



## ***Kulturotwórczy i polityczny wymiar działalności edukacyjnej***

---

**Tomasz Homa SJ**

Refleksja nad szeroko rozumianą edukacją różnych grup społecznych, a zwłaszcza młodego pokolenia, naznaczoną całą gamą czasem wręcz sprzecznych znaczeń, uwarunkowanych różnymi kontekstami kulturowymi, światopoglądowymi, politycznymi i gospodarczymi, które ją współkształtują, nad jej przesłankami i celami, które zamierza osiągnąć, a także nad sposobami ich ukonkretniania to refleksja nad tym, czym żyje i czym żywi się społeczeństwo oraz ku czemu pragnie dążyć. Jest to zatem refleksja nad tym, co tworzy swoisty *humus*, z którego wyrasta szeroko rozumiana kultura danej społeczności, a równocześnie nad tym, w jaki sposób społeczność ta pojmuje dobro wspólne i w jaki sposób pragnie je urzeczywistnić. Fakt ten sprawia, że edukacja zawiera w sobie, w sposób konstytutywny, wymiar kulturotwórczy oraz polityczny. Stanowi ona bowiem jedno z podstawowych oblicz działalności politycznej<sup>1</sup> rozumianej jako urzeczywistnianie troski o dobro wspólne *polis*, w życiu której się uczestniczy.

Biorąc pod uwagę wspomniany powyżej ciężar odpowiedzialności, jaki spoczywa na wychowaniu, należy stwierdzić, że poruszana problematyka należy do kwestii, które w kontekście dzisiejszego szybko zmieniającego się świata oraz w obliczu doświadczeń historycznych w Polsce wymagają poważnej refleksji.

Jesteśmy świadkami oraz współuczestnikami przemian politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturowych, które swoim zasięgiem obejmują nie tylko społeczność danego kraju

---

<sup>1</sup> Termin „działalność polityczna” użyty jest tutaj bez konotacji partyjnej. Oznacza on tylko zaangażowanie obywateli w pomnażanie dobra wspólnego; zaangażowanie wypływające nie z przynależności partyjnej, lecz z troski o dobro wspólne danej społeczności.

(np. w Polsce transformacje ustrojowe), lecz wpisują się w procesy o wymiarze międzynarodowym (jednoczenie się Europy) i światowym (szeroko rozumiana globalizacja). Znaczna złożoność, wzajemne warunkowanie się oraz duże przyspieszenie to niektóre z cech charakteryzujących wspomniane procesy. Niosą one z sobą wymogi niejednokrotnie dogłębnych przemian wspomnianych struktur, ról społecznych oraz wzorców tożsamości w niewspółmiernie krótkich, z punktu widzenia procesów społecznych, odcinkach czasowych, co nie jest bez znaczenia nie tylko dla wspomnianej już edukacji, ale wręcz samej możliwości jej prowadzenia. Podchodząc optymistycznie do poruszanego zagadnienia, możemy przyjąć, w dobrej wierze, iż pomimo różnorodności i dynamiczności dokonujących się procesów, łączy je wspólny mianownik – człowiek. Optymizm zdaje się jednak kończyć również na tym stwierdzeniu, jeżeli weźmie się pod uwagę, „jakiego człowieka” oczekuje demokratyzująca się i liberalizująca się Polska, jednocząca się Europa czy globalizowany świat. Wypowiedzi polityków, decyzje władz oświatowych, Agendy Unii Europejskiej czy wreszcie spotkania G-8 dają wiele do myślenia w tym zakresie, ukazując równocześnie wagę sygnalizowanej tutaj problematyki.

Potrzebę podjęcia poważnej refleksji nad zagadnieniem kulturowym oraz politycznego wymiaru szeroko rozumianej działalności edukacyjnej wzmocnia dodatkowo fakt, iż w Polsce – co nie oznacza, że inne kraje byłego bloku wschodniego nań nie cierpią – mamy do czynienia ze swoistego rodzaju zespołem syndromów: pototalitarnego i pseudoeuropejskiego.

Zawężając opis syndromu pototalitarnego do interesującego nas obszaru refleksji należy stwierdzić, iż przejawia się on między innymi w postawach nieufności czy też obojętności względem zaangażowania prospołecznego oraz w braku troski o własne bogactwo kulturowe, jego pielęgnowanie i rozwój. Pierwszy z sygnalizowanych aspektów w dużej mierze jest reakcją na sposób urzeczywistniania tego wymiaru przez system totalitarny oraz na sposoby uprawiania polityki dzisiaj. Drugi natomiast, przynajmniej częściowo, zdaje się być wynikiem zabiegów wychowania totalitarnego zmierzającego do amnezji lub reinterpretacji pamięci historycznej, której jednym z zasadniczych wymiarów jest dziedzictwo kulturowe minionych pokoleń.

Wymiar kulturowy i polityczny to obszary, gdzie w sposób szczególnie wyraźny daje się zaobserwować wspomniany już syndrom pseudoeuropejski. Pośród jego cech charakterystycznych można zauważyć swoistą tendencję do szeroko rozumianej dekonstrukcji tożsamości narodowej z jej patrymonium kulturowym, interpretowanych niejednokrotnie jako wyraz odbiegającego od standardów nowoczesnego państwa oraz europejskości niedostosowania (zacoiania) kulturowego oraz zagrożenia nacjonalistycznego. Mity pseudoeuropejskie między innymi nowoczesnego, poświeceniowego Europejczyka oraz utopijnej zgody narodowej na forum międzynarodowym wywierające presję na społeczeństwo i budzące w sposób zamierzony poczucie winy czy niedostosowania do istniejącej rzeczywistości to niektóre z rysów owego syndromu.

To, co się dzieje wokół nas, za progiem naszego domu, jak również to, co się dzieje w jego czterech ścianach, ukazuje palącą potrzebę poważnej refleksji nad problemem edukacji ze szczególnym uwzględnieniem jej wymiaru kulturotwórczego i politycznego. Potrzeba taka jawi się tym wyraźniej, im bardziej zdajemy sobie sprawę z zależności, która łączy tak rozumianą edukację, jako warunek *sine qua non*, z możliwością uczestniczenia w kształtowaniu zachodzących procesów w sposób twórczy i odpowiedzialny.

Biorąc pod uwagę fakt istniejącej wieloznaczności pojęć kultury i polityki uważamy za rzecz niezbędną dookreślenie ich znaczeń w ramach prowadzonej przez nas refleksji, zanim podejmiemy próbę wskazania niektórych z ważniejszych wyzwań stojących dzisiaj przed edukacją w Polsce we wspomnianych już obszarach.

### Kulturotwórczy aspekt działalności edukacyjnej

Mówiąc o kulturze, należy zaznaczyć, że mamy tutaj do czynienia z pojęciem wieloznacznym, zawierającym w swoim polu semantycznym tak znaczenie klasyczne, jak i antropologiczne.

W znaczeniu klasycznym, według Carrier'a „termin ten posiadał konotację intelektualną i estetyczną i oznaczał erudycję, finezję umysłu, postępowanie w dziedzinie artystycznej i lite-

rackiej”<sup>2</sup>. Klasyczne pojęcie kultury naznaczone jest również zabarwieniem normatywnym, „ponieważ odnosi się (...) do określonego ideału, który zamierza się osiągnąć”<sup>3</sup>.

Z przytoczonym znaczeniem, świadcząc o jego aktualności i żywotności, współbrzmi także jedna z definicji proponowanych przez *Słownik wyrazów obcych*, według której termin kultura może oznaczać „stopień doskonałości, sprawności w opanowaniu jakiejś specjalności (...); wysoki poziom czegoś, zwłaszcza rozwoju intelektualnego, moralnego”<sup>4</sup>.

W znaczeniu antropologicznym, które stopniowo wykryształizowało się na przełomie XIX wieku począwszy od Edwar- da Tylora i jego dzieła *Primitive Society* (1871), kultura to „złożona całość obejmująca wiedzę, sztukę, wierzenia, moralność, prawo, obyczaje i wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczności”<sup>5</sup>. Inaczej mówiąc, „całokształt duchowego i materialnego dorobku ludzkości, wytworzonego w ogólnym rozwoju historycznym, lub w jego określonej epoce (...)”<sup>6</sup>.

Max Scheler, jeden z przedstawicieli nurtu antropologicznej interpretacji kultury, definiuje ją jako przede wszystkim humanizację, czyniącą człowieka prawdziwie człowiekiem i nasycającą jego wytwory „człowieczeństwem”<sup>7</sup>.

W powyżej antropologicznie zarysowanej optyce możemy odnaleźć także definicję kultury wypracowaną przez M.A. Krapca. Według tego filozofa „kultura to rzeczywistość pochodna od

---

<sup>2</sup> H. Carrier, *Ewangelia i kultury. Od Leona XIII do Jana Pawła II*, Rzym 1990, s. 17. Odtąd dzieło to będzie cytowane jako: *Ewangelia i kultury*.

<sup>3</sup> Tamże, s. 19.

<sup>4</sup> *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1991, s. 480. Odtąd dzieło to będzie cytowane jako: *Słownik wyrazów obcych*. Pojęcie „kultura” może posiadać również znaczenie biologiczne, archeologiczne itp. Znaczenia te, ze względu na interesujący nas temat zostaną pominięte w przeprowadzanej analizie.

<sup>5</sup> E. Tylor, *Primitive Society*, London 1871, t. 1: *Primitive Culture*, s. 1. Tłumaczenie za: A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 19-20; *Ewangelia i kultury*, dz. cyt., s. 21.

<sup>6</sup> *Słownik wyrazów obcych*, s. 480. Porównaj także pojęcie „kultura” w: T. Honderich, *Encyklopedia filozofii*, Poznań 1998, t. 1, s. 470.

<sup>7</sup> Por. *Cultura*, w: *Dizionario delle idee*, Firenze 1977, s. 211-212. Dalej dzieło to będzie cytowane jako: *Dizionario delle idee*.

człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań tak jednostkowych, jak i społecznych (...)<sup>8</sup>.

Podkreślenie osobowego działania człowieka, a więc takiego, które jest świadome i dobrowolne, oraz wskazanie na jego podstawową formę, to znaczy poznanie, które wyciska swoje znamię na wszystkich osobowych przeżyciach, postępowaniu i twórczym wysiłku, pozwala Krapcowi na uchwycenie źródłowego rozumienia kultury. Jest nim intelektualizacja zastanej natury (rzeczywistości) w zakresie ludzkich możliwości<sup>9</sup>. „W akcie bowiem poznania przede wszystkim *przyswajamy* sobie i interioryzujemy zastany świat, przyrodę i ubogacamy się treścią ujętej rzeczywistości. I to właśnie jest pierwszym i zasadniczym aktem kulturowym decydującym o kulturowości kultury”<sup>10</sup>.

Równocześnie z uchwyceniem źródłowego określenia kultury na bazie poznania można, według Krapca, zakreślić jej horyzont semantyczny wyznaczany przez „kierunki rozumnego działania opierające się na różnych sposobach poznania”<sup>11</sup>. Wyznaczają je: poznanie teoretyczne ukonkretniające się w nauce, poznanie praktyczne realizujące ludzkie dobro i tym samym konstytuujące porządek moralny, poznanie twórcze przetwarzające poznane treści według odpowiednich kryteriów i wreszcie poznanie religijne, gdzie religia pojęta jest jako osobowa więź z Bogiem – źródłem, celem i wzorem ludzkiego życia<sup>12</sup>.

W tym nurcie dynamicznego rozumienia kultury, w którym pojęcie to urosło do rangi terminu stosowanego do analizy rzeczywistości społecznej, a jednocześnie do sposobu oddziaływania na nią, umiejscawia się również jego percepcja w refleksji Kościoła katolickiego, która w sposób emblematyczny doszła do głosu w dokumentach Soboru Watykańskiego II, a szczególnie w Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczes-

---

<sup>8</sup> M.A. Krapiec, *Ludzki wymiar kultury chrześcijańskiej wspólnego dziedzictwa narodów Europy*, w: M. Radwan, T. Styczeń (red.), *Ewangelia i kultura. Doświadczenia środkowoeuropejskie. Śladem Trzeciej Pielgrzymki Jana Pawła II*, Rzym 1988, s. 284.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 284-285.

<sup>10</sup> Tamże, s. 285.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Por. tamże.

nym *Gaudium et spes*. Według tejże Konstytucji, „mianem kultury w sensie ogólnym oznacza się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać sam świat pod swoją władzę; czyni bardziej ludzkim życie społeczne tak w rodzinie, jak i w całej społeczności państwowej przez postęp obyczajów i instytucji; wreszcie w dziełach swoich w ciągu wieków wyraża, przekazuje i zachowuje wielkie doświadczenia duchowe i dążenia na to, aby służyły one postępowi wielu, a nawet całej ludzkości”<sup>13</sup>.

Należy zauważyć, że w dopiero co przytoczonym rozumieniu kultury przez *Gaudium et spes* mamy do czynienia nie tylko z jej definicją, lecz równocześnie, *implicite*, zawarte są tam rysy jej kontekstu, a mianowicie pojęcia wychowania, edukacji w znaczeniu personalistycznym. Pojęcia zajmującego jedno z kluczowych miejsc w refleksji nad kulturą ze względu na właściwą mu swoistą dialektykę „otwierania na kulturę” oraz „wychowywania do jej odpowiedzialnego przyjęcia i współtworzenia”.

Dookreślenie natury edukacji we wspomnianym dokumencie przez wskazanie na jej personalistyczne rozumienie jest tu niezmiernie istotne, ponieważ pojęcie to nie jest jednoznaczne i przyjmuje odmienne znaczenie w zależności od tego, czy jego punktem odniesienia będzie np. materialistyczna, historycystyczna czy też personalistyczna koncepcja rzeczywistości oraz odpowiadająca jej antropologia.

W tym kontekście pragniemy tylko zasygnalizować, iż z personalistycznego punktu widzenia podmiotem, a zarazem gwarantem kultury jest człowiek wolny, odpowiedzialny i niepowtarzalny w swojej osobowości, której najintymniejszym centrum i fundamentem jest jego sumienie. Człowiek fundamentalnie otwarty na drugiego oraz na Absolut, który w tych relacjach „doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia [swego] ducha i ciała” celem wzrastania w człowieczeństwie.

Jak już wspomnieliśmy, to personalistyczne rozumienie człowieka określa naturę ewentualnego wychowania i jego pole działania. Można powiedzieć, że zachowując wolność człowieka,

---

<sup>13</sup> Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „*Gaudium et spes*” 53, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań 1968, s. 583.

której podstawowym wyrazem jest wolność sumienia i której w chrześcijańskim rozumieniu nawet Bóg nie narusza zawierając się człowiekowi, również wspomniana propozycja edukacji personalistycznej musi przyjmować podobną logikę. Oznacza to, że jedną z jej istotnych cech jest fakt, iż człowiek nieustannie zawiera się drugiemu człowiekowi i w tym zawieraniu wzywany jest tylko i aż do dania świadectwa wobec drugiego. Świadectwa, które może być odrzucone lub przyjęte i zinternalizowane, inicjując w ten sposób dynamiczny proces osobistego wzrastania w prawdzie i miłości – „wychowywania się w ufnej otwartości na drugiego: człowieka, Boga, społeczeństwo”. Ukonkretnienie tak rozumianego wychowania może przybrać postać pełnego szacunku towarzyszenia drugiej osobie i w tym towarzyszeniu poprzez świadectwo ukazywania wartości oraz wyjaśniania ich sensu („otwieranie na kulturę”), a także tworzenia klimatu zaufania zachęcającego do stawiania kroków przez adepta, tzn. do inicjowania poszukiwań, stawiania pytań, podejmowania decyzji, oceniania faktów i swojej własnej postawy („wychowywanie do odpowiedzialnego przyjęcia kultury i jej współtworzenia”).

Papierkiem lakmusowym weryfikującym autentyczność tej propozycji edukacyjnej będzie umiejętność tworzenia opartej na wartościach przestrzeni wolności wyrażającej się w coraz większej dojrzałości sumienia i przekładającej się na umiejętność podejmowania dojrzałych intelektualnie i wolnych wyborów w oparciu o zrozumienie siebie, swojej egzystencji i swojego bycia w relacjach tak ukształtowanych.

W powyżej zakreślonej panoramie antropologicznej interpretacji pojęcia kultury oraz jego personalistycznie rozumianego korelatu edukacji mieści się również nasze rozumienie tych dwóch pojęć. Wyboru tego dokonujemy mając świadomość, że paleta filozofów zajmujących się problematyką kultury i jej *proprium* jest o wiele większa od tutaj przedstawionej<sup>14</sup>, i że dogłębna analiza wspomnianych pojęć wymagałaby oddzielnego opracowania.

---

<sup>14</sup> Do ważniejszych przedstawicieli różnych kierunków filozoficznych zajmujących się kulturą należy zaliczyć: Marksa z teorią kultury jako „nadbudowy” (materializm); Diltheya, dla którego kultura jest ukonkretnieniem idealnych tendencji i impulsów (historycyzm); Spenglera z doktryną kultury jako „formalnych uniwersaliów” (naturalizm); czy wreszcie „filozofów wartości” takich jak: Rickert, Spranger, Litt, Hartmann i inni. Por. *Cultura*, w: *Dizionario delle idee*, dz. cyt., s. 211-212.

## Polityczny wymiar działalności wychowawczej

Odwolując się w kontekście refleksji nad edukacją do pojęć polityki i działalności politycznej, równie wieloznacznych jak pojęcie kultury, wchodzimy w krąg rozważań sięgających swoimi korzeniami Arystotelesa i jego dzieła: *Etyki nikomachejskiej*, w której polityka została zdefiniowana jako „umiejętność rządzenia państwem”<sup>15</sup>. Pośród wielu kontynuatorów refleksji nad naturą polityki i jej elementami składowymi<sup>16</sup> możemy odnaleźć również współczesne stanowisko Kościoła katolickiego, według którego, mówiąc o polityce, będziemy mieć na myśli dwa jej podstawowe znaczenia: „roztropną troskę o dobro wspólne”<sup>17</sup>, czyli sztukę współuczestniczenia w życiu określonej społeczności celem działania na rzecz wzrastania jej dobra wspólnego<sup>18</sup> w swoich wielorakich formach, oraz „dążenie do uczestniczenia w sprawowaniu władzy w państwie, czyli do jej uzyskania, utrzymania lub odzyskania (...). Kościół nie przeciwstawia tych dwóch znaczeń, lecz wskazuje na istniejący między nimi ścisły związek. Jeśli bowiem moralną racją uczestniczenia w sprawowaniu władzy jest służba na rzecz dobra wspólnego, to z drugiej strony – służba temu dobru jest efektywniejsza wówczas, gdy ma miejsce uczestnictwo we władzy państwowej”<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982, s. 219.

<sup>16</sup> Podstawowe elementy pojęcia *polityka* występujące w wielu różnych jej definicjach to: „1. podmioty polityki: państwa, partie polityczne, organizacje polityczne; 2. przedmiot polityki: stosunki między państwami, narodami i grupami społecznymi; 3. cel polityki: zaspokojenie interesów grup społecznych, warstw i klas; 4. środki polityki: zdobycie i utrzymanie władzy politycznej oraz wpływ na nią za pomocą efektywnych metod”. A. Zwoliński, *Katolik i polityka*, Kraków 1999, s. 7. Odtąd dzieło to będzie cytowane jako: *Katolik i polityka*. Szerzej odnośnie do poruszanego zagadnienia elementów teorii polityki zobacz w: J. Hausner, J. Indraszkiewicz, *Elementy teorii polityki. Materiały do studiowania nauki o polityce*, Kraków 1984, s. 8-10; J. Karpiński, *Polityka i wiedza o polityce*, „Puls” R. 14: 1992, nr 55, s. 10-16.

<sup>17</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Laborem exercens”* 20.

<sup>18</sup> Według nauczania soborowego Kościoła katolickiego: „Dobro wspólne (...) obejmuje sumę tych warunków życia społecznego, dzięki którym jednostki, rodziny i zrzeszenia mogą pełniej i łatwiej osiągać swoją własną doskonałość”. (*Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”* 74). Por. także: *Mater et magistra* 65; *Gaudium et spes* 26; *Pacem in terris* 55 oraz *Kto jest odpowiedzialny za dobro wspólne*, w: T. Herr, *Wprowadzenie do katolickiej nauki społecznej*, Kraków 1999.

<sup>19</sup> A. Zwoliński, *Katolik i polityka*, dz. cyt., s. 7.



To rozumienie polityki znalazło swój wyraz, między innymi, w adhortacji apostołskiej *Christifideles laici. O powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie, dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II*, opublikowanej 30 grudnia 1988 roku przez Jana Pawła II. Stwierdza ona jednoznacznie: „Aby ożywiać duchem chrześcijańskim doczesną rzeczywistość, służąc (...) osobie i społeczeństwu, świeccy nie mogą rezygnować z udziału w polityce, czyli w różnego rodzaju działalności gospodarczej, społecznej i prawodawczej, która w sposób organiczny służy wzrastaniu wspólnego dobra; (...) prawo i obowiązek uczestniczenia w polityce dotyczy wszystkich i każdego; formy tego udziału, płaszczyzny, na jakich on się dokonuje, zadania i odpowiedzialność mogą być bardzo różne i wzajemnie się uzupełniać”<sup>20</sup>.

Prekursorów tego stanowiska możemy odnaleźć, między innymi, w Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* 75-76; oraz w dekrecie dotyczącym apostołatu świeckich: *Apostolicam actuositatem* 13. Proponowane w niniejszej refleksji pojęcie polityki i wymiaru politycznego edukacji mieści się w ramach powyższej definicji, charakterystycznej dla społecznej myśli Kościoła.

Mówiąc o działalności edukacyjnej w kontekście polityki należy stwierdzić, iż każdy model edukacji, niezależnie od orientacji światopoglądowej, ze względu na jego wpływ na kształtowanie podstawowego ogniwa społeczeństwa, jakim jest osoba, posiada wymiar polityczny. Jego ukonkretnienie w obszarze edukacji orbituje w sposób naturalny wokół jawnie lub ukrycie postawionego pytania fundamentalnego dla danej społeczności i dotyczącego ideału człowieka i obywatela pożądanego przez tę społeczność lub przez określoną grupę sprawującą władzę i posiadającą wpływ na definiowanie celów edukacji oraz sposobów jej realizacji.

Fakt ten sprawia, że konieczną staje się potrzeba poddawania krytycznej ocenie istniejących oraz proponowanych modeli edukacji. Pośród kryteriów służących analizie różnych ich aspektów nie powinno zabraknąć personalistycznie rozumianej promocji człowieczeństwa oraz pozostającej w relacji do niej koncepcji dobra wspólnego.

---

<sup>20</sup> *Adhortacja apostołska „Christifideles laici”* 42. Dzieło będzie odtąd cytowane jako: *Christifideles laici*.

Według nas, edukacja personalistyczna stawiająca sobie za cel wychowanie człowieka wolnego, odpowiedzialnego i niepowtarzalnego w swojej osobowości, fundamentalnie otwartego na drugiego: człowieka, społeczeństwo i Boga oraz zdolnego do podejmowania osobistych, dojrzałych intelektualnie i wolnych wyborów, tak rozumiana edukacja podejmuje w sposób twórczy dążenie do pełni człowieczeństwa oraz wpisuje się harmonijnie w służenie wzrastaniu dobra wspólnego. Wychowanie bowiem, które stawia sobie za cel dążenie do wyżej zarysowanego ideału człowieka, z natury swojej współkształtuje nie tylko jego kulturę osobistą, ale również społeczną, otwartą na współtworzenie podmiotowości społeczeństwa. Przez pojęcie to rozumiemy postawę aktywnego współuczestniczenia we wszystkich aspektach życia społecznego w duchu dialogu i partnerskiej współodpowiedzialności.

## Niektóre dylematy stojące przed działalnością edukacyjną w Polsce

### *Demitologizacja edukacji*

W kontekście pojawiającego się co jakiś czas postulatu potrzeby edukacji światopoglądowo neutralnej w społeczeństwie pluralistycznym należy stwierdzić, iż każde wychowanie jest wychowaniem w oparciu o jakiś określony system wartości, antropologię, a co za tym idzie, również koncepcję społeczeństwa, państwa oraz relacje zachodzące między nimi, leżące u jego podstaw.

Równocześnie, biorąc pod uwagę prawo do wolności sumienia, trzeba podkreślić, że nikt nie posiada wyłączności na edukację – ani państwo, ani Kościół, ani żadna grupa społeczna (pluralizm światopoglądowy). Natomiast każdy, w duchu poszanowania godności osoby, a także dobra wspólnego, wezwany jest do troski o to, co będzie tworzyło podwaliny pod wszelkiego rodzaju działania tak własne, jak i wspólne, mające, tak jedne jak i drugie, zawsze konsekwencje nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również społecznym.

### *Wychowanie do nowych form koegzystencji*

Zmiany ustrojowe idące w kierunku społeczeństwa obywatelskiego odsłaniają coraz wyraźniej zarówno pluralizm światopoglądowy i polityczny, jak również wielorakie różnice i podziały społeczne, kulturowe i etniczne. Stan ten pogłębia fakt, że do funkcjonowania w ramach postępującego pluralizmu oraz coraz bardziej złożonych zjawisk socjo-kulturowych społeczeństwo polskie nie jest dostatecznie przygotowane. Można równocześnie przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, że proces integracji europejskiej sytuację tę raczej zaogni niż złagodzi. Przed edukacją prospołeczną staje zatem konieczność uczenia solidarnej koegzystencji w warunkach społecznego pluralizmu i demokracji, otwartej na „swojego” i „obcego”.

### *Edukacja do dialogu społecznego*

W kontekście głębokich podziałów oraz sporów i konfliktów w Polsce, szczególnie wyraziście jawi się brak umiejętności prowadzenia dialogu społecznego. Na fakt ten wskazał, między innymi, Jan Paweł II stwierdzając konieczność tego, aby Polacy nauczyli się „prowadzić z uwagą dialog w prawdzie i z poszanowaniem godności własnej i partnera, różniąc się między sobą, a nie stając się przez to dla siebie wrogami”<sup>21</sup>.

### *Edukacja ludzi sumienia*

Według Jana Pawła II „sama zmiana struktur społecznych, ekonomicznych i politycznych – choć ważna – może się jednak okazać niewykorzystaną szansą, jeśli nie stoją za nią ludzie sumienia”<sup>22</sup>. Fakt ten stawia przed działalnością edukacyjną jedno z najpoważniejszych wyzwań – troskę o formację ludzi sumienia

---

<sup>21</sup> M. Czeakański (red.), *Drogowskazy dla Polaków Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1: *Najważniejsze przemówienia i wypowiedzi (poza pielgrzymkami)*, Kraków 1999, s. 193. Dzieło będzie odtąd cytowane jako *Drogowskazy*.

<sup>22</sup> Tamże, s. 223.

prawego, „sumienia uzdolnionego do mądrego i odpowiedzialnego działania w służbie społeczeństwa, tak aby aktywność polityczna nie dzieliła, ale by dokonywała się w prawdzie, sprawiedliwości, miłości i poszanowaniu godności człowieka, mając na uwadze jeden tylko cel, wzrost dobra wspólnego”<sup>23</sup>.

Aby edukacja w sposób twórczy mogła stawić czoła temu zadaniu, musi odbudować wychowanie oparte na wartościach, poddane w ramach lansowanego, zwłaszcza przez środki masowego przekazu, mitu nowoczesnego Europejczyka, dewastacyjnej krytyce i demontażowi. Nie można bowiem nie zgodzić się z analizami *Centesimus annus*, według których „demokracja bez wartości łatwo się przemienia w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm”<sup>24</sup>, a autonomia życia politycznego, które odcina się od zasad moralnych, musi prowadzić do degeneracji w życiu społecznym, a także do pogwałcenia godności i praw osoby ludzkiej<sup>25</sup>.

### *Edukacja do odpowiedzialności za kulturę*

Naród „(...) istnieje z kultury i dla kultury. Dzięki swojej autentycznej kulturze staje się w pełni wolny i suwerenny”<sup>26</sup>. Wolność i suwerenność narodowa to podstawowe przejawy jego dobra wspólnego, w których wymiar kulturowy i polityczny spletają się ze sobą w sposób nierozdzielny.

W obecnych czasach, naznaczonych głębokimi przemianami, kwestia kultury rozumianej jako „niezbędne środowisko życia i rozwoju człowieka oraz całych społeczeństw i narodów”<sup>27</sup> oraz jej wiekowego dziedzictwa nabiera fundamentalnego znaczenia. Tym bardziej, że tak rozumiana kultura znajduje się w Polsce „w stanie kryzysu i zachwiania w sferze najbardziej podstawowych wartości”<sup>28</sup>, to znacząco wartości chrześcijańskie leżą-

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 210.

<sup>24</sup> *Centesimus annus* 46.

<sup>25</sup> Por. *Drogowskazy*, dz. cyt., s. 193.

<sup>26</sup> Tamże, s. 226.

<sup>27</sup> Tamże, s. 189.

<sup>28</sup> Tamże, s. 189.

cych u jej podstaw i ją przez wieki inspirujących. Na niektóre źródła tego kryzysu wskazaliśmy omawiając syndromy pototalitarny i pseudoeuropejski.

Stawia to przed edukacją wyzwanie odbudowy wrażliwości na dziedzictwo narodowe, jego wartości duchowe, oraz umiejętności odpowiedzialnego ich rozwoju i pielęgnowania, a także dzielenia się nimi w jednoczącej się Europie. „Polska kultura chrześcijańska, etos religijny i narodowy są cennym rezerwuarem energii, których Europa dziś potrzebuje, by zapewnić w swych granicach integralny rozwój osoby ludzkiej (...)”<sup>29</sup>.

### Zamiast zakończenia

Powyższe refleksje nie pretendują do wyczerpania całości zagadnienia kulturotwórczego i politycznego wymiaru działalności edukacyjnej, lecz tylko do wydobycia jego niektórych, naszym zdaniem istotnych, rysów. Pragną one być również zaproszeniem do refleksji nad edukacją i stojącymi przed nią wyzwaniami w kontekście szerszej debaty nad kształtem demokratyzującej się Polski, jednoczącej się Europy oraz poddawanego procesom globalizacji świata.

→**SŁOWA KLUCZOWE** – DIALOG SPOŁECZNY, DZIEDZICTWO NARODOWE, EDUKACJA, DEKONSTRUKCJA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ, SYNDROM POTOTALITARNY; SYNDROM PSEUDO-EUROPEJSKOŚCI

---

<sup>29</sup> Tamże, s. 226.

## SUMMARY

---

TOMASZ HOMA SJ, *Culture-creating and Political Dimension of Educational Activity*

The reflection upon broadly understood education, its pre-mises and aims to be achieved, as well as the ways in which they are specified, is the reflection upon all that society lives and feeds on, and aims at. Therefore, it is also the reflection on how society comprehends its common good and the way it shall be realised. This fact provides the reason for education including, essentially, two dimensions: culture-creating and political.

Their specification, in the sphere of education, is naturally orbiting around the openly or secretly suggested ideal of man and citizen desired by a given society, or its particular group in power, influencing the process of defining educational aims and their ways of realisation.

The reflections presented in this article do not aspire to exhaust the entire issue of culture-creating and political dimension of educational activity, but merely to bring out some, in our opinion important, traits. They also want to become an invitation to the reflection upon education and challenges it faces in the context of a broader debate over the shape of Poland in the process of democratisation, uniting Europe and the world exposed to the processes of globalisation.

**Tomasz Homa SJ** (ur. 1958), doktor filozofii, wykładowca w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie, redaktor naczelny Wydawnictwa WAM oraz Przewodniczący Zarządu Stowarzyszenia Chrześcijańskich Dzieł Wychowania. Zajmuje się problematyką edukacji młodzieży i dorosłych a także działalności organizacji pozarządowych w Polsce uczestnicząc w inicjatywach tego środowiska. Współautor i superwizor programu kształceniowego dla nauczycieli wychowawców i katechetów: *Ku pełni człowieczeństwa*. Autor publikacji *W drodze do podmiotowości społeczeństwa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002 oraz współautor polskiej adaptacji *Problemy współczesności a chrześcijaństwo. Wybrane zagadnienia etyczne i społeczne do dyskusji dla młodzieży i wychowawców*, Wydawnictwo WAM i Wydawnictwo Szkolne PWN, Kraków-Warszawa 2004.