

Jan Szmyd

REGRESJA ANTROPOLOGICZNA W ŚWIECIE „PONOWOCZESNYM” I KRYZYS EDUKACYJNY

ANTHROPOLOGISTIC REGRESSION IN „AFTER- MODERN” WORLD AND EDUCATIONAL CRISIS

Streszczenie

Cywilizacja techniczna i informatyczna oraz związany z nią neoliberalistyczny system społeczno-ekonomiczny (kapitalizm) wywołuje nasilające się niekorzystne zmiany w sferze psychicznej, mentalnej, zachowaniowej i zdrowotnej człowieka współczesnego. Zmiany te zwane tu regresją antropologiczną w istotnej mierze i w różnoraki sposób ograniczają, hamują, a dość często wręcz deformują proces kształtowania głębszej duchowości jednostek ludzkich, ich indywidualnej tożsamości, „ja” osobowościowego, światopoglądu społecznego oraz jakości stylu życia i relacji międzyludzkich. W naturze ludzkiej wyzwalają się ponad miarę „twarde” siły i tendencje (egoizm, popęd walki, bezwzględna rywalizacja, dążności do życia ułatwionego i przyjemnego, wybujały konsumpcjonizm, pragmatyzm życiowy itp.); ograniczane i hamowane są natomiast „miękkie” nastawienia i predyspozycje (bezinteresowność, solidarność, opiekuńczość, zyczliwość, empatia itp.). Proces ten ewidentnie zagraża nie tylko harmonijnemu kształtowaniu osobowości człowieka i pełnej jego duchowości, ale także zagraża człowieczeństwu jako takiemu. Prowadzić może do cofnięcia się ewolucji gatunku ludzkiego na tory regresywne, wsteczne. W związku z tym pojawia się pilna potrzeba zmiany ładu społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjnego, który ów proces nieuchronnie generuje i permanentnie nasila zmiany. Chodzi o bardzo trudny i nie wiadomo, czy ten cywilizacyjny przełom jest już/jeszcze możliwy. Pewną rolę w tym prołudzkiem, jakby prometejskim wysiłku odegrać mogłoby „wydobyte” z aktualnego kryzysu wychowanie i „wyłamana” korzystnie ze starych paradygmatów współczesna myśl pedagogiczna.

Słowa kluczowe: ewolucja, regresja antropologiczna, natura ludzka, wychowanie, myśl pedagogiczna, człowiek współczesny, kryzys edukacyjny, kryzys wychowania.

Abstract

Technical and informatical civilization and connected with it neoliberalistic, social-economical system causes unfavourable changes in psychological, mental and health sphere of human in contemporary world. These changes, called also as anthropologistic regression, in significant extent slow down and sometimes even deform process of shaping the inside of human. Because of that, there appears a need of change social-economical and civilizational order. Main role in this effort could play upbringing, „taken” from actual crisis and contemporary, pedagogical though.

Key words: evolution, anthropologistic regression, human’s nature, upbringing, pedagogical though, contemporary human, educational crisis, crisis of upbringing.

1. Cywilizacja techniczna i informatyczna oraz zakorzeniony w niej neoliberalistyczny system społeczno-ekonomiczny (kapitalizm) wywołuje wiele niekorzystnych zmian w sferze psychicznej, mentalnej, osobowościowej i zdrowotnej człowieka współczesnego; człowieka świata „ponowoczesnego”.

Szczególnie negatywny ich wpływ zaznacza się w sferze jego duchowości, rozwoju wewnętrznym oraz cechach konstytuujących człowieczeństwo.

Charakterystycznymi przejawami interesujących nas tu zmian są m.in.: nasilające się symptomy osłabienia nerwowego u wielu ludzi, zwłaszcza ludzi młodych, swoista dezintegracja ich osobowości, ujednostonnienie mentalności, obniżenie zdolności rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, nasilające się niepokoje i frustracje wewnętrzne, pojawianie się różnych odmian nowych neuroz i chorób społecznych.

Do bardziej wymownych przejawów omawianych tu zmian zaliczyć m.in. można: ubożenie sfery emocjonalnej i empatycznej wielu jednostek ludzkich, osłabienie i ujednostonnienie relacji międzyludzkich, przekształcanie ich głównie w relacje interesowne, formalne i funkcjonalne, a odchodzenie od więzi motywowanych po prostu potrzebą spotkania i współbycia z innym, spłykanie i upraszczanie stylów życia, pozbawianie ich głębszego sensu, popadanie w bezmyślny i irracjonalny konsumpcjonizm oraz w powszedni hedonizm, w życie głównie spod znaku „mieć” i „użyć”, a nie według intencji „być”, wzbogacić się wewnętrznie, samorealizować sensownie, egzystencjalnie spełniać.

Bezpośrednimi lub pośrednimi czynnikami sprawczymi czy przyczynami głównymi owych na ogół niekorzystnych antropologicznych przemian dokonujących się w kontekście cywilizacji technicznej i informatycznej oraz w kręgu współczesnych procesów globalizacyjnych są m.in.: przemożny wpływ na mentalność, postawy i zachowania przeciętnego człowieka medialnego (czytaj: nieadekwatnego, jednostronnego i w znacznej mierze zdeformowanego) obrazu rzeczywistości, przyspieszony i – co więcej – coraz większemu przyspieszeniu ulegający rozwój technologiczny i informatyczny, którego rezultaty – w postaci różnych konstrukcji, urządzeń, przedmiotów użytkowych („gadżetów”), programów informatycznych itp. – użytkowane są tyle powszechnie, co na ogół niezrozumiale od strony ich mechanizmów wewnętrznych i technicznej funkcjonalności, a zwłaszcza od strony różnorodnych i długofalowych skutków na psychikę ludzką ich przesadnie częstej używalności, np. zdecydowanie nieumiarkowanej już używalności „komórki” telefonicznej, Internetu, tabletu przez młodzież, ze znanymi, naukowo potwierdzonymi, negatywnymi skutkami tego stanu rzeczy na ich mentalność, postawy życiowe i zdrowotność.

Do dalszych czynników sprawczych omawianych tu zmian antropologicznych należy wszechwładne już oddziaływanie na umysłowość i emocjonalność człowieka współczesnego różnych odmian kultury masowej; odmian często bardzo pośledniego i duchowo otepiającego odbiorcę gatunku (przykładem może być m.in. większość amerykańskiej, „rozlanej” po całym świecie

produkcji filmowej i rozrywkowej, z powodzeniem wypierającej ze sfery swych wpływów wytwory homokreatywnej kultury wysokiej). Przykładem może tu być także programowy i agresywnie narzucany, głównie poprzez masową i socjotechnicznie wyrafinowaną reklamę, wybujały konsumpcjonizm i pragmatyzm życiowy czy nieodrodny od cywilizacji technicznej i informatycznej relatywizm aksjologiczny i moralny.

Omawiane zmiany antropologiczne, społeczne i kulturowe, często programowo inspirowane i ukierunkowywane przez globalne ośrodki ekonomiczne i finansowe, nie tylko deformują i wypaczają sferę duchowości, świadomości i behawioru człowieka „ponowoczesnego”, stwarzając poważne zagrożenie dla prawidłowego jego rozwoju czy wręcz dla przetrwania jako gatunku, ale mają też wysoce prawdopodobny wpływ na bardziej długofalowy proces homokreatywny: na dalszą ewolucję społeczną i kulturową człowieka, a w pewnej mierze także na jego ewolucję biologiczną. Są one już tak silne i tak głęboko destrukcyjnie „wwiercające się” w głębsze pokłady struktury psychosomatycznej jednostek ludzkich, że bez przesady uznać je można za czynniki antropologicznie groźne. Zawiązują się one w złożony syndrom przyczyn hamowania i spowolniania, w pewnych przypadkach nawet swoistego „zawracania” kierunku przemian – w tym przypadku „biegu” ewolucji gatunku ludzkiego; „zawracania” z kierunku progresywnego na kierunek regresywny, a w konsekwencji na kierunek stopniowego obniżania zdolności przystosowawczej do środowiska życia podmiotu owego procesu ewolucyjnego; kierunku zwanego tu „regresją antropologiczną” (pojęcie wprowadzone w dyskurs naukowy i filozoficzny przez autora tego tekstu).

2. Bliższa charakterystyka procesu, który określamy tu mianem „regresji antropologicznej” – w odróżnieniu od znaczeniowo podobnych, ale treściowo nieco odmiennych terminów, takich np. jak: „pomniejszanie człowieka”, „regres człowieczeństwa”, „homodestrukcja”, „rozpad koherencji człowieka” itp. – wymaga przede wszystkim przypomnienia podstawowego znaczenia pojęcia ewolucji; ewolucji w szerszym, nie tylko biologicznym znaczeniu.

Otóż za czołowymi odkrywcami i teoretykami tego procesu przyjmujemy tu takie jego rozumienie, według którego proces ten oznacza – w ogólnej swej tendencji – zmianę kreatywną i zarazem progresywną; zmianę rodzącą struktury czy układy coraz bardziej złożone i zróżnicowane, funkcjonalnie bogatsze i sprawniejsze, coraz lepiej „uczące się” swego środowiska, sposobu skutecznego doń przystosowania się i możliwie długiego w nim przetrwania; mówiąc ogólniej i nieco metaforycznie – idzie tu o rozwój „w górę”.

Przypomniane cechy ewolucyjnej zmiany nie wykluczają jednak tego, co rzadziej się w nim zauważa i podkreśla, a mianowicie tej jej charakterystycznej cechy, którą – ogólnie mówiąc – określić można jako zmianę „w dół”, tzn. jej swoisty zwrot w kierunku regresywnym; kierunku przeciwnym temu, który kojarzy się zwykle z progresją.

Rozmaicie określa się w literaturze przedmiotu ten – mówiąc paradoksalnie – „rozwój w dół”, m.in. określa się go jako „ewolucję regresywną”, „inwolucję”, „regresję”, „rozwój wadliwy” itp.

Tu zaś przyjmujemy dla oznaczenia tego „wstecznego” procesu ewolucyjnego określenie, które – jak się nam wydaje – spełnia najlepiej, chociaż oczywiście w przybliżeniu, wymóg względnej adekwatności, a mianowicie nazwę „regresja ewolucyjna”; regresja, która w odniesieniu do ewolucji człowieka, zwłaszcza na obecnym jej etapie, daje się przeformułować na termin „regresja antropologiczna”.

To swoiste „odstępstwo” czy ten jak gdyby „buntowniczy” zwrot w dominującym trendzie procesu ewolucyjnego nie jest już tylko hipotetycznym założeniem we współczesnych teoriach ewolucji (a jest ich – jak wiadomo – wiele), ale empiryczną naukową konstatacją faktu/fenomenu bezspornego¹.

Jest to jednak fakt/fenomen niezwykle złożony i skomplikowany, a zarazem o zasadniczym – w istocie rzeczy decydującym o jakości i przetrwaniu podmiotów ewolucyjnych – znaczeniu. Spróbujmy go wstępnie i skrótowo w tym miejscu wyjaśnić w odniesieniu do samego człowieka.

3. Otóż człowiek, który z natury rzeczy „wyewoluował” z szerokiego kręgu swoich przodków, których pierwszoplanowym zadaniem była mordercza walka o przetrwanie, zachowanie życia, zdobycie pożywienia, uchronienie i zabezpieczenie życiowe własnego potomstwa itp., wyposażony został w pierwszym rzędzie przez mechanizmy i procesy ewolucyjne w – żeby tak powiedzieć – „twarde” siły i zdolności adaptacyjne i witalne. Należy do nich obok popędu walki, samozachowania także popęd nie tylko do życia zabezpieczonego i uchronionego, ale również do życia coraz bardziej ułatwionego, wygodnego i przyjemniejszego, dopiero na drugim miejscu wyposażony został w siły i predyspozycje potrzebne z kolei we współżyciu i współdziałaniu z innymi – w tzw. siły i predyspozycje „miękkie”, takie np. jak skłonność do bezinteresownej pomocy, zainteresowania i zatroskania innym, spontaniczna „bliskość” i solidarność, szacunek i życzliwość, więź emocjonalna, empatia itp.

Człowiek z różnym powodzeniem i skutkiem urzeczywistniał w kolejnych etapach swej gatunkowej ewolucji te dwie w znacznej mierze przeciwstawne sobie i w zasadzie sprzeczne strony swej natury. W jednych czasach i sytuacjach wyzwał w sobie w większym wymiarze siły i popędy „twarde” (np. w czasie wojen, rewolucji społecznych, konfliktów wewnętrznych itp.)

¹ Por. K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986; J. Levine, D. Suzuki, *Tajemnica życia*, tłum. Gasparska, B. Skarżyńska, Warszawa 1996; H. Skolimowski, *Święte siedlisko człowieka. O magii i pięknie życia*, tłum. R. Palusiński, Warszawa 1999; Z. Piątek, *Ekofilozofia*, Kraków 2008; H. Skolimowski, J.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003; Z. Piątek, *Pawi ogon, czyli o biologicznych uwarunkowaniach kultury*, wyd. I, Kraków 2007; A.T. Tymieniecka, *Logos and Life: Impetus and Equipose in the Life – Stragedies of Reason*, Book 4, *Analecta Husseriana*, Vol. C, Springer 2009.

w innych zaś je nieco przyhamowywał i dawał ujście dla sił i popędów „miękkich”, pro ludzkich (właściwie całą historię ludzkości można by z tego punktu widzenia interesująco opisać).

Trzeba tu jednak podkreślić to, że człowiek w wyniku dość przypadkowego zbiegu historycznych okoliczności (handlowych, geograficzno-odkrywczych, kolonialno-zaborczych, technicznych, naukowych, filozoficznych – wśród nich racjonalizmu i utylitaryzmu filozoficznego i naukowego – Kartezjusza, Newtona, Voltaire’a, francuskich Encyklopedystów, angielskich etyków i ekonomistów – J.S. Milla, J. Bentham’a i innych), a nie w wyniku nieuchronnych konieczności i prawidłowości dziejowych „wpadł” – żeby tak powiedzieć – już we wczesnych czasach nowożytnych, tzn. w XV, XVI, XVII w. – na trop systemu społeczno-ekonomicznego – rozwijanego dynamicznie i ekspansywnie po dziś dzień – systemu zwanego kapitalizmem (obecnie możemy go nazwać globalnym neokapitalizmem lub postkapitalizmem).

System ten, jak żaden inny, maksymalnie wyzwolił wspomniane wyżej „twarde” tendencje i popędy natury ludzkiej, stworzył dla nich potężne i skuteczne stymulacje oraz względnie optymalne warunki ich rozwoju oraz dogodne sposoby, narzędzia i środki niemal powszechnego ich zaspokajania. Równocześnie skutecznie przyhamował, stłumił, a nierzadko wręcz zablokował siły i impulsy „miękkie” – też integralnie przynależne naturze ludzkiej. Chodzi tu nie tylko o naturalne predyspozycje do altruizmu, bezinteresowności, solidarności, pomocniczości, czy o etyczną i estetyczną wrażliwość, ale nadto o takie subtelne cechy ludzkiej natury i mentalności, jak kontemplacja rzeczywistości, metafizyczna i religijna refleksyjność, głębsza duchowość wewnętrzna, żywsza uczuciowość i empatyczność itp.

Wyzwalając ponad miarę „twarde” popędy i skłonności, wśród nich: wybujały egoizm, skrajną interesowność, brak troski o „innego”, drapieżną rywalizację, nadmierną wojowniczość o „łup”, agresję i przemoc, nieumiarkowaną chęć posiadania i zysku, czyniąc je z reguły dominującymi w sferze ludzkich pragnień i dążeń, planów i aspiracji życiowych, w pewnej mierze „wytrącił” ewolucję człowieka z jej wewnętrznej równowagi, harmonii i skierował jej pewne toki czy kierunki rozwojowe na jak gdyby boczny tor, poważnie zakłócając prawidłowości procesu ewolucyjnego człowieka.

W wyniku tego zasadniczego zakłócenia procesu ewolucyjnego stopniowo popada on w nieharmonijny i nierównomierny tok rozwoju swych naturalnych skłonności i predyspozycji, pogrąża się w pewne ewolucyjne „roz-darcie”, a nawet w pewną antynomię rozwojową oraz w niebezpieczne dla jego zrównoważonego rozwoju zahamowania i cofnięcia ewolucyjne, zwane tu „regresją antropologiczną”. Stan ten oznacza głęboką deformację całościowo i harmonijnie pojętej istoty ludzkiej. Ścisłej rzecz ujmując – oznacza on postępujący rozpad „koherencji życia wewnętrznego” człowieka,

tn. narastającą rozpiętość między tempem rozwoju intelektualnego, racjonalno-pojęciowego a rozwojem emocjonalnym i duchowym².

Nadto oznacza on nader niebezpieczną rozwarłość między stosunkowo wolnym tempem rozwoju filogenetycznego a przyspieszonym rozwojem funkcjonalno-cywilizacyjnym człowieka; między zastojem a nawet regresem głębszej duchowości człowieka a bardzo szybkim tempem rozwoju jego umiejętności funkcjonalno-technicznych; między pragmatyzmem życiowym a sferą doświadczeń i przeżyć wyższych wartości oraz żywotności duchowej transcendencji: metafizycznej, religijnej, estetycznej, co niektórzy badacze nazywają – i chyba nie bez pewnej racji – „psuciem”, „upadkiem”, a nawet „śmiercią” człowieka, a w każdym razie wyraźnym regresem człowieczeństwa³.

4. Najdobitniejszym i chyba najbardziej wymownym przejawem i zarazem współczynnikiem „regresji antropologicznej” jest to, co Jose’ Louis Sampedro⁴ – znany hiszpański myśliciel i bankowiec oraz jeden z czołowych przywódców duchowych „oburzonych” – nazwał mianem „karłowatego” światopoglądu społecznego, tzn. takiego ogólnego poglądu na świat ludzki, według którego wszystko sprowadza się do pieniądza; w którym pieniądz jest totalnym odniesieniem dla wszystkiego, ostatecznym kryterium większości wartości i ocen; w którym wartości rynkowe, ekonomiczne uznaje się za najważniejsze; interes, zysk, rentowność, majątek, posiadanie przedmiotów materialnych, żądze władzy i wpływów, dominacji i panowania – za przewodnie motywacje wysiłku życiowego i działalności publicznej; zaś wydajność ekonomiczną i tzw. „postęp ekonomiczny” traktuje się za najważniejszy i całkowicie bezsporny wyznacznik rozwoju społecznego i cywilizacyjnego, a w tym kontekście – rozwoju samego człowieka.

To, że jest to rzeczywiście „karłowaty” i nazbyt jednostronny, żeby nie powiedzieć mentalnie i moralnie upośledzony światopogląd społeczny, jednak prawie nikomu nie przychodzi do głowy w sytuacji niemal powszechnego i zadziwiająco skutecznego indoktrynowania nim większości umysłów ludzkich (głównie przez mass media) – poza zdecydowaną mniejszością ludzi jeszcze niezupełnie uległych tej superindoktrynacji, tzn. nielicznych intelektualistów, wybitnych myślicieli, filozofów i artystów oraz poszerzających się i rosnących na sile społecznego „przebicia” zbiorowości ruchu „oburzonych”, alterglobalistów, antyglobalistów i innych radykalnych współczesnych ugrupowań społecznych.

² Por. K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa...*, s. 35, 158.

³ Por. H. Skolimowski, *Święte siedlisko człowieka...*, s. 12, 162; J. Legowicz, *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; P. Singer, *Jeden Świat. Etyka globalizacji*, przeł. C. Ciesielski, Warszawa 2006; J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011.

⁴ Por. J.L. Sampedro, *Nadchodzi lepszy świat*, „Gazeta Wyborcza”, 21–22 kwietnia 2012, s. 15–16.

Przy tym ludzie zindoktrynowani tym „karłowatym” i – jak powiedzieliśmy – intelektualnie upośledzonym światopoglądem na ogół nie zdają sobie sprawy z tego oczywistego faktu, że światopogląd ów nieustannie traci nie tylko swoją teoretyczną i moralną rację, ale po prostu swoje „pokrycie” w zasobach naturalnych i energetycznych Natury (Gai) oraz na przyzwoleniu intelektualnym, etycznym i humanistycznym ludzi głęboko refleksyjnych i prawdziwie zatroskanych bliższą i dalszą przyszłością człowieka i najlepszych jego osiągnięć kulturowych i cywilizacyjnych.

Nasuwa się pytanie: jakie jest wyjście z tej – ogólnie mówiąc – regresywnej sytuacji antropologicznej?

Wszystko wskazuje na to, że wyjście jest tylko jedno – jedyne, a mianowicie zmiana albo gruntowna naprawa systemu społeczno-ekonomicznego, który te sytuacje nieuchronnie generuje i nieustannie pogłębia – ze wszystkimi negatywnymi i destrukcyjnymi skutkami; który w masowej skali, bezpośrednio lub pośrednio, wpływa na postępującą regresję w sferze ludzkiej mentalności, duchowości, zachowaniowości i egzystencjalnej kreatywności.

Ta zmiana czy radykalna reforma jest – wbrew pozorom i ukształtowanym w ostatnich stuleciach nawykom i stereotypom myślowym – bezalternatywnie niezbędna i konieczna, jeśli regresja człowieczeństwa ma być skutecznie powstrzymana albo przynajmniej znacząco pomniejszona.

Jednakże taka systemowa, społeczno-cywilizacyjna zmiana jest, rzecz jasna, zmianą niezmiernie trudną i nie wiadomo, czy w ogóle już/jeszcze możliwą.

Nie można na razie dostrzec odpowiednio dużych sił społecznych, politycznych i ideologicznych mogących dokonać tego epokowego przewrotu dziejowego. Nie widać też jakiejś większej determinacji i ideowej inspiracji w sprawie jego urzeczywistnienia, chyba że o sprawie zdecyduje splot jakichś wielkich i niespodziewanych wydarzeń społecznych czy totalnych kryzysów ekonomicznych lub jakichś nagłych, niewyobrażalnych dziś załamów cywilizacyjnych, czy może coś z tego rodzaju perspektywy, że takie ruchy społeczne jak ruch „oburzonych” czy ugrupowania antyglobalistów lub podobne im ruchy przyszłościowe urosną w taką siłę, że rzeczywiście będą one w stanie przeprowadzić ten fundamentalny i – jak się wydaje – konieczny z punktu widzenia perspektywicznego interesu człowieka – rewolucyjny lub ewolucyjny zwrot w aktualnych i – jak próbowaliśmy to wyżej wykazać – znacznie obecnie zaburzonych trendach rozwojowych gatunku ludzkiego⁵.

Nie wypowiadając, z oczywistych względów, żadnego określonego sądu czy choćby przypuszczenia dotyczącego takiej z natury rzeczy nieprzewidywalnej,

⁵ Por. T.K. Toeplitz, *Dokąd prowadzą nas media*, Warszawa 2006; W. Sztumski, *Qvo ruis, homo? Środowisko życia, czas, ludzie*, Katowice 2008; Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, tłum. M. Bogdan, Warszawa 2010; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

a nawet niezupełnie wyobrażalnej przemiany cywilizacyjnej – przemiany o zasadniczych konsekwencjach dla prawidłowego i niezagrażonego rozwoju istoty ludzkiej, można już jednak – jak sądzę – formułować dość uprawnioną tezę, że poruszone tu zagadnienie coraz wyraźniej staje się wyzwaniem dla światłych i odpowiedzialnych elit intelektualnych i ideowych świata współczesnego; dla wybitnych wpływowych, ale niezależnych przedstawicieli nauk społecznych i przyrodniczych, dla twórczych i humanistycznie usposobionych filozofów i moralistów, dla wielkich indywidualności w dziedzinie sztuki i religii. Natomiast na obecne elity polityczne, finansowe, medialne – elity władzy, wpływów i posiadania nie ma tu co, w większości przypadków i z dobrze znanych względów, liczyć.

5. Jedną z poważniejszych i najbardziej niepokojących z punktu widzenia dostrzegalnych i przewidywalnych skutków sytuacji kryzysowych globalizującego się świata jest stan rzeczy we współczesnej edukacji, a zwłaszcza w wychowaniu doby tzw. ponowoczesności; powszechnie już uznawany za kryzys edukacyjny, w szczególności kryzys wychowania.

Kryzys edukacyjny jest faktem empirycznie potwierdzonym w cywilizacji współczesnej. Nie jest jednak teoretycznie dostatecznie ujęty i wyjaśniony: naukowa i społeczna wiedza o tym zjawisku wykazuje znaczne braki i niedostatki. Przede wszystkim nie ma w niej jednoznacznej odpowiedzi na pytania dotyczące istoty tego kryzysu, jego cywilizacyjnych i kulturowych uwarunkowań oraz konsekwencji dla przyszłości cywilizacji i gatunku ludzkiego w ogóle. Ci, którzy jeszcze nie dostrzegają tego kryzysu w pełnych jego wymiarach i negatywnych skutkach, a należą do nich m.in. autorzy wydanych w ostatnich latach w naszym kraju akademickich podręczników z zakresu teorii wychowania, używają dla oznaczenia tego zjawiska pojęć o osłabionym i bardziej wieloznacznym znaczeniu, takich m.in. jak: „rozdroże”, „zagrożenie”, „niewydolność”, „niesprawność”, „zapaść”, „bezsila” itp.

Jeśli przyjąć szerokie rozumienie pojęcia kryzysu, tzn. utratę równowagi wewnętrznej danej struktury, zanik w niej zasady i siły integrującej całość, radykalne obniżenie skuteczności funkcjonowania tej struktury i wiążące się z tym stanem rzeczy – na poziomie świadomości i odczuć – poczucie chaosu, niepewności i zagrożenia, obawy i troski, to większość z tych określeń w większym lub mniejszym stopniu odnosi się jednak do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, choć nie ogarnia jej całokształtu⁶.

Skoro jest tak, jak pisze B. Suchodolski, że „żyjemy w epoce zmierzchu wychowania, a nawet jego likwidacji”, że „Nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół – co obiecywał kiedyś I. Illich – ale jesteśmy już społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może nawet społeczeństwem bez wychowa-

⁶ Por. R. Ricour, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Mikulski, Warszawa 1990.

nia prawdziwego w ogóle”⁷, to nader aktualne i w pełni zasadne jest pytanie o charakter tego kryzysu, jego najgłębsze uwarunkowania, najpoważniejsze skutki, przede wszystkim zaś o jego istotę i perspektywiczne możliwości jego rozwiązania. Spróbujmy pokrótce odpowiedzieć na te pytania.

Zacznijmy od pytania o charakter interesującego nas tutaj kryzysu. Daje się tu przede wszystkim stwierdzić, że nie jest to kryzys sam w sobie, autonomiczny, niezależny. Nie jest to też kryzys funkcji wychowawczych samej szkoły – w większości przypadków robi ona w tym zakresie niemal wszystko, co może. Natomiast jest on składnikiem szerszego procesu, spokrewniony i uzależniony od wielu innych nurtów całościowego procesu, mianowicie jest jednym z charakterystycznych i bodaj najbardziej istotnych przejawów kryzysu ogólnocywilizacyjnego; kryzysu cywilizacji współczesnej, głównie cywilizacji Zachodu. Wraz z kryzysem społecznym, kulturowym, moralnym, aksjologicznym odzwierciedla on główne braki, schorzenia, deformacje oraz rozdroża tego typu cywilizacji na obecnym, globalizacyjnym etapie jej przemian i funkcjonowania. Zatem nie może być oderwany od żadnego kontekstu cywilizacyjnego „świata ponowoczesnego” i poza nim wyjaśniany. Jak pisze znawca tego zagadnienia: „w sytuacji, w której cywilizacja znajduje się na rozdrożu”, także i edukacja znaleźć się musi na podobnym rozdrożu i dodaje, iż w „krytyce współczesnej cywilizacji i w wizjach nowego stylu życia zawierały się i zawierają najistotniejsze problemy pedagogiczne”⁸. Można nawet powiedzieć, że kryzys edukacyjny, a w szczególności kryzys wychowania jest swoistą esencją kryzysu ogólnocywilizacyjnego, jego specyficznym ogniskowaniem, najwymowniejszym i najbardziej niepokojącym symptomem.

Cechą charakterystyczną omawianego kryzysu jest m.in. to, że stale poszerza się i nasila skala generujących go czynników, a w związku z tym nieustannie powiększa się jego zasięg i intensyfikują negatywne przejawy. Oczywiście, dawno już wykroczył on poza mury szkół i uczelni, poza tradycyjne instytucje i ośrodki wychowawcze, z rodziną i kościołami włącznie, i niejako rozlał się na całe społeczeństwo i właściwie na całą wspólnotę ludzką naszego kręgu kulturowego. Stał się więc zjawiskiem społecznie powszechnym. „Wiek XX słusznie szczyci się swoją cywilizacją: postępem naukowym, technicznym i edukacyjnym. I w tym sensie był »stuleciem dziecka«. Z drugiej strony – pisze znawca problemów wychowania – stał się stuleciem niesłychanego barbarzyństwa: wyniszczających powszechnych wojen, bezpardonowego ludobójstwa, ślepych walk lokalnych i »czystek etnicznych«, kultu wszelakiego rodzaju ksenofobii i dyskryminacji, politycznego i mafijnego terroryzmu, kidnaperstwa itd. I to trwa. Zjawiska te rzutują naturalnie na los i wychowanie dzieci. Dzieci są ofiarami, ale są też świadomie wciąż

⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306, 315.

⁸ Tamże, s. 203–204, 308.

gane do czynów jak najbardziej niegodnych. Na tym polegają »kryzysy« i »klęski wychowawcze« tego stulecia”⁹.

Ta trafna wypowiedź cenionego pedagoga wskazuje jednak nie tyle na złożoną strukturę i istotę współczesnych „kryzysów” czy „klęsk” wychowawczych, co na ich społeczno-cywilizacyjne uwarunkowania. Tymczasem zarówno struktura, jak i istota omawianego tu fenomenu wymagają pełniejszego wyjaśnienia. Jeśli chodzi o tę pierwszą kwestię, to dostrzec się daje rozbudowana i niemal maksymalnie rozrośnięta struktura owego kryzysu. Mianowicie obejmuje on swym zasięgiem zarówno intencjonalną, teleologiczno-aksjologiczną stronę wychowania, czyli jego cele i wartości, jak i stronę technologiczno-instrumentalną, czyli jego metody, sposoby, środki, całe instrumentarium działania. Sięga także do sfery teorii wychowania i innych teorii pedagogicznych oraz do czynnika podmiotowego procesu wychowawczego, czyli „wychowawców” w szerokim znaczeniu tego słowa.

Inną charakterystyczną cechą omawianego kryzysu jest wyprowadzanie czy swoiste wypychanie wychowania z najbardziej naturalnego dla niego terenu, w którym może być najskuteczniej przeprowadzone, tzn. ze szkoły i rodziny, i żywiołowe spychanie go w obszar instytucji i środowisk pozaszkolnych i pozarodzinnych, które z reguły bywają dla niego obszarem małej skuteczności, a nawet zupełnej niemożności. Nadzieja na „społeczeństwo wychowujące” staje się coraz bardziej płonna; najbardziej wpływowe obecnie jego agendy, takie np. jak środki masowego przekazu, instytucje państwowe i samorządowe, struktury biznesowe, organizacje i partie polityczne, stają się coraz wyraźniej czynnikami antywychowawczymi, a w lepszym razie pseudowychowawczymi albo wychowawczo bezradnymi. Ogólnie mówiąc, transfer zła przetacza się coraz szerszym i gwałtowniejszym nurtem do dzieci i młodzieży z kręgu tego właśnie rodzaju instytucji i poniekąd z całego społeczeństwa¹⁰.

Jeśli przystać na to, że – mimo historycznej, społecznej i cywilizacyjnej relatywizacji teleologicznej intencjonalności i praktyki wychowania – przede wszystkim chodzi w nim o wyposażenie wychowanka w kanon podstawowych i uniwersalnych wartości, o ukształtowanie zgodnych z nimi cnót, kreujących człowieczą postawę; takich zwłaszcza jak altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, i takich też jak prawność, uczciwość, prawdomówność, godność, dobroczynność, honor, poszanowanie bliźniego, sumienność, pracowitość, życzliwość, umiejętność współżycia i współdziałania z innymi. Jeśli przyjąć, że w wychowaniu każdorazowo chodzi o wszechstronny

⁹ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003, s. 180.

¹⁰ W. Hock, *Social destruction in our world*, New York 1995; H. Weil, *The social problems of our world*, New York 1995; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 1996; *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.

rozwój osobowości wychowanka, o przygotowanie go do życia społecznego i aktywnego udziału w kulturze¹¹ (jak mówi Maúrice Debesse, o „podnoszenie go do stanu człowieka”¹²; lub – jak postuluje z kolei ks. Janusz Tarnowski – o odnalezienie i urzeczywistnienie „najgłębszego ja” wychowanka)¹³, to uznać trzeba, że współczesny kryzys wychowania dotyczy granic i możliwości skutecznej działalności wychowawczej. Wbrew pozorom bardziej dzisiaj aktualne jest pytanie nie tyle o to, jak wychowywać, ile o to, czy można jeszcze właściwie i efektywnie wychowywać?

Jeśli chodzi o główne uwarunkowania omawianego kryzysu edukacyjnego, to wyróżnić się w nich dają dwa różne rodzaje: historyczno-społeczne i cywilizacyjno-kulturowe oraz aksjologiczne. Pierwsze to makroprocesy i zjawiska o zdecydowanie negatywnej wymowie społecznej, moralnej i humanistycznej. Mówiąc w przenośni, to największe „grzechy” ludzkości naszych i wcześniejszych czasów: wojny, ideologie totalitarne i ludobójstwo, rasizm i nacjonalizm, fanatyzm religijny i ksenofobia, ubóstwo i nędza, przemoc i agresja, nienawiść i nietolerancja, przestępczość i narkomania, patologie społeczne i kryminalizacja życia zbiorowego. Ponadto także różne, nasilające się, negatywne skutki globalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej, jak np. podział na biedne Południe i bogatą Północ, transfer bogactw z krajów biednych do bogatych, obniżanie suwerenności gospodarczej i politycznej państw narodowych, wzrost bezrobocia i sfery ubóstwa, osłabianie państwa socjalnego i poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego, obniżanie tożsamości kulturowej i indywidualnej, odrębności duchowych i kultury wyższej itp.¹⁴

Podkreślmy jednak, że zjawiska te nie miały i nie mają decydującego wpływu na genezę, charakter i żywotność współczesnego kryzysu wychowania. Pierwotny i rozstrzygający wpływ przypada tu czynnikom o charakterze aksjologicznym i moralnym. To one określają istotę i dynamikę tego kryzysu.

Należą do nich dwa czynniki: po pierwsze, tzw. „przesunięcie aksjologiczne”, po drugie, swoista entropia rzeczywistości społecznej. Pierwszy czynnik oznacza radykalną reorientację aksjologiczną człowieka cywilizacji zachodniej oraz gruntowną zmianę w jego stylu życia. Ukierunkowanie się głównie na wartości materialne i użytkowe, przy niedostatku uznania dla wartości duchowych; i bardziej na zasadę „mieć” niż „być”, w większej mierze na konsumpcyjny i komercyjny styl życia niż duchowy. Powoduje to nie tylko spłaszczenie i wyjałowienie życia jednostkowego, zubożenie duchowości i postaw życiowych

¹¹ Por. M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 121–144.

¹² M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 120.

¹³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

¹⁴ Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000; W.J. Cynarski, *Globalizacja a spotkanie kultur*, Rzeszów 2003; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie*, Katowice 2004; J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, przeł. A. Simbirowicz, Warszawa 2005; J. Szmyd, *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006.

jednostek, nierzadko także deformacje psychiczne i zdrowotne, ale także różne negatywne zjawiska społeczne i kulturowe, w postaci rozmaitych patologii społecznych, destrukcji prawnych i moralnych, utrudnień, a nawet blokad wychowawczych itp. „Świat współczesny – piszą znani pedagodzy niemieccy – gloryfikuje zdecydowanie wartości materialne i komercyjny styl życia, dyskredytując jednocześnie wartości duchowe. Wartości materialne stały się fetyszem, bez względu na sposoby ich uzyskiwania. Wywołuje to demoralizację, anarchię i patologie społeczne”¹⁵. Utrudnia, a dość często uniemożliwia w pewnych kręgach młodzieży prawidłową i skuteczną działalność wychowawczą. Tę tezę uzasadniają niemieccy uczeni na podstawie własnych badań empirycznych przeprowadzonych w kilku krajach europejskich. Potwierdzona ona także została w wielu innych współczesnych badaniach nad stanem wychowania i edukacji i uchodzi dziś już za tezę bezsporną¹⁶.

Aksjologiczna reorientacja większości jednostek ludzkich i całych społeczeństw z kręgu współczesnej cywilizacji i kultury, preferencja i absolutyzacja w ich mentalności i postawach wartości materialnych oraz konsumpcyjnego modelu życia stanowi – jak już wcześniej stwierdzono – pierwotną przyczynę współczesnego kryzysu wychowawczego – kryzysu, który w istocie rzeczy jest kryzysem aksjologicznym, kryzysem wartości. Jest konsekwencją dopuszczenia do głębszych warstw świadomości potrzeb i motywacji pragnienia „mieć” nad pragnieniem „być”. Pewnie ma rację jeden z badaczy zachodnich, kiedy oznajmia, że „Pieniądz stał się »wirusem« przełomu 20 i 21 wieku”. I rację ma też jeden z polskich autorów, gdy objaśnia to skrótowe i aforystyczne doniesienie, zaznaczając, że „Owczy pęd do posiadania materialnego sprawia, że jedni ludzie osiągają pewien status własną pracą, inni natomiast wolą sobie przywłaszczać dobra innych na drodze przemocy, gwałtu, kombinowania, łamania prawa. Wyjaśnia to w znacznym stopniu motyw, dla których głównie młodzi ludzie popadają w kolizję z prawem i zasadami moralności”¹⁷. A to, rzecz jasna, nie stwarza dogodnych kontekstów wychowawczych, ani nie sprzyja utrwalaniu efektów wcześniejszych wysiłków w dziedzinie wychowania.

Nasuwa się tu nieuchronnie pytanie: co w tej sytuacji można jeszcze uczynić na rzecz wychowania? Odpowiedzi na nie będą zapewne zróżnicowane. Jedni, idąc za Abrahamem Malowem, być może stwierdzą, że jest pewna nadzieja, ponieważ po zaspokojeniu „potrzeb braku”, potrzeb materialnych przyjdzie kolej na potrzeby wyższego rzędu, na „metapotrzeby”, czyli potrzeby duchowe. Jak twierdzi Richard Moore, im szybciej i więcej ludzkość zgromadzi dobór materialnych, tym szybciej i chętniej sięgnie po dobra duchowe; mówiąc inaczej – za „dobrobytem materialnym” (ekonomicznym) wcześniej czy później

¹⁵ Por. C. Gründe, M. Meyer, *Die Hauptprobleme der heutigen Mensch*, Mainz 1994.

¹⁶ Por. R. Moore, *Values and economy*, Princeton 1996.

¹⁷ J. Czerny, *Zagrożenia wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.

pójdzie „dobrobyt duchowy”¹⁸ i przez to otworzą się lepsze perspektywy dla wychowania. Drudzy zaś – podzielając np. pogląd Józefa Bańki, zgodnie z którym nie ma w sferze potrzeb człowieka wytyczonych na stałe granic posiadania materialnego, a przeciwnie, granice te ciągle się przesuwają, nie prowadząc do poczucia nasycenia¹⁹ – nie będą w rozważanej tu kwestii tak optymistyczni. Najwyżej może uwierzą w możliwości osiągnięcia w określonych warunkach jakiegoś kompromisu aksjologicznego, jakiejś równowagi w wyborach ludzkich pomiędzy wartościami materialnymi a duchowymi, jakiegoś wewnętrznego „sojuszu” pomiędzy nimi, a tym samym dla większych możliwości wychowawczych²⁰.

Za inną z ważniejszych przyczyn kryzysu wychowania można uznać entropię rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej, tzn. coraz większe komplikowanie się tej rzeczywistości, narastanie w niej swoistego „bałaganiarstwa”, a co za tym idzie – stawanie się jej dla człowieka coraz mniej przejrzystą, zrozumiałą i czytelną. W tej komplikującej się i „bałaganiającej” rzeczywistości kształcenie i wychowanie staje się coraz trudniejsze i samo też się coraz bardziej komplikuje, popadając w stany kryzysogenne. Dotyczy to głównie strony teleologicznej i aksjologicznej struktury naczelnych celów i wartości wychowania. Przede wszystkim zaś komplikująca się rzeczywistość zaciera sensy i kontury wartości w odbieranym przez człowieka jej obrazie, zamazuje i relatywizuje świat wartości, alienuje się i wyobcowuje, staje się niejasna i niezrozumiała, coraz mniej kontaktowa i człowiekowi przychylna, wzbudza niepokoje i frustracje. Oczywiście w takich warunkach coraz trudniej formułować i wprowadzać w praktykę wychowawczą adekwatne w stosunku do niej i samego wychowanka cele wysiłku wychowawczego.

Nielatwo jest też określać obiektywne kryteria wartości i skutecznie motywować do trafnych i pożądaných ich wyborów. W rezultacie trudno jest programować i wykonywać działalność wychowawczą. Aby przekraczać coraz bardziej zacieśniające się tu pole możliwości, trzeba znacząco naprawiać i u efektywniać poznawcze odczytywanie komplikującego się świata, a o to jest trudno w sytuacji nienadążania za przyspieszonym tempem przemian rzeczywistości współczesnych nauk społecznych i pedagogicznych oraz filozofii wychowania.

Wypracowywane współcześnie w naukach o wychowaniu bardziej lub mniej pogłębione diagnozy zaistniałej sytuacji oraz pewne strategie wychodzenia z kry-

¹⁸ Por. A. Malow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1986; R. Moore, *Values and economy...*

¹⁹ Por. A. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985.

²⁰ Por. raporty edukacyjne E. Faure’a, *Ucz się, aby żyć*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975; J. Piageta, *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. A. Domańska, Warszawa 1977; J. Delorsa, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001 oraz zbliżone do nich książki: B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.

zysu, w postaci różnych projektów reformy edukacji i wychowania, popadają dość często w trudne do rozwiązania antynomie. Oto kilka przykładów.

Wiele danych wskazuje na to, że jednym z ważniejszych sposobów uzdrowienia i u efektywnienia wychowania byłoby jego powszechne uspołecznienie, tzn. nałożenie obowiązku w wychowywaniu na całe społeczeństwo, na możliwie wszystkie jego struktury i ogniwa, daleko wykraczające poza system szkolny i oświatowy. Jest to jednak w obecnych warunkach cywilizujących i społecznych bardzo trudne albo wręcz niemożliwe, bo struktury te i ogniwa nie posiadają już właściwie zdolności wychowawczych lub szybko je tracą, czego wymownym przykładem są środki masowego przekazu, partie polityczne, rządy, parlamenty i administracja państwowa. „Społeczeństwo wychowujące”, z którym wiązano do niedawna jeszcze duże nadzieje, w gruncie rzeczy już nie istnieje.

6. Naprawa wychowania we współczesnych realiach społecznych i kulturowych wymaga radykalnego wzrostu wiedzy i informacji o świecie zewnętrznym oraz jakościowego przełomu w rozwoju nauk społecznych, humanistycznych i pedagogicznych. Tymczasem postępująca „entropia” tego świata, tzn. jego komplikowanie się, „bałaganienie” i przyspieszony rytm zmian sprawia, że ten typ wiedzy za tymi procesami wyraźnie nie nadąży. W konsekwencji problematyka wychowawcza wykazuje powiększające się niedostatki w zakresie dostosowanego do aktualnych potrzeb wyposażenia teoretycznego. Nic nie wskazuje na to, by ta niefortunna sytuacja, zamrażająca niejako aktualny kryzys wychowania, miała ulec w bliższej przyszłości pożądanej zmianie.

Pewne nadzieje na polepszenie sytuacji w dziedzinie wychowania wiązać by można z umiędzynarodowieniem demokratycznie uzgodnionych inicjatyw i kierunków działalności wychowawczej, z pewną ich uniwersalizacją i unifikacją (działające w tym duchu od dziesiątków już lat różne międzynarodowe agendy i organizacje oświatowe, z UNESCO na czele, odnoszą jednak tylko umiarkowane sukcesy). Aktualne procesy globalizacyjne owocują w dziedzinie edukacji wieloma negatywnymi (obok pozytywnych) skutkami, np. obniżeniem poziomu edukacji w wielu krajach, łamaniem zasady (prawa) równego startu do edukacji, destrukcją tożsamości kulturowych i osobowych, stymulowaniem konfliktów ideologicznych i religijnych, stymulowaniem zróżnicowań w sferze mentalności i duchowości zbiorowej i jednostkowej itp. Wszystko to staje się przeszkodą do umiędzynarodowienia i pozytywnej globalizacji metod i środków działania na rzecz podniesienia standardów i efektów wychowania w skali ogólnoludzkiej.

Kryzys wychowania, rozumiany jako niemożność dostatecznie skutecznego działania wychowawczego, stale się poszerza i pogłębia. Równocześnie nie widać w kontekście współczesnej cywilizacji i kształtowanej w niej rzeczywistości społeczno-kulturowej poważniejszych i większą nadzieją napawających sposobów jego rozwiązania albo przynajmniej zahamowania. Pomimo to jednak zaakcepto-

wać należy nadzieję. Trzeba ją przyjąć, bo nie ma dla niej dobrej alternatywy: Andre Malraux twierdził, że w. XXI będzie wiekiem religii albo go wcale nie będzie. My zaś zaryzykujemy tu stwierdzenie, że w. XXI będzie wiekiem odrodzonego wychowania albo go rzeczywiście nie będzie.

Nieco wcześniej i na innym miejscu pisałem o nienadążaniu teorii, a zwłaszcza praktyki pedagogicznej za obecnie przyspieszonymi zmianami społecznymi, kulturowymi, cywilizacyjnymi oraz o pogłębiającym się kryzysie szkoły i wychowania²¹. Obecnie z gorzką satysfakcją mogę stwierdzić, że wyrażone wówczas przeze mnie hipotezy i spostrzeżenia w pełni, a nawet z nawiązką w swej trafności obecnie się sprawdzają, zwłaszcza w odniesieniu do polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Świadczą o tym dość liczne ogłoszone w ostatnim czasie publikacje dotyczące aktualnych problemów systemu oświatowego i społecznego wychowania w naszym kraju oraz konferencje naukowe im poświęcone. Przykładem może być wywiad z Prof. Ewą Nawrocką z Uniwersytetu Gdańskiego zatytułowany jakże charakterystycznie *Na diabła nam taka edukacja*²² czy znany artykuł Prof. Jana Stanka z Uniwersytetu Jagiellońskiego *Jesteście oszukani* (mowa o absoluwentach znacznej części polskich uczelni, zwłaszcza „społecznych”), a w szczególności materiały z głośnej konferencji z 18 kwietnia 2012 r. zorganizowanej na Uniwersytecie Gdańskim nt. „Wściekłość i oburzenie. Obrazy rewolty w kulturze współczesnej”²³.

Wszystkie te materiały przekonująco ukazują zasadnicze wadliwości polskiego systemu edukacyjnego, zwłaszcza na szczeblu średnim i wyższym, jego edukacyjną i wychowawczą niewydolność, pogłębiający się kryzys oraz wadliwe i niekompetentne nim zarządzanie, zwłaszcza odgórne, ministerialne.

Nie ma tu miejsca na bliższą charakterystykę zawartości merytorycznej i programowej tych materiałów, natomiast nieco uwagi poświęćmy na koniec sprawom ogólniejszym, dotyczącym relacji edukacji współczesnej i wychowania do interesującej nas tu „regresji antropologicznej”.

Oto kilka twierdzeń:

Po pierwsze:

Części, jeśli nie większości nurtów pedagogiki funkcjonujących w obecnych systemach edukacyjnych, brakuje po prostu długofalowego spojrzenia na swoje funkcje i zadania, inaczej mówiąc – brakuje im poważnej edukacyjnej i wychowawczej futurologii, tego co B. Suchodolski nazywał „wychowaniem

²¹ Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002; tenże, *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny”, nr 11(194), listopad 2006, s. 33–41.

²² Por. *Na diabła nam taka edukacja*. Z Prof. Ewą Nawrocką rozmawia Roman Daszczyński, „Gazeta Wyborcza”, 5–6 maja 2012, s. 18.

²³ Por. tamże.

dla przyszłości” (oczywiście we współczesnym rozumieniu tej idei), czy mówiąc po prostu – wizji pedagogicznej²⁴.

W zasadzie nie wychodzi ona poza edukacyjne i wychowawcze „tu i teraz”, poza realia zastanego kontekstu cywilizacyjnego, kulturowego i szkolnego. Poza nielicznymi wyjątkami nie ma ona w sobie, jak już pisałem, „skrzydeł”, tzn. siły i zdolności koncepcyjnej projektującej transcendencji pedagogicznej, wyobraźni i przewidywalności dalekiego zasięgu. Nie wychodzi ona, jak to kiedyś w wielkich systemach pedagogicznych bywało, np. w „Nowym Wychowaniu” czy choćby w pedagogice „zmiennej rzeczywistości” Z. Mysłakowskiego, poza granice własnej epoki. Może tylko jest coś z tego w niektórych pedagogiach postmodernistycznych lub w koncepcjach edukacyjnych tzw. „Nowego Oświecenia” i ekologicznym programie tzw. „Zrównoważonego Rozwoju”²⁵.

Po drugie:

Aktualna teoria i praktyka pedagogiczna jest w swych funkcjach i nastawieniach nazbyt pragmatyczna i utylitarna, żeby nie powiedzieć – merkantylna i komercyjna (porównaj tzw. „reformę” polskiego szkolnictwa wyższego ostatnio przeforsowaną i nierozsądne rozwiązania nałożone na szkolnictwo średnie i wyższe). Swoje zadania i intencje ogranicza głównie do doraźnego przysposobienia ludzi młodych do aktualnych ról zawodowych; do wyuczania ich odpowiednich umiejętności i sprawności zawodowych oraz do różnorodnej funkcjonalności praktycznej, mniej natomiast troszczy się o przysposobienie wychowanków do mądrego i sensownego życia, do osiągania i głębszej satysfakcji życiowej, do roli i znaczenia wartości kultury wyższej w życiu, do pogłębionej refleksji nad egzystencją i jej sensem lub po prostu do samodzielnego i krytycznego myślenia. Do rozumienia i pojmowania świata, w którym się żyje, i siebie samego oraz choćby minimum samowiedzy i oświecenia światopoglądowego²⁶.

²⁴ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; J. Szmyd, *Edukacja „drugiego dnia”*. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana, Rzeszów 2004, s. 136–144.

²⁵ Por. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Spółczesność wychowujące*, wstępem zaopatrzył J. Szczepański, Warszawa 1975; Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy u progu...*, red. J. Brzeziński i Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2(16–17), s. 267–275; *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*, eds. H. Giroux, A. Penna, W. Pinar, Berkeley, California 1981; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 1996; R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popowski, Warszawa 1996; B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kuntz, Kraków 2006; W. Sztumski, *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.

²⁶ Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998; L. Ostasz, *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Warszawa 2012; J. Szmyd, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności*

Po trzecie:

Aktualna teoria pedagogiczna jest niedostatecznie krytyczna, a nazbyt afirmatywna w stosunku do cywilizacji technicznej i globalnego neoliberalnego systemu społeczno-ekonomicznego. W zasadzie tylko przysposabia, a raczej przystosowuje swe podmioty, dzieci i młodzież, do życia i funkcjonowania w tym typie cywilizacji i w tym systemie gospodarczym – co, oczywiście, jest rzeczą niezbędną – przecież ludzie młodzi muszą umiejętnie i wydajnie pracować i odpowiednio społecznie się zachowywać w zastanej rzeczywistości. Jednakże obecnie uprawiane nauki pedagogiczne, z bezspornymi dużymi osiągnięciami opisowo-empirycznymi i historycznymi, zdecydowanie niedostatecznie obrazują rozliczne i fundamentalne schorzenia obecnej cywilizacji, jej rozdroża i „drogi do nikąd”, patologie i schorzenia, niebezpieczeństwa i zagrożenia. W dostatecznej też mierze nie ukazują sposobów i możliwości chronienia człowieka przed nimi, ich eliminowania lub choćby pomniejszania czy jakiejś naprawy. Raczej skłaniają dzieci i młodzież do przyjmowania tej cywilizacyjnej rzeczywistości za w pełni „zdrową”, „normalną”, niekryzysową i pełną znaków zapytania. I na ogół pomija się w niej sprawę alternatywnej cywilizacji i alternatywnego systemu społeczno-ekonomicznego. Również i w tej kwestii jest ona mało perspektywiczna.

I po czwarte:

Współczesne systemy edukacyjne i wychowawcze na ogół nie dość wyraźnie dostrzegają i przyjmują w krąg swych zainteresowań omówioną w tym artykule „regresję antropologiczną” jako – jak się już obecnie dowodnie to ukazuje – niezmiernie ważny i aktualny problem. W konsekwencji nie tworzą one i nie wprowadzają w życie dobrze przemyślanych pomysłów i sposobów jakiegoś rozwiązania tego newralgicznego, jak się wydaje, i dla obecnych, i dla przyszłościowych systemów edukacyjno-wychowawczych, problemu.

Bibliografia

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
Bauman Z., *Plynna nowoczesność*, przeł. T. Kuntz, Kraków 2006.
Bauman Z., *Socjalizm. Utopia w działaniu*, tłum. M. Bogdan, Warszawa 2010.
Cynarski W.J., *Globalizacja a spotkanie kultur*, Rzeszów 2003.
Czerny J., *Zagrożenia wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.
Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.
Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001.

ści” można budować ogólną teorię wychowania? [w:] *Szkola wobec wyzwań XXI wieku*, t. I: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.

- Faure E., *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.
- Gründe C., Meyer M., *Die Hauptprobleme der hertibgen Mensch*, Mainz 1994.
- Hock W., *Social destruction in our world*, New York 1995.
- Horbowski A., *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.
- Kwieciński Z., *Zapętnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy u progu...*, red. J. Brzeziński i Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2(16–17).
- Legowicz J., *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992.
- Levine J., Suzuki D., *Tajemnica życia*, tłum. Gasparska, B. Skarżyńska, Warszawa 1996.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tauszyńska, Warszawa 1986.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
- Malow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1986.
- Moore R., *Values and economy*, Princeton 1996.
- Myslakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
- Ostasz L., *Dobre, złe, odpowiedzialne, sprawiedliwe*, Warszawa 2012.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. A. Domańska, Warszawa 1977.
- Piątek Z., *Ekofilozofia*, Kraków 2008.
- Piątek Z., *Pawi ogon, czyli o biologicznych uwarunkowaniach kultury*, wyd. I, Kraków 2007.
- Ricour R., *Kryzys – zjawisko swoście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Mikulski, Warszawa 1990.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popowski, Warszawa 1996.
- Sampedro J.L., *Nadchodzi lepszy świat*, „Gazeta Wyborcza”, 21–22 kwietnia 2012.
- Singer P., *Jeden Świat. Etyka globalizacji*, przeł. C. Ciesielski, Warszawa 2006.
- Skolimowski H., Górecki J.K., *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003.
- Stiglitz J.E., *Globalizacja*, przeł. A. Simbirowicz, Warszawa 2005.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998.
- Szmyd J., *Czy w świecie „płynnej nowoczesności” można budować ogólną teorię wychowania?* [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. I: *W poszukiwaniu humanistycznego (antropologicznego) wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
- Szmyd J., *Edukacja „drugiego dnia”. Wychowanie i edukacja w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana*, Rzeszów 2004.
- Szmyd J., *Kryzys wychowania*, „Dziś. Przegląd Społeczny”, nr 11(194), listopad 2006.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Tożsamość a globalizacja*, Kraków 2006.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
- Sztumski W., *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie*, Katowice 2004.
- Sztumski W., *Qvo ruis, homo? Środowisko życia, czas, ludzie*, Katowice 2008.
- Śliwierski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Tchorzewski A.M. de (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Bydgoszcz 2002.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2011.

- Toeplitz T.K., *Dokąd prowadzą nas media*, Warszawa 2006.
- Tymieniecka A.T., *Logos and Life: Impetus and Equipose in the Life – Stragedies of Reason*, Book 4, *Analecta Husseriana*, Vol. C, Springer 2009.
- Weil H., *The social problems of our world*, New York 1995.
- Wojnar I. (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996.
- Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Warszawa 2003.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I: *Spółeczeństwo wychowujące*, wstępem opatrzył J. Szczepański, Warszawa 1975.