

---

UDK 37:572 „20”

## GEO CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL (GENERATIONAL) CHALLENGES OF MODERN EDUCATION (RESEARCH AND APPLICATIONS)

**Kazimierz Szmyd,**

Doctor of Pedagogics (Dr. hab.), Professor,  
Head of the Department  
of History and Theory of Education,  
the University of Rzeszow,  
Rzeszow, the Republic of Poland

**Łukasz Szmyd**

PWSZ w Krośnie

### **Abstract**

*The text is an attempt to do the multilateral analysis of the circumstances and the major factors shaping the state of modern education. The basic course of the investigation is the socio-axiology and cultural creative dimension of modern education, its threats and opportunities in the era of postmodern. A lot of attention has been dedicated to the issues in the perspective of generational change of consciousness, destruction of attitudes and values systems, disordered systems for human education community. It shows the dilemmas and contradictions in school education, points to the confusion and relativism in the field of axiology of government education. It also points to the use of the global education for self-serving purposes in a global world. The article also deals with the controversial issues concerning education in favour of democratisation and humanizing education and culture, the equalization of levels and educational opportunities on a scale and globalisation of the world. It also contains the references to contemporary issues of education for the culture of coexistence of cultures, shaping the attitudes, understanding and affirmation of ethnocultural differences. It has also highlighted the contemporary dilemmas and contradictions in the harmonious (coherent) forming the personality of the individual and collective awareness of generations. The authors postulated to take education in the context of the penniless social collisions of traditional (regional) culture with the dominant of post-modern styles and cultural formation, leading to regress of the anthropological.*

**Keywords:** education, upbringing, destruction, anthropology, consciousness, culture, ethnology, environment, society, axiology, postmodernism, postmodern art, globalism.

**Wprowadzenie.** Nie ma obecnie edukacyjnej alternatywy dla konieczności rozpoznawania zjawisk kultury światowej (europejskiej) w perspektywie części wkładu do tej globalnej całości regionalnych środowisk kulturowych, współczesnych generacji młodych ludzi. Tak rozumiany antropologiczny punkt widzenia w edukacji może w dużym stopniu uchronić małe, osobne, etnologiczno-historyczne obszary regionalne przed dezintegracją ich tożsamości, utratą własnej pamięci, poczucia genealogicznej przynależności, więzi pokoleniowo-terytorialnej i kulturowej.

Pożądana jest zatem nowa wizja teleologii edukacyjnej dla tak rozumianej tożsamości i uniwersalności kultury, jej aksjologiczno-społecznej roli określającej (kreującej) postawy ludzi we współczesnym świecie. Niezbędne staje się więc inicjowanie edukacyjnej konfrontacji pokolenia młodych ludzi z tzw. «prowincji» i nie tylko - z istotą, możliwościami i ewidentnymi zagrożeniami doby ponowoczesnej. Pożądane staje się gruntowna i obiektywna, ciągle na nowo aktualizowana analiza aksjologiczna jakościowych przemian w najbliższym otoczeniu życia, w globalnym świecie, zwłaszcza w kręgu geokulturowego sąsiedztwa ojczyzn europejskich, regionalnych kultur, owego konglomeratu tradycji i ponowoczesności.

Wobec tego rodzaju wyzwań antro-po-kulturowych zdumiewająca jest inercja systemów wychowawczych w artykułowaniu współczesnych standardów edukacyjnych dotyczących nastawień, poglądów i wrażliwości związanych z kształtowaniem postaw dla inności i niepowtarzalności ludzkiego sposobu bycia, według odrębnych wartości osobistego istnienia. Groźna dla samego człowieka staje się współczesna rzeczywistość w nasilającym się tyglu bezrefleksyjnego krzyżowania się kultur, wymiany ludzi, wartości i antywartości, wobec postponowoczesnego regresu kondycji antropologicznej człowieka. Powoduje to postępujące i rozległe zjawiska schematyzacji i upraszczania własnej kultury życia, sprowadzają do krótkowzrocznych i egocentrycznych postaw i zachowań pozbawionych zrozumienia dla innych kulturowości, odrębnych orientacji światopoglądowych i w ogóle dla różnorodności antropokulturowej w skali globalnej, również w relacjach międzyosobniczych. Znaczna część młodzieży poza naturalnymi odruchami bieżącej egzystencji trwania, skupionego na zaspakajaniu potrzeb konsumenckich, nie dostrzega tradycji własnej i uniwersalnego wymiaru człowieczeństwa. Nie rozumie szerszej i głębszej perspektywy własnego istnienia, nie sięga poznawczo i antropologicznie dalej niż chwila bieżąca, czy perspektywa jednego dnia.

**Dziedziny regresu antropologicznego i aksjologicznego.** Edukacja aksjologiczna i kulturotwórcza z natury rzeczy, a przynajmniej rozumiana w kategoriach humanizmu i oświeceniowych powinna być

obiektywna w sensie poszanowania antropologicznej, indywidualnej i zbiorowej tożsamości istnienia w ramach ogólnoludzkich, uniwersalnych idei współbycia gatunku. Na tym tle dotkliwy jest brak określonego «kanonu» wartości wychowawczych dla wielorakości form, treści i osobniczego bycia człowieka, dla zachowania własnego rdzenia etnologiczno-kulturowego oraz budowania na tej podstawie pozytywnego kosmopolityzmu kulturowego nawiązującego do głównych nurtów europejskich i pozaeuropejskich, umysłowych, estetycznych i ogólnie – cywilizacyjnych.

Ciągle istnieje, najczęściej z powodu ukrywanych pobudek ideologiczno-światopoglądowych, chciwości ekonomicznej i potrzeby dominacji tzw. elit państw i świata osobliwe przyzwolenie dla tolerancji nierówności. W majestacie prawa toleruje się «ideologiczno-podkulturowe», radykalnie zorientowane środowiska działające pod patronatem ksenofobicznych, nietolerancyjnych patronów. Powszechnie znane są gry na emocjach ludzi, także, a może najczęściej młodzieży. Establishment światowy, państwowy i lokalny we wszystkich możliwych konfiguracjach i poziomach rozgrywa swoją destrukcyjną misję na przeżyciach sfrustrowanej i zdezorientowanej młodzieży, wyzwalając prymitywne instynkty zbiorowych zachowań, które są przejawem lokalnych, ponadlokalnych i międzynarodowych szowinizmów, demonstrujących patologiczne odrębności nacjonalne i kulturowe. W skali globalnej i międzynarodowej przybiera to postać świadomej manipulacji antyhumanistycznej i pseudoedukacyjnej wizji wynaturzonego, radykalnego w swej istocie neoliberalizmu. Pod pozorami wolności, czyli świadomego eliminowania elementarnych norm antropologicznych (etyczno-aksjologicznych) forsuje się mafijno-ekonomiczne cele dzielenia ludzi, oddzielania od wąskiego świata wpływów i zysków, od świata współczesnych pariasów.

Zjawisko to nie jest marginalne, a nawet gdyby ono takie było, to niewątpliwie istnieje i staje się globalne. Natomiast publiczne systemy wychowawcze nie zajmują w tej sprawie żadnego stanowiska. Potrzebna jest więc globalna reorientacja edukacyjna wobec tego ewidentnego kryzysu antropologicznego, obniżenie stanu zasad moralno-społecznych, a przede wszystkim erozji samoświadomości aksjologicznej w skali globalnej. Towarzyszy temu szybki zanik zdolności do współistnienia i «współrozwoju» ludzi, razem z innymi, w otwartej, prospektywnej rzeczywistości każdego kraju, Europy i świata.

W skali polskiej rzeczywistości chodzi o budowanie wspólnotowego etosu kulturowego, etycznego współbycia i współtworzenia wywiedzionego z naszej tradycji lokalnego życia. Chodzi o edukację dla wychowania pozytywnie wpisującego się w uniwersalne i humanistyczne tradycje pol-

skości i europejskości. Ale te kierunki myślenia i praktyki edukacyjnej nie są świadomie i konsekwentnie wspierane w skali tzw. polityki edukacyjnej państw europejskich. W istocie rzeczy jedynie myśl krytyczna, wolna i pogłębiona aksjologicznie pedagogia antropologiczna, oparta na etnologicznych i uniwersalnych treściach umożliwia kształtowanie pluralizmu światopoglądowego, etyki ekonomicznej i równowagi egzystencjalnej małych oraz globalnych społeczności świata. Wtedy mogą one stawać się względnie spójną, choć wielorako zróżnicowaną całością kulturową gatunku ludzkiego oraz równowagi w społecznościach państw, regionów i lokalnych wspólnot.

Zaniedbania systemu wychowawczego dla aksjologii społecznej i ogólnie akceptowanych norm życia pogłębia szkodliwa tzw. «poprawność» wobec porządków i układów narzuconych przez elity «zarządców» państw i decydentów świata. Wspiera je jednostronność wielu mediów, również publicznych, mających realizować tzw. misję społeczną, kierując się racją publiczną wobec zróżnicowanej aksjologii życia ludzi. W istocie rzeczy stoją one na straży utrwalonych dogmatów egzystencjalnych, kulturowych i umysłowych i w dużej mierze edukacyjnych wielkich populacji ludzi, uporzędkowanych w hierarchie i kategorii swojego miejsca społeczno-ekonomicznego. Ta cała reszta «masy» ludzkiej, poza elitami państw i świata jest skazana na «ucieczkę» konsumpcyjną, na obiektywną i w dużej mierze świadomie ukierunkowaną marginalizację, tym samym na nieuchronny regres antropologiczny, a zatem nie uczestniczą w «progresie humanistycznym».

Wychowawczo ambiwalentnie traktowane są również kwestie dyskryminacji rasowej, seksualnej, etnicznej, a także pytania o etyczne problemy metod *in vitro*, aborcji, eutanazji, itp. Problemy te o randze etyczno-antropologicznej są programowo i intencjonalnie skrywane w imię konserwatywnych dogmatów. Są więc, mniej czy bardziej izolowane od wychowawczego dyskursu z młodzieżą i dorosłą częścią społeczeństwa. Na te ewidentne zaniechania wskazuje badana młodzież skłonna myśleć kategoriami tolerancji, zrozumienia i otwartych norm moralno-humanistycznych [38]. Swoistą próżnią wychowawczą otacza się problemy degradacji osobowej, egzystencjalnej, obywatelskiej i kulturowej wielu warstw społecznych, zjawiska bezdomności, bezrobocia, odrzucenia, wykluczenia ludzi. Ta sfera otaczana jest z «poprawną» ambiwalencją, urzędową niechęcią podejmowania jej w kategoriach moralno-edukacyjnych. Nie wyjaśnia się źródeł i natury tych zjawisk, a zwłaszcza potrzeby rozwiązywania tych problemów w perspektywie moralnej, edukacyjnej, obywatelskiej, sąsiedzkiej i społeczno-obyczajowej. Wreszcie, groźnym i nadal «nierozwiązywalnym» problemem socjalno-wychowawczym, o wymiarze antropologiczno-moralnym» staje się zagadnienie «samo zniewolenia», zwłaszcza młodych ludzi,

społecznie i zawodowo marginalizowanych kobiet po pięćdziesiątce, sfrustrowanych w swych rolach społecznych i rodzinnych mężczyzn, «osobników przegranych» ze względu na niskie kwalifikacje społeczne, zawodowe, cechy charakterologiczne i wiek. Siłą rzeczy dotyczy to także ich rodzin, społeczności sąsiedzkich.

Ten stan rzeczy determinuje potrzebę wytwarzania wrażliwości na los innego człowieka w skali środowiskowej, państwowej i globalnej. Należy rozpocząć od najbliższego otoczenia ludzi i ich problemów uwarunkowanych lokalnie. Nie można tego celu osiągać poprzez odhumanizowaną, urzędową interwencję zewnętrzną, realizowaną na zasadzie chwilowego zaspokajania najkonieczniejszych potrzeb, która najczęściej utrwała zaistniały stan rzeczy. Tu chodzi o socjalno-edukacyjną zmianę w sferze samoświadomości własnego położenia i motywacji do ponownego uczłowieczania tego co uległo zachwianiu. Ale nade wszystko radykalnej zmianie musi ulec kulturotwórca i antropologiczna postawa podstawowych czynników tworzących humanistyczną jakość życia zbiorowego.

**Problemy i postulaty edukacji społecznej i kulturotwórczej.** Powstaje więc pytanie, czy poprzez edukację można zmienić zakłęty krąg zapętlenia się polityki edukacyjno-wychowawczej w obszarach pozaantropologicznych i pozahumanistycznych. Odpowiedź może być pozytywna, pod warunkiem, że szkoła zostanie uwolniona od jawnej i ukrytej ingerencji zniekształcającej jej humanistyczną wizję i aksjologiczną edukacyjną i kulturotwórczą, jeżeli uwolni się od doktryn i zakłęb polityczno-wyznaniowych, krępujących myślenie i działanie młodych ludzi. Może się to stać, jeżeli dostarczymy młodzieży antropologicznych przesłanek i pasji do odkrywania świata i człowieka, jako w istocie najważniejszego bytu w znanych nam kategoriach istnienia.

Wielu ludzi utraciło i nadal traci naturalne (normalne) możliwości samorozwoju osobistego w ogarniętym obojętnością globalnym społeczeństwie. Stąd niezbędna staje się nowa myśl socjalno-antropologiczna jakość wychowania dla jedności sensu życia osobowego z ogólnym, publicznym i kulturowym wymiarem wspólnoty. Ludzie ci, o których mowa, tracą «wrażliwość na siebie», poczucie sensu egzystencjalnego i kulturowego, zdolność postrzegania życia w dalszej perspektywie, niż przetrwanie jeszcze jednego dnia. Jest to więc problem o wielkim ciężarze aksjologicznym, wychowawczym, edukacyjnym i moralnym. W wielu rodzinach dotkniętych «wszechstronnym ubóstwem» dziedziczy się myślenie i wzorce patologiczne; rezygnację z życiowych ambicji, niezdolność do wysiłku egzystencjalnego itp.. Te antywartości są przekazywane naturalną drogą wzorców życiowych utrwalanych w najbliższym otoczeniu środowiska rodzinnego i sąsiedzkiego.

System wychowawczy szkoły pozbawiony jest warstwy „aksjologiczno-moralnej» i wrażliwości na problemy socjalne, etyczne, moralne w sensie jednostkowym i w skali zbiorowego życia. Brak jest zwłaszcza praktycznych, aplikacyjnych ujęć tych kwestii w dziedzinie współczesnego wychowania o randze wykraczającej poza szkolne imprezy i uroczystości okazjonalne, religijne czy patriotyczne, z których młodzież prawie nic nie wynosi w sensie refleksji społeczno-aksjologicznej i przeświadczeń ważnych życiowo. Jak dotąd nie wyartykułowano programowo humanistycznie pojętej teleologii wychowania dla moralnego zrozumienia i wspierania człowieka w jego antropologicznym, obiektywnym i kulturowym oraz świeckim, poza dogmatycznym wymiarze. Nadal funkcjonuje swoisty dualizm wartości wychowawczych, bez zdecydowanego akcentu zorientowanego na dobro człowieka.

System cierpi na brak niesformalizowanej wrażliwości międzyosobowej, rzeczywistej podmiotowości i zdolności do humanistycznego kształtowania niezafałszowanych etycznie zachowań osobowych. Istniejąca literatura przedmiotu, interesująca diagnostycznie i opisowo, wskazuje na skalę i naturę narastającego problemu [Por. 32; 22 s. 17; 36; 25 s. 139-142; 14]. Umożliwia to teoretyczne i bezpośrednie wejście każdej szkoły w problematykę potrzeb młodzieży w jej środowisku pożądaną dla budowania swojej osobowości wobec świata, który narzuca nam wszystko, a my nie wiemy często, co i jak wybierać, jak się zachować.

Bliskie takim poglądom wydają się niektóre postulaty dotyczące nowej szkoły Czesława Banacha. Wskazuje on na potrzebę łączenia kształcenia szkolnego przez humanistycznie i kulturowo przygotowanego nauczyciela zorientowanego na środowiskowe komponenty wychowania młodzieży [4]. Autor twierdzi, że «system edukacji nie może ograniczać się do szkoły i uczelni, a obejmować powinien także organizacje, instytucje i środowiska edukacji równoległej (nie szkolnej), całą sieć edukacji dorosłych» [4 s. 83]. Pedagog wskazuje na status kulturowy, ekonomiczny i pozycję edukacyjną nauczyciela, na jego powinności, prawa i kompetencje. Podkreśla środowiskowe aspekty jego pracy, potrzebę permanentnej «dyskusji w środowisku nauczycielskim i ogólnospołecznym» o potrzebie okazywania «niekonformistycznej» i «niekosmopolitycznej» postawy wobec środowiska. Twierdzi ponadto, że współczesna «szkoła powinna bardziej zbliżyć się do rodziny, wzmocnić związki poziome ze środowiskiem lokalnym, aby wspólnie kształtować programy wychowawcze szkół oraz warunki do edukacji obywatelskiej» [4 s. 85]. Ważny i aktualny pozostaje postulat tego pedagoga, zgodnie z którym młodzieży należałoby zapewnić «doradców i sojuszników w kształtowaniu swoich planów edukacyjnych i



życiowych» [4 s. 86]. Przedstawione tezy pozostają w bliskim związku z rezultatami poznawczymi i ujęciami porównawczo-analitycznymi autora tego tekstu [38].

Mimo istniejących, w wielu przypadkach drastycznych sprzeczności życia społecznego, frustracji młodzieży, napięć światopoglądowo-obyczajowych, demonstrowanej kontestacji (obojętności) wobec państwa i życia obywatelskiego jako wspólnego dobra – kształtuje się generacja młodych, która poszukuje i wyraża swoje oczekiwania zmiany zastanej rzeczywistości. Jej system polityczny i kształt kulturowy nie przystaje do większości form ponowoczesnych sposobów myślenia, stylu życia, preferowanych wartości, które stanowią zdecydowanie niespójną mieszaninę postulatów czasu postmodernistycznego przełomu. Wyrażane postulaty mają nową treść dotyczącą uczestnictwa w życiu zbiorowym, budowania zdrowych więzi społecznych, sprawiedliwszych rozwiązań systemu państwowego i społecznego.

Ważnym zadaniem edukacji osobowo i kulturotwórczej obecnego czasu staje się problematyka (potrzeba) przebudowania indywidualnego i zbiorowego (generacyjnego i pokoleniowego) komponentu tożsamości bycia ludzi sobą. Są to osoby i grupy lokalno-regionalne (w pewnym sensie etnokulturowe) młodego pokolenia zróżnicowane osobistą (własną) pamięć środowiskową, uwewnętrznioną w dzieciństwie tradycję rodzinno-sąsiedzka, odrębnym klimatem etno-środowiskowego wzrastania. Ten depozyt środowiskowego rdzenia osobowego muszą łączyć z nieuchronnym udziałem w globalnej kulturze postmodernistycznego świata. Jest to poważny dylemat edukacyjno-kulturowy, który stanowi obecnie trudną do rozwiązania antynomię pomiędzy tym pierwotnym doświadczeniem osobowo twórczym i postmodernistycznymi realiami życia. Skazuje tą generację na erozję pierwotnej tożsamości siebie, którą zastępuje, często wynaturzony i narzucony ponowoczesny styl życia.

Wytworzona rzeczywistość społeczna i edukacyjna wymaga zgoła innej «mega metody» i strategii wychowawczej, w istocie nowej filozofii edukacji dla kultury współżycia «rozwarstwionych» grup społecznych, w których szanuje się różnorakie orientacje i postawy. Wymaga to rzetelnego wyjaśniania różnic i zagrożeń dla jednostki, istoty (natury) konfliktów o charakterze społeczno-ekonomicznym, moralnym i aksjologicznym. Konieczny jest więc edukacyjny dyskurs, być może kluczowy spór o sens indywidualnego i zbiorowego życia, podobny do tego, który trwał w okresie II Rzeczypospolitej [Por. 2; 5 s. 61-131; 15; 20]. Powinien to być dyskurs usuwający rozmaite tabu, przemilczenia i tendencje do spływania procesów wychowawczo-moralnych w imię racji ogólniejszych, wspólnych, integru-

jących ludzi w państwie mimo nieuchronnych różnic społeczno-ekonomicznych. W tym kontekście warto pamiętać o tym, iż kultura, pojmowana jako całość ludzkich urzeczywistnień twórczych ma ze swej istoty głęboki sens edukacyjny, poznawczy, przeżyciowy i wartościujący, moralny, intelektualny, estetyczny i etyczny. Rozciąga się ona także na oceny społeczne i moralne, na zasady życia publicznego i jednostkowego.

Można i trzeba w końcu tych rozważań postawić pytania. Czy takie wartości ludzkie, jak: afirmatywność, otwartość, szczerowość, lojalność, poczucie wspólnoty, więzi i solidarności należą już jedynie do mitologii społecznej, romantycznego i odrodzeniowo-oświeceniowego etosu humanistycznego. Czy tzw. etos polskości i obywatelskości, zdolność do odczuwania tożsamości kulturowo-aksjologicznej ma współcześnie wystarczającą rangę wychowawczą. Czy te fundamentalne dziedziny świadomości jednostkowej i zbiorowej należą do kategorii anachronizmów klasycznego humanizmu, czy więc na tym swoistym «pobojowisku zniewolenia podmiotowego», w kręgu konsumpcyjnej wizji świata, neoliberalnych i postmodernistycznych koncepcji i kryteriów poznawczo-wartościujących - możliwe jest wskrzeszenie «nowego wychowania» o treściach elementarnego solidaryzmu antropologicznego i społecznego, który umożliwi uczestnictwo «wszystkich» w owocach dokonujących się zmian i ponowoczesnej orientacji cywilizacyjnej. Ponadto, czy możliwe jest powszechniejszej skali czerpanie satysfakcji z życia, z udziału w kształtowaniu własnego, osobowego i zbiorowego świata wartości, który nie gubi sensu żywotnych znaczeń przynależności do grupy kulturowej i współobywatelskiej.

Wydaje się, że niepodjęcie tych wyzwań edukacyjnych grozi powolnym «obsuwaniem» się i pogubieniem tożsamości kulturowo-antropologicznej w Europie i świecie, a na pewno jakąś nieprzewidywalną erozją jego tradycyjnych, najbardziej kulturowo immanentnych cech i niepowtarzalnych imponderabiliów kultury znaczącej. Nie można zgodzić się z tym, że jest to proces nieuchronnie destrukcyjny i pozostający poza jakimkolwiek wpływem wychowawczym i edukacyjnym. Na pewno możemy przeciwstawić się fundamentalnej unifikacji myślenia i subkulturowych sposobów myślenia i życia. Możemy także edukacyjnie działać na rzecz zachowania różnic międzyludzkich, umacniać rzeczywistość wielokulturowość. Dlatego nie musimy akceptować pozornej jednolitości kultur, bo tak naprawdę jest to niemożliwe i niepożądane, prowadzi do nieuchronnych konfliktów. Są to, jak widać, realne dylematy współczesnej edukacji.

Wyższą rangę edukacyjną powinna uzyskać problematyka «wieloświatopoglądowa» pojmowana jako styl myślenia afirmującego «innego człowieka», uznającego korzenie jego duchowości i kultury, tradycje histo-



ryczne i prawa do istnienia we współczesności, kontynuując własną tożsamość. Wymaga to wiedzy obejmującej różne punkty widzenia wielokulturowego i niearbitralnego osądzania zróżnicowanych form bycia w świecie, jego rozumienia i przeżywania. Szkoła i system wychowywania w swej fascynacji edukacją technologiczną, pragmatyczną, ekonomiczną gubi szerszy horyzont wychowania humanistycznego, filozoficznego, literackiego, aksjologicznego. Współczesna rzeczywistość wychowawcza nie ma generalnie społeczno-aksjologicznej i etycznej drogi wychowania realizowanej konsekwentnie w duchu odczytywania znaczeń własnej kultury i orientacji wielokulturowej. Jest to raczej nauczanie faktów o różnych kulturach lub przyswajanie pewnych umiejętności językowo-instrumentalnych i powierzchownej orientacji geocywilizacyjnej. Brak jest natomiast rozwiniętych, dojrzałych i przekonywujących odniesień do innych kultur, ich duchowości i obyczajowości. Dominuje prosta, bezrefleksyjna asymilacja pewnych treści, powierzchowna poprawność dydaktyczna, brak zaś rzeczywistego dialogu, dyskursu, wymiany i oceny aksjologicznej, przeżyć i porównań.

Odwracamy się często od rzeczywistych problemów i wizji (koncepcji), w istocie porzucamy wiarę w wychowanie człowieka i «wszystkich ludzi» z przełomu XIX i XX w. i lat 80 [Por. 12; 13; 9; 17]. Jak pisze B. Łagowski, [23 s. 21] w naszym eurocentrycznym myśleniu dominuje klimat nieszczerości i hipokryzja. Wyraża się ona wyznawaniem takiej «ideologii wielokulturowej», która w imię złe pojętej poprawności chroni przed krytyką także różne fundamentalizmy kulturowe, religijne i bagatelizuje je. Powstaje w ten sposób dramatyczna luka edukacyjna wyrażająca się brakiem zrozumienia, porozumienia i autentycznego zbliżenia pomiędzy ludźmi różnych światów żyjących obok siebie, na jednej ulicy i często w jednym domu.. W takim przypadku odmienne tradycje, wartości duchowe, owe światy i różne światopoglądy w rzeczywistości nie spotykają się ze sobą. Rezultatem tego stanu rzeczy jest ignorancja, podejrzliwość, fobie wyzwalające poczucie wzajemnego zagrożenia. Powoduje to wzajemne oddalanie się ludzi, dezintegracje środowiskowe, światopoglądowe i kulturowe. Utrwalają się ekonomiczne rozwarstwienia, głębokie podziały w sferze komunikacji międzyludzkiej. Tworzą się grupy ludzkie i środowiska kulturowe, których dzieli wszystko, nie łączy zaś nic.

Powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym i wielokulturowym, społeczno-moralnym i aksjologicznym wydaje się więc potrzebą obecnego czasu. W tym kontekście orientacje pedagogiki kultury i dziedzina aksjologii wychowania jawią się jako aktualne i ciągle inspirujące (W. Dilthey, E. Spranger, F. Znaniecki, S. Hessen,

B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski i inni) [Por. 26; 16; 3]. W przeciwnym razie pozostaje nam w skali najszerszej konkurencyjna instrumentalizacja, uprzedmiotowiona praca ludzi, oparta na zdehumanizowanych relacjach ekonomicznych, walka o dominację w imię coraz wyższej konsumpcji. Wtedy też pojawia się konkurencja o instynktownym charakterze, biologiczna i antyगतunkowa, eliminująca refleksję humanistyczną i ocenę etyczną refleksję nad odczłowieczonym działaniem. Przewyciężenia wymaga również historycznie ugruntowana w naszej świadomości opozycja wolności osobniczej wobec wielu sprzeczności tkwiących w naturze obywatelskości i odpowiedzialności za kulturowe trwanie własnego gatunku, jego antropologicznego etosu, dokonań i perspektyw, jednostkowych i zbiorowych nadziei egzystencjalnych ludzi [34; 1; 11; 18; 21; 30; 33; Por. 20; 31]. Chodzi więc o budowanie fundamentalnej teleologii ludzkiej edukacji dla progresji antropologicznej, która może przewyciężać rozliczne antynomie, immanentnie nierozłączne, współistniejące obok siebie i funkcjonujące jednocześnie w realnym życiu jednostki, społeczeństwa, narodu i każdej zorganizowanej, czy spontanicznej grupy społecznej.

**Zagrożenia antropologiczne i edukacyjne.** Współczesne życie charakteryzuje się procesami globalizującymi, które naruszają dotychczasowe systemy więzi społecznych, środowiskowych, lokalnych, kulturowych, ekonomicznych, wpływa na procesy demograficzne, mentalne i edukacyjne. Przyspieszeniu ulega bieg rzeczy i spraw ludzkich, zarówno jednostek, jak i większych grup społecznych. W szczególności naruszone zostają struktury środowisk lokalnych, regionalnych, które bezpowrotnie zatracają swoją tożsamość społeczną, kulturową i mentalną. Radykalnie zmienia się w nich charakter więzi i relacji między ludźmi. Dzieje się tak wbrew utartemu biegowi kultury tradycyjnej, która wytwarzała dotąd raczej tendencje rekonstruujące tożsamość kulturową, tworząc składniki życia i świadomości względnie trwałe, odporne na destrukcyjne działanie czasu.

Obecnie niewiele już wartości i stanów rzeczy zachowuje swoją stałość i niezmienność. Pisze na ten temat Z. Bauman, iż człowiek coraz bardziej ulega «klębowiskom ulotnych i nietrwałych przedmiotów pożądania, umiejętności, partnerstwa, układów, przyjemności, marzeń, stylów i celów życia» [6 s. 153].

Narusza to tzw. normalny spokój i zdolność do skutecznej adaptacji w «świecie szybkości i przyspieszenia». Nie nadąża za tym wpisana w ustrój ludzki jego naturalna zdolność do ewolucyjnych przystosowań.

W tych warunkach pogłębia się dewaluacja wartości i zasad, reguł życia, norm i wzorów postępowania, ujawnia się brak trwałych punktów odniesienia. Z życiowo-etycznym relatywizmem wiąże się przeświadczenie,

że «nic nie jest już konieczne». Rodzi to mniej czy bardziej uświadomione decyzje i postawy lekceważące utrwalony ład moralny, a nawet prawny u coraz szerszych grup ludzi «wędrujących po świecie», w istocie rzeczy wędrujących po wartościach ludzkich, traktując je wybiórczo, stosownie do niestałej sytuacji.

Obserwujemy w dotąd niekomercyjnych, naturalnych środowiskach życia lokalnego, również na prowincji wzrost dążeń konsumpcyjnych, który nie ma wiele wspólnego z racjonalnym dążeniem za dobrobytem, a zwłaszcza z podnoszeniem kulturowo-cywilizacyjnym własnego środowiska rozumianego jako wartość wspólna. Rodzi to patologie wykraczające poza naturalną między ludźmi konkurencję [7 s. 94]. B. Suchodolski w następujący sposób interpretuje te zjawiska; «Nie jest łatwo głosić pochwałę życia kierowanego zasadą «być» «i dodaje, że «cywilizacja nasza zdominowana przez środki nie jest wrażliwa na cele i wartości ani na egzystencjalny wymiar życia» [35 s. 146]. Niewątpliwie jest to trafna diagnoza stanu rzeczy, pozostaje jednak pytanie, co z tym robić, co robić z człowiekiem i jego obecną cywilizacją?

Ponowoczesna kultura społeczna, która dotknęła także rzeczywistość regionalnej prowincji, zmierza do «mentalnego wyrównania», przybiera często patologiczne kształty. Są to zmiany deformujące dotychczasowe formy współbycia ludzi ze sobą, zwłaszcza w bezpośrednich odniesieniach środowiskowych. Procesy te naruszają dotychczasowe więzi, tradycje i obyczajowe sfery współżycia międzyludzkiego. Niweczą podstawy tradycyjnej tożsamości moralnej, społecznej, poczucie ciągłości więzi i odpowiedzialności między ludźmi, tworząc swoistą «lukę międzyludzką». Przy tym zapominamy nader często o rodzimym etosie kulturowym, przestajemy kultywować własną tradycję i niepowtarzalną duchowość wspólnoty własnej, bliskiej, jedynej i niepowtarzalnej z punktu widzenia indywidualnej i wspólnotowej kondycji ludzi w miejscu życia.

Zachodzące zmiany wydają się nieodwracalne, gruntownie wpływające na aksjologię relacji międzyludzkich. Objawiają się one w podstawowych sferach więzi psychologicznych i osobowych, zwłaszcza w dziedzinie komunikacji międzypokoleniowej, w układach i powiązaniach nieformalnych i formalnych, zawodowych, korporacyjnych, edukacyjnych itp [Por. 10]. W tych warunkach także rodzina jako naturalnie żywotna, emocjonalna, uczuciowo-społeczna i najbliższa w ludzki sposób wspólnota najwyraźniej przegrywa w konkurencji z «operacyjnymi i instrumentalnymi» formami współlistnienia ludzi. Pozostaje w opozycji do współczesnych «konieczności życia» dziejących się poza rodziną, poza domem, poza miejscem postawiania uczuć, poza bliskim i naturalnym środowiskiem życia w swojej

lokalnej ojczyźnie. Osłabieniu ulegają naturalna gotowość do spontanicznego porozumienia międzysobowego, zdolność do wzajemnego obdarzania się zaufaniem. Obecnie mniej niż w tradycyjnej obyczajowości, w naturalnym biegu życia pozostaje miejsca na zaufanie, na bezwarunkową wiarę w czyste intencje ludzkie, bo jest ich po prostu w życiu coraz mniej. Tworzy się osobowy i międzysobowy pancierz zubożenia, psychologiczna próżnia pozbawiona gatunkowej, psychologicznej i kulturowej bliskości ludzi. Zjawisko to pozostaje w głębokiej sprzeczności z nastrojem minionej epoki współdziałania pokoleń młodzieży wiejskiej na Podkarpaciu nastawionych na postęp oświatowy, kulturalny i cywilizacyjny własnego środowiska.

W środowiskach lokalnych, w dotąd naturalnych związkach sąsiedzkich ludzie unikają trwalszych zobowiązań, wzajemnego brania na siebie odpowiedzialności za innych, nawet za osoby bliskie. Powszechnie unika się wzajemnych zobowiązań osobistych, również społecznych. Utracili swój ludzki i naturalny sens pojęcia przyjaźni, koleżeństwa, zobowiązania i powinności. Raczej utrwała się psychologiczna tendencja do zachowania dystansu, ostrożności i ochronnego egocentryzmu. Towarzyszy temu realne poczucie osamotnienia, opuszczenia i marginalizacji odczuwanych nawet wśród bliskich, w kręgach rodzinnych i środowiskowych. Niegdyś żywe więzi wspólnotowe, spontaniczne, młodzieżowe i środowiskowe utraciły swoje znaczenie międzyludzkie, kulturowe, prospołeczne, egzystencjalne, hedonistyczne, naturalne i ludyczne.

W ten sposób kurczy się i wyjaławia tradycyjna kondycja wymiany pomiędzy ludźmi. Cierpi na tym podmiotowość osobowa i tożsamość zbiorowa małych społeczności i grup sąsiedzkich. Nasila się znamienna ucieczka ku własnemu «ja», pojawia się znieczulica, niechęć wobec świata ludzkiego, paradoksalnie wobec samych siebie jako żyjących podmiotów współlistnienia zbiorowego. Rzeczy i przedmioty przysłaniają to, co J. Szczepański określa jako «źródło najważniejszych ludzkich spraw» [Por. 40]. Zachodzi nieuchronny, ale konsekwentny proces erozji sumień człowieka indywidualnego poddanego presji czynników zewnętrznych. One to powodują, że psychika ludzka ulega «bezprzeżyciowej» instrumentalizacji pod wpływem uprzedmiotowionego otoczenia. Owe wpływy wydają się obustronne, odbywają się w relacjach jednostki ze światem i odwrotnie.

Człowiek coraz silniej nabywa w wyniku doświadczeń cywilizacyjnych cech gorszych z punktu widzenia tradycji moralnej, jej środowiskowych i uniwersalnych kryteriów, natomiast przyszłość jej ewolucji jest nieprzewidywalna, niejasna, pozbawiona wpływu wychowawczego w społeczno-etycznym rozumieniu. Dlatego potrzebny staje się namysł edukacyjny nad kondycją społeczno-humanistyczną człowieka w jego otoczeniu.

Zmianie powinny ulegać kryteria, orientacje i osobowe przeświadczenia o wartości własnej i innych osób we wspólnotach ludzkich małych i o najszerszym zasięgu, w perspektywie regionalnej i ogólnoludzkiej, także globalnej. Te wartości powinny stanowić swoistą jedność edukacyjną.

Tradycyjne zbiorowości naturalne oparte na wartościach ważnych dla i między ludźmi zastępowane są najczęściej wspólnotami interesu, osiągnięcia sukcesów. Dzieje się to kosztem normalnych i naturalnych relacji. Zastępuje je raczej pragmatyczna «technologia bycia razem» [Por. 8] dla osiągnięcia celów ekonomicznych i prestiżowych. Młodzi ludzie nabywają sprawności i umiejętności szybkiego tworzenia i zrywania tzw. układów, a także wychodzenia bez szwanku po osiągnięciu celów osiągniętych w różnych krótkotrwałych układach. Nie są skłonni do budowania związków opartych na głębszej, wzajemnej identyfikacji dla wartości autotelicznych, osobowych i etycznych. Daje się zaobserwować narastanie nietrwałości i tymczasowości, wątpliwości różnych związków międzyludzkich, w tym także rodziny, którą również dotyka bezrefleksyjność, niecierpliwość wyrażająca się zachowaniami «kończyć szybko i zaczynać od nowa», «odważnie i często eksperymentować» [8 s.56]. Zagubiony został etos wspólnego bycia i działania pokoleniowego, poczucia zobowiązania, a niekiedy nawet misji spełnianej dla siebie i innych.

Charakterystyczne dla współczesności załamanie więzi międzyludzkich jest konsekwencją zmian cywilizacyjnych, kulturowych i form życia społecznego. Zachodzą gruntowne zmiany w świadomości zbiorowej; środowiskowej i wspólnotowej, ale także, a może przede wszystkim w odczuwaniu tożsamości własnej jako osoby autentycznie suwerennej i podmiotowej. Powoduje to również trudności w utrzymywaniu integralności osobowej i mentalnej, sfery subiektywnego odczuwania własnego człowieczeństwa. Groźna staje się redukcja perspektywy własnej i najbliższego otoczenia w czasach dominacji tzw. krótkiego planu życia, szybkiego działania. Zatraceni ulega długofalowy sens przeżywania własnego życia, zwłaszcza w sensie pokoleniowym, rodzinnym, środowiskowym, w małym, ale najważniejszym wymiarze. Ten rodzaj postaw skraca siłą rzeczy horyzont widzenia siebie w perspektywie kontynuacji, ciągłości «kultury osobistej», «legendy własnej», tej osobliwej opowieści życia, owej narracji wykraczającej poza krótką chwilę dzisiejszą. Rodzi zanik więzi środowiskowych, poczucia własnych korzeni, bliskości z ludźmi.

Powstaje pytanie, czy jest to zjawisko szerokie na tyle, że narusza pewne uniwersalne i podstawowe, konieczne kulturowo podstawy bycia ludzi ze sobą. Wielu badaczy tych zagadnień widzi w tym zagrożenia. Co więcej, twierdzą oni, iż są one głębokie i nieodwracalne, nieuchronne i za-

grażające kondycji ludzkiej w filogenetycznej perspektywie. Nasze badania etnokulturowe i społeczno-edukacyjne dowodzą, że młodzież współczesnego Podkarpacia nie całkiem utraciła potrzebę zachowania i wzmacniania więzi lokalnych, wzajemnej afirmacji środowiskowej i nadziei na znalezienie swojego miejsca w małej, bezpiecznej ojczyźnie przy wykorzystaniu wszystkich dostępnych środków nowoczesnej cywilizacji technologicznej, edukacyjnej i kulturowej.

Obserwacje i badania wskazują na tendencję odwodzącą człowieka od życia wewnętrznego, podmiotowego, polegającego na aktywności nieinteresownej, na osobistym przeżywaniu własnej egzystencji, na doznawaniu pozytywnej uczuciowości i głębszych doświadczeń osobowych, na pogłębionej refleksji i motywowaniu swoich postaw wyższymi wartościami etycznymi, estetycznymi, poznawczymi, humanistycznymi, psychologiczno-empatycznymi itp. Coraz rzadsze stają się postawy życia, w którym jest się niezależnym, istotą podmiotową w sobie i wobec innych, istotą względnie wolną i twórczą, nieskrępowaną w myśleniu i wyobraźni bycia sobą – istotą zdolną do kontemplacji świata, głębszych przeżyć, transgresyjnej intencjonalności i bezinteresownych poruszeń [Por. 24].

Edukacja współczesna walnie przyczynia się do zawężenia, ujednoczenia, często także do drastycznego dysonansu pomiędzy tak pojętym życiem wewnętrznym a przejawami aktywności zewnętrznej, która ogranicza i dominuje nad pierwotnym przeżywaniem świata we wszystkich możliwych jego postaciach, obrazach i przejawach. Zachodzi swoista nierównowaga w rozumieniu wielu, także współczesnych wymiarów życia i współżycia. W konsekwencji życie przeciętnego młodego człowieka niezależnie od przynależności środowiskowej staje się jednowymiarowe, «treściowo zubożone i spłycone, pozbawione wyraźnego sensu, coraz bardziej odseparowane od kultury wyższej i wartości autotelicznych, trwałych więzi międzyludzkich i zwykłego ludzkiego solidaryzmu» [Por. 35 s. 3]. Dodajmy, poczucia współła odczuwania i choćby elementarnej gotowości do ponadindywidualnego, czyli wspólnotowego działania.

W tym kontekście należy podkreślić, że człowiek niezależnie od typu cywilizacji musi żyć w obu sferach pełnego istnienia. Sfery te wzajemnie się warunkują i dopełniają. Sztuka życia, jego jakość i czerpane satysfakcje polega na możliwie pełnym harmonizowaniu. Co więcej, decyduje o zdrowiu psychicznym, samopoczuciu i zdolności do pozytywnych oddziaływań na inne osoby w jego społecznym otoczeniu. Możliwość przywrócenia równowagi pomiędzy życiem zewnętrznym, przedmiotowo-instrumentalnym, a życiem wewnętrznym, podmiotowym, przeżyciowo egzystencjalnym staje się wielkim zadaniem wychowania moralno-środowiskowego, poczucia



tożsamości więzi z naturalnym i własnym światem. Ten typ postaw, który utrwała się w szerokich kręgach młodzieży «prowincji», jest szczególnie niebezpieczny z uwagi na groźbę wykorzenienia i znalezienia się w sytuacji swoistej «ambivalencji» kulturowej tej formacji. Zachodzi więc trzeba aksjologicznych zmian w procesie edukacyjnym, wychowawczym i autowychowawczym, nie ma bowiem alternatywy wobec konieczności zahamowania tego zjawiska, «jeśli życie ludzkie w pełniejszym i uczłowieczonym jego kształcie, a być może i jego istnienie w zhumanizowanej postaci ma być uchronione i zabezpieczone» [37 s. 227].

W tych warunkach zachodzi alienacja nowego typu – postindustrialnego, epoki informatycznej. Towarzyszą temu zmiany form bycia człowieka w czasie wolnym w swoim najbliższym otoczeniu, które sprzyjają autoidentyfikacji, podnoszeniu witalnej kondycji psychicznej, społecznej i fizycznej. Zanikają we współczesnej obyczajowości lokalno-społecznej aspekty zabawy ludycznej, przyjaźni budowanej na gruncie wartości, a nie w kontekstach formalnych i komercyjnych, parazawodowych, pozaspołecznych.

Cały ten złożony konglomerat «nowego świata» jest oczywiście wynikiem rozwoju i postępu cywilizacyjnego. Stan ten jest zarówno przedmiotem afirmacji, jak i kontestacji oraz dezaprobaty, dlatego warto te zjawiska poddawać dyskursom edukacyjnym z «konkretną» młodzieżą w realnych jej środowiskach w konfrontacji z życiem, jego problemami, trudnościami, perspektywami, fascynacjami i oczywistymi ograniczeniami, zwłaszcza ów problem ludzkiego «bycia z sobą», dla siebie, istnienia dla innych, tym samym również dla siebie. Warto więc edukacyjnie i aksjologicznie konfrontować tradycyjne, zweryfikowane, autoteliczne, naturalne niejako wartości z tzw. nowoczesnymi przejawami życia.

Problem edukacji społeczno-środowiskowej, dla rozwoju i tożsamości moralno-kulturowej nabiera obecnie kluczowej aktualności, mamy bowiem do czynienia z niepokojącą ewolucją wspólnotowej kondycji człowieka w dobie «postmodernistycznej». Proponowana koncepcja edukacji dla świadomości własnej tożsamości środowiskowej i społecznej wyznacza nową niejako teleologię edukacyjną nastawioną na rozwijanie otwartej na drugiego człowieka empatii osobowej i społecznej, postaw altruistycznych pożądaných w obliczu nasilających się procesów dehumanizacji, konkurencji międzyosobniczej oraz tendencji do relatywizowania wartości i norm współżycia w środowisku ludzkim i przyrodniczym, które trzeba kształtować [38].

W istocie rzeczy chodzi o gruntowną modyfikację wychowania dla nowych przejawów życia, m.in. o uświadamianie zasad etyki, ludzkiego sensu pracy, przedsiębiorczości i współbycia społecznego. Chodzi także

o nadanie właściwej rangi edukacji «kulturowo-antropologicznej» o charakterze podmiotowym i uniwersalnym, wykraczającym poza kulturę pospiesznych i instrumentalnych komunikatów, schematów popkulturowego przekazu wypranych z uczuć, myśli, przeżyć i aksjologiczno-moralnego nacechowania. «Edukacja kulturalna jest wspomaganiem rozwoju kulturalnego jednostki. Jest uczestnictwem w kulturze symbolicznej, a następnie w nurcie indywidualnych działań podejmowanych przez jednostkę w ramach realizacji własnych kompetencji życiowych» [Por. 19].

To także zagadnienie psychologicznego i mentalnego porozumiewania się pokoleń w kontekście tzw. luki międzyludzkiej, owej nienaturalnej (odczłowieczonej) przestrzeni psychospołecznego i kulturowego komunikowania się ludzi między sobą. Znaczna część ludzkiej populacji, a zwłaszcza «osoby starsze, nie uczestniczą aktywnie w wymianie informacji ze względu na brak dostępu, umiejętności lub ograniczenia kulturowe. Przerwanie ciągłości pokoleniowej w społecznym obiegu informacji tworzy jakość stereotypowego przedstawiania świata» [27 s. 3-4], gdzie międzypokoleniowość przestaje mieć znaczenie a zaczyna dominować tzw. transmedialność z wszystkimi jej skutkami polaryzującymi życie wspólnot ludzkich, zwłaszcza opartych na naturalnych podstawach egzystencjalnych, kulturowych i świadomościowo-oświatowych.

Generalnie idzie zatem o przesunięcie edukacyjne w dziedzinę aksjologicznych znaczeń, w stronę koniecznej «rekonstrukcji» moralno-egzystencjalnego modelu porozumiewania się ludzi, chyba że uznamy obecny stan za naturalny i właściwy dla natury ludzkiej oraz kondycji humanistycznej człowieka. Chodzi więc o edukację dla głębszego pojmowania fenomenu istnienia, jego wartości i godności, szacunku dla przywileju życia jednostkowego, a zwłaszcza wspólnotowej odpowiedzialności za nie. Aktualny pozostaje postulat «odbudowania» w dobie przesilenia cywilizacyjnego, kulturowego oraz «odczłowieczonych» mechanizmów życia autotelicznych i antropologicznych form samoświadomości i jest to w istocie rzeczy współczesna propozycja edukacji dla uniwersalnej i osobowej filozofii człowieka, antropologii humanistycznej, która w dziejach wychowania odegrała ogromną rolę w ucłowieczaniu gatunku.

Należy więc ciągle na nowo stwarzać pedagogiczną przestrzeń kulturowo-etycznych znaczeń w «amoralnym świecie», także w szkole nastawionej na indywidualny sukces podmiotu. W obliczu tych problemów pożądane staje się zorientowanie wychowania także na podmiotowość wspólnotową, na zaufanie między ludźmi w wymiarze środowiskowym i szerszym, wielokulturowym i obywatelskim. Oddalić należy proponowane tresowanie młodych ludzi w imię narodowej megalomani, która w istocie oznacza an-

tywspólnotowy nurt wychowania zamknięty na wielo- i międzykulturową, pluralistyczną rzeczywistość wspólnot ludzkich współczesnych rzeczywistości społecznych, mikro kulturowych i o globalnym zasięgu. Obie te przestrzenie nie muszą i nie mogą się edukacyjnie wykluczać, czy pozostawać wobec siebie w głębokiej antynomii. Wychowanie może stać się spełnieniem swoistej nadziei humanistycznej przepełnionej optymizmem i racjonalną wiarą w «zwyčajne», ludzkie wartości życia, ludzką przyzwoitość i lojalność, ale te wartości trzeba rozwijać od początku i przez całe życie, we wszystkich przejawach wychowania.

**Uwagi końcowe.** Kraje Europy Środkowo-Wschodniej stopniowo wychodzą z traumy przełomu ustrojowego, czas, więc sformułować adekwatne do nowych warunków paradygmaty edukacyjno-wychowawcze odbudowujące deficyt zaufania i brak solidaryzmu między ludźmi. Zachodzi potrzeba uczenia na nowo podstawowej i uniwersalnej prawdy, iż nie jesteśmy sami i nigdy nie będziemy mogli w ten sposób istnieć. W realizacji własnych potrzeb życiowych, satysfakcji bycia, obcowania z innymi, miłości, przyjaźni, afirmacji egzystencjalnej bytu i współpracy [39 s.32] jesteśmy zależni od innych, którzy mogą i powinni działać godnie, szczerze, etycznie i altruistycznie.

Doniosłym problemem edukacji dla problemów współczesności pozostaje samotność egzystencjalna i moralno-psychologiczna ludzi. Najczęściej bywa to osamotnienie socjalne, które najbardziej dotyczy «ludzi po przejściach», zwłaszcza starszych i edukacyjnie nieprzystosowanych ze względu na tzw. dystans cywilizacyjny. W tej przestrzeni życia pojawiają się niezwykle aktualne postulaty edukacyjne zorientowane na «człowieka-outsajdera» w peletonie gonitwy za sukcesem. Taki kierunek energii ludzkiej jest zapewne nieodwracalny i może być spełnieniem dla wielu, ale tylko w warunkach respektowania solidaryzmu moralnego wobec tych, którzy nie mogą z różnych powodów sprostać tempu cywilizacji, stając się ofiarami swoistej, ale obiektywnej alienacji, wyobcowania wśród ludzi, paradoksalnie często bliskich, w obliczu coraz powszechniejszej obojętności ludzi w otoczeniu ludzkim.

Na naszych oczach dokonuje się postępujący kryzys społeczno-moralnej kondycji człowieka owocującej obojętnością etyczną z przejawami alienacji i osamotnienia jednostki w dezintegrujących się środowiskach życia, gdzie dominuje obsesja indywidualnego sukcesu z wszystkimi konsekwencjami dla jednostek silnych, podejmujących owe wyzwania i jednostek słabych, które stają się outsajderami tego wyścigu.

Potrzebna jest więc w tym kontekście rzetelna diagnoza i dowartościowanie antropologicznej teleologii współczesnego wychowania rozu-

mianego jako aksjologiczne otwarcie na drugiego człowieka, uwzględniającej humanistyczny wymiar współodpowiedzialności moralno-egzystencjalnej, przeciwdziałającej bezradności, osamotnieniu socjalnemu człowieka w nasilającej się przestrzeni, braku zaufania i osobliwego poczucia zawodu wobec drugiego człowieka.

T. Pilch pisze, że «samotność staje się normą. Zorganizowana wspólnota lokalna jest zdarzeniem rzadkim. (...) Czynnikiem wyzwalającym jednostkę ze stanu bierności i obojętności jest świat jej wartości». I dodaje on pesymistycznie, że osobowość altruistyczna to pewien wzorzec, ideał wychowywania, który przeżywa bardzo głęboki kryzys [28 s. 22].

Trzeba, więc poszukiwać pilnie alternatywy edukacyjnej i wychowawczej, która w skuteczny sposób wyeksponuje «prohumanistyczne» składniki holistycznie rozumianego wychowania w jego socjalnym i moralnym wymiarze. Wychowania odnajdującego pogubione we współczesnym świecie zdolności odczuwania jednostkowej i zbiorowej więzi oraz satysfakcji, potrzeby i zdolności do wsparcia człowieka, którego przerósł świat, pozostawiając go w poczuciu zagrożenia egzystencjalnego i położeniu rzeczywistej alienacji duchowej, intelektualnej i życiowej.

Dlatego współczesna pedagogika i edukacja oparta na filozofii neoliberalizmu społecznego, może prowadzić do «bezrozumnego zatracania najważniejszych humanistycznych wartości na czele z solidaryzmem społecznym, z więziami wspólnotowymi, poczuciem zbiorowego bezpieczeństwa» [29]. Dodajmy, że postulaty polityki wychowawczo-oświatowej i pedagogiki społecznej, które uznają konkurencję i rywalizację jako jedyną i pożądaną formą współżycia zbiorowego, a lekceważą postawy współdziałania, współczucia i wrażliwość na innego człowieka - są aksjologicznie szkodliwym złudzeniem i drogą do nikąd. Zweryfikowały to pokoleniowe doświadczenia wielu segmentów pracy społecznej, naturalnej edukacji dorosłych kilku pokoleń XIX i XX wieku wytwarzały zespół wartości edukacyjno-społecznych, po które warto i należy sięgać w obecnej dobie.

### References

1. *Adamski W.*, Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych, Poznań 1933.
2. *Araszkiewicz F.*, Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej, Warszawa 1978.
3. *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
4. *Banach C.*, System edukacji i szkoła przyszłości, [w:] Polska 2000 plus, wymiana poglądów o przyszłości Polski, Biuletyn 2002, nr 1-5.

5. *Bartnicka K.*, Wychowanie państwowe, «Rozprawy z Dziejów Oświaty» 1972, t. XV.
6. *Bauman Z., K. Tester*, O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem, Warszawa 2003.
7. *Bauman Z.*, Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika, Warszawa 2006.
8. *Bauman Z.*, Razem, osobno, Kraków 2003.
9. *Botkin J.W. i in.*, Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć «lukę ludzką». Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
10. *Czerny J., Krzyszpın B.*, Paradygmaty współczesnej edukacji, Katowice 2008.
11. *Czerwiński S.*, O nowy ideał wychowawczy, Warszawa 1931.
12. *Dewey J.*, Demokracja i wychowanie, Warszawa 1916.
13. *Dewey J.*, Jak myślimy, Warszawa 1957.
14. Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Warszawa 1997.
15. *Drynda D.*, Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje, Katowice 1987.
16. Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb, red. J. Kida, Rzeszów 2003.
17. *Faure E. i in.*, Uczyć się, aby być, Warszawa 1975.
18. *Hoppe J.*, Obywatel – państwo, Warszawa 1933.
19. *Horbowski A.*, Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych, Rzeszów 2000.
20. *Jakubiak K.*, Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji, Bydgoszcz 1994.
21. *Komaniecki J.*, Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych, Kraków 1932.
22. *Kozaczuk L.*, Sytuacja ludności byłego PGR-u «Polityka Społeczna» 1995, nr 2.
23. *Łagowski B.*, «Przegląd» z 7 lipca 2005 r.
24. *Maslow A.H.*, W stronę psychologii istnienia, Warszawa 1986.
25. *Mrówczyński J.*, Ku nowemu humanizmowi – światowa dekada rozwoju kulturalnego, «Człowiek i Społeczeństwo» 1994, t. XI.
26. Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju), red. J. Gajda, Lublin 1998.
27. *Pietrzak H.*, Transmedialny konflikt pokoleń, Rzeszów 2006.
28. *Pilch T.*, Społeczne źródła i klimaty bezradności, [w:] Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń, red. J. Brągiel, P. Sikora, Opole 2005.

29. *Pilch T.*, Pedagogika społeczna [w:] Pedagogika ogólna i subdyscypliny, L. Tuross (red.), Warszawa 1999.
30. *Pohoska H.*, Wychowanie obywatelsko-państwowe, Warszawa 1933.
31. *Radziwiłł A.*, Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939, Uniwersytet Warszawski 1966 (maszynopis pracy doktorskiej).
32. *Raś D.*, Społeczne uwarunkowania problemów wychowania w środowisku lokalnym. Perspektywy i zagrożenia, Problemy i tendencje we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce, red. A. Radzewicz-Winnicki, Katowice 1995.
33. *Skwarczyński A.*, Myśli o nowej Polsce, Warszawa 1931.
34. *Sośnicki K.*, Podstawy wychowania państwowego, Lwów – Warszawa 1933.
35. *Suchodolski B.*, Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje, Warszawa 2003.
36. *Świda-Zięba H.*, Mechanizmy zniewolenia społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji, Warszawa 1990.
37. *Szmyd J.*, Tożsamość a globalizacja, Kraków 2006.
38. *Szmyd K.*, Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930-2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego, Rzeszów 2012.
39. *Sztompka P.*, «Polityka» 2007, nr 32-33.
40. *Szczepański J.*, Sprawy ludzkie, Warszawa 1984.



**Казимеж Шмид**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой истории и теории воспитания,  
Жешувский университет,  
Республика Польша  
E-mail: *km.szmyd@interia.pl*

**Лукаш Шмид,**

Государственное высшее  
профессионально-техническое училище в Кросно,  
Республика Польша

**Шмид К., Шмид Л.**

## **ГЕОКУЛЬТУРНЫЕ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ (ГЕНЕРАЦИОННЫЕ) ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИССЛЕДОВАНИЯ И ВЫВОДЫ)**

### **Аннотация**

*Статья посвящена вопросам перспективы генерационных изменений сознания, разрушение систем отношений и ценностей, неупорядоченных систем для сообщества гуманитарного образования. Освещаются дилеммы и противоречия в школьном образовании, указывается на расхождение и релятивизм в образовательной сфере. Также обращается внимание на использование международного образования для собственной пользы в глобальном мире. В статье содержатся ссылки на актуальные вопросы образования в области культуры и проблемы сосуществования культур, формирования отношений, понимание и утверждение этнокультурных различий. Также освещены современные дилеммы и противоречия в гармоничном (когерентном) формировании личности индивидуального и коллективного сознания поколений. Авторы постулируют, что образование в контексте безденежье социальных коллизий традиционной (региональной) культуры с доминантой постмодернистских стилей и культурного формирования приводит к регрессу антропологического.*

**Ключевые слова:** образование, воспитание, разрушения, антропология, сознание, культура, этнография, окружающая среда, общество, аксиология, постмодернизм, постмодернистское искусство, глобализм.

**Казімеж Шмид,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри історії і теорії виховання,  
Жешувський університет,  
Республіка Польща  
*E-mail: km.szmyd@interia.pl*

**Лукаш Шмид,**  
Державне вище  
професійно-технічне училище в Кросно,  
Республіка Польща

**Шмид К., Шмид Л.**  
**ГЕОКУЛЬТУРНІ ТА АНТРОПОЛОГІЧНІ (ГЕНЕРАЦІЙНІ)  
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ (ДОСЛІДЖЕННЯ І  
ВИСНОВКИ)**

**Анотація**

*Статтю присвячено питанням перспективи генераційних змін свідомості, руйнування систем ставлень і цінностей, невпорядкованих систем для спільноти гуманітарної освіти. Висвітлюються дилеми та протиріччя в шкільній освіті, вказується на розбіжність і релятивізм в освітній галузі. Також звертається увага на використання міжнародної освіти для власної користі в глобальному світі. У статті містяться посилання на актуальні питання освіти в галузі культури та проблеми співіснування культур, формування ставлень, розуміння та ствердження етнокультурних відмінностей. Також висвітлено сучасні дилеми і протиріччя в гармонійному (когерентному) формуванні особистості індивідуального та колективного усвідомлення поколінь. Автори постулюють, що освіта в контексті безгрошів'я соціальних колізій традиційної (регіональної) культури з домінантою постмодерністських стилів і культурного формування призводить до регресу антропологічного.*

**Ключові слова:** *освіта, виховання, руйнування, антропологія, свідомість, культура, етнографія, навколишнє середовище, суспільство, аксіологія, постмодернізм, постмодерністське мистецтво, глобалізм.*