

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.02>

Dominik KUBICKI

Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej

Słowa kluczowe: cywilizacja łacińska, edukacja, kulturowość, kulturowa *oikoumene*, naród jako wspólnota podmiotów, spełnienie się w *glorii* życia, sens ofiary z własnego życia.

Wejrzenie w wydarzający się równocześnie w lokalnych wspólnotach społecznych świat uświadamia, że mimo iż nabrał on wymiaru multikulturowego, bezwyjątkowo pozostaje jednostkowy, co do wspólnot społecznych w spełnieniu się człowieczych podmiotów w *jestestwie*. Globalność nie okazuje się czynnikiem unifikującym, ale wymiarem równoczesnego dostępu, możliwością uchwycenia współ-wydarzania, przestrzenią równoczesności. W realiach postmodernistycznego świata myśliciele edukacyjnego *postępu* czy, lepiej, ideologicznie spuścizny oświeceniowej nowożytności europejskiej zdają się jeszcze nie zauważać, że wiele z ich kulturowych pryncypiów i pochodnych z naczelných idei – jak np. wizja sekularyzacji, paradygmat laickości – nie jawi się w kategoriach wielkich i ważnych odkryć, społecznie i kulturowo imperatywnie niezbędnych, koniecznych. Niestety, w tejże postawie świat innych kultur i cywilizacji, a zwłaszcza arabskiej – od stuleci stojącej u wrót europejskich granic, a ostatnio masowo penetrujący zlaicyzowane społeczeństwa zachodniej części – nie podąży tropem z takim trudem przecieranym przez oświeconych Europejczyków – tropem prowadzącym w stronę *nowej szczęśliwej Ludzkości*.

Kiedy zatem osiągnięcie unifikującego globalnego wymiaru okazuje się rozbieżne w mozaice kultur, wykształconych i zarazem wykształczanych przez matczyne cywilizacyjne, należałoby raz jeszcze postawić kwestię edukacji wciąż nowo nastających i nowo wzrastających pokoleń i rozważyć ją w odniesieniu do tego, co nie podpada paradygmatowi techniczno-technologicznego postępu, a co

pozostaje istotnie podmiotowym – spełniającym się w *jestestwie* w dynamizmie międzyludzkich relacji społeczeństwa i narodu.

1. Pedagogiczny nowożytnocentryzm

Od tak zwanej epoki wielkich odkryć geograficznych zwykliśmy jako Europejczycy, a obecnie jako globalni spadkobiercy dawnych nowożytnych zdobywców świata pozaeuropejskiego, niemal wszystko postrzegać w perspektywie europocentrycznej. Wraz z upływem stuleci ów europocentryzm zawarty został niemal w każdej dziedzinie życia politycznego, społecznego i kulturowego. Paradoksalnie jednak początków europocentryzmu nie należy postrzegać wyłącznie w nowożytnym fenomenie nowo ówczesnie wygenerowanego intelektualnego fundamentu stanowiskiem *sola fides* Lutra, *Ja* wobec nie-*Ja* Kartezjusza oraz nieco późniejszą w stosunku do nich – ideą „powrotu” do *natury* Rousseau. Owszem, został on wzmocniony nowożytną koncepcją nauki jako czystej wiedzy (w sensie Galileusza i Bacona), a poprzez naukę, jako integralną część cywilizacji zachodniej i naukę stanowiącą przede wszystkim zjawisko społeczne, skutecznie zdominował świat społeczny Zachodu. Zarazem wywyższył go wobec innych mateczników cywilizacyjnych, przeprowadzając go przez liczne i coraz szybciej następujące rewolucje techniczno-technologiczne, począwszy od tej najbardziej dogłębnej, czyli rewolucji przemysłowej z około połowy XIX stulecia.

Jednak – na przekór postępowi osiąganemu w perspektywie koncepcji nauki jako światopoglądu (*Weltanschauung*) i nauki jako kośćca technologii – zdajemy się rozsądnie dostrzegać i zarazem rozumieć, że nauka stanowi w swej istocie coś więcej niż tylko fakty czy usystematyzowany zbiór faktów i *czystą* ideę, coś więcej niż naocznościowo-empiryczne uchwycenie faktów i „uzyskanie” *czystej* idei. Wraz z postnowożytnym zwrotem i bliżej nieokreślonym wręcz przesyceciem „myśleniem” w kategoriach, jak podporządkować naturę (*resp. physis*) ludzkim celom i jak ją bardziej przemyślnie i wydajnie eksploatować, pojawiła się myśl całkowicie obca tejże dotychczasowej racjonalistycznej ideologii – myśl-idea współżycia z naturą, włączenia się w jej rytm. Owa krytyczna postawa wobec racjonalistycznej ideologii okazała się w sumie postulatem powrotu do świata kulturowego Zachodu sprzed nowożytności. Ale intelektualna koncepcja *universum* – *Physis* rzeczywistości z zawartą w niej i od niej rozróżnioną *oikoumene*, jaka stała się istotą zinstytucjonalizowanego przedsięwzięcia poszukiwania prawdy o *physis* rzeczywistości w strukturze uniwersytetu – *universitas* jako korporacji ludzi nauki: bezinteresownych poszukiwaczy bezinteresownego poszukiwania prawdy o *physis* rzeczywistości, w retrospektywnym badawczym wejrzeniu okazała się zawierać i zarazem stanowić również perspektywę europocentryczną. W sumie nic się nie odmieniało w formułowaniu badawczego pytania dotyczącego wszechświata i próby naukowego jego wyjaśnienia i zarazem

nic nie różniło inteligibilnej postawy nowożytnych myślicieli od uczonych mediewalnej Christianitas myślicieli, a jednocześnie tychże ostatnich od starożytnych Jończyków, którzy jako pierwsi postawili kwestię genezy i natury wszechświata wraz z pytaniem dotyczącym ludzkiego życia i postępowania. Wszyscy stawiający spekulatywne pytanie na temat natury *physis* rzeczywistości, w której żyjemy, nie mogli tego uczynić z utopijnej perspektywy. Imperatywnym warunkiem okazywał się konkret bytu – mniej lub bardziej pełne podłoże postrzegania i rozumienia geograficznego świata. Zauważono w sumie, że rozpoznanie *physis* rzeczywistości przesądza również o postrzeganiu w perspektywie cywilizacyjnej i kulturowocentrycznej. Samo bowiem postawienie pytania o *physis* rzeczywistości – w określonej postawie kulturowej i cywilizacyjnej – wyznacza podstawę i zarazem podłoże czasoprzestrzennego postrzegania rzeczywistości. Jednak dopiero później zrozumiano, że moc postrzegania stawiającego kwestię *obserwatora* zachodnioeuropejskiego przekłada się jednocześnie na siłę zdominowania wszystkich pozaeuropejskich *oikoumene*.

W sumie więc należy uznać, że począwszy od czasu fundacji Uniwersytetu Paryskiego – korporacyjnego wzorca uniwersytetu europejskiego – europocentryzm stanowił element organizujący uprawianą naukę w cywilizacyjności i kulturze Zachodu. Zaś dopiero od zwrotu, spowodowanego koncepcją *sola fides* Lutra, *Ja* wobec nie-*Ja* Kartezjusza oraz konceptem bezwzględnej równości społecznej wyrównującej nierówności naturalne Rousseau, organizował myślenie w kategoriach *nowości* – nieustannego postępu. Do tego bliżej niezidentyfikowanego myślenia chętnie dodalibyśmy określenie: zachodnioeuropejskie, jednocześnie odróżniając je od np. amerykańskiego, na takiej samej zasadzie, według której odróżniamy zachodniość od amerykańizmu – w sensie *mother-civilisation* od *child-civilisation*.

Ale perspektywa postępu nowożytności europejskiej utrwaliła wraz z europocentryzmem także ideologizm nieustannej moderności, nowoczesności, nieustannej zmiany ku bardziej *modernemu*. Oczywiście rzeczona istna „pogoń”, dążenie za *nowością* nie stanowi tego, co określa się *teraźniejszością* w sensie bycia obecnym w wydarzającym się momencie dziejów; zaś bycie obecnym w *teraźniejszości* – imperatywnie nie pokrywa się z używanym terminem: „teraźniejszość”.

Pozwolimy sobie uczynić zwięzłe podsumowanie powyższej kwestii „pedagogicznego nowożytnocentryzmu”. Otóż poza uwyrażnieniem jedynie dominującego w uprawianej nauce europocentryzmu i konsekwentnie paradygmatycznego nowożytnocentryzmu¹ nie poświęciliśmy kwestii więcej uwagi, zadowalając się jedynie spostrzeżeniem nieużyteczności przedstawiania dziejów nieeuro-

¹ Wyrażenie utworzyliśmy od nowożytności – na podobnej zasadzie, jak europocentryzm, wyrażający (kon)centryczność, ześrodkowanie na geograficznej Europie. W odniesieniu do nowożytnocentryzmu – okres czasowy stanowi ześrodkowanie wszystkich innych wymiarów dziejów.

pejskich kręgów cywilizacyjnych w periodyzacji historii europejskiej². Z pewnością należałoby zatem się cieszyć, iż jako badacze zaczynamy rozumieć bardziej dojrzałe niż nieuzasadniony, mimowolny, niekoniecznie świadomy europocentryzm i zarazem – nowożytnocentryzm, jaki naznaczał jeszcze nieodległe postrzeganie dziejów powszechnych, redagowanych przez dwudziestowiecznych Europejczyków. Ale powyższa satysfakcja badawcza okazuje się jedynie połowiczna, gdyż podobnie należałoby rozpoznać, że odmienne od europejskiego i śródziemnomorskiego: grecko-rzymskiego w istocie, maceczniki cywilizacyjne zdołały wykształcić własne duchowe drogi rozwoju i spełniania się swych wspólnot i społeczności. Owe wspólnoty kulturowe i pochodne im społeczności cywilizacyjne o sobie bliskich charakterystykach tożsamości i sobie właściwego rozpoznania najbardziej wspólnego człowieczej *oikoumene* zapytania: *kim jesteśmy, skąd pochodzimy i dokąd zmierzamy*, wykształciły zróżnicowane w formie i treści odpowiedzi – od prostych w postaci formalnej mitów i zwyczajów, poprzez bardziej złożone próby odpowiedzi na egzystencjalne pytania dotyczące śmierci i życia bądź dobra i zła, aż po złożone postacie religijnego rozplływania się w *Jedni* – osiągnięcia *nirwany*. Wobec faktu tejże rzeczywistości zróżnicowanych cywilizacyjnie kultur i zarazem terytorialnie tożsamych maceczników charakterystyka „postępu” czasowego nie wydaje się w żaden sposób przydatna. Nadto w każdym z nich dochodzi do spełniania się człowieczego *oikoumene* na sobie właściwy i tożsamy sposób. Skrajnie więc nieodpowiedzialną, a jednocześnie wręcz utopijną, okazuje się jakakolwiek próba ingerowania z zewnątrz w te żywe, wydarzające się *oikoumene* odmiennych cywilizacyjnie kultur wraz z próbą narzucenia im zależności politycznej, ekonomiczno-gospodarczej i wszelkiej innej – aż po kulturową włącznie.

Powyższe argumenty posłużyły zenutralizowaniu jedynie paradygmatu determinizmu wyboru między dawnością a nowością w odniesieniu do metod wychowawczych i edukacyjnych, wypracowywanych i stosowanych w pedagogice. Chociaż zasadna co do sytuacji duchowej określonej epoki różnica dawności i nowości w sensie czasowym nie wydaje się jednak stanowić żadnej innej różnicy co do człowieczego spełnienia się czy spełniania w *jestestwie* w sytuacji duchowej sobie właściwej epoki i moralnych wyzwań określonego czasu, bądź też niepełnego spełnienia lub w ogóle jego niezastnienia w odniesieniu do poszczególnych kulturowych *oikoumene*. „Instrumentaria” (w sensie metod, uświęconych praktyk ludowych, zwyczajów i sposobów) tego spełnienia się w *jestestwie* – zarazem różnie też kulturowo i etnicznie wychwytywanego i zazwyczaj w ogóle pozbawionego znamion inteligibilności, podobnej kulturze intelektualnej Zachodu – nie wydają się pozostawać w zależności od bliżej nieokreślonego paradygmatu *postępu* czy *nowości*, lecz skuteczności wprowadzania

² Zob. np.: J. Krasuski, *Wyznaczniki biegu historii*, Wrocław 2008, s. 17. Dopowiedzmy, zazwyczaj periodyzacja dziejów Europy uzyskuje układ: starożytność (do 476), średniowiecze (476–1492), nowożytność (1492–1914) i współczesność (od 1914).

nowo wzrastającego członka społeczności w społeczność i pełnienia przypisanej społecznej funkcji (w uproszczeniu). Dlatego należałoby rozważyć przewyższenie kryterium nowości metod edukacyjnych i wychowawczych na korzyść ich zupełności i skuteczności co rozwoju kolejnych etapów dojrzałego człowieczeństwa i podmiotowości ucznia-wychowanka czy studenta-czeladnika przy boku uczonego, bezinteresownie poszukującego prawdy o *physis* rzeczywistości – jednocześnie dojrzewającego najpełniej w człowieczeństwie i podmiotowości mądrością teoretyczną, czyli „mądrością rozumu”, płynącą z bezinteresownego „oglądu rzeczywistości”, kontemplacji dosięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy (przedmiotów).

2. Doktryna pedagogiczna a cele polityczne państwa. Zależność czy niezależność?

Przejdźmy zatem do edukacyjnych implikacji zjawiska i zarazem faktu wykształcenia się w dziejach przeszłości licznych, zróżnicowanych mateczników cywilizacyjnych. Lecz zanim to uczynimy, zmuszeni jesteśmy uczynić parę uwag i dopowiedzeń. Pierwsza z nich dotyczy perspektywy nowożytnej.

Nowożytność wygenerowała nieustanny, nieustawalny³ „wyścig” w kierunku tego, co nowe, co nowsze, co stanowi najnowszą generację. Ale w tym niemal ślepych dążeniu do czegoś nowego zapoznane zostało rozróżnienie na nowość technologiczno-techniczną a dojrzałą jakością moralną. Rozwój w kategoriach moralnych, a zwłaszcza rozwój moralności jako takiej, został sprowadzony do równoczesnego następowania za rozwojem techniczno-technologicznym. Swym projektem nauki – nauki wyłącznie empirycznej (w sensie Bacona i Galileusza) – nowożytność europejska oddała cały „świat” społeczny w decyzyjność techników-inżynierów i ekonomistów, podejmujących odtąd wszelkie rozstrzygnięcia na zasadzie pragmatyzmu i zinstrumentalizowanego racjonalizmu. Niestety, od tegoż zwrotu ogólny dobrobyt stał się udziałem nielicznych i najczęściej wybranych. Podobnie – ogólne szczęście (w sensie techniczno-technologicznych ułatwień bytowych i uzyskiwania życiowego komfortu). Ale ogólna harmonia i solidarność pomiędzy narodami, jaka z tego projektu Zachodu winna być osiągnięta, pozostaje utopią – i to nie tylko dla cywilizacyjnej wspólnoty społeczeństw Zachodu, ale także wobec pozaeuropejskich *oikoumene*. Bowiem w postępie zamożności finansowej największą efektywność osiąga się nadal na najbardziej pospolitym szabrownictwie – i to szabrownictwie na różnych poziomach relacji politycznych, ekonomiczno-gospodarczych itd. Zazwyczaj szabrownictwo wymusza się i dokonuje siłą militarną, mocarstwowością, kiedy na przykład pokonane państwo jest ograbiane z dóbr kulturowych, a zwłaszcza z „infrastruktury” (w uproszczeniu) gospodarczej. Ale nowym szabrowniczym proced-

³ Pozwalamy sobie wprowadzić nowy termin – przymiotnikowy – od wyrażenia „nieustawać”.

rem stało się bardziej przemyślnie stosowanie ze strony państw bogatych i zamożnych wobec biedniejszych wymyślnych kreatywnie procedur prawno-ekonomicznych, na skutek zastosowania których społeczeństwa biedniejsze stają się jeszcze bardziej biedne i ubogie, a zamożne – bardziej jeszcze hiper zasobne i mocarstwowe⁴. Również w tym względzie „wzbogacanie” się osadza się na bardziej wyrafinowanej kradzieży praw własności, na bardziej przebiegłym spekulantwie finansowym i chytrym szabrownictwie ekonomicznym „udziałów” w firmach, spółkach, korporacjach. Jednocześnie rzadkością okazuje się uzyskiwanie zamożności czy mocarstwowości będących rezultatem cierpliwego i twórczego dorabiania się, dochodzenia do kulturowego bogactwa. Niestety, wyjątkowością zdaje się pozostawać postęp oparty na twórczych pomysłach produkcji i wynalazkach nowych rzeczy, nowych technik i nowych technologii – kreatywnym postępie nauki i zastosowaniu jej wyników badawczych wraz z rezultatami dla egzystencjalnych potrzeb własnej społeczności.

Wydaje się zrozumiałe, że wraz z duchem czasu nowożytnego i zwłaszcza w sytuacji duchowej obecnej ponowożytnej epoki nastąpił stopniowy wzrost i przeradzanie się społeczeństw w społeczeństwa konsumpcyjne, obficie korzystające z zasobności bogactwa swych mocarstwowych postaci państw – mocarstw uwikłanych jednocześnie w bezwzględne osiąganie globalnej dominacji. Dominacja ta z kolei miałyby zapewniać dalszy wzrost mocarstwowej potęgi. Ale czy społeczeństwa nie są kształtowane duchem mocarstwowości ich państwa – tego, czym się stają mocarstwa i co potrzebują na swój użytek jako mocarstwowe potęgi? Kwestia wydaje się zupełnie retoryczna. Niewątpliwie zachodzi takowa współzależność. I zainicjowana niewątpliwie przez establishmenty polityczno-biznesowe przebudowa społeczeństw państw mocarstwowych wykazuje charakter imperatywnego ich przystosowywania do wyzwań uzyskania i zachowania globalnej mocarstwowości. Bezspornie zatem stoimy przed kolejną przebudową świadomości tychże społeczeństw – społeczeństw przyszłych mocarstw globalnych – tak, jak to stało się udziałem psychopedagogicznej rewolucji, stanowiącej jeden z ostatnich etapów przebudowy powojennego (czyli po 1945 roku) społeczeństwa francuskiego. Podobnie dokonane zostało poprzez wspólnotę krajów członkowskich *Communauté européenne* i w różnym zakresie państw członkowskich Unii Europejskiej obecnie naznaczanie postkomunistycznych establishmentów politycznych państw tzw. dawnego *bloku wschodniego* ideałem przebudowy ich społeczeństw według idei-zasady *laickości* i państwa prawa, a także metodą uzależniania państw środkowoeuropejskich (w uproszczeniu) i ich establishmentów polityczno-biznesowych od własnych ośrodków decyzyjnych i dzierzawionego przywództwa unijnego⁵.

⁴ W tychże kategoriach rozumiemy tak zwane kwestie klimatologiczne, czyli przekształcenia gospodarki poszczególnych krajów w celu zmniejszenia emisji wydzielanych przez nią gazów cieplarnianych.

⁵ Należałoby postawić przede wszystkim kwestię, czy można pozostawać naiwnie niedostrzegającym tego rodzaju procesu wobec wydarzającego się współcześnie faktu takiejże przebudowy?

W tymże miejscu dość ważna wydaje się uwaga dotycząca społeczeństw konsumpcyjnych wysoko rozwiniętych i uprzemysłowionych państw-mocarstw zachodnioeuropejskich. Zauważono, że ich społeczeństwa stały się społeczeństwami konsumpcyjnymi, te zaś pozwoliły się przekształcić w społeczności mniej aktywne społecznie i bardziej samolubne, a zwłaszcza – w społeczeństwa mniej dzietne. Z kolei stan deficytu demograficznego – deficytu pogłębiającego się wraz ze starzeniem się społeczeństwa – spowodował zagrożenie ich mocarstwowości – w sensie braku rąk do pracy, przekładającym się na spadek wytwarzanego produktu krajowego brutto. Ale czy bezmyślny nabór siły roboczej spoza zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego dla obsługi rozwiniętego przemysłu nie stanowi poważnego, a nawet wręcz śmiertelnego zagrożenia dla samych podwalin tożsamości kulturowej tychże państw-mocarstw, a szerzej zagrożenia dla społeczeństw Zachodu wraz z ich państwowościami?

Tak więc, czy nie należałoby się poważnie zastanowić nad kwestią rodzaju społeczności i zarazem mentalności konsumpcyjno-roszczeniowej społeczeństwa, jaką wykształca państwo-mocarstwo dla swych potrzeb globalnej dominacji? Na ile może przyzwolić społeczeństwo, aby stać się przywłaszczonym mocarstwowemu państwu i zarazem przyporządkowanym doktrynie politycznej czy gospodarczo-ekonomicznej określonego mocarstwa – doktrynie ustalonej przez hermetycznie zamknięte kręgi establishmentów biznesowo-politycznych, a zwłaszcza przez indywidualno-kastowych posiadaczy globalnych fortun?

Podnieśliśmy już powyżej, że społeczeństwa-mocarstwa doprowadzone zostały do imperatywu wykształcenia dwojakiego modelu edukacyjnego – jednego dla mas społecznych oraz całkiem odmiennego – dla elity urzędniczej, administracyjno-państwowej. Można jedynie żałować, że zlaicyzowane ponowoczesne społeczeństwa nie czerpią z bogactwa duchowego i kulturowego, jakie było udziałem dawniejszych i także niektórych kręgów społeczeństw współczesnych, ale pozostających w mniejszości, gdy cnoty chrześcijańskie nie tylko rozpoznawane były i są cnotami, ale także zazwyczaj życiowo skutecznymi zachowaniami. Czyżby współczesności postmodernistycznej przypisane było zapo-

Uważniejsze spojrzenie pozwala nie tylko doskonale rozpoznać zamiar takiejże ideologicznej przebudowy – bowiem wystarczy zajrzeć do dokumentów UNESCO czy tzw. uniwersyteckich instytutów kształcenia nauczycieli we Francji. Należy także dogłębniej zdać sobie sprawę ze stosowanych coraz bardziej przemyślnie środków do przebudowy społeczeństw i doskonale zastosowanych, a rozpoznawalnych metod – zwłaszcza metod manipulacji psychologicznej, przyczyniających się do dogłębnych, niemal nieodwracalnych, zmian w dziedzinie wartości i postawy moralnej oraz w strukturze etyczno-psychiczno-psychologicznej i mentalno-intelektualnej wykształcanych nowych pokoleń młodych ludzi, eliminujących skutecznie istniejące postawy autentycznej wiary (chrześcijańskiej), wartości (moralne), a także poglądy i styl życia całych społeczeństw, jaki stawał się udziałem młodych pokoleń za pośrednictwem rodziny i wspomagającej roli szkoły i Kościoła (zob. J. Woroniecki, *Spółczesność a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916) nr 8, s. 17–31; także: tenże, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61).

znać, że osiągnięcia naukowe zawdzięcza się zarówno szczególnym zdolnościom osoby przysłego badacza i uczonego – sprawnościom, będącym darami natury, jak również umiejętnemu wysiłkowi, umiejętnie rozwijanemu i angażowanemu? Czyżby postnowożytność zapoznała, że pośród uczonych wyjątkowo niewielu wykazuje szczególne dary umysłowe, a liczni – zasłużeni dla postępu wiedzy ludzkiej – okazują się wyłącznie inteligentni, choć nie pozostają geniuszami? A przede wszystkim, dlaczego w kontekście edukacji szeroko rozumianej nie podnosi się podstawowego faktu, jaki zdaje się uwydatniać historia myśli ludzkiej – tego, że wiele przełomowych twierdzeń naukowych i odkryć badawczych nie było wytworem geniusza, lecz konsekwencją szczęśliwego kształtowania umysłu wraz ze szczęśliwym trafem okoliczności sytuacyjnej – tak zwaną szczęśliwą sytuacją, która w złożeniu wielu życiowych zbiegów okoliczności dojrzała do odkryć i przejścia na nową, równoległą bądź alternatywną drogę myślenia, postrzegania czy uchwycenia *physis* rzeczywistości?

3. Dramat i wyczerpanie paradygmatu społeczeństwa informatycznego

Znany jest fakt słynnego ataku na romantyzm, którego dokonał we Francji Piotr Lasserre. Tenże polski badacz, w artykule *Neoromantyzm współczesny i zależna od niego nowa krytyka*, wskazujący na różnice między romantyzmem polskim a zachodnioeuropejskim, wyraził ówczasnie niepokój, aby nowy prąd, stanowiący w pewnej mierze kontynuację romantyzmu, nie wyrządził krzywdy kulturze polskiej, wprowadzając wybujały indywidualizm, chorobliwy sentymentalizm i anarchię⁶. Podobne obawy można snuć co do współcześnie nakładanych na państwa członkowskie UE systemów i modeli edukacyjnych, narzucającej swoistej uniformowości struktur i metod. Jednak chociaż unifikacja szkolnictwa – aż po szkolnictwo na poziomie najwyższym: uczelnianym – okazuje się w pewnym zakresie niezbędna – zwłaszcza pod względem formalnym, dotyczącym funkcjonujących zróżnicowanych rygorów awansu naukowego i osiągnięć badawczych w krajach europejskich, to przecież bogactwo i zróżnicowanie edukacyjnych tradycji kulturowych każdego z narodów czy społeczeństw europejskich winno stanowić bardziej powód do dumy niż wstydu, zawstydzenia z pozostawiania przy metodach w sensie dosłownym tradycyjnych (w uproszczeniu). Niestety – jak uwyraziliśmy już powyżej – uniformizacja systemu edukacyjnego może wynikać z obrania błędnych ideologicznych celów – bardziej politycznych, mniej ekonomiczno-gospodarczych. Wówczas zasadniczo forsuje się model odmiennej, dwudzielnej edukacji – innej dla nowo dorastającej „nomenklatu-

⁶ Por. Z. Szmydtowa, *Bronisław Chlebowski*, [w:] *Portrety uczonych polskich. Wybór Andrzeja Biernackiego*, Kraków 1974, s. 92.

ry” urzędniczej, innej zaś dla ogółu społecznego, z dopuszczalnymi pewnymi wyjątkami. I chociaż owa edukacyjna dwudzielność wyniszcza społeczeństwo w jego żywotnej sile naturalnego kształtowania się warstw twórczych i nieprzeciętnych, rozłączonych od masy bardziej biernych i zwyczajnych, to jednak pozostaje oczywiste, że społeczeństwo bez – na sposób naturalny i według rygoru selekcji naturalnej⁷ – wykształconej i uformowanej elity skazane jest wyłącznie na duchowe skostnienie i rychłą obywatelską śmierć.

Szczególno rodzaju zabobonem w odniesieniu do kreowanych wyobrażeń elity jest domniemywanie słusznego uważania za elitę ludzi, wyróżniających się pochodzeniem – wyłącznie od rodziców bogatych, zamożnych i ustosunkowanych (politycznie, korporacyjnie) czy wpływowych⁸. Tego rodzaju kasty społeczne nie wykazują znamion autentycznej elity moralnej, intelektualnej, kulturowej; wprost przeciwnie, wykazują skłonność do zamykania się w sobie. Ponadto, ich funkcjonowanie w ramach określonych układów polityczno-biznesowych wraz zwłaszcza z wyrażanymi roszczeniami bądź pretensjami co do ich rzekomej wyższości są odbierane przez ogół społeczny jako niesprawiedliwość, rodząc niechęć do jakiegokolwiek nowo kształtowanej pretensjonalnej czy nowo wykształcającej się autentycznej elity. W kontekście powyższego aż prosi się przywołać niezwykle cenną uwagę Feliksa Konecznego – bardziej trafnie wyrażającą utopię, stanowiącą istne marzenie Rousseau i wszystkich spadkobierców jego poglądu na czystą „naturę” człowieka: „Gdybyż tedy dało się urządzić świat tak, iżby nikt nie miał pieniędzy więcej, niż rozumu, podobno nie było by żadnych «kwestij socjalnych». A jeszcze lepiej, gdyby dobrobyt pozostawał w ścisłym a prostym stosunku do wykształcenia etycznego! Coś z tych marzeń wnika w rzeczywistość”⁹.

Wobec powyższych konkluzyjnych stwierdzeń wydaje się zatem dość wyraźnie nakreślona i uchwytna różnica pomiędzy mocarstwowym państwem, z jego aksjomatycznie wyznaczonymi celami polityczno-biznesowymi – państwem usiłującym na potrzeby pragmatycznych celów ukształtować podległe sobie i sterowane swą nomenklaturą społeczeństwo, a społeczeństwem, które swobodnie i niewymuszenie kształtuje się jako coraz bardziej moralnie dojrzałe i twórcze w człowieczeństwie swych podmiotów-obywateli, rozumnie świadome i moralnie odpowiedzialne, znające swą kulturową wartość przez twórcze czerpanie z zasobów swego narodowego bądź państwowego kulturowego dziedzictwa.

Nie wydaje się niezbędnym przywoływanie innych przykładów bądź wymienienie bardziej jeszcze dogłębnej refleksji nad konsekwencjami przyporządkowania doktryny pedagogicznej ideologii politycznej mocarstwowego państwa i schematycznie ukazaniem tworze społeczności przyporządkowanej utopijnym

⁷ Selekcja powinna jednak dokonywać się na sposób naturalny poprzez nabór do zróżnicowanych typów szkół i uczelni.

⁸ Zob. J.R. Nowak, *Czerwone dynastie*, t. 1–3, Warszawa 2011.

⁹ F. Koneczny, *Rozwój moralności*, Lublin 1938, s. 262.

w sumie celom jakiegokolwiek państwa. Wystarczają one w zupełności, aby z całą rzetelnością stwierdzić, że pragmatyzm i materializm – zarówno w postaci marksistowskiej, jak i kapitalistycznej – okazał się jedynie „rakim” degenerującym społeczeństwa uprzemysłowione. W sumie w imię iluzorycznego dobrobytu i samozadowolenia zaprzepaszczone zostało podążanie szerokimi perspektywami, które skutecznie i zarazem autentycznie by wskazywały, czym jest życie i czym powinno być w jego pełni rozumienia – bezinteresownym, kontemplatywnym sięganiem w głąbię podmiotowo traktowanego własnego człowieczeństwa i spełnianiem się w *jestestwie* w *glorii* życia – czyli w tym, co jest człowieczym udziałem każdego w konkretnie codziennego życia jako osoby-podmiotu we wspólnocie osób-podmiotów.

Tak więc postęp techniczno-technologiczny, przekładany na życie społeczne jako *postęp* materialny czy postęp w sensie materialnym, wyznaczający nowe wzorce zachowań i sposobów bycia, okazał się jedynie nowożytnym balastem. Paradosem jest upowszechniany paradygmat tak zwanego społeczeństwa informatycznego. Bliżej nieokreślony desygnat społeczeństwa informatycznego został bowiem stawiony współczesnej edukacji za wzorzec do osiągnięcia w przygotowaniu młodych pokoleń do funkcjonowania w życiu obywatelskim – i to na sposób niemal globalny, nie wychwytyjąc różnic, jakie dzielą społeczeństwa z różnych mateczników cywilizacyjnych, czyli zachodnioeuropejskiego (kultury łacińskiej), chińskiego czy arabsko-muzułmańskiego, afrykańskiego Czarnej Afryki i Afryki Północnej z południowych obrzeży Morza Śródziemnego. A różnice są przecież ogromne. Wystarczy, że przywołamy posługujących się sprzętem informatyczno-elektronicznym współczesnych mużułmańskich migrantów o zamkniętej umysłowości i fanatycznie ukształtowanych osobowościach.

Zauważmy zatem, że to, co współczesność globalizacyjna zwykła określać mianem rzeczywistości praktycznej, stanowi aktualny stan społeczeństwa posługującego się instrumentariumi informatycznymi. Inaczej, społeczeństwo informatyczne zwykle utożsamia się z posiadaniem laptopa, a także z dostępem do wszelkich innych urządzeń elektronicznych, takich jak internet, przenośne podręczne wielofunkcyjne urządzenia medialne – wszystkie rodzaje w jednym. Ale pod tego rodzaju rozumienie społeczeństwa informatycznego podpadają z równą prawomocnością również loty kosmiczne i badania (bliskich i odległych) galaktyk, czy tego, co określilibyśmy jako głąbię Wszechświata. Zatem, jeśli po tychże stosowanych i używanych w życiu na co dzień technikach i technologiach mielibyśmy rozpoznać epokę, w której żyjemy, to niewątpliwie należałoby stwierdzić, że obecnie żyjemy w społeczeństwie informatycznym. Ale, czy sam fakt namnożenia komputerów i wszechobecnej informatyzacji może sprawić, że określona społeczność stanie się dojrzałą obywatelsko społecznością? Tak więc pomimo ideologicznej propagandy wszechobecność informatyzacji i powszechność laptopów na własny użytek nie czyni określonego społeczeństwa społeczeństwem poinformowanym, a tym bardziej nie sprawia, że określona wspólno-

ta posiadających elektroniczny sprzęt i posługująca się nim może zostać określona mianem społeczeństwa mądrego, życiowo dojrzałego w sensie spełniania się w człowieczeństwie przez każdą z osób-podmiotów. Nadto w społeczeństwie nasyconym instrumentariumi elektronicznymi i technologią informatyczną możliwa jest niewyobrażalna skala manipulacji treścią upowszechnianą medialnie. W warunkach wszechobecnej informatyzacji bardziej skuteczną okazuje się także propaganda. Pomimo więc posiadania laptopów czy smartfonów oraz bycia aktywnym na *facebook*-u można pozostawać niepoinformowanym właściwie i dostatecznie. Podobnie też należałoby postawić kwestię, czy loty kosmiczne pozostają częścią rzeczywistości praktycznej, czy też są wyłącznie technologiczną ekstrawagancją? Jest to jednak wciąż jeszcze kwestia otwarta.

W sumie więc skomputeryzowane społeczeństwo, społeczeństwo nieustannie wręcz „bombardowane” ładunkami informacji, nie jest społeczeństwem poinformowanym. Jest niewątpliwie społeczeństwem *zbalamuconym*, gdyż zarówno nie ilość komputerów posiadanych świadczy o intelektualnej (umysłowej) dojrzałości społeczeństwa, ani też przeładowanie informacjami, z których nie potrafi ono wybrać tego, co istotne. Przeładowanie bądź zarzucenie ludzi, społeczeństwa czy wybranej jego części ładunkiem, a nawet wręcz lawiną, informacji może konsekwentnie i skutecznie powodować brak sądu, niemożność podjęcia sądu intelektualnego. Oczywiście, rozchodzi się o przeładowanie informacji „nieprzesianych” wedle hierarchii ważności, ale tutaj powstaje znowu problem, co będzie kategorią wartościującą wszystkie informacje. Na sposób równoległy ze społeczeństwem jest to dość istotny problem edukacji – treści edukacyjnych, tego, co uczymy, przekazujemy – oprócz problemu, jak to czynimy, jak edukujemy, przekazując treści.

Pozwolimy sobie sfinalizować powyższe badawcze wątki stwierdzeniem, że społeczeństwo informatyczne nie uczy mądrości – tak jak również nie uczy i nie prowadzi do niej społeczeństwo technologiczne. Natomiast wydaje się oczywiste, że bez mądrości – czyli bez stanowczego i skutecznego powrotu do źródła europejskiej tożsamości, do tego, co przesądziło o cywilizacyjnej potędze ducha i mocy Zachodu – nie rozwiniemy się i nie podążymy zbyt daleko jako kulturowe *oikoumene* i zarazem nie przetrwamy zbyt długo w wydarzaniu społecznym naszego skomplikowanego świata. Mając więc świadomość istotnego rozróżnienia się kultury od cywilizacji, rozumianej jako określona forma życia zbiorowego (społecznego), a zarazem świadomość niezwyklej wagi niemających sobie równych w stosunku do innych mateczników cywilizacyjnych poszczególnych elementów i składników cywilizacji łacińskiej – inspirowanej i wykształconej w medialnej *Christianitas* – można z dość sporą dozą prawdopodobieństwa przewidzieć dezintegrację zachodnioeuropejskich społeczeństw, jeżeli nie powrócą one do źródłowych elementów cywilizacyjno-kulturowych, które przecież przesądziły w dziejach o uzyskanej przez nie wysokiej prężności kulturowo-cywilizacyjnej ponad inne kultury cywilizacyjne świata.

4. Pedagogiczne koncentrowanie się na „pospolitej rzeczy” – osobie jako podmiocie we wspólnocie podmiotów

Pedagogika pozostaje w ścisłej, bezpośredniej zależności od nauk o człowieku czy dotyczących osoby ludzkiej. Pozostajemy w maticzku cywilizacji łacińskiej, w którym mediewalna Christianitas nazaczyła elementy składowe cywilizacji znamieniem personalizmu, należałoby zatem uwyraźnić bardziej niż kiedykolwiek w dziejach przeszłości, że pedagogika powinna imperatywnie pozostawać istotnie zależna przede wszystkim od wypracowywanej przez nauki filozoficzno-teologiczne koncepcji osoby ludzkiej. Wynika z tego, że sprawności osoby jako substancji-podmiotu, będącej najdoskonalszą formą bytowania, i faktu doświadczania tej podmiotowości przez każdego, nie rozpoznaje się w kategoriach dawności czy nowości, lecz w kategorii pełni człowieczeństwa, pełnej osobowości – osoby, która przekraczając *samego siebie*, okazuje się bytem zdolnym do podmiotowania autonomicznych aktów działań, a zarazem bytem zdolnym do samoorganizowania różnych typów czynności¹⁰. Zatem istotniejsze niż dostosowywanie się do najnowszej generacji techniczno-technologicznych urządzeń i organizowania w nich świata przestrzeni publicznej okazuje się ustawienie każdego młodego pokolenia w perspektywie skutecznego uzyskiwania moralnego wzrostu, rozwoju osobistej moralności, twórczego kształtowania rozwoju moralności w przestrzeni publicznej przez każdą z osób, pozostającą w społecznej wspólnocie innych twórczych podmiotów. Obierany jako najbardziej skuteczny określony ideał edukacyjno-wychowawczy winien więc dostarczać w tymże wymiarze rozwoju młodych pokoleń nieodzownego wsparcia. I kiedy rozpoznajemy, że laptopy i różne jeszcze niewymyślone instrumentaria techniczno-technologiczne oraz wielofunkcyjne media sytuują się w perspektywie coraz większej nowoczesności, nowych generacji, równie wyraźne musi być rozpoznanie, że niestety, nie jest to jednak perspektywa człowieka i jego spełniania się w *jestestwie* – nawet, kiedy w odniesieniu do człowieczych *oikoumene* wchodzi w rachubę nastawanie coraz to nowych pokoleń.

Z racji pozostawania podmiotem – osobą we wspólnocie osób-podmiotów – młody pokoleniowo człowiek niestety nie może być ustawiony w takiejże samej perspektywie stawania się coraz bardziej nowoczesnym, jak instrumenty (rzeczy) techniczno-technologiczne. Nawet gdy osobę ustawimy w perspektywie biologicznego czy psychofizycznego stawania się coraz bardziej „doskonałą” – nie spełni się ona inaczej w człowieczeństwie, w *jestestwie* w życiowej *glorii*, jak wszystkie inne mniej „doskonałe” „biologicznie”, psychofizycznie. Niestety, wszystkich ludzi nie łączy wyścig o coś bardziej nowoczesnego – nieustannie nowoczesnego: techniczno-technologicznego czy „psychofizycznego”. Inaczej,

¹⁰ Zob. S. Thomae de Aquino, *Summa theologiae*, cura et studio P. Caramello, vol. 1, Taurini 1963, I, q. 76, a. 1.

ludzi nie łączy pogoń za bardziej „nowoczesnym” *jestestwem*. Owszem człowiek może być moralnie bardziej dojrzały, wrażliwy, bardziej uczłowieczony czy uduchowiony, mistycznie czy kontemplatywnie osadzony w swoim *theoria* („mądrości teoretycznej”, mądrości rozumu¹¹); może stawać się bardziej umiejętnie korzystającym z wiedzy, sięgającym po mądrość – bardziej wrażliwie i dogłębniej wychwytyjącym sens istnienia i swe własne spełnianie się w *jestestwie*. Dlatego właśnie pedagogika, edukacja i zarazem wychowanie musi bazować na rozpoznaniu: kim jest człowiek. Ale równoległym wyzwaniem w wypracowywanym i zarazem stosowanym modelu edukacyjno-wychowawczym pozostaje uwzględnianie i każdorazowe uwzględnienie pełniejszego rozpoznania: kim jest osoba-podmiot we wspólnocie osób-podmiotów – i to na miarę rozwoju nauk humanistycznych i filozoficzno-teologicznych zachodnioeuropejskiego matecznika cywilizacyjno-kulturowego.

Współczesna pedagogika staje więc wobec niezaprzeczalnego i nieusuwalnego rozpoznania faktu, że człowiek jest złożonością psychofizyczną i duchową – wymiarem materialnym (empirycznym), ale także wobec rozpoznania, że osoba człowiecza stanowi głębię ducha, przepastność duchowego wnętrza, głębię kontemplatywną i mistyczną. Właśnie dlatego bezsprzecznie edukacja nie może ograniczać się do jednej perspektywy – tej nowożytnej. W sumie więc nie rozchodzi się bardziej o to, abyśmy ustawicznie zmieniali metody edukacyjne, aby zmiana metod następowała dla samej zmiany, czyli dla uzyskiwania paradygmatu nowości, nowoczesności. Skoro stajemy wobec nie tyle zjawiska, ile faktu nowo rodzących się pokoleń, nie chodzi zatem o to, aby je pojmować na sposób nowożytności europejskiej, a więc dla każdego nowo wzrastającego w psychofizyczności młodego człowieka stosować nową metodę edukacyjną bądź edukacyjno-wychowawczą, odmienną od uprzedniej. Nie ma bowiem tutaj zastosowania bezmyślna *gorączka* nowości. Oczywiście, wydarzające się społeczeństwa – społeczeństwa jako wspólnoty człowieczych podmiotów – stają się odmiennymi w tym, co określamy jako życie społeczne i publiczne. Ale odmiennymi są bardziej na skutek źródłowej odmienności cywilizacyjnej i kulturowej, a stają się bardziej jeszcze odmiennymi na skutek odmiennego wykształcaną tradycją funkcjonowania swych wspólnot bądź określonych społeczności, realizujących bieg wydarzania się społecznego w oparciu o elementy cywilizacyjne swego kulturowego podłoża.

W takiejże perspektywie cywilizacyjnego wydarzania się społeczeństw edukacja powinna przeobrażać się na tyle twórczo, aby nowo wzrastającym pokoleniom ułatwiać zarówno dostosowanie się do odmiennych okoliczności realizowania się ich egzystencjalnego spełnienia, jak i przez przekazywaną wiedzę o społeczeństwach i świecie globalnym wprowadzać je w męstwo bycia i radze-

¹¹ W sensie *bíos theōrētikós* (zob. E. Voegelin, *Arystoteles*, tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 34).

nie sobie w przewyciężaniu doraźnych, okolicznościowych trudności, w tworzenie czegoś istotnie nowego pod względem moralnym, a przez wszystkie twórcze moralnie postawy – w spełnienie się w swym *jestestwie*.

Pozwolimy sobie powyższe rozważanie zwieńczyć poniższym stwierdzeniem. Zmieniające się pokolenia ludzkie nie są identyczne, więc w pewnym sensie mogą być zastosowane w stosunku do procesu ich kulturowego i moralnego wzrostu te same modele wychowawcze, które okazały się skuteczne wobec tych obywatelsko spełnionych i także spełnionych w dojrzałym i pełnym człowieczeństwie w dziejach przeszłości narodowej. Oczywiście, winny zostać jakościowo ulepszone, pogłębione, lepiej dostosowane do aktualizowanego rozpoznania, kim jest człowiek. Winny być zatem rozwijane wraz z równoległe postępującą wiedzą o człowieku, człowieczeństwie i sensie życia wraz z sensem spełniania się ludzkich *oikoumene*. Inaczej jeszcze, winny być rozwijane w perspektywie pełniejszego uwzględnienia tego, kim jest i pozostaje człowiecza osoba, aby bardziej stawiąły na nogi młode pokolenia w ich stopniowe i coraz bardziej pełniejsze spełnianie się w *jestestwie*; a wreszcie przede wszystkim, aby bezinteresownie sięgając w poznanie prawdy o *physis* rzeczywistości i sobie samym, człowiek – osoba jako podmiot – zdolna była w swym męstwie przekraczać samą siebie, aby zdolna była potwierdzać i spełniać się w swej podmiotowości jako istota rozumnie wolna, gdy czyni się służebnicą poznanej prawdy – zwłaszcza prawdy o sobie samej.

Bibliografia

- Bartnik Cz.S., *Personalizm*, Lublin 2000.
Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.
Koneczny F., *Rozwój moralności*, Lublin 1938.
Koneczny F., *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1–2, Poznań 1921.
Konopczyński W., *O wartość naszej spuścizny dziejowej. Wybór pism*, Kraków 2009;
Portrety uczonych polskich. Wybór Andrzeja Biernackiego, Kraków 1974.
Woroniecki J., *Spółczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski” 1 (1916), nr 8, s. 17–31.
Woroniecki J., *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008.

Summary

Education of a Self-realizing Creative Subject as a Pedagogical Ideal of Latin Civilisation

Against the current background of millions of migrant from Black Africa and the Middle East and the dominant paradigm of novelty as a pedagogical method, the author raises the issue of an education that will integrally shape the faculties of a young person. The person in a community of peers and the education that, through imparting knowledge and showing the truth, introduces a perspective of creative self-realisation within a community of subjects.

Key words: cultural heritage, cultural *oikoumene*, self-fulfilment in the glory of life, sense of own life sacrifice, nation as a community of subjects, Polish culturality, the educational reading of the social present.