

- **Autor:** Ks. Wojciech Cichosz
  - **Tytuł:** *Współczesny dramat języka, nauki i wychowania*
  - **Źródło:** w: *Dramatyczne pytania naszego wieku*, „Kolekcja Communio”, t. 17, Pallotinum, Poznań 2006, s. 36-52.
- 

## WSPÓŁCZESNY DRAMAT JĘZYKA, NAUKI I WYCHOWANIA

*Z drzewa, które daje wiedzę o dobru i zlu, jeść nie będziesz!  
Gdybyś z niego zjadł, czeka cię pewna śmierć!*  
(Rdz 2,17)

Od czasów starożytnej Hellady, człowiek jawi się jako istota poznająca i formułująca sądy. Pierwsi filozofowie (Pitagoras, Platon czy Arystoteles) postulowali, by osoba nie tylko oglądała świat (sfera wrażeń), ale i poznawała go (gr. *gnosai kai theoresai*). W ich przekonaniu, człowiekiem mądrym nie jest ten, który jedynie „gapi się” na otaczającą go rzeczywistość, ale ten, kto zna odpowiedź na podstawowe pytania egzystencjalne: *Kim jestem? Skąd wyszedłem? Dokąd zmierzam?* (gr. *gnoti se auton*). Ewangelista Łukasz przestrzega przed łatwą rezygnacją z tego fundamentalnego zadania: *Biada wam, uczonym w Prawie, bo wzięliście klucze poznania; samiście nie weszli, a przeszkodziliście tym, którzy wejść chcieli* (Łk 11,52). Człowiek mądry zna i rozumie przyczyny (gr. *dia ti?*) oraz podstawowe zasady (gr. *arche*)<sup>1</sup>. Według Pisma Świętego, człowiek mądry jest *wzbogacony we wszystko: we wszelkie słowo i wszelkie poznanie* (1 Kor 1,5). Z punktu widzenia propedeutyki nauki, charakteryzują go zasadniczo trzy elementy: racjonalizacja i krytycyzm (odmitologizowanie pojęcia świata) oraz synteza (umiejętność formułowania sądów ogólnych) i koherencyjność (wewnętrzna spójność logiczna)<sup>2</sup>.

### 1. Współczesny dramat: narodziny *kultury śmierci*

Historię życia poszczególnych osób, jak i całych społeczeństw można obrazowo określić „jako zawody między wychowaniem a katastrofą”<sup>3</sup>. To nieustanna batalia międzypokoleniowa, zmaganie się podstaw życia i jego nieodwracalnego obumierania. Właśnie obecne po-

---

<sup>1</sup> Por. Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. T. Żeleźnik, opr. M. A. Krąpiec, A. Maryniarczyk, Lublin 1996: „Wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania” (łac. *omnes homines natura scire desiderant*); W. Dyk, *Meandry myśli filozoficznej*, Szczecin 2001, s. 9.

<sup>2</sup> W. Cichosz, *Metodologia. Elementarz Studenta*, Gdańsk 2000, s. 21.

<sup>3</sup> R. Carneiro, *Wolność a wychowanie*, „Kolekcja Communio”, 1994, t. 9, s. 306.

kolenia cieszą się niezwykłym przywilejem, jakim jest upadek największych totalitaryzmów politycznych i ideologicznych w historii współczesnej (nazizmu, komunizmu i liberalizmu), ale jednocześnie czasy te są pełne znaków zapytania i zawilości. Człowiek początku XXI wieku może poszczycić się licznymi osiągnięciami we wszystkich dziedzinach życia. Błyskawiczny rozwój techniki, zdobycze z zakresu medycyny i technologii informatyczno-informacyjnej sprawiają wrażenie, że przyszłość ludzkości może jawić się optymistycznie. Ale jednocześnie ten sam wzrost ekonomiczny powoduje daleko idące zmiany kulturowe, cywilizacyjne, jak również mentalne. Wobec współczesnych dyskusji i sporów nie można przyjmować postawy biernego obserwatora rzeczywistości. Przede wszystkim należałoby zlokalizować źródła współczesnych „chorób cywilizacyjnych”, by z niedorzecznego „jarmarku ponowoczesnej swawoli”<sup>4</sup>, konsumpcji i hedonizmu<sup>5</sup> usunąć fałszywe recepty na szczęście i rozpocząć właściwą terapię<sup>6</sup>.

Przed Kościołem stoi nowe wyzwanie, jakim są zmiany kulturowo-mentalne o zasięgu cywilizacyjnym, inspirowane tzw. „myśleniem naukowym”. Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio* ze smutkiem stwierdza: „Także w teologii powracają dawne pokusy. Na przykład w niektórych współczesnych nurtach teologicznych dochodzi znów do głosu pewien racjonalizm, zwłaszcza wówczas, gdy twierdzenia, które zostały uznane za filozoficznie uzasadnione, są traktowane jako wiążące dla badań teologicznych. Zdarza się to przede wszystkim w przypadkach, gdy teolog nie mający należytej kompetencji filozoficznej ulega bezkrytycznie wpływowi twierdzeń, które weszły już do języka potocznego i do kultury masowej, ale pozbawione są wystarczających podstaw racjonalnych”<sup>7</sup>.

W dobie dokonujących się przemian społeczno-kulturowych do głosu dochodzą – jak pisze Jan Paweł II – „różne doktryny próbujące podważyć wartość prawd, o których pewności człowiek był przekonany. Prowadzi to wielokrotnie do powstawania różnych form agnostycyzmu i relatywizmu, które sprawiły, że poszukiwania filozoficzne ugrzęzły na ruchomych piaskach powszechnego sceptycyzmu. Uprawniona wielość stanowisk ustąpiła miejsca bezkrytycznemu pluralizmowi, opartemu na założeniu, że wszystkie opinie mają równą wartość: jest to jeden z najbardziej rozpowszechnionych przejawów braku wiary w istnienie prawdy.

---

<sup>4</sup> A. Pawłucki, *Osoba w pedagogice ciała*, Olsztyn 2005, s. 7.

<sup>5</sup> W. Cichosz, *Współczesne pochłaniacze: o konsumpcjonizmie*, red. M. Bała, „Studia Gdańskie, 2004, t. XVII, s. 181-189.

<sup>6</sup> Jan Paweł II, List apostolski *Tertio millennio adveniente*, Watykan 1994; tenże, List apostolski *Novo millennio ineunte*, Watykan 2001; tenże, Posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa*, Watykan 2003; tenże, List apostolski *Mane nobiscum Domine*, Watykan 2004; tenże, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005; J. Krasieński, *Przez wiarę i nadzieję ku cywilizacji miłości*, Sandomierz 1987; J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

<sup>7</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, Rzym 1998, 55.

Od takiej postawy nie są wolne także pewne koncepcje życia pochodzące ze Wschodu: odbierają one bowiem prawdzie charakter absolutny, wychodząc z założenia, że objawia się ona w równej mierze w różnych doktrynach, nawet wzajemnie sprzecznych. W takiej perspektywie wszystko zostaje sprowadzone do rangi opinii. Mamy tu do czynienia jakby z ruchem pozabawionym stałego kierunku: z jednej strony refleksja filozoficzna zdołała wejść na drogę zbliżającą ją coraz bardziej do ludzkiej egzystencji i do form, w których się ona wyraża, z drugiej zaś woli zajmować się raczej zagadnieniami egzystencjalnymi, hermeneutycznymi lub językowymi, które omijają zasadniczą kwestię prawdy o życiu osobowym, o bycie i o Bogu. W wyniku tego ukształtowała się w ludziach współczesnych, a nie tylko u nielicznych filozofów, postawa ogólnego braku zaufania do wielkich zdolności poznawczych człowieka. Pod wpływem fałszywej skromności człowiek zadowala się prawdami cząstkowymi i tymczasowymi i nie próbuje już stawiać zasadniczych pytań o sens i najgłębszy fundament ludzkiego życia osobowego i społecznego. Można powiedzieć, że stracił nadzieję na uzyskanie od filozofii ostatecznych odpowiedzi na te pytania”<sup>8</sup>.

Współczesne przemiany wypełniły wszystkie dziedziny ludzkiego życia. Czytając liczne opracowania na temat kultury i jej gruntownego „przemodelowywania”, nie sposób nie zauważyć, że przez współczesną myśl teologiczną i edukacyjną przebiega dyskurs wokół zachodzących przemian. Niektóre działania i eksperymenty mogą okazać się bardzo niebezpieczne. Świadomość ogromnych możliwości człowieka i rozwoju techniki powoduje niejednokrotnie uleganie nie tylko logice rynku: prawu popytu i podaży, ale także pokusie zdobycia nieograniczonej władzy nad przyrodą, a nawet nad samą osobą ludzką. Dzieje się to na wszystkich płaszczyznach ludzkiego działania: w komputeryzacji i technicyzacji życia, nowej edukacji i wychowaniu, abiogenezie i antropogenezie, genetyce i inżynierii biomedycznej, transplantacji i prokreacji, sekwencjonowaniu nukleotydów w ludzkim genomie i hodowli tkanek. Jan Paweł II w Posynodalnej adhortacji apostolskiej *Ecclesia in Europa* stwierdza, iż współcześnie jesteśmy świadkami „dążenia do narzucenia antropologii bez Boga i bez Chrystusa. Taki typ myślenia – pisze dalej Papież – doprowadził do tego, że uważa się człowieka za «absolutne centrum rzeczywistości, każąc mu w ten sposób wbrew naturze rzeczy zająć miejsce Boga, zapominając o tym, że to nie człowiek czyni Boga, ale Bóg czyni człowieka. Zapomnienie o Bogu doprowadziło do porzucenia człowieka» i dlatego «nie należy się dziwić, jeśli w tym kontekście otworzyła się rozległa przestrzeń dla swobodnego rozwoju nihilizmu na polu filozofii, relatywizmu na polu teorii poznania i moralności, pragmatyzmu i nawet

---

<sup>8</sup> Tamże, 5.

cynicznego hedonizmu w strukturze życia codziennego». Europejska kultura sprawia wrażenie «milczącej apostazji» człowieka sytego, który żyje tak, jakby Bóg nie istniał (...). Jesteśmy świadkami narodzin nowej kultury, pozostającej w znacznej mierze pod wpływem środków masowego przekazu, której cechy charakterystyczne i treści często sprzeczne są z Ewangelią i z godnością osoby ludzkiej. Do kultury tej należy też coraz bardziej rozpowszechniony agnostycyzm religijny, związany z pogłębiającym się relatywizmem moralnym i prawnym, który jest następstwem zagubienia prawdy o człowieku jako fundamencie niezbywalnych praw każdego. Oznaką gaśnięcia nadziei bywają niepokojące formy tego, co można nazwać «kulturą śmierci»<sup>9</sup>.

## 2. Dramat języka: relatywizm aksjologiczny

W prehistorii biblijnej niezwykle wymowny rytm posiada opis stworzenia, rytm wręcz litanijny – z powtarzającą się, co pewien czas, frazą: *Wtedy Bóg rzekł: «Niech się stanie»* (por. Rdz 1,3-29). Bóg, poprzez Słowo<sup>10</sup>, przekształca chaos w kosmos, a bezład w porządek<sup>11</sup>. Jego język ma nie tylko moc porządkującą i harmonizującą, ale *wszystko co Bóg uczynił* (przez Słowo), *jest bardzo dobre* (Rdz 1,31). Dotyczy to również stworzenia człowieka i zajęcia przez niego pośród wszystkich istot miejsca wyjątkowego i wyróżnionego. Nietrudno zauważyć biblijne przesłanie o ogromnym *darze* i odpowiedzialnym *zadaniu* człowieka.

Wydaje się, że to, co wczoraj było czymś oczywistym i imperatywnie wiążącym wszystkich, dzisiaj zostało poddane społecznej dyskusji i demokratycznemu wyborowi (przetargowi). We współczesnym świecie, z jednej strony, dochodzi do pewnej polaryzacji i czytelności stanowisk, a z drugiej, daje się zaobserwować relatywizację pojęć i postępujące rozmycie aksjologiczne<sup>12</sup>. Język zaczyna tracić, z szybkością ciągu geometrycznego, swoją właściwą misję i fundamentalne zadanie, jakim jest komunikacja interpersonalna<sup>13</sup>. Według św. Jakuba: *Język, mimo że jest małym organem, ma powód do wielkich przechwałek. Oto mały ogień, a jak wielki las podpala. Tak i język jest ogniem, światem nieprawości* (Jk 3,5-6).

<sup>9</sup> Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostołska *Ecclesia in Europa*, 9.

<sup>10</sup> Ze względu na wyznaczony cel artykułu, świadomie pomija on teologiczny aspekt *Słowa* (gr. *Logos*), ześrodkowany na kartach Prologu Janowego: *Na początku było, Słowo, a Słowo było i Boga i Bogiem było Słowo. Ono było na początku u Boga. Wszystko przez Nie się stało, a bez Niego nic się nie stało, co się stało. W Nim było życie, a życie było światłością ludzi, a światłość w ciemności świeci i ciemność jej nie ogarnęła* (J 1,1-5). Zagadnienie to domaga się osobnej i bardziej pogłębionej refleksji.

<sup>11</sup> E. Dajczak, *Na początku jest twórcze słowo Boga*, w: *Odpowiednie dać rzeczy słowo*. 68. *Ogólnopolska Pielgrzymka Nauczycieli i Wychowawców na Jasną Górę*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2005, s. 3.

<sup>12</sup> W. Cichosz, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>13</sup> J. Silva, *Kto jest osobą?*, „Kolekcja Communio”, 2004, t. 16, s. 48: „Jedynie człowiek jest zdolny do wytworzenia złożonego systemu artykułowanego, o różnych stopniach precyzji, zawsze jednak odrębnego «od mówie-

W ten sposób tworzy się pewna dominanta współczesnych przeobrażeń: relatywizacja języka i kultury. Pismo Święte określa to następująco: *Języka natomiast nikt z ludzi nie potrafi okiełznać, to zło niestateczne, pełne zabójczego jadu. Przy jego pomocy wielbimy Boga i Ojca i nim przeklinamy ludzi, stworzonych na podobieństwo Boże* (Jk 3,8-9).

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*). Wielokrotnie obserwuje się zachwianie ogólnej teorii znaku (*semiotyka*): powinna ona spełniać funkcję komunikacji i spotkania nadawcy z adresatem – a nie spełnia. Na gruncie samej tylko kultury i edukacji można wymienić prądy, które są efektem, z jednej strony, pluralizacji i enigmatyzacji języka, a z drugiej – nowego stylu życia.

W kontekście powyższych sformułowań warto bliżej przyjrzeć się np. klasycznemu pojęciu prawdy (gr. *alētheia*), która stanowi własność myśli sformułowanej jako sąd o tym, co jest, że jest (gr. *to ta onta doksadzein alētheuein dokei soi einai*)<sup>14</sup>. Prawda bazuje więc na zgodności sądu z ideą, rozumu z rzeczywistością i sytuuje się w przestrzeni ogólnej teorii znaku. Niezwykle trafnie prawdę tę oddają słowa Pisma Świętego: *Dzieci, nie miłujmy słowem i językiem, lecz czynem i prawdą! Po tym poznamy, że jesteśmy z Prawdy i uspokoimy przed Nim nasze serce* (1 J 3,18-19) i dalej przestroga św. Piotra: *Kto bowiem chce miłować życie i oglądać dni szczęśliwe, niech wstrzyma język od złego* (1 P 3,10). „Wszystko to – jak pisze Jan Paweł II w *Catechesi tradendae* – ma wielki wpływ na katechezę. Konieczne jest, by znalazła ona język odpowiedni dla wszystkich współczesnych dzieci, młodzieży i innych ludzi: język właściwy dla studiujących i naukowców, dla wykształconych, nieuczonych albo stojących na niskim stopniu cywilizacji, nawet dla upośledzonych fizycznie czy umysłowo, i innych. Święty Augustyn już dawno przemyślał ten problem i przyczynił się walcnie do jego rozwiązania w swoich czasach znanym dziełem *De catechizandis rudibus*. W katechezie, tak jak i w teologii, problem języka jest bez wątpienia problemem pierwszorzędym. Warto tu jednak przypomnieć, że katecheza nie może się posługiwać żadnym takim językiem, który by pod jakimkolwiek pretekstem, nawet rzekomej naukowości, prowadził do wypaczenia tego, co się zawiera w Symbolu zwanym Credo. Nie do przyjęcia jest też język, który wprowadza w błąd lub zwodzi. Przeciwnie, takie jest najwyższe prawo, że wszelkie osiągnięcia nauki o języku mają być do dyspozycji katechezy, a to w tym celu, by była ona zdolna „opowiedzieć” czy też „przekazać” całą niewypaczoną naukę wiary współczesnym dzieciom, dorasta-

---

nia zwierzęcego», nieodzownego do porozumiewania się z innymi jednostkami”.

jącym, młodzieży i dorosłym”<sup>15</sup>. Stąd też do dziś nie straciła swojego znaczenia i odniesienia biblijna konkluzja: *Wszystko co Bóg uczynił (przez słowo), jest bardzo dobre* (Rdz 1,31).

### 3. Dramat nauki: *poznanie czy użyteczność*

Słowo i świat pojęć to przestrzeń wielkiego zmagania o człowieka i jego przyszłość. Niekiedy zmaganie to może przybrać postać bezwzględnej walki. Warto o tym pamiętać, gdy współczesna nauka staje się wszechobecna, a poszczególne dziedziny kultury, tracąc swoją odrębność, są krok po kroku unaukowiane. Rozwój techniki i technologii informatyczno-informacyjnej prowadzi współczesnego człowieka do „epoki przemysłowej” (postindustrialnej)<sup>16</sup>, a poprzez działania globalistyczne tworzy się „nowy porządek świata” („New World Order”)<sup>17</sup>, którego celem jest utworzenie jednego światowego rządu i sprawnie funkcjonującego społeczeństwa technologicznego (*technetronic society*). Procesy globalizacyjne nie miałyby, oczywiście, szans powodzenia bez udziału nauki. Ekonomia, finanse, energetyka, komunikacja, militaria, edukacja, a przede wszystkim media – są to dziedziny, których zasięg ma charakter coraz bardziej powszechny. U źródeł tak niezwykłego rozwoju nauki leży zmiana naukowotwórczego pytania z *dlaczego?* (*to know why*) na pytanie *jak?* (*to know how*). Klucz do panowania, uzyskany dzięki nauce, pozwala nie tylko objąć władzę nad przyrodą, ale również nad społeczeństwem i człowiekiem. Naukowe odpowiedzi (*wiedzieć jak*) na pytania dotyczące człowieka stają się środkiem, który w równym stopniu można wykorzystać *dla* lub *przeciwko* ludzkości.

Jawiące się na horyzoncie niebezpieczeństwa wyraźnie zauważył Sobór Watykański II: „Pod tymi wszystkimi roszczeniami kryje się dążność głębsza i powszechniejsza, mianowicie osoby i grupy ludzkie pragną życia pełnego i wolnego, godnego człowieka, przy wykorzystaniu wszystkiego, czego im może dostarczyć tak obficie dzisiejszy świat. Narody poza tym czynią coraz to większe wysiłki, aby osiągnąć jakąś powszechną wspólnotę. W takim stanie rzeczy świat dzisiejszy okazuje się zarazem mocny i słaby, zdolny do najlepszego i do najgorszego; stoi bowiem przed nim otworem droga do wolności i do niewolnictwa, do postępu i cofania się, do braterstwa i nienawiści. Poza tym człowiek staje się świadomy tego, że jego zadaniem jest pokierować należycie siłami, które sam wzbudził, a które mogą go zmiażd-

---

<sup>14</sup> P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, Radom 2002, s. 78.

<sup>15</sup> Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Catechesi tradendae*, Rzym 1979, 59.

<sup>16</sup> Z. Brzeziński, *Between Two Ages*, New York 1970, s. 9: „The post-industrial society is becoming a technetronic society: a society that is shaped culturally, psychologically, socially and economically by the impact of technology and electronics – particularly in the area of computers and communications”; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

<sup>17</sup> P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, dz. cyt., s. 309-320.

dżyć lub też służyć mu. Dlatego zadaje sobie pytania (...). Zakłócenia równowagi, na które cierpi świat dzisiejszy, w istocie wiążą się z najbardziej podstawowym zachwianiem równowagi, które ma miejsce w sercu ludzkim”<sup>18</sup>.

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 została uwikłana w kontekst pozanaukowy o skali cywilizacyjnej. Przyczyniło się to do odwrócenia uwagi od istotnych powodów zmiany miejsca nauki w kulturze. Mamy do czynienia z procesem ścierania się różnych cywilizacji, głównie zaś naporu innych cywilizacji na kulturę zachodnią (łacińską)<sup>19</sup>. 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 po dziś dzień, 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. Papieska Rada ds. Kultury i ds. Dialogu Międzyreligijnego w wypowiedzi na temat New Age wskazuje następujące przyczyny współczesnych przemian: protestantyzm (Raj na Ziemi, millenaryzm); hermetyzm (wniesienie do nauki różnych „smaków” Orientu); kabałę (związaną z judaizmem, a oznaczającą ezoteryczną lub mistyczną wiedzę dotyczącą Boga i wszechświata, która została objawiona tylko wybranym osobom)<sup>20</sup>.

Z powyższych sformułowań można wysnuć następującą tezę: o ile dla starożytnych Greków naczelnym motywem intensyfikującym myśl naukową było poszukiwanie przyczyn: *día ti (dlaczego?)*<sup>21</sup>, to dla współczesnych zagadnieniem naukowotwórczym jest pytanie – *jak?*. Według klasyki, nauka była *aitologią* (gr. *aitia* – przyczyna), zaś dla współczesnych ideologiczną pragmatyką. Owo odrzucanie arystotelesowskich przyczyn bytu (materialnej,

---

<sup>18</sup> Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska *Gaudium et spes*, Rzym 1965, 9.

<sup>19</sup> W. Cichosz, *W poszukiwaniu mądrości edukacyjno-wychowawczej*, red. E. Wójcik, „Gdyński Kwartalnik Oświatowy”, 2004, nr 4, s. 28-31.

<sup>20</sup> Papieska Rada do Spraw Kultury i Papieska Rada do Spraw Dialogu Międzyreligijnego, *Jezus Chrystus dawcą wody żywej*, Watykan 2003, s. 27.

<sup>21</sup> M. A. Krąpiec, St. Kamiński, Z. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii*, Lublin 2003, s. 22.

formalnej, sprawczej i celowej) rozpoczął Franciszek Bacon, wprowadzając wspomnianą już zasadę: *jak?* oraz *ile?*. Miejsce formy zajmuje prawo, miejsce materii – ilość, a przyczyny: celowa i sprawcza, zostają całkowicie wyeliminowane. Takie podejście do nauki kompletnie zmieniło jej dotychczasowe oblicze. Fizyka metafizyczna (*dlaczego?*) została zamieniona na fizykę matematyczną (*jak?* i *ile?*). Jest to zabieg niezwykle niebezpieczny, gdyż „prawidłowym fundamentem pedagogicznym jest wezwanie do wkraczania w przestrzenie celów ostatecznych, do zajmowania się nie tylko tym, *jak*, ale także, *dlaczego*, do przewyższania nieporozumień aseptycznej edukacji aż do przywrócenia procesowi wychowania owej jednolitości, która uniemożliwia podzielenie wiedzy i umiejętności na różne nurty i zachowuje w centrum osobę, jej integralną tożsamość, transcendentną i historyczną. Program wychowania, oparty na Ewangelii, ma za zadanie podjąć to wyzwanie i odpowiedzieć na nie z przekonaniem, że tajemnica człowieka wyjaśnia się naprawdę dopiero w tajemnicy Słowa Wcielonego”<sup>22</sup>.

Dla powyższego kontekstu rozważań, jak również pełni analiz, kluczowego znaczenia nabiera słowo – *ideologia* (gr. *idea* i *logos*). Choć ma ono posmak starożytny, jest XIX-wiecznym neologizmem (1796), będącym sensualistycznym odgałęzieniem kartezjanizmu. Słynne *cogito ergo sum* (*myślę, więc jestem*) zostało zmienione na *je sens, donc j'existe* (*odczuwam, więc jestem*). Główną metodą ideologii stała się analiza władz zmysłowych i poznania zmysłowego. Idee są wrażeniami, bo nie ma ani niematerialnych pojęć, ani tym bardziej duszy. Ta niebezpieczna ideologia – od czasów Rewolucji Francuskiej – stała się jednym z wariantów nowego rozumienia filozofii. Dramatem jest to, że coraz bardziej dominującym<sup>23</sup>. Stąd walka z Kościołem w czasie Rewolucji (później również) nie była (nie jest) tylko walką o wpływy, ale sięgała (dotyczy) najgłębszych podstaw cywilizacyjnych. W takiej perspektywie ani metafizyka, ani teologia czy religia nie mogą być nauką. Dawna metafizyka ma się do nowej jak alchemia do chemii i astrologia do astronomii. Lekarstwem na chorobę tradycyjnej metafizyki ma być właśnie ideologia, która, notabene, staje się nowoczesną metafizyką. Uznanie metafizyki i religii za nienaukowe ma dyskwalifikować te dziedziny kultury w społeczeństwie, a zarazem przyczynić się do dyskredytacji samego Kościoła. Współczesna zideologizowana koncepcja nauki wymierzona jest więc zarówno przeciwko teologii, jak i samej religii.

---

<sup>22</sup> Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka u progu trzeciego tysiąclecia*, Rzym 1997, 10; por. także: Sobór Watykański II, Konstytucja Duszpasterska *Gaudium et spes*, 22.

<sup>23</sup> P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, dz. cyt., s. 273.



W ponowoczesności dominuje materialistyczne pojmowanie człowieka (teza Ludwika Feuerbacha, według której, człowiek jest tym, co je: *Der Mensch ist, was er ißt*), które bezpośrednio neguje jego osobową transcendencję względem przyrody, jak i społeczeństwa. Konferencja Episkopatu Polski w Dyrektorium Katechetycznym z 2001 roku zauważa, że „ateizm jest zjawiskiem bardzo zróżnicowanym”<sup>24</sup>. Przybiera najczęściej postać dążenia do wyzwolenia się człowieka i wyraża przekonanie, że można się obejść bez Boga<sup>25</sup>. Traktuje on jednostkę ludzką jako jedyne sprawcę swojej historii. Źródła ateizmu należy upatrywać w błędnej koncepcji osoby i jej relacji do społeczeństwa. Negacja Boga, w pierwszym rzędzie, pozbawia osobę jej fundamentu, a w konsekwencji prowadzi do takiego ukształtowania porządku społecznego, w którym ignorowana jest godność i odpowiedzialność osoby<sup>26</sup>. Ateizm „jest nie tylko przeciwny religii, nie tylko umniejsza wartość krzyża i pozbawia go znaczenia”<sup>27</sup>, ale rodzi w człowieku i w społeczeństwie „pustkę duchową”<sup>28</sup>. Utrata wrażliwości na Boga jest w istocie również utratą wrażliwości na człowieka<sup>29</sup> i często wiąże się z utratą poczucia grzechu<sup>30</sup>. Człowiek, pragnąc wyzwolić się od Boga i samemu zająć Jego miejsce, nie tylko „oszukuje i niszczy samego siebie”<sup>31</sup>, ale przede wszystkim prowadzi do alienacji własnej osoby. Warto dodać, że to nie człowiek – jak u Protagorasa – jest miarą wszechrzeczy, ale Bóg: *pantōn chrematon metron ho Theos*. Świetnym wyczuciem wykazał się nasz wieszcz narodowy Adam Mickiewicz, gdy w *Nauce bezbożnych* pisał: „Kiedy nad naukami bezbożnik pracuje, strzeż się go: jest to zbójca, który broń kupuje”.

#### 4. Dramat szkoły: nowe wychowanie

Szkoła przeżywa obecnie istotny dylemat. Hannah Arendt wskazuje, że „problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”<sup>32</sup>. W obliczu takich słów rodzi się porównanie, iż w epoce ponowoczesnej szkoła to statek, ale – bez sternika. Może tworzyć się pedagogika

<sup>24</sup> Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków 2001, 63; por. także: Kongregacja Nauki Wiary, *Instrukcja Libertatis conscientia*, Rzym 1986, 38.

<sup>25</sup> Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym 1997, 22.

<sup>26</sup> Por. Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, Rzym 1991, 13; M. Maliński, *O godność człowieka: pontyfikat Jana Pawła II 1976-1982*, Katowice 1983.

<sup>27</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Ut unum sint*, Rzym 1995, 1.

<sup>28</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Centesimus annus*, 24.

<sup>29</sup> Por. Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium vitae*, Rzym 1995, 21.

<sup>30</sup> J. Bramorski, *Wyzwalająca moc pokuty chrześcijańskiej*, Pelplin 2004.

<sup>31</sup> Kongregacja Nauki Wiary, *Instrukcja Libertatis conscientia*, 37.

<sup>32</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 231.

różnego rodzaju, nawet taka, która będzie sprzeczna sama z sobą. Trudno dziś jednoznacznie odczytać rozumienie np. *pedagogiki humanistycznej* czy *pedagogiki światopoglądowo neutralnej*. Nikt też dotąd nie podał wyczerpującej definicji tzw. *pedagogiki sukcesu* (*pedagogiki bogatych*) czy *pedagogiki przetrwania* (*pedagogiki biednych*)<sup>33</sup>. Jak z kolei rozumieć *pedagogikę funkcjonowania*, w której człowiek to zaledwie mały trybik w wielkiej maszynie? Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego zauważa, że „kryzys tożsamości, brak zaufania w stosunku do struktur społecznych, wynikająca stąd niepewność i brak osobistych przekonań, zarażający wpływ postępującej laicyzacji świata, utrata sensu autorytetu i odpowiedniego używania wolności – są to tylko niektóre z licznych trudności, które młodzież naszych czasów, mniej lub bardziej w zależności od różnych kultur i różnych krajów, stawia wychowawcy katolickiemu”<sup>34</sup>.

Aby zdefiniować termin pedagogika, można stwierdzić, iż reprezentatywny wydaje się pogląd T. Szkudlarka, dla którego „pedagogika jest zwykle określana mianem nauki o wychowaniu. Z tego trzywyrazowego określenia stosunkowo najmniej dyskusyjne znaczenie można przypisać słowu *o*. Co do znaczenia słów *nauka* i *wychowanie* toczą się spory mniej więcej tak stare, jak idea uczynienia pedagogiki nauką”<sup>35</sup>. Stąd też, można dziś mówić o licznych prądach czy trendach wychowania, dla których wolność stała się wartością bezwzględną i samą w sobie. Tworzy się nowa jakość edukacyjna (do przekraczania wszelkiego rodzaju granic): koncepcje indywidualistyczne, emancypacyjne, feministyczne, antypedagogiczne i wiele innych<sup>36</sup>. Spotyka się również taką pedagogikę, dla której paradygmat nauki i przyrody przybiera wymiar religijno-mistyczny.

Toczący się spór o szkołę i wychowanie nie jest *sensu stricto* dyskusją znudzonych teoretyków, albowiem odnosi się do najważniejszej dziedziny ludzkiego życia. Zgodnie ze starą zasadą: *kto ma młodzież, ten ma przyszłość i całe społeczeństwo*. Dyskutanci stoją więc przed skomplikowanym dylematem wyboru opcji fundamentalnej – wyboru wartości zasadniczych. Piłatowe *quid est veritas* wybrzmiewa szerokim echem po dziś dzień. Problem dotyczy

---

<sup>33</sup> Literatura przedmiotu dużo uwagi poświęca zagadnieniom współczesnych nurtów wychowania. Pozwala ona na zasadzie ekstrapolacji, czy też antytezy, sformułować takie – jak powyżej podano – możliwe teorie wychowania. U Bogusława Śliwerskiego w książce *Współczesne teorie i nurty wychowania* (s. 268) czytamy: „Zdaniem Paulo Freire’a nie ma innej, jakiejś «neutralnej» pedagogiki – poza pedagogiką uciśnionych, która jako jedyna spośród wszystkich nauk o wychowaniu zainteresowana jest pomocą ludziom w przetrwaniu «kultury ciszy» klas uciskanych”.

<sup>34</sup> Kongregacja do Spraw Wychowania Katolickiego, *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*, Rzym 1982, 26. Zob. także: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993; St. Michałowski, *W stronę pedagogiki integralnej*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

<sup>35</sup> T. Szkudlarek, *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny, a całościowe myślenie o wychowaniu*, w: *Pytanie. Dialog. Wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 67.

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 ocenie Jana Pawła II jest pożądane, aby jednym ze szczególnie ważnych zadań nauki stało się głębsze poznanie relacji między językiem pojęciowym a prawdą oraz wskazanie odpowiednich dróg wiodących do jej poprawnego zrozumienia<sup>37</sup>. Pytania o rodzaj pedagogiki stają się bardzo istotne, bo gdy zanika tradycyjne odnośnienie się do autorytetów – jak wymownie zauważa T. Szkudlarek – „nauka staje się jedną z równoprawnych form wiedzy (bo w czymże jest lepsza od potocznej mądrości w rozwiązywaniu problemów życiowych?), sztuka – ludyczną zabawą, polityka – zajęciem zarówno dla tradycyjnych elit, jak i dla gospodyń domowych walczących o uznanie ich praw pracowniczych”<sup>38</sup>. W kontekście zachwiania, zakwestionowania i odrzucenia autorytetów, można stwierdzić, że implozja autorytetów powoduje eksplozję kultur marginalnych<sup>39</sup>. Na takim właśnie gruncie wyrasta *pedagogika kontestacyjna*<sup>40</sup>, która daje teoretyczne podstawy różnego rodzaju pedagogice *liberalnej*.

Chcąc lepiej zrozumieć negację nowożytną recepcji świata, warto przypomnieć, że bezpośrednim celem Oświecenia i całej racjonalistycznej filozofii moderny była – i jest – wiara w rozum i naukę, w wiedzę i racjonalizm myślenia oraz działania. Na piedestale postawiono postęp i technikę. Przyjęta koncepcja czasu linearnego sprzyjała i niejednokrotnie ciągle sprzyja tworzeniu wizji przyszłości oraz uniwersalistycznych utopii wyrażanych w hasłach: *raj na ziemi, szczęśliwy świat, lepsze społeczeństwo, nowy człowiek* itp. Takie nadzieje ciągle implikowały i pobudzały krytykę zastanego świata i dążenie ludzkości do doskonałości. Podstawową zasadą funkcjonowania placówek oświatowych był racjonalizm myślowy, dzięki któremu sprecyzowano cele i zadania wychowania, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Osoba ludzka w tak przyjętym modelu wychowania powinna ze swej natury dążyć do prawdy, sprawiedliwości, wiedzy o świecie i sobie samej, kierując się zawsze działaniem celowym

---

<sup>36</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.

<sup>37</sup> Por. Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, 96.

<sup>38</sup> T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 265.

<sup>39</sup> W. Cichosz, *Dysfunkcyjność społeczna – subkultury młodzieżowe*, red. M. Bała, „Studia Gdańskie”, 2004, t. XVII, s. 191-198.

<sup>40</sup> Por. B. Śliwerski, *Kontestacja pedagogiki końca XX wieku*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, Toruń 1991, s. 112 i 126; tenże, *Antypedagogika*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 1, s. 75-88. Warto dodać, że nazwa prądu *antypedagogika* została po raz pierwszy użyta przez zachodnioniemieckiego profesora pedagogiki Heinricha Kupffera w roku 1974 na zasadzie analogii do antypsychiatrii (H. Kupffer, *Antipsychiatrie und Antipädagogik*, „Die Deutsche Schule”, 1974, nr 9, s. 591-604). Antypsychiatria zwróciła szczególną uwagę pedagogów na konieczność odejścia od celowej koncepcji oddziaływań wychowawczych, gdyż prowadzi to do bezpośredniej przemocy i manipulowania poczuciem winy u dzieci.

i przyczynowo-skutkowym, opartym na określonym autorytecie. Szkoła to zatem instytucja, w której zaplanowano w sposób teleologiczny właściwe działania i czynności, przy równoczesnej możliwości weryfikacji jej osiągnięć. Wyznaczono, co nauczyciel powinien osiągnąć, a do czego uczeń miał skutecznie dążyć. Oceny powinny mieć charakter jak najbardziej obiektywizowany, stąd też ciągle poszukiwano i poszukuje się najwłaściwszych i najbardziej skutecznych metod działania. Łatwo tu zauważyć obecność i żywotność neopozytywistycznego paradygmatu uprawiania nauki, który uwidacznia się w ciągłym mówieniu o optymalizacji działań dydaktycznych na rzecz efektywności i skuteczności podejmowanych zabiegów.

Zaprezentowane hasła edukacyjne, do których należy jeszcze dodać wyeksponowanie *kultu ciała*<sup>41</sup> i tego wszystkiego, co pochodzi z *zewnątrz*<sup>42</sup>, wybrzmiewają szerokim echem w myśleniu o szkole i wychowaniu. Odzwierciedleniem myśli „nowego wychowania” w pedagogice są postulaty głoszone przez pedagogów, którzy ulegli pokusie ponowoczesności. Sformułowane przez nich postulaty są pewnego rodzaju *nie* wobec rzeczywistości, która zawiódła. W ich odczuciu, wszelki racjonalizm i kult wiedzy nie tylko rozczarował człowieka, ale wręcz go oszukał i wprowadził w błąd. Neopozytywistyczny dyskurs uprawiania nauki nie wyjaśnił ostatecznie świata. Zawiódł również stosowany układ: *zmienna zależna – zmienna niezależna*. Wobec tego zgłasza się pomysły tworzenia nowych form wiedzy i proponuje zastąpienie pojęcia obiektywności pojęciem częściowych epistemologii, które uwzględniają poznawanie przez uczestnictwo w konkretnych indywidualnych relacjach społecznych, przez posługiwanie się własnym ciałem, przez nawyki, intuicje i popędy<sup>43</sup>.

\*\*\*

Wychowanie chrześcijańskie – w kwestii edukacji – nie pozostawia żadnych wątpliwości. Promuje wychowanie, które w centrum swoich zabiegów pedagogicznych stawia takie

---

<sup>41</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995. Element władzy nad ciałem i modernistyczne jego dyscyplinowanie dość przejrzysto ujmuje między innymi T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność...*, dz. cyt., s. 193: „Relacje władzy konstytuują także cielesność człowieka, tworzą – jak to określa Peter McLaren – body/subject, ciało – podmiot. Foucault osadza ten wymiar władzy przede wszystkim w mechanizmach kontroli nad młodzieńczą seksualnością, wykorzystywanych jako forma sprawowania kontroli nad sferą afektów i pożądań oraz tworzących instytucjonalne ramy kontroli nad prywatnością. Władza nad ciałem (body/power) stanowi mechanizm bio-władzy, władzy nad biologicznym życiem, bio-polityki wyrażającej się w zainteresowaniu państwa „zdrowiem publicznym”, biologiczną populacją jako obiektem polityki (...). Mechanizmy kontroli seksualności, polityka zdrowotna, opieka społeczna (...), polityka reprezentacji dotycząca ciała (wykorzystywanie seksualności, będącej przedmiotem pożądania na skutek sublimacji wynikającej z represji, w reklamie, propagandzie itd.) – wszystkie te elementy składają się na politykę bio-władzy”.

<sup>42</sup> J. Kargul, *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, art. cyt., s. 55. W tym miejscu warto przywołać tezę L. Feuerbacha: *Der Mensch ist, was er ißt* (człowiek jest tym, co je), która ukierunkowuje ludzkie myślenie i działanie tylko i wyłącznie na wymiar materialny bytu ludzkiego, przy równoczesnym zakwestionowaniu sfery duchowej.

<sup>43</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 78-79.

wartości, jak prawda, dobro, autorytet, samodyscyplina, wymaganie od siebie i innych<sup>44</sup>, kształtowanie silnej woli i charakteru, pokora wobec świata i życia, uczciwość, sumienność i pracowitość, a jednocześnie przewycięzanie namiętności<sup>45</sup>. Chrześcijański program wychowawczy odwołuje się nie tylko do humanizmu i pedagogiki personalistycznej, ale też do historii i doświadczeń Kościoła. Sobór Watykański II w *Gravissimum educationis* podkreśla, że szkoła katolicka „nie mniej niż inne szkoły zdąża do celów kulturalnych i do prawdziwie ludzkiej formacji młodzieży. Właściwością zaś jej jest to, że stwarza w społeczności szkolnej atmosferę przesiąkniętą ewangelicznym duchem wolności i miłości, dopomaga młodzieży, aby w rozwijaniu własnej osobowości wzrastała zarazem wedle nowego stworzenia, którym stała się przez chrzest, a całą ludzką kulturę porządkuje ostatecznie zgodnie z orędziem zbawienia, tak aby poznanie, które wychowankowie stopniowo zdobywają odnośnie do świata, życia i człowieka, było oświetlone wiarą. W ten sposób szkoła katolicka, byleby tylko okazywała postawę otwartą wobec potrzeb bieżącej chwili, naucza swoich wychowanków skutecznego pomnażania dobra społeczności ziemskiej i przygotowuje ich do służby w rozszerzaniu Królestwa Bożego, aby stali się oni przez wzorowe i apostołskie życie jakby zbawczym zaczynem społeczności ludzkiej”<sup>46</sup>.

### **Zakończenie: nadzieja przeciwko dramatowi!**

Powyższe sformułowania zdają się sugerować, iż na naszych oczach z całym cynizmem realizowana jest utopia, przed którą proroczo przestrzegali zarówno filozofowie, jak i powieściopisarze. Antidotum może tu być klasyczne ujęcie języka, nauki i kultury. W tym nurcie mieści się również wychowanie chrześcijańskie. Jak łaciński termin *cultura* oznaczał uprawę roli, tak Cynceron wskazywał na zachodzące podobieństwo pomiędzy pielęgnacją ziemi a wychowaniem człowieka, mówiąc, że tak jak ziemię trzeba przygotować, aby wydała plon, tak również człowiek wymaga odpowiedniej uprawy, by wzrastały w nim cnoty i zostały wypienione wady (łac. *cultura animi* – kultura duszy). Nauka jest więc kulturą, czyli uprawą rozumu i przysposobieniem go do poznawania prawdy. Etymologicznie słowo kultura pochodzi od łacińskiego *colo, colere*, co odpowiada polskiemu terminowi – uprawiać. Kultura w sensie klasycznym jest uzupełnieniem braków natury (doskonaleniem) kierowanym za pomocą rozumu. Podmiotem i celem kultury jest zawsze człowiek (osoba), stworzony na *obraz*

---

<sup>44</sup> Por. Mt 7,13-14.

<sup>45</sup> G. Szamocki, *Motyw bramy w Nowym Testamencie. Przyczynek do teologii biblijnej*, Pelplin 2001, s. 61-87; W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, s. 199-209.

<sup>46</sup> Sobór Watykański II, Deklaracja *Gravissimum educationis*, Rzym 1965, 8.

*i podobieństwo Boże* (Rdz 1,27)<sup>47</sup>. Wychowanie polegające na usuwaniu wad i zaszczepianiu cnót jest nieustannym 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 osiągnięcie celu ostatecznego. Ta „uprawa rozumu, aby sam następnie mógł uprawiać podmiot, którego jest władzą, ma dla życia człowieka znaczenie kluczowe”<sup>48</sup>. Potwierdza to wypowiedź Jana Pawła II: „Kultura jest życiem ducha, jest kluczem otwierającym dostęp do najgłębszych i najbardziej zazdrośnie strzeżonych tajników życia ludów. Powiedzieć «kultura» znaczy wyrazić w jednym słowie tożsamość narodową, która jest duszą tych ludów i która trwa pomimo warunków niesprzyjających, wszelkiego rodzaju prób, historycznych czy naturalnych kataklizmów, jedna i spoista, żywa poprzez wieki”<sup>49</sup>. Doceniając ogromną rolę nauki w kulturze, należy również widzieć jej źródła, granice i cel<sup>50</sup>. Współczesny kult nauki jest pewnego rodzaju fasadą, za którą ukrywa się niszczące człowieka i jego kulturę – tzw. „nowe myślenie” (relatywizm aksjologiczny i terminologiczny, manipulacja intelektualna i globalna, negacja osoby i godności ludzkiej, z programowym ateizmem na czele). Można tu dostrzec pewnego rodzaju walkę między socjalizmem a chrześcijaństwem. Dla wielu współczesnych tzw. „oświeconych humanistów” w Boga wierzą tylko ludzie chorzy umysłowo (P. Brandwein)<sup>51</sup>, a walka o „szczęśliwą przyszłość” rozegra się w szkole pomiędzy „gnijącym chrześcijaństwem, a nową wiarą humanizmu – humanizm zwycięży” (J. Dunphy)<sup>52</sup>.

W obliczu rozgrywającego się dramatu, nauce i kulturze należy przywrócić nadrzędną rolę pytania *dłaczego?*, gdyż dopiero wówczas żyć i poznawać będziemy z sensem. Metafizyka, teologia i religia muszą znaleźć należne im miejsce w kulturze i życiu społecznym. Pełnego znaczenia nabierają dziś słowa Jana Pawła II: „Niech zstąpi Duch Twój! Niech zstąpi Duch Twój! I odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!”<sup>53</sup>.

---

<sup>47</sup> J. Chmiel, *Człowiek obrazem Boga*, „Znak”, 1977, nr 29, s. 363-370; J. W. Rosłon, *Soteriologiczny sens obrazu Bożego w człowieku*, „Collectanea Theologica”, 1971, nr 3, s. 5-27; M. Peter, *Człowiek – male bóstwo*, „W Drodze”, 1982, nr 1-4, s. 63-68; M. Filipiak, *Biblia o człowieku. Zarys antropologii biblijnej Starego Testamentu*, Lublin 1979, s. 17-78; F. Adamski, *Prawa osoby jako podmiotu wychowania*, „Wychowawca”, 1999, nr 5, s. 28-30; W. Słomka, *Podmiotowy charakter osoby – godność człowieka*, w: *Być człowiekiem*, red. L. Balter, Poznań-Warszawa 1974, s. 81-102; Katolickie Stowarzyszenie Wychowawców, *Wychowanie to dzieło miłości*, Tarnów 2003.

<sup>48</sup> P. Jaroszyński, *Nauka w kulturze*, dz. cyt., s. 323.

<sup>49</sup> Jan Paweł II, *Stolica Apostolska wobec problemów ludzkości. Przemówienie do Korpusu Dyplomatycznego* (12 stycznia 1981 roku), „L'Osservatore Romano” wyd. pol., 1981, nr 2, s. 6.

<sup>50</sup> Obszerna analiza zagadnienia w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan, S. Wyleżek, T. Gorzkula, Rzym-Lublin 1988.

<sup>51</sup> P. Jaroszyński, *Ocalić polskość!*, Lublin 2001, s. 82.

<sup>52</sup> Ibidem; D. L. Cuddy, *A Chronology of Education with Quotable Quotes*, „The Florida Forum”, May 1993.

<sup>53</sup> *Pielgrzymka Jana Pawła II do Polski. Przemówienia, dokumentacje*, Poznań-Warszawa 1979, s. 24.