

Jan Szmyd

ANDRZEJ FRYCZ MODRZEWSKI A WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACYJNE

1. Edukacja współczesna staje wobec poważnych, bodaj najpoważniejszych w całej historii wychowania wyzwań. Wyzwań tym bardziej niepokojących, że przy ich podejmowaniu i rozwiązywaniu nie może ona w gruncie rzeczy odwołać się z większą ufnością do zastanych teorii i instytucji edukacyjnych, bo te, według dość zgodnej opinii znawców tego zagadnienia, znajdują się w poważnym i szybko pogłębiającym się kryzysie.

W tej sytuacji, podstawowych przesłań myślowych wsparcia koncepcyjnego a nawet poradnictwa praktycznego i pobudzenia inwencyjnego dla – używając terminu Andrzeja Frycza Modrzewskiego – „poprawy” rzeczywistości edukacyjnej, szukać można nie tyle w aktualnych teoriach i ideałach pedagogicznych, a tym bardziej w doświadczeniach zastanych instytucjonalnych form kształcenia i wychowania, co w historycznym, klasycznym, ogólnoludzkim, w dziejach wychowania wypróbowanym rezerwarze myśli społecznej, filozoficznej i pedagogicznej a także w pogłębionym i możliwie wielostronnym rozpoznaniu – tak np. jak się osiąga, choćby w tym obrazie współczesności, który określony został mianem ponowoczesności czy płynnej nowoczesności¹, ile w złożoności i swoistości mechanizmów, procesów i sprzeczności, a zwłaszcza gwałtownych przemian globalizującego się świata współczesnego.

Wybitny krakowski historyk wychowania pisał: „[...] nie można dziś tworzyć jakiegokolwiek teorii pedagogicznej bez odwoływania się do historii, i odwrotnie – nie sposób uprawiać historię wychowania ignorując teorię pedagogiczną, tak epok przeszłych, jak i współczesności”². Trudno się nie zgodzić z tą opinią.

¹ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa 2000; i dcm, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

² Cz. Majorek, *Głos do rozważań o historii wychowania*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, t. 3, ks. 1, Kielce 1998, s. 12.

Wracając zaś do zasadniczego tematu, tzn. do głównych wyzwań edukacyjnych współczesności, to stwierdzimy na wstępie, że mają one główne swe źródła w kryzysie szkoły współczesnej. O tym kryzysie mówi się już dzisiaj niemal powszechnie. Jest on przejawem i składnikiem kryzysu szerszej rzeczywistości, tzn. cywilizacji postindustrialnej i ponowoczesnej: cywilizacji, jak się ją niekiedy określa, „na rozdrożu”, czy „na progu fundamentalnych zagrożeń”³.

Do najbardziej charakterystycznych przejawów kryzysu, a w konsekwencji zaciemnienia perspektywy tej cywilizacji należą, między innymi:

- gwałtowne obniżenie się w niej rangi i znaczenia wartości duchowych i humanistycznych,
- degradacja kultury moralnej wielu środowisk społecznych i zawodowych,
- upowszechniająca się w świadomości i postawach ludzkich relatywizacja wartości oraz konsumpcjonistycznych stylów życia,
- wzrastające zróżnicowanie w sferze standardów i poziomów życia wśród różnych grup społecznych, regionalnych i etnicznych,
- drastyczna polaryzacja środowisk społecznych w zakresie korzystania z dóbr cywilizacyjnych, w tym edukacyjnych,
- gwałtowne niszczenie środowiska naturalnego,
- narastanie różnorodnych konfliktów społecznych i etnicznych,
- niemal zupełny upadek autorytetów, wzorców osobowych i ideałów wychowawczych,
- wzrost zachowań agresywnych i przestępczych wśród młodzieży,
- poszerzanie się obszaru patologii społecznych,
- przerastające „wydolność” fizyczną i psychiczną wielu ludzi tempo zmian cywilizacyjnych (technologicznych, zawodowych, informatycznych i innych),
- malejąca możliwość przewidywania kierunku i charakteru zmian, narastanie negatywnych przejawów procesów globalizacji itp.⁴

W tej sytuacji poszerza się w społeczeństwach różnych regionów świata, a zwłaszcza w tych społeczeństwach, które – jak polskie – znalazły się w procesie trudnej transformacji systemowej, poczucie dezorientacji w podstawowych modelach i celach życia, we właściwym odczytywaniu indywidualnej i grupowej tożsamości. Stabnie też poczucie ładu i racjonalności w dookolnym świecie. Coraz częściej człowiek staje się bezsilny i zrezygnowany, zagubiony i bezradny w sytuacji egzystencjalnego labiryntu i zapętlenia. Żeby się z niego wydostać trzeba – jak słusznie zauważa jeden z teoretyków tego zagadnienia „[...] dobrego humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądenia, żeby znajdować rozwiązania dla własnej drogi

³ Por. J. Szmyd, *Czy cywilizacja jest zagrożona?*, „Myśl Socjaldemokratyczna. Kwartalnik Teoretyczno-Programowy” 2003, R. XII, nr 1/47, s. 20-28.

⁴ Por. Z. Bauman, *Globalizacja...*; i dem, *Ponowoczesny świat i jego wyzwania*, rozmowa z profesorem Zygmuntom Baumanem, „Res Humana” 2003, nr 2/63, R. XII, s. 26-32.

w tym labiryncie. Większość ludzi nie ma po temu ani kompetencji, ani potrzeby ich kształtowania”⁵.

Według wielu obserwatorów i badaczy procesów społecznych i cywilizacyjnych omawiany tu kryzys ujawnia się najbardziej drastycznie i niepokojąco w radykalnym osłabieniu funkcji wychowawczych szkoły współczesnej, co stwarza jedno z największych zagrożeń dla kultury i cywilizacji, i co pozwala na dosadne, ale nie do zlekceważenia stwierdzenie – powtarzane za H. G. Wellsem – że „epoka współczesna jest wyścigiem między wychowaniem a katastrofą”⁶.

2. Wprowadzony w te rozważania skrót myślowy w sformułowaniu kryzys funkcji wychowawczych szkoły współczesnej oznacza zarówno kryzys teorii wychowania, jak i praktyki wychowawczej. Mówiąc inaczej – tak kryzys myśli pedagogicznej, jak i struktury i instytucji wychowawczych, łącznie z największą strukturą, czyli z tzw. społeczeństwem wychowującym. Pewnie nie ma większej przesady w stwierdzeniu, że udaje się nam jeszcze tylko to, iż „Nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół [...], ale jesteśmy już społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może społeczeństwem bez wychowania prawdziwego w ogóle”⁷.

Na czym więc polega kryzys teorii wychowania i w ogóle pedagogiki teoretycznej, a na czym kryzys praktyki wychowawczej, zwłaszcza szkolnych działań wychowawczych?

Zacznijmy od próby odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań. Otóż kryzys współczesnej myśli pedagogicznej nie polega, jak się niekiedy sądzi, na jej zubożeniu i wyjałowieniu czy na utracie inwencyjności. Wszak wykazuje ona duże ożywienie, wiele śmiałych poszukiwań i odkrywczych konstrukcji, na ogół udane wyłamywanie się z tradycyjnych łożysk myślowych i wcześniejszych paradygmatów naukowych. Kryzys owej myśli nie polega też na jej rozwarstwieniu na rozmaite kierunki i orientacje, a w większości z nich na zakresowo zawężonej horyzontalności teoretycznej. (Wielkie systemy pedagogiczne prawdopodobnie należą już do przeszłości.) Natomiast kryzys ten polega przede wszystkim na nie nadążaniu myśli pedagogicznej za wzrastającym przyspieszeniem przemian cywilizacyjno-kulturowych i społecznych, w tym przemian w sferze potrzeb i wymogów edukacyjnych; na nie nadążaniu z możliwie pełnym i właściwym rozpoznawaniem i odczytywaniem owych potrzeb i wymogów, a co za tym idzie – na nie wypracowywaniu w porę planowanych na dłuższą metę skutecznych sposobów i narzędzi działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Jak słusznie zauważa Bogdan Śliwerski, „pedagogikę trzeba ciągle pisać na nowo”⁸, ale pedagogika na miarę aktualnych i przyszłościowych potrzeb, powiedzmy jakaś „pedagogika nadziei” jeszcze nie powstała. Zgodzić się więc trzeba z opinią Zygmunta Barmana, kiedy pisze, że „Obecny kryzys edukacyjny jest

⁵ Z. Kwieciński, *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] *Polacy na progu*, pod red. J. Brzezińskiego i Z. Kwiecińskiego, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2, Warszawa-Toruń 1997, s. 271.

⁶ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 302.

⁷ Por. ibidem, s. 315.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 27.

przede wszystkim kryzysem odziedziczonych instytucji i odziedziczonych filozofii. Stworzone dla innego rodzaju rzeczywistości, coraz częściej natrafiają na trudności z dostosowaniem się, oswojeniem i utrzymaniem w obliczu zmian, bez gruntownej rewizji wykorzystywanych przez nie ram pojęciowych ...”⁹.

Trudno też nie zgodzić się z dalszym stwierdzeniem tego wybitnego uczonego, gdy zauważa, że „Ponowoczesny kryzys dotyka wszystkich ustalonych instytucji edukacyjnych z góry na dół, a ponadto na każdym poziomie ustalonej specyfiki wyznaczonych zadań oraz edukacyjnych instrukcji, doprowadzając do zrodzenia się czegoś innego, budzącego złe przeczcucia i obawy”¹⁰.

Pogłębiająca się dysfunkcyjność wychowawcza – bo o takiej dysfunkcyjności jest tu głównie mowa – szkolnych i pozaszkolnych instytucji edukacyjnych, spadek ich autorytetu i siły oddziaływania na postawy i zachowania dzieci i młodzieży nasuwa coraz częściej pytanie już nie tylko o to, jak i jakiego człowieka należy w tych warunkach wychowywać, ale przede wszystkim o to, czy i jak można zaradzić kryzysowi najbardziej elementarnych i niezbędnych funkcji wychowawczych tych instytucji, a w rezultacie – jak można zahamować proces przechodzenia szeregu współczesnych społeczeństw w stan „społeczeństw niewychowujących”?

Stawiane na gruncie antypedagogiki pytanie o prawomocność i zasadność instytucjonalnego wychowania, jego celowość i legitymizację prawną-moralną uchylamy z tych rozważań jako pytanie z mylnych przesłanek logiczno-filozoficznych i społecznych wywiedzione¹¹. Wychowanie, jak wiadomo, nie ma alternatywy. Zatem nie należy pytać o to, czy trzeba jeszcze wychowywać i czy są po temu dostateczne racje prawne, moralne i inne, ale o to, dlaczego i w imię jakich racji oraz wartości należy jednak nieustannie i bez wahań, w każdym czasie i w każdych warunkach cywilizacyjno-kulturowych, z pełną determinacją prowadzić ten trudny i odpowiedzialny profesjonalny wysiłek.

3. Szczególnie zaś aktualnym jest pytanie o to, jak przeciwdziałać nie nadążaniu współczesnych instytucji wychowawczych za cywilizacyjnymi przemianami? Możliwych jest tu kilka wstępnych odpowiedzi:

Po pierwsze, dróg wyjścia z „epoki zmierzchu wychowania”, w której, jak chcą dość liczni teoretycy nauk o wychowaniu i nauczyciele praktycy, w zasadzie się już znajdujemy, a zwłaszcza drogi wyjścia ze stanu kryzysu szkoły jako instytucji wychowującej, szukać należy m.in. w samej pedagogice, w jej radykalnej reorientacji teoretycznej i programowej, szerszym współdziałaniu z naukami społecznymi, tak, by bardziej niż dotąd mogła ona stać się pomocnym narzędziem poznawczym i normatywnym w służbie współczesnych instytucji wychowawczych i ludzi powołanych do ról wychowawczych w epoce stającej się coraz to mniej wychowawczą.

⁹ Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności*. [w:] *Teraźniejszość... Człowiek* Edukacja. Wrocław 2000, s. 11.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Por. J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002, s. 9-38.

Po drugie – i może przede wszystkim – możliwości wyjścia z pogłębiającego się kryzysu współczesnych instytucji edukacyjnych i pomniejszającej się skuteczności ich działalności wychowawczej szukać należy na drodze głębszego i pełniejszego „odczytywania” poznawczego głównych trendów przemian cywilizacyjnych, przemian ekonomicznych, społecznych, kulturowych, ich mechanizmów, uwarunkowań, kierunków: klarownego rozjaśnienia skonfundowanej i coraz bardziej zaciemniającej się dziedziny wartości, celów i sensów tzw. świata ponowoczesnego.

A to „odczytywanie” charakterów i kierunków przemian rzeczywistości cywilizacyjnej początków XXI, w tym rzeczywistości edukacyjnej tego okresu historycznego, dokonywać cię może nie tylko poprzez pryzmat poznawczy, choćby najszerszej pojętych nauk pedagogicznych, ale poprzez wyniki wielodyscyplinarnych i kompleksowych badań społecznych: socjologicznych, ekonomicznych, politologicznych, psychologicznych, kulturologicznych, aksjologicznych, etycznych itp. Dopiero takie szerokie i wielostronne „rozjaśnienie” współczesnego „pola cywilizacyjnego” może dostarczyć praktyce edukacyjnej niezbędnego dla niej materiału poznawczego i wyrazistszego długofalowego spojrzenia projektującego.

Jak wiadomo wychowanie w każdej epoce, także i współczesnej, wymaga pewnej perspektywy: bardziej lub mniej długofalowych celów i zadań, na dłuższą metę nastawionych zamierzeń i wysiłków, a nawet swoistego idealizmu i utopizmu pedagogicznego. Inaczej zastyga w swej dynamice i stopniowo słabnie w wypełnianiu swych funkcji. Nie wystarczy stawianie przed nim, jak to na przykład czynią obecnie niektóre pedagogie postmodernizmu i różne odmiany antypedagogiki, określonych zadań związanych z rozwojem osobowości dziecka, jego intelektu, sprawności praktycznych, kompetencji zawodowych, zdolności przystosowawczych do życia zbiorowego i indywidualnego itp. Nie wystarczy też zjednywanie wychowanków dla elementarnych wartości moralnych i kulturowych. Musi ono być czymś więcej niż czynnikiem elementarnego ucłowieczenia człowieka, urzeczywistnienia ludzkiej potencjalności, czy – według słów Jana Legowicza – kształtowania w człowieku jego „humanum”, choć, oczywiście, jest to jego podstawowe i niezbywalne zadanie. Wychowanie, jeśli ma być skuteczne w jego homokreatywnej funkcji, musi mieć rozleglejszy horyzont swych celów, długofalową perspektywę zadań; musi przyświecać mu – jak każdemu innemu przeobrażającemu rzeczywistość ludzką działaniu – pewien idealizm, śmiała perspektywa, a nawet swoista utopia pedagogiczna; mówiąc w przenośni – musi mieć ono skrzydła i dalekie horyzontalne punkty dolotu. Bez nich skazuje się na niedający większych efektów minimalizm i praktycyzm pedagogiczny.

4. W związku z tą nie dla wszystkich jednak oczywistą tezą, nasuwa się pytanie o to, czy możliwe są w dobie obecnej takie właśnie pewne horyzontalne punkty odniesienia dla głównych nastawień i wiodących intencji wychowawczych?

Na pytanie to daje się, mimo uzasadnionego tu pesymizmu, odpowiedzieć pozytywnie. Pozytywnej odpowiedzi spodziewać się można zwłaszcza od tych,

kórtzy nie dali się zwieść sugestywnemu i wpływowemu w naszych czasach minimalizmowi i praktycyzmowi pedagogicznemu: ci. którzy nadal orientują się na różne odmiany „pedagogiki nadziei” i podtrzymują hasło „wychowania mimo wszystko”. Zaliczyć do nich możemy m.in. zwolenników koncepcji „wychowania obywatela świata”, tzn. uczenia rozumienia procesu rozwoju cywilizacji globalnej, pozytywnych i negatywnych skutków globalizacji; kształtowania umysłowości odważnej, krytycznej, innowacyjnej, otwartej na przyspieszone zmiany rzeczywistości i alternatywne wyzwania w życiu społecznym, zawodowym i osobistym; umysłowości umiejącej „wyzwalać się od nawyków i zapobiegać popadaniu w rutynę”, wiedzącej „jak wpisywać fragmentaryczne doświadczenia w nieznane dotąd wzorce, traktując równocześnie wszelkie wzorce jako możliwe do zaakceptowania jedynie „aż do odwołania”, lepiej sobie radzącej z szybkim „pozbywaniem się starych nawyków, niż z szybkim nabywaniem nowych”¹²; umysłowości racjonalnie wizjonerskiej, otwartej nie tylko wobec ludzi terytorialnie i kulturowo bliskich, ale także ludzi „dalekich” – z odmiennych kultur, tradycji, religii, obyczajowości, regionów geograficznych itp.; umysłowości dla których nie są obce „odruchy serca”, autentyczna i szeroko pojęta miłość bliźniego. która staje się nie tylko globalnym wyzwaniem moralnym, ale jednym z warunków przetrwania ludzkości na integrującym się ekonomicznie, kulturowo i technologicznie globie¹³.

Przykładem innego jeszcze dalekosiężnego celu możliwego do postawienia przed wychowaniem w czasach obecnych; celu mieszczącego się już pewnie w granicach utopii pedagogicznej, ale przez to właśnie – paradoksalnie – niezbędnego, może być m.in. cel zarysowany w antropologii edukacyjnej Ericha Fromma¹⁴. Chodzi w nim o wyzwolenie w człowieku jak najsilniejszego potencjału orientacji biofilnej, której esencja jest miłość życia, dążność do jego ochrony, podniesienia i spotęgowania, do rozbudzenia w człowieku możliwej u niego twórczości, a w stosunkach międzyludzkich – otwartości, wrażliwości na innych, prospołeczności, przezwyciężenia zaś egoizmu, egocentryzmu i egomanii, smutku, pesymizmu. Jest to zdaniem E. Fromma podstawowy warunek rozwoju człowieka zmierzającego bardziej w kierunku „być” niż „mieć”; kierunku, w którym uzyska się, jego zdaniem, więcej wolności a dozna się mniej samotności; na którym – biorąc rzecz w wymiarze organizacji życia zbiorowego – w miejsce aktualnie „chorego” społeczeństwa można by kształtować „zdrowe” społeczeństwo, stwarzające możliwości dla wychowania odrodzonego duchowo człowieka.

Zbliżoną do wyżej zarysowanej perspektywę możliwości edukacyjnej, choć na odmiennych podstawach filozoficznych i ideowych opartej, stwarza też w pewnej mierze katolicka wizja cywilizacji miłości, inspirowana i rozwijana w głównych przesłaniach i kierunkowych ideach przez Jana Pawła II.

Przypominamy tu te prowychowawcze orientacje ideowe, antropologiczne i aksjologiczne – a wskazać by można jeszcze i na inne – przy pełnej świadomości

¹² Por. Z. Bauman, *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności...* s. 9-10.

¹³ Por. B. Suchołowski, op. cit., s. 238-245.

¹⁴ Por. E. Fromm, *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*, tłum. J. Miziński, Warszawa 1989, idem *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, Warszawa 1994; *Revolucja nadziei. Ku ucziłowiczej technologii*, Poznań 1996.

tęgo, że awangardowe i wpływowe nurty myśli pedagogicznej doby obecnej, doby postmodernizmu czy ponowoczesności, głośno i sugestywnie ogłaszają „złą nowinę”, złowieszczą powiadamiają o tym, że czas wielkich strategii edukacyjnych oraz związanych z nimi długofalowych celów i modeli wychowawczych skończył się bezpowrotnie. I że coraz mniej miejsca w życiu człowieka czasów obecnych pozostaje dla gotowych norm i zasad etycznych i zachowaniowych, czy dla takiego lub innego etycznego i zachowaniowego projektodawstwa. Że jakoby „Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorców raczej, niż w ich nabywaniu. A lepiej jeszcze by układaniem wzorców w ogóle sobie człowiek głowy nie zaprzętał”¹⁵. A jeśli chce mieć już jakieś wzory, to musi przyjąć do wiadomości, że są one różnorakie i nierzadko sprzeczne z sobą, zmienne i krótkookresowe¹⁶.

W związku z tym sądzi się, że pedagogika winna coraz bardziej zdecydowanie przedstawiać się ze swych normatywno-projektujących nastawień na wysiłki opisowo-wyjaśniające, konsultacyjno-doradcze i krytyczno-wartościujące, niż modelowo-konstrukcyjne i teleologiczne. Zaś praktyka edukacyjna musi z kolei, jak się tu mniema, szybciej i bardziej zdecydowanie, niż się wielu nauczycielom i wychowawcom wydaje, zawęzić pole działań według stałych i jednolitych, uniwersalnych i długofalowych wzorców i zasad, a podejmować nowe wyzwania, polegające na konieczności przygotowania uczniów i wychowanków nie tylko do coraz bardziej zmiennej rzeczywistości, ale i do zmiennych planów i programów życia, zmienności sytuacji i kontekstów życiowych, odmienności podejmowanych zawodów, różnorodności wzorców życiowych i działania, polifoniczności systemów etycznych i religijnych, indywidualizacji i autonomizacji kryteriów wyborów i ocen itp.

Jednakże – podkreślmy to mocno – przy pełnej świadomości tych wszystkich koniecznych, choć bardzo spornych uwarunkowań i ograniczeń współczesnej działalności edukacyjnej nie traci na zasadności pogląd o niewygasłej potrzebie, zarówno w teorii, jak i w praktyce, określonych wzorców, norm i idei. Inaczej mówiąc, zarówno myśl, jak i praktyka pedagogiczna nie mogą zaniechać rzutowanych w przyszłość i odpowiednio dobranych czynności normatywnych i projektujących. W innym razie pozbawiłyby się one swej tożsamości i wyrzekłyby się zadań i powinności, do których od wieków są powołane i które spełniać muszą dopóty, dopóki utrzymać można ich podstawowy sens i społeczną legitymizację.

Na razie – na szczęście – jeszcze jest tak, że w widoczny sposób pogrążający się świat ponowoczesny w swoistym chaosie i wariabilizmie ideowym, relatywizmie i pluralizmie aksjologicznym, zgłasza jednak zapotrzebowanie, trochę jakby na przekór dominującego w nim ducha, na minimalne choćby uporządkowanie i ukłarowanie siebie w sferze wartości i wychowania. (Zwróćmy tu uwagę na oddający ten stan rzeczy tytuł cytowanej pracy Z. Baumana: *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności* – podkr. J. Sz.) A że aktualna myśl i praktyka pedagogiczna w głównych swych nurtach płyną już od pewnego czasu pod prąd głównych

¹⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*... s. 221.

¹⁶ *Ibidem*.

zmian współczesności, to jednak tak niekonformistycznie i poniekąd desperacko czynić muszą, jeśli ta współczesność czy ponowoczesność mają mieć jeszcze jakąś perspektywę.

5. Wracając zaś do Andrzeja Frycza Modrzewskiego, to wydaje się, że wychodzi on naprzeciw omówionym wyżej wyzwaniom edukacyjnym kilkoma wątkami swego dorobku myślowego i ideowego, a mianowicie wątkiem ogólnoteoretycznym i metodologicznym oraz ideowym.

Pierwszy z nich oznacza ujmowanie problemów szkoły i wychowania w ścisłym i bezpośrednim związku z konkretną problematyką społeczną, ustrojowo-polityczną, ekonomiczną, prawną, kulturową, moralną i obyczajową. Temu trafnemu i w istocie nowoczesnemu podejściu badawczemu do zagadnień edukacyjnych towarzyszy przekonanie o współzależności rozległego układu zjawisk społeczno-kulturowych, oraz o ich procesualnym i zmiennym charakterze. Podejście to łączy w sobie konkretno-empiryczne i historyczno-porównawcze rozpoznawanie badanych zjawisk z ich ujmowaniem w rozległej perspektywie filozoficznej i humanistycznej (Platon, Arystoteles, Cyceon, Erasm z Rotterdamu, Melancton i inni). A nadto w podejściu tym uwidoczniają się takie dalsze zalety wysiłku badawczego i reformatorskiego, jak odważny i bezkompromisowy krytycyzm, pełne zaangażowanie w sprawy publiczne i państwowe, nieustępliwe wznagania się z przejawami konserwatyzmu, głównymi przywarami społecznego charakteru szlachty i magnaterii, z narastającym uwstecznieniem, społecznym egoizmem, anarchizującym indywidualizmem, złą obyczajowością oraz przejawami swoistej patologii *ethosu* tych stanów.

Zwraca też uwagę w odniesieniu do spraw publicznych wolborskiego myśliciela i reformatora jego wysokiej próby ideowości, wielka wrażliwość i kultura moralna, autentycznie humanistyczne, w tym humanitarne nastawienie. Dodajmy do tej znamiennej, do dziś dnia zachowującej swój bezsporny walor heurystyczny postawy badawczej A. Frycza Modrzewskiego jej główną pobudkę i zarazem intencję: żeby coś z niej praktycznie wynikało, żeby przyczyniała się ona *de facto* do „poprawy” Rzeczypospolitej, żeby wynikały z niej odpowiednie drogowskazy i instrumenty do pożądanej zmiany zastanej rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej, moralnej i oświatowej. Wszak – jak pisał Modrzewski do króla Zygmunta Augusta – „Za niepełne bowiem i bezsilne uchodzi wszelkie poznanie, któremu nie towarzyszy działanie”¹⁷.

Z kolei po stronie ogólnoteoretycznych koncepcji autora *O poprawie Rzeczypospolitej* dotyczących szkoły i nauczyciela, na szczególne podkreślenie ze współczesnego punktu widzenia zasługuje pogląd o nierozzerwalnym związku idei i programów edukacyjnych z żywotnymi w danym społeczeństwie orientacjami ideologicznymi, światopoglądowymi, religijnymi i w ogóle z całością świadomości zbiorowej danych społeczeństw, głównych dążeń, aspiracji celów i wartości tych społeczeństw; pogląd, zgodnic z którym „wychowanie jak – pisał Bogdan

¹⁷ A. Frycz Modrzewski, *Do Zygmunta Drugiego Augusta króla polskiego. Mowy*, tłum. E. Jędrkiewicz, Warszawa 1954, s.137.

Suchodolski – nie jest działalnością autonomiczną, realizuje ono określone zadania społeczne”, zadania, „które stawia społeczeństwo jako całość czy też jego różne klasy, warstwy czy grupy”¹⁸.

Współczesną wymowę ma też wysoka, z ducha renesansowej aksjologii wywiedziona, ocena nauki i filozofii, ludzi nauki i mądrości, łączona z postulatami powierzenia im głównie jako „posiadającym szlachectwo nauki i cnoty” odpowiedzialnych ról państwowych, społecznych i publicznych.

Zaś owa zdecydowanie pronaukowa i profilozoficzna postawa Frycza Modrzewskiego wiąże się z jego przekonaniem o pierwszorzędnej i niezbywalnej roli szeroko pojętej edukacji szkolnej i pozaszkolnej w procesie prawidłowego rozwoju nowoczesnego społeczeństwa, tudzież nader ważnej a niedocenianej roli stanu nauczycielskiego¹⁹. Jeden z ościennych uczonych, Pierre Mesnard, chyba bez przesady zauważył, iż Fryczowa księga *O szkole* jest „najpiękniejszą pochwałą, jaką kiedykolwiek mąż stanu poświęcił szkole i nauczycielom”²⁰.

Ale jest u Andrzeja Frycza Modrzewskiego teza bodaj najważniejsza z punktu widzenia omawianego tu tematu; teza, co prawda, niewyrażona przezeń *expressis verbis*, ale wyraźnie ujawniająca się w jego rozważaniach o szkole i wychowaniu, a mianowicie pogląd, w pełni współcześnie się uzasadniający, według którego zmieniająca się rzeczywistość społeczno-cywilizacyjna wymaga odpowiedniej do tempa i charakteru jej przemian zmiany myśli i *praxis* edukacyjnej. Rodzi potrzebę odważnej, twórczej i nadążającej za ogólnymi przemianami zmiany paradygmatów pedagogicznych oraz rozwijania i doskonalenia trudnej sztuki ich praktycznych zastosowań; tak, by kolejne a nieuchronne wyzwania edukacyjne mogły być w możliwie skutecznym i fortunnym dla społeczeństwa sposób rozwiązywane.

¹⁸ B. Suchodolski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 536.

¹⁹ Por. A. Frycz Modrzewski, *Wybór pism*, oprac. W. Voisć, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, Ks. V: *O szkole*, s. 194-217.

²⁰ Ibidem, Wstęp, s. I.VIII.