

„METATEORETYCZNE” ZAŁOŻENIA PEDAGOGIKI TEONOMICZNEJ I TEONOMICZNEJ DYDAKTYKI LITERATURY

Metateoretyczne fundamenty pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury nie różnią się zasadniczo, a nawet – można powiedzieć – są tożsame. Dlaczego? Pogląd ten uzasadniony jest identycznością globalnej przestrzeni edukacyjnej, w której przeprowadzane są badania jedne i drugie, oraz celów, celów najogólniejszych, edukacji w ogóle i edukacji, której treścią jest literatura czyli tzw. edukacji literackiej. Wszelka praktyka edukacyjna zmierza do tego, by człowiek osiągnął stan – użyję wyrażenia św. Augustyna – „najpełniejszego istnienia”. Osiągnięciu owego „najpełniejszego istnienia” podporządkowana być musi, a nawet jest w pewnym stopniu, także edukacja literacka. Teoria edukacyjna zajmuje się opisem i – na ile to możliwe – usprawnianiem oraz uzasadnianiem działań edukacyjnych zmierzających do tego wzniesłego celu. Takim opisem, usprawnieniem i wyjaśnieniem działań edukacyjnych interesuje się także dydaktyka literatury, którą trafniej można by nazwać pedagogiką literatury, gdyż to ona zajmuje się (powinna zajmować) wychowaniem przede wszystkim, chociaż nie wyłącznie, na podstawie treści literackich.

Rozumiem, że takie określenie założeń pedagogiki i edukacji znacznie poszerza przedmiot badań i zainteresowań jednej i drugiej. Wszystko, co sprzyja w przestrzeni faktów, działań, interpretacji i wartości osiągnięciu przez człowieka najpełniejszego istnienia staje się domeną badań pedagogicznych, powstających teorii i ich zastosowań.

1. Bóg i Jego prawa

Najważniejszym założeniem, nie znajdującym się jednak wyłącznie w sferze racjonalnej, lecz głównie w dziedzinie wiary – jest założenie istnienia Boga i ustanowionych przez Niego praw. Gdyby Bóg nie istniał, gdyby Bóg umarł, jak twierdzą niektórzy empiryści i ateści, runęłaby cała pedagogika teonomiczna, chociaż niezupełnie... Odwołajmy się w tym miejscu do idei tzw. duchowości podstawowej, o której tak mówi Dalajlama:

„Mówiąc o duchowym wymiarze życia, wskazaliśmy na przekonania religijne jako na jedną z płaszczyzn duchowości. Jeśli jesteśmy wierzący, to dobrze, lecz nawet będąc niewierzącymi, możemy w życiu czegoś dokonać, a czasem nawet poradzić sobie lepiej niż ludzie wierzący. Jeżeli jakaś religia wam odpowiada, to dobrze, jeżeli nie, w porządku. Istnieje bowiem jeszcze inny wymiar duchowości, który nazywamy *d u c h o w o ś c i ą p o d s t a w o w ą*, a obejmuje on najważniejsze ludzkie właściwości, takie

jak dobroć, życzliwość, współczucie, troska. Niezależnie od tego, czy jesteśmy wierzący, czy nie, ten rodzaj duchowości ma zasadnicze znaczenie”¹.

Chociaż wobec tego poglądu można wysunąć pewne zastrzeżenia, generalnie może on być podstawą dialogu między empirystami a transcendentalistami.

Człowiek, którego nazywa się „istotą religijną” z natury i ze względu na swoją historię „może [...] zapomnieć o tej «wewnętrznej i życiodajnej łączności z Bogiem», może jej nie dostrzegać, a nawet wprost ją odrzucać. Źródła takich postaw mogą być zróżnicowane: bunt przeciw obecności zła w świecie, niewiedza lub obojętność religijna, troski doczesne i bogactwa, zły przykład wierzących, prądy umysłowe wrogie religii, wreszcie skłonność człowieka grzesznego do ukrywania się ze strachu przed Bogiem i do ucieczki przed Jego wezwaniem”². A także stawianie nauki wyżej niż religii, a praw naukowych ponad prawami Bożymi.

Wszystko to decyduje o pluralizmie pedagogicznym naszych czasów, o istnieniu – obok pedagogiki i dydaktyki literatury teonomicznej – pedagogik i dydaktyk literatury ateonomicznych lub nawet antyteonomicznych³, czy także nadteonomicznych.

Wszystkie te pedagogiki i dydaktyki literatury wspierają się na odmiennych wizjach świata i człowieka, inaczej ujmują przestrzeń edukacyjną oraz relacje między wartościami samoistnymi i niesamoistnymi, ich rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie, inny jest „współczynnik humanistyczny” [J. Kmita, F. Znaniecki].

2. Chrześcijańska wizja świata i człowieka

Bóg i Jego prawa spełniają w chrześcijańskiej wizji świata i człowieka podstawową rolę. Dlatego chrześcijanin „wie, że powinien wyjść poza czysto przyrodniczy punkt widzenia, a jego wiara każe mu zająć się antropologią z perspektywy powołania i pełnego zbawienia człowieka. Wiara jest dla chrześcijanina światłem, w którego blasku pracuje, osią, która wyznacza jego badania”⁴. Ten pogląd Jana Pawła II dotyczy oczywiście także badań pedagogicznych, w tym badań z dydaktyki literatury. Konieczne jest wyjście poza przyrodniczy punkt widzenia, metodologię scjentyzmu, eklektyzmu i modernizmu, a także postmodernizmu. Potrzebna jest wiara i taka antropologia, która zakłada możliwość owego „najpełniejszego istnienia”, wynikająca z istoty, powołania i możliwości pełnego zbawienia człowieka.

„Dbając o prawdę o człowieku – mówił Jan Paweł II – należy odrzucić materializm we wszelkich jego formach, ponieważ jest on zawsze źródłem podporządkowania bezdusznemu poszukiwaniu dóbr materialnych bądź podporządkowania jeszcze gorszego – człowieka z duszą i ciałem ideologiom ateistycznym, a na koniec zawsze podporządkowanie człowieka człowiekowi”⁵.

¹ Sztuka szczęścia. Poradnik życia. Poznań 2000, s. 238.

² Katechizm Kościoła Katolickiego, Poznań 1994, s. 22.

³ Szerzej na ten temat piszę w książce *Piękno i Sacrum*, Poznań 1998.

⁴ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym-Lublin 1988, s. 20.

⁵ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, *op. cit.*, s. 41.

Odrzucenie zła jest możliwe tylko dzięki interwencji Łaski. Św. Tomasz z Akwinu napisał:

„Człowiek może własnymi siłami wpaść w grzech, ale postąpić w zasłudze nie może własnymi siłami, a tylko za pomocą łaski...”⁶

W „Katechizmie Kościoła Katolickiego” Łaska określana jest jako darmowa pomoc Boga i jednocześnie uczestniczenie w życiu Boga. Łaska Boża potrzebna jest także w postępie w wiedzy i umiejętnościach, co jest także zmierzaniem do „najpełniejszego istnienia”. Wymyka się ona empirycznemu doświadczeniu i może być poznana tylko przez wiarę. Nawet symbolicznie nie jest ona komunikowana, chociaż w rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i respektowaniu wartości odgrywa zasadniczą rolę⁷, decyduje o efektach wychowania.

Boże Objawienie zatem, pozostające zawsze w zgodzie z osiągnięciami nauki, kreśli wizję świata i człowieka, której w pedagogice teonomicznej nie sposób pominąć. Pedagogia Boża polega na tym, że „Bóg stopniowo udziela się człowiekowi, przygotowuje go etapami na przyjęcie nadprzyrodzonego Objawienia, którego przedmiotem jest On sam...”⁸ A także Jego Prawa, bynajmniej nie sprzeczne z prawami naukowymi i nie „niższe” od tych pierwszych.

3. Edukacja literacka jako służba Bogu i jako służba w Bogu

Dotychczasowe rozważania – bardzo ogólne i z konieczności dalekie nawet od wstępnego wyczerpania tematu – pozwalają stwierdzić, że uczenie i uczenie się literatury, czytanie jej i interpretowanie może być w najodleglejszym horyzoncie i bezpośrednio bliskości służbą oddania Bogu, że może respektować prawo Boże i związki z globalną przestrzenią edukacyjną. Ma zatem ta edukacja, czy może mieć, ważny aspekt moralny i religijny. Ale nie tylko ten wymiar. Wprawdzie – jak mówi Jan Paweł II – pierwszym i podstawowym wymiarem kultury jest „zdrowa moralność”⁹, a rozwój wiedzy „nie jest wystarczający jeśli nie towarzyszy mu kultura moralna”¹⁰, to równie doniosła jest także kultura estetyczna, dostrzeganie Piękna w globalnej przestrzeni edukacyjnej, czyli na swój sposób wszędzie..., chociaż nie w jednakowym wymiarze.

Człowiek, będąc obrazem samego Boga, posiada, podobnie jak jego wytwory, wartość piękna i wartość... tajemnicy. Dlatego „sztuka podąża podobnymi drogami co wiara. Wszelka autentyczna sztuka interpretuje rzeczywistość pozostającą poza zasięgiem zmysłów. Rodzi się z milczenia zachwyty lub protestu szczerego serca. Stara się

⁶ Św. Tomasz z Akwinu, *Rządy Boże*, Londyn 1981, s. 145.

⁷ Problem rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości, których obecność w życiu człowieka jest przejawem łaski – jak tu twierdzę – starałem się rozwiązać w roku 1991 w książkach: *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991 oraz *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów 1991 i w późniejszych pracach. Rozróżnienia te były często „zapożyczane”, jednak zwykle bez powołania się na źródło. Podobny „los” spotyka termin „przestrzeń edukacyjna”, który pojawił się w mojej książce *Przestrzeń edukacyjna* wydanej w 1995 roku, a także inne terminy i rozróżnienia (np. CTK, KTC, wartości samoistne i wartości niesamoistne itd.).

⁸ Katechizm Kościoła Katolickiego, *op. cit.*, s. 27.

⁹ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, *op. cit.*, s. 59.

¹⁰ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, *op. cit.*, s. 72.

przybliżyć tajemnicę rzeczywistości. To, co jest istotą sztuki, mieści się w głębi człowieka, tam, gdzie dążeniu do nadania sensu swojemu życiu towarzyszy przelotne poczucie piękna i tajemniczej jedności rzeczy.

Artyści autentyczni i pokorni z pewnością doskonale zdają sobie z tego sprawę: jakkolwiek pięknem odznaczałyby się dzieła ich rąk, wiedzą, że malują, rzeźbią i tworzą obrazy, które nie są niczym innym niż odbiciem Bożego piękna. Jakkolwiek silny byłby urok muzyki i słów, wiedzą, że dzieła ich są jedynie dalekim echem Bożego Słowa¹¹.

Sacrum i Piękno przenikają świat człowieka i jego wytwory, także dzieła sztuki. Niewidzialna rzeczywistość łączy się z rzeczywistością widzialną, integruje, a nawet uspójnia w globalnej przestrzeni edukacyjnej, pozostając zawsze poza zasięgiem zmysłów. Jan Paweł II pisał:

„Bóg pozostaje zawsze poza zasięgiem zmysłów. Tak samo najgłębsza rzeczywistość pozostaje poza zasięgiem zmysłów.

Ale nasze dzieła artystyczne otwierają znaki na tę niewidzialną rzeczywistość. Chociaż nasza wiedza i nasz język są fragmentaryczne, czasem przecież jest nam dane uchwycić głębię i jedność bytów. Jest rzeczą pewną, że wiara ma inną naturę: zakłada ona osobiste spotkanie Boga w Jezusie Chrystusie, wraz z pochodzącym od Niego światłem i urokiem. Ale wszelka autentyczna sztuka jest, na swój sposób, **środkiem zlizania się do głębszej rzeczywistości** [podkreśl. moje W. P.], którą wiara ukazuje w pełnym świetle. Świat pozbawiony sztuki z trudem otworzyłby się na wiarę¹².

Są to twierdzenia bardzo doniosłe dla pedagogiki, literaturoznawstwa i dydaktyki czy pedagogiki literatury. Po pierwsze, dzieła sztuki – jak mówił K. Jaspers – są szyfrem transcendencji, a odkrywanie, odczytanie tego szyfru należy do najważniejszych zadań literaturoznawstwa, a także edukacji zwanej literacką. Po drugie, wiara ułatwia poznanie¹³, jest także niezbędna w poznawaniu dzieł sztuki, literatury, także w szkolnym poznawaniu dzieł literackich. Po trzecie, sztuka, utwory literackie, są **środkiem** zbliżenia do Boga, do owej głębszej rzeczywistości, do pełni istnienia. Po czwarte, sztuka otwiera szerzej bramy wiary.

„Artysta poprzez swój symboliczny język przywołuje rzeczywistość istniejącą poza rzeczami, by powiedzieć: „Bóg jest niedaleko od każdego z nas”¹⁴, w owej globalnej przestrzeni edukacyjnej całego Wszechświata.

Dzieło sztuki, także oczywiście dzieło literackie prowadzi do wiary, jest jej ukoronowaniem, wiara zaś jest źródłem tego dzieła, a szerzej rzecz ujmując – całej kultury. Oczywiście, chodzi tutaj o dzieła najwyższego lotu, a nie o te, które dostosowują się często do wysoce pospolitych upodobań ogółu i nie korespondują wyraźnie z globalną przestrzenią edukacyjną. Znika tutaj idea odpowiedzialności, zwłaszcza odpowiedzialności moralnej, przekreślony zostaje lub zdeformowany etos twórcy.

¹¹ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, op. cit., s. 279.

¹² *Tamże*, s. 280. Dzieła literackie nie mogą być zatem ostatecznym celem poznania, lecz właśnie środkiem zbliżającym do „głębszej rzeczywistości”. Owo zbliżenie i zbliżanie się do „głębszej rzeczywistości” nazwałem niegdyś poszukiwaniem wartości. Tak – moim zdaniem – należy rozumieć wychowanie. Jest to – oczywiście – przede wszystkim proces wewnętrzny.

¹³ Szerzej pisze o tym Papież w encyklice *Fides et ratio*.

¹⁴ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, op. cit., s. 285.

Takie pojmowanie dzieła sztuki i dzieła literackiego wymaga oczywiście nie tylko preorientacji dydaktyki literatury, lecz także teorii literatury, całej wiedzy o literaturze.

Jest to zadanie ogromnie ważne, wchodzące w zakres problemu szerszego: przyszłości i wizji kultury europejskiej.

Jan Paweł II tak pisze o przyszłości kulturalnej Europy, która – jak wiemy – próbuje obecnie zjednoczyć się:

„Główna gra toczyć się będzie o jakość kultury przeżywanej na poziomie europejskiej świadomości. To właśnie jest pole, na którym rozstrzygnie się przyszłość naszego kontynentu, a także, w pewnym sensie, całego świata, ponieważ Europa zajmuje pierwszorzędną pozycję w kulturalnej geografii świata”¹⁵.

Z rzeczy stworzonych – stwierdza Sobór Watykański II – można „poznać Boga, początek i cel wszystkich rzeczy”. Także z literatury, gdyż w każdym dziele kultury – jak pisze Jan Paweł II – Bóg także zawarł przymierze z człowiekiem – sam stał się twórcą kultury. Do czego skłania owo przymierze? „W przymierzu, które za pośrednictwem kultury Bóg zawarł z człowiekiem, człowiek musi naśladować Boga w jego nieskończonej miłości”¹⁶. Wszelkie zatem nauczanie i uczenie się literatury, wszelkie wychowanie do literatury i poprzez literaturę przepojone jest (być powinno) miłością do Boga i człowieka. **Zasada miłości** to podstawowa zasada wszelkiej edukacji, także literackiej¹⁷. W wydanych przed drugą wojną światową *Myślach św. Augustyna* czytamy: „Człowieka oceniać nie można według tego, co on wie, lecz według tego, co kocha. Tylko miłość go przemienia w to, czym on jest; dobro czyni go dobrym, a zło złym”. Dzięki dobrej miłości korzysta człowiek z energii globalnej przestrzeni edukacyjnej nasyconej wartościami samoistnymi. To ta energia, przenikając do wnętrza osoby, decyduje o jej wychowaniu, a także o wszelkiej twórczości, oczywiście, także naukowej.

Miłości towarzyszy wiara. Jak mówił św. Augustyn, aby cokolwiek zrozumieć, trzeba najpierw uwierzyć. Wiara w sposób istotny uzupełnia różne rodzaje komunikacji kulturowej. Wiara pełni także istotną, horyzontalną funkcję eksplanacyjną, a mianowicie „poucza nas, że człowiek jest określony przez to, iż jest obrazem Boga”¹⁸. Obrazem Boga jest autor dzieła, obrazem Boga jest jego czytelnik, dzieło zaś powinno pełnić funkcję „najwyższej paraxis”, tzn. jednoczyć z Bogiem, a tym samym zapewniać wspomnianą wyżej pełnię istnienia. Jest w tym pewien paradoks – jak mówił S. Kierkegaard. Nieśmiertelny, będący Wieczną Pełnią Bóg objawia się w ograniczonych, śmiertelnych, ludzkich postaciach, a także w ich wytworach.

Uświadomienia tych metateoretycznych założeń oczekuje od badaczy teonomiczna pedagogika i teonomiczna dydaktyka literatury. Bo to między innymi literatura pozwala doświadczać „głębszej rzeczywistości”, głównie – ale nie tylko – dzięki wymiarowi symbolicznemu. Zrozumienie tej głębszej rzeczywistości nie jest możliwe bez zjednoczenia w symbolu tego, co racjonalne, z tym, co irracjonalne, tego co zmysłowe, z tym,

¹⁵ *Tamże*, s. 350.

¹⁶ *Tamże*, s. 72.

¹⁷ Rozumiało to wielu pedagogów. Por. współczesną duchową pedagogikę miłości Artura Bruhlmeiera i jej analizę w pracy B. Śliwerskiego *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

¹⁸ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, *op. cit.*, s. 81.

co ponadzmysłowe. Symbol odsyła do całości bytu, do globalnej przestrzeni edukacyjnej. M. Lurker pisał:

„W dziedzinie religijno-światopoglądowej i artystycznej symbole mogą stać się przesłaniem całości bytu, nieograniczonego, nienaruszonego świata”¹⁹.

Źródła wiedzy są bardzo różne, nie tylko empiryczne, rozumiejące. Jest nadto, obok poznania symbolicznego, poznanie empatyczne, intuicyjne, emocjonalne, mistyczne, pozazmysłowe, poznanie poprzez wgląd. Między innymi tak pisał o empirycznym poznawaniu „Hamleta” K. Wilber:

„Jeśli zbadasz ten tekst empirycznie, stwierdzisz, że składa się z określonej ilości tuszu i papieru. To wszystko, czego możesz się empirycznie dowiedzieć o „Hamlecie” – składa się z siedmiu gramów tuszu, który składa się z takiej to a takiej ilości cząstek, które mają tyle atomów [...]. Jeśli jednak chcesz poznać znaczenie „Hamleta”, to musisz go przeczytać. Musisz zaangażować się w intersubiektywne zrozumienie. Musisz zinterpretować jego znaczenie.

Prawda, że nie jest to zupełnie obiektywne. Ale nie jest też subiektywną fantazją. To bardzo ważne, ponieważ ludzie o nastawieniu empiryczno-naukowym zawsze twierdzą, że jeśli coś nie jest empirycznie prawdziwe, to w ogóle nie jest prawdziwe”²⁰.

Umysł zdolny jest także do poznawania prawd wiecznych, a te także są w dziełach sztuki, w dziełach literackich. Jak je poznaje? Otóż – jak to trafnie ujmuje interpretator filozofii św. Augustyna – „źródłem tego poznania nie jest ani świat zmysłowy, ani sama myśl – źródło jego jest w Bogu, który te prawdy ukazuje duszy drogą bezpośredniego jej oświecenia. Bóg więc jest wewnętrznym nauczycielem człowieka – jedynym nauczycielem prawdziwym”²¹.

Sam Augustyn uzasadnia, że pewne rzeczy możemy poznawać „bez pomocy znaków”, nie na podstawie słów, „lecz własnego wewnętrznego widzenia”²².

Mystyk prawdopodobnie widzi jeszcze więcej, a mianowicie to, o czym pisał I. Loyola w „Ćwiczeniach duchowych”, jak Bóg mieszka i „pracuje” we „wszystkich rzeczach stworzonych”²³.

K. Jaspers twierdził, że wyższa rzeczywistość jest dostępna przez szyfr. „Bezwarunkowe rozstrzyga o tym, na czym ostatecznie wspiera się życie człowieka, o tym, czy ma ono jakąś wagę, czy też jest niczym. Bezwarunkowe pozostaje w ukryciu i tylko w przypadkach granicznych niemą decyzją wpływa na bieg życia. Nie można go wprost udowodnić, chociaż to ono podtrzymuje życie w egzystencji, i choć może je rozjaśniać w nieskończoność.

Tak jak drzewo, gdy rośnie wysoko, sięga korzeniami głęboko w glebę, tak i ludzie, chcąc w pełni być ludźmi, muszą głęboko zakorzenić się w Bezwarunkowym”²⁴.

¹⁹ M. Lurker, *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*, Kraków 1994.

²⁰ K. Wilber, *Krótką historią wszystkiego*, Warszawa 1996, s. 122.

²¹ Ada Borkowska, *Teoria iluminacji*, [w:] Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Kraków 1999, s. 878.

²² Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, op. cit., s. 470.

²³ I. Loyola, *Pisma wybrane*, Kraków 1968, s. 151. Por. także niezwykle książkę A. Szyszko-Bohusza *Świadomość światła*, Świdnica 2000.

²⁴ K. Jaspers, *Wprowadzenie do filozofii*, Wrocław 1998, s. 38.

Owo rozjaśnienie egzystencji i zakorzenienie się w Bezwarunkowym to główny cel edukacji, także główny cel edukacji literackiej. To Bóg jest najlepszym przewodnikiem życia i twórczości.

4. Czy przewodnictwo Boga jest możliwe we współczesnym świecie i współczesnej edukacji?

Czy przewodnictwo Boga może uznać współczesny „oświecony” pedagog, czy wiara ludzi wykształconych jest w ogóle możliwa? Stawiając to pytanie w kontekście analizy Bultmannowskiej redukcji chrześcijaństwa Leszek Kołakowski odpowiada, że wiara jest możliwa nie tylko psychologicznie, ale także logicznie, gdyż „nie ma sprzeczności między zasadami nauki a chrześcijańskim mitem, chyba że się utożsamia naukę z racjonalistyczną filozofią... Nie potrafimy udowodnić słuszności wiary w nieśmiertelność zgodnie z naukowymi regułami dowodzenia, ale nie mamy też podstaw, by sądzić, że wiara jest logicznie sprzeczna z naszą wiedzą”²⁵.

Jan Paweł II w sławnej encyklice *Fides et ratio* pokazał, jak poznaniu rozumowemu potrzebna jest wiara, jak też wierze potrzebne jest poznanie racjonalne. Rozbicie tej jedności prowadzi do katastrofy kulturowej i edukacyjnej. Wybitny filozof stwierdza, że „coraz większym lękiem napawa nas widok świata, który zaprzepścił swoje dziedzictwo religijne i – dodaje – nasz lęk jest dobrze usprawiedliwiony. Miejsce rozwianych mitów zajmuje częściej nie oświecona racjonalność, lecz ich przerażające świeckie karykatury i substytuty”²⁶.

To samo zjawisko obserwujemy w teorii i praktyce edukacyjnej. Dominuje tu scjentystyczny racjonalizm, opierający się na bardzo wątpliwych założeniach, bynajmniej nie racjonalnych...

Czy zatem chrześcijaństwo upadnie? Czy upadnie także, opierająca się na jego, dwa tysiące lat liczących założeniach, pedagogika i dydaktyka teonomiczna? Znowu oddajmy głos filozofowi:

„Nie wierzę w to [...] – pisze L. Kołakowski – by chrześcijaństwo przegrać miało”. Uratowane zostanie – dodaje w zbiorze esejów *Moje słuszne poglądy na wszystko* – przez ludzi świętych, przez dobrych ludzi. Jak bardzo potrzebni są oni pedagogice, działalności edukacyjnej! I to tym bardziej, że nasza pedagogika odżegnuje się coraz mocniej od idei odpowiedzialności moralnej. Także dydaktyka literatury. Toteż badacz trafnie stwierdza uogólniając badania naukowe, że „możemy mówić o czymś w rodzaju okaleczonej świadomości moralnej i społecznej ostatnich pokoleń czytelników”²⁷.

„Z perspektywy takiej świadomości [...] – kontynuuje – niepostrzeżenie Prus staje się głupi, Dąbrowska nudna, Żeromski naiwny; z perspektywy kapitana Klossa Wallen-

²⁵ L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000, s. 82.

²⁶ L. Kołakowski, *op. cit.*, s. 82.

²⁷ B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki i A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 456.

rod to po prostu wariat, a tak naprawdę to nie ma sprawy, która zasługiwałaby na uwagę, na wymiar absolutny i tonację bezwzględnej powagi”²⁸.

Oto najlepsze wskaźniki klęski naszej dydaktyki literatury, którą nazwałem niegdyś dydaktyką uproszczonego literaturoznawstwa, uczącej młodzież – oczywiście z niewielkim skutkiem – teorii literatury w szkole, zgodnie z regułami teorii komunikacji literackiej... Może czas wrócić do historii literatury. Tylko ona może pokazać tradycje dokonań edukacyjnych naszych twórców, to znaczy może to zrobić w szerszym zakresie niż analiza i interpretacja dzieł literackich. Oczywiście nie możemy z tej ostatniej całkowicie zrezygnować, zwłaszcza wtedy, gdy bliskie są uczniom pewne literackie treści edukacyjne. Owa bliskość to nie tylko sfera aktualnych zainteresowań i potrzeb. Wiąże się ona i wynika z samorzędności ludzkiego sumienia i zakodowanym w układzie nerwowym człowieka aksjotropizmem, dążeniem do osiągania dalekosiężnych celów i ideałów, w tym do „ja” idealnego. „Nie wiemy – pisał G. W. Allport – w jaki sposób te dalekosiężne cele przechowywane są w naszym układzie nerwowym, ale muszą w nim jakoś istnieć stanowiąc wyzwanie do neurofizjologii jutra”²⁹. Niektórzy badacze mówią wprost o wrodzonej religijności człowieka. Toteż wiara i religia stanowią niewyczerpane i naturalne źródło teonomii. Pragnienie Boga – jak wyżej wspomniano – wpisane jest w serce człowieka. Ale nie pragnienie sprawia Boga, lecz odwrotnie. Jak pisał Plotyn: „wcale nie pragnienie sprawia dobro, lecz dlatego istnieje pragnienie, że istnieje dobro”³⁰. Czy nauka przeczy temu pragnieniu i istnieniu Boga? Filozof uogólniając współczesne badania naukowe pisze, że „czytamy liczne książki pisane przez ludzi nauki, którzy tłumaczą nam, że nowoczesna fizyka i kosmologia bynajmniej istnienia Boga nie obalając, dostarcza raczej argumentów na jego korzyść”³¹.

5. Pisma święta jako podstawa pewności wiedzy i pedagogiki teonomicznej

Pedagogika współczesna kieruje uwagę wychowanków przede wszystkim na dobra materialne, na to, co przemijające, śmiertelne, zamyka się – w najlepszym przypadku – w lokalnych przestrzeniach edukacyjnych. Takie słowa, jak wieczność, nieśmiertelność, Bóg występują w tekstach pedagogicznych wyjątkowo, jeśli nie są niekiedy – według niektórych „badaczy” – śmieszne, to prawie zawsze są zbędne. Dotyczy to także – oczywiście – dydaktyki literatury. Chyba, że treści literackie niosą znaczenia metafizyczne i transcendentalne, wtedy widocznie zaznacza się ich bezradność. Zapomnienie i odwrócenie się od Boga jest faktem w naszych czasach. Papież często mówi o zjawisku

²⁸ *Tamże*, s. 456.

²⁹ G. W. Allport, *Osobowość i religia*, Warszawa 1998, s. 63.

³⁰ Plotyn, *Eneady*, t. 11, Warszawa 1959, s. 606.

³¹ L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy...*, *op. cit.*, s. 46. W polskiej pedagogice argumentów takich dostarczają prace J. Gniteckiego, który – jako jeden z nielicznych – sięga w swych edukacyjnych dziełach do osiągnięć współczesnej fizyki i kosmologii. „Jedynie ten, kto wygląda poza słupy graniczne naszej egzystencji – pisał M. Lurker – potrafi dostrzec we wszystkich stworzeniach dzieło stwórcy i ślady stóp Boga (vestigia dei) w każdym bycie”, M. Lurker, *op. cit.*, s. 11.

„zagłuszania głosu Boga”. Jakież są tego przyczyny? Jak się ono przejawia? Józef Tischner stwierdzał:

„Odwroćcie od Boga może się przejawiać rozmaicie. Zazwyczaj przejawem tym jest skierowanie ku dobrom stworzonym, a to rodzi dwa grzechy: pychę i nienawiść do Boga. Nienawiść do Boga jest najcięższym ze wszystkich grzechów. Pycha nie pozwala uznać Boga za Pana stworzenia. Pycha niszczy fundament stosunku człowieka do Boga”³².

Jakież są konsekwencje tegoż odwrócenia? Narusza ono harmonię człowieka i jego rozwoju, jego edukacji. Jeszcze raz przywołajmy słowa J. Tischnera:

„W objaśnieniu natury grzechu pomaga grecka idea harmonii. Grzech narusza harmonię świata, wyrywa ciało spod władzy rozumu, a rozum spod władzy Boga. Walka z grzechem staje się w znacznej mierze walką o odzyskanie i utrzymanie podstawowej harmonii człowieka”³³.

Harmonię taką zakłada pedagogika realistyczna, jednocząc odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Kim się staje? i kim być powinien?³⁴ Nie pomija ona – jak wspomniałem – naturalnych uwarunkowań, ludzkiego rozwoju, przyrodzoności i nadprzyrodzoności, na którą – w nierozzerwalnym związku wskazuje Ewangelia, niewzruszona podstawa chrześcijańskiej pedagogiki teonomicznej³⁵. Wskazuje ona na ostateczny cel człowieka, który nie jest – jak wskazuje Z. Zdybicka – wybierany, lecz dany mu obiektywnie³⁶. „Człowiek nie może nie chcieć zjednoczenia z „Ty” transcendentnym, bo nie może nie dążyć do pełnego rozwoju swoich naturalnych możliwości”³⁷. Nie jest to jednak sprawa prosta, a nawet oczywista. Z. Zdybicka pisze:

„Wszystko to jest dość jasne w rozważaniach teoretycznych, ale praktycznie wiadomo, jak trudno człowiekowi uznać i dostrzec to, co jest najwyższą wartością. Jakże różnie je rozumie i jak różnym wartościom przypisuje wartość najwyższą. Może zatem mylić się w rozpoznaniu najwyższego dobra. Dzieje się tak dlatego, że człowiek, będąc skierowany całą swą bytowością ku „Ty” transcendentnemu, bardziej je przeczuwa, niż zna”³⁸.

Może dlatego św. Augustyn „zaleca” najpierw uwierzyć, by zrozumieć. „Przyjęcie wiary – pisze komentator – ma nam umożliwić pełne zrozumienie, ale wiara bynajmniej nie bierze na siebie roli, jaka przypada w udziale rozumowi”³⁹. Jest tak, jak pisze Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio*: wiara i rozum wzajemnie uzupełniają się. Niemniej nie można – co nagminnie się zdarza w badaniach pedagogicznych – nie doceniać wiary i jej roli w ustalaniu pewności badań. L. Kołakowski powołując się na Kartezjusza sądzi, że myśliciel ten „prawdopodobnie miał rację twierdząc, że podstawę pewności można odkryć wyłącznie w boskiej wszechwiedzy i w zaufaniu do Jego prawdomówno-

³² J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 153.

³³ *Tamże*, s. 154.

³⁴ Próbę taką podejmuje przede wszystkim J. Gnitecki w swoich pracach.

³⁵ Trafnie stwierdza J. Bagrowicz: „Wychowanie we wierze to przecież proces wychowania opierający się nie tylko na Ewangelii i życiu Kościoła, ale budujący na naturalnych uwarunkowaniach ludzkiego rozwoju”. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 229.

³⁶ Por. Z. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 1993, s. 321.

³⁷ *Tamże*, s. 321.

³⁸ *Tamże*, s. 321.

³⁹ A. Borkowska, *op. cit.*, s. 873.

ści”⁴⁰. Poza tym – jak twierdzi ten wybitny filozof – „radikalne poszukiwanie pewności zawsze kończy się wnioskiem, że pewność jest dostępna tylko w immanencji, że doskonałą przejrzystość przedmiotu odnaleźć można tylko wtedy, gdy przedmiot i podmiot (nieważne, czy jest to ego empiryczne czy transcendentalne) staną się tożsame. Oznacza to, że pewność zapośredniczona przez słowa nie jest już pewnością”⁴¹. I dodaje:

„Zdobywamy (lub sądzymy, że zdobywamy) dostęp do pewności o tyle tylko, o ile zdobywamy (lub sądzymy, że zdobywamy) doskonałą tożsamość z przedmiotem, tożsamość, której modelem jest przeżycie mistyczne”⁴².

Przeżycie to jest jednak słownie nieprzekazywalne i udzielane tylko niektórym. Jest ono celem najważniejszym każdego postępu duchowego, wyrażającego się tzw. zjednoczeniem mistycznym⁴³.

W świetle powyższych rozważań pisma święte są nieocenionym źródłem wiedzy pewnej, gdyż Bóg jest ich Autorem. „Pisma te przekazują nam ostateczną prawdę Objawienia Bożego”⁴⁴. Pedagogika teonomiczna uznaje je za fundament badań naukowych, co oczywiście nie oznacza, że do tego fundamentu wyłącznie je sprowadza⁴⁵.

Jest jednak i tutaj – w badaniach naukowych – co najmniej jedna poważna trudność, a jest nią przestrzeń komunikacyjna, niepewność komunikacji i jej tymczasowość⁴⁶. Ale czy można ominąć tę drogę? Czy możliwe są w humanistyce „czyste” teorie pedagogiczne i inne pozbawione „współczynnika humanistycznego”?

6. Założenia naukowe czy religijne?

Wielu badaczy nie widzi sprzeczności między założeniami naukowymi a religijnymi badań naukowych. Gdy idzie o tzw. założenia pierwsze, zwane także założeniami pierwotnymi, mają one – podobnie jak poszukiwanie pewności – tło „religijne raczej niż intelektualne”⁴⁷, to znaczy przyjmowane są, o czym jeszcze niżej będziemy wspominać, „na wiarę”.

Odwołując się do osiągnięć polskiej filozofii, może warto przypomnieć, że z problemem tym zmierzył się między innymi już J. M. Hoene-Wroński. Analizy tzw. liberalizmu, który dzisiaj możemy nazwać także empiryzmem, oraz nieliberalizmu, który zasługuje na miano transcendentalizmu⁴⁸, doprowadziły go do znamiennych wniosków.

⁴⁰ L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, Warszawa 1991, s. 72.

⁴¹ *Tamże*, s. 73.

⁴² *Tamże*, s. 73.

⁴³ Por. Katechizm Kościoła Katolickiego, *op. cit.*, s. 463.

⁴⁴ *Tamże*, s. 41.

⁴⁵ Szerzej na ten temat piszę w książce *Piękno i Sacrum*, Poznań 1998.

⁴⁶ L. Kołakowski pisał, że „cokolwiek wchodzi w pole ludzkiej komunikacji, jest nieuchronnie niepewne, zawsze wątpliwe, kruche, tymczasowe i śmiertelne. L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, *op. cit.*, s. 73.

⁴⁷ L. Kołakowski, *Husserl i poszukiwanie pewności*, *op. cit.*, s. 73.

⁴⁸ Te dwie orientacje nazywane są także przez J. M. Hoene-Wrońskiego: pierwsza – stronictwem poznania albo doświadczenia; druga – stronictwem uczucia albo objawienia. Idzie tutaj zarówno o tzw. objawienie wewnętrzne, „jakie każdy człowiek znajduje w głębi swego uczucia”, a także o objawienie teologiczne. J. M. Hoene-Wroński, *Prodrom mesjanizmu*, Lwów – Warszawa 1921, s. 25 i in.

Filozof wskazując mianowicie na ograniczenie poglądów „liberalnych”, wywodzących wszelką prawdę i wiedzę z doświadczenia, pyta „czy to również przez doświadczenie założyli oni prawdę tej wyłącznej zasady doświadczenia?”⁴⁹ I dodaje, że pogląd empiryzmu nie jest słuszny, nie jest to bowiem „zasada wyłącznej prawdy dla człowieka”⁵⁰. Są także zasady inne.

Również – zdaniem wybitnego, ale prawie dziś zapomnianego filozofa – „nieoliberalni” powinni znać „inne prawdy” niż prawdy objawienia, chociaż te ostatnie należą do „wiedzy wyższej”, stanowiącej „wieczyste prawa moralności”, zapomnienie których prowadzi do zagłady ludzkiej cywilizacji.

Antynomia ta ujęta została przez Jana Pawła II – już z szerszej perspektywy – jako antynomia rozumu i wiary. Przewyciężając ją pokazał, że wiara i rozum mogą „okazywać sobie wzajemną pomoc”, a dzięki „pośrednictwu filozofii, która stała się też prawdziwą mądrością, człowiek współczesny będzie się mógł przekonać, że tym bardziej jest człowiekiem, im bardziej otwiera się na Chrystusa zawierając Ewangelię”⁵¹.

Nie umniejszając władzy rozumu w nauce, wiara, wspierająca się na religii, także niezbędna jest nauce. Zwłaszcza – w pierwszej kolejności – wiara w istnienie Absolutu, którego „przeczcucie” posiada człowiek. Bez przyjęcia założenia o istnieniu Absolutu i istnieniu praw stałych, niezmiennych, rządzących Wszechświatem, niemożliwy jest wszelki postęp, a także badania naukowe, jeśli nie mają być absurdalne. Współczesny filozof uzasadnia:

„Jeżeli badacz formułujący system fundamentalny w zakresie filozofii lub nauki, w ramach twierdzeń pierwotnych nie zakłada istnienia Absolutu, lub w ramach twierdzeń wieńczących nie dochodzi do tej konstatacji, to o tymże systemie da się orzec, że zawiera aporie lub jest zanurzony w logicznej przestrzeni absurdu”⁵².

Absolut – według cytowanego wyżej J. M. Hoene-Wrońskiego jest „zasadą wszystkiej rzeczywistości”⁵³. Przyjęcie tego założenia w pedagogice teonomicznej nie tylko wyznacza kształt teorii pedagogicznej, w tym także teorii poznawania dzieła literackiego, co nas w tym miejscu także interesuje, lecz także określa najogólniej treści praktyki szkolnej, w której zdecydowanie powinno dominować – jak to pokazał A. E. Szoltysek w „Filozofii wychowania” – wychowanie nad nauczaniem, prawo prepozytywne nad pozytywnym⁵⁴, wartości samoistne nad wartościami niesamoistnymi⁵⁵.

Jądrzem pedagogii teonomicznej powinno być czysto duchowe przeżycie tak pojęte, jak to je przedstawia cytowany wyżej Adolf E. Szoltysek w *Metafizyce jedni*. Autor ten pisze:

„Czysto duchowe przeżycie (jako kumulacja i zogniskowanie energii duchowej), wtórnie może się upostaciowić (uzewnętrznąć) na gruncie filozofii lub religii, nauki lub sztuki, choć jego „natura” (Platona alethcia) jest zawsze taka sama.

⁴⁹ Tamże, s. 10.

⁵⁰ Tamże, s. 11.

⁵¹ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998, s. 113.

⁵² A. E. Szoltysek, *Metafizyka jedni*, Katowice 1994, s. 13.

⁵³ J. M. Hoene-Wroński, *op. cit.*, s. 123.

⁵⁴ A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998.

⁵⁵ Relacje między tymi wartościami szerzej omawiam w książce *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

Doświadczenie przeżycia stanowi jądro nośnej (paradygmatycznej) teorii naukowej, systemu filozoficznego lub dzieła sztuki”⁵⁶.

Odsyłając zainteresowanych do cytowanej pracy wybitnego filozofa, chciałbym jeszcze podkreślić, że duchowe przeżycie jest pojęciowo niewyraźne, znajduje się – takiej metafory używałem wcześniej w swoich pracach – w „cieniu słowa”. Słowo ludzkie zniekształca je, deformuje. Badacze wyższych stanów świadomości od Platona począwszy na Krishnamurtim skończywszy, w tym tacy myśliciele jak LeShan, Szyszko-Bohusz, J. Gnitecki, K. Wilber, a także różni znawcy przeżyć mistycznych, są bezradni, gdy pragną dokładnie opisać najwyższy stan świadomości. „Nie są to bowiem rzeczy dające się ująć w słowa” – mówił Platon⁵⁷. Filozof wyjaśnia:

„W akcie czysto duchowego przeżycia przeżywający ogarnia transcendentalne tło (dające się sprowadzić do czystego istnienia), w którym tkwi wszystko, lecz nic nie jest w nim wyróżnione; to transcendentalne „światło prawdy” może być różnie artykułowane lub można mu zawierzyć w ramach tzw. aktu wiary (lecz badacz domaga się dowodu)”⁵⁸.

„Czysto duchowego przeżycia nie da się zamknąć w intelektualnej siatce pojęć; w naturę intelektu wkomponowana jest zasada metodologicznej racjonalizacji, która przeżycie próbuje podporządkować formalno-logicznym prawidłom rozumowania”⁵⁹. Dlatego „dyskursywne uchwycenie prawdy epistemologicznej tym bardziej oddala się od prawdy henologicznej przeżytego doświadczenia, w im większym stopniu i zakresie intelekt uwzględnia wymogi poprawności logicznego dyskursu, opartego na uznanych rachunkach logiczno-matematycznych, wyprowadzonych z tzw. zdrowego rozsądku”⁶⁰.

Poglądy te znajdują potwierdzenie u wielu filozofów, w tym u św. Augustyna. Uzależniał on głębię i trafność poznania od – mówiąc językiem współczesnym – poziomu etycznego i poznającego. Kto bowiem „dobrze żyje, ten i bystrość umysłu posiada”⁶¹ – pisał. A kto „wierzy tylko rzeczom widzialnym, a więc doczesnym, nie posiada jeszcze bystrości umysłu odpowiedniej do oglądania rzeczy wiecznych; może jednak ją uzyskać ten, kto chwali Boga, Stwórcę całego widzialnego świata, i zjednuje Go wiarą, oczekuje w nadziei, szuka miłością”⁶². Nawet nawiązujący do racjonalizmu Arystotelesa św. Tomasz pisał, że „pewność wiedzy człowiek uzyskuje tylko od Boga udzielającego światła rozumu, przez które poznajemy zasady, źródło pewności”⁶³.

⁵⁶ A. E. Szoltysek, *Metafizyka jedni*, op. cit., s. 106.

⁵⁷ Cyt. za A. Szoltysek, op. cit., s. 107.

⁵⁸ A. E. Szoltysek, op. cit., s. 107. Następstwem owego duchowego przeżycia jest „Fundamentalne przewartościowanie odczuwania i rozumienia siebie oraz świata”. A. E. Szoltysek, op. cit., s. 107. Gdy idzie o badania naukowe, w tym pedagogiczne, jest to przewartościowanie obiektu i przedmiotu badań, który jawi się nam całościowo, a jednocześnie jest dyskursywnie niedostępny. Dotyczy to zwłaszcza wartości, ich rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania.

⁵⁹ A. E. Szoltysek, *Metafizyka jedni*, op. cit., s. 109.

⁶⁰ A. E. Szoltysek, op. cit., s. 109.

⁶¹ Św. Augustyn, *Dialogi filozoficzne*, Kraków 1999, s. 813.

⁶² Św. Augustyn, op. cit., s. 813.

⁶³ Św. Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1, Kęty 1998, s. 515.

W zgodzie z powyższymi stwierdzeniami Jan Paweł II, nawiązując do uchwał Soboru Watykańskiego II powie, że „obok poznania właściwego ludzkiemu rozumowi [...] istnieje poznanie właściwe wierze⁶⁴.”

Odrzucanie przez teorie pedagogiczne, a także przez niektóre nurty dydaktyki literatury czysto duchowego przeżycia jako źródła poznania czyni te teorie dalekimi od prawdy. Może z tego względu ich wpływ na praktykę edukacyjną jest minimalny. Choć i one – mimo swej nieścisłości i ułomności – są w jakimś tam stopniu wyrazami Ducha, partycypacji Bytu⁶⁵, egzystują bowiem w globalnej przestrzeni edukacyjnej.

7. Założenia i zagrożenia

Żyjemy, jednostki i społeczeństwa, w globalnej przestrzeni edukacyjnej⁶⁶, ale bez wątplenia niejednakowy jest dostęp do wartości w niej się znajdujących. Wartości samoistne, którymi jest nasycona, są często odrzucane, zastępowane antywartościami, zniekształcane i lekceważone. Dotyczy to nie tylko edukacji, ale także innych globalnych problemów naszego świata⁶⁷. W rezultacie takiego postępowania problemy globalne stają się w pewnym sensie problemami lokalnymi, gdyż sprowadzane są do lokalnych przestrzeni edukacyjnych. Jest to wynik przyjęcia nie tylko metodologii scjentyzycznej w ich rozwiązywaniu, lecz nade wszystko błędnych założeń antropologicznych, aksjologicznych i ontologicznych.

Problemy globalne nie mogą być rozwiązywane i badane w oderwaniu od globalnej przestrzeni edukacyjnej, są bowiem one holonami (cząstkami) tej przestrzeni. Z tego punktu widzenia rzecz ujmując globalistykę można nazwać nauką o lokalnych przestrzeniach edukacyjnych i globalnej przestrzeni edukacyjnej, a już na pewno przestrzenie te, nasycone wartościami samoistnymi i niesamoistnymi stanowią niezbędne tło, w którym globalne problemy są umieszczone i powinny być badane.

Podobnie przedstawia się sytuacja badań edukacyjnych. Jest tak, że najczęściej tylko dociekania dotyczące wychowania personalnego odwołują się do globalnej przestrzeni edukacyjnej. Wychowanie społeczne i wychowanie państwowe zwykle związek ten pomija, opierając się często na założeniach sprzecznych z prawem naturalnym i błędnym rozumieniu wartości samoistnych.

Pomijanie globalnej przestrzeni edukacyjnej w stawieniu i rozwiązywaniu problemów globalnych, w tym edukacyjnych, musi prowadzić do błędów i zagrożeń wręcz nie dających się przewidzieć w swych ujemnych skutkach.

⁶⁴ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, op. cit., s. 16.

⁶⁵ Por. Z. Zdybicka, *Partycypacja bytu*, Lublin 1972.

⁶⁶ Na temat globalnej przestrzeni edukacyjnej piszę między innymi w monografiach: *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995; *Rozjaśnić egzystencję. Rozdroża i dylematy edukacji*, Poznań 2001.

⁶⁷ Ostatnio ukazały się bardzo interesujące prace na ten temat m.in. Z. Kwiecińskiego, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [w:] tegoż, *Tropy, ślady, próby*, Poznań – Olsztyn 2000; Z. Melosika, *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3; *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994; *Edukacja polska wobec ideałów globalizmu*, „Człowiek i Społeczeństwo”, Poznań 1995, t. XII; J. Gniteckiego, *Globalistyka*, Poznań 2000.

Wiedzę o globalnej i lokalnych przestrzeniach edukacyjnych wzbogaca niepomiernie teza wybitnego polskiego uczonego Andrzeja Szyszko-Bohusza o nieśmiertelności genetycznej człowieka. Należy ona niewątpliwie do najbardziej doniosłych odkryć przełomu wieków⁶⁸. W jej świetle wszelkie badania tzw. globalnych problemów ludzkości ulegają zasadniczemu przewartościowaniu. W tym również globalne problemy edukacyjne⁶⁹.

We współczesnej cywilizacji coraz częściej pozycję dominującą zdobywają ludzie bardzo wykształceni, ale często niemądrzy, a nawet niedobrzy. Mądrość – jak wiemy – jest swoistą syntezą wiedzy (prawdy) i dobra⁷⁰. Człowiek wyposażony tylko w wiedzę nie rozwiąże globalnych problemów współczesności, a zwłaszcza nie rozwikła coraz liczniejszych problemów etycznych i moralnych, które są największym zagrożeniem dla naszego świata. Oceniamy człowieka nie według tego, co on wie, lecz według tego, co kocha i kogo kocha. Czyż bardzo wykształcony egoista, żądny przyjemności, sławy i pieniędzy zmieni świat na lepsze? Czy wzmacniając ego, a odzegnując się od mądrości, która jest uspołnioną wiedzą i dobrem, można rozwiązać najważniejsze problemy współczesnej edukacji, o których tak niegdyś pisałem:

„Instytucjonalna edukacja nie daje się scalić z edukacją pozainstytucjonalną, powstają nie dające się usunąć nierównowagowe pęknięcia edukacyjne w stosunkach szkoły z domem rodzinnym, szkoły z kulturą, szkoły ze społeczeństwem, a nade wszystko tego, co materialne, z tym co duchowe”⁷¹.

Problemy te, podjęte w znakomitych pracach przez A. Szoltyska⁷², niewątpliwie łatwiej mogą być rozwiązane w świetle hipotezy nieśmiertelności genetycznej A. Szyszko-Bohusza, a także w kontekście prac tego uczonego na temat uniwersalnego stanu świadomości⁷³, w którym to stanie poznanie przekracza bariery logiki i matematyki, granice poznania naukowego opisywanego skrupulatnie w teoriopoznawczych i metodologicznych „dziełach naukowych”, nic faktycznie z nauką nie mających wspólnego.

8. Prawa naukowe jako prawa Boże

Prawa naukowe istnieją w sposób, jaki przypisuje im umysł, wspierający się – jak mówił Arystoteles – na zmysłach. Istnieje jednak – jak wyżej wspomniano – inny rodzaj poznawania i poznania niż poznanie zmysłowe i umysłowe. Poza tym poznanie i poznawanie umysłowe prowadzi do wyników zmiennych, hipotetycznych, często błędnych. Wspiera się przy tym w swych założeniach fundamentalnych – co wydaje się istotne – na ... irracjonalizmie, jeśli tak można określić tymczasowo wiarę. Założenie

⁶⁸ A. Szyszko-Bohusz, *Nieśmiertelność genetyczna*, Kraków 1996.

⁶⁹ Por. A. Szyszko-Bohusz, W. Pasterniak, *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, „Dydaktyka Literatry” XX, Zielona Góra 2000.

⁷⁰ Szerzej piszę na ten temat w monografii *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001.

⁷¹ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.

⁷² Por. A. Szoltyszek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998 i inne prace tego badacza.

⁷³ A. Szyszko-Bohusz, *Uniwersalny Stan Świadomości*, Poznań 1991 i inne prace tego uczonego.

bowiem, że „wszystko – co prawdziwe oparte jest na racjonalnym doświadczeniu”, to właśnie założenie – jak mówi między innymi J. M. Hoene-Wroński – przyjmowane jest „na wiarę”.

Może więc należy przyjąć, że najlepsze, najpewniejsze poznanie związane jest z głosem Boga – jak pisał św. Augustyn. Słyszy go wielu ludzi i stąd także czerpie wiedzę.

„Jakie głosy pochodzą od Boga? – pytał ojciec Pio. I odpowiadał: „Jeżeli ich autorem jest Bóg, jednym z głównych znaków jest to, że najpierw napęniają duszę lękiem i zamętem, ale na koniec pozostawiają ją w Bożym pokoju. Natomiast głosy wewnętrzne, których autorem jest nieprzyjaciel, zaczynają się fałszywą pewnością, po której następuje niepokój i złe samopoczucie nie do wyrażenia”⁷⁴.

Nie ma jednak sprzeczności – co wielokrotnie wyżej podkreślałem – między wiarą i rozumem, nauką a wiarą. Obie szukają prawdy. A jednak wielu ludzi – w tym uczonych bardzo dalekich od chrześcijaństwa – twierdzi że wszystkie zajęcia człowieka „są drugorzędne wobec duchowości”⁷⁵ i że jest możliwa „bezpośrednia kontemplacja prawdy absolutnej”⁷⁶. Nauka daje „niepełny sposób poznawania”⁷⁷, szybko dezaktualizują się teorie naukowe, a metafizyczne systemy „nigdy się nie starzeją, ponieważ dotyczą najbardziej fundamentalnych kwestii”⁷⁸ i zapewniają harmonię ludzkiemu życiu, a „harmonia życia polega na ścisłym przestrzeganiu prawa Bożego”⁷⁹.

Prawa Boże nie tylko wyrażają się w normach etycznych, jak się niekiedy niesłusznie sądzi. **P r a w e m B o ż y m j e s t k a ż d e p r a w o n a u k o w e m i e s z c z a c e s i ę w p r z e s t r z e n i P r a w d y.** Przy czym te prawa Boże, które w języku religijnym zwane są przykazaniami, odgrywają „wiodącą” rolę.

Św. Tomasz napisał: „Nasz Pan nie mówił: »Jeśli chcesz osiągnąć życie, zachowaj jedno przykazanie«, ale »zachowaj wszystkie przykazania«. Wśród nich znajduje się również przykazanie miłowania Boga i bliźniego”⁸⁰. Prawa naukowe nie są i nie mogą być niezgodne z tymi przykazaniami. Nie mogą też być wyrazem samouwielbienia i pychy uczonych. Cytowany wielokrotnie Ojciec Pio powiedział: „Mądrość polega na całkowitym braku ufności do samego siebie”. Może wszyscy, my pedagogowie, powinniśmy się chociaż krótko nad tym poglądem zastanowić. Czyż bowiem tworzymy w swych badaniach nowe konstrukcje i teorie, czy raczej odkrywamy to, co już jest, co dane jest nam dostrzec? I czy w tym dostrzeganiu można pominąć osobiste doświadczenie, zwłaszcza, gdy dotyczy ono świadomości, która nie ma kształtu i nie jest mierzalna?

⁷⁴ Ojciec Pio, *Stygmaty wiary*, Częstochowa 1999, s. 37.

⁷⁵ J. F. Revel, M. Ricard, *Mnich i filozof*, Szczecin 2000, s. 16.

⁷⁶ *Tamże*, s. 21.

⁷⁷ *Tamże*, s. 25.

⁷⁸ *Tamże*, s. 24.

⁷⁹ Ojciec Pio, *op. cit.*, s. 38.

⁸⁰ Św. Tomasz z Akwinu, *Prawo. Suma teologiczna*, Londyn 1985, s. 159.

**METATHEORETICAL CONCEPTS OF TEONOMIC PEDAGOGY
AND TEONOMIC DIDACTICS OF LITERATURE**

S u m m a r y

The author describes the metatheoretical concepts of teonomic pedagogy (based of the law of God) and teonomic didactics of literature.

The concepts are homogeneous, since we can talk about the correspondence of general objectives of education as well as the objectives of literary education. In the context of theological divagations and Christian visions of humanity and the world, the author ponders the thesis that literary education should of be service to God and in God.