

Prof. dr hab. Kazimierz Szmyd

Uniwersytet Rzeszowski

WARTOŚCI I ANTYWARTOŚCI. W STRONĘ SZKOŁY AKSJOLOGICZNIE UNIWERSALNEJ

VALUES AND ANTI-VALUES. TOWARDS AXIOLOGICALLY UNIVERSAL SCHOOL

Streszczenie

Artykuł jest próbą ukazania kondycji wychowawczej szkoły w perspektywie przemian kulturowych i cywilizacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem doby ponowoczesnej. Jest to także spojrzenie na historyczny rozwój aksjologii i teleologii szkoły w procesie przemian na tle różnych stanowisk i orientacji filozoficznych, antropologicznych i pedagogicznych. Głównym temem rozważań jest kryzys szkoły, jej roli w kształtowaniu norm współżycia społecznego i zasad etyki międzyludzkiej w lokalnym i globalnym świecie. Autor wskazuje na przyczyny, przejawy i zagrożenia wynikające z dehumanizacji współżycia ludzi, ignorowania wartości uniwersalnych, które mają swoje źródło w antropologii humanistycznej. Głównym wątkiem wykładu jest postulat odwołania się do podstaw antropologii humanistycznej w wychowaniu. W tekście formułuje się tezę, zgodnie, z którą istnieje potrzeba zasadniczej rekonstrukcji działalności szkoły jako środowiska kształtującego wartości ogólnoludzkie. Powinna stanowić opozycję wobec rozpowszechniających się antywartości w coraz bardziej „odeczłowieczonym” świecie. Artykuł jest też próbą zarysowania głównych postulatów antropologii wychowawczej współczesnej szkoły.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja, wychowanie, wartości, antywartości, aksjologia, antropologia, postmodernizm

Abstract

This article is an attempt to present educational condition of school in perspective of cultural and civilizational transformations, with special consideration of postmodern times. This is also a look on historical development of axiology and teleology of school in process of changing attitudes and orientations in philosophy, anthropology and pedagogy. The main aspect of consideration is school crisis and its role in shaping norms of social co-existence and interpersonal ethics norms in local and global world. The author presents reasons, symptoms and dangers caused by dehumanization of human co-existence and disregard of universal values, which come from humanistic anthropology. The main topic of article is reference to basis of humanistic anthropology in upbringing process. The author presents thesis concerning the need of basic reconstruction of activity of school, which is the environment shaping human values. This thesis should be in opposition to anti-values spreading in more and more “dehumanized” world. The article is also an attempt to depict main demands of upbringing anthropology of modern school.

Key words: pedagogy, education, upbringing, values, anti-values, axiology, anthropology, postmodernism

Wprowadzenie do problematyki

Nie ulega wątpliwości, że „kondycja aksjologiczna” współczesnej populacji ludzkiej ulega drastycznym przemianom. Wielu autorów sądzi wprost, że mamy do czynienia z globalnym chaosem i degradacją wartości ludzkich¹. Można zatem zjawisko to rozumieć w sensie antropologiczno-ewolucyjnym i współczesnym, jako ponowoczesny stan zasobów moralnego „dobra ludzkiego”. Na ten najbardziej podstawowy, esencjonalny i progresywny w swej istocie zasób wartości pozostających w ciągłym rozwoju składają się autoteliczne, immanentne, wyrosłe z antropologicznych korzeni tendencje rozwoju człowieka. To także (imperatyw) tendencja do kształtowania się jego człowieczeństwa w sferę wartości, w stronę kulturowych form życia, bez której niemożliwy jest pełny rozwój gatunku ludzkiego. W tym całym obszarze mieści się też gatunkowy fenomen odpowiedzialności i gotowości do utożsamiania się z tą jedyną w swoim rodzaju wrażliwością aksjologiczną, wykraczającą poza instynkty i zachowania czysto behawioralne, ale oceniającą i humanistyczną zarazem.

W podobny sposób rozumiemy w przedstawionej analizie naturę ludzką i zdolność do przekroczenia swojej „anomii” w stronę „heteronomii”, czyli od początków nieświadomości i czysto naturalistycznych stanów przedświadomości, w stronę humanistycznego pojmowania istnienia własnego gatunku i innych gatunków. Ponadto obok podstawowych dla tego tekstu pojęć, jak wychowanie i edukacja, znajduje się także kategoria antropologii humanistycznej i aksjologia ludzkiej kultury. Są to, jak można sądzić, najbardziej fundamentalne pojęcia i zagadnienia dla kształtowania się form i bogactwa życia na ziemi, z wszystkimi jego negatywnymi konsekwencjami dla kondycji aksjologicznej człowieka.

Wybitny artysta, myśliciel filozoficzny, moralista i profesor Józef Szajna podkreśla kilka podstawowych składników, kryteriów kondycji ludzkiej, ducha i myśli, sensu i istoty antropologizmu, rozumianego jako droga rozwoju człowieka i człowieczeństwa. Przywoływał on m.in. takie skojarzenia antropologiczne, jak „umieć

¹ Por. Rozległą literaturę w dziedzinie nauk społecznych, humanistycznych, pedagogiki, socjologii, kulturoznawstwa, psychologii antropologicznej i społecznej. Można zaryzykować twierdzenie, zgodnie z którym wytworzył się swoisty konglomerat poszukiwań w obrębie tych dyscyplin wiedzy o człowieku, który zajmuje się różnymi kontekstami kondycji człowieka w dobie postmodernistycznej i postnowoczesnej. Istotnym jego odłamem jest literatura pedagogiczna i edukacyjna. Warto tu przywołać następujących autorów i ich publikacje: Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4 (12); Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kuntz, Kraków 2006; J. Czerny, *Zagrożenie wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000; J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000; J. Legowicz, *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992; K. Lorenz, *Regres człowieka*, Warszawa 1986; P. Singer, *Etyka wobec problemów współczesności*, Katowice 2003; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015; W. Sztumski, *My, zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.

kochać świat w obliczu jego agonii”; „odrzuć myślenie z perspektywy własnego, zachwaszczonego ogródka”, i inne myśli tego wielkiego humanisty².

Ten sposób myślenia potwierdza obserwacja życia, jak też badania wybitnych przedstawicieli nauk o człowieku; kulturoznawstwa, antropologii kultury, socjologii wychowania, a także szeroko pojęte nauki o wychowaniu i edukacji. Badacze tych dziedzin wiedzy i życia od lat zwracają uwagę na konsekwencje postępującego relatywizmu aksjologicznego i coraz powszechniejszego zagubienia młodzieży w świecie wartości³. Piszą m.in. o pogłębiającym się chaosie etycznym, braku sensownej orientacji kultury antropologicznej. Dodajmy, że mamy do czynienia z niebezpiecznym przenikaniem się wartości i antywartości, co tworzy nieprzewidywalną, coraz bardziej zdeformowaną (wynaturzoną) orientację czysto egzystencjalną i egocentryczną człowieka. Przestrzega się przed niebezpieczeństwem utraty przez człowieka poczucia kulturowego i aksjologicznego sensu współistnienia ludzi ze sobą.

W tych okolicznościach przed edukacją staje trudne zadanie przywrócenia specyficznie ludzkim, antropologicznym wartościom należytej rangi edukacyjnej i miejsca w życiu jednostkowym i wspólnotowym w procesie wychowania. Chodzi o „przywrócenie” w przekazie edukacyjno-wychowawczym młodemu pokoleniu takich znaczeń kulturowo-antropologicznych, które budują humanistyczne relacje człowieka z człowiekiem i jego światem, z biosferą własnego istnienia, jako gatunku „naczelnego” w tym świecie. Natomiast byty te stają się w obecnej cywilizacji coraz bardziej wobec siebie wyobcowane, w niemal wszystkich sferach zatraciły naturalny i immanentny związek ze sobą⁴.

W kontekście powyżej sformułowanych dylematów antropokulturowych można i należy postawić pytanie: o jakie wartości należy zabiegać w procesach wychowawczych i edukacyjnych współczesnej szkoły? Czym są wartości, jaką pełnią rolę w życiu człowieka i istnieniu kultury ludzkiej, jaka jest ich ranga antropologiczna

² J. Szajna, Wypowiedź Polskie Radio, pr. I, 12.09. 2017.

³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001; Tenże, *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998; Tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

⁴ Por. Szeroki nurt pedagogiki krytycznej, literatury analizującej zjawiska i procesy deformacji wychowania, wynaturzeń w sferze jednostkowego i zbiorowego, kulturowego i egzystencjalnego współistnienia ludzi ze sobą we współczesnym świecie. Warto tu przywołać, choćby takie nazwiska: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Kraków 1994; T. Hejnica-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995; L. Witkowski, *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987; Tenże, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; C.R. Rogers, *Uczyć się, jak być wolnym*, [w:] K. Janowski (red.), *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wobec edukacji*, Toruń-Poznań 1995; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne*, Kraków 2002; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

i „humanotwórcza”. Czy wyznaczają one i stymulują człowieka w urzeczywistnianiu jego misji kulturotwórczej, osobowego i wspólnotowego rozwoju ludzi jako istot obdarzonych pełnią świadomości swojego istnienia i tworzenia świata humanistycznego, zachowując jednocześnie jego naturalne i kulturowe zasoby.

Wybitny, niedawno zmarły, pedagog i myśliciel pedagogiczny stwierdził, że wartości ludzkie integrują motywacje, nadają życiu człowieka sens; stanowią kryterium ocen i orientacji oraz porządkują je wedle takich wskazań, jak korzyść, szczęście, prawda, piękno; decydują o uczestnictwie jednostki w różnych formach życia zbiorowego – rodzina, ojczyzna, ludzkość – stają się źródłem satysfakcji⁵.

Szkoła wobec kultury aksjologicznej

Mając na względzie zachodzące procesy degradacji kondycji aksjologicznej, szczególnego znaczenia przypisuje się dziś humanistycznym wartościom ukształtowanym w filogenetycznym rozwoju człowieka i człowieczeństwa, nadając im cechy (miano) aksjologicznej podstawy ludzkiej tożsamości. Do tych kategorii należą takie wartości, jak: życie, zdrowie, wolność i godność człowieka, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, miłość, poczucie wspólnego obowiązku w ramach określonej grupy społecznej, dobro, pracowitość, humanizm, troska o rodzinę, autorytet, świadomość grupy ludzkiej w obrębie różnych formacji i tradycji etnicznych, kulturowych, religijnych itp. W istocie w swoisty sposób stają one na straży tożsamości człowieka, jego etycznego równouprawnienia, zarówno indywidualnych jednostek, jak i zbiorowej kultury moralnej, demokratyzmu, humanistycznej aksjologii współistnienia zarazem.

W obliczu dokonujących się przemian dehumanizacyjnych, takie antropologiczno-kulturowe wartości, jak: poszanowanie godności człowieka, szacunek dla pracy, prawa i wolności stają się kryterium umożliwiającym bezpieczne współistnienie jednostek w zglobalizowanym świecie. Są również gwarantem zachowania własnej „każdoosobowej” tożsamości, jako autonomicznego i niezależnego przedstawiciela gatunku. Dlatego też należy zadbać o to, aby współczesny człowiek, a w szczególności pokolenie młodych dostrzegało sens i znaczenie własnego humanistycznego, a nie „technologiczno-konsumpcyjnego” istnienia i „pseudorozwoju”. Aby nabywały świadomość i motywację do ciągłego rekonstruowania istoty i hierarchii wartości wyznaczającej ich dążenia, postawy ogarniające swoje położenie i życiowe decyzje. W procesie wychowania batalia toczy się o to, by wychowanek świadomie respektował pożądane wartości antropokulturowe. Jednakże do ich respektowania prowadzi droga począwszy od ich intelektualnego

⁵ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, [w:] *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów – Warszawa 2005, s. 20–21.

poznania (J. Piaget, O. Kolberg), rozpoznawania wartościującego poprzez edukację ponadprzedmiotową, uniwersalizującą, holistyczną poznawczo i egzystencjalnie. Edukację ukazującą ludzki, subiektywny, bo twórczy zgodnie z humanistycznie rozumianym egzystencjalizmem⁶. Dzisiejsze pojmowanie egzystencji, na szczęście, niewiele, albo nic nie ma wspólnego z pierwotnym instynktem i potrzebą czysto biologicznego przetrwania, ale też bywa współcześnie wywołane motywacjami dominacji politycznej, ekonomicznej itp.

Rozpoznanie wartości jest przede wszystkim ich identyfikacją w wymiarze ludzkiej świadomości i czynu. Łatwiej jest rozpoznać dobry czyn, niż samo dobro, gdyż jest ono wartością transcendentalną i wymaga uruchomienia w człowieku zdolności widzenia tego, co poniekąd abstrakcyjne, a jednocześnie realne i konkretne w działaniach i zachowaniach ludzkich. Rozpoznawanie wartości może być uznane za pierwsze stadium rozumienia ich sensu. Z kolei rozumienie wartości oznacza uchwycenie ich istoty i znaczenia dla człowieka, jako podmiotowego sprawcy, i człowieka zbiorowego, jako współtwórcy i uczestnika stanów i sytuacji aksjologicznych wyborów. Dochodzi się do tego poprzez liczne przykłady i odniesienia międzyludzkie, a zwłaszcza poprzez wychowanie antropokulturowe, doświadczenie poznawczoprzeżyciowe, poprzez dobra i wartości upodmiotowione w toku edukacji, ale też zobiektywizowane jako doświadczenie wytwarzania, przyswajania i przeżywania w życiu ludzkim⁷.

Akceptowanie wartości, a ściślej mówiąc akceptowanie norm i dyrektyw wskazujących na wartość, stanowi następstwo wcześniejszego ich rozpoznania i zrozumienia. Wiąże się z emocjonalnym zaangażowaniem człowieka, z głębokim szacunkiem wobec wartości, a nawet gotowością do rezygnacji z własnych dążeń w związku z potrzebą chronienia pewnych wartości⁸. W tych okolicznościach warto zadać sobie pytanie o kondycję aksjologiczną współczesnej szkoły, o jej gotowość do pracy nad kształtowaniem hierarchii wartości dzieci i młodzieży.

Kondycja aksjologiczna szkoły doby ponowoczesnej

Na początku uprawniony wydaje się namysł nad współczesnym znaczeniem pojęcia postmodernizmu. Wydaje się, że kategoria ta nie utraciła swojej adekwatności dla określenia głównych zjawisk, a przynajmniej tych, które są przedmiotem

⁶ K. Szmyd, *Antropologia egzystencjalna J. P. Sartre i A. Kamusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej*, Kwartalnik Edukacyjny nr 2 (65), 2011, s. 3–27.

⁷ Por. wybitni przedstawiciele filozofii i pedagogiki kultury: W. Dilthey, E. Spranger, W. Windelband; w Polsce – S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, Z. Myślakowski, F. Znaniecki, zob. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; K. Szmyd, *Zygmunt-Karol Myślakowski (1890–1971)*, Rzeszów 1997; B. Truchlińska, *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.

⁸ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 42.

naszych rozważań. Wydaje się jednak, że to dość powszechnie używane pojęcia nabierają coraz bardziej złożonych znaczeń społecznych i kulturowych, coraz głębiej odnoszą się do edukacji, a zwłaszcza wychowawczej strony tej problematyki. Zaś z przyjętego tu stanowiska i założeń analitycznych (poznawczych) otwiera szerszy i głębszy zarazem horyzont, zakres i przestrzeń do analiz funkcjonowania szkoły z punktu widzenia antropologii humanistycznej i ogólnej aksjologii życia, zobowiązań, możliwości i jej ograniczeń w obliczu dynamiki i charakteru przemian współczesnej kultury współistnienia ze sobą ludzi.

Szkoła, jako miejsce edukacji i wychowania, w każdym czasie budziła i budzi liczne kontrowersje, często radykalnie sprzeczne oceny dotyczące niemal wszystkich sfer i aspektów jej działalności. Współczesna krytyka swoją różnorodnością i intensywnością dorównuje formacji „Nowego Wychowania” proklamującego aktywizm i progresywizm „szkoły twórczej” końca XIX i pierwszych dziesięcioleci XX wieku⁹.

Zarówno wtedy, jak i dzisiaj ukształtowało się wiele stanowisk i ocen w odniesieniu do funkcjonowania szkoły, systemu szkolnego, zarówno w dziedzinie jakości kształcenia, a zwłaszcza wychowania. Te dwie formacje łączy wspólna myśl, idea gruntownego upodmiotowienia i wyzwolenia szkoły; ucznia i nauczyciela z ograniczeń szkoły tradycyjnej opartej na braku wolności, twórczości dziecka, wyzwalań jego wewnętrznej potrzeby i motywacji, a nie wymuszania zewnętrznymi środkami podporządkowania się autorytetowi programów, podręcznika i wreszcie także instrumentalnego traktowania nauczyciela. Warto dodać, że niewiele z tych postulatów udało się w szerszej skali urzeczywistnić, poza nielicznymi szkołami, ośrodkami eksperymentalnymi, projektami innowacyjnymi, które nigdy nie stały się wystarczająco upowszechnione.

Obecnie do tych postulatów, które nadal pozostają aktualne dochodzą nowe wynaturzone zjawiska kulturowe i cywilizacyjne związane z uobecnianiem procesów destrukcji antropologicznej, kulturowej, aksjologicznej i etycznej w skali powszechnej (globalnej). Towarzyszy temu deklasacja i marginalizacja szkoły jako instytucji edukacyjnej i środowiska wartościowego wychowania. W jej łonie pojawia się więcej antywartości, aniżeli autentycznych, rzeczywistych uniwersalnych i swoście ludzkich, humanistycznych wartości.

W obliczu nie w pełni zrealizowanych, a raczej w niewielkiej części, postulatów „nowego wychowania”, aktualne procesy odczłowieczania cywilizacji, swojej redukcji antropologicznej, dehumanizacji świata ludzkiego, w tym zwłaszcza szkoły, nauczyciela, ucznia, zrównują ludzkie, odczuwane, podmiotowe składniki środowiska szkoły z uprzedmiotowionym otoczeniem martwym i obojętnym,

⁹ Por. m.in. J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. I i II, Bydgoszcz 1978 i 1979; por. A. Meissner, C. Majorek, *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w I połowie XX wieku* (w.). *Galicja i jej dziedzictwo* T. 14, Rzeszów 2000.

z urzeczowioną politechniczno-informatyczną rzeczywistością szkoły, pozbawionej dialogu o wartościach, o ich istnieniu, istocie i znaczeniu.

Podstawowym zadaniem szkoły jako ośrodka dojrzewania dziecka, ciągle jeszcze symbolu i fenomenu kultury ludzkiej w dobie obecnego kryzysu kondycji człowieczeństwa pozostaje dążenie do radykalnego przywrócenia na jej grunt systemu wychowującego etosu, epickiej i zarazem ludzkiej skłonności dla wartości uniwersalnych i ogólnie do wartości kultury antropologicznej. Chodzi również o przywrócenie człowieka do zdolności funkcjonowania zgodnie i w oparciu o zasady wyższe, niż przedmioty konsumpcyjne, ponad bezrefleksyjnością własnej egzystencji, poza wartościowaniem własnego istnienia. Chodzi o realną, a nie formalną, udawaną obecność w szkole wartości, jako podstawy edukacyjno-wychowawczej.

Współczesna szkoła doby ponowoczesnej w większym stopniu „wytwarza”, mówiąc trywialnie, osobnika mniej czy bardziej sprytnego, który skutecznie rozwiązuje testy (albo nie), który ma być konkurencyjny wśród swoich kolegów i koleżanek. Zatem „typ”, który prędkiej, lepiej i „bezcenniej ogrywa innych”, wygrywa na swoją korzyść pojawiające się sytuacje i takie formy zachowań chce odtwarzać. Tacy ludzie są i byli zawsze, ale problem polega na współczesnych proporcjach i mentalnej progresji w tym kierunku. Dziś jest to niejako standardem aksjologicznym i moralnym, obowiązującym stylem, który ma zapewnić sukces (hedonistycznie pojęte szczęście).

Szkoła w istocie zatracza poczucie swojej misji, podstawowego zobowiązania moralno-społecznego, pojmowanie własnej odpowiedzialności. Taki też staje się stopniowo nauczyciel zaabsorbowany walką o przetrwanie egzystencjalne. Zatracił on nie tylko własną autonomię, ale też znaczą część własnej godności. A obiecywanie jakichś groszowych podwyżek jest nie tylko niemoralne, ale niegodziwe, bezduszne, cyniczne i małostkowe, upodlające osobowo i deprecjonujące kulturowo.

Ze szkoły robi się środowisko, którym zarządza się z góry, instrumentalnie i pozaosobowo. Jest to otoczenie mało twórcze, na dodatek demoralizujące, gdyż poszerza się rozdzźwięk pomiędzy zapowiedzią możliwości realizacji rozwoju, osiągnięcia sukcesu a możliwościami ich spełnienia w szkole. Są to właściwie instytucje, które mają w swym nieformalnym, ukrytym założeniu spełniać z góry narzucone, często ideologiczne, dogmatyczne cele, realizowane poza kontekstem kulturowym, wielopokoleniowym i antropologicznym.

Szkoła w małym stopniu wypełnia rolę wspólnoty, środowiska ludzkiego o potencjalnie nieograniczonych możliwościach indywidualnego i zbiorowego rozwoju, dostrzegania humanistycznej perspektywy ludzkiej, szczęścia poznania i zrozumienia świata, spełnień ludzkiej nadziei. Odnosi się wrażenie, że wyczerpały się możliwości tej etosowej formacji rekonstruującej i inicjującej kulturę ludzką. Niezależnie od tego, co tak naprawdę leży u podstaw inercji wychowawczej szkoły, to przeżywa ona swój kryzys, który wymaga koniecznej reformy, czy raczej rekonstrukcji na miarę czasu.

Szkoła nie dotrzymuje kroku swojej cywilizacji, przez którą została wytworzona. Owładnięta jest kryzysem swojej tożsamości, nie pamięta wielkich idei, które legły u podstaw jej misji. W swej schematycznej roli nie tworzy współczesnych idei antropologii humanistycznej. Taki stan rzeczy czyni i pogłębia pustynię ludzkiej wrażliwości. Tak naprawdę jest to sytuacja dramatycznej obojętności, która przy degradacji wychowawczej i moralnej rodziny przedstawia obraz wysoce niepokojący.

Dla zobiektywizowania zarysowanego obrazu edukacji należy uznać, że wśród młodych ludzi w „opresyjnej” szkole istnieją osoby „zdrowe moralnie”, wrażliwe antropologicznie, kształtujące w sposób właściwy swoje relacje z otoczeniem i innymi ludźmi. Ale też niemała jest liczba osobników, będących „produktem” wychowania szkolnego i współczesnej rodziny, którzy na zawsze pozostaną niezdolni do samodzielnego myślenia aksjologicznego. Stanowczo za duża jest i nadal poszerza się grupa młodzieży dotkniętej syndromem dezintegracji moralnej, pozbawionych zdrowych antropologicznie i kulturowo zasad świadomego poczucia własnej etyczności, sensu i wartości osobistego i zbiorowego istnienia. Wielu przedstawicieli młodego pokolenia nie wie o tym, że może i powinno być inaczej. I tu należy poszukiwać tajemnicy, dlaczego przez lata wychowywani przez nas ludzie stają się przykładem braku poczucia odpowiedzialności wobec własnego życia, w swojej rodzinie, społecznościach, czy choćby w ruchu drogowym. Rozpatrując ten fakt w perspektywie epoki cywilizacyjnej i upadku kondycji rodziny i kryzysu szkoły ukazuje się zasmucający, trudny do zaakceptowania obraz. Ten, dość kasandryczny obraz, na dobrą sprawę wypełnia życie szkolne, pozaszkolne, środowiskowe i ogólnospołeczne. Co więcej, ta swoista mieszanina neoliberalnych i zdehumanizowanych neoideologii w życiu publicznym, traktowana jest jako standard, typowa postawa, która wpisuje się w obowiązujący „system wartości”.

Edukacja aksjologiczna a „reforma” szkolna (2017)

Głównym kierunkiem pożądanej zmiany szkoły staje się gruntowne przeobrażenie aksjologii edukacyjnej i wychowawczej. Jej uobecnienie w szkole powinno wytworzyć w pełni antropologiczną rzeczywistość, która nie dzieli, ale zbliża i łączy, tworzy bliski, wzajemnie afirmowany wymiar współżycia i współdziałania. W takim środowisku ludzkim edukacja i wychowanie stają się w ogóle możliwe jako konsekwencja życia, satysfakcji płynącej z wzajemnego współtworzenia siebie, dla siebie i innych. Nie w klasie szkolnej, pojmowanej tradycyjnie, ale we wspólnocie dzieci, uczniów i nauczycieli opiekunów taki konieczny stan może się urzeczywistnić.

Wobec tak antropologicznie pojętej szkoły podniosą się głosy, że jest to wizja nierealistyczna, że takich koncepcji nie udało się urzeczywistnić w skali powszechnej wszystkim ruchom ucłowieczenia szkoły w wielu nurtach „nowego

wychowania”¹⁰. Ale też pozostaje argument, zgodnie z którym taka wizja szkoły jest oczekiwana przez wszystkich, historycznie, kulturowo i pokoleniowo. Obecnie jest to o tyle ważne, gdyż obecna cywilizacja sama w sobie wyznacza złowrogie tendencje, którym edukacja, jako niezwykle wrażliwa tkanka społeczności ludzi młodych, ulega degradacji w sposób wyjątkowo drastyczny.

Wobec swobodnego przesilenia antropologicznego szkoła, nauczyciele i uczniowie powinni realnie, w poczuciu nadrzędności celów nawiązać do antropocentrycznej, naturalnej idei uświadomionego i refleksyjnego „paradygmatu moralnego” zakorzenionego w potencjale człowieczeństwa; do zmysłu moralnego czy wręcz „sumienia” ludzkiego, które wydaje się swoistą kwintesencją potencjału ludzkiego. Chodzi także o uruchomienie autonomicznej siły tkwiącej w człowieku, w uczniach i nauczycielach, rodzinie, u tzw. zwykłych ludzi, po to, aby tę immanentną potencjalność wydobywać i rozwijać. Te możliwości stają się silniejszym orężem wychowawczym, aniżeli aplikowane zewnętrznie, w sposób behawioralny, normy, formy i kodeksy, które w obecnej rzeczywistości tracą jakąkolwiek skuteczność, zresztą nigdy nie były wystarczająco skuteczne (J. Szymd, K. Ablewicz).

Zauważyć też należy, że osiągnięty poziom wiedzy pedagogicznej i kultury edukacyjnej współczesnej doby nie został w pełni zasymilowany w myśleniu, wrażliwości szkoły i nauczyciela. Nie udało się przełożyć w pełni na język praktycznych zastosowań wielu uniwersalnych paradygmatów funkcjonowania współczesnej szkoły, jako kulturotwórczej formacji w sensie indywidualnym i ponadindywidualnym, w skali państwa i narodu, jako kulturowej przestrzeni demokratycznej.

Wobec upowszechniającego się w naszym życiu deficytu afirmatywnych odniesień ludzi w relacjach między sobą zachodzi także konieczność zmiany aksjologii edukacyjnej szkoły, która powinna zmierzać do dwojakiego (podwójnego) otwarcia, zarówno na świat wewnętrzny, osobniczy, indywidualny, intymny oraz na rzeczywistość zewnętrzną, ludzką i kulturową. Ale chodzi tym razem o inny jakościowo ogląd i wgląd w te dwie nierozzerwalnie powiązane sfery, strony tego samego życia. Natomiast w szkole zorientowanej głównie na kształcenie przedmiotowe (materialne, faktograficzne, czysto rzeczowe, czyli zawsze fragmentaryczne, a nie holistyczne, syntetyczne, niezgodne z ludzkim widzeniem świata, w którym żyjemy) uformował się model swoistej izolacji uczniów i nauczycieli od własnego otoczenia w sensie środowiskowym i etologiczno-kulturowym. Szkoła, nauczyciele i uczniowie byli i są zajęci głównie sobą, głównie tym, aby przetrwać mimo wszystko. Zapomina się o antropologicznie pojętej edukacji kulturowej, uspołeczniającej, międzypokoleniowej. W sytuacji, kiedy szkoła wybiórczo dobiera autorytety wedle kryteriów ideologicznych i światopoglądowych, wpisuje się w nurt pedagogiki dogmatycznej, nie zaś w jej uniwersalną tradycję i kierunki rozwoju. Idzie niejako „w poprzek”

¹⁰ Por. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

głównego nurtu humanizacji szkoły, raczej wyzwała tendencje konfrontacyjne, niekiedy ksenofobiczne i nietolerancyjne.

W procesie rozwijania aksjologicznego myślenia u dzieci i młodzieży szczególnego znaczenia nabiera kształcenie humanistyczne. Ma ono na celu przekazać wychowankom treści, którymi żyła i żyje kultura klasyczna (filozofia, historia, literatura, sztuki). Chodzi także o przybliżanie swoistości kulturowej języka i literatury polskiej. Kształcenie humanistyczne sprzyja rozwijaniu wszystkich wymiarów człowieka – duchowego, intelektualnego, moralnego, wspólnotowego, narodowego oraz wielokulturowego¹¹. Do jego realizacji potrzebni są nam przewodnicy, ludzie wielkiej kultury humanistycznej i moralnej, którzy nie ulegali „wynaturzeniom” świata¹².

Szkoła wobec wartości i antywartości kultury społecznej

Obecnie mamy do czynienia z nasilającym się zjawiskiem dekompozycji tradycyjnej kultury społecznej, stosunków międzyludzkich, norm moralnych, osłabieniem myślenia o humanistycznych wartościach egzystencjalnych, a zwłaszcza duchowych, antropologicznych komponentach „zwykłego” życia, szczególnie zaś świadomości kondycji całego gatunku ludzkiego. Można zadać pytanie; czy jest potrzebna aż tak szeroka wiedza, czy tym bardziej powszechna świadomość współczesnych zagrożeń kondycji ludzkiej, wynaturzających się norm, obyczajowych i samoświadomości istnienia i jego zagrożeń. Czy cała ta antropologiczno-etyczna rzeczywistość kulturowa i cywilizacyjna może pozostawać poza elitarnym nurtem myśli współczesnej humanistyki.

W tym kontekście dramatycznie rysuje się swoista autonomia tego zjawiska, jego samoistość i niezależność, żywiołowość i masowość występowania. Osiąga skalę powszechnej kultury funkcjonowania ludzi, raczej obok siebie, aniżeli ze sobą i dla siebie. Wytwarza to znamienny, ponowoczesny folklor, postać bezrefleksyjnego, pozaprzeżyciowego bytowania ludzi we współczesnej cywilizacji. Jest to swoisty, zrelatywizowany aksjologicznie złowrogi kontredans cywilizacyjny, w którym uczestniczy młodzież, ale nie tylko, także dorośli, nieświadomi tego, co się tak naprawdę dzieje, w jakim kierunku proces ogólnej dehumanizacji (odczłowieczania) gatunku zmierza.

Współczesna szkoła wrasta w ten powszechny system antywartości, coraz bardziej zanurza się w tym autonomicznym, niepoahamowanym procesie antropologicznego zagrożenia tożsamości aksjologicznej ludzi i instytucji, korporacji, całych

¹¹ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)*, Słowo. Studia językoznawcze Nr 2/2011 red. K. Ożóg, Rzeszów 2011, s. 153–166.

¹² J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 87.

środowisk. Co więcej, procesy te wzmacnia, reprodukuje, odtwarza, edukując dla tych wartości, czyli w istocie do antywartości z punktu widzenia humanistycznych, tradycyjnych, uniwersalnych wartości.

Powyższe rozważania na temat kryzysu wychowawczego i aksjologicznego szkoły potwierdza syntetyczna refleksja. „Do najbardziej charakterystycznych przejawów przesilenia i zaciemnienia perspektywy tej cywilizacji zalicza się zwykle spadek w niej rangi i znaczenia wartości duchowych i humanistycznych, postępującą degradację moralną, czy wyraźne obniżenie kultury moralnej wielu środowisk społecznych i zawodowych, upowszechniającą się relatywizację wartości, dominantę konsumpcjonistycznych stylów życia, niekontrolowane i irracjonalne niszczenie środowiska naturalnego, gwałtownie narastające zróżnicowanie w sferze standardów i poziomów życia wśród różnych grup społecznych, regionalnych i etnicznych, polaryzacje środowisk społecznych w dziedzinie korzystania z dóbr kulturalnych i edukacyjnych, upadek autorytetów, wzorów osobowych i ideałów wychowawczych, wzrost zachowań agresywnych wśród młodzieży”¹³.

Uogólniając można stwierdzić, że postępująca dysfunkcjonalność wychowawcza szkoły i pozaszkolnych instytucji oświatowych, spadek ich autorytetu i siły oddziaływania na postawy i zachowania ludzi młodych nasuwa coraz częściej pytanie już nie tylko o to, jak i jakiego człowieka należy w tych warunkach wychowywać, ale przede wszystkim o to, czy i jak można zaradzić kryzysowi najbardziej podstawowych i niezbędnych funkcji wychowawczych tych instytucji. Inaczej mówiąc, można zadać pytanie – jak można zahamować proces przechodzenia współczesnych społeczeństw w stan „społeczeństw niewychowujących”. Wobec tego czy i jakie jest wyjście z tej swoistej zapaści, nie tyle struktur instytucjonalnych, ale całej sfery świadomości aksjologicznej dotyczącej szkoły jako obszaru wychowania.

Są to wystarczająco realne powody, aby podjąć i choćby w zarysie ogarnąć problematykę aksjologiczną szkoły. Zagadnienie wydaje się o tyle ważne w dobie ewidentnego kryzysu tej instytucji, ograniczeń i barier jej funkcjonowania. Poza tym ponowoczesna rzeczywistość ukazuje nam nadmierne spolaryzowanie oczekiwań wobec szkoły, często wykraczające poza ramy zdrowego rozsądku, racjonalności i historycznego doświadczenia edukacyjnego. Oczekiwania wobec szkoły rozciągają się od całkowitej obojętności wobec tego, co się w niej dzieje, po kontestację szkoły jako środowiska kulturowo-aksjologicznego. Znaczna część środowisk społecznych traktuje szkołę i cały system edukacji jako mało przydatną obecnie tradycję historyczną, a aspiracje dotyczące rozwoju własnego dziecka lokują we wszystkich dostępnych i możliwych instytucjach poza szkołą.

Taka sytuacja rodzi antynomie społeczne i kulturowe, obojętność i niechęć wobec szkoły. Ale najbardziej niebezpieczne staje się to, że szkoła bezpowrotnie

¹³ J. Szmyd, *Kryzys szkoły i wychowania*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia” 2003, nr 5.

utraci swoją rangę i rolę, znaczenie i swoje miejsce, jako niezbędne środowisko wychowania społecznego i kulturowej integracji w wymiarze pokoleniowej. Zjawisko to wymaga aksjologicznej, pogłębionej analizy, oceny i radykalnych zmian modelowych. Tym bardziej że jak nigdy dotąd nie nagromadziło się tak wiele diametralnie sprzecznych stanowisk, opinii i ocen w odniesieniu do jej funkcjonowania zwłaszcza w zakresie wychowania i wartości, jakie ma urzeczywistniać w obliczu wyzwań cywilizacyjnych współczesności. Autor tekstu nie uzurpuje sobie możliwości rozstrzygnięcia o tak wielu fundamentalnych dylematach (aspektach) funkcjonowania szkoły. Mamy wszelako nadzieję, że uda się sformułować niektóre oceny (konstatacje poznawcze) i wyrazić punkt widzenia na sposób rozwiązania kilku ważniejszych spraw¹⁴.

Na złożoność obecnego położenia szkoły nakłada się ogromna liczba orientacji teoretycznych (pedagogicznych, psychologicznych, antropologicznych, aksjologicznych i teleologicznych), a także wiele praktyczno-eksperymentalnych koncepcji rozwiązań współczesnego modelu szkoły¹⁵. Jest to zjawisko porównywalne z wielkim ruchem społeczno-oświatowym i antro-po-aksjologicznym, jakim stało się „nowe wychowanie”.

Fenomen tej formacji pedagogicznej wyrosłej na gruncie znamiennego przełomu humanistyczno-modernistycznego, choć nie rozwiązał wszystkich problemów „szkoły tradycyjnej”, wniósł ogromny wkład do edukacji i wychowania „niedyrektywnego”, twórczego, podmiotowego, szanującego godność, wolność i twórczość ucznia (dziecka) w szkole, domu i społeczeństwie (J. Dewey, E. Key, E. Demolins, M. Montessori, J. Korczak, H. Rowid i wielu innych).

Warto w tym kontekście zauważyć, że europejska, jak i północnoamerykańska tradycja pedagogiki humanistycznej (kulturowej), także polski wkład do aksjologicznego nurtu pedagogii kultury jest znaczący i nadal aktualny, edukacyjnie użyteczny ze względu na jego różnorodność i uniwersalność, jako dziedzina wartości w wychowaniu (pedagogice)¹⁶. Przydatna zwłaszcza dla rozwiązań wychowawczych obecnej doby, którą określamy jako postmodernistyczna, ponowoczesna, postponowoczesna. Jest to jednocześnie czas chaosu i niezdolności do ustanowienia

¹⁴ Większość tu zamieszczonych danych jest rezultatem badań socjokulturowych i edukacyjnych przeprowadzonych przez autora publikacji wśród młodzieży studiującej na Podkarpaciu w latach 2014–2016.

¹⁵ W tym kontekście warto wskazać na koncepcje i wizje edukacyjne oraz wychowawcze twórców myśli i praktyki pedagogicznej zawartej w pracy B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1988; T. Pilch, T. Sosnowski, *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, V Zjazd Pedagogów Społecznych, T. 1, Warszawa 2013.

¹⁶ Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 221–259 (Pedagogika radykalnego humanizmu); I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 89; K. Szmyd, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, Oświata i Wychowanie 2003, nr 3, s. 31; Tenże, *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, Oświata i Wychowanie, 2006, nr 3.

pojemnej, ale jednocześnie realistycznej wizji wychowania współczesnego na rzecz ożywiania humanistycznych i antropokulturowych wartości moralnych i pedagogicznych w edukacji.

Paradoksalnie okoliczność ta przyczynia się do „zapętlenia” i głębokiego chaosu w pedagogice i wychowaniu, do swoistej niemożności określenia nowej drogi, podobnie do niepowodzenia „nowego wychowania” wobec mnogości myśli i projektów niemożliwych do wdrożenia w świecie rzeczywistego wychowania. Powstał i istnieje swoisty nadmiar myśli i idei wykraczających poza możliwości ich zastosowania. I jest to problem sam w sobie poznawczo i intelektualnie niesłychanie ważny i poważny z punktu widzenia kondycji edukacyjnej, kulturowej, jednostkowej i zbiorowej współczesnej populacji ludzkiej. Co z tym zrobić – oto jest fundamentalne pytanie dla współczesnego wychowania, w istocie o jego tożsamość, a zwłaszcza kondycję aksjologiczną. I powiedzmy otwarcie, chodzi o wartości i antywartości tkwiące w szkole, pojmowanej jako odwieczna i powszechna forma edukacji, ośrodek rozwoju człowieka we wszystkich epokach i fazach rozwoju kultury, cywilizacji ludzkiej i antropologicznej.

Chodzi nade wszystko o to, aby narastające i kumulujące się zjawiska odczłowieczania i dehumanizacji postaw znacznej części współczesnych pokoleń zachodzi konieczność waloryzacji wychowania w szkole i w ogólności dowartościowania aksjologicznego całego systemu edukacji i wychowania, pogłębienia antropologicznego i aksjologicznego charakteru szkoły i edukacji. Stanęliśmy w obliczu głębokiego kryzysu humanistycznej kondycji szkoły, rodziny (i nie tylko), jako głównych środowisk wychowania (W. Sztumski, Z. Bauman, J. Szmyd i in.)¹⁷.

W obliczu tych dylematów i wątpliwości warto rozważać, czy całe to bogactwo współczesnych teorii i koncepcji pedagogicznych można wykorzystać w praktyce edukacyjnej i wychowaniu?; Czy w obliczu tak licznych poglądów i orientacji pedagogicznych nie zachodzi potrzeba racjonalnej redefinicji uniwersalnych, humanistycznych i antropologicznych podstaw edukacji i wychowania człowieka dotkniętego kryzysem podstawowych wartości¹⁸. Odnosi się wrażenie, że całe to, wartościowe piśmarstwo pedagogiczne, psychologiczne i edukacyjne pozostaje w znakomitej części niespożytkowane, nierozpoznane poza wąskim kręgiem specjalistów. Ta realna i potencjalna wartość nie funkcjonuje w świadomości pedagogicznej rzeszy nauczycieli, władz oświatowych i rządzących. Poza oczywistym faktem marnotrawienia dorobku poznawczo-intelektualnego twórców

¹⁷ Z. Bauman, *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa 1992; W. Sztumski, *Ku społeczeństwu niewiedzy i dezinformacji*, [w:] *Transformacje*, Pismo interdyscyplinarne, 2007–2008; J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015, s. 19–151. Autor nawiązuje do przedstawicieli polskiej i niepolskiej pedagogiki, którzy ten wymiar zjawiska dostrzegają najgłębiej.

¹⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987; B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; W. Sztumski, *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.

teorii i praktyki pedagogicznej, zachodzi ewidentna potrzeba radykalnej zmiany formułowania filozofii antropologicznej szkoły.

W tym kontekście warto wyodrębnić dwie, co najmniej, podstawowe kwestie wywiedzione z wcześniejszych analiz i postulatów ideowo-pedagogicznych. Po pierwsze można sobie wyobrazić próbę dokonania syntezy antropologiczno-kulturowej dla potrzeb współczesnej edukacji, i po drugie, zachodzi potrzeba upowszechnienia fundamentalnej idei jedności antropologicznej ludzi i wszelkich poczynań prorozwojowych człowieka. Warto dodać, że podobne idee i deklaracje edukacyjne były inicjowane i przyniosły pewien rezonans ogólniejszy. Jeżeli w praktyce niewiele niestety zmieniły, to jednak nadały problemom edukacji, także w sensie antropokulturowym i w skali całego globu, ważną rangę¹⁹.

Nawet przyjmując sceptycznie, że zaprezentowany sposób myślenia nie może radykalnie powstrzymać człowieka przed wszystkimi zjawiskami samodegradacji, to jednak pozostają, właśnie w naukach o człowieku, rozległe horyzonty rozwoju antropologii humanistycznej. Szczególnie obecnie, w obliczu zagubienia antropologicznego człowieka i wielostronnego kryzysu edukacji, impuls ten powinien uruchomić pierwiastki poczucia odpowiedzialności za przetrwanie gatunku. Staje się to konieczne również dlatego, że szkoła w globalnym sensie jest także elementem systemu demoralizującej i negatywnej aksjologii społecznej.

W tych złożonych uwarunkowaniach współczesności antropologicznej konieczne staje się przetworzenie całego ogromu zasobów wiedzy o człowieku jako uniwersalnego podmiotu, źródła wartości, celów rozwoju i wychowania. Ten potencjalny rezerwuar antropologiczny nagromadzony wysiłkiem ludzkim zaowocował wieloma teoriami, koncepcjami, twierdzeniami antropologicznymi, które muszą stać się kapitałem wychowawczym i edukacyjnym współczesnego człowieka. Chodzi w tym kontekście o przewyciężanie dominacji wybiórczego i dogmatycznego traktowania wartości, doboru ich według przesłanek ideologicznych i systemów wartości globalnych i politycznych interesów grup dominacji ekonomicznej i gospodarczej.

Niezbędne staje się poszukiwanie możliwości przełożenia uniwersalnych wartości na szkołę, tworząc jej antropologiczne ramy przewyciężania nierówności, aksjologicznej hipokryzji, arogancji wobec człowieka, który historycznie i współcześnie ulega marginalizacji, przy poprawności poglądów i zachowań zewnętrznych. Szkoła nie ma być poprawna, ale nade wszystko mądra i tym samym etyczna. Czy jest to możliwe, gdzie tkwi szansa, sprawcza możliwość zmiany tej wynaturzonej i nadal degenerującej się rzeczywistości antropologicznej, która znajduje się u kresu możliwości istnienia racjonalnego, wobec upowszechniania się obezwładniającego irracjonalizmu.

¹⁹ J.W. Botkin, E. Mahid, M. Mircea, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (1979), Warszawa 1982; E. Faure (red.), *Uczyć się aby być* (1972), Warszawa 1975; por. również I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998, s. 15–31.

Szkoła mądra myślą aksjologiczną i wrażliwością etyczną

W obliczu upowszechniania się technologicznych sposobów komunikowania się ludzi między sobą, najczęściej za pomocą subkulturowych form językowych²⁰ szkoła musi podjąć niesłychanie głęboką przemianę własnej wrażliwości w dziedzinie porozumiewania się ludzi, przekazu, wymiany myśli i emocji, uczuć i znaczeń intelektualnych itp. Zagrożenia potencjału ludzkiego są na tyle groźne i nieuchronne, że należy sięgnąć do najgłębszych rezerwuarów, pokładów antropologii humanistycznej (człowieczeństwa). Do tego co antropologicznie, historycznie i filogenetycznie stało się największym potencjałem i nadal jest rezerwuarem wytworzonej kultury i prawdy o humanistycznym sensie człowieka w jego świecie.

Potrzebny jest zatem zgoła inny kod językowy, interhumanistyczny, umożliwiający antropologiczną ekspansję człowieka w stronę człowieczeństwa. Pozwoli ona na urzeczywistnianie humanistycznie zorientowanych sił człowieka, w dziedzinie aksjologii i teleologii pedagogicznej. Oprócz humanistycznie pojętej pedagogii personalistycznej, egzystencjalizmu humanistycznego, swoje miejsce powinno zajmować fenomenologiczne rozumienie każdej drogi ludzkiej. Drogi umożliwiającej bezpośredni dostęp do dziecka, otwierającej dialog umysłów, emocji, odczuwania, przeżywania, tworzenia i twórczości od początku do końca każdego istnienia. Ten bezpośredni model może przynieść oczekiwane zmiany, ale pod warunkiem zmiany aksjologii antropologicznej w przeżywaniu człowieka i myślenia o nim w kategoriach racjonalnych i antropologicznych.

Można postawić kolejne, dalsze, pytanie czy uprawnione jest formułowanie tak daleko idącej antynomii społeczno-aksjologicznej w kontekście roli i możliwości szkoły jako instytucji edukacyjnej i środowiska kulturotwórczego. Czy nie stawiamy zbyt wysokich wymagań wobec szkoły, czy nie przeceniamy historycznych, ewolucyjnych i współczesnych ograniczeń realnego wpływu szkoły na procesy tworzące człowieka i jego kulturową przestrzeń.

W tej sytuacji warto, choćby pokrótce zarysować główne wymiary (paradygmaty) szkoły, dostosowanej do współczesnych warunków kulturowych i cywilizacyjnych. Konieczny wydaje się zwrot odwołujący się do antropologicznie pojętej filozofii człowieka jako przejaw fenomenologicznego i rzeczywistego istnienia, rozwoju, wychowania i samorealizacji. Chodzi więc nade wszystko o „mądrą szkołę”, szkołę jako środowisko przede wszystkim ludzkie, a nie permanentnej opresji formalno-dydaktycznej, niewyzwalającej do tworzenia i współtworzenia wszechstronnie pojętych wartości ludzkich.

Czym zatem może się wyrażać mądrość w sensie antropologicznym, moralnym i edukacyjnym. Upraszczaając znacznie tę złożoną kwestię, można uznać, że jest

²⁰ K. Ożóg, *Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole*, Kwartalnik Edukacyjny 2(53) 2008, s. 3–7.

to swoista synteza wiedzy i doświadczenia, zbiorowego i indywidualnego, myśli krytycznej prowadzącej do „ponadsubiektywnej” postawy, uświadomionego dystansu do niepoliczalnych form rzeczywistości. Ta robocza definicja nie wyczerpuje wszystkich możliwych desygnatów tej złożonej kategorii filozoficznej, antropologicznej, świadomościowej i edukacyjnej).

Postulat „mądrej szkoły” jest trudny do wyczerpującego zdefiniowania z uwagi na wielość orientacji, wywiedzionych z różnych stanowisk filozoficznych i aksjologicznych. Taką szansę stwarza być może stanowisko antropologii humanistycznej w pedagogice i edukacji. Umożliwia ona pożądany kierunek ucłowieczenia i zarazem uniwersalizacji teleologii szkoły, jako miejsca poznawania rzeczywistości, ale przede miejsca życia. Może stwarzać warunki dla koniecznej sublimacji, uwewnętrzniania i tworzenia osobistych wartości. Staje się to konieczne wobec nadmiernej i radykalnej polaryzacji, negacji i sprzeczności, także irracjonalności poglądów prowadzących do granic egotyizmu i egoizmu osobniczego, dewaluacji samego człowieka przez człowieka, do anarchizacji tradycyjnych znaczeń i wartości ludzkich w świecie ponowoczesnym.

Pedagogika coraz częściej zagadnienie to dostrzega, ale głównie w kategoriach werbalnych i dyskursywnych, nie formułuje skuteczność postulatów poszukujących rozwiązania tych wielu sprzeczności. Kwestia ta staje się obecnie podstawowym wyzwaniem edukacyjnym; kształcenia ogólnego dla holistycznie pojętego rozwoju osoby ludzkiej.

W stronę konkluzji i postulatów

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że współczesna szkoła wymaga gruntowych przemian wobec dylematów współczesności, postmodernizmu i postnowoczesności. Sama stała się swoistą ponowoczesnością, bo wytwarza wartości i pseudowartości, typowe dla własnego czasu. Uprawnione wydaje się twierdzenie, zgodnie z którym mamy do czynienia z przejawami relatywizmu etycznego i moralnego nihilizmu. Jest to zjawisko w istocie zawsze obecne w wychowaniu i w szkole, ale zawsze jest to kwestia skali i charakteru zjawiska. W obecnej dobie mamy do czynienia ze zjawiskiem chyba najgłębszego kryzysu kondycji humanistycznej człowieka w globalnym świecie, nie zrównoważonego postępu cywilizacyjnego, a w konsekwencji kultury moralnej w szerszym znaczeniu.

Dodajmy, że nie jest to tylko kryzys sfery edukacyjnej, wychowawczej, ale nade wszystko kulturotwórczego i moralno-aksjologicznego procesu budowania człowieczeństwa w procesie ewolucji egzystencjalnej i kulturowo-świadomościowej. Szczególnego wyrazu nabiera aspekt radykalnego, konsekwentnego gubienia, zatracania własnej gatunkowej drogi formowania, bogacenia perspektywy antropologiczno-kulturowej własnego gatunku.

Dzieje się to w specyficznych, znamienych dla obecnego czasu i okoliczności cywilizacyjnych swoistego paradoksu zderzenia sfery kulturowej, aksjologicznej i ludzkich wartości ze światem technologii wytworzonych przez tego samego człowieka. Wywołało to cofnięcie się do pewnego stopnia filogenezy humanistycznej. I jest to zjawisko czymś niebezpiecznym samym w sobie, groźnym dla kondycji całej perspektywy ludzkiej. Niepokojące jest zapewne również dlatego, że sam człowiek uruchamia i wzmacnia siły utrwalające te trendy, nad którymi nie potrafi i nie chce zapanować. Mogą one prowadzić do samounicestwienia, przynajmniej takiej postaci kulturowej, jaką znamy i akceptujemy.

Konstatacja ta nie dotyczy tylko rozległej sfery rozwoju wychowawczego i edukacyjnego człowieka współczesności. Rozciąga się na coraz szersze kręgi wspólnot ludzkich, społeczeństw i społeczności tradycyjnych wspólnot wartości i podstaw moralnych (etycznych) grup ludzkich. Z oczywistych powodów fala ta wkroczyła na teren szkoły i wnika w jej środowisko. Taka sytuacja społeczno-etyczna wytwarza niepokojące stany świadomościowe, poglądy, przekonania i postawy wśród młodzieży wyrażające się bezrefleksyjnym zobojętnieniem na los i warunki egzystencji ludzi, z natury rzeczy o różnych możliwościach i ograniczeniach (egzystencjalnych, intelektualnych, fizycznych, psychospołecznych itp.).

Są to nastawienia, orientacje i postawy wywołane i utrwalone coraz głębszym deficytem świadomości wartości współbycia ze sobą, a tym samym deficytem wystarczającego poziomu „mądrości” antropozoicznej, która w realnym życiu oznacza siłę i zdolność, mądrość przetrwania. Kultura współczesnej szkoły nieuchronnie związana jest z procesami „dewiacji” ponowoczesnego życia, rodzi zobojętnienie, postawy egotyczne, bezkompromisową konkurencję, ogólne zobojętnienie „gatunkowe”.

Temu paradoksowi towarzyszy zagubienie, alienacja, przejawy apatii znacznej części społeczeństw. Z drugiej strony rodzi się swoisty i groźny, patologiczny zarazem negatywizm aksjologiczny, społeczny, w którym dominuje ów relatywizm moralno-wartościujący prawie wszystko wokół, bezwzględny, niepoohamowany pęd do wyzbywania się wartości krępujących wolność nasycenia się posiadaniem rzeczy, funkcji, władzy, dominacji nad innymi.

W tym klimacie aksjologicznym w całym systemie edukacyjnym, oświatowym i wychowawczo-aksjologicznym i poza nim, w najszerszym zakresie ludzkich interakcji i relacji, zanika antropologiczno-aksjologiczne dziedzictwo, ta bezcenna wartość pamięci ludzkiej, zaświadcza o genezie rozwoju i aktualnego stanu samowiedzy gatunkowej. Rodzą się i kształtują postawy wśród młodzieży niedostrzegające rzeczywistych problemów ludzkich. Stąd bierze się i utrwała moda na amoralizm, który jest przejawem braku potencjalnej wrażliwości, szybko zasymilowanej i wyuczonyj techniki życia. Dostosowuje się do tego także język

potoczny, który staje się nie tylko środkiem komunikacji, ale także opresji międzypersonalnej²¹. Istotą i cechą walki o dobra konsumpcyjne jest agresja, przemoc, „chciwość i zawiść ludzka”²².

Wobec swobodnego przesilenia antropologicznego szkoła, nauczyciele i uczniowie powinni nawiązać do antropo-aksjologicznej, ewolucji człowieczeństwa na drodze do możliwego imperatywu moralnego, zakorzenionego w potencjale człowieczeństwa, zmysłu moralnego, czy wręcz „sumienia”, które jest wyłącznie ludzką sublimacją samoświadomości własnego i zbiorowego bytu. Dlatego edukacja wychowująca musi dokonać radykalnego przewartościowania, zwracając się w stronę antropologicznego rozwoju, zmierzając do osiągnięcia syntezy aksjologicznego dorobku filogenezy ludzkiej. W pewnym sensie chodzi tu o to, aby analizowane zjawisko kryzysu nieświadomionego lub lekceważonego zagrożenia powodowało podjęcie zmian, niemal rewolucyjnych, o nową jakość i odmienną filozofię kształtowania kultury wychowania do człowieczeństwa.

Chodzi, zatem o uruchomienie autonomicznej siły tkwiącej w człowieku, w uczniach i nauczycielach, rodzinie, u tzw. zwykłych ludzi, po to, aby tę immanentną potencjalność wydobywać i rozwijać. Takie formy myślenia stają się silniejszym orężem wychowawczym, aniżeli aplikowane zewnętrznie, behawioralne normy, formy i kodeksy, które kulturowo i cywilizacyjnie zużyły się i skompromitowały na gruncie szkoły.

Konieczne staje się przywrócenie edukacyjnych pytań o to: kim jest człowiek; kim jako gatunek jesteśmy w sensie antropologicznym; jaką mamy przed sobą drogę, którą możemy zmierzać; jaki jest ogólnie pojęty sens życia ludzkiego. Są to w obecnym zapętleniu wartości i antywartości w szkole kluczowe, zasadnicze i konieczne zarazem. Ale trzeba je formułować na gruncie pedagogiki humanistycznej, jako podstawowe zadania wychowania w dobie zagrożenia gatunku, czy jego człowieczeństwa.

I to nie jest przejaw naiwności pedagogicznej, czy abstrakcyjnych wizji pedagogicznych, swoisty „koncert życzeń”, dodajmy pobożnych oczekiwań pragnień, ale wręcz dramatyczna konieczność, która staje przed edukacją pojętą jako wychowanie. Uruchomienie tego rodzaju realnej (rzeczywistej) aksjologii wychowawczej może zahamować, lub choćby ograniczyć autodestrukcję człowieczeństwa, procesy wynaturzeń współczesnej populacji, która zaczyna się w rodzinie i od najwcześniejszego okresu szkolnego.

We współczesnej edukacji wychowującej realizowanej w szkole i poza nią, w jej najbliższym otoczeniu rodzinnym i środowiskach lokalno-kulturowych, głównym składnikiem zmiany jakościowej pozostaje afirmacja „każdoludzkiej”,

²¹ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia...*, dz. cyt.

²² Por. nauka społeczna papieża Franciszka: <https://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/dokumenty/>, 11.09.2017.

osobowej podmiotowości, poczucia wspólnoty losu egzystencjalnego, wolności, samorealizacji, odpowiedzialności i autotranscendencji, humanizmu itd. Zwrot w stronę tych i podobnych wartości aksjologicznych w wychowaniu jest prawem i obowiązkiem, konieczną i niezbywalną powinnością w obecnej rzeczywistości. Sytuacja społecznej i kulturowej misji wychowania dojrzała do takiego stanu, że w zasadzie nie ma wyjścia. Dalej nie można udawać, że nic takiego istotnego się nie dzieje, że „tak to jest i tak pewnie musi tak być, lepiej czy gorzej zawsze jakoś było”²³. Nadszedł czas najgłębszej refleksji i oceny, określenia wniosków dla ratowania gatunku, cywilizacji i kultury, którą on stworzył. Globalny świat zrodził globalne w swej skali i być może niemożliwe do zahamowania problemy unicestwienia, czy radykalnego zwrotu w kulturze antropologicznej, która w swej historii wielokrotnie przeżywała stany graniczne własnego istnienia i zagrożenia.

Oczywiście należy sobie zdawać sprawę, że szkoła jest ważnym, ale ograniczonym fragmentem kształtowania kondycji antropologicznej, niezależnie od tego czy wie o tym, czy nie. Wiemy to od dawna, co więcej, historycznie podejmujemy różne poczynania zmierzające do zmiany i poprawy. Wyniki jednak zawsze pozostawały mało zadowalające. Zatem konieczna jest nowa energia intelektualna, pedagogiczna metodologia i strategia. Trzeba w obliczu coraz większych wynaturzeń gatunku podjąć zdecydowanie większe w swej skali przedsięwzięcia rekonstrukcyjne, fundamentalne i stopniowe działania u podstaw samoświadomości antrope-egzystencjalnej.

Zatem niezbędnym czynnikiem podtrzymania człowieka i człowieczeństwa w dobie kryzysu moralnego, czy nihilizmu aksjologicznego i etycznego staje się „mimo wszystko wychowanie”. Wobec wszystkich zagrożeń antropologicznych, w obliczu swoistej dekadencji podstawowych wartości, a także niezliczonych wizji teoretycznych i koncepcji modelowych, aksjologicznych i teologicznych, ideowych, jedynie uprawnionym krokiem jest poszukiwanie jakiegoś konsensusu na poziomie uniwersalnej mądrości gatunku.

Bibliografia

- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa 1992.
Bauman Z., *Edukacja według, dla i pomimo nowoczesności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(12).
Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kuntz, Kraków 2006.
Botkin J.W., Mahid E., Mircea M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? (1979)*, Warszawa 1982.
Faure E., (red.) *Uczyć się aby być (1972)*, Warszawa 1975.

²³ Badania etnologiczno-kulturowe i edukacyjne (2016–2017) w PWSZ w Krośnie. Taki pogląd zawarty został w wypowiedzi nt. „Zagrożeń współczesnego świata i ludzi”.

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Czerny J., *Zagrożenie wychowania we współczesnym świecie*, Kraków 1999.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Wartości edukacji szkolnej [w:] Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów – Warszawa 2005.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Lublin 2000;
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika (fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Legowicz J., *Człowiek istota ludzka*, Warszawa 1992.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986.
- Meissner A., Majorek C., *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w I połowie XX wieku [w:] Galicja i jej dziedzictwo T. 14*, Rzeszów 2000.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wobec edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- Ożóg K., *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki) [w:] Słowo. Studia językoznawcze 2/2011*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2011.
- Ożóg K., *Kilka uwag o językowej agresji i przemocy w szkole [w:] Kwartalnik Edukacyjny 2(53) 2008*.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pilch T., Sosnowski T., *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej, V Zjazd Pedagogów Społecznych, T.1*, Warszawa 2013.
- Rogers C. R., *Uczyć się, jak być wolnym [w:] K. Jankowski (red.), Przełom w psychologii*, Warszawa 1978.
- Schoenebeck H.von, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślenia antypedagogiczne*, Kraków 1994.
- Singer P., *Etyka wobec problemów współczesności*, Katowice 2003.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego, cz. I i II*, Bydgoszcz 1978 i 1979.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, (Pedagogika radykalnego humanizmu).
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.
- Szajna J., Wypowiedź Polskie Radio, pr. I, 12.09. 2017.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne*, Kraków 2002.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Kraków 2015.
- Szmyd K., *Zygmunt-Karol Mysłakowski (1890–1971)*, Rzeszów 1997.
- Szmyd K., *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, Oświata i Wychowanie 2003, nr 3.
- Szmyd K., *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, Oświata i Wychowanie 2006, nr 3.
- Szmyd K., *Antropologia egzystencjalna J.P. Sartre’a i A. Camusa w nurcie współczesnego dyskursu pedagogiki humanistycznej*, Kwartalnik Edukacyjny nr 2 (65), 2011.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiro – mentologii*, Katowice 2006.

- Sztumski W., *Ku społeczeństwu niewiedzy i dezinformacji* [w:] Transformacje. Pismo interdyscyplinarne, 2007–2008.
- Sztumski W., *Człowiek wobec środowiska. Propedeutyka sozofilozofii*, Częstochowa 2012.
- Witkowski L., *Ku alternatywnej teorii edukacji humanistycznej w Polsce*, Toruń 1987.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998.
- Truchlińska B., *Filozofia kultury Bogdana Suchodolskiego*, Lublin 2006.
- Nauka społeczna papieża Franciszka: <https://www.deon.pl/religia/serwis-papieski/dokumenty/>, 11.09.2017