

Kubicki, Dominik

Utopia projektu edukacji multikulturowej a możliwości edukacji tradycyjnej, otwartej na odmienności kulturowo-religijne w kontekście europejskiej integracji

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 21, 113-132

2012

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

Utopia projektu edukacji multikulturowej a możliwości edukacji tradycyjnej, otwartej na odmienności kulturowo-religijne w kontekście europejskiej integracji

Niewątpliwie interesującą kwestię stanowiłoby zagadnienie wykształcenia się i funkcjonowania w nauce terminu – interdyscyplinarność, przy braku występowania określenia: multidyscyplinarność, które z powodzeniem mogłoby bardziej adekwatnie opisać stan nauki, czyli stan multidyscyplinarności, jaki współcześnie jest i zarazem pozostaje jej udziałem. Natomiast zastanawiać może niemożność użycia określenia interkulturowość wobec niemal wyłącznej intelektualnej dominacji wyrażenia multikulturowość. Zauważamy powyższe, aby zwrócić uwagę na pewne niekonsekwencje. Istotną pozostaje więc kwestia – czy należałoby je uznać za powstałe przypadkowo, czy też wynikają na sposób zdeterminowany z określonej koncepcji nauki, kultury naukowej lub kultury inteligibilnej.

Współczesne społeczeństwa dawnych imperiów kolonialnych europejskiego Zachodu próbuje się określić – bądź wręcz określa się – jako multikulturowe. Od razu zauważamy, iż społeczeństwa, które w dziejowej przeszłości nie naznaczyły siebie ekspansywnością – bardziej lub mniej agresywną, nie wykazują charakteru multikulturowości i konsekwentnie nie doznają w relacjach swych zbiorowości i lokalnościowych wspólnot ludzkich problemów multikulturowości. Problem zdaje się zatem dotyczyć wyłącznie społeczeństw postkolonialnych. Niezrozumiałe wydaje się zatem, że pojawiają się coraz bardziej przemożne próby forsowania nowego modelu edukacyjnego jako „wychowania” (*resp.* edukacji) multikulturowego. Dlatego niezbędna – powodowana praktyczną (w sensie Arystotelesa) koniecznością – okazuje się refleksja na multikulturową edukację. Czy faktycznie edukacja multikulturowa stanowi rozwiązanie na globalność współczesnego stanu społeczeństw kontynentalnych? Powyższe racje sprawiają, iż edukację w jej wymiarze multikulturowym obraliśmy jako przedmiot niniej-

szych rozważań. Ale, jednocześnie, stawiamy kwestię w bardziej konkretnej perspektywie – czy w ogóle zachodzi możliwość edukacji multikulturowej? Jednak, aby refleksja nie pozostawała w bliżej nieokreślonej inteligibilnej próżni, odnieśliśmy rozważany projekt kształcenia młodych pokoleń, czyli edukację multikulturową, do tak zwanej edukacji tradycyjnej, kształtowanej w ramach cywilizacji Zachodu i zarazem określonych europejskich kultur państwowo-narodowych (w uproszczeniu).

Od razu zmuszeni jesteśmy podnieść, iż inne kręgi cywilizacyjne – kultury religijne, które przecież nie są na tyle liczne, aby nie mogły być w swej charakterystyce określone i nazwane z „imienia” – nie wykazują podobnego zafascynowania wobec nie dającej się bliżej określić edukacji multikulturowej. Taka dążność nie wchodzi bowiem w ogóle w rachubę – na przykład – w społecznościach poszczególnych państw „świata” muzułmańskiego. Trudno rozstrzygać powody zauroczenia europejskiego Zachodu wizją edukacji multikulturowej bądź też mody ze strony wciąż trwającej pomoderności (*resp.* postmodernizmu) na niespójne wewnętrznie koncepcje (w uproszczeniu). Najpewniej jedną z przyczyn stanowi próba i wręcz konieczność uporządkowania sytuacji społecznej europejskich państw postkolonialnych, które wraz z utratą przez Europę światowej hegemonii potraciły także swe posiadłości kolonialne i to już w ciągu kilkunastu lat po 1945 roku; w konsekwencji tychże następstw – od ponad półwiecza zmagają się z multicywilizacyjnością (w uproszczeniu) i wielorasowością swych społeczeństw, a właściwie z konsekwencjami skrzyżowania ras i kultur¹. Również zjawisko tak zwanej globalizacji (z ostatnich dekad XX wieku i początków obecnego XXI stulecia) zdołało ideologizująco naznaczyć stanowiska zarówno naukowe, jak i polityczne oraz gospodarczo-ekonomiczne i inne. Trudno tego dowieść, ale niewątpliwie globalizacja stanowi nadal bliżej nieokreśloną inspirację różnych projektów multikulturowych, jakie wciąż pojawiają się i pretendują do wyłączności postrzegania społeczeństw ziemskiego globu. Z drugiej natomiast strony – wprost przeciwnie do globalizacyjnego ideologizmu, nastające kryzysy finansowe wykazują niemal miałość i nijakość takichże projektów. Zdecydowane i zarazem bezwzględne kształtowanie się nowych układów sił o wymiarze mondialnym – zwłaszcza ze strony nowo powstających globalnych centrów gospodarczych i innych, wykazuje jedynie intelektualny infantylizm wszelkich ideologów edukacji multikulturowej. W odniesieniu do niegdyś odkrywczych intuicji Marksa, dotyczących bezwzględności rynku i konkurencji, stanowiącej jego istotę, należałoby się obecnie dość poważnie zastanowić, czy jeszcze mamy do czynienia z bezosobową naturą kapitału, gdyż nie wydaje się on już „ślepy” i uczuciowo niewrażliwy na wszystko, co nie jest zyskiem. Bowiem, czyż posiadacze olbrzymich fortun kapitałowych – zauważal-

¹ Chodzi o sytuację międzykontynentalnego i międzycywilizacyjnego krzyżowania się ras, jaka wystąpiła na Wyspach Zielonego Przylądka (dawne posiadłości kolonialne Portugalii) i nieodwracalnie aż po współczesność wykazuje swe konsekwencje kulturowo-cywilizacyjne w kształcie społeczności tychże pokolonialnych terytoriów.

nych w wymiarze mondialnym – nie zdradzają konkretnych ideologicznych przekonań i czy nie angażują znacznych części swych środków finansowych w określone ideologiczne projekty, jak, np., finansowania klinik aborcyjnych? Czyż zjawisko lobbowania nie tyle określonych produktów, co nawet określonych społecznych projektów i wszelkie inne postacie lobbingu – coraz bardziej przemożne i bezwzględne – nie czynią też Marksa nieużytecznymi i nie podważają aksjomatów teorii ekonomicznych, wzniesionych na jego koncepcji ekonomicznej? Bowiem, czyż współcześnie nie wykorzystuje się kapitału nawet do bezwzględnego tłumienia niepodległych społeczeństw, czynienia ich niewolnymi, wyobcowanymi kulturowo², itd.? Można się zatem dość poważnie zastanawiać, czy projekty edukacji multikulturowej nie nabyły również takiego, ideologicznego znamienia. Czy, na przykład, tezy o europejskości – europejskości bez znamion konkretnego kulturowego osadzenia – nie są wyłącznie ideologicznymi konstrukcjami mentalnymi?

Aktualnie kwestia edukacji multikulturowej wydaje się pozbawiona jej dotychczasowej ideologicznej nośności. Nie wykazuje już tak silnego magiczno-uwodzielskiego charakteru dla establishmentów politycznych bądź, na przykład, politologicznych środowisk naukowych (w uproszczeniu). Ale nie oznacza to, że mentalność establishmentowych gremiów polityczno-biznesowych i wiodących globalnie ośrodków badawczo-naukowych (zasadniczo osadzających się na agresywnej filozofii empiryzmu) nie pozostaje już naznaczona wyobrażaniem sobie, jakoby zachodziła niczym nie ograniczana możliwość dowolnego modelowania nie tylko społeczeństw cywilizacyjnych w ogólności, ale także nawet ich wewnętrznych struktur, czyli swobodnego nadawania im kształtu jako, np., multikulturowe, wraz z kreowaniem stosunków pomiędzy poszczególnymi społeczeństwami różnych bytów państwowych. Wydaje się, że nadal dominuje w nich domniemywanie, iż odgórne i aksjomatyczne planowanie struktur społeczeństw pozostaje jedynym rozwiązaniem dla sytuacji społeczeństw w ich wielopoziomowych strukturach – lokalności, regionalności, prowincji i stanów (*resp.* województw, departamentów, hrabstw itd.) wobec swoistego globalnego *face à face* społeczeństw; że politologiczno-edukacyjne (w uproszczeniu) przedsięwzięcia należy rozpoczynać od ułożenia swoistego rodzaju wielopoziomowej siatki kompromisów na poziomie globalności. Zauważmy jednocześnie, że postulat i zarazem koncepcja edukacji multikulturowej pozostaje wyłącznie projektem Zachodu. Odmienne od europejskiego Zachodu, niezachodnie kręgi kulturowo-cywilizacyjne nie wykazują takich ideologicznych dążeń. Zdają się pozostawać na pragmatyzmie swego kulturowo-cywilizacyjnego funkcjonowania.

² Przykłady Nord Streamu (realizacja którego powoduje, iż Polska z beneficjenta tranzytu gazu do Europy stała się płatnikiem; nadto utraciła możliwość rozwoju portu w Szczecinie i Gazoportu w Świnoujściu, a także weszła w stan zagrażający jej bezpieczeństwu energetycznemu) bądź tzw. ratowania strefy euro (m.in.: nakładane zobowiązania z tytułu EFSF/EMS, czyli funduszy ratunkowych eurolandu, oraz Target 2, tj. systemu wewnętrznych rozliczeń strefy euro) zdają się zaprzeczać, jakoby kapitał wykazywał nadal i wyłącznie neutralny charakter, a wolny rynek stanowił istotę tzw. gospodarki rynkowej.

Trudno jest podejmować naukowo-badawczą dyskusję z czymś, co nie wykazuje jednoznacznej intelektualnie konsystencji. Także wręcz niemożliwa jest przecież inteligibilna „debata” z czymś, co stanowi i pozostaje ideologią. Nie zamierzamy też podejmować takiejże dyskusji i na takimże poziomie. Ograniczymy się jedynie do realiów epistemologicznych, a przede wszystkim do realiów pedagogicznych kształtowania się poznawczo-kulturowego nowych pokoleń – w najbardziej wczesnych okresach ich biologiczno-psychofizycznego i moralno-intelektualnego rozwoju, podnosząc jednocześnie, iż nie wyczerpują one integralnego rozwoju człowieczych indywiduuów. Wykazanie, iż edukacja multikulturowa nie sięga takichże poziomów lub, określając inaczej, że pozostaje zawieszona w egzystencjalnej próżni, uznamy za wystarczający dowód, iż niestety pozostaje ona jedynie i wyłącznie utopią.

Prezentację rozważanej kwestii podejmiemy w trzech etapach. Rozpoczniemy od nakreślenia realiów kulturowych i antropologicznych, jakie są udziałem wszystkich wspólnot społecznych każdego kręgu cywilizacyjnego. Następnie rozważymy realia poznawcze i epistemologiczne człowieczego podmiotu i człowieczej wspólnotowości jako swoiście rozumianego podmiotu kolektywnego. Z kolei uwzględnimy realia pedagogiczne, w których ramach pozostaje jakakolwiek edukacja – niezależnie od tego, czy otrzyma przymiotnik edukacji klasycznej, czy też edukacji multikulturowej, gdyż [ewentualnie] zakładamy, iż może zachodzić nieporozumienie na poziomie przypisywania określönemu terminowi znaczenia semantycznego. Wreszcie, w ostatnim punkcie refleksji wypadnie nam wykazać, iż realia pedagogiczne (*resp.* edukacyjne) i epistemologiczne, a zwłaszcza realia kulturowe – wtopienia człowieczego indywiduum w społeczność i kulturowego w niej tkwienia oraz nade wszystko – dziedziczenia kwintesencji człowieczeństwa, nakazują bezwzględnie uznać projekt edukacji multikulturowej za utopię, czyli za *coś*, co nie istnieje i nie zachodzi w społecznym *physis*.

1. Nieprzewycięzalność i swoisty determinizm realiów antropologicznych i kulturowych

W sposób najbardziej prosty i zarazem obrazowy przywołanie jakiegokolwiek genealogii uzmysławia nieprzewycięzalne związanie z przodkami³. Ukazuje i naocznościowo dowodzi, że nie zjawiamy się w jakiejś społeczno-kulturowej i biologicznej próżni – nie-antropologiczności i nie-kulturowości. W odniesieniu do każdego człowieczego podmiotu jesteśmy bowiem w stanie fizycznie wskazać tych, którzy świadomie (w uproszczeniu) podjęli decyzję o jego bądź na-

³ Nie wnikamy głębiej, ale nawet dość modna ostatnio metoda *in vitro* zakłada również (męskiego) dawcę plemnika i (żeńską) dawczynię komórki. Zachodzi powyższe nawet wówczas, kiedy naocznościowo nie jesteśmy w stanie bezpośrednio wskazać genetycznych rodziców. Nie zmienia to jednak faktu, że każdy „zjawia” się z określönnych rodziców (w uproszczeniu).

szym zaistnieniu i biegu życia⁴; także kształt i większość z uwarunkowań, jakim podlegamy, nie w całości zależy od nas samych – pomimo iż obdarzeni wolną wolą dokonujemy świadomych wyborów moralnych, kształtowanych poznawaniem *physis* i rozpoznawaniem swego konkretnego tkwienia w nim za pomocą *logos* – sprawności intelektualnej, swoicie zwieńczającej władze percepcji zmysłowej. Znamy imiona ojca i matki; możemy prześledzić wzajemne powiązania rodzinne i szerzej – rodu, plemienia (*resp.* klanu), wtopionego i tworzącego zarazem swoistą wspólnotę, która niestety nie jest już dostrzegalna w wyniku przemian kulturowych, jakim stopniowo uległa w dziejach cywilizacja Śródziemnomorza i Zachodu. Niemniej genealogia uświadamia z osobna każdemu człowieczemu indywiduum – nam, nasze własne, osobowe osadzenie w duchowo-fizycznej rzeczywistości, a więc pozostawanie i bycie zarówno w określonym fizycznym miejscu, jak i w konkretnej przestrzeni kulturowej. Naocznościowo dowodzi, że nie zjawiamy się w przestrzeni społecznej znikąd; że, wprost przeciwnie, odnajdujemy kwintesencję człowieczeństwa – i to otrzymujemy *swą* kwintesencję człowieczego *jestestwa* w określonej przestrzeni kulturowej – przestrzeni, która pozostaje jakby materialno-duchową pozostałością działań moralnych wszystkich innych człowieczych indywiduów – zarówno tych, którzy już spełnili się w swym *jestestwie* bądź utracili wszelkie szanse na uświadomienie sobie sensu swego zaistnienia, jak i pozostających w perspektywie otwartych jeszcze możliwości spełnienia się.

Oczywiście, w nakreślonej powyżej perspektywie pozostaje do rozwiązania wiele ważnych badawczo kwestii – jak dalece otrzymana od biologicznych rodziców kwintesencja człowieczeństwa pozostaje swoistym rodzajem dziedzictwa – wymiernego na sposób materialny i duchowy? Czy – konsekwentnie wobec powyższego – nie należałoby współcześnie rozszerzyć pojęcia tego, co jeszcze tak niedawno rozumiane było pod wyrażeniem *ojcowizna*, a które to określenie oznaczało (testamentowo, prawnie itd.) dziedziczony kawałek ziemi, „po ojcu”, a w rzymskiej tradycji i kulturze prawnej – po przodkach (w dalszym znaczeniu)? W sumie więc chodziłoby o poszerzenie rozumienia dziedziczenia – z rzeczy fizycznie materialnych, czyli tego wszystkiego, co stanowi bytność poza własnym fizycznym ciałem człowieka, na rozumienie w tym określeniu także dziedzictwa genetycznego i dziedzictwa środowiska, w którym wzrasta i dojrzewa nowo narodzony człowieczy podmiot. Należy tutaj zauważyć, że ustalenia nauk medycznych i psychologiczno-psychicznych wskazują jednoznacznie, iż okoliczności dziedzictwa genetycznego i środowiska biologiczno-kulturowego (w uproszczeniu) są decydujące dla aksjologicznej jakości zarówno wzrostu psychofizycznego i osobowościowo-intelektualnego, a także religijnego dorasta-

⁴ Pomijamy kwestię, w jakim stopniu ludzkie narodziny stają się przypadkowe, nieświadome ze strony obojga rodziców. Nie zagłębiamy się również w zagadnienie związku pomiędzy sposobem i moralną jakością życia (w uproszczeniu) – np. wolnością od nałogów itd., a jakością genotypu przekazanego nowo zaistniałej ludzkiej istocie w embrionalnym stadium i początku dziecku (w uproszczeniu).

jącego młodego człowieka, dojrzewającego do przejęcia odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu określonej społeczności – terytorialnej bądź ideowej.

Można pozostawać zdumionym wobec faktu, że każde człowiecze indywiduum – zanim uzyska świadomość otrzymanej kwintesencji człowieczeństwa – pozbawione jest jakiegokolwiek możliwości wyboru na jej otrzymanie bądź rezygnację z niej – w sensie, że nie chce zaistnieć⁵. Każdy otrzymuje w akcie zrodzenia, jako materialnym wyrazie miłości ojca i matki⁶ (w uproszczeniu), psychofizyczne ciało wraz z jego uwarunkowaniami genetycznymi – i to w konkretnej przestrzeni fizyczno-materialnej i jednoznacznie określonym czasie historycznym. Każdy wpisany jest w piramidalną strukturę przekazu/otrzymania życia i dziedziczenia indywiduowej psychofizyczności, która pomimo tychże uwarunkowań dziedziczenia i cech podobieństwa do swych przodków w linii genetycznej zachowuje jednak swoistą niepowtarzalność⁷. W sensie dosłownym można by określić, iż nie ma ucieczki przed rzeczywistością niepowtarzalności cech indywiduowych i sprawności⁸. Żadne człowiecze indywiduum nie ma też możliwości niepodlegania i niebycia poddanym ogólnym prawidłom przekazu i otrzymywania życia za pośrednictwem rodziców – nawet, kiedy w możliwościach wysokospecjalistycznej medycyny mamy do czynienia z naocznościowo stwierdzanym rozłączeniem daru życia od aktu fizycznego poczęcia nowej człowieczej istoty ze strony obojga rodziców⁹.

Bardzo interesującą wizję spojrzenia na genealogię ukazuje Emanuel M. Rostworowski (1923–1989) w zbiorze swych naukowych rozważań, pt.: *Popioły i korzenie* (Kraków 1985). Jest ona niezwykle pomocna dla wyartykułowania

⁵ Osobnym zagadnieniem, jakie uwyrażnia taki fakt przypadkowości zaistnienia, jest wykluczenie ciągu inkarnacji, jakim według hinduizmu miałby być poddany „człowieczy” „przejaw” „bytowy” (w uproszczeniu).

⁶ Pozwalamy sobie na takie określenie, chociaż można by wprowadzić rozróżnienie na stopień świadomego udziału przekazywania życia ze strony potencjalnych bądź faktycznych rodziców.

⁷ Należy zwrócić uwagę na rozumienie niepowtarzalności – nie chodzi bowiem o absolutną niepowtarzalność, lecz o niepowtarzalność osadzoną na dziedzictwie struktury psychofizycznej ciała i organizmu oraz uzdolnień osobowościowo-intelektualnych, rozwiniętych i uaktywnionych w procesie rodzicielskiego wychowania (także jego braku bądź jego innej formy), wspomaganego przez edukację publiczną, bądź ztraconych i zdezaktywowanych w okresie dzieciństwa i dojrzewania danego młodego człowieka. Kwestia podmiotowej niepowtarzalności zdaje się także domagać ponownej refleksji – zwłaszcza w odniesieniu jej do „ojcowizny” jako szczególnego wymiaru patriotyzmu, rozumianego jako osadzenia w społecznej i wspólnej ojcowiznie.

⁸ Pojawia się jednak problem młodych członków naszych społeczności XXI stulecia, narodzonych z próbki, a więc – w perspektywie genealogii – dzieci z bezimiennych rodziców, gdyż, jak wiadomo, prawo zabrania ujawniania danych osobowych obojga dawców, czyli mężczyzny i kobiety. W perspektywie genealogii problem stanowi także adopcja, bowiem w pewnym sensie rozrywa ona tę naturalną więź pomiędzy członkami społeczności przekazującej określony genotyp, modyfikowany w określonym kręgu rodu. Może być pojmowana jako adopcja prawna – i w tym sensie zachodzi możliwość wtopienia się w strukturę piramidalną rodu bądź rodziny.

⁹ W określeniu pośrednio rozumiemy wszystkie formy zapłodnienia pozaustrojowego kobiety-matki – zapłodnienia (żeńskej) komórki (męskim) plemnikiem.

pewnych treści niniejszej refleksji. Opierając się na przyjmowanej przeciętnej długości pokolenia, Rostworowski dokonuje w genealogicznym zobrazowaniu cofnięcia w historyczną przeszłość¹⁰. Ukazuje w ten sposób wspólnotę przodków – wspólnotę wprost proporcjonalną do dziejowej przeszłości. Zobrazowana figurą piramidy, ustawionej wierzchołkiem do góry, biologiczna koncepcja pokoleń i przodków pozwala w sumie na inteligibilne uzmysłowienie tkanki biologicznej, jaka skrywa się i jaka została zarazem zawarta w pojęciu i zjawisku narodu. Zauważmy – etymologia słowa *naród* pozwala na uchwycenie faktu kulturowości jako interakcji pomiędzy biologicznym człowieczym *physis* w jego pokoleniowym osadzeniu a wykształcaniem się inteligibilnej świadomości tego, co staje się i jest naszym, ludzkim udziałem. Zauważmy również – w języku polskim termin *naród* został utworzony od rzeczownikowej postaci czasownika: *narodzić się*, czyli *to, co się narodziło*. Opisuje (*resp.* konkretyzuje) więc w sobie pierwotne w stosunku do wyrażenia *naród* określenia *ród* i *rodzina* (od *rodzić*)¹¹ oraz chronologicznie w stosunku do nich późniejsze: *pleć*, *generacja*

¹⁰ „Pokolenia liczymy na podstawie przeciętnej różnicy wieku między ojcem i synem. Można przyjąć, że w skali historycznej (rodziny wielodzietne, częste ożenki niemłodych wdowców z kilkunastolatkami) różnica ta wynosi 33 lata. [...] W ten sposób [...] cofając się w przeszłość, w trzydziestym pokoleniu dochodzimy do ludzi współczesnych Mieszкови I. [...] całkiem inna jest widoczność trzydziestu przodków ustawionych na przestrzeni 1000 lat. Trzymamy za rękę ojca, nie zawsze dziadka, raczej wyjątkowo pradziada. Żywa pamięć i tradycja rodzinna rzadko sięga dalej wstecz. Poza gęsto sztukowanymi snobistycznym wymysłem i heraldyczną legendą drzewami genealogicznymi szlachty, przeważnie już od XVIII wieku przeszłość rodzin rozplywa się w anonimowej mgle. [...] Mamy dwoje rodziców, czworo dziadków, ośmioro pradziadków, szesnaścioro pra-pradziadków. Ale wraz z każdym kolejnym «pra», podwajając liczbę przodków, dochodzimy do liczb zawrotnych. W dziesiątym pokoleniu [...] mamy 1024 przodków, w dwudziestym [...] – 1 048 576, w trzydziestym [...] – 1 073 741 824. [...] Szacuje się, że na ziemiach polskich przed tysiącem lat mogło mieszkać około 1000–1200 tys. Polan, Wiślan, Ślązan czy Mazowszan. Skąd więc bierze się dla współczesnego Polaka miliard przodków w 30-tym pokoleniu? W niewielkim stopniu wyjaśni tę sprawę wtapianie się w naród polski obcych etnicznie przyplływów: Rusinów, Litwinów, Jadźwingów, Prusów, Niemców, Żydów, Ormian, Wołochów, Tatarów. Gdyby współczesny Polak był w stanie sporządzić swój wywód od miliarda przodków w 30-tym pokoleniu, to w tym wywodzie uwidoczniłoby się w całej okazałości zjawisko zwane w genealogii «zanikiem przodków». Ów «zanik» stwierdza się w dokładnie opracowanych genealogicznie rodzinach panujących i arystokratycznych, gdzie na skutek małżeństw między krewnymi wielokrotnie powtarzają się ci sami antenaci, co przy cofaniu się wstecz rośnie w setki i tysiące. Niewątpliwie to samo zjawisko występuje we wsiach i miasteczkach, gdzie wszyscy są krewnymi wszystkich. [...] Człowiek jest synem, wnukiem czy prawnukiem konkretnych osób, ale pra-pra-pra (20–30 razy) wnukiem całego etnicznego substratu narodu zasilanego obcymi dopływami. Dlatego też rzeczą nader prawdopodobną jest na przykład obecność odrobiny krwi piastowskiej w żyłach bardzo wielkiej ilości Polaków. [...] im odleglejsza przeszłość, to tym bardziej wspólna” (E.M. Rostworowski, *Po pioły i korzenie*, Kraków 1985, s. 11–13).

¹¹ Ród – grupa społeczna oparta na więzi krwi, obejmująca pewną liczbę rodzin wywodzących swoje pochodzenie od wspólnego przodka, mających wspólną nazwę, zawołanie (por. W. Kopaliniński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1987, s. 1000). „[...] trwała wspólnota ludzi utworzona historycznie, powstała na gruncie wspólnoty losów historycznych, kultury, języ-

i *nacja*¹². Jednak naród nie stanowi jedynie zjawiska biologicznego. Bardziej niż ono tworzy i wyraża się jako zjawisko historyczne i kulturowe¹³, gdyż wiąże się z osadzeniem w tradycji kulturowej „beziemiennych” i „imiennych” przodków i spadkodawców.

Nie chcielibyśmy szerzej rozwijać tego wątku, gdyż najbardziej prosty stwierdzalny fakt uprzytamnia, że każdy nowy członek społeczności – każde człowiecze indywiduum staje w pewien sposób wobec określonej postawy bycia (*resp.* działania moralnego, postępowania zewnętrznego) w fizycznej rzeczywistości świata i wykształcenia w sobie samym (za pomocą percepcji zmysłowo-intelektualnej) określonego inteligibilnego ustosunkowania się wobec tego wszystkiego, co stanowi wydarzające się *teraz* i zarazem *teraźniejszość*, kształtowane zarówno przez środowisko bliskich i dalszych przodków, jak i jednocześnie przez wiele innych człowieczych indywiduów wraz z ich bliskimi i dalszymi przodkami.

Także w tym wymiarze ludzkiego życia nie ma żadnej możliwości przezwyciężenia ze strony jakiegokolwiek człowieczego indywiduum zdeterminowania dojrzwaniem psychofizycznym, osobowościowym, moralnym i duchowym, intelektualnym itd., a także bliżej nieokreślonej fizycznej „ucieczki” przed ustosunkowaniem się do zastawanego sposobu bycia i tradycji kulturowej społeczności rodzinnej czy rodowej oraz społecznej i regionalnej – aż po perspektywę najbardziej szeroką, czyli wspólnoty cywilizacyjnej w jej różnych postaciach bądź wymiarach – narodowym, państwowym bądź kulturowo-religijnym. Oczywiście, możliwe okazują się bądź racjonalne (w sensie Arystotelesa), bądź rozsądkowo-zdroworozsądkowe inteligibilne (w uproszczeniu) ustosunkowania

ka, terytorium i życia ekonomicznego przejawiająca się w świadomości narodowej jej członków” (*Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 285).

¹² Por. W. Kopaliński, dz. cyt., s. 734, 986–987, 1000. „Ogromna doniosłość rodziny dla każdego z jej licznych członków w ustroju rodowym, we wspólnocie gospodarczej i osadniczej, nadawała wielkie znaczenie dokładnej znajomości stopni i gałęzi pokrewieństwa i powinowactwa, ściśle określających rodzaj i charakter stosunków towarzyskich, zależności, przywilejów i obowiązków oraz reguł i form grzeczności. Większość nazw określających te stosunki uległa stopniowemu zapomnieniu w miarę wzrostu roli instytucji państwowej i społecznej [...] i kurczenia się znaczenia rodziny w życiu jej członków. Niektóre z nich już w XVI w. były ledwo zrozumiałe. Dziś zachowały się najbardziej ogólnikowe, dotyczące całkiem już wąskiego kręgu najbliższej rodziny” (tamże, s. 986). Zob. nazwy (por. tamże, s. 986–987).

¹³ „Ale naród to zjawisko nie tyle biologiczne, co historyczne i kulturowe. Należy więc, zgodnie z prawem ciężenia, ustawić piramidę wierzchołkiem do góry. Mamy za sobą 30 historycznych pokoleń, z którymi jesteśmy powiązani niteczkami krwi gubiącymi się w płataninie narodowej darni i nie mającymi istotnego znaczenia. Jesteśmy natomiast rzeczywistymi spadkobiercami tych 30 pokoleń. Nasi przodkowie, nie w biologicznym, lecz w historycznym i kulturowym sensie, to nasi poprzednicy. W przeciwieństwie do biologicznego grzyba, ilość tych przodków i spadkodawców jest tym większa, im ich pokolenia są nam bliższe. Wpływa to nie tylko z rozrastania się liczebności narodu od około miliona w X wieku do 30 milionów w XX stuleciu. Z upływem czasu szybszy niż wzrost demograficzny jest wzrost cywilizacyjny i kulturalny, zwiększa się rozmiar osiągnięć i aktualność spuścizny” (E.M. Rostworowski, dz. cyt., s. 13).

się, ale wymagają one całego procesu rozwoju sprawności ze strony człowieczego indywiduum. Wgląd w dziejową przeszłość uprzytomnia nam, że niekiedy określona kulturowość nie pozwala rozwinąć wszystkich sprawności intelektualnych w ich najwyższym przejawie, jakim okazuje się racjonalność w sensie *theoria* Arystotelesa i Platona. W tymże wątku poprzestaniemy jedynie na stwierdzeniu, że chociaż możliwa okazuje się cała rozpiętość postaw – od biernego przyjęcia i przyjmowania wszystkiego, poprzez częściowe modyfikacje postaw, uzależnionych bardziej od przypadkowych intelektualnie wyborów i bardziej naznaczonych wolitywnym chceniem bądź sferą odruchu cielesno-zmysłowego (w uproszczeniu), aż po głęboko świadome i uargumentowane intelektualnie twórcze postawy w odniesieniu do zastanych zachowań i działań zewnętrznych społeczności, w której się tkwi i w której tkwi określone człowiecze indywiduum, to jednak nie jest możliwa postawa inteligibilnej świadomości bez współkształtowania jej ze strony społecznego i kulturowego środowiska ludzkiego.

2. Determinizm realiów poznawczych i epistemologicznych człowieczego podmiotu i człowieczej wspólnotowości

Na uprzednim etapie rozważań ustaliliśmy swoiście rozumianą nieprzewidywalność determinizmu antropologicznego i zarazem kulturowego. Opisując sytuację egzystencjalną człowieka, rozpoznajemy, iż, z jednej strony, mamy do czynienia z niepowtarzalnością zaistnienia człowieczego indywiduum – i to nie chodzi jedynie o czasoprzestrzenne usytuowanie każdego podmiotu ludzkiego, ale także o jego osadzenie się w określonym miejscu ludzkiej genealogii – strukturalności biologicznej (w uproszczeniu) i określonym pokoleniu ludzkich zaistnień i życiowych spełnień (w uproszczeniu). W tym względzie można by postrzegać terażniejszość jako aktualne spełnianie się określonego poziomu, jakby „przesuwającej” się względem czasoprzestrzennego *teraz* (w uproszczeniu) struktury genealogicznej człowieczych pokoleń; zaś z drugiej strony – przypadkowość, a właściwie niedecydowalność ze strony człowieczego indywiduum, która równoległe do niepowtarzalności wyznacza determinizm uwarunkowań bądź determinizm środowiska (*physis*), w ramach którego każda człowiecza istota życiowo funkcjonuje – począwszy od zaistnienia, dziedziczonego genotypu (jako określonego, zindywidualizowanego układu genów – DNA), uwarunkowań środowiska, czyli określonej kulturowej społeczności i określonego czasu (w uproszczeniu), a także, m.in., uwarunkowań życiowych.

Są to oczywiście determinizmy, których nie jest w stanie przewyciężyć żadne człowiecze indywiduum. One na sposób imperatywny stawiają każdą osobę wobec procesu własnego, osobowego wzrostu. Właśnie wielopoziomowy i wieloaspektowy rozwój ku spełnieniu i spełnianiu się człowieczego indywiduum zostanie uwydatniony w niniejszym etapie refleksji.

Naocznościowo stwierdzamy, iż człowiecze indywiduum nie stanowi psychofizycznego organizmu gotowego do określonego bądź życiowo przypadkowego funkcjonowania. Wszystkie władze i sprawności percepcji zmysłowej i intelektualnej, duchowej, a także wrażliwości moralnej i to, co określamy osobowością (w uproszczeniu), podlegają konieczności rozwoju, wzrostu; wymagają nabycia zadowalającej sprawności, aby zachodziła co najmniej pewna szansa człowieczego spełnienia się w *jestestwie*. W sumie jako człowiecze indywiduum stajemy przed koniecznością nieustannego nabywania sprawności intelektu i zmysłów – aż po dojrzałość wszystkich władz. Jednak osiągnięcie ich nie gwarantuje realizacji glorii życia. Okazuje się, że sprawność władz jest czymś innym, a czymś odmiennym nabywanie rozpoznania tego, w czym tkwimy i co wydarza się, a także rozumienia tego, w czym uczestniczymy jako niepowtarzalne inteligibilnością i kontemplatywnością człowiecze indywiduum¹⁴.

Nie są to jedyne (pozytywne) paradoksy człowieczej egzystencji. Jako niemożliwe okazuje się także rozwinięcie wszystkich władz w równej jakościowo sprawności bądź ich doskonałości – dlatego przymuszeni jesteśmy dokonywać życiowych wyborów: uczonego bądź kariery wirtuoza skrzypiec – i nie jest pewne, czy osiągnie się zamierzoną wybitność. Ale powyższe nie oznacza, iż wykluczonym pozostaje osiągnięcie w miarą harmonijnego stanu wszystkich sprawności, umożliwiającego i pozwalającego z kolei na rozpoznawanie aktualnego życiowego stanu spełniania się w *jestestwie*. Pomimo więc, że egzystencjalnie nastawieni jesteśmy na pozyskiwanie interakcyjnej wiedzy o środowisku, w którym tkwimy, aby osiągnąć glorię życia, czyli spełnić się w *jestestwie*, możemy w równie wybitnym stopniu angażować się w rozpoznawanie *physis* jako tego wszystkiego, w czym tkwimy i co jest udziałem nas wszystkich – także i tych wszystkich, którzy spełnili się w swym *jestestwie*, pozostawiając materialne i duchowe ślady tychże swych spełnień pod postacią szeroko rozumianej kulturowości. Taką postać rozpoznawania *physis* i sensu człowieczego spełniania się w niej pozwala osiągnąć jedynie racjonalność teoretyczna w sensie Arystotelesa. I oczywiście problem nie polega wyłącznie na osiągnięciu inteligibilnego Arystotelesowego *theoria* – co też nie jest możliwe bez zbiorowego wysiłku, czyli bez wysokiego stopnia rozwoju kultury intelektualnej i duchowo-moralnej określonej społeczności w jej cywilizacyjności. Problem uzyskiwania takichże wysokich sprawności intelektualnych polega na konkretności miejsca tak uzyskiwanej prawdy w kontekście wiedzy normatywnej, czyli stanowienia jedności przez piękno, dobro i prawdę. Nie sposób więc nie podnieść, że człowiek nie żyje opisem *physis* – nawet najbardziej obszernym kosmosu lub Wszechświata. Nawet kiedy współczesna Nowa Fizyka imponuje postulatem, że świat wykazuje jedenaście wymiarów, nie sposób nie powątpiewać w sens tak obranej perspektywy naukowych zmagania. Bowiem, czy możliwe będzie kiedykolwiek skonfrontowanie tego (spekulatywno-wirtualnego) świata i jego wymia-

¹⁴ Por. D. Kubicki, *Indywiduum kontemplatywne* [w przygotowaniu do druku].

rów z kryteriami prawdy, które opisują otaczającą nas rzeczywistość? Pomimo iż podlegamy interaktywności nieustannej partycypacji w poznaniu i poznawaniu aktualnego stanu naszej kondycji psychofizycznej i etapu spełniania się w *jestestwie*, nie żyjemy opisem *physis*, lecz glorią życia – twórczą radością i moralnym dobrem spełniania się w *jestestwie*. I najpewniej współczesne manipulowanie zewnętrznym światem *physis* (w uproszczeniu) należy uznać jako konsekwencję dokonanego przewartościowania w imię prawdy obiektywnej, która wyobcowana została z kontekstu ludzkiego. Prawda bowiem nie jest ani narzędziem, ani instrumentem czy środkiem do uzyskiwania korzyści bądź jakichkolwiek zysków materialnych, pragmatycznych społecznych lub innych. Nie może zostać zdegradowana do takiegoż poziomu – nawet, gdyby takiż zabieg był podejmowany nie w imię egoistycznej korzyści nielicznych establishmentów, którym we współczesnych warunkach globalizacyjności dość łatwo uzyskać zdominowanie człowieczych indywiduów w ich tkwieniu w społeczeństwach, ale gdyby okazywał się przedsięwzięty dla uszczęśliwienia nieszczęśliwej *ludzkości*. Prawda jest darem poznawczym, poprzez który widzimy świat, postrzegamy go w jego olbrzymich, wprost przepastnych konturach – uchwytnych nam jedynie na sposób inteligibilny. Prawda, którą poznawczo, w zbiorowym moralno-badawczym wysiłku uzyskujemy, jest niezwykłym *światłem*, które niejako *widzi za nas*¹⁵. Jest także światłem sumienia, które stoi na straży prawości życia – prawości (w sensie sprawiedliwości) czynienia relacji pomiędzy człowieczymi indywiduami. Właśnie tak rozpoznawana prawda wiedzie do glorii życia. I taka prawda wykazuje sens.

W powyższym pozwoliliśmy sobie nakreślić niezwykle obszerną perspektywę postrzegania człowieczego spełniania się w *jestestwie* i tego, co pozostaje jako materialne resztki tego materializującego się działania moralnego, egzystencjalnego spełniania się jako osoba ludzka w jej nadprzyrodzonym powołaniu – jak określamy rzeczywistość z perspektywy objawiającego się *Słowa* w stworzeniu wraz z jego ześrodkowaniem w dziejach *ludzkości* w *Wydarzeniu* Jezus-Chrystus.

Z wielu epistemologicznych kwestii i wątków pozwolimy sobie wybrać jeden dość istotny, który chociaż pozostawał nieprzerwanie dyskutowany w dziejowej przeszłości, to jednak dopiero współcześnie zdaje się uzyskiwać właściwą postać dla badawczej debaty i naukowych poszukiwań. Chodzi nam o kwestię artykulacji lub strukturyzacji świata¹⁶. Przez stulecia spornym inteligibilnie problemem w perspektywie poznawczej roli intelektu (*resp.* umysłu) człowieczego podmiotu okazywało się rozstrzygnięcie, czy podział rzeczywistości na indywidua, gatunki itd., który zastajemy utrwalony w kulturze (określonego) języka przed przystąpieniem do jakiegokolwiek działalności poznawczej i który wszelka działalność tego typu niemal aksjomatycznie zakłada, jest jakby powodowany (*resp.* narzucany) jednoznacznie przez naturę tej rzeczywistości, czy też wy-

¹⁵ Por. H. Skolimowski, *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznania a prawda*, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2009, s. 218.

¹⁶ Por. S. Rainko, *Rola podmiotu w poznaniu. Zarys zagadnień*, Warszawa 1971, s. 52.

kształca się jako rezultat projekcji struktur właściwych praktyce lub przynajmniej przy wydatnym współudziale tej ostatniej¹⁷. Zauważono już dawno, iż opowiedzenie się za którąś z powyższych alternatyw stanowi jednocześnie inteligibilne opowiedzenie się bądź za bierną rolę umysłu człowieka podmiotu, bądź za jego rolę czynną. Ale, kiedy bliżej przyjrzymy się przedmiotowi debaty, zauważymy ze zdumieniem, że człowiecze indywiduum zdaje się być uchwycone jakby w (dowolnie) wybranym i zatrzymanym kadrze biegu jego (*resp.* swego) życiowego rozwoju. Nabyło już (w sensie ich wykształcenia) pewne intelektualne struktury – logiczne i koncepcyjne (w uproszczeniu); wykazuje rozwinięte sprawności percepcji zmysłowej itd. Wewnątrzpoznawczo osadza się na kategoryalnych formach poznawczych (*physis*), według których jest w stanie „porządkować” bądź systematyzuje i zarazem wartościuje czynione działanie poznawcze tego, co zewnętrzne, percepcją swych zmysłów itd. Zwróćmy także uwagę, że w takimże bliżej nieokreślonym wyidealizowaniu człowieka indywiduum analizowane są poszczególne funkcje empirycznych zdolności zmysłów i racjonalnych intelektu. Nadto analizowane są one w bliżej nieokreślonym życiowym zatrzymaniu. Nie wiemy, czy moment analizy dotyczy wyłącznie określonej fazy życia – tej najbardziej korzystnej dla funkcjonowania poznawczych sprawności racjonalnych i zmysłowych (empirycznych – w uproszczeniu), czy też uwyraźniony analizą stan zdolności organów poznawczych (intelektu i receptorów percepcji zmysłowej) i ich pełnej sprawności – także zmysłów wraz z intelektem zdających się pozostawać harmonijnie i integralnie w całości rozwiniętymi – utrzymuje się stabilnie w całym okresie życia.

Nie ulega wątpliwości, że wychwytyjąc błędnie kwestię nie jesteśmy w stanie otrzymać niesprzecznego wewnątrznie rozwiązania. Zatem, czy nie jest tak, że każdy z nas – człowieczych indywiduów powstaje w momencie zapłodnienia i istnieje jako biologiczna kontynuacja tego procesu? Czy dla artykulacji zagadnień relacji podmiotu poznania i *praxis* nie powinniśmy więc z całą doniosłością rozpoznać konsekwencji uchwytej rzeczywistości kształtowania się żywej kwintesencji człowieczeństwa – cudownie skomplikowanej, wysoce uporządkowanej i zorganizowanej, rosnącej, rozwijającej się i rozbudowywującej się w niezwykle precyzyjny sposób wraz z każdą upływającą chwilą i godziną już w tejże fazie życia embrionalnego? Niewątpliwie zatem wiedza o embrionalnym stadium życia człowieka indywiduum powinna zmienić zarówno dotychczasową kwestię artykulacji lub strukturyzacji świata, jak i koncepcję *praxis* ludzkiej – zwłaszcza jako wyłącznie działalności materialnej (w sensie Marksa). Powracając do kwestii artykulacji bądź też strukturyzacji świata, czyli do problemu, czy kategoryalizacja *physis* – w pewnym sensie zastawana w kulturowości (w uproszczeniu) – jest człowieczemu indywiduum „indukowana” przez naturę rzeczywistości *physis*, czy też kształca się jako rezultat projekcji struktur właściwych praktyce (lub też przy wydatnym jej udziale), nie sposób więc nie pod-

¹⁷ Por. tamże.

nieść, że kwestia powyższej alternatywy okazuje się niezachodząca. Okazuje się wykoncypowaną i zarazem osadzoną na fikcji inteligibilnej, kiedy naocznościowo rozpoznajemy, iż wydobywanie się człowieczego indywiduum na „zewnątrzność” *physis* z łona matki-rodzicielki (w uproszczeniu) w momencie, który określamy chwilą narodzin, nie tyle rozpoczyna, co stanowi dalszą kontynuację kształtowania się sprawności poszczególnych organów i narządów percepcyjno-zmysłowych i intelektu – i chociaż dokonywać się będzie w odmiennej od matczynego łona „zewnątrzności”, to jednak zewnętrznosc *physis* (*resp.* świata) pozostanie taką samą strukturą zewnętrznosciową; i chociaż na inny sposób niż w łonie matki pobudzi dość sporą, a określając adekwatnie – wprost niepoliczalną ilość interakcji pomiędzy człowieczym indywiduum a właściwą zewnętrznoscia – społeczną, materialno-fizyczną i inną, to jednak pozwoli uzyskać poszczególnym sprawnościom w miarę dobrą kondycję ich funkcjonowania – właśnie w percepcyjnym kontakcie z materialną *physis* w wymiarze relacyjnym, kulturowym (w uproszczeniu).

Podnieśliśmy powyższe, aby z kolei uświadomić pewien dość słabo zauważalny epistemologiczny problem – niedoceniany w wielu dyscyplinach nauki, a zwłaszcza w dyscyplinach nastawionych na pozyskiwanie prawdy empirycznej w sensie prawdy o *physis* poza kontekstem wiedzy normatywnej. Czy wystarczająco bądź należycie pozostaje on doceniony w naukach pedagogicznych i edukacyjnych, a także naukach o kulturze itd.? Oczywiście, jest to całkiem oddzielny problem, który pozostawiamy na inne, bardziej dogłębne rozważenie. Natomiast zagadnieniem, jakie proponujemy zauważyć, jest kwestia wpływu struktur językowych na proces poznania, jaki pozostaje udziałem człowieczego podmiotu. Niewątpliwie nie sposób nie postrzegać tejże kwestii poza zagadnieniem wykształcania się specyficznych dla intelektu czynności i operacji, a zwłaszcza struktury logicznej. Wiemy, iż z różnych względów logika Arystotelesowa ograniczyła się zasadniczo do studium związków logicznych, jakie zachodzą pomiędzy zdaniem o strukturze podmiotowo-orzecznikowej. Rozumimy, iż taki zabieg badawczy wiązał się z kolei z ukierunkowaniem rozważań logicznych na języki potoczne i wyróżnioną rolę, jaką na gruncie tychże języków i ich gramatycznych systemów, a więc – zauważmy – wyłącznie języków indoeuropejskich i ich gramatycznych struktur branych pod uwagę i rozważanych przez Arystotelesa, pełniły podmiotowo-orzecznikowe formy zdaniowe. Rozumiemy także doskonale, iż dopiero uwzględnienie w badaniach logicznych struktur zdaniowych właściwych językom symbolicznym matematyki pozwoliło na istotne poszerzenie dotychczasowej naukowej płaszczyzny zainteresowań wraz ze stworzeniem tzw. logiki współczesnej, która konsekwentnie została nazwana logiką matematyczną.

W kontekście powyższego pragniemy zauważyć, że języki ze względu na wykształcone własne słowniki i niepowtarzalną wprost budowę gramatyczną każdego z nich bywają mniej lub bardziej subtelne pod określonymi względami; również bardziej bądź mniej różnicują rzeczywistość pod pewnymi względami,

a także mniej lub bardziej są w stanie informować o pewnych jej aspektach na mocy samych reguł gramatycznych, jakimi się posługują.

Dla zobrazowania powyższego proponujemy przywołać Lapończyków. Posługują się oni około dwudziestoma wyrazami na oznaczenie lodu, jedenastoma na określenie zimna i aż czterdziestoma na opisanie różnych postaci śniegu, podczas gdy w większości języków europejskich zadowolamy się zazwyczaj jedną nazwą. W odniesieniu do nich nie sposób także od razu zauważyć, że w języku potocznym Lapończyków nie występują nazwy ogólne w rodzaju – „zimno”, „lód”, „śnieg”. Najpewniej ów brak należy tłumaczyć faktem, iż nie są oni w stanie mówić o tychże zjawiskach w postaci ogólnej, a wyłącznie konkretnie, jednostkowo, jako o poszczególnych ich rodzajach¹⁸.

Także inne zjawisko językowe wydaje się godne uwagi. Dawno zauważyliśmy już, iż, na przykład, język angielski nie pozwala – ze względu na występujące w nim rodzajniki – na formułowanie zdań, które pozostawiałyby jako rzecz nierozstrzygniętą to, czy przedmioty, o których w treści zdań mowa, są skądinąd znane mówiącemu, czy też jeszcze nie są mu znane. Wiemy, że w języku polskim nie ma takichże wymogów. Ale zarazem język polski w odróżnieniu od angielskiego przy opisie czynności każdorazowo wymaga wskazania, czy rozchodzi się o czynność dokonaną, czy też niedokonaną, a także wskazania, jakiej płci osoba wykonuje określoną (orzecznikiem bądź czasownikiem) czynność; informacje takie są bowiem zawarte w budowie gramatycznej języka polskiego. I wiemy, że nie sposób wyrazić się poprawnie w języku polskim, nie informując jednocześnie o wskazanych cechach opisywanej rzeczywistości¹⁹, podczas gdy chęć podania takowych informacji w języku angielskim wymagałaby całkowicie osobnych zdań.

Nie zamierzamy ani wyczerpać powyższej kwestii, ani jej systematyzować – nawet na sposób bardziej ogólny. Zamierzaliśmy jedynie przywołać kwestię kultury języka i zjawiska zróżnicowanych języków w ramach ogólniejszych grup i podgrup, aby w rozważanej kwestii edukacji – w jej realiach epistemologicznych – przypomnieć, że dla struktury poznania i jego przebiegów – liczących i nieskończonych, z jakich ukształtowane pozostaje życie (w uproszczeniu) człowieka indywiduum – nie są obojętne charakterystyki (fizyczne, biologiczne i społeczne) ludzkich podmiotów; że również nie są obojętne rodzaje operatorów poznawczych, jakimi jako człowiecze indywidua posługujemy się, oraz że determinujące są również warunki bądź uwarunkowania czasoprzestrzenne jako jednoznacznie określonej lokalizacji.

Jest zrozumiałe, że powyższe zjawisko inspiruje różnorodne konkluzje i sytuuje je w różnych dyscyplinach nauki i wiedzy praktycznej. Na przykład, pozostajemy przekonani, że programy epistemologiczne, które podejmowałyby próbę opisanie poznania z pominięciem powyżej sygnalizowanych czynników, nie byłyby w stanie wyjaśnić szeregu strukturalnych i dynamicznych prawidłowości

¹⁸ Tamże, s. 114.

¹⁹ Por. tamże, s. 114.

i charakterystyk poznania. Z kolei w ramach nauk edukacyjnych (w uproszczeniu) i wszystkich dyscyplin szeroko rozumianej kulturowości nabywamy przekonania, że języki, którymi się posługujemy w ramach określonych kręgów cywilizacyjnych, kształtują ze względu na właściwą im strukturę gramatyczną określone dyspozycje lub nawyki myślowe do ujmowania rzeczywistości w określony i jednostkowy sposób, jednocześnie poznawczo determinując używany jej obraz. Czy zatem nie powinno się nasycać programów i podstaw programowych do nauczania kultury języka określonej bądź określonych społeczności narodowych (względnie państw) treściowymi w wyrażenia własnej kultury lekturami i dziełami – wraz z wprowadzaniem pewnego rodzaju obowiązku lektury itd., a na zajęciach szkolnych osobistego wyartykułowywania treści i nawet własnych emocji z niej itd., zamiast kontynuowania i wręcz pogłębiania jeszcze destrukcji kulturowej nowych pokoleń przez tak ideologicznie modne przystawanie odpowiedzialnych za edukację na upraszczanie zestawu lektur – najczęściej ograniczanego do publicystyki współczesnej o uproszczonej kulturze językowej, czego zobrazowanie niech stanowią wyrażania treści *sms*-owych przekazów: tak zwane *emotikonki*?

Również w ramach nauk edukacyjnych i pedagogicznych zdajemy sobie sprawę z faktu, że język nie tylko jest narzędziem wyrażania określonych treści informacyjnych, ale także w bliżej nieokreślonym sensie je współtworzy. Czy zatem nie powinno przekonywać się społeczeństw Zachodu do podejmowania ambitnych przedsięwzięć nauki języków – nie tylko klasycznych, które nadały kulturowy fundament cywilizacyjności europejskiej, ale także ościennych i sąsiadujących społeczeństw? Nie chodziłoby w tym o żadne inne względy poza nabywaniem bardziej twórczej poznawczo perspektywy postrzegania rzeczywistości, a także interakcyjności poznawczej w stosunku do rzeczywistości społecznej. Tymczasem społeczeństwa dominujące pod względem gospodarczym i ekonomicznym wykazują brak zainteresowania nabywaniem umiejętności posługiwania się także innymi europejskimi kulturami językowymi. Zachodzi i pogłębia się sytuacja, w której zasobnie materialnie społeczeństwa degradują się poznawczo – w sensie powyżej wyartykułowanych treści, że struktury gramatyczne kształtują określone perspektywy percepcyjne rzeczywistości, zaś społeczności tak zwanego obrzeża cywilizacyjnego przymuszone ze względów pragmatycznych do posługiwania się językami zdają się pozostawać jakby wchłaniane przez społeczeństwa ekonomicznie dominujące. Jednocześnie wymiar poznawczy – i jednocześnie osobowościowy rozwój człowieczych indywiduali, zarówno cywilizacyjnego centrum Zachodu, jak i jego obrzeży – zostaje przytłumiony w perspektywie stawania się społeczeństw współczesnej doby globalizacyjnej społeczeństwami informacyjnymi. Czy zatem – niezależnie od dominującej ideologii postrzegającej człowiecze życie jedynie w wymiarze empiryczności i jedynie jako składnik struktury mechanizmu wykształconej cywilizacji konsumpcji i uzyskanego *bien être* wąskich grup społecznych kosztem pozostałych człowieczych mas w kontynentalnych społecznościach – także brak

uwagi na czynnik poznawczy w wymiarze kształtowania wrażliwości kulturowej człowieka indywiduum nie przyczynia się do niemocy w stawaniu się społeczeństwami informacyjnymi – co tak jeszcze niedawno zdawało się okazywać drogowskazem postępujących przemian społecznych, kulturowych i innych w wymiarze europejskiego i zaatlantyckiego Zachodu?

3. Realizm wtopienia człowieka indywiduum w społeczność i kulturowego w niej tkwienia

Podnieśliśmy powyżej, że nie tylko struktura (*resp.* budowa) gramatyczna języków potocznych, lecz także ich osobliwości logiczne – czyli nieostrość pojęć, nieodróżnianie języka przedmiotowego i metajęzyka, nieprzejrzystość struktury syntaktycznej itd. – mogą w określonym wymiarze wywierać i zarazem determinują treść poznania. Oczywiście, powyższą prawidłowość i na pewien sposób ów determinizm antropologiczny można interpretować jako źródło bądź przyczynę występowania pytań źle postawionych, zagadnień nierozstrzygalnych, antynomii semantycznych itd. Ale jednocześnie powyższe zdaje się uświadamiać wagę edukacji w sensie właściwym, w której rozwój osobowościowy, moralny i duchowy – poprzez wzrost sprawności intelektualnych i nabywanie treści aktualizowanej wiedzy z zakresu szeroko rozumianej kultury wraz z umiejętnością sięgania po bardziej szczegółowe dane naukowe i wykorzystywanie ich naukowych wyników dla celów życiowo-egzystencjalnych i społeczno-kulturowych – pozwoli każdemu człowiekowi indywiduum z nowo wykształcających się pokoleń na świadome spełnianie się w *jestestwie*. Wobec tego, co zdołaliśmy uchwycić w powyżej nakreślonym wymiarze realizmu poznawczego, epistemologicznego i po części pedagogicznego nie wydaje się zachodzić zjawisko znane pod dość popularnym, ale niestety jedynie ideologicznym określeniem edukacji multikulturowej. Nie wydaje się ona istnieć poza edukacją w sensie właściwym, czyli klasycznym. Można by uznać, że zachodzi jedynie zamiana nazwy, określenia, wobec pozostawiania tożsamysemantycznych treści. Ale dlaczego miałyby się dokonywać zamiana znaczeń i określeń, skoro dotychczasowe funkcjonują właściwie na sposób kulturowy?

Inaczej ujmując powyższe – po prostu nie ma *czegoś* takiego, jak edukacja multikulturowa. I być może stajemy wobec niechcianego bądź nie do końca uświadamianego zjawiska pozyskiwania ze strony społeczeństw cywilizacyjnego centrum wartościowych nowych członków ze strony społeczeństw jego obrzeży. W takiej możliwości starzejące się pod względem demograficznym społeczeństwa konsumpcyjne Zachodu zdawałyby się odnawiać kosztem wartościowych człowieka indywiduum społeczeństw jego peryferii.

Zwięźle rozważmy uświadomioną przez J. (księcia Adama Korybuta) Woronieckiego OP (1878–1949) relację zwrotną pomiędzy społeczeństwem a wychowaniem, którego myśl etyczno-pedagogiczna stała się udziałem części Pola-

ków na krótko przed odzyskaniem przez Rzeczpospolitą niepodległości w 1919 roku. Autor *Katolickiej etyki wychowawczej* (Lublin 1948)²⁰ rozpoznał przygotowanie do życia młodych pokoleń w kategorii podstawowych funkcji społeczeństwa²¹: „Przygotowanie do życia młodych pokoleń jest tak istotną funkcją każdego społeczeństwa ludzkiego, że nigdy nie może się ono zupełnie zatrzymać w jej wypełnianiu. Może jednak ją wypełniać lepiej lub gorzej, zależnie od tego, do jakiego stopnia uświadomiło sobie obowiązki wychowawcze”²².

W stosunku do powyższego niewątpliwie banałem pozostaje zauważenie, że aby móc wychowywać młode pokolenia, najpierw należy je posiadać we wnętrzu swej społeczności. Oczywiście, należałoby zapytać, skąd określona społeczność będzie je czerpać. I od razu konieczne okazuje się zauważenie, że zarówno pojęcie narodu, jak i jego faktyczne rozpoznawanie zostało wypracowane przez Niemców i Polaków z pomocą Włochów (w uproszczeniu) w końcu XIX wieku i w początkach XX stulecia. Powyższy fakt nie może zatem pozostawać neutralny w stosunku do fundamentalnego rozróżniania osadzenia się koncepcji współczesnych państw i ich społeczeństw, jakimi, z jednej strony, zdominowane są establishmenty polityczne zachodnioeuropejskich społeczeństw, zaś z drugiej strony, jakie postrzegają społeczeństwa środkowo- i wschodnioeuropejskie (w uproszczeniu), w większej części z nich przynależące przecież do kulturowego Zachodu. Uświadamia on bowiem przynajmniej dwojako różnicujące się koncepcje pozyskiwania nowych pokoleń dla własnej społeczności w obrębie państwa. Otóż, o ile w odniesieniu do społeczeństw, np.: Niemiec i Polski, mamy najpewniej do czynienia z rozumieniem powinności zrodzenia i konieczności wykształcenia w strukturze narodu (oraz w odniesieniu do jego kultury i rozpoznawanej tożsamości narodowej) nowego młodego pokolenia Niemców i Polaków, o tyle w odniesieniu do społeczeństw, które aż po dzień współczesny zdają się w ich poszczególnych członkach-obywatelach nie w pełni rozumieć znaczenia pojęcia: „naród”²³, niewątpliwie chodzi o zakładaną możliwość pozyskiwania nowych pokoleń z zewnątrz, do czego wydatnie przyczynia się status tychże

²⁰ W odniesieniu do tegoż dzieła nie sposób nie podnieść, że rozwijając jedną z fundamentalnych myśli Akwinaty, J. Woroniecki zdołał twórczo ukształtować etykę wychowawczą na bazie tradycyjnej etyki tomistycznej. Lecz daleka była ona od popularnej wówczas kazuistyki czy koncepcji I. Kanta, redukującej etykę do nauki o powinnościach moralnych (marginalizującej jednocześnie refleksję etyczną nad moralnymi dynamizmami w człowieku, nad jego powołaniem ostatecznym i dostępnymi już obecnie antycypacjami życia wiecznego). Koncepcja etyki wychowawczej (katolickiej) Woronieckiego przewyciężyła ujęcie etyki jako dyscypliny o postępowaniu i jego teoriach na korzyść praktycystycznej postaci teorii życia i postępowania, a więc dyscypliny, która koncentruje się na „technice” (w sensie umiejętności pedagogicznej) budowania charakteru oraz nauce wychowania i samowychowania.

²¹ Por. J. Woroniecki, *Spoleczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 17–31; także: tegoż, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61.

²² Tamże, s. 41.

²³ Ważnym dokonaniem przywołanego powyżej J. Woronieckiego było stworzenie teorii narodu. Zob. tegoż, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lublin 1925.

państw jako stanowiących ściśle cywilizacyjne centrum europejskiego Zachodu. Właśnie ta mocna kondycja cywilizacyjna państw ścisłego centrum ekonomiczno-gospodarczego Zachodu, niewątpliwie przesądzająca o napływie imigrantów, stanowi nieustanną przyczynę napięcia pomiędzy nimi a społecznościami krajów cywilizacyjnego obrzeża i europejskich półprowincji. Logiczne jest zatem, że w społecznościami państw cywilizacyjnego centrum Zachodu dokonuje się – sięgające już wielu dekad – swoiste kulturowo-cywilizacyjne przysposobienie imigrantów do funkcjonowania w ich wnętrzu, mające na celu zatarcie różnic kulturowych poszczególnych grup etnicznych imigrantów²⁴, a zwłaszcza nowo narodzonych potomków imigrantów²⁵.

Natomiast, w odniesieniu do polskiej społeczności doby aktualnej integracji europejskiej – integracji państw członkowskich UE – nie powinno pozostawiać

²⁴ Na głębszą refleksję zasługują liczne przykłady postaw intelektualnych ludzi nauki europejskiego Zachodu. Np. współczesny Woronieckiemu znakomity luksemburczyk – J. Grendt OP twierdził, że państwo ma prawo zmuszać ludzi („łagodnymi środkami”) do zmiany języka i obyczajów narodowych. Jako znakomity tomista wywodził on swe tezy z dzieła św. Tomasza z Akwinu. Jednak ponieważ za czasów św. Tomasza narodów jeszcze nie było, więc jeszcze w latach 20. XX stulecia znakomita większość francuskojęzycznych tomistów nie rozumiała w ogóle, czym jest naród. Oczywiście J. Woroniecki podjął intelektualny spór z takimże stanowiskiem, podnosząc – jako jeden z pierwszych we własnym środowisku zakonnym, stanowiącym jednocześnie środowisko duchowe Akwinaty – postulat porządnego myślenia (intelektualnego) o nowych zagadnieniach (por. J. Woroniecki, *Katolickość tomizmu*, Lublin 1924), czyli, m.in.: o kwestii narodu. W odniesieniu jednak do J. Grendta i wielu jemu podobnych myślicieli-tomistów należałoby jednak podjąć dogłębniejsze zbadanie kwestii, na ile katolickie francuskojęzyczne środowiska intelektualne (tomistyczne przed zmianą, jaka dokonała się odnową teologii w pierwszej połowie XX stulecia, skutkującej odnową soborową *Vaticanum Secundum*) przyczyniły się do utrwalenia m.in. idei republikańskich we Francji i koncepcji kształtowania społeczeństw doby współczesnej (w uproszczeniu), wzmocnionych argumentacją Akwinaty. Potwierdzenie powyższego odnajdujemy i rozpoznajemy w istnieniu zasadniczych różnic między historiografią niemiecką a francuską, pomimo francusko-niemieckiej współpracy historycznej. Mediewista – O.G. Oexle (por. O.G. Oexle, *Les tendances actuelles de l'histoire du Moyen Âge en France et en Allemagne*, Paris 2003, s. 425) określił powyższą różnorodność następująco – w Niemczech dotąd trwa silna tradycja traktowania państwa jako tematu centralnego i najwyższej wartości, natomiast historycy francuscy wysuwają kwestię społeczeństwa jako zasadniczy przedmiot badań historycznych (za: por. J. Kłoczowski, *Nasza tysiąclecie Europy*, Warszawa 2010, s. 18).

²⁵ Jest zrozumiałe, że powyższe kwestie jedynie zarysowują ważne zagadnienie funkcjonujących koncepcji państw i ich społeczności. Domagają się one koniecznego rozwinięcia, na które jednak nie pozwala zarówno temat rozważań, jak i szczytowość miejsca. W odniesieniu do społeczeństwa Niemiec chcielibyśmy jedynie dopowiedzieć, że stopniowe uzyskanie przez nie po 1871 roku pozycji mocarstwa i jednej z czołowych pozycji europejskiej gospodarki po 1945 roku najpewniej przyczyniło się do ich transformacji w sposób „pozyskiwania” nowego pokolenia – po imigrantach tureckich (zasadniczo muzułmanie) dość liczną grupę stanowią Polacy. Najpewniej także w próbie odwzorowania w zjednoczonych Niemczech koncepcji zachodnioeuropejskiej (którą powyżej, w odniesieniu do Francji, wyróżniliśmy) należałoby rozpoznać i zarazem rozumieć brak woli uregulowania statusu mniejszości polskiej w Niemczech na sposób identyczny, jak ona pozostaje unormowana w Trzeciej Rzeczypospolitej.

wątpliwości, że żywotność Polski zależy wyłącznie od nowo zrodzonych i nowo ukształtowanych pokoleń Polaków²⁶ – wewnątrz kulturowo tożsamej społeczności polskiej. Powyższe pozwala nam wyartykułować podniesioną różnicę pomiędzy państwami i ich społecznościami cywilizacyjnego centrum europejskiego Zachodu a krajami-państwami jego kontynentalnego obrzeża²⁷. Otóż, o ile społeczności ekonomiczno-gospodarczego centrum Zachodu zdają się pozostawać skazane na nieustanną imigrację (nowych, wartościowych kulturowo osób bądź grup ludzkich – nawet spoza kręgu kulturowego Europy²⁸) ze względu na uzyskany poziom cywilizacyjny²⁹, o tyle sytuacja nie jest identyczna dla społeczności krajów obrzeża cywilizacyjnego Zachodu, a zwłaszcza europejskiego. Aby utrzymać swą kulturową stabilność, nie mogą one ustać w dziele wykształcania własnych pokoleń ludzi młodych, którzy stopniowo przejmowałiby odpowiedzialność za funkcjonowanie gospodarki państwa i życie kulturowo-cywilizacyjne narodu.

Być może, projekt edukacji multikulturowej ukształtowany został z myślą o zasileniu starzejących się społeczeństw cywilizacyjnego centrum europejskiego Zachodu – a więc z myślą o napływie osób kulturowo wydziedziczonych z ich środowisk lokalnych i kulturowych wspólnot, osób pozbawianych zanurzenia w dziejową przeszłość własnych małych ojczyzn i stron rodzinnych oraz kulturowego osadzenia w dziedzictwie narodu, państwowości. Nie wydaje się jednak, aby zyskiwały na tym społeczeństwa ekonomicznie i gospodarczo zasobne. Nie wydaje się również, aby zyskiwały cokolwiek społeczeństwa tracące wartościowe i zarazem aktywne człowiecze indywidua z własnych lokalnych wspólnot, jak i sami przymuszeni do emigracji. Za każdym razem traci człowiecze indywiduum, gdyż pomimo mechanizmów sterujących funkcjonowaniem społeczeństw i zarazem wbrew dominującym ideologiom jego wyzwaniem pozostaje niewątpliwie spełnienie się w *jestestwie*. A do takiejże świadomości może przyczynić się wyłącznie twórcza edukacja w kulturowości własnego narodu – narodu, który pozostaje także w kulturowej interakcji z innymi, sąsiadującymi i tkwiącymi w tymże samym kręgu cywilizacyjnym.

²⁶ Konieczne jest w tym miejscu zauważenie, że Rzeczpospolita Obojga Narodów – Polska niepodległa przygarniała wielu cudzoziemców, którzy wtapiali się w naród polski i w polską kulturę. Oczywiście, postrzegając szerzej, należy mieć świadomość, że było to zjawisko normalne w średniowiecznej i nowożytnej Europie.

²⁷ Por. D. Kubicki, *Teologia katolicka a młodsza Europa globalizacyjnej współczesności* (cz. 1), „Teologia w Polsce”, 4, 2 (2010), s. 233–245; tegoż, *Teologia katolicka a młodsza Europa globalizacyjnej współczesności* (cz. 2), „Teologia w Polsce” [w druku]; tegoż, *Prognozowany kryzys społeczno-ekologiczny XXI w. jako konsekwencja procesów globalizacyjnych końca XX w.?*, „Studia Gdańskie” t. 27, Gdańsk-Oliwa, s. 285–303.

²⁸ Powyższe jest niemal udziałem wszystkich europejskich państw, które w ciągu kilkunastu lat po zakończeniu działań militarnych drugiej wojny światowej potraciły swe posiadłości kolonialne.

²⁹ Konsekwentnie, ten stan przyczynił się do wykształcenia mechanizmu (coraz bardziej czynionego doskonałym pod względem koncepcji edukacyjno-pedagogicznych, procedur administracyjnych, działań integracyjnych itd.) asymilacji imigrantów w kulturze swej społeczności i strukturze funkcjonującego państwa.

Summary

Utopia of the project of multicultural education and the possibility of traditional education, receptive to the religious-cultural dissimilarity in the area of the European integration

The author stresses that only traditional education can create educated new generations of young people in the current postmodern situation, overcoming the spiritual atmosphere of postmodernism marked by neo-positivism. A challenge for all societies of Europe during the process of integration is the transformation of human communities into the information societies in the face of the beginning of the informational civilization that is based on sequence of technical and technological revolutions. The most crucial matter seems to be the problem of shaping mature (in ideological, axiological and ethical sense) society members – responsible for the society and in community spirit shaping its transformation into a society of the information era. The heart of the matter is not only the possibility of their free operating in the structures of civil society and the state under the rule of law, but above all their creative activity arising from the moral freedom.