezpośrednio wymaga także ochrony warunków (społeczno-kulturowych) i jej życia. Kontrakt etyczny dla ochrony przyszłości da się wywieść ze słów gwatemalskiego poety Otto René Castillo: „Dobrze jest kochać świat, patrząc nań oczami przyszyłych pokoleń”⁶⁸.

⁶⁷ H. Skolimowski, *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*. Warszawa 1989, s. 21.

⁶⁸ F. M a y o r, *Przyszłość świata*. Warszawa 2001, s. 490.