

prof. dr hab. Kazimierz Szmyd

Uniwersytet Rzeszowski

REGIONALIZM I PONOWOCZESNOŚĆ – W STRONĘ WYCHOWANIA ANTROPOLOGICZNEGO I EDUKACJI KULTUROTWÓRCZEJ

REGIONALISM AND „AFTER-MODERNNESS” – TOWARDS ANTHROPOLOGIC UPBRINGING AND EDUCATION FOR CULTURE

Streszczenie

Tekst jest próbą wielostronnej analizy uwarunkowań i głównych czynników kształtujących stan współczesnej edukacji. Podstawowym nurtem narracji jest społeczno-aksjologiczny i kulturotwórczy i antropologiczny wymiar współczesnego wychowania, jego zagrożeń i szans w dobie ponowoczesnej. Wiele miejsca poświęcono tej problematyce w perspektywie przemian pokoleniowej świadomości, destrukcji postaw i systemów wartości, dezorganizacji systemów wychowania dla ludzkiej wspólnoty. Ukazano dylematy i sprzeczności w edukacji szkolnej, wskazano na niejasności i relatywizm w dziedzinie państwowych aksjologii wychowania, a także na wykorzystywanie globalnej edukacji do realizowania egoistycznych celów w globalnym świecie. W tekście znajdujemy kontrowersyjne zagadnienia dotyczące edukacji na rzecz demokracji i humanizacji edukacyjno-kulturowej, wyrównywania poziomów i szans edukacyjnych w skali państw i globalizującego się świata. Artykuł zawiera również odniesienia do współczesnych zagadnień edukacji dla kultury współistnienia wielokulturowego, kształtowania postaw zrozumienia i afirmacji różnic etnokulturowych. Podkreślono w nim również współczesne dylematy i sprzeczności w harmonijnym (spójnym) formowaniu osobowości indywidualnych i zbiorowej świadomości pokoleniowej. Postuluje się podejmowanie społecznej edukacji wychowującej w kontekście zderzeń kultury tradycyjnej (regionalnej) z dominującą formacją stylów postmodernistycznych i kulturowych prowadzących do regresu antropologicznego.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, destrukcja, antropologia, świadomość, kultura, etnologia, środowisko, społeczeństwo, aksjologia, ponowoczesność, postmodernizm, globalizm.

Abstract

Text is attempt of analysis of multilateral conditionality and main factors forming state modern education. Axiological is basic stream of narration socially and dimension modern education creating culture, threat and in day chances post-modern. Many places in prospect of generational conversion of consciousness devote this problems, destruction posture and systems of values, disruption of system of education for human community. It shows dilemmas and contradictions in school education, it indicates obscurity and relativism in sphere of state axiology of education. Many places in prospect of generational conversion of consciousness devote this problems, destruction posture and systems of values, disruption of system of education for human community.

It shows dilemmas and contradictions in school education, it indicates obscurity and relativism in sphere of state axiology of education. It indicate on taking advantage global education for realization of egoistic purpose in global world also. We find controversial questions in text in favor of democratization concerning education and cultural humanization educationally, alignment of level and in scale of state educational chances and world globalizing. It includes references for modern questions of education for culture of multicultural coexistence also, forming apprehension posture and affirmation of difference ethno-cultures. It underline modern dilemmas also and contradictions in harmonious (compact) formation personality individual and collective generational consciousness. Taking up of social education is postulated in context of collision of traditional culture with fostering predominating formation style postmodernist and leading anthropological regress cultural.

Key words: education, upbringing, destruction, anthropology, consciousness, culture, ethnology, environment, society, axiology, post-modern, postmodernism, globalism.

1. Wprowadzenie – tezy i założenia

Rola współczesnej edukacji w kształtowaniu kultury społecznej na tle globalnych przemian cywilizacyjnych nabiera szczególnej doniosłości. Problematyka ta wymaga wielostronnych diagnoz, a w konsekwencji znacznej rekonstrukcji aksjologii i praktyki wychowawczej. Utrwalają się bowiem nieuchronne antynomie zachodzące pomiędzy tradycyjną kulturą a upowszechniającymi się coraz szerzej modelami ponowoczesnego życia i przejawami relacji między ludźmi. Zderzają się ze sobą dwie formy samoświadomości, zwłaszcza młodych ludzi. Z jednej strony są to dylematy tożsamościowe pomiędzy przywiązaniem do własnego kręgu etnokulturowego, do osobistej obyczajowości lokalnej, typu religijności i wyznawanych wartości. Z drugiej zaś mamy do czynienia z presją cywilizacji globalnej kultury i subkultur postmodernistycznych i obowiązujących stylów życia o odmiennych wartościach i antywartościach. Przy tym wszystkim marginalizacji ulegają uniwersalne, humanistyczne i antropologiczno-kulturowe wartości w codziennym życiu.

W tym konglomeracie sprzecznych, a w każdym razie odrębnych form kulturowych oddziałujących na młodych ludzi pojawia się zagrożenie dla spójności norm i wartości kulturowo-aksjologicznych i etycznych. Dotyczy to także systemów aksjologicznych i celów wychowawczych w szkole i ostatecznie w całym społeczeństwie. Mamy zatem do czynienia z zaburzeniem ciągłości w uwewnętrznianiu niescalonego (niespójnego) doświadczenia w zrównoważoną całość egzystencjalną i świadomościowo-kulturową. Powoduje to rozwarstwienie poczucia integralności osobowej w dwóch antynomicznych środowiskach, tj. w lokalno-rodzimym otoczeniu i zewnętrznym, rządzącym się odmiennymi regułami w kręgu ponowoczesnych modeli życia. Ta antynomia nabiera destrukcyjnej siły, tym bardziej że młodzież wiedziona potrzebą szybkiego uzyskiwania miejsca (pozycji) w grupie, gdzie trwa ostra konkurencja,

łatwo i bezkrytycznie porzuca swoją indywidualność, zmienia się zewnętrznie, rezygnując „z siebie”, dostosowuje do splotonych wzorców, stylów, mód i mitów, do swoistej technokultury i bezrefleksyjnej „progresji” życia. Powoduje to edukacyjne i wychowawcze ograniczenia w budowaniu spójnej i wielostronnej zarazem osobowości, zarówno w sferze poznawczej, aksjologicznej, jak i tożsamościowej.

W warunkach relatywizmu wielu podstawowych wartości antropokulturowych i niejednoznaczności aksjologii wychowawczych doby „ponowoczesnej” postulat harmonijnego uwzględniania tych dwóch paradygmatów środowiskowo-kulturowych w wychowaniu, dla zachowania spójnej osobowości wymusza radykalną rekonstrukcję teleologii edukacyjnej szkoły, rodziny i społeczeństwa, tym bardziej że eliminacja genetycznie pierwotnych warstw samoświadomości osobniczej może prowadzić do zaburzeń poczucia swojej tożsamości, rozwarstwienia jej na niespójne ze sobą sfery. Może powodować swoiste „zawieszenie” pomiędzy podmiotowym światem lokalno-środowiskowym a uprzedmiotowioną rzeczywistością ponowoczesności, prowadzić do zagubienia „międzycywilizacyjnego”, do alienacji w niezintegrowanym intelektualnie i emocjonalnie świecie osobistym i globalnym, powodować niespójność psychospołeczną w relacjach międzyosobowych, obyczajowych, wartościujących i kulturowych.

Zaprezentowane tezy są, jak dotąd, niedostrzegane jako problem edukacyjny i wychowawczy, a problem dotyczy kilku już generacji młodych i dojrzałych ludzi, ogarniętych bezwarunkową destrukcją ciągłości kultury humanistycznej, ostentacyjną dehumanizacją i regresem antropologicznej kultury. Powoduje to rozbitcie i często trwałą dysfunkcjonalność postaw i orientacji ludzkich w „podwójnym” świecie znaczeń podstawowych. Wywołuje stany nie w pełni zintegrowanej jaźni, lokalno-kulturowej pamięci siebie w zinstrumentalizowanych i pozaosobowych relacjach ponowoczesności.

Można ten problem nadal ignorować, uznając, że jest marginalny na tle ważniejszych zadań wychowania? Na podstawie badań własnych autora można w sposób uprawniony stwierdzić, że w obliczu zjawisk dekompozycji humanistycznej i regresu antropologicznego problem ten staje się doniosły zarówno dla teorii pedagogicznej, jak i praktyki edukacyjnej¹.

2. Regionalizm i pokoleniowość jako kategorie społeczne i edukacyjne

Regionalizm współczesny można pojmować jako troskę o zachowanie pamięci o swojej najbliższej ojczyźnie, szacunku dla wytworzonych tam wartości i tradycji, łącząc tę środowiskową legendę z dopełnianiem jej treściami współ-

¹ K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

czesnymi, ważnymi dla przyszłości. W praktyce edukacyjnej i wychowawczej chodzi o kształtowanie szacunku dla dziedzictwa kultury lokalnej, dla zachowania szczególnego rodzaju niezależności i osobnej tożsamości, przy równoczesnym otwarciu na uniwersalne wartości, które potwierdzają sens regionalności. Można uznać, że regionalizm pozwala „poczuć się u siebie”, „być zadowolonym” i „zakorzenionym”, „ma dać nowe życie dla patriotyzmu lokalnego”².

C. Miłosz tak opisuje ten fenomen kulturowy i duchowy: „Zakorzenienie jest zapewne stałą potrzebą natury ludzkiej. Może łączy się to z prawami ludzkiego organizmu, a ściślej z prawami rytmu. To, co znane i swojskie, pozwala utrzymać ten rytm wewnętrzny, o którym mało wiemy, co nie znaczy, że nie istnieje. Zmiana środowiska powoduje zakłócenie rytmu i duży wydatek na przejście do rytmu nowego. Nie ulega wątpliwości, że przywiązanie ludzi do miejsc jest wysoce tajemnicze i pozwala na różne interpretacje. Osiadłość byłaby wtedy przyrodzona, a upowszechniony w tym stuleciu los wygnańców oznaczałby dla ludzi zakłócenie naturalnego ładu”³.

Współcześnie pojmowany regionalizm ma znaczenie szersze aniżeli tradycyjne rozumienie tego pojęcia. Dotyczy zarówno przyrodniczych, historycznych i kulturowo-obyczajowych oraz mentalnych zagadnień, ale także egzystencjalno-świadomościowych aspektów życia człowieka, na które zwraca uwagę pisarz. Odnosi się także, a może przede wszystkim, do świata „pozaglobalnej” wioski, wyrażając w ten sposób aktywne zainteresowanie odrębnością kultury poszczególnych regionów, następnie całej ojczyzny, bez granic fizycznych, kulturowych i cywilizacyjnych.

Ten rodzaj zainteresowania „małymi ojczyznami”, mimo ofensywy tendencji unifikacyjnych, budzi coraz śmielej lokalne ruchy kulturowe. Powstają stowarzyszenia, towarzystwa kulturalne, inicjatywy w dziedzinie wytwórczości regionalnej, materialnej i symbolicznej. Rozwija się piśmiennictwo o tematyce historyczno-regionalnej, wskrzeszany bywa ruch folklorystyczny, lokalno-oświatowy, aspirujący do rangi lokalnych działań tożsamościowych.

To trwające od co najmniej dwóch dziesięcioleci stanowisko tradycyjnych środowisk lokalnych jest splotem, często komercyjną, pozbawioną głębszej refleksji reakcją wobec żywiolowych zmian strukturalnych zachodzących w społecznościach lokalnych, wspólnotach regionalnych jako nieuchronny efekt przemian w ponowoczesnym i globalizującym się świecie. Mamy więc do czynienia ze zderzaniem się i wzajemnym przenikaniem na małych przestrzeniach lokalnych rzeczywistości z dwoma światami kulturowymi – tradycją i ponowoczesnością. B. Suchodolski w następujący sposób przedstawia tę problematykę: „W tym królestwie wewnętrznie zasilanym przez historię i tradycję, przez język, obyczaje i sztukę, przez wielkie ogólnoludzkie idee oraz żywy dialog między

² A.J. Omelaniuk, *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998, s. 125.

³ C. Miłosz, *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992, s. 189–190.

kulturami świata, w tym królestwie życia podmiotowego gromadzą się siły kształtujące świat przedmiotowy przez pracę i twórczość, przez zaangażowanie człowieka⁴.

Te różne, często sprzeczne strony współczesnej rzeczywistości kulturowej można i należy pogodzić w wychowaniu. Chodzi o łączenie rodzimego (lokalnego), genetycznie pierwotnego i potencjalnego człowieka z ponowoczesnym światem, który przychodzi z zewnątrz. Obie te rzeczywistości osobniczego wzrastania człowieka stają się niezbędne, choć aksjologicznie sprzeczne.

Przeprowadzone badania i analizy etnologiczne i społeczno-oświatowe ukazują kulturotwórcze znaczenie edukacji, samoedukacji i samorozwoju we własnym środowisku lokalnym. W ten sposób dokonuje się najbardziej naturalny rozwój indywidualnej i zbiorowej podmiotowości poprzez rodzimą kulturę, która stanowi niezbędne zakorzenienie dla współczesnej tożsamości, wprowadzając stopniowo w świat kultury ponadregionalnej i uniwersalnej. Nawet jeśli uznamy, że jest to teza nienowa, to jest ona szczególnie ważna i doniosła w obliczu współczesnych destrukcji więzi kulturowo-środowiskowych. Prowadzi najczęściej do zerwania kulturowej i świadomej więzi z pierwotnym miejscem kształtowania własnej tożsamości.

Badania dowiodły również, że w sposobie postrzegania swojej przynależności środowiskowej współczesna młodzież „prowincjonalna” wykazuje nadal silne więzi, przede wszystkim związane z etosem rodziny i faktem „fizycznego” i społecznego zamieszkania w lokalnej ojczyźnie, ale też słabnie emocjonalne poczucie przynależności do wspólnoty środowiskowej pojmowanej jako współtworzenie wspólnego etosu lokalnej ojczyzny. Osłabieniu ulega silniejsza niegdys, organiczna, uczuciowa postać identyfikacji wspólnotowej, poczucie przynależności jako rzeczywistych podmiotów o pokrewnej tożsamości. Współczesna młodzież wykazuje zainteresowanie swoją miejscowością głównie z punktu widzenia oceny warunków cywilizacyjnych, wypoczynku i możliwości spędzenia czasu wolnego. Ubywa woli do bezpośredniej partycypacji w ponoszeniu odpowiedzialności za istniejący stan rzeczy i oczekiwane zmiany cywilizacyjne. Traci pamięć o swojej tradycji, nie potrafi antycypować perspektywy kulturowej swojej miejscowości.

Związek ze swoim miejscem urodzenia jest instynktowny, bardziej intuicyjny niż kulturowo i społecznie uświadomiony, uwewnętrzniony. Jest to raczej warstwa swoistego sentymentu, zewnętrznych obrazów dzieciństwa i młodości, rodzinnej i egzystencjalnej obecności w tym miejscu niż przejaw silnego utożsamiania się z rzeczywistością pojmowaną w sposób wspólnotowy.

Jak widać, nie wygasła całkowicie na prowincji wiejskiej egzystencjalno-emocjonalna warstwa poczucia więzi ze swoim środowiskiem, często ma ona jednak charakter werbalny i powierzchowny, nie do końca uświadomiony

⁴ B. Suchodolski, *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989, s. 7.

i racjonalny, bez głębszego odczucia potrzeby posiadania własnej ojczyzny. Dlatego dziedzina edukacji kulturowo-pokoleniowej powinna uzyskać wsparcie i pogłębienie teleologiczne i aksjologiczne, a także adekwatną do rangi problemu wizję wychowania dla kulturowej kondycji lokalnej i najszerszej pojętej wspólnoty.

3. Edukacja społeczna (środowiskowa) i kulturotwórcza

Współczesne generacje pokoleniowe narażone są w większym stopniu niż w nieodległej przeszłości na egzystencjalną i kulturową dezorientację, w dużej części też na wykorzenienie z własnej subkultury środowiskowej. Znaczna część populacji obecnego czasu jest niezdolna do komunikowania się za pomocą nowych technologii informacyjnych, języka, stylu życia i systemu wartości. Tradycyjne i bezpośrednie formy i sposoby wymiany myśli, uczuć i wartości uległy dramatycznej marginalizacji, w istocie dehumanizacji. Na skutek tego powstaje głębsza niż kiedykolwiek luka międzyludzka, kulturowa bariera międzypokoleniowa.

Wielu ludzi stało się autsajderami życia, osobnikami zagubionymi w niezrozumiałym świecie, często nieszczęśliwymi w sensie egzystencjalnym i niedostosowanymi kulturowo. Współczesna rzeczywistość dostarcza wiele dowodów na to, że mamy do czynienia z rzeczywistym, choć „utajonym”, z niezwerbalizowanym społecznie i kulturowo problemem, także niezauważanym edukacyjnie. Życie człowieka jest za każdym razem indywidualnym eksperymentem, ale aby go z powodzeniem przeprowadzić, trzeba posiadać konieczne do tego narzędzia intelektualne, emocjonalno-społeczne i praktyczne. Niezbędne są umiejętności przystosowawcze, a nade wszystko zdolność do osobowej progresji, samorealizacji dla urzeczywistniania własnych aspiracji społeczno-kulturowych i życiowych. To wszystko może i powinna zainicjować współczesna edukacja uwzględniająca przemiany pokoleniowe i kulturowo-cywilizacyjne. W przeciwnym razie znaczna część populacji stanie się, wbrew własnej woli, kategorią swoistych kibiców w zrelatywizowanym etycznie, pozornie sensownym i nieprzyjaznym w ludzki sposób świecie. Wobec tych realnych problemów życia niezbędna jest „humanistycznie uspołeczniona”, mądra szkoła, która wyzwała, a nie tylko przystosowuje. Chodzi więc o zrównoważone wychowanie dla kultury współistnienia społecznego, które nie eksponuje różnic, a poszukuje wartości wspólnych i jednoczących w imię więzi antropologicznej i naturalnej solidarności współistnienia ludzi w wymiarze społeczno-kulturalnym i egzystencjalnym.

Być może konieczne staje się sięganie do tradycyjnych więzi między ludźmi, do wrażliwości na środowiskowe i wspólnotowe komponenty odpowiedzialności egzystencjalnej i społecznej, także za wychowanie jako szansy dla gatunku. Coraz ważniejszy staje się żywy ruch myślenia i uczuć ludzkich wobec do-

minacji zdehumanizowanych i zinstrumentalizowanych modeli wzajemnego postrzegania się ludzi, żyjących blisko i dalej od nas.

Obserwacje i badania socjopedagogiczne poczynione w związku z tym opracowaniem dowodzą, że także młodzież, poszczególne jednostki i różnorodne grupy obecnego pokolenia, mimo że wznoszą się w tym świecie, czują się w nim coraz gorzej. Także młodzi przestają rozumieć sens i kierunek postępu cywilizacyjnego, perspektywy świata najbliższego i dalszego. Tracą poczucie bezpieczeństwa, otwartości, zdolność do afirmacji, nadzieję na samorealizację, gubią naturalną radość życia. Kontakty międzypersonalne realizują w sposób wybiórczy, szybki, tymczasowy, na chwilę i powierzchownie. Na ogół są to relacje nieświadomie aksjologiczne i ograniczone emocjonalnie, realizowane najczęściej na poziomie przedmiotowym, według określonych konieczności, wokół spraw, interesów, projekcji własnego, często egocentrycznego pojmowania potrzeb konsumpcji. Często są to kontakty podejmowane dla określonego celu osobistego, nie w pełni aksjologiczne i etycznie świadome następstw.

Z tych powodów wychowanie pokoleniowe i kulturowe musi zachować dziedzictwo pamięci środowiskowej, kulturowej, a zwłaszcza moralnego i współodczuwanego etosu wspólnoty, najbliższej społeczności kulturowej i wykraczającej poza nią. Te antropoaksjologiczne formy współczesnego wychowania muszą się wzajemnie przenikać i warunkować. Chodzi tu bowiem o najbardziej fundamentalny wymiar wychowania, który może dokonywać się w rodzinie i szkole pojętej jako rozszerzenie środowiska lokalnego i regionalnego w przestrzeń ponowoczesnych, odczłowieczonych „technologii życia, tym bardziej że badana młodzież deklaruje przywiązanie do wartości tradycyjnych, bliskich życiowo.

Przywoływane tu wielokrotnie pierwiastki społeczne i środowiskowe, składniki więzi i emocji przeżywanych w związku z własną „małą ojczyzną”, są oczywistym początkiem całego, uniwersalnego wychowania pojętego jako wprowadzanie człowieka w kulturę uniwersalną poprzez kulturę osobistą, własną, zrozumiałą, sensowną, stanowiącą fundament osobowości wykraczającej poza ten pierwotny świat, ale dzięki temu powstaje coś niezwykle ważnego, istotnego i prawdziwego, to co posiadły pokolenia wcześniejsze, tj. poczucie znaczenia swoich korzeni, wartości życia osobistego i zbiorowego jako naturalnego nośnika zasad życia.

Badania „prowincjonalnej” generacji młodzieży na Podkarpaciu świadczą także o tym, że istnieje szansa, swoista alternatywa wychowania dla wartości środowiskowych czerpiących z kultury ludowej i rustykalnej, z tradycji lokalnego folkloru, wartości, które są włączane w całość uniwersalnych dóbr kulturowych, stanowiąc naturalny komponent kultury powszechnej⁵. Zatem eksponowanie w wychowaniu kulturowo-regionalnego punktu widzenia nie ma charakte-

⁵ S. Pigoń, *Na drogach kultury ludowej. Rozprawy i studia*, Warszawa 1974; tenże, *Z przędziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968.

ru opozycyjnego wobec kultury ogólnej. Jest natomiast naturalną, konieczną i ważną opozycją wobec unifikacji, anonimowości i relatywizacji znaczeń i sensów kultury humanistycznej w globalnym wymiarze.

Można w świetle przeprowadzonych badań i analiz sformułować dalsze konkluzje o charakterze społecznym, kulturoznawczym, edukacyjnym. Uprawnione jest twierdzenie, że na Podkarpaciu następuje zmierzch tradycyjnej wiejskości, zarówno w sferze rolno-ekonomicznej, jak i coraz wyraźniej w obszarze kulturowym i obyczajowym.

W szkole występuje wyraźna luka edukacyjna dotycząca kształtowania samowiedzy o własnych źródłach obyczajowo-kulturowych, rdzenia własnej tożsamości, przynależności i zakorzenienia społecznego. Problematyka ta jest najczęściej wypierana z programów kształcenia społecznego i systemów wychowawczych szkół. Incydentalne formy o treściach lokalnych nie budują spójnych działań pedagogicznych w środowisku i na jego rzecz. Problematyka ta jest też często ograniczana w warstwie emocjonalnej i poznawczej, usuwana poza bieżący i długofalowy obszar społecznego, kulturowego funkcjonowania szkoły. Taki stan rzeczy powoduje swoisty dualizm i niespójność edukacyjną, która powoduje rozdzielenie tożsamościowej spójności pomiędzy dwa światy wartości – kultury lokalno-tradycyjnej od kultury ponowoczesnej i globalnej unifikacji. Można orzec, że opisane zjawisko jest znaczącym problemem i wyzwaniem edukacyjnym, kulturowym i psychologicznym obecnego czasu.

Uprawnione wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym kryzys i wielorakie rozwarstwienie kultury prowadzi do zagubienia się w niej człowieka, staje się problemem o randze antropologicznej. Badania dowiodły, że na wsi podkarpackiej obserwuje się zjawiska cywilizacyjne, demograficzne i edukacyjno-zawodowe, które generują m.in. wysoki odsetek pozarolniczej aktywności zarobkowej ich mieszkańców⁶.

W tych okolicznościach zanika ukształtowany w latach powojennych znamienny rys mentalny pokoleń na Podkarpaciu, który utrwalił na kilka dziesięcioleci dwoisty sposób myślenia o sobie jako o „półrobotniku” i „półrolniku”, „częściowym” inteligencie. Ta formacja myślenia i urzeczywistniania własnej tożsamości egzystencjalnej owocowała przez kilka dziesięcioleci powojennych dwoistością kulturową, niezdecydowaniem zawodowym, ale mimo tego rozdwojenia społeczno-industrialnego nadal trwało przywiązanie do tradycji lokalnej i regionalnej. Wyrażało się to w przywiązaniu do swojego rodowodu społecznego.

W świetle badań część młodzieży w lepiej zorganizowanych miejscowościach Podkarpacia ponownie odkrywa wartości lokalnego świata etnośrodowiskowego. Jesteśmy świadkami swoistego procesu odnowienia „kulturowej tożsamości” tej Ziemi. Po latach traktowania kultury lokalnej jako swoistej maskot-

⁶ Por. J. Piezga, *Wieś czy rolnictwo podkarpackie? Dylematy socjologa* [w:] *Przemiany przemiany wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Piezga, Rzeszów 2008, s. 158–170.

ki realnego socjalizmu autentyczne wartości regionalne mogą mieć żywotny i atrakcyjny wymiar w sensie kulturotwórczym i edukacyjnym. Następuje powolny, ale istotny świadomościowo „zanik polaryzacji treści pojęć tradycja i nowoczesność”⁷. Badana młodzież wskazuje, choć niejednoznacznie, że wartości tych dwóch światów pokoleniowych – tradycji i nowoczesności dają się ze sobą godzić. Problem jednak dotyczy poziomu rozumienia i świadomego zespolenia, uwewnętrznienia w życiu każdej jednostki tych sprzeczności, a to jest już problem rzetelnej edukacji.

4. Pokolenia i lokalność wobec globalizacji i ponowoczesności – konteksty świadomościowe i edukacyjne

W obecnej przestrzeni „płynnej rzeczywistości” nakładają się na siebie co najmniej dwie formacje świadomości pokoleniowej określającej charakter i poziom partycypacji w kulturze ponowoczesnej. Jest to z jednej strony pokolenie i jego kilka generacji minionej doby realnego socjalizmu, z drugiej zaś pokolenie młodzieży doby „ponowoczesnej”. Mimo radykalnych przemian dokonujących się we wszystkich sferach życia kształtuje się koegzystencja międzypokoleniowa. Świadczy to o potencjalnej i realnej nadal sile naturalnego środowiska wychowującego, jakim pozostaje mała ojczyzna, jej obyczajowy i społeczno-etnologiczny charakter. Mimo dekompozycji tradycyjnych środowisk okazuje się, że poczucie własnego rodowodu jest nadal obecne.

Jak stwierdziliśmy, badana młodzież traktuje swoją lokalność i środowiskowe dziedzictwo oraz modele ponowoczesności jako rzeczywistości możliwe do pogodzenia ze sobą. Co więcej, sądzi, że są one pożądane dla wyrównywania dystansu cywilizacyjnego na prowincji. Mogą one tworzyć równowagę społeczno-cywilizacyjną, zapobiegać alienacji poznawczej i społecznej młodzieży „prowincjonalnej”. Zafascynowana nową perspektywą liberalnego życia, uwolnionego od tradycyjnych skrupowań, instynktownie odczuwa potrzebę przynależności do obu światów. Uważa, że kulturowy posąg pierwotnego środowiska może równoważyć dysonans kulturowy w dobie destabilizacji istniejącego ładu między ludźmi.

Młodzież nie chce traktować warunków kulturalnych na prowincji jako konieczny relikwyt przeszłości, bez przyszłości. Nie chce żyć „w kulturowej enklawie skansenu”⁸. Wyraźnie nie akceptuje sztucznego wskrzeszania tradycyjnych obzędowości etnograficznych przy nadarzających się okazjach. Akceptowanie współobecności tradycji i nowoczesności jest pozbawione podstawy edukacyj-

⁷ Z. Seręga, *Odnowiona tożsamość wsi? Szkic o procesach instrumentalizacji tożsamości lokalnej w epoce turystyfikacji świata* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Piezga, Rzeszów 2008.

⁸ Tamże.

nej, jest bardziej instynktowne, powstałe na zasadzie poszukiwania swojej „podzielonej” tożsamości czy odreagowania trudnej do zaakceptowania logiki brutalnego systemu, do którego pokolenie „postsocjalistyczne” z oczywistych powodów nie nawykło.

Jednocześnie powstał rodzaj aspiracji wśród inteligencji o korzeniach chłopskich dopełniania swojego „ja” o wartości niedocenianej dotąd „małej ojczyzny”. Co więcej, ludzie ci wobec specyficznego relatywizmu obyczajowego, moralnego i kulturowego przyznają się do odczuwania deficytu stałości i „normalnego sensu życia”. Zgłaszają akces do swojej klasy, co przywraca poczucie zakorzenienia i wyraźniejszą tożsamość własną.

Badania dwóch pokoleń młodzieży, przed- i potransformacyjnego, wskazują, że dla obu formacji ważne są wartości podstawowe i pierwotne wychowawczo, związane z pamięcią swojego miejsca najwcześniejszego wzrastania i dojrzewania społecznego, ale też współczesna generacja ludzi młodych odczuwa zagrożenie utratą swojskiego „krajobrazu życia”, bliskości, swojskości, etosu bycia u siebie, życzliwych i przyjaznych relacji międzyludzkich małych społeczności i wspólnot lokalnych. Stąd u współczesnej młodzieży o rodowodach regionalno-prowincjonalnych pojawia się znamienna dążność do scalania własnej osobowości wokół obu krzyżujących się światów aksjologii życia.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na rodowody małych społeczności, które powstawały w wysiłku o przetrwanie ekonomiczne i zachowanie więzi grupy społecznej. W tym sensie są one uwarunkowane wielopokoleniowym doświadczeniem, stając się podstawą samoświadomości jednostkowej i własnej grupy. Na jej podstawie powstawały owe odrębności obyczajowe i lokalno-kulturowe pozwalające zachować własną tożsamość i zdolność do przetrwania⁹.

Współcześnie mamy do czynienia z wyraźną opozycją kultur lokalnych (regionalnych) wobec stylów kulturowych ponowoczesności. Takie reakcje są w dużej mierze naturalne wobec procesów naruszających i destabilizujących istniejący dotąd porządek kulturowo-społeczny najbliższego środowiska. W tej perspektywie analitycznej można wyrazić ostrożną aprobatę dla stanowiska M. Wieruszewskiej: „Lokalne kultury zaczyna się postrzegać jako rezerwuari oryginalnych scenariuszy i nowych przeżyć¹⁰”.

Proces „godzenia” kultur lokalnych i regionalnych nie może dokonywać się według logiki prostego dopełniania się obu formacji myślenia, wartościowania, postaw i obyczajowości. Konieczne jest edukacyjne wzmocnienie procesów kulturowych na prowincji, która nadal pozostaje swoistym rezerwuarem zdrowego sceptycyzmu wobec agresywnej cywilizacji ponowoczesnej. Rzeczywiste zrównoważenie tradycji i ponowoczesności nie może odbywać się na zasadzie eklektycznej sumy aksjologii społecznych i kulturowych.

⁹ Por. S. Pigoń, *Na drogach i manowcach kultury ludowej*, Lwów 1939.

¹⁰ M. Wieruszewska, *Wieś – miejsce czy obszar [w:] W obliczu zmiany. Wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi*, red. K. Gorloch, G. Foryś, Kraków 2005.

Ten niewątpliwy fenomen czasu wymaga przede wszystkim diagnozy i opisanie w perspektywie wyzwania pożądaných procesów kulturotwórczych i edukacyjnych. Nie może ona być realizowana przez kosmopolityczną szkołę i nauczycieli, którzy robią to, co muszą, aby sprostać formalnym oczekiwaniom władz. Nie może być też domeną nieomylnych menedżerów i stymulatorów procesów zarządzania prowincji (wsi) poprzez inwestycje materialno-technologiczne, instrumentalne, pozaosobowe i zdehumanizowane metody zmieniania infrastruktury życia ludzi. W tych warunkach traci na swojej naturalności wychowanie w rodzinach i środowiskach wiejskich, zorientowanych na wynaturzony model biznesu pozbawionego społecznej, a nawet religijnej etyki.

Należy dodać, że współczesna dwoistość mentalności chłopskiej staje się faktem etnologicznym i społecznym. Jest ona pozbawiona wewnętrznej spójności, rdzenia uświadomionej podmiotowości, staje się raczej eklektycznym stanem rezygnacji, erozji poczucia własnej tożsamości. Zjawisko to potwierdzają nasze badania i innych współczesnych autorów. Zgodnie z nimi prowincjonalność i chłopskość na Podkarpaciu jako składnik psychiczności i mentalności, poczucia względnej autonomii przestaje istnieć. „Chłopskość ulega zatarciu w zetknięciu z wielozawodowością ludności wsi”¹¹.

Jakie mogą być konkluzje w kontekście tych badań? Przede wszystkim stanowią one podłoże do refleksji w dziedzinie aksjologii edukacyjnej w odniesieniu do zachodzących procesów. Dotyczącą one problemu erozji tradycyjnej kultury, tendencji do równoległego jej odtwarzania, przy zachowaniu symbiozy cywilizacyjnej z dowartościowaną humanistycznie nowoczesnością. Jest to fundamentalne wyzwanie edukacyjne i społeczno-wychowawcze na poziomie zrównoważonej kultury współżycia ludzi.

5. Edukacja dla kultury współżycia

W tym kontekście pojawiają się aktualne i ważne zagadnienia badawcze dotyczące kulturowo-edukacyjnych potrzeb, współczesnych dylematów cywilizacyjnych prowincji. Z przeprowadzonej diagnozy wynika konieczność wspierania zrównoważonej koegzystencji tradycji i ponowoczesności jako odmiennych form kultury, akceptującej „ciągłość i kontynuację” oraz zmianę. Świadomość własnych korzeni i nabyte w lokalnych środowiskach wzorce społeczne determinują postawy, aspiracje oraz dążenia edukacyjne i zawodowe. Tradycja i pokolenia pozostawiły na drodze naturalnego przekazu własne piętno w postaci kontynuowanej i rekonstruowanej kultury. W tym ujawnia się najprostsza i fundamen-

¹¹ Z. Seręga, *Odroczony koniec chłopów w Polsce* [w:] *Równi i równiejsi, zwycięzcy i przegrani. Dynamika różnicowań społecznych w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. E. Jurczyńska-Mac Cluskey, Tychy – Bielsko-Biała 2006.

talna zarazem prawda o znaczeniu ciągłości i przemian kultury, pracy, życia i potrzeb edukacyjnych ludzi.

Współczesne wyzwania kulturotwórcze i edukacyjne wymagają intelektualno-pedagogicznego namysłu, weryfikacji i modyfikacji w „perspektywie ludzkiej”. Przedsięwzięcia edukacyjne należy traktować jako wyczerpującą konstrukcję uwzględniającą środowiskowy mit, lokalną legendę i etos zbiorowości ludzkich. Zatem edukacja pokoleniowa, regionalna, jednocześnie otwarta na współczesną cywilizację, pojęta optymalnie powinna wchłaniać minione, pozytywne doświadczenia edukacji społecznej, czerpać z dorobku wychowania i samowychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego z polskiej tradycji szkoły środowiskowej okresu międzywojennego i powojennego.

Treści i wartości wychowania społecznego i dla kultury społecznej realizowane na drodze zróżnicowanego i upodmiotowionego rozwoju jednostki powinny wyrastać z realnego świata znaczeń, wartości moralnych i społecznych, zrozumiałych i czytelnych treści życia środowiskowego. Tradycja regionalna może być spożytkowana jako dorobek pokoleniowy kształtujący treści edukacyjne dla współczesnego życia środowiskowego. Może wzbogacać koloryt lokalnego życia społecznego, kulturowego, wnosząc również pewien ładunek uczuciowego postrzegania i wartościowania własnych „małych ojczyzn”. Może wyrównoważyć jednostronność współczesnych, postmodernistycznych schematów życia, które w zasadzie nie tworzą środowiska więzi i przeżyć emocjonalnych w tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia.

Dla urzeczywistnienia tego postulatu w dobie „erozji kultury humanistycznej” konieczna jest symbioza edukacji regionalnej i uniwersalnej w jednej konstrukcji edukacyjnej. Niezbędne staje się dokonanie na nowo fundamentalnych wyborów teleologicznych i aksjologicznych prowadzących do zrównoważenia celów i wartości edukacyjnych. Chodzi o komplementarne uwzględnienie wartości małych, osobliwych kultur lokalnych i regionalnych oraz całego dziedzictwa filogenetycznej kultury uniwersalnej, łącząc je z paradygmatami cywilizacji współczesnej, ponowoczesnej. Taki sposób formułowania holistycznej wizji edukacji i wychowania może być pożądaną opozycją wobec nihilizmu i relatywizmu współczesnych tendencji edukacyjnych, orientacji w istocie „pozahumanistycznych”, traktujących wychowanie jako dziedzinę „wolnego rynku”.

Obecny, „zdehumanizowany” model edukacji, pozbawiony ewolucyjnych pierwiastków tożsamości, źródłowych wartości autotelicznych, powstających od początku każdej drogi samoświadomości osobowej, skutkuje abstrakcyjnością wychowania pozbawionego podstawowych odniesień kulturowych i społeczno-aksjologicznych. Efektem takiego wychowania jest zatomizowany człowiek, pozbawiony immanentnych ludzkich zdolności do bycia dla innego człowieka. Przez to ludzie stają się jednostkami głównie „istniejącymi w sobie” i „dla siebie”, niezdolni do głębszych interakcji współodczuwania, zrozumienia, empatii i zwykłej, a koniecznej współpracy ze sobą. Są to sensy i znaczenia kulturowo-

-egzystencjalne, które powstają najwcześniej, w świecie najbliższych i w warunkach poszerzających się stopniowo doświadczeń związanych z innymi kręgami ludzi w szerszym otoczeniu kulturowo-społecznym.

W obliczu współczesnych tendencji kulturowego nihilizmu, ambiwalencji aksjologicznej i kosmopolityzmu, wobec tradycyjnych i immanentnych wartości konieczne staje się poszukiwanie nowej drogi wychowania aksjologicznego odwołującego się do własnych, osobowych i dziedziczonych mitów, do najwcześniejszych doznań i obserwacji najbliższego świata, najbliższej ojcowizny. Można stwierdzić, że kultura osobista i osobowa staje się punktem wyjścia do zakorzenienia się w dalszej perspektywie edukacyjnej. Uzasadnienia dla takiej koncepcji edukacyjnej tkwią najwyraźniej w naturze psychologicznej człowieka, w jego prospołecznym i kulturowym dziedziczeniu człowieczeństwa, które w swym progresywnym nastawieniu dąży do stałości i stabilizacji tożsamościowej, do zapamiętanych i stałych odniesień własnego doświadczenia. Poszukuje punktu oparcia dla racji moralnych i kulturowych w znanym świecie wczesnego rozwoju dla stopniowego wchodzenia w szerszy świat ludzki.

Przeprowadzone badania socjokulturowe i społeczno-edukacyjne w perspektywie wielopokoleniowej, historycznej i wielokulturowej prowadzą do przekonania, że na zanikających już obszarach tradycyjnej wiejskości zachowały się i nadal żywotne pozostają składniki mitu lokalności i etosu regionalnego. Te czynniki samoświadomości wielu małych i terytorialnie szerszych subkultur regionalnych (prowincjonalnych) zachowały potencjalne szanse na przetrwanie, a nawet rozwój. Mimo ponowoczesnej erozji tożsamości wiejsko-prowincjonalnej wiele elementów tego mitu nie zostało całkowicie usuniętych ze współczesnej samowiedzy środowiskowej, także młodych ludzi, którzy pozostają beneficjentami określonych wartości i antywartości.

Współczesny prowincjonalizm w aktualnej kondycji środowiskowo-kulturowej stwarza realne szanse na projektowanie przyszłości cywilizacyjnej. Może tego dokonać poprzez zainicjowanie szeroko rozumianej misji edukacyjno-aksjologicznej zachowującej wartościowe składniki kultury społecznej (środowiskowej) jako równoważącej opozycji dla zrelatywizowanych wartości życia, proponowanych przez postmodernistyczną religię „instrumentalnej skuteczności”, działania człowieka przez urzeczowione narzędzia postępu.

6. W stronę antropologicznych i uniwersalnych wartości wychowania

W edukacji społecznej dla kultury współżycia ludzi trzeba sięgać po elementarne w istocie archetypowe znaczenia kultury tradycyjnej i uniwersalnej zarazem. Można jej poszukiwać w ludycznych i organicznych obszarach antropologicznego sensu bycia człowiekiem wobec innego człowieka. Na pewno trzeba sięgać do źródeł humanistycznej edukacji, do ignorowanych obecnie obszarów

etyki naturalnej, zgodnej z kryteriami humanizmu antropologicznego, do kulturowości zweryfikowanej w doświadczeniu ludzkim, w empirycznych podstawach kultury uniwersalnej¹².

Pozostają inne jeszcze zagadnienia dotyczące humanizacji edukacji. Problem dotyczy m.in. ekspansji form kultury popularnej, nowej, zrelatywizowanej kultury obyczajowej, pozbawionej uniwersalnych norm życia i odniesień do kultury wyższej. Obniża to humanistyczne standardy współżycia ludzi ze sobą. Jak rozwiązywać te problemy edukacyjne w atmosferze przenikania się, krzyżowania i powierzchownego dopełniania w bezrefleksyjne schematy zachowań międzyludzkich. Nie buduje to klimatu wzajemnego zrozumienia i zaufania, nie ugruntowuje poczucia własnej autonomii i suwerennej samooceny. Relacje stają się powierzchowne, tymczasowe, pozbawione odpowiedzialności i zobowiązania. Rodzi się na tym tle atmosfera nieśmiałości, która buduje bariery dla głębszych więzi, prowadzi do napięć, w konsekwencji do utraty podmiotowości własnej, także we własnej zaburzonej samoocenie.

Chodzi więc o to, aby te tendencje i nawyki zachowań bieżącego życia, dla których brak czasu i skłonności do wartościowania, zastępować aksjologiczną i teleologiczną opozycją na miarę wychowania dla wartości antropologicznych. Zjawisko to zatóczyło szeroki krąg cywilizacyjny. Zachodzi w obszarach ogólnej i środowiskowej kultury życia, spycha na plan dalszy jego uniwersalne kategorie. Jest obecna praktycznie wszędzie; w systemie edukacyjnym, niemal w każdej rodzinie, w grupach rówieśniczych, instytucjach, korporacjach pracowniczych itp.

Dla edukacji aksjologicznej jest to antropogeniczna strata potencjalności ludzkiej, owej magii pragnień uczuciowości i wrażliwości na bliskie człowiekowi składniki życia międzyosobowego, które tworzą tożsamość siebie, immanentny związek z otoczeniem ludzkim, w którym człowiek istnieje, działa, wnosi swoją część i z tej substancji humanistycznej czerpie. Są to wartości wychowawczo rozwijające i stanowiące każdego człowieka, jego kulturę psychologiczną i duchową, którą w warunkach zaniechania wychowawczego tracimy bezpowrotnie.

W edukacji zanika pierwiastek rozbudzania autotelicznych potrzeb samorealizacyjnych. Z jednej strony u młodzieży objawiają się postawy nihilizmu, rezygnacji, oportunistu, życiowego cwaniactwa, skłonności do wygrywania każdej sytuacji dla własnych korzyści itp., z drugiej zaś kształtuje się formacja młodzieży wprzęgniętej w rydwan walki o własne funkcjonowanie w kondycji lepszej niż inni, co wywołuje nastawienia skrajnie konkurencyjne i agresywne, przejawów irracjonalnej nietolerancji, egoizmu osobistego i społecznego. W obu tych postawach współczesnej młodzieży ujawnia się drastyczny brak antropologicznej aksjologii wychowania społecznego, moralnego.

¹² Z. Mysłakowski, *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.

7. Oceny, konkluzje, postulaty

Charakter współczesnego życia odznacza się procesami cywilizacyjnymi, które naruszają dotychczasowe systemy więzi społecznych, środowiskowych, lokalnych, kulturowych, ekonomicznych, wpływa na procesy demograficzne, mentalne i edukacyjne. Przyspieszeniu ulega bieg spraw ludzkich, zarówno jednostek, jak i grup społecznych. W szczególności naruszone zostają struktury środowisk lokalnych, regionalnych, które bezpowrotnie zatracają swoją tożsamość społeczną, kulturową, mentalną. Radykalnie zmienia się w nich charakter więzi i relacji między ludźmi. Dzieje się tak wbrew utrwalonym kanonom kultury tradycyjnej i uniwersalnej, która dotąd wytwarzała względnie trwałe tendencje do rekonstruowania wartości, zachowując jej antropologiczną ciągłość i tożsamość.

Obecnie niewiele już wartości i stanów świadomościowych zachowuje swoją choćby subiektywną stałość. Z. Bauman uznaje, że człowiek coraz bardziej ulega „kłębowiskom ulotnych i nietrwałych przedmiotów pożądania, umiejętności, partnerstwa, układów, przyjemności, marzeń, stylów i celów życia”¹³. Narusza to tzw. normalny spokój i zdolność do skutecznej adaptacji w „świecie szybkości i przyspieszenia”. Nie nadąza za tym wpisana w ustrój ludzki jego naturalna zdolność do ewolucyjnych przystosowań. Straciła na to wpływ edukacja społeczna i kulturotwórcza. Pogłębia się względność wartości i zasad, reguł życia, norm i wzorów postępowania, ujawnia się brak trwałych punktów odniesienia. Z życiowo-etycznym relatywizmem wiąże się przeświadczenie, że „nic nie jest już konieczne”. Rodzi to decyzje i postawy lekceważenia utrwalonego ładu moralnego i prawnego u coraz szerszych grup ludzi „wędrujących po świecie”, którzy nie uznają uniwersalnych kryteriów. Jest to w istocie rzeczy wędrowka po wartościach ludzkich, traktując je wybiórczo, stosownie do niestałej sytuacji. Rodzi to patologie wykraczające poza naturalną między ludźmi konkurencję¹⁴.

B. Suchodolski w następujący sposób interpretuje te zjawiska: „Nie jest łatwo głosić pochwałę życia kierowanego zasadą «być»” i dodaje, że „cywilizacja nasza zdominowana przez środki nie jest wrażliwa na cele i wartości ani na egzystencjalny wymiar życia”¹⁵. Niewątpliwie jest to trafna diagnoza, pozostaje jednak pytanie, co z tym robić, co robić z człowiekiem i jego obecną cywilizacją? Zachodzące zmiany wydają się nieodwracalne, gruntownie wpływające na aksjologię relacji międzyludzkich i ogólnie na kondycję antropologiczną gatunku. Objawiają się one w podstawowych sferach więzi psychologicznych i osobowych, zwłaszcza w dziedzinie komunikacji międzypokoleniowej, w układach i powiązaniach nieformalnych i formalnych, zawodowych, korporacyjnych, edukacyjnych itp.¹⁶

¹³ Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem*, Warszawa 2003, s. 153.

¹⁴ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2006, s. 94.

¹⁵ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 146.

¹⁶ Por. J. Czerny, B. Krzyszpín, *Paradygmaty współczesnej edukacji*, Katowice 2008.

W tych warunkach pierwotne, etnokulturowe środowisko życia, także rodzina jako wspólnota naturalna, żywiąca się przede wszystkim uczuciowością, najbliższa każdemu w ludzki sposób, najwyraźniej przegrywa w konkurencji z „operacyjnymi i instrumentalnymi” formami współistnienia ludzi. Pozostaje w opozycji do współczesnych „konieczności życia” dziejących się poza rodziną, poza domem, poza miejscem powstawania wartości, poza bliskim i naturalnym środowiskiem życia. Osłabieniu ulega naturalna gotowość do spontanicznego porozumiewania się międzyosobowego, zdolność ludzi do obdarzania się zaufaniem i solidaryzmem antropologicznym.

W przyspieszonym biegu życia brakuje miejsca na wiarę w czyste intencje ludzkie, dlatego jest jej w życiu coraz mniej. Tworzy się osobowy i międzyosobowy pancerz zubożenia, próżnia pozbawiona psychologicznej i kulturowej bliskości ludzi. W najbliższych środowiskach życia i naturalnych związkach sąsiedzkich ludzie unikają trwałych więzi, brania na siebie zobowiązań wobec innych, również wobec osób z najbliższego kręgu krewnych i znajomych. Utraciły swój naturalny, ludzki sens pojęcia przyjaźni, koleżeństwa, zobowiązania, powinności itp. Utrwała się tendencja do zachowania dystansu, ostrożności i bezpiecznego egocentryzmu. Towarzyszy temu poczucie osamotnienia, opuszczenia, wykluczenia i marginalizacji nawet wśród bliskich, w kręgach rodzinnych i środowiskowych. Niegdyś żywe więzi wspólnotowe, spontaniczne kontakty młodzieżowe i środowiskowe utraciły swoje znaczenie jako składniki międzyludzkich zachowań kulturowych, prospołecznych, egzystencjalno-hedonistycznych i ludycznych.

W ten sposób kurczy się i wyjaławia nieskrępowana i swobodna wymiana empatycznych znaczeń pomiędzy ludźmi. Cierpi na tym podmiotowość osobowa i zbiorowa tożsamość małych społeczności, grup sąsiedzkich i wspólnotowych. Nasila się znamienna ucieczka ku własnemu „ja”, pojawia się niechęć wobec świata ludzi z własnego otoczenia, które wydaje się przede wszystkim konkurencyjne. Paradoksalnie osłabieniu ulega poczucie podmiotowości własnej, rozczarowanie i niechęć wobec własnej osoby jako uczestnika współistnienia zbiorowego. Rzeczy i przedmioty przysłaniają to, co J. Szczepański określa jako „źródło najważniejszych ludzkich spraw”¹⁷.

Zachodzi nieuchronny, ale konsekwentny proces erozji sumienia człowieka indywidualnego, coraz silniej poddającego się presji czynników zewnętrznych. One to powodują, że psychika ludzka ulega „bezprzeżyciowej” instrumentalizacji pod wpływem uprzedmiotowionego otoczenia. Współczesny człowiek nabywa w wyniku doświadczania współczesnej cywilizacji cech gorszych niż jego własna tradycja moralno-społeczna i uniwersalne kryteria wartości. Jego przeszłość ewolucyjna w tej sferze jawi się jako nieprzewidywalna, niejasna, pozbawiona aksjologicznego wpływu wychowawczego przestrzeń „bez człowieka”.

¹⁷ Por. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.

Tradycyjne więzi oparte na wartościach ważnych dla i między ludźmi zastępowane są najczęściej porozumieniami interesownymi, przyjmują postać „technologii bycia razem”¹⁸ dla osiągnięcia celów ekonomicznych i prestiżowych. Młodzi ludzie nabywają sprawności i umiejętności szybkiego tworzenia i zrywania tzw. układów, a także wychodzenia bez szwanku po osiągnięciu swoich celów z „krótkotrwałych układów”. Ponadto nie są skłonni do budowania związków opartych na głębszej, wzajemnej identyfikacji wartości autotelicznych, osobowych, etycznych itp.

Daje się zaobserwować narastanie nietrwałości i tymczasowości, wątpliwości wobec różnych związków międzyludzkich, w tym także rodziny. Nawet w tym kręgu relacje stają się mechaniczne i powierzone, przenika je bezrefleksyjność, niecierpliwość wyrażająca się zachowaniami „kończyć szybko i zacząć od nowa”, „odważnie i często eksperymentować”¹⁹. Zagubiony został etos wspólnego bycia i działania pokoleniowego, poczucia zobowiązania, poczucia wypełnienia misji wobec siebie i dla innych.

Charakterystyczne dla współczesności załamanie „kondycji” więzi międzyludzkich jest konsekwencją zmian cywilizacyjnych, kulturowych i form życia społecznego. Zachodzą gruntowne zmiany w sferze tożsamości zbiorowej, środowiskowej, wspólnotowej, ale także, a może przede wszystkim w odczuwaniu tożsamości własnej jako osoby suwerennej i podmiotowej. Powoduje to trudności w zachowaniu integralności osobowej i mentalnej, sfery subiektywnego odczuwania własnego człowieczeństwa. Groźna staje się zwłaszcza destrukcja perspektywy własnej i najbliższego otoczenia na rzecz tzw. krótkiego planu życia, szybkiego działania.

Ludzie gubią długofalowy sens przeżywania własnego życia, zwłaszcza w sensie pokoleniowym, rodzinnym, środowiskowym, w swoim niepowtarzalnym wymiarze antropologicznym. Ten rodzaj postaw skraca siłą rzeczy horyzont widzenia siebie w perspektywie osobowej kontynuacji, ciągłości „kultury osobistej”, „legendy własnej”, tej osobliwej opowieści życia, narracji wykraczającej poza krótką chwilę dzisiejszą i każdego następnego dnia. Utrwała to zanik więzi wspólnotowych, odczuwania własnych korzeni, bliskości i przyjaźni do ludzi.

Doniosłym wyzwaniem edukacji pozostaje osamotnienie egzystencjalne wśród takich samych ludzi. Najczęściej bywa to osamotnienie socjalne, które najbardziej dotyczy ludzi młodych i „po przejściach”, zwłaszcza edukacyjnie nieprzystosowanych ze względu na tzw. dystans cywilizacyjny. W tej przestrzeni życia pojawiają się niezwykle aktualne postulaty edukacyjne zorientowane na „człowieka-outsajdera” w peletonie pogoni „do nikąd”. Taki kierunek wyzwala energia ludzkiej jest zapewne społecznie i etycznie pożądany. Może być speł-

¹⁸ Por. Z. Bauman, *Razem, osobno*, Kraków 2003.

¹⁹ Tamże, s. 56.

niany wobec wielu ludzi, ale w warunkach respektowania solidaryzmu moralnego wobec tych, którzy nie mogą sprostać tempu cywilizacyjnemu, stając się ofiarami wykluczenia i wyobcowania. Paradoksalnie dzieje się tak wśród ludzi znanych nam, z sąsiedztwa, także każdego innego człowieka, który staje się ofiarą coraz powszechniejszej obojętności na ludzki los.

Na tle przeprowadzonych badań, analiz i studiów porównawczych przedstawionych w tym tekście uprawnione wydają się następujące, „nowe” i nienowe, postulaty edukacyjno-kulturowe:

- Diametralnie należy przeorientować istniejący ład aksjologiczny w wychowaniu indywidualnym i społecznym na rzecz treści antropokulturowych waloryzujących osobę ludzką dla współistnienia razem „mimo wszystko”.
- Konieczna staje się fundamentalna zmiana oblicza szkoły, która wypełniać będzie misję kulturową i antropologiczną, waloryzującą wartości osobowe i wspólnotowe, tradycje i humanistyczną perspektywę człowieka.
- Rozwiązania wymaga problematyka statusu nauczyciela i domu rodzinnego jako głównych partnerów wychowania. Dotąd są to środowiska obojętne wobec siebie, coraz bardziej opozycyjne aniżeli skłonne do konstruktywnej współpracy.
- W obliczu współczesnej relatywizacji wartości wychowania i kryzysu kultury współistnienia ludzi ze sobą konieczna staje się edukacja szkolna w zakresie antropologii filozoficznej, psychologii osobowości i pedagogiki antropologicznej.
- Szkoła i inne ogniwa edukacyjno-wychowawcze, ośrodki stanowienia teleologii edukacyjnych muszą wyzbyć się hipokryzji aksjologicznej i ukrytych intencji, poprawności w wychowaniu, które rozmija się z realnym życiem społecznym.
- Należałoby przywrócić jedność wychowania dla tradycji i nieuchronnych paradygmatów współczesnej cywilizacji (subkultury ponowoczesności), nadając im humanistyczny i krytyczny charakter.
- Upodmiotowieniu powinna ulec szkoła jako środowisko wychowujące i jej otoczenie społeczne, osoba ucznia i nauczyciela-wychowawcy, którzy pozostają pod presją programów, testów i odczłowieczonych technologii.
- Wyliminowaniu powinna ulec zafalszowana warstwa ukrytych ideologii wychowawczych, nieczytelnych intencji niejasnych ośrodków ich ekspozycji.
- Należy przeciwstawić się powszechnej dehumanizacji szkoły, alienacji ucznia i nauczyciela, presji nadzorów pedagogicznych, programów, wszelkich mechanizmów eliminujących dialog, wymianę myśli, odczuwania i wartościowania.
- Konieczne staje się przywrócenie rangi wychowawczej środowiska lokalnego, kultury regionalnej i edukacji środowiskowo-etnologicznej.
- Niezbędne staje się modelowanie szkoły jako ośrodka kulturowego w skali podmiotowej, wspólnotowej i kultury uniwersalnej.
- Konieczne staje się dowartościowanie wychowania społecznego i kulturowego o składniki tożsamościowe i wartości o randze antropologicznej.

- Nie należy likwidować małych szkół środowiskowych, nie można też mechanicznie zmieniać ustroju edukacyjnego. Konieczna jest natomiast głęboka reforma środowiska szkolnego na rzecz tworzenia warunków znośnych i twórczych dla uczniów i nauczycieli.
- Zasadniczej rekonstrukcji aksjologicznej musi ulec myślenie o rzeczywistej, humanistycznie pojętej demokratyzacji systemu edukacyjnego jako w istocie jedynej szansie wyrównującej dystans edukacyjny i kulturowy pomiędzy obszarami „prowincji” a centrami życia umysłowego i cywilizacyjnego.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Razem, osobno*, Kraków 2003.
- Bauman Z., Tester K., *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem*, Warszawa 2003.
- Czerny J., Krzyszpín B., *Paradygmaty współczesnej edukacji*, Katowice 2008.
- Miłosz C., *Szukanie ojczyzny*, Kraków 1992.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.
- Omelanduk A.J., *Czym jest regionalizm?*, Wrocław–Ciechanów 1998.
- Pieźga J., *Wieś czy rolnictwo podkarpackie? Dylematy socjologa* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Pieźga, Rzeszów 2008.
- Pigoń S., *Na drogach kultury ludowej. Rozprawy i studia*, Warszawa 1974.
- Pigoń S., *Na drogach i manowcach kultury ludowej*, Lwów 1939.
- Pigoń S., *Z przędzywa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968.
- Seręga Z., *Odroczony koniec chłopów w Polsce* [w:] *Równi i równiejsi, zwycięzcy i przegrani. Dynamika zróżnicowań społecznych w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. E. Jurczyńska-Mac Cluskey, Tychy–Bielsko-Biała 2006.
- Seręga Z., *Odnowiona tożsamość wsi? Szkic o procesach instrumentalizacji tożsamości lokalnej w epoce turystyfikacji świata* [w:] *Przemiany przestrzeni wiejskiej w Polsce i na Słowacji*, red. M. Malikowski, J. Pieźga, Rzeszów 2008.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.
- Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.
- Wieruszewska M., *Wieś – miejsce czy obszar* [w:] *W obliczu zmiany. Wybrane strategie działania mieszkańców polskiej wsi*, red. K. Gorloch, G. Forýs, Kraków 2005.