

Jan Szmyd

CYWILIZACYJNE KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEGO KRYZYSU EDUKACYJNEGO

1. „Wioska globalna” (*global village*) M. McLuhana zmieniła się nie do poznania od czasu, gdy nazwę i obraz wprowadził – kilkadziesiąt lat temu – do literatury naukowej i języka mass mediów ten kanadyjski uczonec i futurolog. Upatrywał on, jak wiemy, głównych przyczyn procesu przyspieszonego scalania i unifikowania świata współczesnego w gwałtownym wzroście przepływu informacji i treści kulturowych, przepływie dokonującym się dzięki telewizji, radiu, telefonowi i filmowi¹. Tymczasem przez „wioskę globalną” od dziesiątków już lat opanowały także inne ważne, w wielu przypadkach nawet ważniejsze „przepływy”, bardziej lub mniej wnikliwe i wielostronne opisywane w literaturze poświęconej procesom globalizacyjnym. Wymieńmy choćby np. przepływ środków finansowych i kapitału, inwestycji przemysłowych i handlowych, komunikacji i transportu, wpływów politycznych i gospodarczych, kontroli i zabezpieczeń militarnych, a nadto także idei i wartości, modeli i stylów życia, standardów zachowań i konsumpcji. Główną rolę odgrywa tu kultura euroamerykańska (monokultura).

„Globalna wioska” w wielu wymiarach wewnątrznie scala, upodabnia i unifikuje, ale równocześnie społecznie rozwarstwia, niepokojąco rozwierają się nożyce biedy i bogactwa, powstają nowe napięcia i konflikty, poszerza się sfera patologii i schorzeń cywilizacyjnych, globalizacja destrukcyjnie wpływa na tożsamość narodową i kulturową, osłabia więzi międzyludzkie i komunikację społeczną, zawęża pole głębszej duchowości i wyższych wartości, stwarza poważne zagrożenia dla kultury całej wspólnoty ludzkiej i generuje sytuacje kryzysowe².

¹ Por. M. H. McLuhan, *Wybór pism*, Poznań 2001.

² Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000; H.-P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji*, Wrocław 2000; J. E. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2004; I. Wallerstein, *Ko-*

Jedną z poważniejszych i najbardziej niepokojących – biorąc pod uwagę dostrzegalne i przewidywane skutki – sytuacji kryzysowych „wioski globalnej” M. H. McLuhana, czy – mówiąc już mniej obrazowo – globalizującego się świata, jest współczesna edukacja, a zwłaszcza wychowanie doby tzw. ponowoczesności. Można tu mówić o kryzysie edukacyjnym, a w szczególności kryzysie wychowania.

2. Kryzys edukacyjny (wychowania) jest faktem empirycznie potwierdzonym. Nie jest jednak dostatecznie opisany i wyjaśniony. Wiedza o tym zjawisku wykazuje znaczne braki i niedostatki. Przede wszystkim nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytania dotyczące istoty tego kryzysu, jego cywilizacyjnych i kulturowych uwarunkowań oraz konsekwencji dla przyszłości cywilizacji i gatunku ludzkiego w ogóle. Istniejące odpowiedzi są zróżnicowane, a nawet sprzeczne. Tu przedstawiamy uzasadnienia powyższych tez. Po pierwsze, współczesny kryzys edukacyjny nie jest zjawiskiem autonomicznym, jest integralnym składnikiem i przejawem całościowego kryzysu cywilizacji i kultury świata ponowoczesnego, powiązanych ściśle z innymi jego odmianami (kryzysem społecznym, politycznym, demograficznym, aksjologicznym, moralnym itp.). Można przyjąć, że jest generowany i warunkowany zmianami cywilizacyjnymi. Po drugie, współczesny kryzys edukacyjny będący w swej istocie kryzysem aksjologicznym i egzystencjalnym, jest swoistym „kryzysem” człowieka jako takiego. Ostatecznie to rezultat i przejaw dominującego w mentalności i postawie człowieka współczesnego priorytetu wartości materialnych nad duchowymi oraz priorytetu „mieć” nad „być”. Po trzecie, kryzys edukacyjny jest społecznie szeroko postrzegany i krytycznie oceniany (także z perspektywy rodziny). Nie jest on jednak przez najważniejsze czynniki decyzyjne (rządy, parlamenty, instytucje państwowe i międzynarodowe), stosownie do jego wagi i rozstrzygającego znaczenia dla przyszłości cywilizacji i ludzkości, odpowiednio traktowany i skutecznie rozwiązywany (rozprzestrzenia się jak żywioł). Po czwarte, przyszłe strategie (na razie ich brak) rozwiązania groźnego i globalizującego się kryzysu edukacyjnego (wychowania) świata ponowoczesnego uwikłane będą w prawdopodobnie nierozwiązywalne antynomie: (1) Kryzys rozwiązać można jedynie na drodze pełnego uspołecznienia procesów wychowawczych (zaangażowania się weń wszystkich instytucji i instancji decyzyjnych, tak narodowych, jak i międzynarodowych, oraz wszystkich cywilizowanych społeczeństw. Tymczasem zarówno społeczności lokalne, jak i globalne stają się, głównie w wyniku negatywnych skutków globalizacji i aktualnych trendów cywilizacyjnych, społecznościami niewychowawczymi, a nawet antywychowawczymi. (2) Do rozwiązania, a przynajmniej ograniczenia omawianego kryzysu niezbędny jest postęp w nauce o samym wychowaniu oraz o rzeczywistości cywilizacyjnej i społeczno-kulturowej, w której dokonuje się wychowanie (obecnie już raczej degraduje). Postęp ten nie ma miejsca, przeciwnie, z różnych powodów, m.in. ze względu na zbyt duże tempo przemian i bezprecedensowe komplikowanie się rzeczywistości wychowawczej i pozawychowawczej (cywilizacyjnej i społeczno-kulturowej), osiągnięcie znaczącego postępu w tej dziedzinie staje się utrudnione lub wręcz niemożliwe. Zatem narastający w cywilizacji ponowoczesnej kryzys edukacyjny jest

być może kryzysem integralnym i nierozwiązywalnym, z wszystkimi złowieszczyymi konsekwencjami tego stanu rzeczy.

3. Ci, którzy jeszcze nie dostrzegają kryzysu edukacyjnego (wychowawczego) w pełnym wymiarze jego negatywnych skutków, a należą do nich m.in. autorzy wydanych w ostatnich latach w naszym kraju akademickich podręczników z zakresu teorii wychowania³ – używają dla opisanego interesującego nas tu zjawiska pojęć wieloznacznych, takich jak: „rozdroże”, „zagrożenie”, „niewydolność”, „niesprawność”, „zapaść”, „dewiacja”, „patologia”, „bezsila”, „destrukcja” itp.

Jeśli przyjąć szerokie rozumienie pojęcia kryzysu, tzn. pojmować go jako utratę równowagi wewnętrznej danej struktury, zanik w niej zasady i siły integrującej całość, radykalne osłabienie skuteczności funkcjonowania tej struktury i wiążące się z tym stanem rzeczy – na poziomie świadomości i odczuć – poczucie chaosu, niepewności i zagrożenia, obawy i troski⁴, to większość z tych określeń w większym lub mniejszym stopniu odnosi się jednak do sytuacji kryzysowej współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, choć nie ogarnia jej definitywnie.

Mówiąc o współczesnym kryzysie wychowania, który jest – jak już wcześniej wspomniano – bezspornym faktem cywilizacyjnym, kulturowym, społecznym i edukacyjnym, należy stwierdzić, że różny jest jego zakres, natężenie, różne są jego przejawy w poszczególnych krajach i systemach edukacyjnych zachodniego kręgu cywilizacyjnego i kulturowego; różne też są próby radzenia sobie z owym kryzysem, mniej lub bardziej skutecznego jego łagodzenia czy „leczenia”, a w śmielszych przypadkach – próby jego przezwyciężania i wychodzenia z zaistniałego impasu. Rezultaty działań są w poszczególnych krajach odmienne – nigdzie jednak nie doszło – mimo wprowadzania w życie coraz śmielszych tzw. „reform oświatowych” – do zasadniczego okiełznania i opanowania tego negatywnego i niebezpiecznego stanu; stanu, który nosi już znamiona – w każdym razie jeśli chodzi o cywilizację Zachodu – zjawiska pogłębiającego się i w gruncie rzeczy chronicznego.

Naukowe opracowanie omawianego zjawiska nie jest jednak – jak już wspomniano – zadowalające. Przeważają fenomenalistyczne opisy i charakterystyki będące raczej opisem typowych przejawów i skutków, struktury i uwarunkowań, niektórych mechanizmów i kierunków przemian. Wyraźny jest niedostatek ujęć głębszych i wnikliwszych; fenomenologicznych i istotnościowych, które uchwyciły by istotę procesu, jego fundamentalne źródła i uwarunkowania. Słowem brakuje autentycznie naukowego i filozoficzno-analitycznego ujęcia i wyjaśnienia tego zjawiska.

Skoro jest tak, jak pisze B. Suchodolski, że „żyjemy w epoce zmierzchu wychowania, a nawet jego likwidacji”, że „nie jesteśmy wprawdzie społeczeństwem bez szkół – co obiecywał kiedyś I. Illich – ale jesteśmy już społeczeństwem bez szkół wychowujących, a może nawet społeczeństwem bez wychowania prawdziwego

³ Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981; K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987; J. Garniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Toruń-Olsztyn 1996; P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2001; M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.

⁴ Por. R. Ricour, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne*, [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Mikulski, Warszawa 1990.

w ogóle⁵, to nader aktualne i w pełni zasadne jawią się pytania o charakter tego kryzysu, jego najgłębsze uwarunkowania, najpoważniejsze skutki, przede wszystkim zaś o jego istotę i możliwości rozwiązania. Spróbujmy pokrótce na nie odpowiedzieć.

4. Zacznijmy od pytania o charakter tego cywilizacyjnego fenomenu. Trzeba stwierdzić, że nie jest to kryzys sam w sobie, autonomiczny, niezależny. Nie jest to też kryzys funkcji wychowawczych samej szkoły – w większości przypadków robi ona w tym zakresie niemal wszystko, co może. Przeciwnie – jest on składnikiem szerszego procesu, pokrewnym i uzależnionym od wielu innych nurtów; jest mianowicie jednym z najbardziej charakterystycznych i zarazem najbardziej istotnych aspektów i przejawów kryzysu ogólnocywilizacyjnego, kryzysu cywilizacji współczesnej, głównie cywilizacji Zachodu (europejskiej i północnoamerykańskiej). Wraz z kryzysem społecznym, kulturowym, moralnym, aksjologicznym odzwierciedla on główne braki, schorzenia, deformacje oraz rozdroża tego typu cywilizacji na obecnym, globalizacyjnym etapie jej rozwoju i funkcjonowania. W związku z tym od żadnego kontekstu cywilizacyjnego „świata ponowoczesnego” nie może być on oderwany i poza nim wyjaśniany.

Jak pisze znawca tego zagadnienia, „w sytuacji, w której cywilizacja znajduje się na rozdrożu, także i edukacja znaleźć się musi na podobnym rozdrożu” i dodaje, że w „krytyce współczesnej cywilizacji i w wizjach nowego stylu życia zawierały się i zawierają najistotniejsze problemy pedagogiczne⁶”. Można nawet powiedzieć, że kryzys edukacyjny, a w szczególności kryzys wychowania jest swoistą esencją kryzysu ogólnocywilizacyjnego, jego specyficznym zogniskowaniem, najwymowniejszym i najbardziej niepokojącym symptomem.

Cywilizacyjny rodowód i cywilizacyjna – by tak rzec – natura kryzysu edukacyjnego oznacza – z jednej strony – przede wszystkim to, że jest on integralną częścią określonego typu cywilizacji, że ma on główne źródła i uwarunkowania w jej zasadniczych kontekstach i czynnikach oraz w rodzajach i kierunkach jej przemian. Z drugiej strony jest to sygnał, że ma on istotny wpływ na funkcjonowanie tej cywilizacji, jej kulturowe i moralne oblicze, a zwłaszcza na jej przyszłość i perspektywy rozwojowe.

Cechą charakterystyczną omawianego kryzysu jest m.in. to, że stale poszerza się lista generujących go czynników, a w związku z tym nieustannie powiększa się jego zasięg i intensyfikują negatywne przejawy. Oczywiście, dawno już wykroczył poza mury szkół i uczelni, poza tradycyjne instytucje i ośrodki wychowawcze, z rodziną i kościołami włącznie, i niejako rozlał się na całe społeczeństwo, właściwie na całą wspólnotę ludzką naszego kręgu kulturowego. Stał się zjawiskiem powszechnym. To, co pisze o tej sytuacji, obserwowanej w wieku minionym, znakomity polski pedagog Stefan Wołoszyn, odnosi się w całej rozciągłości, także do czasów współczesnych: „(...) wiek XX słusznie szczyci się swoją cywilizacją: postępem naukowym, technicznym i edukacyjnym. I w tym sensie był stuleciem dziecka. Z drugiej strony – stał się stuleciem niesłychanego barbarzyństwa: wyniszczających powszechnych wojen, bezpardonowego ludobójstwa, ślepych walk lokalnych i czystek etnicznych, kultu

⁵ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980, s. 306, 315.

⁶ *Ibidem*, s. 203–204, 308.

wszelakiego rodzaju ksenofobii i dyskryminacji, politycznego i mafijnego terroryzmu, kidnaperstwa itd. I to trwa. Zjawiska te rzutują naturalnie na los i wychowanie dzieci. Dzieci są ofiarami, ale są też świadomie wciągane do czynów jak najbardziej niegodnych. Na tym polegają kryzysy i klęski wychowawcze tego stulecia”⁷.

Ta trafna wypowiedź cenionego pedagoga wskazuje jednak nie tyle na złożoną strukturę i istotę współczesnych „kryzysów” i w konsekwencji „klęsk” wychowawczych, co na ich zasadnicze społeczno-cywilizacyjne uwarunkowania. Tymczasem to właśnie struktura, jak i istota omawianego tu fenomenu wymagają pełniejszego wyjaśnienia.

Jeśli idzie o pierwszą kwestię, to trzeba zwrócić uwagę na bardzo rozbudowaną strukturę owego kryzysu. Mianowicie, obejmuje on swym zasięgiem zarówno intencjonalną, teleologiczno-aksjologiczną stronę wychowania, czyli jego cele i wartości, jak i stronę technologiczno-instrumentalną, czyli metody, sposoby, środki, całe w ogóle instrumentarium działania. Kryzys ten sięga także w sferę teorii wychowania i innych teorii pedagogicznych, dotyka podmiotowego procesu wychowawczego, czyli „wychowawców”, w szerokim rozumieniu tego słowa. Jest to więc kryzys nie tylko powszechny, ale także w pewnej mierze totalny, a przez to nader trudny, jeśli w ogóle możliwy – w obecnym stanie cywilizacji zachodniej – do rozwiązania, czy choćby do pomniejszenia.

Inną charakterystyczną cechą omawianego kryzysu jest wyprowadzanie, czy swoiste „wypychanie” wychowania z najbardziej naturalnego dla niego terenu, na którym może być ono najskuteczniej przeprowadzone, tzn. ze szkoły, rodziny, a także żywiołowe przrzucanie go do obszaru instytucji i środowisk pozaszkolnych i pozarodzinnych, obszarów dla niego z reguły o małej skuteczności, a nawet zupełnej niemożności. Nadzieja na „społeczeństwo wychowujące” staje się coraz bardziej nadzieją płonną. Najbardziej wpływowe obecnie agendy, takie np. jak mass media, instytucje państwowe i samorządowe, struktury biznesowe, organizacje i partie polityczne, stają się coraz wyraźniej czynnikami antywychowawczymi, a w najlepszym razie pseudowychowawczymi albo wychowawczo bezradnymi.

Zło coraz szerszym i gwałtowniejszym strumieniem dociera do dzieci i młodzieży z tego właśnie rodzaju instytucji i poniekąd z całego społeczeństwa⁸.

5. Rodzi się pytanie, na czym głównie polega kryzys wychowania w dobie współczesnej.

Odpowiedź na nie jest dość zaskakująca. Bo jeśli przyjąć, że „podmiot wychowujący w okresie wychowawczym w sposób bezpośredni i naocznie przyczynia się do ukazania wartości podmiotowi wychowywanemu, który w sposób wolny i świadomy włącza się w indywidualny system wartości, tworząc w ten sposób własną osobową tożsamość”⁹, i jeśli przystać na to mimo historycznej, społecznej i cywilizacyjnej relatywizacji teleologicznej intencjonalności i praktyki wychowania, że

⁷ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 180.

⁸ W. Hock, *Social Destruction in Our World*, New York 1995; H. Weil, *The Social Problems of Our World*, New York 1995; *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 1996; *Współczesne konteksty wychowania. W kregu pytań i dyskusji*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002.

⁹ A. de Tchorzewski, *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*, Bydgoszcz 1994, s. 20.

przede wszystkim chodzi w nim – bez względu na taki czy inny kontekst historyczny, społeczny i cywilizacyjny – o wyposażenie wychowanka w kanon podstawowych i uniwersalnych wartości oraz o ukształtowanie zgodnych z nimi, człowieczej postawy kreujących cnót, takich zwłaszcza, jak altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, i takich też, jak prawość, uczciwość, prawdomówność, godność, zdolność do czynienia dobra, honor, poszanowanie bliźniego, sumienność, pracowitość, życzliwość, umiejętność współżycia i współdziałania z innymi itp., i jeśli nadto założyć, że w wychowaniu każdorazowo idzie o wszechstronny rozwój osobowości wychowanka, o przygotowanie go do życia społecznego i indywidualnego, o przysposobienie go do aktywnego udziału w kulturze i współtworzenia jej, o rozwój jego duchowości i kultury moralnej¹⁰, czy, jak mówi Maurice Debesse, o „podnoszenie go do stanu człowieka”¹¹, lub – jak postuluje z kolei ks. Janusz Tarnowski – o odnalezienie i urzeczywistnienie „najgłębszego ja” wychowanka¹², to uznać trzeba, że współczesny kryzys wychowania dotyczy nie tyle jego głównej strukturalnej treści, teleologicznej i aksjologicznej zawartości, i nie tyle może nawet technologii, czyli sposobów i umiejętności jego przeprowadzania, co po prostu granic i możliwości skutecznej działalności wychowawczej. Wbrew pozorom dzisiaj bardziej niż kiedyś aktualne jest pytanie nie tyle o to, jak wychowywać, ile o to, czy można jeszcze właściwie i efektywnie wychowywać. I czy granice tej aktywności nie zawężają się zbyt, a pojawiające się przed nią liczne bariery nie stają się coraz to większe i trudniejsze do pokonania? Tak więc ważniejsze od pytania o wymiary i przejawy owego kryzysu staje się pytanie o jego istotę, głębsze uwarunkowania oraz o jego konsekwencje dla przyszłości cywilizacji.

Na pytanie to można poszukiwać odpowiedzi w pogłębionej analizie głównych uwarunkowań tego procesu oraz jego cywilizacyjnych kontekstów i zasadniczych mechanizmów, nie zaś w spekulacyjnych dociekaniach nad samym sensem pojęcia kryzysu edukacyjnego.

Jeśli chodzi o główne uwarunkowania współczesnego kryzysu edukacyjnego, w szczególności wychowawczego, to wyróżnić się w nich dają dwa różne ich typy (błędnie mieszane z sobą w literaturze podejmującej interesującą nas tu problematykę)¹³, a mianowicie uwarunkowania historyczno-społeczne oraz cywilizacyjno-kulturowe i mentalne.

Pierwsze z nich, to kładące się cieniem na dwudziestowiecznej i obecnej historii ludzkości makroprocesy i zjawiska o zdecydowanie negatywnej wymowie społecznej, moralnej i humanistycznej – przerośnię – to największe grzechy ludzkości naszych i wcześniejszych czasów; tego rodzaju grzechy, co wojny światowe i lokalne, ideologie totalitarne i ludobójstwo, rasizm i nacjonalizm, fanatyzm religijny i ksenofobia, ubóstwo i nędza, przemoc i agresja, nienawiść i nietolerancja, przestępczość i narkomania, patologie społeczne i kryminalizacja życia zbiorowego. A nadto także różne, nasilające się negatywne skutki globalizacji ekonomicznej, społecznej i kulturowej, takie np. jak podział na biedniejące Południe i bogacącą się Północ,

¹⁰ Por. M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 121–144.

¹¹ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 120.

¹² Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

¹³ Por. J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.

transfer bogactw z krajów biednych do bogatych, obniżanie suwerenności gospodarczej i politycznej państw narodowych, wzrost bezrobocia i sfery ubóstwa, osłabianie państwa socjalnego i poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego, obniżanie tożsamości kulturowej i indywidualnej, odrębności duchowych i kultury wyższej¹⁴.

Te globalne zjawiska i procesy polityczno-społeczne, ekonomiczno-gospodarcze i kulturowe wpływały oraz wpływają na edukację i wychowanie XX wieku i początków XXI wieku w sposób zróżnicowany, ale zawsze negatywny. Ograniczały one i ograniczają edukację i wychowanie, deformowały je i deformują, wywoływały i wywołują w tych procesach wiele nieprawidłowości (np. alienację wychowania, totalizm wychowawczy, schizoidalność wychowania, jego nieadekwatność, wyobcowanie, fikcyjność, bezsilność, dewiacyjność, toksyczność itp., czyli te wypaczające ich istotę i sens)¹⁵. Podkreślmy jednak, że zjawiska te nie miały i nie mają decydującego wpływu na genezę, charakter i żywotność współczesnego kryzysu wychowania. Pierwotny i rozstrzygający wpływ przypisać należy innym czynnikom, tym o charakterze mentalnym, aksjologicznym, moralnym. Dopiero one determinują – by tak powiedzieć – w „ostatecznej instancji” istotę i dynamikę kryzysu.

6. Należy tu wymienić dwa czynniki: tzw. „przesunięcie aksjologiczne” oraz „entropię rzeczywistości społecznej”¹⁶.

Pierwszy z nich oznacza radykalną reorientację aksjologiczną człowieka cywilizacji zachodniej oraz gruntowną zmianę jego stylu życia – ukierunkowanie się głównie na wartości materialne i użytkowe, przy niedostatku uznania dla wartości duchowych i autotelicznych, bardziej na zasadę „mieć” niż „być”, bardziej na konsumpcyjny i komercyjny styl życia niż duchowy i przeżyciowo-refleksyjny. Prowadzi to nie tylko do spłaszczenia i wyjałowienia życia jednostkowego, zubożenia duchowości i postaw życiowych jednostek ludzkich, nierzadko także do deformacji psychicznych i zdrowotnych, ale także generuje różne negatywne zjawiska społeczne i kulturowe w postaci rozmaitych patologii społecznych, destrukcji prawnych i moralnych, utrudnień, a nawet blokad wychowawczych itp. „Świat współczesny – piszą znani pedagogowie niemieccy – gloryfikuje zdecydowanie wartości materialne i komercyjny styl życia, dyskredytując jednocześnie wartości duchowe. Wartości materialne stały się fetyszem, bez względu na sposoby ich uzyskiwania. Wywołuje to demoralizację, anarchię i patologie społeczne”¹⁷. Utrudnia, a dość często unie możliwia w pewnych kręgach młodzieży prawidłową i skuteczną działalność wychowawczą. Tę tezę uzasadniają niemieccy uczeni, opierając się na własnych badaniach

¹⁴ Por. Z. Bauman, *op. cit.*; ks. I. Stolarczyk, *Dylematy globalizacji*, Tamów 2003; W. J. Cynarski, *Globalizacja a spotkanie kultur*, Rzeszów 2003; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie*, Katowice 2004; J. E. Stiglitz, *Globalizacja*, przeł. A. Simbirowicz, Warszawa 2005; J. Szymd, *Tożsamość narodowa a globalizacja*, Kraków 2006.

¹⁵ Por. m.in. E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002, s. 195–203; P. Burczyk, J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnej szkole*, Kraków 1998.

¹⁶ Obydwa terminy zostały zaczerpnięte z książki J. Czernego, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Kraków 1998

¹⁷ C. Gründe, M. Meyer, *Die Hauptprobleme der heutigen Mensch*, Mainz 1994, [cyt. za:] J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, s. 14.

empirycznych przeprowadzonych w kilku krajach europejskich¹⁸. Potwierdzona ona także została w wielu innych współczesnych badaniach nad stanem wychowania i edukacji, i uchodzi dziś już za tezę bezsporną¹⁹.

Ta aksjologiczna reorientacja większości jednostek ludzkich i całych społeczeństw z kręgu współczesnej cywilizacji i kultury Zachodu, preferencja i absolutyzacja w ich mentalności i postawach wartości materialnych oraz konsumpcyjnego modelu życia stanowi pierwotną, choć na ogół zapośredniczoną rozległym kręgiem patologii społecznych i innych deformacji życia jednostkowego i zbiorowego, przyczynę współczesnego kryzysu wychowawczego. Kryzysu, który w istocie rzeczy jest kryzysem aksjologicznym, kryzysem wartości, konsekwencją dopuszczenia do głębszych warstw świadomości, potrzeb i motywacji pragnienia „mieć” przed pragnieniem „być”. Pewnie ma rację jeden z badaczy zachodnich, kiedy oznajmia, że „pieniądz stał się »wirusem« przełomu XX i XXI wieku”²⁰. I rację ma też jeden z polskich autorów, gdy objaśnia to skrótowe i aforystyczne doniesienie, zaznaczając, że „owczy pęd do posiadania materialnego sprawia, że jedni ludzie osiągają pewien status własną pracą, inni natomiast wolą sobie przywłaszczać dobra innych na drodze przemocy, gwałtu, kombinowania, łamania prawa. Wyjaśnia to w znacznym stopniu motywy, dla których głównie młodzi ludzie popadają w kolizję z prawem i zasadami moralności”²¹. A to, rzecz jasna, nie stwarza dogodnych kontekstów wychowawczych ani nie sprzyja utrwalaniu efektów wcześniejszych wysiłków w dziedzinie wychowania.

Hipoteza o zasadniczo negatywnym wpływie na tzw. rzeczywistość wychowawczą zdecydowanego prymatu wartości materialnych nad duchowymi w mentalności i postawie ludzi wymaga szczegółowszych analiz, wyjaśnień i uzasadnień, na co tu nie ma miejsca. Ale nie możemy pominąć choćby krótkiej refleksji nad tym, co w tej wyznaczonej jakby swoistością cywilizacji naukowo-technicznej sytuacji i stymulowanym obiektywnymi mechanizmami procesów globalizacyjnych stanie rzeczy można uczynić jeszcze na rzecz wychowania. Ze względu na złożoność i poznawczą zawiałość postawionego w tym pytaniu zagadnienia, odpowiedzi muszą być zróżnicowane. Jedni, prawdopodobnie za Abrahamem Malowem, stwierdzają, że jest pewna nadzieja, jako że po zaspokojeniu „potrzeb braku”, potrzeb materialnych przyjdzie kolej na potrzeby wyższego rzędu, „metapotrzeby”, potrzeby duchowe, bo – jak twierdzi Richard Moore – im szybciej i więcej ludzkość zgromadzi dóbr materialnych, tym szybciej i chętniej sięgnie po dobra duchowe. Inaczej mówiąc – za „dobrobytem materialnym” (ekonomicznym) wcześniej czy później pójdzie „dobrobyt duchowy”²² i przez to powstaną lepsze perspektywy dla wychowania. Inni – podzielając np. pogląd Józefa Bańki, zgodnie z którym w sferze potrzeb człowieka nie ma wytyczonych na stałe granic posiadania materialnego, przeciwnie

¹⁸ Podobne badania przeprowadzono m.in. w Stanach Zjednoczonych, Danii, Norwegii, Szwajcarii, Hiszpanii i we Włoszech.

¹⁹ Por. A. Malow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1986; R. Moore, *Values and Economy*, Princeton 1996.

²⁰ J. Czerny, *Zagrożenia wychowania we współczesnym świecie...*, s. 34.

²¹ Por. J. Bańka, *Etyka prostomyślności*, Katowice 1985.

²² Por. A. Malow, *Motywacja i osobowość...*; R. Moore, *Values and Economy...*

– granice te ciągle się przesuwały, nie prowadząc do poczucia nasycenia²³, nie będą w odniesieniu do rozważanej tu kwestii tak optymistyczni. Co najwyżej może uwierzą oni w możliwość osiągnięcia w określonych warunkach jakiegoś kompromisu aksjologicznego, jakiegoś równowagi w wyborach ludzkich pomiędzy wartościami materialnymi a duchowymi, jakiegoś wewnętrznego „sojuszu” pomiędzy nimi, a tym samym w większe możliwości wychowawcze.

Inną ważniejszą przyczyną kryzysu wychowania dzisiaj jest, jak już wcześniej wspomniano, tzw. „entropia” rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej, tzn. coraz większe komplikowanie się tej rzeczywistości, swoiste „bałaganiarstwo”, co sprawia, że dla człowieka staje się ona coraz mniej przejrzysta, zrozumiała i czytelna. Jak pisze jeden z autorów, „ludzie zaczynają nie rozumieć tego, co się dzieje w ich otoczeniu i w nich samych. To prowadzi do irytacji, częściowej dezorientacji i frustracji, na tle komplikującej się rzeczywistości powstają stany nieprzystosowania ludzi do niej”²⁴.

W tej komplikującej się i w coraz bardziej nieuporządkowanej rzeczywistości kształcenie i wychowanie stają się coraz trudniejsze. Wychowanie też coraz bardziej się komplikuje i konfunduje, popadając w stany kryzysogenne. Dotyczy to głównie jego strony teleologicznej i aksjologicznej, struktury naczelnych celów i wartości. Przede wszystkim zaś komplikująca się rzeczywistość zaciera sensory i kontury wartości w odbieranym przez człowieka jej obrazie, zamazuje i relatywizuje świat wartości, alienuje się i wyobcowuje, staje się niejasna i niezrozumiała, coraz mniej kontaktowa i człowiekowi przychylna, wzbudza niepokój i frustracje. Oczywiście w takich warunkach coraz trudniej formułować i wprowadzać w praktykę wychowawczą adekwatne do niej i samego wychowanka cele wysiłku wychowawczego.

Nielatwo jest też – co dla działalności wychowawczej ma również fundamentalne znaczenie – określić obiektywne kryteria wartości i skutecznie motywować do trafnych i pożądaných wyborów wartości. W rezultacie trudno jest programować i podejmować działalność wychowawczą. Aby nie dopuścić do zawężenia się pola możliwości, trzeba znacząco naprawiać i uefektywniać poznawcze odczytywanie komplikującego się i konfundującego świata, a to jest trudne w sytuacji dostrzeganego zastoju, a w każdym razie nienadążania za tempem przemian rzeczywistości współczesnych nauk społecznych i humanistycznych, w tym nauk pedagogicznych i psychologicznych.

7. W naszych rozważaniach dochodzimy do konstatacji poważnych, fundamentalnych ograniczeń, a nawet niemożności dotkniętego kryzysem wychowania w dobie współczesnej. Konstatacja ta jest nie tylko poruszająca, ale wręcz dramatyczna. Wynika to stąd, że wypracowywane współcześnie w naukach o wychowaniu bardziej lub mniej pogłębione diagnozy zaistniałej sytuacji oraz pewne strategie wychodzenia z kryzysu, w postaci różnych projektów reform edukacji i wychowania, popadają dość często w głębokie i trudne do rozwiązania antynomie. Oto kilka przykładów:

²³ J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie...*, s. 57.

²⁴ Por. raporty edukacyjne E. Faure’a, *Uczyć się, aby żyć*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975; J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. A. Domańska, Warszawa 1977; J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 2001 oraz zbliżoną książkę B. Suchockiego, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003; A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004.

(1) Wiele danych wskazuje na to, że jednym z ważniejszych sposobów uzdrowienia i uefektywnienia wychowania byłoby jego uspołecznienie, tzn. nałożenie obowiązku jego realizacji na całe społeczeństwo, na możliwie wszystkie jego struktury i ogniwa, daleko wykraczające poza system szkolny i oświatowy. Jest to jednak w obecnych warunkach cywilizacyjnych i społecznych bardzo trudne albo wręcz niemożliwe zadanie, bowiem struktury te i ogniwa nie posiadają już właściwie zdolności wychowawczych lub szybko je tracą, czego wymownym przykładem są mass media, partie polityczne, rządy i parlamenty, samorządy i administracja państwowa. „Społeczeństwo wychowujące”, z którym wiązano do niedawna jeszcze duże nadzieje, w gruncie rzeczy już nie istnieje.

(2) Naprawa wychowania w realiach społecznych i kulturowych epoki współczesnej wymaga radykalnego wzrostu wiedzy i informacji o świecie zewnętrznym oraz jakościowego przełomu w rozwoju nauk społecznych, humanistycznych i pedagogicznych. Tymczasem postępująca entropia tego świata, jego komplikowanie się, „bałaganienie” i przyspieszony rytm zmian sprawiają, że wiedza wyraźnie nie nadąga za tymi procesami. W konsekwencji problematyka wychowawcza nie ma adekwatnego do stanu aktualnych potrzeb zaplecza teoretycznego (różne poszukiwania nowych paradygmatów myślowych w teorii wychowania nie dają większych rezultatów). I nic nie wskazuje na to, by ta niefortunna, zamrażająca niejako aktualny kryzys wychowania sytuacja ulec miała w najbliższej przyszłości pożądanej i oczekiwanej zmianie.

(3) Pewne nadzieje na polepszenie sytuacji w dziedzinie wychowania wiążą by też można było z umiędzynarodowieniem demokratycznie uzgodnionych inicjatyw i kierunków działalności wychowawczej, pewną ich uniwersalizacją i unifikacją. Działające w tym duchu od dziesiątek już lat różne międzynarodowe agendy i organizacje oświatowe, z UNESCO na czele, mają na tym polu umiarkowane sukcesy. Aktualne procesy globalizacyjne owocują w dziedzinie edukacji wieloma negatywnymi (obok pozytywnych) skutkami, np. obniżeniem poziomu edukacji w wielu krajach, łamaniem zasady (prawa) równego startu w edukacji, destrukcją tożsamości kulturowych, stymulowaniem konfliktów ideowych i religijnych, zubożaniem mentalności i duchowości zbiorowej i jednostkowej itp. Wszystko to staje się przeszkodą na drodze do umiędzynarodowienia i pozytywnej globalizacji metod i środków działania na rzecz podniesienia standardów i efektów wychowania w skali ogólnoludzkiej.

Nasze rozważania prowadzą więc na pozycje sceptycyzmu wychowawczego: kryzys wychowania, rozumiany przede wszystkim jako niemożność dostatecznie skutecznego działania wychowawczego stale się poszerza i pogłębia. Równocześnie nie widać w kontekście współczesnej cywilizacji i kształtowanej przez nią rzeczywistości społeczno-kulturowej poważniejszych i napawających większą nadzieją sposobów jego rozwiązania albo przynajmniej zahamowania. Pomimo to należy mieć nadzieję, bo nie widać na horyzoncie dobrej dla niej alternatywy. André Malraux twierdził, że wiek XXI będzie wiekiem religii albo nie będzie go wcale. Współczesny filozof polski zaś mówi, że „wiek XXI będzie wiekiem różnorodności moralnej albo go wcale nie będzie”²⁵. My zaryzykujemy stwierdzenie, że wiek XXI będzie wiekiem odrodzonego wychowania albo go wcale nie będzie.

²⁵ A. Chmielewski, *op.cit.*, s. 51.