

*Wojciech Pasterniak*

## **AKSJOLOGICZNE BARIERY CYWILIZACYJNE A NADZIEJE PEDAGOGIKI**

Pisząc przed wielu laty Stanisław Staszic zauważył, że jednym z praw ludzkiej natury jest wielka łatwość naśladowania, a z drugiej strony – „do myślenia trudność”<sup>1</sup>. Określa ono związki człowieka ze światem, z samym sobą i z innymi ludźmi. Prawo to bez wątpienia wskazuje na mechaniczność ludzkich zachowań i rozstawanie się człowieka – w naszych czasach coraz powszechniejsze – z wolnością decydowania o sobie samym. Dotyczy to nie tylko jednostek, lecz także społeczeństw i narodów. Mechaniczność bycia przejawia się często w przekonaniu, że człowiek sam nic nie może uczynić, a wszystko „się zdarza”. Jak twierdził, prawie zapomniany obecnie myśliciel, Georgij Gurdżijew, człowiek staje się „maszyną kontrolowaną przez przypadkowe, pochodzące z zewnątrz wstrząsy”<sup>2</sup>. Dziś powiedzielibyśmy raczej, że są to „wstrząsy” – czy siły – społeczne, kulturowe i materialne, przyrodnicze.

Coraz częściej mówimy o zniewolonym współczesnym człowieku, o jego urzeczowieniu i samoubóstwieniu – jak to określa Jan Paweł II. Są to przejawy – szczególnie groźnej dla rozwoju ludzkości – *i n e r c j i c y w i l i z a c y j n e j*, wręcz jej grożącego śmiercią kryzysu. Jednostka i społeczeństwa stają się – mniej lub bardziej świadomymi – orędownikami i wykonawcami idei „płaskiej ziemi”, o której tak wiele pisze Ken Wilber<sup>3</sup>. Mówi on o zstępującym świecie modernizmu i postmodernizmu, który panuje aż do dnia dzisiejszego, a którego jedyną „Boginią” jest natura. „Natura powierzchni, mononatura, świat sensorycznych i materialnych form – oto „Bóg”, oto „Bogini” modernistycznego i postmodernistycznego świata”<sup>4</sup>.

### **1. Dominacja „płaskiej pedagogiki”**

Ograniczoną, empiryczną naturę wciąż przyjmuje współczesna pedagogika za swój dominujący paradygmat. Racjonalności płaskiej ziemi odpowiada „niezawodna” logika empirycznego poznania i poznawania, ubogacona modernistycznymi i postmo-

---

<sup>1</sup> S. Staszic, *Przestrogi dla Polski z teraźniejszych politycznych Europy związków i praw natury wypadające*, Warszawa 1790, s. 7.

<sup>2</sup> P. D. Uspieński, *Fragmenty nieznanego nauczania*, Warszawa 1991, s. 192.

<sup>3</sup> K. Wilber, *Krótką historią wszystkiego*, Warszawa 1997.

<sup>4</sup> K. Wilber, *op. cit.*, s. 311.

dernistycznymi ideami „naukowej” edukacji. Zapewne do wielu pedagogów reprezentujących ten sposób myślenia można odnieść następujące słowa K. Wilbera:

„My, moderniści i postmoderniści, błąkami się zakłopotani w Zstępującej strukturze, odcięci od Źródła, odcięci od Podstawy, odcięci od Celu – oczekując, a może tylko tak mówimy, na powrót utraconego, zbiegłego Boga, którego prawa i tak byśmy z gniewem odrzucili; zawodząc o powrót Bogini, której byśmy nie rozpoznali nawet gdyby przybyła; uwięzieni brutalnie pomiędzy dwoma snami, jednym, który odszedł i nigdy się nie spełni, i drugim, który jeszcze się nie narodził i wydaje się pełen blasku i obietnic, jednak szamocze się w męczarniach porodu; zagubieni w tym potwornym pośrednim stanie, gorączkowo szukamy w skończonym nieskończonego zbawienia i żyjemy w okrytych kurzem ruinach całkowitej niemożności”<sup>5</sup>.

W tej sytuacji pedagogika „doktora Żaby” – tak niegdyś nazywałem „płaską pedagogikę”<sup>6</sup> – nie tylko eksploduje licznymi dziełami wspomagającymi nie rozwój, lecz niedorozwój dziecka, a także znacząco waży na teoretycznym, a może i praktycznym, kształcie polskiej reformy szkolnej. Lecz tutaj sytuacja jest nieco bardziej skomplikowana. Oto postmodernistyczny model reformy został niezbyt skutecznie zaatakowany przez eklektyków mieniących się polskimi personalistami i został częściowo zburzony i uzupełniony. Nabrał w ten sposób kształtów nijakich, częściowo eklektycznych właśnie, scjentystycznych poniekąd i także urzędniczych... z całą pewnością. Zdecydowanie dominuje jednak postmodernistyczny chaos. Nawet „polskość” i to, co polskie znacznie się w programowych wizjach skurczyło.

W tej sytuacji – bardzo ogólnie tylko przedstawionej – nadzieje na zniesienie cywilizacyjnych barier aksjologicznych, o których za chwilę powiem szerzej, wydają się płonne. I to tym bardziej staje się niemal pewne, że żyjemy w okresie nieprawdopodobnej aksjologicznej degradacji kultury, i społeczeństw.

## 2. O degradacji aksjologicznej kultury i społeczeństwa słów kilka

O aksjologicznej degradacji kultury i społeczeństw od wielu lat piszą i mówią najwybitniejsi uczeni, moraliści, pedagogowie, filozofowie, duchowi przywódcy różnych religii, a także prości, uczciwi ludzie. Mówią różnymi językami i z różną dozą wnikliwości. Wszyscy jednak wskazują na gwałtownie przybierające na sile zjawisko wypierania z kultury i jej wytworów oraz z życia społecznego wartości i zastępowania ich antywartościami. W wielu przypadkach są to procesy słabo uświadamiane, a nawet celowo maskowane. Niektóre bowiem ośrodki władzy, polityki i biznesu nie są zainteresowane powszechnym odkryciem prawdy, że popularyzowanie antywartości daje niezły majątek, splendor i wysokie stanowiska. Podmalowana seksem szmira przynosi większy dochód niż arcydzieło, populistyczne hasła i programy, schlebające ludzkim

<sup>5</sup> K. Wilber, *op. cit.*, s. 311.

<sup>6</sup> Por. np. W. Pasterniak, *Głębia i pewność*, Poznań 1999.

instynktom i wrodzonym – acz nierealnym – marzeniom o społecznym szczęściu, prowadzą niekiedy bardzo skutecznie do władzy i pieniędzy. Nawet najwybitniejsi artyści, pisarze, filmowcy, uczeni, ludzie sztuki i nauki zmuszani są do dramatycznego wyboru między popularnością i sławą a społecznym zapomnieniem i samotnością. W bardziej brutalnej postaci odżywa idea J. Benthama, że dobre jest to, co przynosi najwięcej przyjemności, a możliwie najmniej bólu, a w życiu społecznym, a nawet prywatnym, obowiązuje słynny rachunek użyteczności. Człowiek – jak to zauważył już S. Kierkegaard – staje przed groźbą przestania bycia sobą i ulegania tłumowi (społeczeństwu). Coraz rzadziej pojawiają się indywidualności, a w szkole tylko na papierze funkcjonuje zasada indywidualizacji.

### 3. Umierające symbole

Symbole i wartości nie mogą egzystować na postmodernistycznej glebie. Niszczy je ironia, z której uczynili postmoderniści – jak trafnie pisze K. Wilber – swego Boga. „Ale ironia – komentuje uczony – oznacza, że założony cel i rzeczywiste rezultaty są całkowicie rozbieżne – ironia jest, by tak rzec, czymś w rodzaju kłamstwa, które pozwala fałszywemu self ironicznie paradować jako rzeczywiste self”<sup>7</sup>. Postmodernistyczna ironia nie toleruje lub – w najlepszym przypadku – lekceważy wszelką duchowość, jest istotną cechą płaskiej ziemi i płaskiej pedagogiki. W rzeczywistości to broń – nieraz dokuczliwa – zupełnie bezbronnych, ale – paradoksalnie – na swój sposób skutecznych.

Wyobraźnia symboliczna poszerza niepomiernie możliwości i efekty ludzkiego poznania. Prowadzi je w te rejony rzeczywistości, do których nie dociera myślenie abstrakcyjne i poznanie zmysłowe. Podobnie jak wiara<sup>8</sup>, pozwala ona odpowiedzieć na pytanie o sens i wartość ludzkiej egzystencji<sup>9</sup>, rozpoznać rzeczywistości transcendentującą świat materialny, jak też tworzyć i odbierać wytwory kultury, bez istnienia których wychowanie nie byłoby możliwe<sup>10</sup>. Wśród wielu badaczy, między innymi Leszek Kołakowski może najwyraźniej artykułuje prawdę, że mimo różnych prób demitologizacji ludzka świadomość, myślenie i poznawanie także w przyszłości nie będą mogły obyć się bez rzeczywistości mitycznej i symbolicznej, jeśli istnienie człowieka ma zachować głęboko humanistyczny wymiar<sup>11</sup>.

Symbol zawsze więcej reprezentuje niż przedstawia. M. Lurker pisze, że „prześwituje w nim, ukazując nawet dno swej egzystencji, natura, świat zjawisk”<sup>12</sup>, lecz przede wszystkim odsyła do wieczności, do Tajemnicy, do Boga. „Źródłem życia doczesnego jest wieczność – pisze Joseph Campbell. Wieczność wlewa się w świat (...).

<sup>7</sup> K. Wilber, *op. cit.*, s. 312.

<sup>8</sup> Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998.

<sup>9</sup> Por. G. Durand, *Wyobraźnia symboliczna*, Warszawa 1986.

<sup>10</sup> Por. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997.

<sup>11</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paryż 1972.

<sup>12</sup> M. Lurker, *Przesłanie symboli...*, Kraków 1994, s. 378.

Chodzi o to, że wieczność jest poza kategoriami myśli (...). Jak powiedział Kant, rzecz sama w sobie to już nie rzecz, przekracza ona rzeczowość, wychodzi poza wszystko, co da się pomyśleć. Najważniejszych rzeczy nie można wypowiedzieć, bo transcendują one myśl<sup>13</sup>.

Do owej niewypowiedzianej w pełni prawdy zbliżają symbole jako zjawiska dwuwymiarowe, w których – jak pisze P. Ricoeur – to, co semantyczne odsyła do tego, co niesemantyczne<sup>14</sup>.

Sekularyzacja społeczeństw prowadzi do umierania symboli. Tym samym zamyka się droga do takiego doświadczania świata, które otwiera się na transcendencję i descendencję, wiążące ten świat z celem najwyższych i najodważniejszych pragnień człowieka. W ten sposób zamyka się także drogę do wartości, bez których rozwój człowieka nie jest możliwy. Rozumiał to między innymi Kazimierz Dąbrowski, tak określając rolę wartości w rozwoju człowieka:

„Pojawienie się wartości w okresie dojrzewania czy dorastania i w okresie kryzysów życiowych jest dla nas niejako objawieniem tych wartości. Pojawiają się one w nas w rozwoju, zaczynają kierować naszym rozwojem, w nich też lokalizuje się powoli centrum hierarchiczne naszych zainteresowań i uzdolnień. Wartości te – ponieważ wyrażają swoją hierarchię, ponieważ pozwalają nam przez to widzieć coraz jaśniej nasz ideał konkretny, indywidualny i społeczny, ponieważ dynamizują ten ideał – stają się dla nas zrozumiałe jako wartości podstawowe (...).

Przez taki wzrost powodują one hierarchizację całego naszego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, coraz wyraźniejsze oddzielenie tego, co jest, od tego, co było i co „być powinno”, tego co niższe pod względem rozwoju od tego, co wyższe, tego, co powinno ustąpić – od tego, co powinno przyjść czy ustalić się”<sup>15</sup>.

Uczony pisze o pasji rozwoju człowieka, kierowanej wartościami i przekraczającej cykle biologicznego rozwoju człowieka. Wiedzie ona na szczyt rozwoju, którym jest – jak u Tischnera, a wcześniej u Kierkegaarda – osobowość jako „samouświadomiona, samowybrana, samopotwierdzona i samowychowująca się jedność podstawowych właściwości psychicznych, realizująca ideały społeczne i indywidualne”<sup>16</sup>. Według koncepcji J. Gniteckiego, jedność ową można nazwać zrównoważeniem i uspojnieniem<sup>17</sup>. Owo zrównoważenie i uspojnienie w rozwoju, omawiana jedność, nie są możliwe bez kontaktów człowieka ze światem symboli i wartości.

<sup>13</sup> J. Campbell, *Potęga mitu*, kraków 1994, s. 86.

<sup>14</sup> Por. P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989.

<sup>15</sup> K. Dąbrowski, *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989, s. 23.

<sup>16</sup> K. Dąbrowski, *op. cit.*, s. 12.

<sup>17</sup> Wśród licznych prac J. Gniteckiego, por. np. monografię *Zasady ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998. Por. także monografię *Głębia i pewność*, Poznań 1999, w której między innymi szeroko zajmują się problemami ambiwalencji i zrównoważenia. K. Dąbrowski zajmuje się także antynomiami, np. zła i dobra.

#### 4. Nadzieja: rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie uniwersalnych praw

Nadzieje na wyjście ludzkości, narodów i jednostek z „pułapki śmierci”, także nadzieje na wyjście z „płaskiej pedagogiki” wiązane są niejednokrotnie z koniecznością rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania uniwersalnych praw. Różnie są one nazywane i definiowane. Pomijając okres starożytności śródziemnomorskiej i okresy jeszcze wcześniejsze, w których próby takie podejmowano, chciałbym zwrócić uwagę na dokonania Stanisława Staszica w tym względzie. Uczony ten i patriota w słynnym dziele „Przestrogi dla Polski” twierdzi, że Stwórca „założył drogi”, którymi wszystko „biegnie”, przy czym „żadne jestestwo nie jest oddzielone od drugich”, wszystko się łączy i „ukazuje jedności znamię”. Istnieje związek każdego jestestwa z Bogiem. Oto prawa człowieka ukazujące jego związki ze światem, sobą samym i innymi ludźmi”:

„Każdy człowiek z życiem odbierze czucie.

Nikt nie odbierze życia doskonałego (...)

Człowiek musi rodzić się, rość, starzeć i umierać.

Każdy człowiek musi podlegać boleści i rozkoszy.

Urodzaje ziemi i sen do utrzymania życia koniecznie potrzebne.

Dla poznawania dzielności zewnętrznych jestestw, życiu ludzkiemu sprzyjających, i dla unikania dzielności tychże jestestw, życiu ludzkiemu szkodliwych, odbierze każdy człowiek zmysły.

Nikom z ludzi pozwolono nie będzie poznać istotę zewnętrznych rzeczy (...)

Każdy do naśladowania mieć będzie wielką łatwość, do myślenia trudność (...)

Boleść cierpiącego człowieka powinna wzruszać w drugim człowieku boleść (...)<sup>18</sup>

Do obrony i używania tych praw – które wyżej w skrócie przytoczyłem – nadane będą każdemu człowiekowi moc i rozum. Wszystkie prawa natury są prawami Bożymi. Ich postrzeganie i przestrzeganie niesie nadzieję. Przedstawił je S. Staszic od strony związków człowieka ze światem, sobą samym i innymi ludźmi, pominął – takie bowiem były jego zamierzenia – szereg praw innych. Dziś wiedza o człowieku niepomiernie się rozrosła, wciąż jednak fundamentem wychowania są trwałe wartości i odwieczne prawa, które między innymi zostały wypowiedziane w Dekalogu.

W czasach zamętu aksjologicznego, w jakich żyjemy, człowiek zachował nadal istotne wartości – na które zwracał uwagę już Sobór Trydencki – „do jakich należą rozum nastawiony z natury swej na prawdę i wolna wola ukierunkowana (z natury) na dobro, cała sfera uczuciowa, wrażliwa na (autentyczne) piękno, jednym słowem: swą pierwotną godność”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> S. Staszic, *op. cit.*, s. 3-8.

<sup>19</sup> L. Balter, *Człowiek stworzony przez Boga*, „Pedagogia Christiana” 1999, nr 3.

Ten naturalny aksjotropizm człowieka powinien być w rodzinie i w szkole, wreszcie – w życiu społecznym dopełniony, a przedtem na nowo odkryty i doceniony.

### 5. Świadomość jako dystans

W „Krytyce praktycznego rozumu” I. Kant definiował świętość jako „zgodność woli z prawem moralnym” i stwierdzał, że żadna istota rozumna nie jest zdolna do takiej doskonałości” w żadnej chwili swego istnienia<sup>20</sup>. Aczkolwiek twierdzenie filozofa o owej niezdolności do doskonałości w żadnym momencie ludzkiego życia – na przykład w momencie, gdy ksiądz O. Kolbe oddaje życie za współwięźnia – wydaje się wątpliwe i przeczy tradycji wielu religii, to przecież w ujęciu tym, a raczej w jego pierwszej części mówiącej o zgodności woli z prawem moralnym, zawiera się cenna myśl o d y s t a n s i e między tym, co jest, a tym, co może być idealne. Bez wątpienia ów dystans może być bardzo różny u poszczególnych ludzi. Wskazuje on na odmienne poziomy (stany) świadomości. Gdy idzie o edukację, są one podstawowym czynnikiem warunkującym jej powodzenie i niepowodzenie. Świadomość jednostki oznaczałaby tutaj d y s t a n s między jej realnym światem wartości a światem wartości idealnych, zwanych samoistnymi lub transcendentnymi<sup>21</sup>. Szerzej rzecz ujmując: byłby to d y s t a n s między światem realnym a światem idealnym, o którym tak pięknie pisał już Platon.

Odnosząc problem do edukacji, omawiany dystans zachodziłby między lokalną przestrzenią edukacyjną, a także przestrzenią globalną<sup>22</sup>.

Wielu uczonych mówi o wrodzonym dążeniu człowieka do wartości, nazywając to dążenie aksjotropizmem czy kalotropizmem (wrodzone dążenie do piękna). Wartości posiadają zatem pewną „moc sterowniczą”. Im wyższa ta moc, będąca istotnym składnikiem świadomości, tym skuteczniejsza edukacja i samoedukacja.

Przestrzeń edukacyjna i jej jakość – oto najważniejsze pole bitwy współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Wygranie jej oznacza zniesienie najgroźniejszej bariery cywilizacyjnej, tkwiącej w świadomości współczesnego człowieka: zanik wrażliwości moralnej (moral insanity) i zamęt aksjologiczny. Czy tę „chorobę” może człowiek wyprzeć ze swej świadomości i ze swego życia? Na to pytanie znacznie wcześniej odpowiedzieli Kant i Kierkegaard. Bez pomocy trudno budować na skale.

<sup>20</sup> I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa 1984, s. 197.

<sup>21</sup> Por. moją pracę *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995. A. Węgrzecki trafnie mówi o dojrzałości aksjologicznej i jej różnych poziomach.

<sup>22</sup> Por. A. Węgrzycki, *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, Katowice 1994.