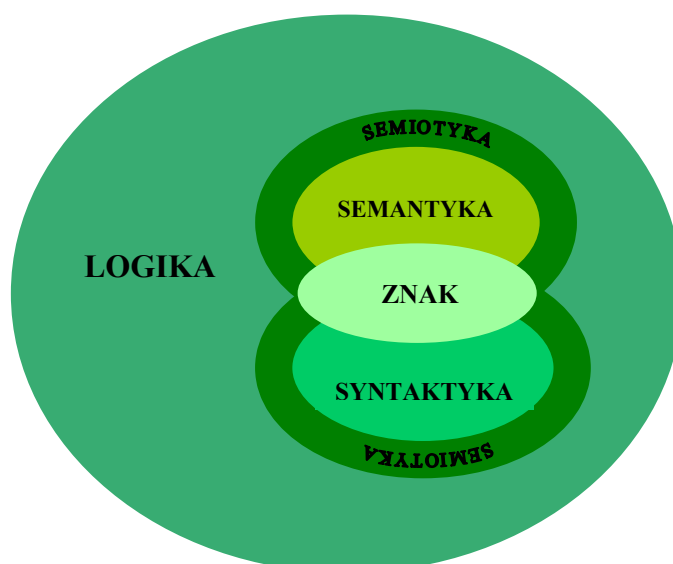


- **Autor:** Ks. Wojciech Cichosz
- **Tytuł:** W poszukiwaniu mądrości edukacyjno-wychowawczej
- **Źródło:** red. E. Wójcik, "Gdyński Kwartalnik Oświatowy", 2004, nr 4

W POSZUKIWANIU MĄDROŚCI EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZEJ

Wielokrotnie dziś słyszymy, że wychowanie ponosi klęskę, i to nie tylko w Polsce, a edukacja przeżywa, razem z całą kulturą, poważny kryzys¹. Brutalizacja życia społecznego, kult pieniądza, lekceważenie tradycyjnych kanonów, liczne „patologie i dysfunkcje społeczne” do upadku autorytetów i postaw patriotycznych włącznie – to niewątpliwe symptomy wskazujące na współczesne problemy pedagogiczne. Z jednej strony, dochodzi do pewnej polaryzacji i czytelności stanowisk, a z drugiej – daje się zaobserwować daleko posunięte rozmycie aksjologiczne². Język zaczyna tracić – z szybkością ciągu geometrycznego – swoją właściwą misję i fundamentalne zadanie, jakim jest komunikacja interpersonalna, oparta na klasycznym schemacie ogólnej teorii znaku (spotkanie adresata z nadawcą).

Zaczyna się tworzyć pewna dominanta współczesnych przeobrażeń cywilizacyjnych, jaką jest **nieostrość i względność komunikatów** (języka). Terminy i słowa, nawet – a może przede wszystkim – na płaszczyźnie naukowej (czasami w imię samej nauki!) są stosowane w różnych znaczeniach (*semantyka*), wzajemnych odniesieniach (*syntaktyka*) i kontekstach (*denotacje* i *konotacje*). Stąd też wielokrotnie obserwuje się zachwianie ogólnej teorii znaku (*semiotyka*): powinna ona spełniać funkcję komunikacji i spotkania nadawcy z adresatem – a nie spełnia.



Z N A K ⇒ K O M U N I K A T ⇒ D E S Y G N A T

¹ Zagadnienie to wybrzmiało dość mocno 7 października 2004 roku w Essen, gdzie odbyła się międzynarodowa konferencja pedagogiczna w ramach Dnia Szkół Katolickich: *Kirche und Europa*. Autor wygłosił wówczas referat: *Historische Wurzeln und das heutige Bild der katholischen Schulen in Polen*.

² W. Cichosz, *Metodologia. Elementarz Studenta*, Gdańsk 2000, s. 7.

Toczący się dzisiaj spór o szkołę i wychowanie nie jest *sensu stricto* dyskusją znudzonych teoretyków, albowiem dotyczy jednej z najważniejszych dziedzin ludzkiego życia. Dyskutanci stoją przed skomplikowanym dylematem wyboru wartości zasadniczych. Piłatowe *quid est veritas* wybrzmiewa szerokim echem po dziś dzień. Problem dotyczy odpowiedzi na pytanie: **czy pozostać wiernym wyznawanym dotąd wartościom czy też poddać się prądowi przemian; zmierzać ku źródłom czy też nowym perspektywom; być wiernym klasyce czy awangardzie; opozycji czy syntezie?** W kontekście powyższych pytań należy przypomnieć klasyczne pojęcie prawdy, która stanowi własność myśli sformułowanej jako sąd o tym, co jest, że jest (ALĒTHEIA – to ta onta doksadzein aletheuein dokei soi einai – to ta ovnta doxazein avlhquein dokei soi eivnai)³. Prawda bazuje więc na zgodności sądu z ideą, rozumu z rzeczywistością i sytuuje się w przestrzeni ogólnej teorii znaku.

Pedagogika chrześcijańska nie pozostawia w tej kwestii żadnych wątpliwości. Promuje wychowanie, które w centrum swoich zabiegów stawia takie wartości jak: **prawda, dobro, autorytet, samodyscyplina, wymaganie** od siebie i innych, **kształtowanie** silnej woli i charakteru, **pokora** wobec świata i życia, **uczciwość, sumiennosc i pracowitość**, a jednocześnie **przewyciężanie namiętności**⁴. Chrześcijański program wychowawczy odwołuje się nie tylko do pedagogiki personalistycznej, ale też do historii i doświadczeń Tradycji.

Od czasów starożytnej Hellady człowiek jawi się jako istota poznająca i teoretycznie formułująca sądy. Według Pitagorasa i Anaksagorasa człowiek – który jest tworem Boga – ma poznawać i oglądać świat (*gnosai kai theoresai* – gnwsai kai qewrhσαι). W tym ujęciu **człowiek mądry to nie ten, który doznaje tylko wrażeń, który jedynie „gapi się” na otaczający go świat i potrafi coś wytworzyć, opierając się na posiadanym doświadczeniu. Jest nim ten, kto zna odpowiedź na pytanie „dla-czego” (dia ti?).** Gdy ludzie z doświadczenia wiedzą tyko, „że” coś ma miejsce, to ludzie mądrzy rozumieją „dla-czego”. Być człowiekiem mądrym, to rozumieć i znać przyczyny⁵. A zatem wobec współczesnych sporów i dyskusji nie można przyjmować postawy biernego obserwatora rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, należy przede wszystkim zlokalizować źródła współczesnych „chorób cywilizacyjnych”, by odrzucić fałszywe recepty na szczęście i rozpocząć właściwą terapię⁶. Zgodnie z postulatami znawców zagadnienia „nauce i kulturze musimy przywrócić nadrzędną rolę pytania dla-czego? – dopiero wówczas żyć i poznawać będziemy z sensem”⁷.

³ P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom 2002, s. 78.

⁴ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 199-209.

⁵ W. Dyk, *Meandry myśli filozoficznej*, Szczecin 2001, s. 9.

⁶ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

⁷ P. Jaroszyński, dz. cyt., s. 337.

Już od czasu renesansu nauka została skierowana ku technologii i ideologii. Wprowadzone modyfikacje obowiązują po dziś dzień. Przewodnim hasłem podejmowanych zmian stała się *użyteczność* (łac. *bonum utile*), pojęta jednak bardzo szeroko, szerzej niż zwykła przydatność. Nauka staje się tym, dzięki czemu człowiek ma zapanować nad przyrodą, światem, a nawet kosmosem. Obserwuje się jej reorientację ze *scire propter ipsum scire* (poznawać ze względu na samo poznanie; poznać, aby wiedzieć) na *scire propter uti* (poznać, aby korzystać). We współczesnym świecie nauka zostaje uwikłana w kontekst pozanaukowy o skali cywilizacyjnej. Przyczyniło się to do odwrócenia uwagi od istotnych powodów zmiany miejsca nauki w kulturze. Utylitaryzm w sferze materialnej prowadzi do przekształcenia nauki w technologię, a w sferze humanistycznej – do przekształcenia filozofii w ideologię. Technologizacja nauk ścisłych oraz ideologizacja nauk humanistycznych to efekty zmian, których skutki odczuwamy do dziś, i to w stopniu coraz bardziej nasilającym się. Nie moralność, nie sztuka, nie religia, nie dziedzictwo greckie i rzymskie, nie chrześcijaństwo, ale właśnie nauka-technika jest dziś traktowana jako uniwersalny wkład Zachodu do kultury światowej.

Z powyższych sformułowań można wysnuć następującą tezę: o ile dla starożytnych Greków naczelnym motywem intensyfikującym myśl naukową było poszukiwanie przyczyn: *dia ti* (dlaczego?)⁸, to dla współczesnych ludzi naukowotwórczym pytaniem jest pytanie – *jak?*. Według klasyki nauka była *aitiologia* (*aitia* – *aivtia* – przyczyna), zaś dla współczesnych – ideologiczną pragmatyką. Owo odrzucanie arystotelesowskich przyczyn bytu (materialnej, formalnej, sprawczej i celowej) rozpoczął Franciszek Bacon, wprowadzając zasadę *jak?* oraz *ile?*.

Tak oto rozwój techniki dochodzi do fazy postindustrialnej (poprzemysłowej)⁹, a poprzez działania globalistyczne tworzy się już „nowy porządek świata” (*new world order*), którego celem jest utworzenie jednego światowego rządu i sprawnie funkcjonującego społeczeństwa technotronicznego (*technetronic society*). Procesy globalizacyjne nie miałyby oczywiście szans powodzenia bez udziału nauki. Ekonomia, finanse, energetyka, komunikacja, militaria, edukacja, media – są to dziedziny, których zasięg ma charakter coraz bardziej powszechny. U źródeł tak przepotężnego rozwoju nauki leży niewątpliwie zmiana naukowotwórczego pytania z *dlaczego?* (*to know why*) na pytanie *jak?* (*to know how*). Klucz do panowania, uzyskany dzięki nauce, pozwala nie tylko na panowanie nad przyrodą, ale również nad społeczeństwem i człowiekiem. Naukowe odpowiedzi (*wiedzieć jak* – *to know how*) na pytania dotyczące człowieka stają się środkiem, który w równym stopniu można wykorzystać *dla* lub *przeciwko* ludzkości.

Na naszych oczach z całym cynizmem realizowana jest utopia, przed którą prorocznie przestrzegali zarówno filozofowie, jak i powieściopisarze. Antidotum może tu być klasyczne ujęcie na-

⁸ M. A. Krąpiec, St. Kamiński, Z. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 2003, s. 22.

⁹ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

uki i kultury. Łacińska *cultura* oznaczała uprawę roli, a Cynceron wskazywał na zachodzące podobieństwo pomiędzy uprawą roli a wychowaniem człowieka, mówiąc, że tak jak ziemię trzeba przygotować i pielęgnować, aby wydała plon, tak również **człowiek wymaga odpowiedniej uprawy, aby wzrastały w nim cnoty i wyplenione były wady** (*cultura animi* – kultura duszy). Kultura w sensie klasycznym jest w pewnym sensie uzupełnieniem braków natury (doskonaleniem) kierowanym za pomocą rozumu. **Podmiotem i celem kultury jest zawsze człowiek!** Wychowanie polegające na usuwaniu wad i zaszczepianiu cnót, jest więc ciągłym dysponowaniem człowieka do tego, aby umiał kierować własnym życiem ku autentycznemu dobru. **Kultura-wychowanie ma na względzie dobro człowieka w perspektywie całego jego życia, jak również osiągnięcia celu ostatecznego.** Ta uprawa rozumu, aby sam następnie mógł uprawiać podmiot, którego jest władzą, ma dla życia człowieka znaczenie kluczowe. Doceniając rolę i wagę nauki w kulturze, należy również widzieć jej źródła, granice i cel. Współczesny kult nauki nie może stać się pewnego rodzaju fasadą, za którą ukrywa się niszcząca człowieka i jego kulturę – ideologia postmodernistyczna, tłumacząca obecne przemiany cywilizacyjno-kulturowe (negacja osoby ludzkiej, programowy ateizm, manipulacja intelektualna i chaos terminologiczny).

DEKALOG

MĄDROŚCI EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZEJ

1. Wychowanie koncentruje się na osobie ludzkiej, która jest jego źródłem i celem.
2. Wychowanie stosuje te same prawa moralne zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.
3. Wychowanie w swoim programie opiera się na obiektywnym systemie wartości.
4. Wychowanie harmonizuje doczesność ze światem wartości i nadprzyrodzoności.
5. Wychowanie w swoich działaniach eksponuje autorytety.
6. Wychowanie integruje wszystkie sfery życia człowieka: rozum, wolę i uczucia.
7. Wychowanie nie lekceważy wykształcenia formalnego.
8. Wychowanie koreluje z nauczaniem.
9. Wychowanie unika skrajności.
10. Wychowanie służy jednostce i społeczeństwu.