PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Pedagogika 2017, t. XXVI, nr 1, s. 11–21

http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.01

Dominik KUBICKI

Paradygmat personalizmu jako edukacyjne remedium na kryzys postmodernistyczny

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika klasyczna, pedagogika postmodernistyczna.

Wbrew oczekiwaniom postnowoczesność nie zdołała wyhamować procesu destrukcji antropologicznej. Wobec wydarzającego się w postępie geometrycznym rozwoju technologiczno-technicznego i informatycznego, ekonomicznego i gospodarczego, radykalnie modyfikującego zachowania w sferze społeczno-kulturowej, a nade wszystko – stawiającego nowe problemy etyczne, niestety nie wzrosła zdolność ludzi ze współczesnych społeczeństw globalnych do adekwatnej percepcji bądź odczytywania wyzwań i sensu obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej. Dojmująco dramatyczny staje się realny brak porozumienia międzypokoleniowego – także w obrębie poszczególnych generacji ludzkich. Ale, co okazuje się najbardziej tragiczne, twórcze przedsięwzięcia niweczy ujawniający się coraz bardziej syndrom nieufności w przestrzeni międzynarodowej – w ekonomii globalnego świata i zalewającym świat społeczeństw całkowitym „obłędzie" ideologii konsumpcjonistycznej.

W naukach o człowieku i jego wychowaniu wzbudza się przeświadczenie, że jako gatunek przestajemy ogarniać zrozumieniem kreujący się i kreowany splot antropologiczny – w przestrzeni infrastruktury rzeczowej, procesów i mechanizmów cywilizacji technologiczno-informacyjnej. Postępuje instrumentalizacja demokracji. Ulega ona wynaturzeniu przez czerpanie korzyści indywiduowych i korporacyjnych, dewaluacji ulegają zasady i normy, postępuje dehumanizacja postaw intelektualnych.

Pozbawiona wyrazistej tożsamości wychowawczej współczesna szkoła europejska nie jest ani nowoczesna, ani też zbytnio konserwatywna. Edukacja nie gwarantuje osiągnięcia przez młode pokolenie wystarczającego zasobu przeświadczeń aksjologicznych. Nie naprowadza też na odkrycie twórczej motywacji

do egzystencjalnego udzielania się w społeczeństwie jako wspólnocie podmiotów, złączonych więzią tożsamości kulturowej. Nie wykształca również umiejętności postrzegania siebie jako fenomenu osobowego, nierozerwalnie związanego z fenomenem społeczności i narodu. Intuicyjnie rozumiemy, że potrzebne jest „nowe wychowanie", a raczej jego koncepcja – i to na miarę osiągnięć dokonującej się globalnej uniwersalizacji teleologii i aksjologii wychowania. Pozostaje jednak pytanie, jaka to ma być koncepcja w naszej sytuacji edukacyjnej szkoły polskiej – szkoły odcinanej w ostatnich dekadach od dziedzictwa kulturowego Rzeczypospolitej. Innymi słowy, jaki zwrot pedagogiczny zapewni, że edukacja będzie rozpoznawana nie tylko jako czas zdobywania wiedzy, ale też wyrabiania charakteru w wychowanku, uczniu.

1. Postmodernistyczny kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiająca się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych

Edukacja i wychowanie jako kwestia współczesnej szkoły (szkoły w sensie bliższej i dalszej przyszłości) wymagają bezsprzecznie nieustannej, wielostronnej i wielodyscyplinarnej krytycznej refleksji badawczej, i to z perspektywy odmiennego od dotychczasowego paradygmatu pedagogicznego. Jednak tym razem zasadniczy problem „szkoły naszych czasów" – szkoły „dobrze dostosowanej do współczesności" bądź szkoły „dobrze osadzonej we współczesności"[1] – nie polega na lepszym dostosowywaniu się do współczesności, lecz na jej przekroczeniu i niemal wręcz przezwyciężeniu. Współczesność określa się bowiem mianem „świata ponowoczesnego"[2]. Jak jednak możliwe jest rozeznanie, czym jest tenże „świat ponowoczesny", skoro nie potrafimy udzielić odpowiedzi na

[1] Zob. J. Szmyd, *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności" – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. 2: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczylas-Prokopowicz, Rzeszów 2014, s. 80–91.

[2] Teraźniejszość początków XXI stulecia określamy zazwyczaj nadal jako pomoderność (*resp.* ponowożytność, ponowoczesność itd.) w sensie czasu „upadku", załamania, rozpadu (*time of troubles* Toynbee'ego – „czas kłopotów" w sensie fazy, którą musi przejść każde społeczeństwo, stające wobec momentu i faktu swego rozpadu bądź końca). I chociaż postnowoczesność została rozdzielona dwoma cezurami: *postmodernizmu I* (około roku 1875) i *postmodernizmu II* (jedno stulecie później) (zob. A.J. Toynbee, *A Study of History* (Abridgement of volumes I–VI by D.C. Somervell), New York – London 1958, s. 39), to jednak ustanowione cezury zdają się raczej nic nie wnosić w charakterystykę obecnego etapu dziejów. Bardziej twórczym wydaje się rozpoznanie istoty postmodernizmu jako wieloznacznego fermentu myślowego, u którego podstaw znajdują się określone tezy filozoficzne, wykazujące zasadniczo charakter antropologiczny, a dotyczące człowieka i sensu jego kultury. Sądy o rzeczywistości tychże tez okazują się suponowane, wykazując postać określonych założeń ontologicznych (por. H. Kiereś, *Trzy socjalizmy. Tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*, Lublin 2000, s. 17 i n).

bardziej podstawowe pytanie: na czym polegało bądź też na czym polega odrzucenie modernizmu przez postmodernizm?[3]. Wobec globalizującego się świata człowieczych *oikoumene* i wobec postępującego wręcz w rytmie geometrycznym postępu informatyczno-technologicznego nie sposób pozostawać w postoświeceniowych paradygmatach pedagogicznych. Realia badawcze XIX stulecia, określonego wiekiem anomalii w fizyce i innych dyscyplinach nauki, uzmysłowiły, że bezsprzecznie empiryzm się skończył, wyczerpał[4]. Natomiast operujący w świecie umysł ludzki, funkcjonujący czy „żywiący się" oczekiwaniami zarówno dotyczącymi faktów, jak i wartości, nie zostanie z pewnością w pełni zaspokojony w jego niezbywalnych dyspozycjach mentalnością postpozytywistyczną i postmaterialistyczną, bądź pewną jej mutacją.

Pozostajemy zatem świadkami i zarazem uczestnikami dramatycznego skonfrontowania pedagogiki klasycznej z ostro przeciwstawianą jej pedagogiką modernistyczną czy postmodernistyczną. Skonfrontowania, w którym ta ostatnia wbrew zasadzie bezinteresowności czy co najmniej równości szans jest niezrozumiale hołubiona. A przecież predylekcje czy sympatie powinny się rozkładać całkowicie odwrotnie. O ile bowiem pedagogika klasyczna pojmowała wychowanie – zarówno domowe, jak i szkolne czy kościelne[5] – jako przekaz cywilizacyjnego dziedzictwa następnemu pokoleniu, czy jako transfer normotypu, wypracowanego żmudnym wysiłkiem moralno-kulturowym pokoleń w naszym zachodnioeuropejskim kręgu cywilizacyjnym, o tyle pedagogika modernistyczna czy postmodernistyczna stała się zlepkiem rozmaitych oświeceniowo-postoświeceniowych wizji wokół nieweryfikowalnego przeświadczenia w pojmowaniu wychowania jako jedynie usuwania przeszkód na drodze samorealizacji młodej istoty ludzkiej, samorzutnie kreującej niepowtarzalny normotyp własny. Zauważamy więc, że pedagogika postmodernistyczna osadziła się nie tylko na fanatycznej wierze, iż człowiek jest ze swej natury dobry bądź nienaznaczony znamieniem skłonności do moralnego zła[6], ale także na nietolerancyjnym przeświadczeniu istotowego zła każdej historycznej, człowieczej społeczności, społeczeństwa.

Oczywiście, pytanie zasadnicze: jak rozumiemy edukację? Ale czy można rozumieć ją poza sensem osadzającym się na greckim wyrażeniu znaczącym ty-

---

[3] Zob. H. Kiereś, dz. cyt., s. 13.

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

[5] Wychowawcza rola szkoły i Kościoła jest rozumiana jako wspomagająca wychowanie w rodzinnym domu. Zob. J. Woroniecki, *Społeczeństwo a wychowanie*, „Rok Polski" R. 1 (1916), nr 8, s. 17–31; tenże, *W szkole wychowanie*. *Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61.

[6] Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowożytne projekty nowych społeczeństw*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński" t. 16, Częstochowa 2014, s. 25–56; zob. także: tegoż, *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" t. 24, Częstochowa 2015, s. 25–39.

le, co wychowywać, kształtować. W rozważaniach nad ateńską *polis*, jaka wypełnia *Politykę*, i zarazem w refleksji nad ustrojem *polis* – ustrojem rozpoznanym jako najbardziej odpowiedni dla spełnienia się człowieczego podmiotu w jego *bíos theōrētikós*, odnajdujemy niezwykle istotne stwierdzenie Arystotelesa, dotyczące edukacji. Otóż edukacja musi wyposażyć ludzi młodych, na drodze do dorosłości i odpowiedzialności za *polis* – w wiedzę i to zarazem w równoległym rozwijaniu przez edukacyjne ćwiczenie sprawności w intelektualnych poszukiwaniach[7].

W obecnej sytuacji duchowej postmodernizmu, jaka pozostaje udziałem naszych europejskich społeczeństw, pierwszorzędnie nie chodzi zatem o nabycie wielodyscyplinarnej wiedzy dotyczącej charakteru i przemian współczesnej kulturowości cywilizacyjnej Zachodu europejskiego, a w nich uchwycenia faktu – zjawisk społecznych, kulturowych, naukowo-technicznych, mentalnościowych i osobowościowych, z jednoczesnym uwzględnieniem wielospecjalistycznej wiedzy pedagogicznej, zawierającej zachodnioeuropejski dorobek myśli o edukacji i wychowaniu. Zanim nastąpią wnikliwe dociekania i pogłębione badawcze rozważania nad szkołą (w uproszczeniu), edukacją i wychowaniem, imperatywnym okazuje się przezwyciężenie dominującej pedagogiki postmodernistycznej i przywrócenie pedagogiki klasycznej.

Oczywiście, oprócz zadania wyprowadzenia edukacji z niewątpliwej zapaści pedagogicznej, przyjdzie się zmierzyć z konsekwencjami nieudanych reform[8]. Olbrzymi problem cywilizacyjny ujawnia już samo edukacyjne pytanie, co zrobić z pozostałościami tychże reform – zwłaszcza z tzw. młodzieżą występną, oraz jak odbudować szkołę z jej funkcją edukacji i wychowania po tzw. pedologicznym spustoszeniu[9]. Zrozumiałe wydaje się, że przyznanie nauczycielowi realnej władzy w szkole przywróciłoby mu przede wszystkim autorytet, a z nim także szkolną dyscyplinę, ale pozostaje wciąż możliwość „forsowania" rozwiązań bez przywrócenia czynnym nauczycielom – czyli radzie pedagogicznej – władzy nad szkołą.

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

---

[7] Por. E. Voegelin, *Arystoteles* [*Aristotle*, University of Missouri, 2000], tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 149.

[8] Zob. J. Szmyd, *Kryzys wychowania,* „Dziś. Przegląd Społeczny" listopad 2006, nr 11 (194); tenże, *Czy w świecie „płynnej nowoczesności" można budować ogólną teorię wychowania?*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego* (*antropologicznego*) *wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012; zob. J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

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

2. Sceptycyzm i liberalizm myśli źródłem kryzysu świata nowożytno-postmodernistycznego

Zapytalibyśmy, na czym polega kryzys świata postmodernistycznego, obecnej ponowoczesności. Czy wyłącznie na tym, że nędza uprawianej od połowy XX stulecia myśli filozoficznej – i samej filozofii jako takiej – okazała się i po prostu jest przytłaczająca? Czy obecny kryzys społeczeństw globalnych polega wyłącznie na tym, że nowe idee pojawiły się jedynie w postaci przebłysków *Wstępu do psychoanalizy* Z. Freuda oraz *Traktatu* (*Tractatus logico-philosophicus*) L. Wittgensteina, nie znajdując już żadnego innego twórczego podłoża w zalewie przyczynkarstwa i komentatorstwa w sensie postmodernistycznego wykrzywiania i dekonstruowania przejętego dziedzictwa filozoficznego i kulturowego?

Niestety, żyjemy w dobie – bezprecedensowej w dziejach – niemocy myśli filozoficznej. Zdumienie nas ogarnia, gdy dostrzegamy filozofię wytwarzającą jedynie książki, monografie, niezdolną do wzbudzania czy inspirowania nowych idei. Ale nie to wydaje się pozostawać najbardziej dramatyczne. Niemal całe XX stulecie zostało bowiem wypełnione kaskadą aż nazbyt optymistycznych euforii. Uczestniczący w niespotykanych przemianach tej istnej rewolucji przemysłowej w połowie XIX wieku, która kazała zarzucić manufaktury i intensywnie rozwijać fabryki wraz z całą ówcześnie nowoczesną infrastrukturą (sieć kolejowa, autostrady i porty lotnicze) oraz która wykreowała robotników jako całkiem nową warstwę społeczną, błędnie ocenili nieznane im zjawisko społeczne i zarazem bezprecedensowy fakt w perspektywie dotychczasowych dziejów. Zniszczony został etos człowieczej pracy, pracy ludzkiej. Odtąd umysły ludzkie zaczęło zapładniać złudne przekonanie, że *perpetuum mobile* maszyn i wszystkich nowych generacji instrumentów techniczno-elektronicznych przejmie od człowieka obowiązek pracy, a on sam pogrąży się w dobrobycie społeczeństwa konsumpcji. Zanim to jednak nastąpiło, niemal wszyscy myślący ludzie początków XX stulecia byli dogłębnie przekonani, że stoją u progu czasu, w którym spełni się wspólne wszystkim marzenie o pokoju, dobrobycie i skoordynowanym współdziałaniu między narodami i społeczeństwami w ich państwowościach[10].

[10] Zob. L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu*, cz. 3: *Rozkład*, Poznań 2001, s. 611–622. „Marksizm był największą fantazją naszego stulecia. Był marzeniem o społeczeństwie doskonałej jedności, w którym wszystkie aspiracje ludzkie zostaną spełnione i wszystkie wartości – pogodzone. […] Zawdzięczał znaczną część swojego sukcesu temu, iż połączył mesjanistyczne fantazje z realną sprawą społeczną, jaką była walka europejskiej klasy robotniczej przeciw wyzyskowi i biedzie oraz ujął tę kombinację w koherentną całość opatrzoną absurdalnym, od Proudhona przejętym tytułem «naukowego socjalizmu». […] W tytule tym kryło się jednak znacznie więcej niż kult nauki, który Marks dzielił ze swoją epoką. Kryła się także wiara […], że wiedza ludzka i ludzką wolą kierowana praktyka zbiegną się w doskonałej jedności i staną się nieodróżnialne, że więc właśnie akty ustanawiania celów oraz zabiegi poznawcze i prak-

Nieszczęściem okazało się Marksowe zinterpretowanie bezwzględności kapitału. O ile bowiem Karol Marks jasno zrozumiał bezosobową naturę kapitału, który w dążeniu do zysku pozostaje ślepy na wszystko inne, co nie jest i co nie stanowi kapitału, o tyle dogłębnie błędnie pojął naturę ludzką. Mając zaufanie do Rousseau, założył, że w istocie swej jest ona bezgrzeszna, a deformacji doznaje jedynie ze strony własności prywatnej, czyli kapitału[11]. Z kolei powodowany deformacją, jakiej doznała myśl teologiczna XVI stulecia pod wpływem sztywnego arystotelizmu w kwestii hipotetycznej możliwości stanu „czystej natury", Rousseau utożsamił „czystą naturę" człowieczą z biblijnym rajem, rozciągając tym samym na całą *Physis* rzeczywistości świata osób i rzeczy Platoński świat *cieni*. Lecz, gdy wejrzy się jeszcze głębiej i dokona się uchwycenia istoty przełomu mediewalno-nowożytnego w zinterpretowaniu Kartezjusza, zrozumie się osadzanie umysłowości nowożytnej i poszczególnych stanów jej późniejszej ewolucji od Rousseau – poprzez Kanta i Hegla – do Marksa na awerroistycznej umysłowości w formie spirytualizmu, sofistyki i fundamentalizmu. Trudno jednoznacznie rozstrzygać, czy rozerwania ciągłości kultury Zachodu łacińskiego w jej renesansowym zwrocie ku starożytności *en bloc* nie rozpoznano dlatego właśnie, że wbrew intencjom entuzjastów odrodzenia doszło do zaszczepienia Europie hellenistycznej wersji kultury orientalnej, zmieszanych elementów platońskich, stoickich, judaistycznych i perskich[12].

Właśnie w tymże nurcie wychwytujemy i zarazem rozumiemy konsekwencje – jak określilibyśmy – *magmy* humanizmu politycznego, jaki zaimponował autorowi *Discours de la méthode*[13] (1637) i jednocześnie jaki zainspirował go w wyrażeniu nowej konstrukcji filozoficznej: podmiotowego „Ja" wobec nie-„Ja". Na nieszczęście dla możliwości twórczego uprawiania filozofii i płodnego jej rozwoju konstrukcja intelektualna Kartezjusza uprawomocniła sceptycyzm i liberalizm myśli. I, niestety, właśnie „uprawomocniony" sceptycyzm wraz z liberalizmem myśli prowadziły wprost do „wolnej" filozofii Diderota (Woltera) i szerokiego grona jego wielbicieli na czele z J.J. Rousseau, który – co niezwykłe i zarazem zadziwiające – swą dość płytką ideologią zdołał porwać i zauroczyć umysłowość rzesz nowożytności europejskiej[14]. Tak zatriumfował demo-

tyczne zmierzające do ich osiągnięcia staną się tym samym. Naturalną konsekwencją tej konfuzji było przeświadczenie, iż sukces pewnego ruchu społecznego jest zarazem dowodem na to, że ruch ten jest posiadaczem «prawdy» w naukowym znaczeniu słowa […]. Myśl ta jest w znacznym stopniu odpowiedzialna za wszystkie antynaukowe i antyintelektualne funkcje marksizmu w jego szczególnej formie, jaką jest ideologia komunistyczna" (tamże, s. 611).

[11] Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowożytne projekty nowych społeczeństw*…, s. 25–56.

[12] Zob. K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933; D. Kubicki, *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne" 2015, nr 1–2 (84–85), s. 335–362; W. Stróżewski, O *idei uniwersytetu*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

[13] Czyli *Rozprawy o metodzie właściwego kierowania rozumem*…

[14] Zob. D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowożytne projekty nowych społeczeństw*…, s. 25–56.

kratyzm, a wolterianizm unicestwił duchowo-rozumowe podstawy, niezbędne dla wyartykułowania chrześcijańskiej wiary i kontemplatywności, „mądrości teoretycznej", sięgającej ostatecznych przyczyn *Physis* rzeczywistości, świata osób i rzeczy.

Rozumiemy zatem, dlaczego społeczeństwa doby postindustrialnej tak łatwo popadają w optymistyczne euforie, w błogą beztroskę czy ufność. Nie dlatego, że pozostajemy niewystarczająco inteligentni bądź za mało twórczy czy nie dość przedsiębiorczy. Popadamy w nie dlatego, że nie mamy wystarczająco głębokiej *wizji* zjawiska człowieka[15]. Dlatego też nie zauważamy, że wizja raju konsumpcyjnego – wizja globalnych społeczeństw konsumpcji – jest również wysoce patologiczna i prowadzi społeczeństwa zachodnioeuropejskie na bezdroża. A w ogóle już nie dostrzegamy, że wizja rozwoju świata w kierunku coraz „doskonalszej" demokracji, coraz bardziej się pogłębiającej w kierunku usprawnienia istniejących struktur oraz coraz większego dobrobytu, jest zarówno patologiczna, jak i mityczna, utopijna. I jedynie służy coraz potężniejszemu zniewoleniu człowieczych podmiotów w ujarzmionych i bezwolnych społeczeństwach.

Czy cokolwiek odmieni pytanie o odpowiedzialność za obecny stan umysłowości tych wszystkich wykształconych społeczeństw globalnych i ich samozwańczych establishmentów polityczno-biznesowych? Po części za obecny, postmodernistyczny stan umysłowości są odpowiedzialne ideologie. Lecz one stanowią jedynie krystalizację niedoskonałości i pęknięć umysłu ludzkiego w jego intelektualnych przedsięwzięciach XX stulecia. Dowodem takiego stanu rzeczy jest fakt upadku hitleryzmu czy stalinizmu wobec jednoczesnego dalszego trwania kolokwialnego *piekła* na ziemi.

Należy więc rozpoznać wyraźniej, niż to czyniliśmy uprzednio w postawach intelektualnych nielicznych myślicieli XX w., że obecny postmodernizm nie zatracił ciągłości z nowożytnym Oświeceniem – istną tyranią wąskiego rozumu naukowego. Że Marks pozostaje kontynuatorem określonej linii myślenia – zaborczego wobec natury, pragmatycznego i utopijnego. Że wykrystalizowana na gruzach światopoglądu chrześcijaństwa katolickiego filozofia pozytywistyczna – filozofia, która kazała nam zatracić umysł transcendentalny, a wraz z nim sens transcendencji i oddać się bożkowi *doczesności* – stanowi takie samo podłoże, które podobnie zapładniało i żywiło ideologię komunistyczną, jak obecnie robi to z liberalizmem czy libertynizmem, a także nihilistycznym liberalizmem.

Innym dowodem ciągłości pomiędzy nowożytnością a postnowoczesnością (postmodernością) pozostaje to samo, jak się okazuje, wąskie i nieuwzględniające transcendencji myślenie, które rodzi specyficzne doktryny, obezwładniające ludzkie umysły i dusze: koncepcję świata jako maszyny – Izaaka Newtona i La Place'a, koncepcję człowieka jako wilka – Thomasa Hobbesa, wolnego rynku jako *Ręki Opatrzności* – Adama Smitha, historii jako nieustającej walki klas –

[15] Por. H. Skolimowski, *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991, s. 23 i n.

Karola Marksa, czy znaczenia jako weryfikowalności – Rudolfa Carnapa. Możemy więc prognozować, jaka w tejże perspektywie wąskiego myślenia zostanie jeszcze zrodzona doktryna. Czy na naszych oczach nie staje się nią tzw. herezja nacjonalizmu – przekonanie, że nie ma państw narodowych i czegoś takiego jak mateczniki kultur cywilizacyjnych?

Konkludując powyższe uwagi, co do sytuacji duchowej obecnych społeczeństw Zachodu europejskiego musimy stwierdzić, że bezsprzecznie imperatywem dla przezwyciężenia nie tyle kryzysu świata postmodernistycznego, co wręcz mutacyjnej ciągłości nowożytności i postnowoczesności, okazuje się w wymiarze nauk pedagogicznych zwrot od pedagogiki modernistycznej i postmodernistycznej do pedagogiki klasycznej.

3. Personalistyczny paradygmat jako skuteczne antidotum na kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata

Ten wieńczący całość rozważań etap rozpoczniemy od przywołania dość interesującego fenomenu bezinteresowności, który twórczo wyznaczył najważniejsze progi tego, co najbardziej ludzkie. Otóż zauważyli to filozofowie-mędrcy jońscy, kiedy rozpoznali funkcję bezinteresowności w konstytuowaniu poznania rzeczy niejawnych z natury[16]. Zauważyli, że podobna bezinteresowność zrodziła mowę i sztukę-umiejętność pojęciowego myślenia, a wraz z nią pragnienie, głód wiedzy o ostatecznej Rzeczywistości.

Wydawałoby się, że wszystko wyczerpuje się na tych trzech etapach: bezinteresowności zrodzenia się mowy, bezinteresowności sztuki pojęciowego myślenia i bezinteresowności trudu poznania rzeczy niejawnych z natury – *Physis* rzeczywistości[17].

Niestety, powyższa perspektywa pozostaje nieczytelna w nowożytno-postmodernistycznym rozumieniu pedagogiki w funkcji wychowania i dydaktyki i zarazem zapoznania klasycznego postrzegania pedagogiki w funkcji etyki i wychowania. I rzecz wydaje się zrozumiała, albowiem zapoznanie pojmowania pedagogiki jako nauki o wychowaniu sprawności moralnych uniemożliwia dowartościowanie w jej strukturze bezinteresowności jako postawy moralnej i jako umocowania aktu poznawczego. Oczywiście „wejście" dydaktyki do zakresu

[16] Zob. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej*. *Od Talesa do Platona*. *Arystoteles*, *Pirron i Plotyn*, Warszawa 1995, s. 20.

[17] Zob. R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972; H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, oprac. L. Hostyński, Lublin 2001; L. Hostyński, *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991; U. Schrade, *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988.

pedagogiki w nowożytności europejskiej, a zwłaszcza zdominowanie przez nią wychowania w strukturze skolaryzacji w obecnym postmodernizmie doprowadziło społeczeństwa współczesnego świata Zachodu do stanu, jaki na wstępie rozważań schematycznie nakreśliliśmy. Jednak, czy wystarczy jedynie przywrócenie klasycznej konstrukcji bądź pojmowania pedagogiki wobec ewentualnie narosłych wynaturzeń wychowawczo-dydaktycznych, aby dokonać skutecznego przewartościowania edukacji i zwrotu od pedagogiki postmodernistycznej w stronę pedagogiki klasycznej – i to na miarę realnego funkcjonowania człowieczego podmiotu w globalnym społeczeństwie (w uproszczeniu), a także wydarzania się wspólnot człowieczych podmiotów: lokalnych, regionalnych i narodowych? Czy będzie stanowić wystarczające i zarazem skuteczne antidotum na postmodernistyczny kryzys edukacyjno-wychowawczy i pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata?

Niestety, wobec takiego wyzwania stajemy przed olbrzymią niewiadomą. W sytuacji duchowej postmodernistycznego Zachodu europejskiego, jaka w odmiennej mierze niż w odniesieniu do innych społeczeństw pozostaje udziałem także polskiego społeczeństwa, jawi się bowiem podwójna trudność. Z jednej strony należy wyprowadzić społeczeństwo z klimatu postmodernistycznego, stwarzając zarówno odpowiednie warunki dla ujawniania i artykulacji w społeczeństwie różnych przekonań i poglądów, jak i odpowiednią sytuację duchową dla nieustannej weryfikacji ich wartości poznawczej i moralnej – tak, aby w rzetelnej debacie społecznej, w bezinteresownym wysiłku intelektualnym debatującego gremium wspólnoty ujawniała się prawda, która pozostaje jedna[18]. Wyzwalanie społecznego pluralizmu, czyli głosu angażującego się twórczo podmiotu we wspólnocie podmiotów, wraz z komplementarnym mu dialogiem stworzy wówczas podłoże funkcjonującego moralnie społeczeństwa, a doceniając i zarazem chroniąc podmiotowość społeczeństwa, zainicjowany zostanie – wygaszany postmodernością – proces kształtowania się autentycznej kultury.

Z drugiej zaś strony należałoby radykalnie przezwyciężyć pogłębiającą się dysfunkcjonalność aktualnych systemów edukacyjnych globalnego świata[19]. Jednak, czy współcześnie możliwy pozostaje prosty zwrot ku *sensus catholicus* z jego dwoma składnikami: obiektywizmem i uniwersalizmem, na którym osadziło się rozumienie pedagogiki w sensie klasycznym[20]? Niemniej przywrócenie europejskiemu Zachodowi systemu edukacji w sensie pedagogiki klasycznej (oczywiście, przy zachowaniu zróżnicowania kulturowo-narodowościowego każdego z obecnych państw członkowskich Unii Europejskiej) niewątpliwie przesądzi o utrzymaniu tożsamości europejskiej, która w dziejach pozwoliła spo-

---

[18] Por. T. Styczeń, *Dlaczego „Ethos”?*, „Ethos” 1988, nr 1, s. 4.

[19] Zob. B. Wolniewicz, *Brońmy szkoły*, [w:] tenże, *Filozofia i wartości*, II, Warszawa 1998, s. 275.

[20] Zob. J. Woroniecki, *Katolicka nauka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1995; tenże, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935.

łecznościom Europy uzyskać kulturowo dominującą służebną pozycję pośród innych mateczników cywilizacyjnych świata.

Bibliografia

Filozofia i myśl społeczna XIII–XV wieku, Warszawa 1978.
Elzenberg H., *Pisma etyczne*, oprac. L. Hostyński, Lublin 2001.
Hostyński L., *O wartościach. Aksjologia formalna, estetyka i etyka Henryka Elzenberga*, Lublin 1991.
Ingarden R., *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
Kubicki D., *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" 2015, t. 24; http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.02.
Kubicki D., *Ideologizm nowożytnej idei 'powrotu do natury' i 'czystej' natury a ponowożytne projekty nowych społeczeństw*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński" 2014, t. 16; http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.02.
Kubicki D., *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne" 2015, nr 1–2(84–85).
Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
Poznanie a prawda, red. A.L. Zachariasz, Rzeszów 2009.
Schrade U., *Idea humanizmu w świetle aksjologii Henryka Elzenberga*, Warszawa 1988.
Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych*, Łódź 1991.
Stróżewski W., *O idei uniwersytetu*, [w:] tegoż, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
Szkoła wobec wyzwań XXI wieku, t. 1: *W poszukiwaniu humanistycznego* (*antropologicznego*) *wymiaru myśli pedagogicznej*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Rzeszów 2012.
Szmyd J., *Szkoła i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności" – konteksty cywilizacyjne i społeczne*, [w:] *Kultura – przemiany – edukacja*, t. 2: *Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowanie edukacyjne*, red. naukowa K. Szmyd, A. Grabarz, Z. Frączek, B. Skoczylas-Prokopowicz, Rzeszów 2014.
Twardowski K., *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.
Wolniewicz B., *Krytyka naukowa i kryteria naukowości*, [w:] tegoż, *Filozofia i wartości. II*, Warszawa 1993.
Wolniewicz B., *Młodzież trudna czy występna*, [w:] tegoż, *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Komorów 2011.
Wolniewicz B., *Myśl Elzenberga*, [w:] tegoż, *Filozofia i Wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*, Warszawa 1993.

Woroniecki J., *Katolicka nauka wychowawcza*, t. 1–3, Lublin 1995.
Zubelewicz J., *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2003.

Personality paradigm as pedagogical remedy towards postmodern crisis

Summary

In the context of present postmodernism and consumptive societies of "global" world, the author of reflection tries to consider personality paradigm as the educational remedy towards antropoligistic and civilizational changes in the Eastern Europe. That remedy content reinforcing the natural return from "postmodern" to "classical" pedagogy – the return self-evident against bloating and increasing crisis concerning the young generations' void of thought or ideology in the global, consumptive societies.
Keywords: education, university education, classical pedagogics, postmodern pedagogics.