

Tadeusz Frąckowiak

Prof. dr hab.
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

CZŁOWIEK I FILOZOFIA EDUKACJI

1. Dwie perspektywy poznawcze

Psychiczna normalność ludzka, ale także wszelka inna (społeczna, intelektualna, emocjonalna, duchowa, etc.), jest widowym przejawem poznawczego życia. Przez nie codzienność doświadczenia, mająca za swe źródło percepcję zmysłową, może być określana jako pokarm myśli. Zazwyczaj też tę psychiczną normalność i przejawy jej poznawczego życia człowiek utożsamia ze zdolnością do zdroworozsądkowego spostrzeżenia świata¹.

W mądrości widzi się intelektualną podstawę rozumienia zjawisk i procesów, rzeczy, sądów o nich i prowadzonych nad nimi rozważań. Kultura i cywilizacja, wiara i religia, prawo i obyczaj nadają zaś temu wszystkiemu sens orzekając, co z tego poznania wartościowe, a co byle jakie; co buduje człowieka ubogacając rozum i mowę, a co nie służy dobrze kształtowaniu ludzkiej samoświadomości albo ludzkim dążeniom do zastępowania prostego rozumu poznaniem filozoficznym².

Poznanie filozoficzne odkrywa dopiero wielkie skomplikowanie, bogactwo rodzajów i form widzialnej i ukrytej przed człowiekiem „z zewnątrz i od zewnątrz rzeczywistości”. Ma ono do siebie i to, że ujawnia drogi poznawania, rozumienia, akceptacji, względnie negacji, a zatem demaskuje również złożoność samego faktu bycia człowiekiem w świecie: realnym, wyobrażeń i idei oraz pomiędzy jednym i drugim³. Ważności nabierają w ten sposób zagadnienia interpretacji faktu ludzkiego, struktury byto-

¹ Zob.: M. Krąpiec, S. Kamiński, Z. Zdybicka i in., *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 1996, a także: F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa 1984; Święty Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. I, Kęty 1998; W. Pasterniak, J. Gnitecki, *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią: szkice z pedagogiki teonomicznej*, Gorzów 1986.

² Patrz: Święty Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku*, Kęty 2000 oraz: M. Wolski, *Filozof bez religii*, Wilno 1786; W. Pasterniak, *Głębia i pewność: o pedagogice teonomicznej u progu nowego tysiąclecia*, Poznań 1999.

³ Por. J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984. Patrz również: E. B. de Condillac, *O pochodzeniu poznania ludzkiego. Gramatyka*, Warszawa 2002; D. Hume, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, Warszawa 2001; J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 2001; W. Pasterniak, A. Szyszko-Bohusz, *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, w: *Dydaktyka Literatury*, t. XXI.

wej człowieka, intencjonalności poznania czy dziedzin osobowej aktywności i wolnego działania w różnych perspektywach: życia i śmierci, wieczności i doczesności, dobra i zła etc.

2. Pragnienie pospolitego rozumu i ziemia odmowy

Zazwyczaj względnie bliska „niefilozoficznej” naturze człowieka⁴, ustrukturuwanej ze zmysłów prostych potrzeb, nawykowych zachowań i skłonności „ja” do zamykania się na świat, jest rzeczywistość odszyfrowana metodą pozytywistyczną, a usensowiona różnymi odmianami materialistycznej teorii. I metoda i teorie te są bardziej dostępne poznaniu zdroworozsądkowemu niż jakiegokolwiek inne, np. koncepcje człowieka jako tworu natury, teoretyczne interpretacje istoty ludzkiej – przedmiotu ujawniającego ducha etc. Humanizm wspomnianych teorii często redukowało rozumienie spraw ludzkich do wymiaru typowego człowieka, eliminując tym samym indywidualność. Czasem stroił człowieczeństwo w światopoglądy i ideologie, zniewalające myślenie przez strach bez możliwości wyzwolenia albo usprawiedliwienia zagubienia osoby ludzkiej w kręgu zła⁵. Innym razem po to, aby pozostać w zgodzie z psychologią sytości obiecywał wolność bez odpowiedzialności⁶. Przedkładał codzienność i pospolitość nad kulturę bycia człowiekiem. W miarę stawania się centralnym punktem odniesienia do rozumienia czasu człowieka, mierzonego realizmem pożądań, kalendarzem ciała i cielesności, ztracał rozumienie intencjonalności. Bez niego, rzecz jasna, zmysłowość i doznaniowość zwróciły swe oblicze przeciw człowiekowi, aby odtąd być już nie tylko iluzją dobra, piękna i prawdy. Zachwiane, choć nie zawsze jednakowo odczuwane, bezpieczeństwo egzystencjalne, dostarczało treści do dramatu etycznego. Stawało się też ono przyczyną estetycznego zaplątania osoby ludzkiej w pragnieniach pospolitego rozumu⁷.

Złośliwy demon owych teorii, wielu poznawczych koncepcji i wizji człowieka w świecie, przesłaniał prawdę o doświadczeniu własnego istnienia i bycia dla innych we

⁴ Zob. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 2002; H. Bergson, *Pamięć i życie*, Warszawa 2001 oraz B. Russel, *Zagadnienia filozofii*, Warszawa 2002; W. Pasterniak, *Metateoretyczne założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury*, w: J. Gnitecki (red.), *Teorie edukacyjne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, Olsztyn – Poznań 2002.

⁵ Por. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 30 i kolejne, zobacz także: Święta Teresa z Avila, *Księga życia*, Warszawa 2001; W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001.

⁶ Zobacz K. Wojtyła, *Zagadnienia podmiotu moralności. Człowiek i moralność*, Lublin 1991; W. Pasterniak, *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki*, w: *Dydaktyka Literatury* 2000, t. XX.

⁷ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990 oraz tegoż: *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1996.

wspólnocie wartości samoistnych⁸. Mnożyły się pułapki moralne, w jakie popadał człowiek uciekając od wartości w stronę antywartości politycznego rozumu i instrumentalnego rozsądku. Stąd nisza kulturowa człowieka ulegała przemianom w ziemie odmowy, gdzie mało co zasługuje na moralną aprobatę, skoro wszystkie ważne jej struktury zatraciły dla niego sens: dom mało co ma w sobie z heideggerowskiego opisu; praca bez solidarności przynosi na co dzień katastrofę nadziei; pusta świątynia jest miejscem wygnania na banicję piękna i sacrum z serc ludzkich; nekropolia skrywa w swym milczeniu koheletową marność nad marnościami; poranek nie budzi do czynu a wieczór nie namawia do odpoczynku⁹.

Zaniepokojona własną wizją katastrofy¹⁰ idei człowieka i człowieczeństwa świadomość początku trzeciego tysiąclecia oddziela prawdę od wiedzy empirycznej, której racjonalność ma swój rodowód w zmysłach i prawach matematyczno – przyrodniczych. Baczniej niż wcześniejsze stulecia przygląda się konsekwencjom pozytywistycznych przełomów, scjentyistycznych entuzjasmów i zachwyty, dążeń i starań o ujęcie we wzór lub schemat ciała, i ducha¹¹. Nie odrzuca tak łatwo, jak kiedyś to się zdarzało epokom rewolucji cywilizacyjnych, konieczność pełniejszego poznania człowieka w jego wielowymiarowości życia. Wie, że pytania o celowość ludzkiej egzystencji – zwłaszcza wtedy, kiedy są to kwestie całego ludzkiego bytowania – nie mieszczą się w programach pozytywistycznych badań. Nie starcza też tu rozum. Pojmuje jednak, że „w tajemnicy tkwi sekret ludzkiej egzystencji, a jest to tajemnica odrzucająca pozorny racjonalizm, ale także wszystkie te aspekty dogmatu, które pozostają niezgłębione za pomocą rozumu skończonego lub naiwnej wyobraźni”¹².

Mądrość gromadzona przez minione stulecia sugeruje, że:

„Są prawdy, które mędrzec wszystkim ludziom mówi;
Są takie, które szepece swemu narodowi;

⁸ Piszą m. in. na ów temat: K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja*, Kraków 1995; W. Pasterniak, *Transcendencja w edukacji literackiej*, w: M. Sinica (red.), *W poszukiwaniu zapomnianych wartości: chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej*, Zielona Góra 1995. Patrz również: Święty Augustyn, *Wyznania*, Warszawa 2001; Tomasz a’ Kempis, *Naśladowanie Chrystusa*, Warszawa 2002.

⁹ Por. J. Tischner, j. w., Patrz również: P. Tillich, *Pytanie o Nieuwarunkowane*, Kraków 1994; L. Ferry, *Człowiek – Bóg czyli o sensie życia*, Warszawa 1998; K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1998; W. Pasterniak, *Wartości i symbole w demokratycznych przestrzeniach edukacyjnych*, w: *Wolność we współczesnej kulturze*, Lublin 1997.

¹⁰ Zob. E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, Warszawa 2001; W. Pasterniak, *O epistemologicznej przestrzeni edukacyjnej*, w: K. Duraj – Nowakowa, J. Gnitecki (red.), *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Kraków 1997.

¹¹ Tamże.

¹² H. Bidermann, *Leksykon symboli*, Warszawa 2001, s. 6; W. Pasterniak, *O pedagogice naszych czasów – uwagi w związku z pismami filozoficznymi A. Einsteina*, Dydaktyka Literatury 2002, t. XXII, a także A. Einstein, *Pisma filozoficzne*, Warszawa 2002.

Są takie, które zawiera przyjaciołom domu;
Są takie, których odkryć nie może nikomu”¹³.

Może zatem pójść w stronę poznawania bytów idealnych, aby odkryć prawdy ponad – zmysłowe lub inaczej mówiąc: trans – empiryczne? Przecież „człowiek rozpoznaje siebie jako istotę etyczną, uzdolnioną do działania wedle kryteriów dobra i zła, a nie tylko korzyści i przyjemności. Rozpoznaje siebie także jako istotę religijną, zdolną do obcowania z Bogiem”¹⁴. A nie jest to wcale empiryzm i krytycyzm poznawczy niewiernego Tomasza, ale doświadczenie całej prawdy człowieka¹⁵.

Empiryzm i metodologiczny pozytywizm zachwiały równowagę między nauką a człowiekiem i jego światem. Nie mógł on czuć się zadomowiony w kulturowo naznaczonych płaszczyznach swej egzystencji. Nie zapewniał mu tego ateistyczny humanizm, który stawał się opozycją w stosunku do tradycji pitagorejsko – platońskiej w rozwoju filozofii i edukacji w kulturze europejskiej. Zdażała ona przecież od wiecznej idei boskiej do teorii cząstki i pola Higgsa, ażeby w imię tęsknoty ludzi za poznaniem prawdy zjednać porządek boski z chaosem działania i myślenia człowieka¹⁶. Ale z drugiej strony, o tyle pozytywizm i doświadczenie empiryczne są warte głębszej refleksji, o ile indukcyjne poczynania rozwijanej na ich metodologicznych założeniach nauki, a także sam postulat obiektywizmu, bronią świat przed złudzeniami, urojeniami i poznawczą nieświadomością szamanów, czarowników, guślarzy czy wreszcie ezoteryczną wiedzą magiczną.

Obiektywizm wyklucza bowiem wszelkie pseudoabstrakcyjne metody rozumowania, a także wszystko, co ma związek z uproszczoną analogią metafizyczną, chybioną ekstrapolacją i wprowadzaniem umysłu w świat wyimaginowany, tajemny i pozornie transcendentny¹⁷. Indukcjonizm natomiast spełnia funkcję środka uśmierzającego ignorancję poznawczą człowieka, o ile tylko a) prowadzi do ujawnienia źródła przyczyn, b) oczyszcza poznanie z magii, c) mając świadomość tego, co nauka może pojąć z racji swego postulatu metody, nie odrzuca wszelkiej idei Transcendencji lub tajemnicy.

¹³ Pisma A. Mickiewicza, Lipsk 1894, s. 195. Patrz też: Plutarch, *Moralia*, Warszawa 2002; W. Pasterniak, *Edukacja literacka jako poszukiwanie wartości*, w: M. Sinica (red.), *O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej*, Zielona Góra 1996.

¹⁴ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 45 oraz Z. Zdybicka, *Drogi afirmacji Boga*, w: Dydaktyka Literatury 2002, t. XXII; W. Pasterniak, *Sens ludzkiej egzystencji a teologiczne kompetencje nauczyciela*, w: B. Ratuś (red.), *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli*, Zielona Góra 1994.

¹⁵ Patrz: Święty Jan od Krzyża, *Droga na Górę Karmel. Noc ciemna*, Warszawa 2002; W. Pasterniak, *Piękno i sacrum w wymiarze edukacyjnym*, w: Dydaktyka Literatury 1998, t. XVIII.

¹⁶ Zobacz: P. Abelard, *Rozprawy*, Warszawa 2001, a także: Platon, *Biesiada*, Warszawa 2001; W. Pasterniak, *Piękno i sacrum*, Poznań 1998.

¹⁷ H. de Lubac, *Ateizm I sens człowieka*, Paryż 1969; Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Lublin 1988; Z. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 1993.

Skoro znane są przyczyny Transcendencja przestaje być, jak pisze H. de Lubac¹⁸, uniwersalnym lekarstwem lub sposobem osłabiającym ból egzystencjalny pytania o sens człowieka. Unoszą go ku poznaniu tego sensu dwa skrzydła¹⁹: nauka i wiara. I pozwalają one budować osobistą drogę ku prawdzie życia, a także rozumieć cel transcendentny całej drogi świata, którą ma przebyć z drugim – z tym, który jest jego bliźnim²⁰.

3. Wychowanie a sens życia i poznania

W tym stanie rzeczy wychowanie i edukacja są drogą odkrywania sensu życia, ale także urzeczywistnianiem się na drodze drugiego człowieka. Ale pozytywistyczna wiedza radosna nie mogła mieć w ogóle jakiegokolwiek pewności, czy słusznie jest postawić poza nawiasem empirii istotne dla takiej definicji wychowania zagadnienie sensu życia, a tym bardziej szczęścia²¹. Nie wiedziała co począć z eudajmonistycznym wizerunkiem człowieka. Ostatecznie gotowa była oddać ową kłopotliwą jakość i wartość życia i drogi we władanie kaznodziei lub jeszcze lepiej moralizatora, bajkopisarza, a nawet astrologa, ale nie w ręce „prawdziwego uczonego”²². Dostarczyła niechętno dowodów przemawiających za tym, że niezdolni jesteśmy, żeby nie pragnąć prawdy i szczęścia²³, a nie jesteśmy zdolni ani do pewności, ani do szczęścia, ani do człowieczeństwa.

Władają nami namiętności. Cóż zatem pozostało w świecie pozorów? Może surogat prawdy o człowieku, albo pełna mamideł, błędnych ogników, uroczysk i rozdroży wola lub „Ja” przemieniona igraszką słowa w bajkę, wprowadzająca w doskonałe samopoczucie, że: 1) nie ma przyczyn duchowych, 2) empiria starcza do kreowania świata (również przez wychowanie). Nic to dziwnego, dopowie do tego spostrzeżenia autor „wiedzy radosnej”, że później w rzeczach człowiek odnajdywał „zawsze tylko to, co w nie wetknął”²⁴, a co przez wychowanie stawało się kawałkiem „Ja” urojonego.

Racje tych, a także innych pozorów, na co wskazywał B. Pascal, uważane były za wiarygodne świadectwo wielkości człowieka. A to z całą bezwzględnością ironicznie ujawniały idee zbuntowanych przeciwko światu realnemu egzystencjalistów. Wykorzystywali oni w tym celu psychologiczne i antropologiczne koncepcje człowieka.

„Romansowali” więc z zafałszowanym *heroizmem*, z *imperatywem kategoriycznym*, *melancholią*, *sceptycznym nastrojem chwili* etc., etc. Wyzbywali wątlą egzystencję

¹⁸ H. de Lubac, op. cit., s. 38.

¹⁹ Jan Paweł II, *Przekroczyć...*, op. cit., s. 164 i dalsze. Zobacz również: S. Wielgus, *Filozoficzne rozumienie wartości chrześcijańskich*, Dydaktyka Literatury 1994, t. XIV.

²⁰ Zobacz: F. Guimet, *Istnienie i wieczność*, Paryż 1978; G. Marcel, *Być i mieć*, Warszawa 2001; E. Fromm, *O sztuce miłości*, Warszawa 2001.

²¹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1985; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1987; F. Nietzsche, *Zmierzch borzyszczy czyli jak się filozofuje młotem*, Kraków 2001.

²² Tamże.

²³ Tamże, s. 52.

²⁴ Tamże.

z zaufania, nadziei i kłopotliwej dla świata „agape”. Jedyne w sporadycznych sytuacjach (przewroty i odwroty metodologiczne) wyrażały przeświadczenie o możliwości naukowego ogarnięcia bytu – ale nagle i nie wiadomo po raz który z rzędu – nadużyty rozum obrócił się przeciw tym, którzy trwali w przekonaniu, iż posiadają nad nim kontrolę. Samo życie egzystencjalistów przybierało postać bezużytecznej namiętności, albo istnienia bez wyraźnego uzasadnienia. Rzecz oczywista, taka koncepcja człowieka natykała na częściową opozycję w innej. Ta przekonywała o wartości człowieka jako tego, który zgadzając się na świat „zbawia go od nieistnienia”²⁵. A wszystko to działo się jakoby na przekór na pół martwemu i na pół oszalałemu autorowi „Zmierzchu borzyszczy”. Ten z kolei pisał tak: „nie leży w naszej mocy, byśmy się urodzili: ale możemy ten błąd – bo niekiedy bywa to błędem – naprawić. Usuwając się, czyni człowiek coś, co godne największego szacunku: coś, czym nieomal zasługuje na życie...”²⁶.

Gdy twórcy wielu różnych idei społecznych wyzywali się bezwiednie swojej niszy kulturowej i zapadali w camusową dżumę społeczną prawdziwy człowiek walczył o autentyczność. Człowiek realny natomiast zapewne gotów był powtórzyć za Witkacym:

„Szczęście czy nieszczęście to prawie
wszystko jedno, z wyjątkiem niezmiernie
krótkich chwil złudzenia. Nic nie jest tym,
czym być powinno”²⁷.

4. Powracające pytania egzystencjalne, współczesne „ecce homo” i edukacja

Człowiek grzązł między bielą a czernią poznania. Zmuszony do pogoni za czasem uobecnień coraz to innych idei, nie podnieca się pod koniec XX wieku ani czerwienią, ani purpurą. Obojętne są mu też inne barwy codzienności. Nie pojmuje jednak sensu negacji woli życia. Schlebia mu antropocentryzm i bytuje poza dobrem i złem – gdzieś w krainie Zaratustry²⁸.

W krainie Zaratustry panuje od nowa odkrywana przez postmodernistów moda na kwiaty zła. Narkotyzująca woń tych kwiatów tak mocno zaćmiewa świadomość, że to, co w człowieku wielkie i wzniosłe karłowacieje i nிகczemnieje. „Ecce homo” staje się niespodziewanie „linią, związaną między zwierzęciem a nadczłowiekiem, linią nad przepaścią”²⁹. Zwierzę bierze górę nad człowiekiem i litania zacnego życia przegrywa w neoliberalnej konkurencji z czterema zasadami nிகczemności.

²⁵ Patrz: S. Kierkegaard, *Okruchy filozoficzne*, Warszawa 1988.

²⁶ F. Nietzsche, op. cit., s. 140.

²⁷ Zobacz: I. Wojciechowska (red.), *1001 aforyzmów*, Katowice 1999.

²⁸ Zobacz: F. Nietzsche, *To rzekł Zaratustra*, Warszawa 1999.

²⁹ Tamże, s. 15.

Pierwsza zasada powiada, że jeżeli zamierza się być gwiazdą, nie można długo innym świecić, gdyż utraci się niepotrzebnie swój blask. *Druga* nakazuje, aby wystrzegać się świętej naiwności i... napadów swojej miłości. *Kolejna*, doradza, żeby nie podawać rąk, ale łapę. *Czwarta* odsłania „tajemne humanum” kwiatu zła i objaśnia, że: a) najgorszym wrogiem dla samego siebie jest sam człowiek; b) człowiek idzie drogą ku sobie i jest dla siebie *czarownicą, wieszczbiarzem, głupcem, niedowiarkiem, nieświętym i złoczyńcą*.

W zasadach ujawnia się iście alchemiczna tendencja do syntezy pierwiastka starożymskiego z judaistycznym i chrześcijańskim, co ma ziścić nadzieje na czasy rządów cesarza z duszą Jezusa. Na całe szczęście trudno jest nawet wyobrazić sobie Tego, który definiując nauczycielstwo mówił, iż jest *drogą, prawdą i życiem*, w tyberiuszowym odzieniu. Lecz cóż, szaleństwo człowieka definiuje nieprzewidywalność jego czynu – zwłaszcza, gdy jego osobowość budował *egocentryzm teistyczny*. *Ten ktomu zaufał i poprzez wychowanie przesiąkł zapachem kwiatów zła skłonny jest mówić: kochać bliźniego swego*, jak siebie samego nie oznacza kochać wszystkich tak samo, bo i ja nie w tym samym stopniu kocham wszystkie sposoby istnienia mojego ja³⁰. Głosząc taką formułę albo ucisza głos sumienia, albo przeinacza sens moralnego drogowskazu „reguły reguł”.

Częste, chociaż nieuświadomione powroty do nauczycielstwa Zaratustry, objawiającego światu od prawie stu lat nową „Biblię” i pogrążającego w ciemnej metaforze prawdę o człowieku, są nade wszystko widoma oznaką trwającego sporu o filozofię człowieka. Pod koniec XX wieku spór ten wcale nie ustał. Co może znaczyć współczesne „ecce homo”, skoro mało kto rozumie sensy słowa „szema” (słuchaj) i skoro nic nie jest tak ważne, jak emancypacyjne dążenie?

Wielu żywi przekonanie, że światem włada ateusz, ten co: - *więcej* może niż powinien; - *bardziej* pragnie niż nakazuje mu rozum; - *częściej* burzy niż świadomie buduje.

Ateusz zaufał kiedyś wyłącznie własnemu rozumowi, chociaż dotąd nie zbadał, czy pomiędzy rzeczywistością a doświadczeniem, jakie posiadał, istnieje zgodność. Pomimo to doskonale radzi sobie ze swoją *doskonałością*, gdyż żyje poza świadomością tego, iż: - *wolność* zazwyczaj traktowana jest we współczesnym świecie jako właściwe użycie rozumu; - *odpowiedzialność*, od której tak ucieka, wymaga naprawy błędu i zadośćuczynienia za krzywdę wyrządzoną drugiemu człowiekowi; - granice najwłaściwszego sądu o wartościach i rzeczach pospolitych nie do końca zależą od wiedzy i nawet najlepszej intencji człowieka.

Ateusz zgasił w sobie ducha i zaniedbał intelekt, dając szansę przypiływu niepohamowanej emocjonalności. Z tego powodu gorączki jego słowa, myśli i nieposkromionego niczym czynu nie strudzi ani rozpaczliwy krzyk okaleczonej ziemi, ani kwaśne

³⁰ Tamże, s. 82, a także: W. Pasterniak, *Od małego ego do mądrości*, w: E. Kobyłecka, E. Koziół, *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.

łzy postrzępionego nieba. Cóż można wówczas powiedzieć o wychowaniu, gdy wychowanie jest ateuszem?

Emocjonalność poprzedzająca wybór rodzaju zachowania spycha ateusza na sam *skraj egzystencji*. Dalej istnieje już tylko *niepewność i zagubienie*. Czy w tej sytuacji zamknięcia szansy na kolejne jutro we wspólnocie ludzkiej przyjdzie mu z pomocą Laurentius Justinianus? Ten zalecał, żeby „tak żyć między ludźmi, jakby Bóg zawsze patrzył, tak z Bogiem postępować i mówić do niego, jakby to wszyscy ludzie słyszeli”.

Niełatwo współczesności odczytać *życiową mądrość* czasu minionego. Nie tylko nie słucha, ale także nie wie, co w dziejach historii świata warta była/jest *wiara* Abrahama, *postuszeństwo* Izaaka, *postawa* Jakuba i Józefa, *cierpliwość i sprawiedliwość* Hioba etc. Zaniedbała potrzeby. Nie przyswoiła sobie koheletowych nauk. Dlatego przez *niewiedzę moralną, moralnym i poznawczym relatywizmem* nie uchroni ani bogactwo, ani stanowisko społeczne tworzących jej strukturę osób, ani wychowanie ludzi dla pokoju. Wszędzie bowiem dominuje niczym nieuzasadniony, przesadny hedonizm jako sposób życia, gdzie: - *pokorę* chrzci *obluda*; - *sacrum* grzęźnie w *pospolitości*; - *żarliwość* serca nazywa *niecierpliwość*; - *głupota* z *lubością* opatruje *prostotę* serca. A jeśli się przydarzy, że ulegnie silnej presji *agnostyka* pozostaje jej trudny wybór między pomocą psychiatry a utratą sensu życia. Czasem zwykle nauczycielskie słowo znajdzie sposób, żeby *dionizyjską* symbolikę egzystencjalnego smutku złagodzić apollinejskim blaskiem radości. Jednak zbyt rzadko.

5. Kolejne jutro, kolejne dni

Zamęt i błędzenie po manowcach poznania człowieka próbuje nieco złagodzić obecna od jakiegoś czasu w pedagogice hipoteza o niezbędności integracji wiedzy, rozumienia i bycia człowieka w świecie, dokonywana dzięki nowej edukacji. Widoczne są starania pedagogów o zmianę optyki widzenia spraw ludzkich, gdzie droga życia, cele i sensory egzystencji, czas i przestrzeń edukacyjna będą wyraźnie kierowały się ku „być więcej”. Cóż zatem trzeba czynić, żeby przez edukację jutra sprostać temu wyzwaniu? Pewnie należy przełamywać słabości ducha i woli, ale również godzić z sobą „carpe diem”, z pozornie nie leżącym w naturze takiego sposobu patrzenia na życie aktem tworzenia i działania. A jak szukać dróg do *szczęścia rośnięcia*?

Na początku trzeciego tysiąclecia ostatnie z pytań ma szczególne znaczenie. Późnowoczesny świat zaburzył bowiem uniwersalny obraz życia i humanistyczną koncepcję edukacji. Edukacja nie jest już owym słynnym „wehikułem czasu” z młodzieńczej powieści H. Wellsa. Jej cel to *rozsądek instrumentalny*. Zapomina, że szansa na lepsze jutro nie została ukryta w pytaniu „co?”, ale w innym: „jak?”.

Bohater z powieści H. Wellsa przezornie jednak zbiegł z czasu *Elojów i Morloków*. Zabrał ze sobą zwiędnięty kwiat. A ten miał zakwitnąć dopiero za wiele setek lat, aby ponownie wyzwalać siłę życiową i radość życia. Do końca nie wiadomo, czy jego paradny kielich otworzy korony serc, jak w kalendarzu azteckim, a potem przemieni

kanibali i barbarzyńców w arystokratów ducha. Nie ma takiej pewności, ale człowiekowi niezbędna jest nadzieja – ta, że suchy pręt aksjologiczny wypuści kwiaty. Ale i inna: mianowicie na to, że *drzewo Yggdrasil*, podtrzymujące świat, jest mocne i *Norny* (Przeszłość, Teraźniejszość i Przyszłość) mogą pod nim prząść dalej losy powikłane nadmiarem lub niedoborem edukacyjnego dekaderu... Ciągłe chodzi zatem o przemianę nadziei martwej w nadzieję żywą, zastąpienie w *wychowaniu stałości*, nieodwracalności i jednoprzyczynowości wielokierunkowością, *plastycznością* oraz *wartościami samoistnymi*.

6. W stronę wartości i świata symboli

Co powiedzieć można o edukacji jutra, skoro jest nieczytelne, gdyż „granice między tym co czynimy, a tym, co nam się przydarza, między decyzją a skłonnością, intencją a wewnętrznym i zewnętrznym przymusem są płynne”³¹? Jakim językiem wyrazić to *skomplikowanie*, wykluczające kształt przyszłości? Czy stać edukację – by posłużyć się językiem Husserla – na „transcendentną transcendencję”? Może logikę należy zastąpić hermeneutyką i przyznać, że symbole, a wraz z nimi wartości są potrzebne pedagogom wszędzie tam, gdzie niezbywalne będą nośniki znaczeń dla przekazania myśli wykraczających poza powierzchowną banalność³². Zapewne odpowiedzi na te pytania muszą brzmieć twierdząco, no bo w jakim innym sposobie można przełamywać ów *dyktat rozsądku instrumentalnego* i jak do końca zrozumieć, że edukacja jutra ma do spełnienia trzy obowiązki: *rozumu, serca i uwolnienia się od rozumu i od serca*? Wie o tym edukacja, poszukująca swych *korzeni w aksjologii*. Dlatego spogląda w kierunku Dionizosa. Ten z jednej strony bez reszty ją pociąga, a z drugiej niepokoi. Jest przecież symbolem *pedagogicznych antynomii*.

I tak, *jedzie na ośle*, ale czy to kara za wiarołomstwo czy też nie, skoro w wielu wierzeniach uznany on został za dawcę Życia, źródło Światła i Prawdy? *Tyrs* kontrowersyjnego bożka oplatają pędy winorośli, ale także bluszcz. *Bluszcz* zaś sprzyja rozmyślanom i chłodzi rozpalone od dysputy czoło. Wszak traci na wartości, a również na powadze, gdy ma go w swym wieńcu *Talia* – muza komediantka. Jeszcze wątpliwszą przedstawia wartość, kiedy upodobał go sobie *Sylan* albo *Satyr*. Jednakże najgorsze kojarzą z nim fakty i zdarzenia wszyscy, którzy dostrzegli, że pokrywa swą zielenią to, co już martwe...

Mit i legenda z lubością stroją Dionizosa w *winorośl*. Chcą pewnie sugerować obserwatorom sceny życia, że w świecie realnym istnieje wąski przesmyk *od codzienności i profanum do uskrzydlenia ducha* przez wartości i sacrum. Wspomniana przemiana może jednak za *przyczyną praojca Noego* dokonywać się w jednym z czterech kierunków i wcale nie po myśli pedagogów.

³¹ Z. Krasnodębski, *Rozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa 1986, s. 146 i kolejne.

³² H. Biedermann, op. cit., s. 6.

Średniowieczna opowieść głosi, że gdy wino okazało się zbyt kwaśne wziął Noe dla poprawy jego *smaku krew lwa, baranka, świni i małpy*. Zmieszał z glebą, którą potem osypał korzenie winorośli. Dzięki temu wino nabrało słodkości. Ale odtąd jego liczni zwolennicy upodabniają się do jednego z tych czterech zwierząt. W taki to sposób ów trunek stał się *treścią osobowości: nieokiełznanej napastliwości, małpiej wesołości, przesadnej powściągliwości oraz pospolitej nieczystości*³³.

Jaką przybierze postać i szatę edukacja? Czy dzisiejszy dzień ujawnia już jej możliwe, przyszłościowe związki z człowiekiem? I czy pomoże w wędrówce na szklaną górę człowieczeństwa? A to często jest równoznaczne ze wzniesieniem ducha na Górę Karmel, chociaż nierzadko z osiągnięciem świadomości prawdziwego człowieka. Czy, jednym słowem, edukacja może być alternatywą wczorajszych i dzisiejszych dni?

Pedagodzy dobrze wiedzą, że w edukacji chodzi przede wszystkim o to, aby „teraz” nie kolidowało z „potem”, a „dziś” dawało oczekiwane „jutro”. Taka ewolucyjna przemiana ma być funkcją również pedagogicznej kreatywności.

³³ Zobacz: J. Borges, *Księga istot zmyślonych*, Warszawa 2002.