

Kazimierz Szmyd

WYCHOWANIE WOBEC PRZEMIAN ŻYCIA – KONTEKSTY CYWILIZACYJNE I KULTUROWE

UPBRINGING TOWARDS LIFE CHANGES – CONTEXTS OF CIVILIZATION AND CULTURE

Streszczenie

Tekst jest próbą spojrzenia na dyskurs, który toczy się w literaturze pedagogicznej, socjologicznej, kulturoznawczej i filozoficznej na temat współczesnych problemów życia w perspektywie przemian kulturowych, cywilizacyjnych i pokoleniowych. Sformułowano tezę, zgodnie z którą cywilizacja postmodernistyczna i liberalno-demokratyczna przynosi różnorodne, często destruktywne skutki kulturowe, aksjologiczne, etyczne i edukacyjne, zmieniające współczesne życie jednostkowe, społeczne, pokoleniowe i międzygeneracyjne. Generalnie mamy do czynienia z zanikiem więzi społecznych, empatii międzyludzkiej, erozji społecznych i indywidualnych autorytetów, z narastaniem przemocy, a nawet brutalizacji w przestrzeni społecznej i kulturowej. Dochodzi do znamiennej dla doby postmodernistycznej rozmijania się kultury tradycyjnej i uniwersalnej, poszerza się także dystans niezrozumienia pomiędzy pokoleniami. W powszechnym odczuciu w relacjach między ludźmi ma miejsce swoiste „oszustwo” w sferze rzeczywistych intencji i postaw.

Tekst odwołuje się do wielu stanowisk badawczych i analiz teoretycznych, głównie polskich, ale także do zagranicznych publikacji. Stara się znaleźć pewną wspólną perspektywę postrzegania tych złożonych zjawisk kulturowych i psychologicznych – zarówno negatywnych, jak i rokusujących nadzieje na naprawę kondycji humanistycznej współczesnego człowieka. Wiele miejsca poświęcono ocenom i postulatom edukacyjnym, wychowawczym, ważnym dla zachowania wartości uniwersalnych, tradycji i symboli kulturowych, dla kontynuacji podstawowych wartości humanistycznych. Sformulowano postulaty dotyczące wychowania dla życia, pojmowanego jako fenomen istnienia i rozwoju człowieka, wartości filogenetycznych i ontogenetycznych. Problematyka wychowania dla kontynuacji pożądanych wartości kultury i więzi pokoleniowych nie może podlegać ślepej grze nihilistycznych tendencji i skrajnie liberalnym modom życia, które stają się zaprzeczeniem świadomego kształtowania oblicza przyszłości przez refleksyjne i świadome wychowanie. Część twierdzeń zawartych w tekście wywiedziono z badań społeczno-edukacyjnych i etnologicznych oraz ujęć porównawczych i przemyśleń autora.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, kultura, pokolenia, generacja, cywilizacja, postmodernizm, tradycja, konsumpcja.

Abstract

The text concerns contemporary life problems in perspective of changes in culture, civilization and generation. The author shows that postmodernism and liberal-democratic civilization gives destructive cultural, axiological, ethical and educational effects, which change life of individual human and society.

Key words: education, upbringing, culture, generation, civilization, postmodernism, tradition, consumption.

Wprowadzenie

Historyczna i aksjologiczna egzegeza wychowania człowieka wskazuje na nierozwiązywalną opozycję pomiędzy ideaми i intencjami tego zjawiska a indywidualnymi i zbiorowymi skutkami kulturowego fenomenu istnienia człowieka. Fakt ten ujawnia immanentne ograniczenia zjawiska wychowania i wychowalności człowieka, sprzeczności pomiędzy jego funkcją adaptacyjną a nieustanną progresją zmieniającej się rzeczywistości¹. Tym bardziej że ponadczasowym zadaniem teleologii wychowania człowieka pozostaje jego filogenetyczny rozwój, przygotowanie do zastanej cywilizacji i przyszłych jej form, zachowując i rozwijając równocześnie jego humanistyczną kondycję.

Kolejna fundamentalna sprzeczność zasadza się pomiędzy zbiorową i kulturową stroną wymogów życia a indywidualnym, podmiotowym spełnianiem własnego, ludzkiego losu. Inaczej mówiąc, nieprzewidywalną w pełni pozostaje antynomia więzi i odrębności pomiędzy kulturowo-społecznym wymiarem życia a indywidualnym fenomenu istnienia i autonomii życia osobniczego.

W tym kontekście nasuwa się pytanie, czy można tę ontologiczną sprzeczność w jakiś sposób pozytywnie rozwiązywać, czy jest to możliwe i pożądane, konieczne dla uzyskania swoistej harmonii pomiędzy istnieniem indywidualnym i zbiorowym bytowaniem człowieka. Istnieje wiele różnych stanowisk w obrębie filozofii kultury, antropologii kulturowej, pedagogiki kultury, psychoanalizy i personalizmu humanistycznego, które próbowały ten problem rozwiązać z punktu widzenia aksjologii kultury i psychologii humanistycznej, teorii wartości w wychowaniu (m.in.: H. Ricker, W. Windelband, W. Dilthey, E. Spranger, S. Hessen, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski i inni)².

Poszukiwania autorów tego nurtu pedagogiki i filozofii kultury zmierzały do rozwiązania opozycji egzystencjalno-kulturowej; sytuacji człowieka osobowego, indywidualnego wobec człowieka zbiorowego, uspołecznionego, wytwarzającego i „konsumującego” kulturę. Próbowano kompromisowego zatarcia czy zintegrowania owej naturalnej nierozdzielności i różnorodności natury człowieka – polegającej na subiektywnej twórczości dóbr kulturowych, a jej zdolnością do uniwersalizacji i obiektywizacji kultury ponadindywidualnej. Usiłowano przezwyciężyć opozycję pomiędzy tym, co ponadczasowe, filogenetyczne, a autonomiczne i jednostkowe, niepowtarzalne w osobie ludzkiej. Choć koncepcje te nie rozwiązały problemu, zarówno w płaszczyźnie antropologicznej, jak i edukacyjnej, to stworzyły wartościową teorię, która

¹ Por. m.in. Z. Mysłakowski, *Wychowanie w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.

² K. Szmyd, *Miedzy tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3(189), s. 91–104; tenże, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie” 2003, 3(748), s. 27–30; tenże, *Edukacja dla kultury współżycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.

zmierzała do zintegrowania człowieka osobowego ze światem zewnętrznym, kulturowym i przedmiotowym.

Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w dobie przesileń postmodernistycznych, w świecie globalnym, wtedy kiedy mamy do czynienia z procesem gubienia autotelicznych, humanistycznych wartości fenomenu życia, jako całości, holistycznej formy. Aktualne bowiem pozostaje pytanie o sens harmonijnego wychowania, dla wielowymiarowej egzystencji ludzi w obliczu nadmiernego indywidualizmu i skrajnego subiektywizmu współczesnej doby cywilizacyjnej, przy jednoczesnym naruszeniu podstaw „ludzkiego współbycia razem”. Świat w istocie stał się „obcy i niepojęty”, coraz częściej opresyjny wobec tych, którzy tworzą tę „mało ludzką” rzeczywistość³.

Paradoks obecnego czasu polega na tym, że fundamentalny postulat indywidualizacji i wolności jednostki zwraca się przeciwko jednostce w zbiorowym i indywidualnym życiu. Z kolei współczesne formy życia zbiorowego stają się trudne do zaakceptowania przez coraz bardziej „samoalienujące się” w tym świecie jednostki, głównie ze względu na brak wzajemnej empatii w rozpędanym „konglomeracie odczłowieczonego” życia. Powstały mechanizmy życia głuche i odporne na wszelkie nawoływania i działania na rzecz ograniczenia przemocy strukturalnej, kulturowej i indywidualnej. Zawodzi edukacja i wychowanie, nie przynosi oczekiwanych zmian w powszechnej skali. Powyższe uwagi wstępne są, jak się wydaje, adekwatne do istniejącego stanu rzeczy, rzeczywiste, ale równocześnie niezbędne do uwzględnienia w kulturowej edukacji pokoleń współczesnych, jako rezultat empirycznej diagnozy tych zjawisk w skali lokalnej i globalnej oraz poważnych publikacji w tym obszarze⁴.

1. W stronę uniwersaliów

Z wymienionych wyżej powodów pożądanym staje się uniwersalny i zarazem szczególny rodzaj pedagogii antropologiczno-humanistycznej obecnego czasu pozwalającej na ponowne niejako „odkrywanie człowieka”, kulturowego i oso-

³ Problematyka ta jest prezentowana z różnych punktów widzenia w literaturze poświęconej dobie postmodernistycznej, m.in. Z. Bauman, Z. Melosik, J. Bańka, H. Skolimowski, W. Sztumski, J. Szmyd, B. Śliwerski, T. Szkudlarek, S. Kawula, J.E. Stiglitz, P. Singer, A.T. Tymieniecka.

⁴ W kontekście tej problematyki należy przywołać m.in. następujące pozycje: B. Suchodolski, *Skąd i dokąd idziemy*, Warszawa 1999; I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce* [w:] *Świat przyszłości a Polska*, Warszawa 1995, s. 123–136; J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984; J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; H. Skolimowski, *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław 1991; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.

bowego człowieczeństwa, nie tylko „dla siebie”, ale dla życia „razem i ze sobą” – stanowczo przeciwstawiająca się ideologii życia: „obok siebie” czy tym bardziej: „przeciw sobie”. W tym kontekście niezbędna jest refleksja nad światopoglądem, także nad tzw. sumieniem, jako uniwersalnych kategorii wychowania i rozwoju człowieka indywidualnego, autonomicznego oraz człowieka zbiorowego, jako organicznej części życia kulturowego, a zatem człowieka istniejącego w dwóch wymiarach: ontogenetycznym i filogenetycznym.

W tym kontekście odwołajmy się do klasyka i uniwersalnego pojęcia „światopogląd”. Sergiusz Hessen użył sformułowania „człowiek jako mikrokosmos”⁵, co można rozumieć jako swoiste skupienie w jednym „małym” istnieniu ludzkim „wszystkiego”. Kładzie on także nacisk na sens budowania i odkrywania siebie, tworzenia własnego życia. Przez to staje się fenomenem własnego istnienia osobowego, skazanym równocześnie na obcowanie we wspólnotach ludzkich. Obie te formy istnienia ludzkiego funkcjonują razem, ale też osobno, mają odrębną i podobną zarazem naturę. Główny problem polega jednak na tym, jaki kształtujemy stosunek do siebie jako części ogólnego świata i większości wartości.

Autor twierdzi, że może to być stosunek poznawczy, afirmujący czy odrzucający owe wartości. W każdym przypadku jest to wybór, czyli ocena aksjologiczna podmiotu⁶. Ale też może zachodzić, co w dobie postmodernistycznej jest coraz częstsze, postawa skrajnie egocentryczna, indyferentyzm i ambiwalencja aksjologiczna. W istocie rzeczy w ten sposób powstaje lub nie powstaje określony ideał życiowy, który można określić jako światopogląd wyrażający stosunek nie tylko do świata jako całości, ale nade wszystko do człowieka, który jest kwintesencją i ludzkim upostaciowieniem owego świata. Stanowi zatem konstrukt poznawczy (wiedzy o świecie i życiu) oraz przeżyciowy i wartościujący. Z tym wiąże się system postaw, czyli względnie trwałych i adekwatnych zachowań i działań człowieka jednostkowego i ludzi.

Światopogląd w tym znaczeniu staje się pojęciem szerokim, pojemnym, swoistym narzędziem pedagogicznym, stanowiąc wraz z osobowością integralne odniesienie dla działań wychowawczych i edukacyjnych. Kategoria ta jest współcześnie marginalizowana, być może ze względu na jej stereotypowe konotacje ideologiczne czy religijne. Tymczasem jest to dziedzina określająca każdorazowy fenomen egzystencjalny człowieka, życie osobnicze, oświetlająca ów mikrokosmos, biosferę indywidualnego poznania, rozumienia i przeżywania świata. Obrazuje indywidualną i zbiorową aksjologię istnienia człowieka w historycznie wytworzonej, ciągle rekonstruowanej kulturze i cywilizacji. Wymienione paradygmaty ulegają indywidualnej i społecznej zmianie, kształtują życie jednostkowe i wspólnotowe. Jako takie przynależą również do fenome-

⁵ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 21.

⁶ Tamże, s. 21.

nu edukacji, jako działań wspólnotowych i „unifikujących” ludzi, ale też inicjujących osobistą autokreację człowieka w ciągu życia i poprzez życie. Mikro-kosmos samoświadomości i świadomości świata ma znaczenie dla wartościowania edukacyjnych efektów tworzenia człowieka, dostarcza również pragmatycznych narzędzi dla teleologii wychowawczej.

Światopogląd i wynikająca z niego samowiedza pozwalają rozumieć ludzkie postępowanie, kierować nim, nadawać sens osobisty, umożliwiając formułowanie celów, wartości, zobowiązań⁷. Ma zatem swoją indywidualną dynamikę jako autoteliczną własność człowieka, ale także zbiorową, kulturową tendencję rozwojową, momenty względnie stałe i zmienne. Jest strukturą naturalną, posiada również wymiar edukacyjny i wychowawczy. Dla edukacji, autokreacji i samowychowania człowieka, dla podmiotowego i kulturowego formowania się wyjątkowości każdego życia, jest to sfera doniosła teoretycznie i empirycznie dla urzeczywistnianego życia, dla postępowania wobec siebie i innych, dla antropocentrycznego wymiaru życia.

Nie chodzi tu o jakąś metafizyczną „nową wiarę”, a raczej o nawiązanie do tego, co jest immanentnie wpisane w dążenie poszukiwania przez człowieka swojej pozycji wobec tajemnic natury świata, przejawów życia i jego aksjologii. Jest to ważny, złożony, ale jednocześnie oczywisty fundament tworzenia człowieka w każdym przypadku osobnego, za każdym razem innego i na nowo, ale też życia podobnego innym w sensie podstawowych wartości uniwersalnych i osobliwych dla własnego środowiska życia. Jest tak dlatego, że światopogląd, samowiedza i autokreacja społeczna człowieka określają kulturowe, historyczne i cywilizacyjne zmiany bytu ludzkiego, fenomenowi życia. Wszystko to ze szczególną siłą objawia się w życiu generacji ponowoczesnych, w świecie globalnych uwarunkowań myślenia, moralności, kultury i zachowań człowieka. W tym obszarze trwa wielostronny dyskurs na temat współczesnych potrzeb edukacyjnych⁸.

2. Humanistyczna kondycja współczesnego człowieka

Można tu przywołać z kręgu literatury kulturowo-pedagogicznej i aksjologii wychowania wiele prób analizy tego zjawiska. Są to również próby diagnozy i propozycje terapii antropoedukacyjnej, kulturotwórczej i osobowo-

⁷ Tamże, s. 24–26.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; T. Kuczyński, *Czy człowiek współczesny ma jeszcze duszę*, Radom 2005; Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, t. 1–2(6–7), Warszawa–Toruń 1997; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

twórczej⁹. Niektórzy autorzy wymieniają intrygujące określenia stosowane w opisie tej „niezrównoważonej rzeczywistości”, m.in.: „arytmia egzystencji”, „płaska ziemia”, „komercjalizacja życia”, „spłaszczenie życia”, „taniec na linie”, „płynąca nowoczesność”, „zagubieni w niepojętym świecie”. Dodajmy do tego i takie określenia: „człowiek niezakorzeniony”, „wędrujący człowiek”, „pokolenie bez przyszłości”, „nieprzewidywalna perspektywa”, „karnawalizacja życia” itp.

Wszystkie te hasła, mniej czy bardziej treściowo jasne, czy poznawczo uzasadnione konstatacje, efektowne przenośnie i metafory są świadectwem zainteresowania współczesnym „kryzysem wychowania” człowieka w makroskali moralno-kulturowej, wyrażają niepokój, rysują obraz szans i zagrożeń dla kondycji humanistycznej człowieka, jego kultury i cywilizacji.

Warto w tym kontekście przytoczyć m.in. takie opinie: „W naszym jakże skomplikowanym świecie nie umiemy znaleźć własnego miejsca, jakiejś radości istnienia; nie potrafimy zrozumieć struktury świata, który się zmienia!”¹⁰ czy inne, choć podobne stwierdzenie: „Większość z nas nie rozumie świata, to znaczy nie wie, co się dzieje i dlaczego tak właśnie się dzieje”¹¹. Szerzej i bardziej wyczerpująco opisuje te zjawiska J. Szmyd, stwierdzając: „Szczególnie duże trudności w rozumiejącym odczytywaniu współczesności [...] mają z reguły ludzie starsi; ludzie ukształtowani w sferze swych postaw, mentalności i umiejętności w dobie poprzedzającej »ponowoczesność« – ery zasadniczo odmiennej od całej dotychczasowej ludzkiej przeszłości”¹². Powstaje równocześnie nie akademickie, ale realne, edukacyjne pytanie: czy „zagubienie w niepojętym świecie” dotyczy tylko ludzi starszych. W tym świetle warto przyglądać się sytuacji młodszych pokoleń, a zwłaszcza zjawiskom naruszającym więzi i poznawczo-duchowy solidaryzm międzypokoleniowy i narastający dystans kulturowej recepcji i zaburzenia wielopokoleniowego tworzenia współczesności i przyszłości.

W tym kontekście warto przeanalizować niektóre kwestie z pogranicza fenomenu życia i próby jego modelowania przez edukację w wymiarze filogenetycznym i antropologicznym. Według K. Wilbera, dla współczesnej egzystencji w coraz szerszej skali liczy się „Natura powierzchni, mononatura, świat sensorycznych, materialnych form – oto Bóg, oto Bogini materialistycznego i post-

⁹ Por. *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001. Tamże teksty m.in.: W. Pasterniak, Z. Melosik, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Dąbrowska-Bąk, J. Gnitecki, S. Kawula, W. Pomykało i inni; I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1998.

¹⁰ H. Skolimowski, J.K. Górecki, *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003, s. 15.

¹¹ J. Czerny, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999, s. 57.

¹² J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 25.

modernistycznego świata”¹³. W związku z tym nasila się wołanie o zatrzymanie „postmodernistycznego kontredansu”, nie ustają ostrzeżenia, aby zatrzymać się w radykalnych dążeniach do ostatecznego „zinstrumentalizowania” człowieka, aby spojrzeć w stronę humanizmu ludzkiego i ponownie go odkryć w dobie komercji „wszystkich wartości”. Tym bardziej że „sensoryczny” Bóg nie nadchodzi i nie spełnia oczekiwań, czyni zagubienie człowieka i jego aksjologiczną pustkę. „Nowy Bóg” się nie pojawia, a ten który istnieje w postaci pozbawionej podstaw duchowości, urzeczowiony w formach konsumpcji neoliberalnej i rozpędzonej kultury masowej nie przynosi ukojenia, tym bardziej rozwiązań problemów współczesnego życia. Mimo wielu rzeczy-gadżetów cywilizacyjnych i towarzyszących im doznań „sensorycznych” postawionych do dyspozycji człowieka nie odczuwa on pełnej hedonii. Rzeczywistość sprawia, że „gorątkowo szukamy w skończonym życiu skończonego zbawienia i żyjemy w okrytych kurzem ruinach całkowitej niemożności”¹⁴. Dzieje się tak w obu głównych wymiarach życia człowieka, jednostkowym i zbiorowym, co fundamentalnie zaburza jego kondycję, paradoksalnie wtedy, gdy powinien być szczęśliwy, gdyż pożądane przedmioty stają się dostępne, realne, osiągalne.

Czy jednak wystarczająco wielu ludzi współczesnych ma ten rodzaj świadomości, syntetyczny „własny ogląd” i światopogląd, formy samoświadomości informujące go o zaistniałym stanie rzeczy. Czy posiada wystarczająco jasne poczucie ograniczoności takiej egzystencji. Zapewne zdecydowana większość – nie. Nie ma też samoświadomości „dramatu” swojego życia i istnienia pozbawionego poczucia pokoleniowej kontynuacji i zakorzenienia gdzieś i u kogoś. Co więcej, współczesna populacja nie ma świadomości „spłaszczenia życia”, wystarczają gadżety, konsumpcja materialna, kultura obrazu, pospieszny karnawał życia, bezrefleksyjność, krótka chwila życia, szybkie życie i przeżywanie, zmęczenie pośpiechem, oczekiwanie na coś więcej itp. Rodzi to narastanie i spotęgowanie pośpiechu, w końcu zniechęcenie i duchowo-podmiotowa pustkę.

Jednocześnie również towarzyszy temu spłaszczenie edukacji, jednostronny styl edukacji, która porzuciła wspólnotę, kolektywizm na rzecz kultu neoliberalnego nihilizmu humanistycznego, pozbawionego uczuciowej emocjonalności, aksjologicznych interakcji w szkole z rówieśnikami, w rodzinie i całym życiu. Edukacja staje się ułomną, a nawet bezrozumną funkcją czasu doby ponowoczesnej, która wytwarza w sposób niezamierzony, ale rzeczywisty niedorozwój całego holistycznie pojętego człowieka.

W tym kontekście powstaje pytanie, czy rzeczywiście mamy do czynienia z „wysychaniem” kultury aksjologicznej, kultury skłaniającej do oceny i wzruszeń, do transcendencji w obrębie życia ludzkiego i bytu poza nim, ale z nim immanentnie związanym. Niknie kultura oceniająca i postawa fenomenologicz-

¹³ K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1987, s. 311.

¹⁴ Tamże, s. 311.

na, poza- i ponadzałożeniowa, istniejąca poza jakimikolwiek kanonami i zniewalającymi wzorami narzuconymi przez rzeczywistość pędu i podporządkowania ludzi. Zanika również kultura zawierająca pierwiastek piękna, harmonii, sensu wykraczającego poza horyzont chwili, pseudohedonii, zaspokajania teraźniejszego egocentryzmu posiadania i dysponowania. Problematyka ta jest przedmiotem zainteresowania filozofów, nauk społecznych, historycznych, socjologii, psychologii, kulturoznawstwa duchowego, systemów etycznych, a także współczesnej pedagogiki i edukacji, twierdzących, że „umierają symbole”¹⁵. Cokolwiek można przez to pojęcie zrozumieć – współczesne życie eliminuje wartości symboliczne, pozostaje inwencyjność tyleż wyraźna, co krępująca, ograniczająca umysł i refleksję, przeżycie i emocje. Jednocześnie i paradoksalnie rodzą się przejawy nietolerancji dla inności światopoglądowej, obyczajowej i kulturowej, fundamentalne aksjologie, zastygłe w schematach ideologii spoza uniwersalnego humanizmu.

W ten sposób giną w zapomnieniu immanentne i archetypowe drogowskazy, konstrukcje etyczno-aksjologiczne, różne, ale uniwersalizujące systemy myślenia i orientacji kultury życia. Erozji ulega poczucie tożsamości, etosu, więzi, komunikacji przy gwałtownej modernizacji zastępującej „żywego człowieka” doby ponowoczesnej i globalnej. Tradycja i symbolika wartości stają się niewygodnym hamulcem na drodze do aksjologicznego hierarchizowania i scalania świata, w dramatycznym poszukiwaniu ładu i stałości. Ale na to w obecnej kulturze brakuje miejsca, co powoduje dezintegrację kulturową i egzystencjalną, wewnętrzną i zewnętrzną współczesnego człowieka. Następuje „oddzielenie tego, co jest, od tego, co było i co być powinno”¹⁶. Zatem niezrealizowana w sensie humanistycznym przestrzeń edukacyjna tworzy lukę światopoglądową, niezdolność do samofunkcjonowania w całej i ciągłej kulturze życia.

3. Konsumpcja i wartości życia

Przede wszystkim w powszechnym odczuciu współczesne pokolenia pozostają w stanie swoistej „dezorientacji cywilizacyjnej”, co wyraża się schizofrenią poznawczą i aksjologiczną. Z jednej strony w sposób naturalny oczekuje się kontynuacji tradycji zapewniającej pewną trwałość i ciągłość wartości. Z drugiej zaś starsze pokolenie traktuje następujące (obecne) pokolenie jako „bezcenny kapitał społeczny i narodowy, nadzieję na lepszą przyszłość”¹⁷. Równocześnie zmiany,

¹⁵ W. Pasterniak, *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki* [w:] *Arytmia egzystencji...*, s. 105.

¹⁶ K. Dąbrowski, *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989, s. 23.

¹⁷ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Arytmia egzystencji...*, s. 362.

które ucieleśnia młodzież, postrzegane są jako zagrożenie dla istniejącego porządku życia indywidualnego i zbiorowego, jako naruszające kulturowe normy i formy życia, a nawet niebezpieczne dla „normalnych ludzi”. W świadomości generacji schodzących i pokoleń w „sile wieku” narasta poczucie zagrożenia zawarte w takich m.in. pytaniach: czy młodzi ludzie nadal żyją razem w społecznościach opartych na naturalnych więziach, czy tylko obok siebie, a często przeciw sobie. Ale też pokolenie to jest „produktem” rodzin przeżywających permanentny kryzys wartości, są też pokoleniem rozwodów, instrumentalizacji życia rodzinnego, eurosieroctwa itp.

Jak widać, jest to przejaw swoistego dualizmu egzystencjalnego, świadomościowego i światopoglądowego ludzi pokoleń „przedmodernistycznych” wobec formacji „postmodernistycznych”. I nie jest to „zwykły”, w pewnym sensie naturalny konflikt międzypokoleniowy, który na ogół rodził zmiany i postęp współtworzony w partycypacji i kontynuacji międzypokoleniowej¹⁸. Dziś mamy do czynienia z drastycznym przerwaniem nici powiązań, zwłaszcza w sferze duchowej, spowodowanej dystansem techniczno-cywilizacyjnym, co wiąże się ze swoistą rezygnacją, banicją osobową i pokoleniową ludzi starszych i średnich pokoleń. Powstaje nieznany dotąd mechanizm „autozastraszania cywilizacyjnego”, narastania barier psychomentalnych, zanik dialogu i przekazu. W rezultacie generuje to rozdzielenie i rozwarstwienie ludzi w różnym wieku. W tej sytuacji brak jest humanistycznie pojętej alternatywy edukacyjnej dla waloryzowania obu stron tej cywilizacyjnej i kulturowej próżni, dysonansu kulturowo-pokoleniowego.

Mimo wielu badań, analiz i opisów nie udaje się tak naprawdę określić charakteru i wyczerpującego zdefiniowania tożsamości egzystencjalnej i kulturowej współczesnego pokolenia, pojętego jako formacja wielogeneracyjna, a zatem wewnętrznie zróżnicowana. Tym bardziej trudne do zidentyfikowania są szybko zmieniające się i dokonujące procesy psychologii i socjologii wartości w obrębie generacji w tym pokoleniu. Raczej oceniamy te społeczne, kulturowe i demograficzne byty i procesy dość powierzchownie, nie wiemy, jak jest naprawdę. Dla pełnego poznania nie wystarczają już klasyczne, pozytywistyczne i oświeceniowe metody, które badają zewnętrzne, ilościowe przejawy zjawisk. Ich natura wymaga niekonwencjonalnych – hermeneutycznych, aksjologicznych, fenomenologicznych, porównawczych i jakościowych sposobów badawczych¹⁹.

¹⁸ I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998, s. 11–35.

¹⁹ Por. B. Gołębiowski, *Od kulturozbieractwa do Internetu*, Warszawa 2001; M. Jaworska, *Polityka życia młodego pokolenia przełomu wieków XX/XXI. Studia socjologiczno-politologiczne*, Toruń 2006; K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

Przed wszystkim barierą na drodze do określenia czynników warunkujących istotne składniki natury pokoleniowej jest w istocie rzeczy ambiwalencja metodologiczna i intelektualna, dominują raczej atrakcyjne opisy publicystyczne. Brak jest rzetelnej diagnozy, a zwłaszcza odpowiedzialnej edukacji kulturowej, aksjologicznej, brak autorytetów, relatywizm wartościowania poczynąń ludzkich. Faktu tego nie tłumaczy ani pluralizm i wolność jednostki, także konsumeryzm egzystencjalny. Sam konsumeryzm, choć oczywisty w swoich przejawach i skutkach, jest i coraz bardziej staje się bezrozumny, samym w sobie „spektaklem kulturowym” (Z. Melosik). Jest równocześnie organicznym, archetypowym pragnieniem zaspokajania przez człowieka potrzeby szczęścia. Ten trend do zewnętrznego szczęścia to szczęście ograniczone, ale jest ono jednocześnie głęboko ludzkie, zakorzenione w dążeniu gatunkowym człowieka, trudno więc go ograniczać prostymi środkami, co w istocie nie jest możliwe do spełnienia.

Współczesna cywilizacja podsuwa najłatwiejszy z możliwych sposobów zaspokajania potrzeb rozbudzonych przez cywilizację globalną i postmodernistyczną. Jest to zaspokajanie uniwersalnej dla człowieka ciekawości, dążenie do próbowania wszystkiego i osiągania satysfakcji według rzymskiej tradycji: „nic co ludzkie nie jest nam obce”. Ale zawsze pozostaje pytanie: co jest tak naprawdę ludzkie, humanistyczne, cenne i wartościowe, co tak naprawdę sprzyja fenomenowi ludzkiego tworzenia kondycji humanistycznej człowieka i jego kultury. Owa konsumpcja pozornie i na krótki czas „wzbogaca jego egzystencję i czyni go szczęśliwym”²⁰. W kontekście dzisiejszego czasu pojawia się pytanie, jakie wartości mogą zapewnić harmonijne szczęście człowieka w jego egzystencji, czy i w jakim stopniu kontynuować tradycję, jak też humanizować to, co zostało zdehumanizowane „odczłowieczoną technologią życia”. Zabawa i radość egzystencjalna były zawsze celem samym w sobie. Dzisiaj jednak owa przyjemność doznaniowo-materialna jest wszechwładna, jest ustawiczna, ma wypełniać całe życie bez reszty, stając się swoistą religią, swoistym „celem najwyższym”²¹.

Kulturowym i mentalnym następstwem tej ideologii życiowej jest wymienialność, wyścig, postęp za wszelką cenę, eksploatacyjne podejście do przyrody, zasobów natury, a nawet samego człowieka, eksploatacja zarówno siebie, jak i innych, nadużywanie zarówno pracy, jak i wypoczynku. W rozwarstwionym, neoliberalnym życiu tworzy się nowa hierarchia celów życia budowana na konsumpcji. Nieuchronnie towarzyszy jej frustracja, narastające wyzwalanie niezbyt dobrych cech człowieka, raczej jego drapieżnej aniżeli empatycznej, afirmatywnej i konciliacyjnej natury. Przyczynia się to do ograniczeń poczucia

²⁰ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 366.

²¹ Tamże; M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991, s. 91.

siebie, jako istoty przeżywającej duchowo i postrzegającej intelektualnie i przeżyciowo ludzki i przyrodniczy, bliski i dalszy świat. Nie sprzyja to wyzwaniu indywidualnego i zbiorowego myślenia o antropologicznym przede wszystkim wymiarze świata. Wyzwala swoisty, mentalny rozpęd do kolejnych alienacji, na coraz to wyższym poziomie niespełnień konsumpcji przedmiotowych. Taki bowiem kształt i treść jednostronnej hedonii staje się nieskończonym ciągiem konsumowania, które narasta i w zasadzie nigdy się nie kończy. Co więcej, ma małe szanse na zmianę kierunku²².

Inne stanowisko w tej kwestii mówi o tym, że wraz z tym procesem dopełniania się formacji postmodernistycznej pogłębia się relatywizm kulturowy, niechęć do stałości, tradycji, równowagi i umiaru. Można w tym kontekście postawić pytanie, czy nastąpi kiedyś ludzkie nasycenie dobrami materialnymi. Być może wtedy nastąpi zwrot ku wartościom nadmaterialnym i powrót do naturalnej równowagi wartości duchowych i materialno-konsumpcyjnych. S. Kowalczyk pisze, że konieczne i możliwe będzie w powszechnej skali rozpoznawanie transcendujące świat materialny, jak też tworzenie odbiorców wytworów kultury, bez których wychowanie nie byłoby możliwe²³. Nawiązuje w ten sposób do wiary w antropologiczną siłę wartości kulturowych i edukacyjnych, subiektywnych i obiektywnych wyrażanych przez aksjologiczny nurt pedagogiki kultury²⁴.

W podobny sposób rozumuje L. Kołakowski, który stwierdza, że mimo różnych prób demitologizacji życia ludzkość nie obejdzie się bez rzeczywistości mistycznej i symbolicznej²⁵. Dodajmy, że we współczesnej dobie dochodzi do swoistego przesilenia, do pewnego opamiętania i początku kresu radykalnych modeli liberalno-postmodernistycznych przełomu XX i XXI w., że stopniowo odradza się wrażliwość antropologiczna, świadomość zagrożeń i próby antycypowania humanistycznych elementów życia na nowym poziomie konsumpcji. Świadczy o tym uciekanie się „sytych materialnie” w przestrzeń „dobrego życia”, tzn. „spokojnego życia”, „zwolnionego życia”. Jest to znamieny efekt zmęczenia pędzącą cywilizacją, dewastującą siły i naturalny porządek istoty ludzkiej. Jest to przejaw pozytywnej i równocześnie negatywnej tendencji, ponieważ nie rezygnuje się tu z bezwzględnego wyścigu po dobra materialne, ale

²² Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*; J. Baudrillard, *From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989, s. 365; E. Sullivan, *Critical Pedagogy and Television* [w:] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 365.

²³ Por. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997.

²⁴ Por. L. Chmąj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1964, s. 343–422.

²⁵ L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009; tenże, *Obecność mitu*, Paryż 1977; por. także: J. Bańka, *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995; W. Sztumski, *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.

po to, aby w zaciszu odgrodzonych od świata rezydencji „na łonie natury” sycić się krótkotrwałym spokojem i niekoniecznie „wysoką kulturą”. I nadal w istocie rzeczy jest to egocentryczna postawa konsumpcyjna. Poza tym dotyczy to wąskich grup ludzi zmęczonych cywilizacyjną gonitwą, którzy już coś osiągnęli, cała reszta pozostaje w rydwanie pogoni za kumulacją dóbr materialnych. Ten wykwit współczesności raczej dezintegruje ciągłość, wymianę, narusza zasady równości i egalitaryzmu społecznego, więzi społeczne, wrażliwość i współczucie międzyludzkie, zdolność do empatii ponadgrupowej.

Zwłaszcza z końcem I dekadą XXI w. pojawiają się w dyskursie antropologicznym i aksjologii edukacyjnej symptomy powrotu do wartości trwałych, zweryfikowanych w edukacji filogenetycznej i pokoleniowej, do korzeni życia środowiskowego i lokalnych kultur życia, tradycji regionalnych, kultur osobnych itp.²⁶ Są to swoiste przejawy ułomnej, nadal komercyjnej i do pewnego stopnia karykaturalnej formacji humanizmu „postpostmodernistycznego”. Jest to też postać swoistej ambiwalencji i zewnętrznego traktowania kultury antropologicznej, jako swoistej namiastki i substytut esencji kultury humanistycznej. Ale pozostaje ona nadal „spłaszczona”, choć względnie otwarta i poszukująca nowych form, treści i wartości, chwilowej uroczystości, zabawy, ale nie jest przejawem zmiany zasadniczego nurtu kultury.

Zdaje się, że ten powrót do mitologii humanistycznej jest nieuchronny ze względu na siłę pragnień i istotę ludzkich dążeń. Takie zjawiska występują w globalnych społeczeństwach, które dostrzegają potrzebę odnajdywania i przywracania do życia swojej unikalności, korzeni, swoistości, неповtarzalności, lokalności, fenomenu form swojego istnienia. Następuje niejako nowa mitologizacja, a właściwie poszukiwanie współczesnego mitu w obliczu zagrożenia ostatecznego zagubienia²⁷.

Paradoksalnie w globalnych społeczeństwach o kulturze opozycyjnej wobec tradycji, mitu, symboli krepujących indywidualną ekspresję człowieka następuje w młodym pokoleniu fragmentaryzacja tożsamości własnej, indywidualnej na zasadzie różnorodności stylu, odmienności własnej „inscenizacji”. Dzieje się tak według raczej przypadkowych wyróżników, w kręgu składników tej samej „spłaszczonej” kultury. Jest to, co mówią A.T. Tymieniecka, J.E. Stiglitz, Z. Bauman, Z. Melosik, T. Szkudlarek, L. Witkowski, J. Szmyd i inni – różnica przypadkowa, koniunkturalna, tymczasowa obliczona na efekt chwilowy. Bo tak naprawdę dominuje ten sam schemat kulturowy czasu. Pozostają dwa rozwiązania: akceptować istniejący stan rzeczy, uznając, że tak musi być, czy podejmować działania wychowawcze dla kultury humanistycznej, uznając, że jest to „zły tor” w dziejach historii człowieka.

²⁶ K. Szmyd, *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.

²⁷ K. Dobrowolski, *Wychowanie dla wartości kultury*, Warszawa 1997, s. 105.

4. Pokolenia a kultura życia (współżycia)

Wielu badaczy współczesnych zjawisk megateorii wychowania i edukacji dla kultury życia zwraca uwagę na pokoleniową „ambiwalencję” wobec rzeczywistości; egzystencjalnych, etycznych i „antropokulturowych” przejawów współczesnego życia²⁸ (J.E. Stiglitz, Z. Bauman, Z. Melosik, T. Szkudlarek, J. Szmyd, W. Sztumski, I. Wojnar, S. Wielgus, T. Frąckowiak). Różne stanowiska diagnozowania, opisywania i interpretowania tych zjawisk prowadzą do podobnej konkluzji. Zgodnie z nią w powszechnej, cywilizacyjnej skali mamy do czynienia z odwracaniem uwagi od wymiaru duchowego, transcendencyjnego wymiaru własnego, osobnego i wspólnotowego współistnienia, zrozumienia społeczno-empirycznej i swoiście metafizycznej współzależności ludzi wobec siebie. Coraz mniej jest refleksji i naturalnej zdolności do przeżywania ludzkiej wspólnoty jako całości, ciągłości, celu, skutków, możliwości i potrzeby myślenia o zagrożeniach wspólnoty losu, np. „erozji człowieczeństwa”, etycznej odpowiedzialności za świat i Ziemię, która jest póki co jedynym światem dla ludzi itp.

Owa bezrefleksyjność w stosunku do życia staje się „jedynym mitem jednoczącym, marzeniem, jedynym kontekstem, w którym może ona (młodzież) znaleźć komfort”²⁹. Jest to właściwie stan swoistego zawierzenia i przeświadczenia egzystencjalnego i kulturowego, zgodnie z którym trzeba iść dalej, spieszyć się, starać się o swoje szczęście, które i tak nie jest osiągalne, ale jakąś część można uchwycić za wszelką cenę. Natomiast rzeczywistość, w której odbywa się to pospieszne życie i gwałtowne pożądanie do szczęścia, traktowana jest jako „wytwórnia przyjemności”, ale także licznych „nieprzyjemności”. Trzeba szybko wybierać w tym potoku zdarzeń i nadarzających się sytuacji.

Również pokolenia młodych ludzi obecnego czasu są wielorako zróżnicowane – zwłaszcza środowiskowo, co determinuje wiele innych składników życiowych postaw, losów, możliwości, perspektyw socjalnych, zawodowych, kulturowych i w zakresie wartości życiowych. Istnieje jednak wiele dość oczywistych cech wspólnych dla całej ponowoczesnej „formacji ludzkiej”. Generacja ludzi młodych i dochodzących do średniego wieku nadal nie buduje alternatywy dla postawy egzystencjalnej „polskiego postmodernizmu”, który wyrastał jako specyficzna kontestacja i wybiecie się ponad ograniczenia socrealizmu. Łączy je wspólny rodowód syndromu „transformacyjno-liberalny”, swoisty kazus neoficki ludzi wyzwających się z ograniczeń ustrojowych, sterowanego życia i reglamentowanej kultury, ograniczonej ekspresji siebie i subkultur pokoleniowych. Ale też towarzyszy temu wspólny rozbrat z tradycją, kulturą humani-

²⁸ Por. J. Bańka, *Cywilizacja – obawy i nadzieje*, Warszawa 1979; A.T. Tymieniecka, *Życie w pełni logos, księga I: Metafizyka Nowego Oświecenia*, Poznań 2011.

²⁹ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany...*, s. 376.

styczną, legendą polskości, z historyczną tożsamością, jaka była dotąd. Uznaje się ją jako obciążenie i ograniczenie indywidualnej i generacyjnej ekspresji wolności. Generacje te są nade wszystko zorientowane na „na urzeczywistnianie liberalnej wersji sukcesu życiowego rozumianego jako zdobycie symbolicznego prestiżu i wysokiego poziomu materialnego życia. Postrzega ona swoją przyszłość w kontekście drabiny, po szczeblach której należy się spinać, a życie jako wyścig”³⁰.

Z. Melosik określa kształtujące się odłamy współczesnych generacji ludzi mianem: „X i Y”. Przypisuje im odmienności i różnice, dość trudne do zidentyfikowania i całkowitego rozdzielenia socjologiczno-kulturowego. Pierwszą z tych formacji pokoleniowych charakteryzują „Przypadkowe spotkania, nieustrukturalizowane »przyjaźnie« i »odejścia«, banalność; wszystko to okraszone »momentami euforycznej intensywności«”³¹. Natomiast pokolenie Y zachowując podobne cechy społecznego i kulturowego funkcjonowania, „cieszy się ogromnym zainteresowaniem mediów, które komercjalizują ich w stopniu ekstremalnym”³². Obie te generacje według wielu autorów w świecie i w Europie rodzą się i tworzą swoją tożsamość pokoleniową w atmosferze dominacji świata informatyki i kultury komputerowej, jednocześnie w obliczu kryzysu rodziny, zamętu wartości, pozornego bogactwa materialnego, coraz powszechniejszego bezrobocia, rozwodów i swoistego sieroctwa cywilizacyjnego, w dobie dominacji i manipulacji świadomościowej mass mediów nad właściwą treścią „miazgi życia” wytwarzaną w naturalnych związkach ludzkich, w rodzinie, w sąsiedztwie, we wspólnocie lokalnej, środowiskowej itp.

Istotnym zjawiskiem egzystencjalnym i kulturowym staje się przesunięcie relacji i miejsca tych różnych względem siebie współistniejących tendencji w holistycznie pojętej osobie ludzkiej. Generalnie w konsumpcji materialnej, rzeczowej i przedmiotowej egzystencji fizykałna i hedonistyczna strona istnienia człowieka i całego pokolenia wysuwa się na plan pierwszy w hierarchii znaczeń istnienia człowieka, jego współczesnego „etosu”. Koncentracja na „ucieczkę w ciało”³³ jest w dużej mierze rezultatem modelu przygodnych wartości, ale też często towarzyszy temu swoiste doskonalenie rozumu, jako instrumentu, własnego narzędzia do walki o osobisty prestiż. Rodzi to swoiste humanistyczne i osobowe zwyrodnienie, jednocześnie zagubienie, bezradność wobec szerszego spektrum życia, które w ich oczach zawęża się subiektywnie. Ale też obiektywna rzeczywistość życia im dostępna staje się również podobna. Przekonująco przedstawia to szersze zjawisko Z. Melosik: „Młodzież głównego nurtu [...] jest bowiem zorientowana na urzeczywistnianie liberalnej wersji sukcesu

³⁰ Tamże, s. 379.

³¹ Tamże, s. 378.

³² Tamże, s. 379.

³³ Tamże, s. 381.

życiowego, jako zdobycie »symbolicznego prestiżu« [...]. Postrzega ona swoją przyszłość w kontekście drabiny, po szczeblach której należy się wspinać, a życie jako wyścig»³⁴.

Współczesna dbałość o konsumpcję i formę cielesną jest krucha, pozbawiona motywacji racjonalnych, pozbawiona harmonii ciała i ducha, fizis i psyche, współczesnej eudajmonii. Wszelkie sztuczne doskonalenia i korekty własnej osoby mają charakter doraźny, często tragiczny w skutkach. Z drugiej zaś strony pokoleniu młodych coraz rzadziej towarzyszy naturalna radość istnienia psychofizycznego, dbałość o kondycję ciała, raczej próbuje się, mniej czy bardziej skutecznie, upiększać to, co jest naturalne, przez to samo w sobie piękne. Wygląda to na absurdałne targowisko próżności, porównywanie własnych ciał, co uruchamia niepożądane działania prowadzące np. do anoreksji i innych zaburzeń umysłu, ducha i ciała, relacji kulturowych i społecznych.

W sumie następuje nienaturalne nagromadzenie w „zwykajnym życiu” „nadzwyczajnych” czynników, stresogennych prób przekraczania ludzkich możliwości i ograniczeń według absurdałnego i nieosiągalnego ideału człowieka. Ten nowy mit, osobliwy etos pokolenia prowadzi do niepowodzeń, frustracji, rezygnacji, w istocie rzeczy odwołuje się do tego, co jest możliwością i perspektywą każdego człowieka, nad czym należałoby się koncentrować w „inter-edukacji” pokoleniowej i wielopokoleniowej w globalnych społeczeństwach. Sama zaś globalność współczesności powinna być efektywniej wykorzystana jako narzędzia skrócenia drogi człowieka do człowieka.

5. Kulturowy neoliberalizm i edukacja dla życia

Globalizm cywilizacyjny, postmodernizm kulturowy i nihilistyczny liberalizm społeczno-ekonomiczny i edukacyjny w przestrzeni życia początku XXI w. obok wielu negatywnych aspektów „dehumanizujących” tradycyjny ład wartości i form życia może przynosić również realne korzyści i możliwości. Można bowiem założyć, że ten „paranoiczny” pod wieloma względami pęd cywilizacyjny, nieprzewidywalny czas biegnący jakby obok całego dorobku „humanizmu klasycznego”, przynoszący chaos aksjologiczny, wyniszczający tradycyjne wartości, naruszający ciągłość pokoleniowego przekazu, kontynuacji i ograniczony rekonstrukcjonizm przynosi również egalitaryzm kulturowy, otwartość i dostępność w najszerzej skali do wartości postępu „naczelnego gatunku”. Wszechdominująca kultura popularna, jak stwierdzaliśmy wielokrotnie, stanowi nie-

³⁴ Por. D. Keller, *Media Culture. Cultural studies, identity and politics between the modern and postmodern*, London 1995 [w:] Z. Melosik, *Młodość a przemiany...*, s. 338–379; Por. także Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 23–25.

wątpliwie szansę dla tej formacji dziejowej, tego etapu filogenetycznego rozwoju człowieka.

Jednocześnie proces ten nie może odbywać się w sposób żywiołowy, pozbawiony osłony humanistycznego doświadczenia filogenezy ludzkiej. Coraz bardziej zauważalna jest „dramatyczna luka” pomiędzy człowiekiem a systemami cywilizacyjnymi, które on stwarza, nad którymi nie panuje w indywidualnym i zbiorowym życiu, które stają się coraz bardziej niesprawiedliwe, ale też niosą często złudną nadzieję na spełnienie osobiste, życiowe i pokoleniowe. Problem zatem polega na tym, że współczesna epoka oferuje wiele, ale nie wiele zapewnia. Powstaje więc dysonans ludzki i cywilizacyjny, konflikt wiary i realiów życia.

Również epoka ta cechuje się niezależnie od tych ocen swoistym upodmiotowieniem człowieka, jego wolności w kręgu rzeczy i przedmiotów konsumpcyjnych, ekspresji „bycia kimkolwiek”, do granicy zatracenia swojej odrębności, niepowtarzalności, w sumie całej tożsamości osobowej jednostki. Ta antropocentryczna, pojemna i jednostkowa równocześnie formuła współczesnego życia pozwala na wielość dróg i realizacji różnorodnych celów ludzkich, spełniania w pewnych ramach fenomenu „życia informatycznego, konsumpcyjnego i pozarefleksyjnego”. Wiąże się to także z brakiem całościowego spojrzenia, historycznego i kulturowego na przyszłość własnego gatunku we współczesnej edukacji wychowującej.

Jednocześnie również przez ten fakt współczesna rzeczywistość niesie tyleż samo zagrożeń co obiecujących nadziei. „Człowiek staje więc wyeksponowany, znów staje się najważniejszy, równocześnie jednak zostaje postawiony w obliczu wielkiej odpowiedzialności za siebie i swój los”³⁵. Ale czy ta ponowoczesna nobilitacja i wyzwolenie człowieka są powszechne i polifoniczne, wielowymiarowe we wszystkich kulturach globalnego życia w świecie? – zapewne nie. Obok neo-liberalnych nierówności ekonomicznych, niesprawiedliwości globalnego podziału dóbr materialnych, duchowych i kulturowych pojawił się nowy problem życia. Staje się nim „uzależnienie od własnej aktywności”, od swoistej, wolnościowej, egalitarnej do granic egotycznej, nihilistycznej i destrukcyjnej postawy. Może to prowadzić do indywidualnego i zbiorowego zagubienia perspektyw życia, świadomej odpowiedzialności za siebie i własną zbiorowość, najbliższą społeczność, grozi utratą świadomości swoich korzeni, rodowodów etnokulturowych, rodzinnych itp.

W tej sytuacji bardzo doniosły staje się dylemat: „ku czemu zdążać, czego unikać, jak osiągać sukces, a jak stronić od dotkliwej porażki”³⁶. Ale też z drugiej strony humanizm egzystencjalny J.P. Sartre’a stanowi, że jednostka jest wartością samą w sobie i „dla samej siebie”. Zatem epoka współczesna w skraj-

³⁵ Z. Wołk, *Zagrożenia dorosłej egzystencji* [w:] *Arytmia egzystencji...*, s. 491.

³⁶ T. Frąckowiak, *Kontrowersje wokół świata wartości a przeobrażenia społeczne* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 492.

nej postaci i formie eksploatuje ów imperatyw egzystencjalny, zgodnie z którym uprawnione pozostaje poszukiwanie sensu własnego istnienia i tworzenia własnego istnienia nie tylko poprzez ogólnie pojętą cywilizację wytwarzania i konsumowania, ale poprzez edukacyjny powrót do mitologicznej i symbolicznej, etosowej strony życia ludzkiego.

Wobec różnorodnych zagrożeń, o których była mowa wcześniej, powstaje pytanie o to, co, jak i poprzez jakie środki edukacyjne, psychologiczne i kulturotwórcze te cele można i należy jednak urzeczywistniać. Inne pytanie dotyczy tego, jak wprzęgnąć tradycje i wartości uniwersalne kultury do zrównoważenia współczesnego wychowania antropologicznego, humanistycznego i uspołeczniającego jednostkę. Jednym z głównych postulatów współczesnej makroedukacji i metapedagogii w globalnej perspektywie antropologicznej – przy zachowaniu i poszanowaniu różnorodności geokulturowych – pozostaje konieczność zrównoważenia elitarniej tradycji kulturowej i egalitarnej kultury popularnej. Daje to szansę na – w pewnym sensie – ponowne odkrycie w ponowoczesnym egocentryzmie takich wartości, jak wielowymiarowość życia, złożoność i dynamika osobowości, powrót do wrażliwości na drugiego człowieka itp. Chodzi zwłaszcza o przełamanie ambivalentnych nastawień do tego, co jest całym i realnym doświadczeniem kulturowym, z fundamentalnym ładem uniwersalnych wartości.

W tych okolicznościach warto lepiej rozpoznawać sens i wartość kultury masowej, pełniej rozumieć osobowościowe i zbiorowe nastawienia jej wyznawców. Stanowi ona bowiem rozległe tło wszelkich, współczesnych – egzystencjalnych i kulturowych ekspresji pokoleniowych, stając się ważnym zadaniem edukacji i wychowania kulturotwórczego dla perspektywy humanistycznej. Często zapomina się, że ponowoczesna kultura masowa jest też alternatywą mniej czy bardziej świadomą, ale istotną wobec współczesnych dekadencji, zaniechań kulturowych. Odwrócenie się od sensu i treści popkultury, ignorowanie jej pod względem diagnostycznym i teleologii pedagogicznych prowadzić może do jeszcze większej indolencji wychowania kulturowego, aksjologicznego, humanistycznego i ogólnie „antropofilogenetycznego” itp.

Z punktu widzenia wartości pedagogicznych nigdy nie wiadomo, co jest już, a co może być potencjalną i perspektywiczną wartością wychowania. Należałoby odrzucić dominujące nastawienie w różnych pedagogiach, które „a priori” zakładają wyższość kultury elitarniej nad popularną. Przyjmują arbitralną postawę, stosując swoistą przemoc wobec szerokich rzeszy pokoleniowych twórców i uczestników kultury masowej. Trzeba ją lepiej zrozumieć, aby mieć na nią edukacyjny wpływ. Takie stanowiska reprezentują postawy wyższości moralnej i aksjologicznej, są życiowo nieuprawnione³⁷. Pozostają w zasadniczej sprzecz-

³⁷ Por. J. Jensen, *Fandom as a pathology* [w:] *The Adoring Audience*, red. A. Lewis, *Fun Culture and Popular Media*, London 1992, s. 3, 24–25, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 386.

ności z pojmowaniem różnorodności, równoważności tego co racjonalne i ewolucyjne w historycznym, holistycznie i kulturowo pojętym istnieniu człowieka. Ten rodzaj postawy nie uwzględnia doświadczenia, przemian i ciągłości, zasady podmiotowości indywidualnej i zbiorowej, kulturotwórczej roli generacji i pokoleń. W efekcie „wytwarza się luka między doświadczeniami i oczekiwaniami młodego pokolenia a ofertą pedagogiczną, która jest po prostu odrzucana”³⁸.

Jest to zatem fundamentalny dylemat współczesnej edukacji antropologicznej i kulturotwórczej, wychowania dla życia. Dotyczy bowiem wyczerpywania się wizji intelektualnych, conceptualnych i aksjologiczno-antropologicznych w kulturze i cywilizacji współczesnej Europy i Ameryki, w istocie całego świata, ale w różny sposób. Problem swoistego „rozpadu kulturowego” dotyczy w zasadzie wszystkich kręgów i przestrzeni kulturowych w Azji, Afryce, w całym globalnym świecie. W tej sytuacji konieczna jest zmiana edukacji z przedmiotowo-funkcjonalnej, z natury rzeczy skłaniającej do konkurencji, przecięzkania i zwycięzania drugiego, innego człowieka – na orientację afirmatywną, otwartą na „współdziałanie dla tworzenia”. Nie ma wyboru – kultura popularna staje się istotną płaszczyzną działania edukacyjnego całej współczesnej kultury pedagogicznej, porzucającej neoliberalny instrumentalizm na rzecz „neohumanizmu postmodernistycznego”. Co więcej, pedagogika i wychowanie współczesne nie chcą i nie rozumieją zbyt dobrze tego co oddolne, autentycznie ludzkie, co nadal jest związane z osobistym mitem, pragnieniami istnienia i rozwoju każdego młodego człowieka. W tym nurcie zatracą się odczuwanie, przeżywanie i myślenie młodzieży kategoriami wspólnoty i solidaryzmu pokoleń schodzących i wstępujących, które jednak nadal istnieje.

6. Postulaty pedagogiczne i edukacyjne

Współczesna edukacja, jak się wydaje, w dużej mierze pogubiła najważniejsze cele i główną swoją misję. Niewystarczająco rozpoznaje i uwzględnia wagę przełomowego zjawiska ludzkiego, jakim jest współczesność. Pedagogika raczej opisuje, aniżeli rozwiązuje teoretyczne i praktyczne problemy nabrzmiałe we współczesności. Główny jej wymiar polega na „odchodzeniu człowieka od człowieka”. Mimo różnych narracji, werbalnych zapewnień o potrzebie badań, analiz i gruntownego poznania, współczesna pedagogika raczej feruje oceny, klasyfikuje, oczekuje uznania i posłuszeństwa dla i wobec wartości, które są coraz mniej rozumiane, niewuwewnętrzniane w jednostkowych i zbiorowych fenomenach życia³⁹.

³⁸ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 387.

³⁹ Por. P. Carrigan, *Punkt, Pedagogy and Popular Culture Forms* [w:] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 387; tamże, J. Fiske, *Understanding Popular Culture*, London 1991, s. 387.

Współcześnie, w dobie gruntownej przebudowy kulturowo-cywilizacyjnej, porównywalnej do przełomów oświecenia i industrializacji XIX i XX w., w głównej mierze chodzi o ponowne ustalanie i rekonstruowanie w odmiennych realiach technologicznych „nowej tożsamości” człowieka. „Rzeczywistość, w której żyjemy, ma charakter zfragmentaryzowany. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Wszystko jest zmieszane do granic niemożliwości”⁴⁰. Oznacza to, że nie ma stałych, względnie trwałych odniesień poznawczych, obiektywnych i aksjologiczno-normatywnych. Wszelkie wartościowanie, formułowanie ocen i porównań wobec braku ładu staje się trudne, wręcz niemożliwe. W tej sytuacji należy zgodzić się z Z. Melosikiem, że w obliczu tych wszystkich „wariacji” wyczerpuje się „pedagogika nowoczesna” z jej paradygmatami prawdy, ponieważ ta prawda jest abstrakcyjna, życzeniowa, postulatyczna i nierealistyczna. Prawdy należy poszukiwać tam, gdzie ona jest, tj. we wszystkich realnych odcieniach życia.

W tych okolicznościach dokonuje się niezależny proces swoistego „samowychowania pokoleniowego”. Polega on na tworzeniu się niezależnych „odrębnych tożsamości” wspólnot pokoleniowych, wykraczających ponad tradycyjne, naturalne więzi środowiskowo-rodzinne. Oznacza to, że rzeczywisty proces wychowania do życia odbywa się poprzez „pozaedukacyjne”, osobne eksperymenty życiowe, w łonie społeczności doby ponowoczesnej. Dlatego pożądana staje się pedagogia różnych tożsamości lokalnych, środowiskowych, osobowych, wychodząca naprzeciw afirmacji różnych światów kulturowych, rozmaitych doświadczeń ludzi, dążeń i pragnień, które są w ludzki sposób własne i autonomiczne dla każdego. Nie może to być tylko potwierdzanie zastanych stereotypów kulturowych, intelektualnych i egzystencjalnych, ale poszukiwanie „mapy różnych dyskursów” o wszystkim, o przeszłości, tradycji, współczesności i przyszłości, bez definitywnych kategoryzacji⁴¹. Ale przede wszystkim niezbędna staje się pokora i zaduma nad różnorodnością tak wielu wariacji, nie zaś przyjmowanie istniejącego świata ludzkiego jako monolit, choćby nawet najbardziej powszechnej kultury. Istnieją jego liczne złożone i sprzeczne formy i przejawy, podobne i niepodobne fenomeny życia.

W edukacji i wychowaniu dla współczesności nie wystarcza już hermetyczne pojęta definicja osobowości. Ta kategoria egzystencjalna i psychologiczna musi teoretycznie, a zwłaszcza w praktyce wychowawczej ulec istotnemu dopełnieniu edukacyjnemu i kulturowemu. Chodzi o to, aby niezbędną edukację kulturowo-aksjologiczną ujmować pojemnie – jednostkowo i ponadjednostkowo – czyli w sensie istnienia, rozwoju i moralnego wymiaru udziału młodzieży

⁴⁰ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie...*, s. 389.

⁴¹ Por. J. Rutkowiak, „*Pulsujące kategorie*” jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 5–51.

w „swoim i nie swoim” świecie. Dla współczesnych generacji świat ten nie jest edenem ani piekłem, często jednak jest to świat pełen koszmarów zafundowanych przez „poprawnych” godnych, autorytarnych „misjonarzy” ładu, porządku i „wartości obowiązujących”. Zatem „Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości”, i dalej: „jak ongiś, zapewne nadal będą dostrzegalne nieuchronne przecież konflikty i napięcia [...], wiele osób odczuwać będzie znaną naszemu pokoleniu, lub też nieznaną, jakąś formę społecznej, politycznej czy ekonomicznej degradacji”⁴².

Czy jednak można w edukacji pojętej jako egzystencjalna i kulturowa zarazem odrzucić i pominąć takie ważne kanony filogenezy ludzkiej, jak: prawda obiektywna, piękno, wartości dobra, słuszność, zasadność, racjonalność, ustalone kategorie wartości moralnych, estetycznych itp.⁴³ Pokolenia współczesne wartości tych nie odrzucają, raczej się je lekceważy, niedowierza im, jest wobec nich sceptycznym, agnostycznym itp. Stąd dość bliska droga do twórczego krytycyzmu i dyskursu w obszarze wartości życiowych. I ta właśnie sfera podlega refleksji wychowawczej i aplikacji edukacyjnej na rzecz osobowości i światopoglądu człowieka współczesnego.

W tej sytuacji kultura, która jest najwszechstronniejszym systemem znaczeń ludzkich, łączności, relacji i wymiany, ulega w globalnym czasie zaburzeniom jako całość świadomości współtworzenia jej treści i wartości. Ale też problemy te, poza dyskursem akademickim, toczonym w kręgach filozoficznych, socjologów, kulturoznawców i pedagogów, są ignorowane w edukacji i najszerzej pojętym wychowaniu, w ogólnej polityce kulturalnej i edukacyjnej. Brakuje kierunkowych myśli i orientacyjnych aplikacji w całej infrastrukturze społecznej, kulturalnej, oświatowej, także wizji w ośrodkach wychowania moralno-religijnego. Brak jest zainteresowania dla głębszej reorientacji wychowania, dla aspiracji edukacyjnych, którym towarzyszą wartości⁴⁴. Zapomina się o wartościach autotelicznych, humanistycznego reentywizmu wartości dla bycia, nie tylko dla posiadania wyłącznie⁴⁵. We współczesnej edukacyjnej i kulturowo-cywilizacyjnej „wariacji” i sprzeczności konieczne staje się radykalne przewartościowanie podmiotu wychowawczo-edukacyjnego, jakim jest osobowość człowieka, pojmowana jako osobliwy i niepowtarzalny hessenowski „mikro-

⁴² A. Radziejewicz-Winnicki, *Zręby potocznego myślenia humanisty o nowym stuleciu* [w:] T. Frąckowiak, *Kontrowersje wokół...*, s. 174–175. Por. także, *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.

⁴³ A. Radziejewicz-Winnicki, *Zręby potocznego...*, s. 172.

⁴⁴ Tamże, s. 174.

⁴⁵ Por. C. Banach, *Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I Wojnar, Warszawa 2003; J. Bańka, *Edukacja i czas...*; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.

kosmos”, jako krąg znaczeń aksjologii osobistej i wielorakich jej odniesień do świata dostępnych człowiekowi wartości.

Może to polegać na łagodzeniu „spełnień i niespełnień pokoleniowych”, na ograniczaniu huraoptymizmu i nadmiernego pesymizmu międzypokoleniowego, na humanistycznym dowartościowaniu postmodernizmu, jako nieuniknionej perspektywy, z jej kulturą „wytwarzania i konsumpcji”, na stabilizowaniu „płynącej rzeczywistości”, na zacieraniu granic pomiędzy realną rzeczywistością a mirażami i iluzjami przekroczenia granic technologii, wobec labilności i wirtualnego myślenia o rzeczywistości, która zawsze pozostaje realna. Chodzi również o przeciwstawienie się w edukacji nierealistycznej, niemożliwej do spełnienia nadziei na wypełnienie całego życia „uniwersalną” hedonią materialno-konsumpcyjną, swoistym karnawałem i nierównowagą pomiędzy duchem i materialną rzeczywistością.

Można by zatem powiedzieć, że edukacja dla i na rzecz człowieka może przyczynić się do współtworzenia fenomenu ciągłości zjawisk ludzkiego życia. Wobec zaistniałych pęknięć kulturowej ciągłości, pogłębiających się antynomii pokoleniowych i cywilizacyjnych, wobec przyspieszonej zmiany świadomości człowieka i jego bycia w tym świecie edukacja musi podjąć bardziej współtwórczą i odpowiedzialną rolę za perspektywę antropologiczną gatunku. Powinna zdecydowanie bardziej uwzględnić współczesne realia życia, ucząc humanistycznej aksjologii życia. Pedagogika i edukacja, jako dziedziny w wyjątkowy sposób syntezujące i stosujące w praktyce społeczno-kulturowej wiedzę o człowieku, dysponując narzędziami jego zmieniania, powinny podjąć rolę misji zachowania i rozwoju jego kondycji humanistycznej. Może to czynić poprzez humanistyczne dowartościowanie miejsca życia, pracy, środowiska współuczestników własnego i innych życia. Postulaty te wyraźnie wykraczają poza obecną teleologię i aksjologię edukacji i wychowania, poza wyczerpany już w dużym stopniu schemat obecnej szkoły, programy, mentalność nauczycieli, klimat w szkole i wokół niej, relacji edukacji z życiem, które jest urzeczywistnianiem kultury w indywidualnym i zbiorowym życiu człowieka.

Bibliografia

- Banach C., *Edukacja wobec wyzwań współczesnego świata* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa 2003.
- Bańka J., *Cywilizacja – obawy i nadzieje*, Warszawa 1979.
- Bańka J., *Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości*, Warszawa 1995.
- Baudrillard J., *From Marxism to Postmodernism and Beyond*, Cambridge 1989.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1964.
- Corrigan P., *Punkt, Pedagogy and Popular Culture Forms*, „Curriculum and Teaching” 1988, nr 1–2.
- Czerny J., *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999.
- Dąbrowski K., *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989.

- Dobrowolski K., *Wychowanie dla wartości kultury*, Warszawa 1997.
- Featherstone M., *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991.
- Fiske J., *Understanding Popular Culture*, London 1991.
- Frąckowiak T., *Kontrowersje wokół świata wartości a przeobrażenia społeczne* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.
- Frąckowiak T. (red), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.
- Gołębiowski B., *Od kulturozbięstwa do Internetu*, Warszawa 2001.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997.
- Jaworska M., *Polityka życia młodego pokolenia przełomu wieków XX/XXI*. Studia socjologiczno-politologiczne, Toruń 2006.
- Jensen J., *Fandom as a pathology* [w:] *The Adoring Audience*, red. A. Lewis, Fun Culture and Popular Media, London 1992.
- Keller D., *Media Culture. Cultural studiem, identity and politics between the modern and post-modern*, London 1995.
- Kołąkowski L., *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Paryż 1977.
- Kowalczyk S., *Filozofia kultury*, Lublin 1997.
- Kuczyński T., *Czy człowiek współczesny ma jeszcze duszę*, Radom 2005.
- Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu* [w:] *Polacy na progu*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, t. 1–2(6–7), Warszawa–Toruń 1997.
- Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Warszawa 1964.
- Pasterniak W., *Aksjologiczne bariery cywilizacyjne a nadzieje pedagogiki* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Kraków 1999.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Zręby potocznego myślenia humanisty o nowym stuleciu* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
- Rutkowiak J., *„Pulsujące kategorie” jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Skolimowski H., Górecki J.K., *Zielone oko Kosmosu. Wokół filozofii w rozmowie i esejach*, Wrocław 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1980.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
- Szmyd J., *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002.
- Szmyd K., *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie” 2003, nr 3(748).
- Szmyd K., *Edukacja dla kultury współzycia. Konteksty uniwersalne i lokalne (środowiskowe)*, Rzeszów 2010.
- Szmyd K., *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3(189).

- Szmyd K., *Pokoleniowe przemiany wsi podkarpackiej 1930–2010. Wybrane dziedziny tradycji, kultury i edukacji regionu krośnieńskiego*, Rzeszów 2012.
- Sztumski W., *My zagubieni w świecie. Przyczynek do filozofii środowiska życia jako podstawy enwiromentologii*, Katowice 2006.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Tymieniecka A.T., *Życie w pełni logos, księga I: Metafizyka Nowego Oświecenia*, Poznań 2011.
- Wilber K., *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 1987.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1998.
- Wojnar I., Kubina J., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1998.
- Wołk Z., *Zagrożenia dorosłej egzystencji [w:] Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2000.