

MARIANNA BARLAK

Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

ZNACZENIE FILOZOFII WYCHOWANIA DLA UTRWALANIA I KREOWANIA ZMIAN SPOŁECZNYCH

Jaki jest udział filozofii w zmianach społecznych? Czy myślenie, ewentualnie jego brak, determinuje zmiany społeczne? Jakie błędy zostały popełnione w myśleniu, że rozwinęły się takie, a nie inne utopie społeczne, ideologie, totalitaryzmy? W prezentowanym opracowaniu postaramy się wykazać, jak bliski jest związek filozofii z konkretnymi teoriami życia społecznego. Nieprzypadkowo każdy władca pragnął mieć na swoim dworze filozofów, którzy swoimi teoriami uprawomocniali jego władzę. W rzeczywistości bardzo często filozof taki kończył jako politruk, którego zadaniem było umacnianie władzy swego chlebobawcy. Zdarzało się także, że filozof próbował nakłonić tyrana do zmiany jego postępowania, *vide* słynna podróż Platona do władcy Syrakuz, *notabene* swojego byłego ucznia. Rola filozofów w państwie była więc bardzo różna, ich kompetencje rozciągały się od wychowania, (*paideia*) po wywieranie bezpośredniego wpływu na rządy. Dotyczy to konkretnych filozofów, którzy mieli szacunek i autorytet u władcy, bądź w klasie panującej.

Struktura opracowania jest następująca: w części pierwszej podejmujemy problem zmian w samej filozofii. Nie były one bez znaczenia dla samego *ordo socialis*, przeciwnie, wywierały wielki wpływ na rozumienie rzeczywistości społecznej. Odejście od pewnych kanonów filozofowania, od teorii bytu, teorii poznania, właściwej koncepcji człowieka (błąd antropologiczny), przyniosły w konsekwencji zmiany rozumienia samego człowieka, organizacji życia społecznego i kultury. „Nie wszyscy to widzą – pisze Piotr Jaroszyński – jak błędne założenia filozoficzne doprowadzają ludzkość do wielkich nieszczęść, choćby taki heglizm albo marksizm. To wszystko zaczynało się od filozoficznego namysłu, źle postawionego pytania, źle określonego przedmiotu”¹.

W drugiej części opracowania podejmujemy problem wychowania i jego znaczenia dla zmian społecznych. Teoria wychowania wydzieliła się z filozofii, która jest macecznikiem wszystkich dziedzin wiedzy, zwłaszcza zaś humanistycznych i społecznych

1 P. Jaroszyński (2013), *Przyjdzie zwycięstwo!*, Warszawa, s. 115.

(pedagogika, socjologia, psychologia, itd.). Wychowanie ma wpływ na zmiany społeczne. Wydaje się, że pożytecznym będzie rozróżnienie na zmiany horyzontalne, które obejmują zagadnienia związane z postępowaniem materialnym, tj. w dziedzinie techniki, infrastruktury. Jak wiadomo współczesny człowiek jest zafascynowany tymi nowymi możliwościami, które otwiera przed nim postęp w nauce. Istnieją także zmiany wertykalne, dokonujące się w sferze podmiotowej (kultura duchowa). Wszelka zmiana i rozwój zależny jest od człowieka, od jego rozwoju osobowościowego. Nie będzie trwałej zmiany, jeżeli nie zmienimy (wychowamy, uformujemy, przyuczemy) człowieka. Każda władza, która pragnęła zmiany, zbudowania nowego ładu, stosowała zasadę: *cuius regio, eius educatio*. Zasadę tę, z wielką atencją stosowano szczególnie w państwach zarządzanych totalitarnie. Znane są wszystkim młodzieżowe organizacje nazistowskie (np. *Hitlerjugend*) czy komsomolskie (np. Pionierzy). To właśnie w tych młodzieżowych organizacjach edukowano „nowych” ludzi na użytek konkretnej ideologii i władzy.

W końcowym, trzecim fragmencie opracowania przedstawiony zostanie ideał wychowania personalistycznego, celem którego jest wychowanie człowieka dojrzałego, mądrego, w pełni wolnego, który nie poddaje się łatwo i bezrefleksyjnie postulowanym zmianom. Nie wszystkie bowiem zmiany są dobre dla człowieka i społeczeństwa, niektóre wypływają z bieżącej polityki, cechującej się krótkowzrocznością. Należy się zatem krytycznie przyjrzeć niektórym reformom edukacyjnym, które wprowadzie przyuczają człowieka do świata, ale niewiele czynią, by on ten świat rozumiał i umiał mądrze żyć.

Zmiany w filozofii na przestrzeni wieków u korzeni zmian społecznych

Filozofia wyodrębniła się na przełomie VII i VI wieku p.n.e. w Azji Mniejszej, dokładnie w Milecie. Za pierwszego filozofa uważa się Talesa z Miletu. Po przegranej Mileczyków z Persami w 494 roku przed Chrystusem, filozofia, jako najstarsza dziedzina poznania naukowego, rozkwitła w Atenach. Pierwotnie została określona jako specyficzny typ poznania (*episteme*), który rozważa (*theorei*) byt jako byt, oraz to, co przysługuje mu w sposób istotny². Celem poznania filozoficznego jest dotarcie do „zasad i przyczyn ostatecznych (...) rzeczywistości jako takiej”³. Na przestrzeni wieków filozofia ulegała różnym zmianom, także deformacjom. Czynnikiem tych zmian były różnorodnie pojmowane: przedmiot, metoda i cel filozofii. W historii filozofii, począwszy od starożytności aż do dzisiaj, dochodziło do momentów przełomowych, w których zmieniał się charakter filozofii. Trudno jest w krótkim opracowaniu, w sposób wyczerpujący, przedstawić wszystkie te przełomy. Niewątpliwie wywierały one wpływ na życie człowieka, jego kulturę, na permanentną płynność współczesnej cywilizacji.

Pierwszym, znaczącym przełomem w filozofii była subiektywizacja poznania. Autorem tej zmiany był Kartezjusz, jego słynne *cogito ergo sum* – myślę więc jestem – spowodowało rewolucję i przyniosło odwrócenie porządku w filozofowaniu. Wcześniej cała działalność poznawcza człowieka podporządkowana była *esse*, które było czymś

2 Por. Arystoteles (1996), *Metafizyka*, Lublin, t. 1, 1003 a 20-21.

3 Tamże, 1003 a 27-28.

pierwotnym. Od Kartezjusza kolejność ta zmieniła się, prymat ma myślenie, podmiot. W ten sposób filozofia staje się nauką czystego myślenia: „Wszystko to, co jest bytem (*esse*) – zarówno świat stworzony jak i Stwórca, pozostaje w polu *cogito*, jako treść ludzkiej świadomości. Filozofia zajmuje się bytami o tyle, o ile są treścią świadomości, a nie o tyle, o ile istnieją poza nią”⁴. Widzimy zatem tutaj również odejście od Boga, jako tego, który rzeczywiście istnieje. Kartezjusz więc przygotował grunt pod teoretyczny ateizm. Bóg od tego momentu nie jest rzeczywistością niezależną (*Enssubsistens*), lecz na uwięzi ludzkiej świadomości. Odtąd, to człowiek stwarza „Boga”, może go też nie stworzyć, może nie odczuwać jego potrzeby.

W nurcie zmiany antropologicznej (*anthropologische Wende*) mieści się cała filozoficzna tradycja oświeceniowa, z kultem rozumu. W nurcie tym mieści się również Rewolucja Francuska, a także pozytywizm. Pytanie, które postawił pozytywizm, brzmi: czy człowiek naprawdę zdolny jest poznać coś więcej niż to, co mu przedstawiają jego zmysły? Czy istnieje jakakolwiek inna wiedza poza wiedzą empiryczną? Odpowiedź pozytywistów brzmi: nie. Konsekwencją wspomnianego przewrotu antropologicznego, który dokonał się w filozofii w XVIII i XIX wieku, jest nowożytny idealizm subiektywistyczny, który absolutyzuje ludzką świadomość, a także idealizm ewolucyjny czyniący z człowieka – jak pisze Zofia Zdybicka – miejsce stawiania się absolutu⁵. Zwrot antropologiczny jest zatem jeszcze jednym wyrazem postawy, którą św. Augustyn określił jako odwrócenie się od Boga, zwróceniem się ku stworzeniu (*aversio Dei – conversio ad naturam*). W takiej optyce Bóg jawi się jako konkurent człowieka, który ogranicza jego wolność. Zadaniem człowieka jest więc wyzwolenie się spod panowania Boga, jego moralności. Od tego momentu człowiek sam chce ustanawiać prawa moralne, decydować o tym, co jest dobre, a co złe. Możemy więc zapytać, jakie są konsekwencje takiego działania? Jedną z nich jest na pewno nieustanna zmiana, modyfikacja, transformacja, reforma. Jeżeli odchodzi się od pierwszych zasad (O. Marquard), wszystko jest płynne i wszystko jest możliwe. Ma to także swoje przełożenie na cele edukacyjne. W tych nowych czasach pojawia się potrzeba człowieka elastycznego, który łatwo się dopasuje, człowieka bez przeszłości i zobowiązań (także rodzinnych), człowieka dyfuzyjnego. Wystarczy prześledzić, jaki typ pracownika poszukiwany jest na rynku pracy. Takie badania zostały przeprowadzone przez Arlie Russell Hochschild, wspomina o nich Z. Bauman⁶. „Idealny pracownik to taki, którego z przeszłością nie łączą żadne więzy, zobowiązania i więzi emocjonalne, który unika wklęcia się w nowe; to osoba gotowa podjąć się każdego powierzonego jej zadania oraz zrewidować i przeorientować własne upodobania, odrzucając przyjęte wcześniej priorytety”⁷. Ideałem zatem jest człowiek plastyczny, zdolny dopasować się do każdej nowej sytuacji, bez przekonań, bez właściwości. Wychowanie takiego człowieka (pracownika) *de facto* przestaje być wychowaniem, bardziej adekwatnym jest tu pojęcie „tresura”. Zawierowania wokół wychowania odsłaniają Janusowe oblicze współczesności. Bardzo wiele mówi się o podmiotowości, osobowości, tożsamości, prawach człowieka,

4 Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przelomie tysiącleci*, Kraków, ss. 16-17.

5 Por. Z. Zdybicka (2012), *Pułapka ateizmu*, Lublin, s. 19.

6 Z. Bauman (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków, s. 50.

7 Tamże, ss. 145-146.

a w rzeczywistości chodzi jednak o jednostkę bez wyżej wymienionych cech. Zmiana odzwierciedlona jest również w słownictwie. Coraz częściej mówi się o zasobach ludzkich, rozumianych jako siła robocza, jeden ze środków produkcji, mniej zaś o samej osobie, o jej godności.

Innym przejawem zmian społecznych jest płynność rzeczywistości, na którą zwrócił uwagę cytowany już Z. Bauman. Płynność to permanentna zmiana, to jednocześnie, bardzo często, rezygnacja z tradycji, pewnych kanonów, które dotychczas wyznaczały kierunek życia społecznego. Należy postawić pytanie: na ile płynność jest odzwierciedleniem tendencji społecznych, które zintensyfikowały się wskutek nowych zjawisk, takich jak globalizacja, informatyzacja, ekumenizm, a na ile stanowi pewien pożądany ideał? Zdaniem postmodernistów, którzy stali się ambasadorami płynności, zmienności, nieokreśloności, należy porzucić tzw. wielkie narracje. Człowiek – ich zdaniem – jest nomadą w ciągłym stanie poszukiwania swojej „ojczyzny” i swojego własnego «ja». Bardzo trafnie wyraził to Sławomir Mrozek, pisząc o swoim dziadku Ignacym („Małe listy”): „Świat stał się biegająca, każdy biega z miejsca na miejsce i pyta drugiego: Nie było tu mojego «ja»? Szukam go wszędzie. Nie, ale może Pan widział moje tam, skąd Pan przybywa. Tu tamtego nie było, tego tam nie ma. Więc znowu pędzą, a wszyscy zdyszani. Już nawet ćwierćinteligent wie, że musi szukać swojego «ja», zamiast się czegoś porządnie nauczyć”

W świetle powyższej diagnozy, narzuca się jednak pytanie: jak budować wspólną przyszłość, kiedy istnieje chaos w dziedzinie aksjologicznej i wszystko, łącznie z moralnością, (permissywizm, liberalizm, indyferentyzm), staje się płynne? Czy rzeczywiście stać nas na odrzucenie całego dziedzictwa starożytnej Grecji, tradycji prawa rzymskiego i religii chrześcijańskiej? Józef Życiński stawia dramatyczne pytanie: „jak długo przetrwałaby cywilizacja zachodnia, gdyby zamiast wartości wniesionych przez Helladę, Rzym i chrześcijaństwo, budować kulturowy kształt naszego kontynentu na europejskim fundamencie wspólnego ćpania?”⁸. Wychowanie, które leży u podstaw zmian społecznych, dokonuje się zawsze w kulturowym kontekście, jest wychowaniem ku czemuś, posługuje się pewnymi wzorcami (ideałami). Tym, który przypominał ten nierozzerwalny związek kultury i wychowania, był Jan Paweł II, kiedy mówił w UNESCO, zaraz na początku swojego pontyfikatu, że „pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej kultury jest wychowanie”⁹. Zmiany, które obserwujemy we współczesnej kulturze, w której nie liczą się już tradycyjne wartości, która jest czystą ekspresją, są raczej objawem dekadencji kultury. Główni autorzy postmodernizmu, jak Jean F. Lyotard czy Richard Rorty, nie ukrywali swoich poglądów na kulturę i wychowanie. Ten pierwszy w *Kondycji ponowoczesnej* potwierdził takie jej cechy jak: konsumizm, prymitywizm, funkcjonalizm, przerost formy nad treścią, irracjonalizm¹⁰. Drugi natomiast odrzucał wszelkie „wieczne standardy” w dziedzinie kultury¹¹. Narzuca się pytanie, jakie zmiany zaistnieją w społeczeństwie ludzi wychowanych w takiej (anty)kulturze? Przyjrzyjmy się bliżej znaczeniu wychowania.

8 J. Życiński (2005), *Odyseusz czy playboy? Kulturowa odyseja człowieka*, Kraków, s. 139.

9 Jan Paweł II (1988), *W imię przyszłości kultury*. W: Tenże, *Wiara i kultura*, Rzym – Lublin, s. 58.

10 Por. J.F. Lyotard (1997), *Kondycja ponowoczesna*, Warszawa, s. 61 i nn.

11 Por. R. Rorty (1994), *Filozofia a zwierciadło natury*, Warszawa, s. 161.

Rola i znaczenie wychowania dla wprowadzania i utrwalania zmian społecznych

Nie wszyscy filozofowie, a zwłaszcza ci nowożytni, widzą konieczność wychowania. Dla niektórych z nich wychowanie nie odgrywa żadnej roli w zmianach społecznych, inni natomiast mają świadomość konieczności wychowania młodych ludzi dla „nowego społeczeństwa”. Wychowanie podporządkowane jest zatem konkretnemu ideałowi życia społecznego. Reprezentantem przekonania pierwszego był między innymi Artur Schopenhauer, który głosił, że życie nie ma celu. Innym przedstawicielem tego nurtu jest Jean J. Rousseau, według którego wychowanie powinno usuwać tylko przeszkody samowychowania, bez kierowania rozwojem wychowanka, bez ukazywania mu norm i wzorów; powinno być jednocześnie jak najdalej od kultury i cywilizacji, jako tych czynników, które przeszkadzają w swobodnym rozwoju wychowanka¹². Po tej linii wychowania, a raczej nie-wychowania (później przyjął się termin antypedagogiki), poszli następni myśliciele, tacy jak: J.H. Pestalozzi, F. Fröbel, M. Stirner, É. Claparé, P. Bovet, J. Dewey, a także psychoanaliza freudowska oraz egzystencjalizm J.P. Sartre’a. Najbardziej jednak anty-społecznym nurtem pedagogiki jest anty-pedagogika Hubertusa von Schoenebecka. Autor ten swoje idee wyrażał w wielu publikacjach, niektóre przetłumaczono na język polski, a także znalazły swoje odbicie w *Niemieckim Manifestie Dziecięcym*, ogłoszonym 3 maja 1980 r. Zawarto w nim żądania ruchu praw dziecka, m.in. prawo dzieci do tego, by mogły bez przeszkód spożywać każde pożywienie i używkę dostępną dla dorosłych albo odmówić ich przyjęcia (Art. 15). Podkreślono także, że dzieci mają prawo same decydować o swoim życiu seksualnym wraz z prawem płodzenia potomstwa (Art. 18). H. von Schoenebeck postulował zatem zrównanie praw między dziećmi i dorosłymi. Dzieci nie potrzebują już dorosłych. W oparciu o swoje doświadczenia, nierzadko mądrości, same mają decydować o swoim losie. Celem tych zabiegów jest współistnienie pokoleń, wolne jednak od wychowania. „Nowa era jest wolna od wychowania. Dzieci w świecie jedności, w którym nie ma hierarchii, nie są już obiektem zabiegów wychowawczych. Żyją wśród nas, w relacjach z nami, poza wszelką pedagogiką”¹³

Można się zastanawiać, jakie będą skutki takiej anty-pedagogiki? Jak będzie wyglądało społeczeństwo przyszłości? Czy można budować więzi społeczne na indywidualizmie, selfizmie, stawianiu potrzeby samorealizacji jako priorytetowej, o której wybitny psychoterapeuta Victor E. Frankl powiedział, że szuka jej jedynie ten, kto nie potrafi odnaleźć sensu życia w czymkolwiek oprócz egoizmu? Wyżej wymienieni przedstawiciele nurtu antypedagogicznego, nawet wtedy, kiedy podważają rolę wychowania i jego wpływ na zmiany społeczne, poprzez swoje teorie wywarli ogromny wpływ na społeczeństwo, a zwłaszcza na jego rozumienie wolności. Niektórzy z nich, jak chociażby J. Dewey, zadali sobie trud, by pojechać do Związku Sowieckiego, celem wzbogacenia swoimi ideami tamtejszej myśli pedagogicznej.

W niektórych ideologiach wychowanie było bardzo starannie zaplanowane, służyło konkretnym celom, a dokładnie zmianom społecznym. Tak było w XX-wiecznych to-

12 Por. B. Kieres (2006), *Jak wychowywać?* Lublin, s. 17.

13 H. von Schoenebeck (2007), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa, s. 223.

talitaryzmach: komunizmie i faszyzmie. Cechą charakterystyczną tych obydwu typów socjalizmu był kolektywizm (pedagogiczny), w którym jednostka się nie liczyła, była tylko numerem, elementem całości. Celem wychowania w kolektywizmie było wdrożyć wychowanka w całość¹⁴. Hitler, tak bardzo podkreślaną przez współczesne nurty wychowania, wolność, stawiał dopiero na drugim miejscu. Na pierwszym miejscu zaś był dla niego obowiązek utrzymania czystości rasy. Równie istotną sprawą dla Hitlera był kult ciała. Cała edukacja – zdaniem A. Hitlera – powinna zmierzać w tym kierunku, aby wolny czas chłopca zogniskować na korzystnym rozwoju ciała. Nie ma takiego prawa, które zezwalałoby na marnowanie swoich młodych lat na zakłócaniu spokoju na ulicach i w salach kinowych. Po wykonaniu pracy winien on kultywować swoje młode ciało, w taki sposób, aby był on twardy i nieugięty w życiu. Hitler sprzeciwiał się tak zwanemu „pompowaniu wiedzy” Opowiadał się za cenzurą i przeciw erotyzmowi. Życie ludzi musi być wolne od duszących woni naszego nowoczesnego erotyzmu. We wszystkich tych sprawach cel i metoda muszą być kierowane pragnieniem zabezpieczenia zdrowia naszego narodu, zarówno jego ciała, jak i duszy. Jest to niewątpliwie totalitarny model wychowania, w którym człowiek podporządkowany jest celom ideologicznym i apriorycznym.

Podobnie rzecz się miała w wychowaniu komunistycznym, w którym dominował interes społeczny partii, sprawującej realną władzę w państwie. Liczyła się przede wszystkim rewolucja, której podporządkowane było wszystko, łącznie ze szkołą. Głównym ideologiem wychowania w ZSRR był Anton Siemionow Makarenko. Według niego szkoła ma służyć rewolucji, budowaniu społeczeństwa bezklasowego, świeckiego, bez odniesienia do Boga. Teoria musi być połączona z praktyką, ma służyć tworzeniu dobrobytu, realizacji postępu oraz proletariackiemu internacjonalizmowi. Zupełnie inaczej jawi się wychowanie personalistyczne, w którym z jednej strony zachowana jest podmiotowość wychowanka, a z drugiej nie absolutyzuje się wolności.

Wychowanie personalistyczne a zmiana społeczna

Wychowanie personalistyczne stawia sobie zupełnie inne cele, a przede wszystkim nie instrumentalizuje młodego człowieka dla kreowanych zmian społecznych, w tym politycznych. Jego istotą jest afirmacja godności dziecka, którego nie traktuje się jako równouprawnionego partnera w dyskusji. W wychowaniu tym najistotniejszą rolę odgrywa sfera aksjologiczna. Jego głównym celem jest samowychowanie, które polega na braniu odpowiedzialności za własny rozwój osobowy (osobowościowy). Nie dzieje się to wszystko bez osobistego zaangażowania wychowanka i rozwijania jego zdolności do uczestnictwa. Szczególną rolę w personalistycznym wychowaniu odgrywają wspólnoty, począwszy od tych naturalnych, jak rodzina i naród, w których człowiek wzrasta w człowieczeństwie, nabiera społecznych kompetencji, aż po społeczności wtórne. Właśnie w rodzinie dokonuje się początkowa socjalizacja młodego człowieka. Rodzina jest więc pierwszą szkołą życia. Niepokojem napawają współczesne próby redefinicji rodziny, której ofiarami są przede wszystkim dzieci. Fundamentem rodziny jest bowiem zawsze

14 Por. R. Czekański (2009), *Personalistyczne podstawy wychowania*, Warszawa, s. 24.

pierwotna więź mężczyzny i kobiety, którzy stanowią prawdziwe *communio personarum*, czyli komunię osób. To właśnie z tej jedności dwojga osób różnej płci wypływa nowe życie, o które trzeba się zatroszczyć we wszystkich jego wymiarach: biologicznym, psychicznym, społecznym i duchowym.

Po rodzinie, drugą taką wspólnotą wychowawczą jest naród, który stanowi naturalne ramy aksjologiczne samowychowania człowieka. Szczególnym dobrem narodu jest kultura, stanowiąca jednocześnie główny kontekst wychowania. To właśnie czerpiąc z bogatych wzorców obecnych w dziełach narodowych wieszczów, malarzy, pisarzy człowiek wrasta w tradycję, uczy się szacunku wobec siebie, wobec innych osób, a także wobec innych narodowości. Patriotyzm nie musi iść w parze z ksenofobią, czyli obawą przed obcymi. Współczesny nomadyzm, internacjonalizm, kulturowe wykorzenienie i alienacja, z którymi wiąże się narzucanie obcych wzorców, osłabia wychowawcze oddziaływanie kultury narodowej. W kontekście przedmiotu prezentowanego opracowania narzuca się następująca konstatacja, a mianowicie: łatwiej rządzi się społecznością bez korzeni (bez przeszłości). Na szczęście nie wszyscy podzielają ten pogląd. Jan Paweł II przypomina, że kultura jest nieustającą szkołą rzetelnego i uczciwego patriotyzmu. „Właśnie dlatego umie stawiać wymagania. Umie podtrzymywać ideały, bez których trudno człowiekowi uwierzyć w swoją godność i siebie samego wychować”¹⁵. XX-wieczne wychowanie bardzo często reprezentowało całkowicie odmienne ideały. W krajach socjalistycznych zmiana społeczna wiązała się z przemianą człowieka, który musiał się dostosować do zmiennych i zmieniających się ideałów rewolucji, mających ponadnarodowy, a nawet internacjonalistyczny charakter. Nie ukrywali tego czołowi reprezentanci myśli pedagogicznej w ZSRR: Anatolij Łunczarski i W. Szulgin. Ten drugi pisał: „(...) wychowujemy nasze dziecko nie dla obrony ojczyzny, lecz dla wszechświatowych ideałów”¹⁶ (światowej rewolucji przyp. M. B.). Widzimy zatem, że totalitarny system wychowania uderza we wspólnoty naturalne, odbierając im przyrodzone prawa do wychowania według własnych (osobistych) ideałów rodziny czy też narodu. Istnieją na szczęście formy samoobrony. Polska ma bardzo duże doświadczenie w obronie tradycyjnych wartości, w tym także własnego języka. To właśnie przywiązanie do tradycji i języka pozwoliło Polakom przetrwać pomimo niezwykle silnych nacisków zaborców. Postawa sprzeciwu, bo tak trzeba nazwać tę postawę, jest postawą autentyczną, wyróżnioną przez K. Wojtyłę w jego fundamentalnym dziele, poświęconym osobie ludzkiej (*Osoba i czyn*). Postawa ta jest wyrazem odpowiedzialności jednostki wobec społeczeństwa, które być może zagubiło istotny rys personalistyczny¹⁷. Owa postawa sprzeciwu pozwala na korektę ewolucji społecznej w sposób jak najmniej krwawy. Etyczną miarą każdej ewolucji, zmiany, transformacji, reformy, jest bowiem dobro osoby ludzkiej, respektowanie jej

15 Jan Paweł II (1999), Przemówienie do młodzieży, Gniezno 3 czerwca 1979. W: Tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny*, Kraków, s. 41 i nn.

16 Cyt. Za P. Jaworski (2003), John Dewey – amerykański pionier globalnej edukacji, *Cywilizacja*, nr 7, s. 97.

17 Postawa ta jest poszukiwaniem swojego miejsca we wspólnotcie, człowiek pragnie dać siebie wspólnotcie, ale różne warunki uniemożliwiają ten fakt, co *notabene* świadczy o chorobie wspólnoty. Por. K. Wojtyła (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, s. 325.

godności. Każda ewolucja społeczna musi być dostosowana do osobowego rozwoju konkretnego człowieka, który dokonuje się etapami. Tak więc ewolucja potrzebuje czasu¹⁸ Dlatego też bardzo często, pomimo gwałtownych zmian (przemian) społecznych, człowiek głową tkwi jeszcze w innym, tj. poprzednim systemie. Pisał o tym niegdyś ks. J. Tischner, wytykając Polakom to, że ciągle tkwi w nich *homo sovieticus*, którego podstawowymi cechami są: niezdolność do samodzielnego myślenia, jednowymiarowość i brak duszy¹⁹ *Homo sovieticus* był mistrzem używania, dlatego tak dobrze odnalazł się w nowym ustroju kapitalistycznym. Tego, czego wczoraj oczekiwał od komunistów i za co ich popierał, dziś oczekuje od kapitalistów²⁰ Józef Tischner, w kontekście zmiany ustrojowej, poczynił bardzo ważne spostrzeżenie, a mianowicie: klęska komunizmu nie stanowi jego przewyżczenia. Nie wystarczy zatem zmienić ustroju, aby zmiana była trwała i owocna. Niekiedy, także krytycznie, należy się odnieść do samych postulowanych zmian.

Fundamentalną rolę w wychowaniu personalistycznym odgrywa wychowanie moralne. Jego celem jest wychowanie do konkretnych wartości, stanowiących osnowę życia społecznego. One to *de facto* decydują o względnej jedności społeczeństwa. Dokonująca się współcześnie ekspansywna rewolucja kulturowa ma także swój wymiar aksjologiczny. Dokonuje się ona ponad głowami poszczególnych narodów. Jest formą zakamuflowanego totalitaryzmu kulturowego i neokolonializmu i jako taka sprzeczna jest nawet z postulatami praw narodu. Przeprowadzeniu tej rewolucji (zmiany społecznej) służą nawet niektóre instytucje międzynarodowe, które z jednej strony cechuje duża nieudolność w realizacji podstawowych potrzeb ludzkich, do których zostały powołane, takich jak: zdrowa woda, wyżywienie, zapewnienie pracy i odpowiedniej polityki społecznej, z drugiej zaś strony instytucje te wykazują nadaktywność w sferze ideologicznej. Polega ona na walce z tradycyjnymi wartościami, na tworzeniu nowych praw i „nowej” etyki. Instytucje te działają m. in. poprzez międzynarodowe konferencje (Kair, Pekin, etc.), przy okazji których tworzą nowe prawa, stereotypy i stawiają nowe cele. Postulowana na przykład przez radykalne środowiska feministyczne zmiana dotyczy wartości uniwersalnych, które mają odejść do lamusa na rzecz „globalnego prawa wyboru” Mamy tu do czynienia z konstruktywizmem, a więc z tworzeniem w sposób arbitralny nowych praw i nowej moralności (*pro choice*). Najpoważniejsza zmiana dokonuje się zatem w dziedzinie aksjologii i prawa. Odchodzi się tutaj od pojęcia obiektywizmu na rzecz subiektywizmu, od prawa naturalnego na rzecz dynamicznie pojmowanych subiektywnych praw jednostkowych. Cechą tak pojmowanego prawa jest jego konfrontacyjny charakter, gdyż nie bazuje ono na wspólnych wartościach, a konsensus zazwyczaj ma charakter jedynie czasowy. „Prawo wyboru” – jak zauważa Margaret A. Peeters – otworzyło puszkę Pandory: na skutek arbitralnego korzystania z wolności we wszystkich sferach życia zaczęły się mnożyć nowe prawa. Wszystko, co jest społecznie dopuszczalne, staje się przedmiotem prawa. Aktualną więc tendencją kulturową jest

18 Por M.A. Krąpiec (2010), *Rozważania o wychowaniu*, Lublin, ss. 126-127.

19 Por. J. Tischner (1993), *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków, ss. 28-29; Tenże (2005), *Homo sovieticus*. Między Wawelem a Jasną Górą. W: Tenże, *Idąc przez puste blonia*, Kraków, s. 138.

20 Tamże, s. 140.

domaganie się tyłu praw, ile jest możliwych wyborów²¹. Postulowane w prezentowanym opracowaniu wychowanie personalistyczne stanowi zdroworozsądkowe antidotum na arbitralną i wybiórczą moralność agentów permanentnych zmian społecznych. W sferze aksjologicznej wychowanie personalistyczne oparte jest o tradycyjne wartości, takie jak: miłość, odpowiedzialność, prawda, wolność, sprawiedliwość, godność osoby, a także Bóg, ojczyzna, patriotyzm, honor. Personalizm przypomina również o komunistycznym charakterze osoby ludzkiej, która powołana jest do bycia darem dla drugiego. Stanowisko takie jest sprzeczne z tendencjami, obecnymi we współczesnej, indywidualistycznej kulturze, w której liczy się samorealizacja, sukces, kariera. Wartości natomiast są dane po to, aby nimi żyć i w ten sposób poprzez świadectwo, przekazywać je dalej. Wszak człowiek, jak pisze Józef Majka, ma stać się ambasadorem wartości, „osoba bowiem nie doskonali się przez branie lecz przez dawanie, nie jest ona niejako «obwieszona» wartościami, jak świecidełkami, nie gromadzi ich do mieszkania, nie magazynuje w jakiś pojemnikach ale odkrywając je, współtworzy, przekształca i identyfikuje się z nimi, reprodukuje i przekazuje je innym. Doskonałość osoby, nie tylko ujawnia się ale i pogłębia, powiększa przez dawanie”²². W tak rozumianej etyce wychowawczej, na pierwszym miejscu jest człowiek jako osoba i podmiot, a dobro wspólne społeczeństwa polega przede wszystkim na ochronie i trosce o człowieka (zasada personalizmu). Nie ma bowiem zdrowego społeczeństwa, nie ma dobrej edukacji, kiedy instrumentalizowana, albo wręcz deptana, jest godność osoby ludzkiej.

Inną charakterystyczną cechą wychowania personalistycznego jest zwrócenie uwagi na kształtowanie cnót (aretologia). Cnota jest trwałą dyspozycją, dzięki której człowiek staje się dobry i należycie spełnia właściwe sobie funkcje²³. Wydaje się, że ten aspekt w dzisiejszym wychowaniu jest coraz bardziej pomijany. Najczęściej przyuczamy dzieci, a nie wychowujemy. W efekcie mają one wiele nawyków, ale nie są to sprawności moralne. Rolą cnoty jest obrona człowieka przed lekceważeniem dobra. Ponadto cnoty sprawiają, że określoną czynność (powinność) spełniamy chętnie, szybko i z przyjemnością²⁴. Zespół cnót nazywany charakterem moralnym, cechuje człowieka dojrzałego. Bardzo ważne jest też powiązanie cnót. Nie są one bowiem samodzielnymi wyspami, wszystkie osadzone są w jednym podmiocie moralnym, kształtującym swoją wewnętrzną osobowość moralną (oblicze). I tak na przykład: cnota męstwa musi liczyć się z roztropnością i sprawiedliwością²⁵. Podstawową cnotą, jakby woźnicą innych cnót (*auriga virtutum*), jest roztropność (*fronesis, prudentia*). Cnota ta dba bowiem o właściwy dobór środków do celu. Jest ona również gwarancją osiągnięcia przez człowieka, przynajmniej w minimalnym stopniu, także innych cnót²⁶.

21 M.A. Peeters (2010), *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy, działania*, Warszawa, s. 119.

22 J. Majka (2005), *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*. W: F. Adamski [red.], *Wychowanie personalistyczne*, Kraków, s. 157.

23 Por. Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, Warszawa, 1106a15.

24 Por. H. Kieręś (2007), *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?* *Cywilizacja*, nr 22, s. 18.

25 Por. P. Jaroszyński (1997), *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa, s. 89.

26 Por. S. Gałkowski (2003), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin, s. 72.

Jak jednak powyższe rozważania, dotyczące aksjologii i aretologii, mają się do głównego przedmiotu prezentowanego wypracowania? Otóż, każda zmiana społeczna musi być podporządkowana konkretnemu celowi, przede wszystkim jednak winna służyć dobru człowieka jako osoby, a przez to także społeczeństwu. Wystrzegać się należy zmian, narzucanych apriorycznie, służących innym celom aniżeli dobro osoby ludzkiej. W skomplikowanej rzeczywistości społeczno-politycznej, jest to niekiedy trudne do rozpoznania. Żaden bowiem tyran, uzurpator, władza totalitarna, nie mówi wprost o prawdziwych celach swojej polityki (rządów). Najczęściej pozostają one ukryte i jedynie od spostrzegawczości ludzi, ich pogłębionej wiedzy i inteligencji, zależy to, czy zostaną rozpoznane. Bardzo często, o wprowadzaniu, niekiedy w sposób nachalny, określonych zmian społecznych decydują po prostu materialne zyski wąskich elit finansowych, np.: koncernów farmaceutycznych, korporacji, firm ubezpieczeniowych, banków etc. Wychowanie w ustroju totalitarnym nie będzie zwracać uwagi na dobrowolność, wynikającą z moralności czynów. Będzie się raczej koncentrować na wyrabianiu nawyków. Feliks W. Bednarski podaje bardzo trafny przykład, ilustrujący to zjawisko, z II wieku przed Chrystusem, kiedy to prawodawca spartański Likurg, chcąc przekonać Greków o potrzebie „odpowiedniego” wychowania młodzieży, wyhodował dwa psy-bliźniaki. Jednego trzymał stale w kuchni i dawał mu kości do ogryzania, drugiego zaś trzymał na podwórku i często zabierał go na polowanie. Kiedy psy podrosły, zabrał je ze sobą na rynek, gdzie miał wygłosić przemówienie. Niewolnikom nakazał przynieść dwa worki: jeden z kośćmi, drugi z zającem. Pod koniec swego wykładu o potrzebie wychowania polecił wysypać kości i wypuścić zająca oraz zwolnić obydwie psy. Puenta jest następująca: przyzwyczajenie może być owocem mechanicznego powtarzania pewnych czynności, wykonywanych odruchowo z coraz większą łatwością, ale nie dobrowolnie, lecz na skutek zdeterminowania psychiki przez neurofizjologiczne oddziaływanie na mózg²⁷ Feliks W. Bednarski ze smutkiem konstatuje, że w historii pedagogiki nie brakło niestety systemów, które wychowanie młodzieży ograniczały właśnie do tworzenia tego rodzaju nawyków. Nawyków, nie tylko do pożądaných odruchów i działań, ale nawet do myślenia i chcenia po linii ideologii, narzucanej przez „wychowawców”, a „wychowawcom” narzucanej przez ustrój, polityczny. Z taką schizofreniczną rzeczywistością miała do czynienia większość nauczycieli w tzw. PRL. U podstaw takiej pedagogiki leży filozofia materialistyczna, poniekąd także Johanna F. Herbarta, który wyobrażał sobie życie psychiczne jako mechanikę wyobrażeń, z których łączenia powstawać miały skłonności i działania²⁸. Wychowanie personalistyczne w o wiele większym zakresie afirmuje wolność wychowanka, będącą warunkiem dobrowolności czynu. Wszak tylko wtedy możliwym się staje kształtowanie określonej cnoty oraz umiejętność wytrzymania naporu zła (*sustinere malum*).

Postulowane wychowanie personalistyczne służy integralnie pojętej wolności. Wolności nie tej zewnętrznej, ale wychowaniu człowieka odpowiedzialnego, zdolnego do uczestnictwa i do tworzenia dobra wspólnego. Integralna koncepcja człowieka (do-

27 Por. F.W. Bednarski (2001), *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Kraków, s. 55

28 Por. Tamże.

bra antropologia) stanowi podstawowe kryterium dla wszystkich zmian społecznych. Stanowi zatem antidotum na wszystkie nadużycia i zagrożenia, którym poddawany jest współczesny człowiek, a którego rola bardzo często ograniczana jest do bycia trybikiem w wielkiej zbiurokratyzowanej maszynie życia społecznego. Także nauka – niestety – daje się częstokroć zaprzęgać do realizacji celów ideologicznych i utopijnych, nie służących tak naprawdę dobru społeczeństwa. Nauka zatraciła swoją niewinność już w momencie skupienia się na idei postępu kumulatywnego, co było utopijną realizacją marzenia o wielkim szczęściu ludzkości. W epoce tej odstąpiono od klasycznej koncepcji nauki *scire propter ipsum scire* (poznanie dla samego siebie) na rzecz *scire propter uti* (poznanie dla używania). Koryfeuszami tego nowego podejścia do nauki byli: Francis Bacon, Immanuel Kant, Auguste Comte, Jean A.N. Condorcet, encyklopedyści francuscy itd. F. Bacon stał się pierwszym relatywistą, to od niego bowiem pochodzi powiedzenie, że prawda jest córką czasu, a nie autorytetu (*Veritas filia temporis non auctoritatis*). Nie można oczywiście zamykać oczu na wiele wybitnych osiągnięć cywilizacyjno-technicznych. Winny one mieć jednak zawsze charakter służebny. Tymczasem wzrost środków technicznych doprowadził do alienacji człowieka. Patrząc na postęp techniczny z perspektywy czasu zauważamy, że nowe wynalazki nie zawsze służyły człowiekowi. Postęp moralny nie nadążał za postępem materialnym (kumulatywnym). Dlatego z dużą dozą ostrożności trzeba podchodzić do nowych osiągnięć w naukach biologicznych i technicznych. „«Postęp» jak nowoolimpijski bóg (obok «nauki» i «wolności») zdaje się kierować nauką (coraz bardziej matematyzowaną i technicyzowaną), handlem i życiem społecznym”²⁹ U podstaw idei postępu leży pragmatyzm, który Henryk Skolimowski określił jako „filozofię bez skrzydeł” Postęp stał się przedmiotem filozofii. Spotykamy już wcześniej tę ideę i próbę jej wyjaśnienia u Kanta, Hegla (dialektyczny rozwój), Marksa, Lenina. W krótkim czasie doszło do zjednoczenia idei postępu z teorią ewolucji. Jednocześnie jednak wielu teoretyków życia społecznego dostrzegło Janusowe oblicze idei postępu. Jednym z nich był Theodor Adorno, który odkrył w idei „postępu” tendencje do samozniszczenia. Zasadniczo moglibyśmy ten wątek rozwinąć. Większość ruchów proekologicznych dostrzega ambiwalencję idei postępu. Wspomniany już jeden z twórców ekofilozofii, polski filozof H. Skolimowski, przyrównał postępowanie według zasad postępu materialnego do człapania w błotku. Pisał: „Nie jestem przeciwnikiem postępu technicznego. Ale on musi mieć skrzydła, aby nas gdzieś zawieźć. Pragmatyzm jako taki jest filozofią bez skrzydeł”³⁰. Brak wielkich perspektyw, wielkich pytań o człowieka, o sens jego istnienia, o prawdę, powoduje, że sama filozofia staje się rzeczywiście coraz mniej potrzebna. Filozofia, jako królowa nauk, która w sposób bezinteresowny, nie oddając się w służbę jakiegokolwiek ideologii, próbuje w sposób rozumowy wyjaśniać rzeczywistość. Obecnie niestety jest ona bardzo często instrumentalizowana dla celów pozapoznawczych. W przeszłości filozofia miała

29 M.A. Krąpiec (2010), *Rozważania o wychowaniu*, Lublin, s. 149.

30 H. Skolimowski (1991), *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław, s. 10. W innym miejscu tenże zauważa: „Systematycznie podajemy siebie zakażeniu i perwersji, służąc systemowi niszczącemu wartości duchowe w imię tak zwanego «postępu», który stał się «opium dla mas», bazyliszkiem mesmeryzującym nas nieustanną falą lśniących, nowych przedmiotów i gadżetów” (Tamże, s. 48).

wpływ na kulturę, kształtowała ją, teraz to anty-kultura zdominowała filozofię. Tak oczywiście nie musi być. Potrzeba jednak powrotu do filozofii w ujęciu klasycznym, jak ją rozumieli Platon i Arystoteles. Już Stagiryta wyróżnił dwa rodzaje wiedzy: służebny i kierujący, z tym drugim wiąże się prawdziwe dobro – „tylko filozofia zawiera w sobie prawdziwe sądy i bezbłędną mądrość zlecającą, co należy czynić”³¹. Odchodzenie od kanonów wykształcenia klasycznego, nastawienie na jego utylitarny charakter, jakie daje się obecnie zaobserwować, nie służy ani człowiekowi pojętemu indywidualnie, ani wspólnocie ludzkiej, ani prawdziwemu postępowi.

Podsumowanie

Celem prezentowanego opracowania było zwrócenie uwagi na rolę i znaczenie wychowania w kreowaniu i utrwalaniu zmian społecznych. U podstaw różnych teorii wychowania stoi konkretna wizja antropologiczna człowieka, istotne są także cele, którym wychowanie ma służyć. Niekiedy wychowanie abstrahowało od swoich oryginalnych celów, służąc realizacji celów ideologicznych (także politycznych). W epoce socjalizmu – na przykład – celem wychowania był człowiek, który przystawałby do rewolucji proletariackiej, realizowałby, bez zmruczenia oka, cele postawione przez partię rządzącą. Człowiek taki nie musiał samodzielnie myśleć, miał mieć natomiast świadomość tego, że jest częścią wielkiego przedsięwzięcia, które ma do spełnienia wielki i utopijny cel, jakim było wyzwolenie klasy robotniczej od wyzysku. Cel, w tym wypadku, uświęcał środki (gułagi, internowania, stany wojenne, nierzadko torturowanie przeciwników politycznych). W pierwszej części rozważań przedstawione zostały zmiany w samej filozofii, nie są one bez znaczenia dla pojmowania człowieka, wychowania i celów społecznych. W historii filozofii bardzo często dochodziło do instrumentalizacji i alienacji samej filozofii, co oczywiście miało swój wpływ na wychowanie. Bardzo często jednak u początków zmian w filozofii stał jakiś błąd poznawczy.

Mówiąc o znaczeniu wychowania dla kreowania i utrwalania zmian społecznych przestrzegaliśmy przed zwyrodniałym wychowaniem (tresurą), które jest li tylko przyuczaniem wychowanka, kształceniem jego nawyków. Takie wychowanie-tresura służy celom społecznym, a nie osobowemu rozwojowi wychowanka. W takim zwyrodniałym wychowaniu mamy do czynienia z prymatem społeczeństwa nad osobą.

Ostatnią, trzecią część opracowania poświęciliśmy przybliżeniu wychowania personalistycznego, które afirmując podmiotowość wychowanka, nie boi się jednak stawiać przed nim wymagania będące dla niego i dla społeczeństwa (dobro wspólne) szansą rozwoju. Wychowanie personalistyczne cechuje niezależność ideowa od wszystkich systemów społecznych i politycznych. Nie znaczy to, że nie służy ono społeczeństwu. Wprost przeciwnie. Integralne wychowanie, w którym jest miejsce na pracę nad sobą, wychowanie sprawności moralnych, najlepiej przyczynia się do realizacji szeroko pojętego dobra wspólnego. Niejednokrotnie bowiem większy wpływ na rozwój społeczeństwa ma jeden człowiek, poprzez swoje świadectwo, zaangażowanie, odpowiedzialność, niż

31 Arystoteles (2010), *Zachęta do filozofii*, Warszawa, s. 13.

cały zastęp wyuczonych aparatczyków. W historii Polski mieliśmy wielu takich, którzy wprowadzali zmiany i kształtowali świadomość społeczną przez osobiste świadectwo. Nie można o nich zapominać. Wśród nich należy wymienić: św. Stanisława biskupa, św. Maksymiliana Kolbe, bł. księdza Jerzego Popiełuszko, sługę Bożego kard. Stefana Wyszyńskiego, św. Jana Pawła II a także wielu polskich patriotów, jak rotmistrza Witolda Pileckiego, generała Augusta Fieldorfa, marszałka Józefa Piłsudskiego i wielu innych, którzy potrafili powiedzieć: *non possumus*. Hasło to przypomina nam o tym, że są pewne granice zmian i indoktrynacji, którym niekiedy poddawane są całe społeczeństwa.