

MAŁGORZATA ABASSY

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

CZŁOWIEK W SYSTEMACH UCZENIA SIĘ KULTURY – PROBLEM KSZTAŁCENIA ELIT

Tezy i założenia

Systemy edukacji, od zarania swojego istnienia, były powiązane ze współczesnym im typem kultury, jej podstawowymi wartościami i celami. Ewoluowały wraz z kulturą, a jednocześnie były wykorzystywane przez elity polityczne jako narzędzia jej kształtowania, by skuteczniej osiągać cele postawione przez rządzących. Na wstępie refleksji nad współzależnością kultury i systemów edukacji odsłania się zależność między systemem kultury jako zbiorem paradygmatów o długim okresie trwania a systemem politycznym – mającym zwykle charakter przejściowy w porównaniu z trwałością systemów kultury. To kultura, a nie polityka miała funkcję porządkującą ludzkie doświadczenie i zapewniającą poczucie ciągłości na poziomie jednostkowym i narodowym. Można zatem zakładać, że odwrócenie zależności i uzależnienie kultury od polityki będzie skutkowało długotrwałym kryzysem tej drugiej.

Kultura jako wartość przede wszystkim niematerialna była domeną elit, które, zdobywając samoświadomość, utrwały i porządkowały paradygmaty kultury, podejmowały decyzje, które jej elementy należy zachować, a które trzeba zastąpić nowymi ze względu na ich nieprzystawalność do wyzwań czasów¹. One też odpowiadały za konfigurację kultury, tzn. układ jej elementów, ich miejsce w systemie i wzajemne zależności.

¹ Z tego właśnie względu pomijamy charakterystyczne dla obydwu kultur i obecne na wczesnych etapach ich rozwoju relacje: uczeń – mistrz, które wyrastały z tradycji ascetycznej i były obecne w prawosławiu i sufizmie. Autorytet mistrza – starca (ros. *stariet*, nastawnik) opierał się na jego doświadczeniu mistycznym, bezpośrednim obcowaniu z Bogiem, nie zaś na wiedzy, pojmowanej jako gromadzenie informacji o świecie materialnym. Więcej na ten temat zob.: И. Смолитч, *Русское монашество 998–1917. Жизнь и учение старцев*, Москва 1997; прот. А. Соловьев, *Старчество по учению святых Отцов и аскетов*, Семипалаинск 1900; Д. Фейдмен, *Теории личности и личностный рост*, Москва 2004.

Jednym z ważnych elementów kultury jest człowiek jako czynnik sprawczy i podmiot oddziaływania. Zapewnienie mu centralnego miejsca w konfiguracji kultury czy też jego marginalizacja ma dalekosiężne skutki. W miarę jak dostęp do edukacji stawał się coraz bardziej powszechny, pojęcie „elity” utraciło swoje granice i coraz większe grupy, często pozbawione nawyku pogłębionej refleksji nad zjawiskami otaczającej ich rzeczywistości, zaczęły wywierać wpływ na charakter wartości i norm kultury. Wprowadzanie nowych elementów prowadziło z czasem do utraty spójności podstawowych wzorów. Proces ten postępuje.

Stwierdzenie, że między kulturą a człowiekiem zachodzi sprzężenie zwrotne, należy do truizmów. Teoretycy kultury powtarzają, że jednostka przyswaja sobie określony zestaw norm i wzorów zachowań, które – z kolei – wyrastają z uporządkowanego systemu wartości. Człowiek uczy się kultury w sposób świadomy i nieświadomy, poprzez przebywanie w przestrzeni jej symboli i znaków. Ma też możliwości aktywnego kształtowania i przekształcania kultury. Obydwa te procesy: uczenia się kultury i kształtowania kultury odbywają się w ramach ustalonych metawzorów.

Wychodząc od obserwacji stanu współczesnego społeczeństwa oraz specyfiki systemu edukacji, podejmiemy próbę przeglądu kodów rosyjskiej kultury, zaproponowanych przez Jurija Łotmana, by stwierdzić, które elementy dawnych kodów są nadal obecne w kulturze i w jaki sposób mogą zostać wykorzystane do porządkowania codziennych doświadczeń człowieka.

Współczesny system edukacji został stworzony, opierając się na prawach rynku i na potrzebach gospodarki światowej, dlatego też promuje typ kultury-supermarketu²: wszystko jest na sprzedaż i wszystko można kupić – wystarczy mieć pieniądze. Kolorowe opakowania przyciągają wzrok, reklamy zachęcają do poprawienia sobie nastroju, zdobycia zainteresowania otoczenia, a nawet miłości dzięki zakupowi nowego gadżetu. Kultura-supermarket jest hałaśliwa, kieruje się zasadą podaży-popytu i wyznacza człowiekowi miejsce towaru lub nabywcy. Żadna z tych pozycji nie jest lepsza: dzisiejszy „nabywca”, o którego zabiega uniwersytet, jutro stanie się „towarem” dla korporacji – jego największą troską będzie dobrze się sprzedać. Kultura-supermarket eliminuje elementy „zużyte” – ten, który nie może być ani towarem, ani nabywcą, jest marginalizowany. W tego typu kulturze nic nie jest traktowane poważnie i nie ma miejsca na refleksję nad sprawami ostatecznymi: życiem i śmiercią. W perspektywie rozróżnienia na „znaczące” i „pozbawione znaczenia” coraz więcej elementów kultury wpisuje się w drugą kategorię – rzeczy i zjawisk bez znaczenia. Współczesny człowiek nie orientuje się w wyzwaniach, jakie stawia mu codzienność. Nie posiadając narzędzi do porządkowania rzeczywistości, pełen obaw o jutro staje się łatwym łupem sprzedawców iluzji, którzy przekonali go, że wielość i różnorodność są tożsame z pełnią. Tak jednak nie jest. Bez centralnej wartości autotelicznej człowiek nie potrafi nadać znaczenia swoim działaniom.

² Szerzej na temat typu kultury-supermarketu zob. M. Уельбек, *Мир как супермаркет*, перевод с французского Н. Кулиш, Москва 2004, http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/uellbek/index.php.

Rezygnując z egzystencjalnego stawania się na rzecz nabywania rzeczy, staje się wyobcowany z kultury – nie jest już ani jej twórcą, ani jej podmiotem.

Miejsce człowieka w kulturze w świetle tradycyjnych kodów kultury

W poszukiwaniu materiału egzemplifikacyjnego sięgnęliśmy do dość odległych historycznie czasów – epoki Piotra I, która przyniosła drastyczną zmianę nie tylko form rosyjskiej kultury, lecz przede wszystkim jej głębokich struktur. Należy podkreślić, że kultura rosyjska stanowi przykład binarnego typu kultury. Charakteryzuje się tendencją do porządkowania rzeczywistości opartej na parach przeciwieństw, nie przewiduje istnienia sfery neutralnej. Przez niektórych badaczy, między innymi Jurija Łotmana i Igora Kondakowa, jest on uważany za typ wyjątkowo podatny na patologie. Paradoksalnie jednak zapewnia on swoim metastrukturom lepszą trwałość w czasie, ponieważ granice między „rodzimy” a „obcy” są wyraźnie nakreślone, a tendencja do zachowania spójności przeważa nad pragnieniem rozwoju.

Jurij Łotman wyodrębnił cztery wzory porządkowania symboli i znaków, które nazwał typami kodów kultury. Nazwał je odpowiednio: semantycznym, syntaktycznym, semantyczno-syntaktycznym oraz asemantyczno-asyntaktycznym. Wyprzedzając nieco nasze rozważania i płynące z nich wnioski, nadmienimy, że tylko dwa pierwsze są oryginalnymi, uporządkowanymi i całościowymi strukturami. Trzeci – semantyczno-syntaktyczny jest współistnieniem, a niekiedy zmaganiem się dwóch pierwszych. Natomiast czwarty, asemantyczno-asyntaktyczny jest w istocie fragmentem typu kodu kulturowego, którego wyróżniającymi cechami jest opozycyjność wobec dwóch pierwszych typów kodów.

Dla semantycznego kodu kulturowego charakterystyczne było przekonanie, iż znaki, takie jak Pismo Święte czy ikona, to wyłącznie realizacja jednego i tego samego sensu, reprezentowanego przez Boga. Kontemplowanie ikony lub czytanie Biblii nie prowadziło do generowania nowych znaczeń, służyło wyłącznie przybliżaniu człowieka do *sacrum*. Odczytanie rzeczywistości przez pryzmat kodu semantycznego skutkowało zdecydowanym podziałem faktów realnej rzeczywistości na dwie przeciwstawne grupy: „znaczące” i „pozbawione znaczenia”, „święte” i „grzeszne”. Te pierwsze były odbierane jako przejaw lub część sfery *sacrum*, natomiast zjawiska związane wyłącznie z praktycznym bytem, dobrobytem materialnym, pragnieniem posiadania i panowania nad światem rzeczy materialnych kultura traktowała jako pozbawione znaczenia. Dychotomia: *sacrum* (sfera transcendencji) – *profanum* (sfera materialna) znalazła odzwierciedlenie w koncepcji antropologicznej³. Człowiek był

³ Przegląd koncepcji antropologicznych w perspektywie samopoznania człowieka por. E. Cassirer, *Esaj o człowieku: wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 35–72; także G. Przebinda, *Od Czaadajewa do Bierdiajewa. Spór o Boga i człowieka w myśli rosyjskiej*, Kraków 1998.

traktowany jako ikona Boga, odzwierciedlał boskość i stanowił jej część⁴. Rozpoznanie swojego miejsca w społeczeństwie i związanych z nim powinności pozwalało człowiekowi działać w zgodzie z własnym przeznaczeniem i przybliżyć się do Boga i zbawienia. W świetle tego kodu kultura jawiła się jako teocentryczna, zaś człowiek miał w niej miejsce szczególne. Na tym etapie porządkowania kultury system edukacji w całości znajdował się w rękach prawosławnego duchowieństwa.

Kod syntaktyczny powstał w dobie centralizacji Państwa Moskiewskiego (XVI–XVII w.)⁵, a swój dojrzwały kształt zyskał w epoce Piotra I. Porządkował on zjawiska dotyczące sfery państwowości i wprowadził do obszaru „znaczącego” te przejawy materialnej rzeczywistości, które wiązały się z budowaniem potęgi imperium. W sferę *sacrum* wdarło się wówczas to, co wcześniej jawiło się jako *profanum*: praktyczny wymiar działań o charakterze państwowotwórczym. Warto zwrócić uwagę na charakterystyczną dla tego typu kodu koncepcję antropologiczną. O ile w kodzie semantycznym „istnieć” znaczyło być ikoną i/lub odzwierciedlać całość, a przez to zyskiwać znaczenie, to według porządkowania syntaktycznego istnienie człowieka było związane z podporządkowaniem go większej całości i przyjęciem przez jednostkę roli służebnej wobec państwa⁶. Epoka Piotra I to czas tworzenia systemu edukacji nowego typu.

Należy zatem pamiętać, że istniejące systemy: cerkiewny (semantyczny) i państwowy (syntaktyczny) znacząco się różniły pod względem interpretacji człowieka jako znaku: cerkiewny uświęcał jednostkę poprzez traktowanie jej jako ikony, reprezentanta całości, podczas gdy państwowy deprecjonował człowieka, utożsamiając go wyłącznie z pozycją w hierarchii służby państwu⁷.

⁴ Łotman wprowadził metaforę lustra: lustro odbija ludzką twarz, chociaż nią nie jest; co więcej: jeśli lustro rozbije się na kawałki, to każdy z nich odbije obraz ludzkiej twarzy; Ю. М. Лотман, *Семіотика*, Санкт-Петербург 2000, s. 402.

⁵ B. Uspieski stwierdził, że rozłam w Cerkwi prawosławnej w XVII w., chociaż był interpretowany jako konflikt natury teologicznej, spór o dogmaty, w istocie był problemem natury semiotycznej i filologicznej. U jego podstaw znalazło się zderzenie dwóch systemów: Zachodniego – przez kontakty z Polską – oraz Wschodniego – prawosławno-bizantyjskiego. Bezpośrednią przyczyną był fakt historyczny: zmiana obrzędów i poprawianie ksiąg cerkiewnych za patriarchy Nikona. Początek schizmy to rok 1653, kiedy ukazał się Psalterz, a w nim – zmiany. Dotyczyły one m.in. sposobu żegnania się (dwo-palcowy lub trójpalcowy znak krzyża), liczby pokłonów, zmian w księgach cerkiewnych. Badacz podkreślił fakt, iż zmiany dotyczyły nie treści, lecz formy; „mimo to spotykały się z niezwykle gwałtowną reakcją, ponieważ forma i treść były zasadniczo utożsamiane w tradycyjnej tożsamości kulturowej”; B. Uspieski, *Religia i semiotyka*, wybrał, przełożył i przedmową opatrzył B. Żyłko, Gdańsk 2001, s. 69.

⁶ „Wcześniej: istnieć znaczyło odzwierciedlać coś ważniejszego. Teraz istnieć to znaczy być częścią”; Ю. М. Лотман, *Семіотика*, s. 409.

⁷ Konsekwencje nakładania struktur biurokratycznych (syntaktycznych) na więzi rodowo-patriarchalne, mające charakter semantyczny (symboliczny), próbował pokazać M. Gogol w *Rewizorze* (*Ревизор*). Por. M. Abassy, *Od „klerków” do biurokratyzmu – twórczość Mikołaja Gogola* [w:] *Prace Komisji Kultury Słowian PAU*, t. VII, *Kultura i polityka*, red. L. Suchanek, Kraków 2008, s. 5–21.

Zmianę przyniósł kolejny etap organizacji kodu kulturowego nazywany przez Lotmana asemantyczno-asyntaktycznym⁸. Jego główną cechą było przekonanie, że człowiek jest wartością autoteliczną. Odzwierciedlił on treści wcześniej nieobecne w kulturze i stanowił uporządkowanie znaków według nowego klucza; plan wyrażenia został bezpośrednio powiązany z planem treści:

Существует то, что является самим собою; все, что „представляет” что либо иное, – фикция. [...] Лишенными ценности и ложными являются вещи, получающие смысл лишь в определенных знаковых ситуациях: деньги, чины, кастовые и сословные традиции⁹.

Zaistnienie kodu asemantyczno-asyntaktycznego obok wcześniejszych: semantycznego i syntaktycznego stało się w latach 40. XIX w. powodem polemik ideowo-społecznych, nie znalazło jednak swojego odzwierciedlenia w systemie edukacji. Ten znajdował się w całości w rękach cara, który nie był zainteresowany rozpowszechnianiem wzorca, stojącego w sprzeczności z kodem syntaktycznym – utrwalonym w postaci Tabeli rang i promującym jednostki, służące imperium. Wiedza o kulturze, której nosicielami byli dekabryści, a następnie okcydentaliści pierwszej połowy XIX w. nie mogła też zostać przekazana za pośrednictwem systemu kształcenia, charakterystycznego dla kodu semantycznego. Była bowiem nacechowana racjonalizmem i promowała ideę szczęścia i wolności w ramach ziemskiego bytowania, osiągniętych poprzez naukę i pracę. Niestrudzeni poszukiwacze takiej rzeczywistości, w której człowiek jest cenny poprzez sam fakt swojego istnienia, zeszedli ze sceny rosyjskiej kultury w latach 60. XIX w.

Z kodem semantycznym i syntaktycznym wiążą się dwa charakterystyczne sposoby uczenia się kultury:

Pierwszy praktykuje się przy nauce rodzimego języka i we wczesnym wieku. W tym przypadku do świadomości uczącego się nie wprowadza się żadnych reguł – zastępują je teksty. Dziecko zapamiętuje wiele sposobów użycia i na ich podstawie uczy się samodzielnie

⁸ Twórca tartusko-moskiewskiej szkoły semiotycznej podkreśla w swoich pracach fakt, że ów kod był w założeniu dążeniem do zniwelowania wszelkiej znakowości i bezpośrednim powiązaniem planu wyrażenia z planem treści (Ю. М. Лотман, *Семносфера*, s. 411). Stąd jego nazwa: asemantyczno-asyntaktyczny jako opozycyjny wobec już istniejących kodów semantycznego i syntaktycznego. Trzeba jednak zauważyć, że w wieku XIX nastąpiło kodowanie według nowego klucza: w centrum wartości znalazł się człowiek; był on pojmowany jako stworzony na obraz i podobieństwo Boże, lecz uświęcenie jego ludzkiej natury i rehabilitacja sfery materialnej pozwalają na wysunięcie twierdzenia o stworzeniu systemu znaków, zbudowanego na przeciwstawieniu kodom już istniejącym. Impuls do stworzenia nowego kodu przyszedł z Europy Zachodniej, natomiast sam kod powstawał jako przeciwwaga dla kodu semantycznego, reprezentowanego głównie przez prawosławie, oraz syntaktycznego – zawartego w idei autokratycznego państwa. Nowy genotyp kulturowy i nowy kod tworzyli dekabryści, zastępując systemocentryzm – personocentryzmem, służbę carowi – służbą ojczyźnie, podporządkowanie – wolnością itp. Teatralizacja życia codziennego u przedstawicieli dekabryzmu świadczy, naszym zdaniem, o semiotyzacji kultury, nie zaś – jak twierdzi Lotman – o desemiotyzacji.

⁹ Ю. М. Лотман, *Семносфера*, s. 411.

tworzyć teksty. Drugi przypadek – to kiedy do świadomości uczącego się są wprowadzane różne reguły, na podstawie których może ona samodzielnie tworzyć teksty. Przy czym, chociaż tak jak i w pierwszym przypadku, do świadomości uczącego wprowadza się teksty, w tym przypadku mają one większą rangę; występują w roli metatekstów, zasad-wzorców¹⁰.

W uczeniu się obcego języka, w jego potocznym rozumieniu, obydwa sposoby są stosowane komplementarnie, jednak w typologii kultur każda z metod wiąże się z odmiennym systemem wewnętrznej organizacji wiedzy o świecie. Podczas gdy jedne kultury opierają się na wiedzy już zgromadzonej w postaci precedensów i wynikających z nich reguł, drugie gromadzą dopiero normy i reguły, tworząc na ich podstawie teksty: „W pierwszym przypadku właściwe jest to, co istnieje, w drugim – istnieje to, co jest właściwe”¹¹. Tradycja, dostarczająca ustalonego zestawu norm, zachowań i przekonań, uznawana jest za nienaruszalną, bez możliwości modyfikacji czy wnoszenia kompletnie obcych znaków. Inaczej niż w przypadku, gdy rodzi się precedens, a możliwość zapisania go w pamięci kultury w postaci tekstu zostaje uzależniona od jego przystawalności do praw i reguł. Typologiczne różnice kultur odzwierciedlają się nie tylko w sposobie ich uczenia się, lecz także w przeciwstawieniu tradycji (obyczaju) skodyfikowanemu prawu. Różnic jest więcej: kultura oparta na tekstach i uczeniu pamięciowym nie dąży do samoopisu, w przeciwieństwie do „kultury gramatyki”¹². W pierwszym przypadku wymarzony nauczyciel jest traktowany jak mistrz, stanowiąc wzór do naśladowania, a w drugim – jest twórcą reguł i zachowuje dystans wobec potencjalnych i rzeczywistych uczniów; dla kultury tekstu właściwą postawą ucznia jest zaufanie i posłuszeństwo, a dla kultury gramatyki – postawa krytyczna.

Spójrzmy, jak wyglądał proces uczenia się kultury i przekazywania wiedzy o jej paradygmatach w kulturze staroruskiej, reprezentującej semantyczny typ kodu kulturowego. Chrystianizacja Rusi w X w. była nie tylko przyjęciem nowej wiary przez księcia i jego drużynę, lecz także włączyła Ruś w potężny krąg cywilizacyjny *Pax Orthodoxa*. Dymitr Lichaczow podkreślił znaczenie tego faktu, dodając, że piśmiennictwo cerkiewne „to najważniejsza rzecz, którą przyniósł Rusi chrzest”¹³. Prawosławne duchowieństwo i klasztory stały się centrami kulturotwórczymi; tam przyswajano teksty świętych ksiąg, przepisywano je i przechowywano, dbając o wierność przekazu. Prawosławni duchowni tworzyli ruską elitę intelektualną, propagując wiedzę jako zjawisko równoznaczne z wiarą¹⁴. Jak słusznie zauważył Siergiej Romanowski:

¹⁰ Ю. Лотман, *Статьи по типологии культуры* [w:] *idem, Семиосфера*, s. 417.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Dwa typy kultur, różniące się sposobem uczenia się, Łotman umownie określił mianem „kultury tekstu” i „kultury gramatyki”. Por. Ю. М. Лотман, *Статьи по типологии культуры* [w:] *idem, Семиосфера*, s. 418.

¹³ Д. Лихачев, *Крещение Руси и государство Русь*, „Новый мир” 1988, nr 6, s. 253.

¹⁴ Szerzej na temat kształcenia religijnego na Rusi zob. П. Миллюков, *Очерки по истории русской культуры*, ч. 2, *Церковь и школа (вера, творчество, образование)*, Санкт-Петербург 1897.

W wiekach XV i XVI przy całkowitym braku szkół podstawowych wszelka nauka była uznawana za „czarodziejstwo”; nie tylko władze, ale też prości ludzie byli przekonani, że nauka zabija duszę prawosławną, dlatego że podważa dogmatyczną świadomość wierzącego. Arcybiskup Gennadij, powołując się na hiszpańską inkwizycję, żądał tego samego na Rusi: przekonywanie heretyków nie ma sensu, trzeba ich „palić i wieszać”¹⁵.

Nie był w swoim pragnieniu odosobniony. Ihumen Klasztoru Wołokamskiego, Josif Sanin, był utalentowanym mówcą, miał też doskonałą pamięć i potrafił gromić heretyków, powołując się na liczne cytaty z Biblii. Wśród jego następców znalazł się protopop Awwakum. Rodion Skrynnikow, podsumowując sposób myślenia ortodoksyjnego prawosławnego duchowieństwa, komentuje:

„Walka z wolnomyślicielstwem” – takie hasło nakreślili josifianie na swoim sztandarze. „U źródeł wszystkich namiętności leży opinia (*мнение*), opinia – to powtórny upadek [człowieka w grzech – M. A.]”. Brak refleksji (opinii) josifianie nadrabiali cytatami, które zawsze mieli „na końcu języka”¹⁶.

Ruski uczoney w Piśmie „prawie nie posiadał realnej wiedzy, niemniej był szczerze przekonany, że można wszystko zrozumieć, niczego praktycznie nie wiedząc”¹⁷. Postawa autora przytoczonego cytatu wobec niechęci *knieżnika* do przyswajania nowej wiedzy jest zdecydowanie krytyczna. Należy jednak pamiętać, że prawosławny duchowny reprezentował pewien typ kultury, która opierała się na fundamencie Biblii, wierze i intuicyjnym odbiorze rzeczywistości. Według niego cała potrzebna wiedza została już człowiekowi objawiona, a wszelkie dodatkowe elementy mogą ją jedynie zafałszować. Celem zdobywania wiedzy nie było kształtowanie intelektu, lecz doskonalenie duchowe i uchronienie duszy od grzechu:

Bracia nie bądźcie pyszni, ale w pokorze przebywajcie. A jeżeli ktoś powie ci: „Czy znasz całą filozofię?”, odpowiedz mu: „Nie dążąc do greckich mądrości ani też prac retorycznych z astronomii nie czytając, ni z mądrymi filozofami nie bywając – uczyć się z ksiąg Prawa Bożego, ażeby mogła grzeszna dusza moja oczyścić się z grzechów”¹⁸.

Racjonalne wnioskowanie nie jawiło się jako wartość, wprost przeciwnie: postrzegano je jako zagrożenie grzechem, wtargnięcie „gramatyki” w to, co stanowi spójny „tekst”; „myśl pojmowano jako grzech, a rozum – jako wiodący na pokusze-

¹⁵ С. Романовский, *Нетерпение мысли или исторический портрет радикальной русской интеллигенции*, http://www.e-reading.org.ua/chapter.php/130611/32/Romanovskiii_-_Neterpenie_mysli%2C_ili_istoricheskiii_portret_radikal%27noii_russkooi_intelligencii.html (dostęp: 28.01.2015).

¹⁶ Р. Скрынников, *Святители и власти*, Ленинград 1990, s. 137.

¹⁷ С. Романовский, *Нетерпение мысли...*

¹⁸ П. Пекарский, *Введение в историю просвещения в России*, Санкт-Петербург 1862, s. 3; http://narod.ru/disk/16605262000/Pekarskij_P_P_Nauka_i_literatura_v_Rossii_pri_Petre_Velikom_01_1862.pdf.html (dostęp: 28.01.2015).

nie¹⁹. Walka z nowym toczyła się nie o wpływy polityczne, jak można byłoby przypuszczać, lecz o ugruntowaną wizję świata, sprzężoną nierozzerwalnie z innymi elementami kultury. Tradycyjna elita posiadała stosunkowo niewiele narzędzi rozpowszechniania wiedzy o kulturze oraz nieliczną grupę odbiorców. Ponadto, ruch wyjścia ku społeczeństwu i intencjonalne dokonywanie zmian w kulturze nie było dla tej grupy priorytetem; ojcowie duchowi przybierali postawę bierną: to do nich przychodzono po radę i słowo – wskazanie właściwej drogi, sposobu postępowania. Tradycja monastyczna narodziła się już około IV w., na pustyni egipskiej i stamtąd rozprzestrzeniła się na Azję Mniejszą, Synaj, Palestynę, Syrię, Mezopotamię, by w końcu dotrzeć na chrześcijański Zachód. Na Ruś przywędrowała wraz z chrześcijaństwem. Teodozjusz Pieczerski, założyciel Ławry Kijowsko-Pieczerskiej był pierwszym mnichem, który udzielał rad i pouczeń przychodzącym do niego zwykłym ludziom; z biegiem czasu zgromadził wokół siebie uczniów. Rozszerzenie duchowej opieki poza mury klasztoru było elementem wyróżniającym monastycyzm ruski:

Instytucja monastycznego ojcostwa duchowego, odziedziczona z chrześcijańskiego Wschodu, w monastycyzmie kijowskim przybiera nowy wymiar: obejmuje cały lud²⁰.

W wieku XV dzięki pismom Niła Sorskiego i jego uczniów, tzw. starców zawołzańskich, tradycja duchowego ojcostwa rozprzestrzeniła się na Rusi, lecz już w wiekach XVII i XVIII jej znaczenie zmalało. Był to jeden z bezpośrednich skutków reformatorskiej działalności Piotra I, a także – odsunięty w czasie – rezultat przemian, jakie zachodziły w kulturze za panowania Iwana IV Groźnego i jego syna Wasyla III. Jak wspomniano wyżej, intencjonalne rozprzestrzenianie wzorców kulturowych nie było wpisane w tradycję klasztorów. Do czasów pojawienia się Piotra I taka sytuacja nie wymagała modyfikacji. Dopiero w momencie, gdy kultura zaczęła zyskiwać samoświadomość wskutek zetknięcia się z odmiennym typem kodyfikacji znaczeń, tradycyjna elita została zmuszona do włączenia się w proces świadomej edukacji (*просвещения*) społeczeństwa. Uczyniła to jednak zbyt późno, tracąc w ten sposób dotychczasową rolę głównych nauczycieli społeczeństwa. Pielgrzymki dziewiętnastowiecznych rosyjskich myślicieli, Iwana Kirejewskiego, Fiodora Dostojewskiego, Lwa Tołstoja, Włodzimierza Sołowjowa i wielu innych do Pustelni Optyńskiej dowodzą, że istotna część spuścizny kulturowej została nieprzekazana nowym nauczycielom – świeckiej inteligencji, a do jej poszukiwań przystąpili oni wówczas, gdy Rosja stała się w obliczu materializmu i ateizmu swoich elit, hasłał utylitaryzmu i „rozumnego egoizmu”. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w nieprzystawalności typów kodów kultury, a co za tym idzie – również sposobów jej nauczania.

¹⁹ И. Романовский, *Нетерпение мысли...*

²⁰ E. Behr-Siegel, *Monastycyzm rosyjski* [w:] *Monastycyzm. Historia i duchowość*, przeł. D. Stanicka-Apostoł, red. W. Zatorski, Kraków 2002, s. 154.

Reformy Piotra I skutkowały, między innymi, powołaniem do życia szkół zawodowych, by wykształcić elitę zdolną wspierać dzieło europeizacji. Studenci uczelni wojskowych i technicznych przyswajali sobie praktyczne umiejętności, potrzebne rozrastającemu się państwu, ale nie brali udziału w tworzeniu nowych paradygmatów kulturowych. Za aktywnych twórców kultury należy uznać pomysłodawców stworzenia nowych szkół: samego Piotra Wielkiego, a następnie liczną rzeszę wysoko postawionych urzędników państwowych, którzy próbowali rozwiązać problem przystosowania życia swojego kraju do nowych warunków. Jak zauważył Toynbee:

Inteligencja jest klasą oficerów łącznikowych, którzy poznali zawodowe kruczki wdzierającej się cywilizacji w stopniu koniecznym do umożliwienia własnej współnocie – za swym pośrednictwem – utrzymania się na swych pozycjach w środowisku społecznym, w którym życie przestaje być przeżywane w zgodzie z lokalną tradycją i zaczyna się coraz bardziej toczyć w stylu narzuconym przez wdzierającą się cywilizację tym obcym, którzy dostali się pod jej panowanie. Pierwszymi osobami zwerbowanymi do szeregów inteligencji są oficerowie wojsk lądowych i floty [...], później przychodzi dyplomata [...], kupcy [...]. Wreszcie zaś, w miarę jak zakwas czy wirus westernizmu wnika coraz głębiej w życie społeczności będącej w fazie asymilacji i nasiąkania obcymi wpływami, inteligencja wytwarza najbardziej charakterystyczne typy: nauczyciela szkolnego, który poznał sposób nauczania zachodnich przedmiotów, urzędnika państwowego, który przyswoił sobie umiejętność publicznego zarządzania według wzorów zachodnich, czy też prawnika, który nauczył się stosować wersję Kodeksu Napoleona zgodnie z francuską procedurą sądową²¹.

Inteligencja techniczna wywodziła się z grupy szlachetnie urodzonych, obejmujących najwyższe urzędy państwowe. Pod jej egidą mieli kształcić się „zawodowi wykonawcy poleceń”, a w ich zawód i wypływający z niego styl życia było wpisane wykonywanie rozkazów, nie zaś refleksja nad ich znaczeniem. W Rosji narodziny „inteligencji technicznej” zbiegły się z przekształceniem charakteru szkół duchownych. Piotr I wykorzystał istniejące struktury szkół, by napełnić je nowymi treściami i w ten sposób zrealizować swój pomysł zreformowania systemu edukacji. Wykorzystał też do tego celu tych przedstawicieli elity duchownej, którzy, z różnych względów, gotowi byli współuczestniczyć w działaniach cara.

Czy można Akademię Słowiańsko-Grecko-Lacińską w Moskwie²² uznać za instytucję wprowadzającą nowy sposób uczenia kultury? Bez wątplenia – tak. Założyciele Akademii, bracia Joannikus i Sofroniusz Lichudowie, próbowali uczyć filozofii i fizyki na podstawie dzieł Arystotelesa, lecz ich działania wzbudziły niezadowolone

²¹ A. Toynbee, *Studium historii. Skróty dokonany przez D. C. Somervella*, przeł. J. Marzęcki, Warszawa 2000, s. 345.

²² Szerzej na temat transformacji światopoglądowej, jaka miała miejsce w rosyjskich seminariach duchownych końca XVII i XVIII w., zob.: R. Luźny, *Pisarze z kręgu Akademii kijowsko-mohylańskiej a literatura polska*, Kraków 1966; P. Lewin, *Wykłady poetyki w uczelniach rosyjskich XVIII wieku (1772–1774) a tradycje polskie*, Wrocław 1972.

Cerkwi; Patriarcha Jerozolimski, Dosyteusz ganił braci Lichudów za to, że „zabawiają się fizyką i filozofią”²³. Romanowski uważa, że Akademia miała stanowić przeciwagę dla wpływów zachodniej Europy, głównie przez Polskę, i nawet po reformach Piotra I „pozostawała centrum religijnego, nie zaś świeckiego typu kształcenia”²⁴. Wydaje się jednak, że granica między typami kultury, wyznaczona za pomocą rozłącznych sposobów przyswajania wiedzy o kulturze, nie przebiega między światopoglądem religijnym i świeckim; wyznacza ją raczej typ religii i przewaga w nim tendencji do kontemplacji lub do racjonalizacji zjawisk, które uznawane są za przejawy obecności Boga w świecie, a także nacisk na doskonalenie wewnętrzne kosztem opanowania zewnętrznego świata. Tradycyjni uczeni prawosławni nie posiadali alternatywy dla działań Piotra I, który, jak zauważył Georgij Fiedotow:

Z pomocą inteligencji [...] zdołał na dwa stulecia unieszkodliwić i pozbawić wpływów narodowe siły prawosławia, zdecydowanie postawiwszy ją (inteligencję) w opozycji do Cerkwi i duchowieństwa²⁵.

Od czasów powstania „uczzonej drużyny” Teofana Prokopowicza można mówić o narodzinach nowego typu inteligenta²⁶, prezentującego typ „religijnego intelektualizmu”. Włączając w kształcenie religijne elementy racjonalizmu, który miał służyć celom świeckim, car reformator jednocześnie zainicjował nowy sposób uczenia się kultury, oparty na regułach, rozumieniu, racjonalizacji.

Pierwsze uniwersytety w Rosji były wzorowane na niemieckich modelach edukacji, lecz bardzo szybko ich program i organizacja uległy transformacji zgodnie z charakterem epoki oraz funkcją, jaką przyszło im spełniać w rosyjskim społeczeństwie. W wieku XIX wyraźnie widać dualizm funkcji, jakie uniwersytety spełniały w przestrzeni społecznej: były one narzędziem kształtowania polityki państwa i miejscem kształcenia kadr zawodowych, a jednocześnie stawały się ośrodkami rozwoju nauki i budowania etosu profesora. Charakter kształcenia uniwersyteckiego, rolę wyższych uczelni w kulturze Rosji czasów Aleksandra I, a także typ kształcenia, który wykazuje paralele z typem kultury „gramatyki”, poznajemy z aktów ustawodawczych: Manifestu o powołaniu ministerstw (Манифест об учреждении министерств, 8 września 1802 r.), na mocy którego zaistniało Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wychowania Młodzieży i Rozpowszechniania Nauk (Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук), rozporządzenia o utworzeniu komisji, zajmującej się przygotowaniem projektu otwarcia nowych uniwersytetów, a także dokumen-

²³ Пор. С. Романовский, *Нетерпение мысли...*

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Г. Федотов, *О святости, интеллигенции и большевизме*, Санкт-Петербург 1994, s. 8.

²⁶ Szerzej na temat pierwszego pokolenia nowej inteligencji i „uczzonej drużyny” Teofana Prokopowicza zob. H. Kowalska-Stus, *Духовная и умственная перспектива рождения русской интеллигенции* [w:] *Интеллигенция. Традиция и новые времена*, red. H. Kowalska-Stus, Kraków 2000, s. 75–88.

tów, określających zasady organizacji nowych uczelni: Wstępne zasady edukacji narodowej (Предварительные правила народного просвещения, 24 stycznia 1803 r.), rozporządzenie z 5 listopada 1804 r. o organizacji uniwersytetów w Moskwie, Kazaniu, Charkowie i Petersburgu oraz Akt uchwały dla Imperatorskiego Uniwersytetu w Dorpacie (Акт постановления для Императорского университета в Дерпте) i Akt zatwierdzający dla Imperatorskiego Uniwersytetu w Wilnie (Акт утверждения для Императорского университета в Вильне)²⁷. Przedmioty ogólne zajmowały w programach uniwersytetów miejsce drugorzędne, służyły jako baza do przygotowania zawodowego. Tendencja ta była zgodna z kierunkiem przemian, zapoczątkowanym przez Piotra I, gdy car tworzył sieć państwowych szkół podstawowych (начальные школы), w których na mocy ukazu z 1714 r. uczyły się dzieci w wieku 10–15 lat, przygotowując się do służby wojskowej i administracyjnej. W 1724 r. Piotr nakazał utworzenie Akademii Nauk, w skład której wchodziły uniwersytet i szkoły średnie – był to pierwszy w Rosji świecki ośrodek naukowy, który przygotowywał młodzież do kontynuowania nauki na uniwersytecie. Poważnym problemem był brak kadr pedagogicznych. Początkowo profesorowie rekrutowali się spośród cudzoziemców. Wkrótce pojawili się rodzimi pomysłodawcy świeckich reform i koncepcji edukacji, tacy jak Wasyl Tatiszczew, który uważał, że zdolni uczniowie gimnazjów mogliby, jako pomocnicy profesorów cudzoziemców, uczyć się przy okazji zawodu pedagoga:

[...] można by z niższych [подлых, tj. przeznaczonych dla niższych warstw społecznych – M. A.] gimnazjów wziąć człowieka – dwa do każdej nauki, jako pomoc dla cudzoziemców, i w ten sposób niepostrzeżenie, z biegiem czasu, własnych nauczycieli całkiem zdolnych przysposobić²⁸.

Uwaga Tatiszczewa świadczy z jednej strony o trosce o rozwój edukacji opartej na rodzimych źródłach, z drugiej natomiast mówi o niskim statusie kształcenia uniwersyteckiego w Rosji w XVIII w.²⁹ Już za czasów panowania Katarzyny II idea uniwersytetu jako narzędzia oświecenia społeczeństwa przybrała wyraźny kształt. Na-

²⁷ Пор. А. Андреев, *Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы*, Москва 2005, s. 22. Teksty dokumentów zob. *Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое 1649–1825 гг. б 45 томах*, Санкт-Петербург 1830, т. XXVI–XXVIII, <http://www.runivers.ru/lib/book3130/> (dostęp: 5.12.2012); *Устав Императорского Московского университета. Высочайше утвержден 5 ноября 1804 г.* [w:] *Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое 1649–1825 гг. б 45 томах*, Санкт-Петербург 1830, т. XVIII, s. 586.

²⁸ Цyt. за: С. Рождественский, *Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках*, Санкт-Петербург 1912, т. 1, s. 117. Por. także С. В. Рождественский, *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902*, Санкт-Петербург 1902, <http://www.runivers.ru/lib/book7825/452059/>.

²⁹ Powołuje się na obserwację niemieckiego filozofa Leibniza, który na temat edukacji w ówczesnej Rosji wypowiadał się następująco: „Profesorów wyższych szkół należało porównywać do wyższych rang służby dworskiej i administracyjnej [...], nauczycieli szkół niższych do urzędników administracji

cisk przesuwiał się w kierunku roli wyższych uczelni jako ośrodków rozwoju nauki, samodzielnego myślenia oraz kultywowania i rozpowszechniania idei oświeceniowych (tak jak pojmowała je caryca, zwolenniczka „oświeconego absolutyzmu”). Projekty objęcia systemem edukacji jak najszerzszego rzesz społeczeństwa ponownie zderzyły się z brakiem odpowiednio przygotowanych pedagogów. Siergiej Roźdiestwienski zwrócił uwagę na działania prawosławnego duchowieństwa, które pragnęło zachować monopol na przekazywanie wiedzy o świecie, przynajmniej na poziomie szkół podstawowych:

Główna przyczyna tego, że twórcy naszych projektów nie pomyśleli o specjalnych centrach kształcenia nauczycieli dla szkół narodowych, leżała być może w tym, że wszystkie tego typu szkoły znajdowały się w rękach duchowieństwa; a przeprowadzona wówczas powszechna reforma kształcenia duchownego, jak zostało zaznaczone w instrukcji Komisji Duchownej z 1762 r., miała na celu przygotowanie duchowieństwa do szeroko zakrojonej działalności pasterskiej, w której zawierały się też obowiązki dotyczące kształcenia narodu. Komisja Duchowna w projekcie szkół miejskich wprost negowała potrzebę specjalnego przygotowywania do działalności nauczycielskiej³⁰.

Opór prawosławnego duchowieństwa wobec nowych koncepcji pedagogicznych wskazywał na istnienie dwóch sposobów uczenia się; jak trafnie zauważył Grigorjew:

U podstaw (nowego) nauczania nie leżało obciążanie pamięci wkuwaniem, ale rozwój umysłu [...]. Wprowadzano bardziej humanistyczny system wychowania, a nauczycielom zaleca się powstrzymanie od surowych i poniżających kar, bicia, obraźliwych i poniżających określeń uczniów³¹.

Refleksja nad ewolucją systemu kształcenia elit, od szkół duchownych do nowoczesnego systemu edukacji, skłania nas do postawienia pytania o zależność między doskonaleniem duchowym i moralnym człowieka a położeniem nacisku na rozwój intelektualny i zdobycie umiejętności praktycznych. Nie są one sprzeczne, lecz wybór jednego z celów jako dominującego ma daleko idące konsekwencje dla człowieka i tworzonej przez niego kultury. W średniowiecznym systemie uczenia kultury problem ten się nie pojawiał; jak trafnie zauważył Aleksy Osipow:

Cel kształcenia był jasny: wskazać człowiekowi drogę, środki, warunki oczyszczenia i odbudowania w sobie obrazu Bożego, zaciemnionego wskutek upadku w grzech, upodobnienia się do Chrystusa, który jawi się jako obraz człowieka doskonałego w warunkach ziemskiej rzeczywistości³².

okręgowej (*областной администрации*), należało także zatroszczyć się o lepsze warunki materialne dla kadr pedagogicznych”. Por. С. Рождественский, *Очерки по истории систем...*, t. 1, s. 117.

³⁰ *Ibidem*, s. 511.

³¹ В. Григорьев, *Исторический очерк русской школы*, Москва 1900, s. 278.

³² А. Осипов, *Русское православное образование*, <http://pravvbiseda.ru/library/index.php?page=book&id=473> (dostęp: 28.01.2015).

Rosyjska świadomość prawosławna pojmowała teologię jako naukę poznania Boga poprzez doświadczenie, co odróżniało ją od tej opartej na katolicyzmie. Celem nauki, która płynęła z ruskich klasztorów, było „uczynienie człowieka bardziej świętym, a nie bogatszym”³³. Na związek cerkiewnego typu kształcenia z charakterem kultury zwrócił uwagę przedstawiciel rosyjskiego słowianofilstwa w latach 40.–50. XIX w., Iwan Kirejewski:

Nauki Świętych Ojców Cerkwi Prawosławnej przeszły do Rosji, można rzec, z pierwszym wezwaniem na modlitwę chrześcijańskiego dzwonu. Pod ich przewodnictwem ukształtował się i wychował rosyjski umysł (ум), który legł u podstaw rosyjskiego bytu. Szeroka ziemia ruska znajdowała swoje jednoczące centrum nie tyle w jedności języka, ile w jedności przekonań, pochodzących z jedności wiary w postanowienia Cerkwi. Działo się tak dlatego, że cała jej bezkresna przestrzeń była pokryta siecią niezliczonych odosobnionych klasztorów. Z nich sphywało jednolite i jednomyślne światło wiedzy (свет сознания) i nauki na wszystkie pojedyncze plemiona i księstwa. Dlatego też od nich pochodziły duchowe wyobrażenia (понятия) narodu i wszystkie jego pojęcia moralne, społeczne i prawne³⁴.

Według myśliciela owa tradycyjna nauka żyje nadal w prawosławnym ludzie, chociaż klasztory utraciły swoją dawną rolę. W artykule *O charakterze oświecenia w Europie i jego stosunku do oświecenia w Rosji (O характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России, 1852)*³⁵ Kirejewski wskazywał na rozłam między przechowanym przez lud, na poziomie nieświadomym, obrazie kultury a tym sposobem zdobywania wykształcenia, który preferowała zeuropeizowana rosyjska szlachta w XIX w. Warto podkreślić, że Kirejewski reprezentował światopogląd całej formacji inteligencji rosyjskiej swoich czasów; formacji, która, chociaż przyswoiła sobie zdobycze nauki europejskiej, uważała, że właściwa edukacja (просвещение) powinna opierać się na prawosławiu i tradycji klasztorów. Aleksy Chomiakow definiował postęp jako zjawisko natury duchowej, związane z moralnym samodoskonaleniem; edukacja była dla niego związana z wiarą, a nie z racjonalizmem: „Prawdziwe oświecenie (просвещение) to rozumne prześwietlenie całej duchowej natury człowieka lub przyrody”³⁶. Pogląd słowianofilów na istotę i cel oświecenia zderzył się z tym, który reprezentowali okcydentaliści, zajmujący stanowisko, że wykształcenie jest przede wszystkim szerzeniem wiedzy o zjawiskach życia społecznego i politycznego oraz rozwijaniem umiejętności logicznego i krytycznego myślenia. Przedstawiciele

³³ *Ibidem*.

³⁴ И. Киреевский, *Критика и эстетика*, Москва 1979, s. 275.

³⁵ И. Киреевский, *О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России. Письмо Е. Е. Комаровскому* [w:] И. В. Киреевский, *Полное собрание сочинений (в 2 томах)*, red. М. Гершензон, Москва 1911, t. 1, s. 219, http://imwerden.de/pdf/kireevsky_pss_tom1_1911.pdf (dostęp: 28.01.2015).

³⁶ А. Хомяков, *Полное собрание сочинений*, Москва 1904, t. 1, s. 26.

Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej zdawali sobie sprawę z faktu, że tradycyjny sposób uczenia kultury traci na znaczeniu i próbowali temu przeciwdziałać. W latach 1815–1818 metropolita Filaret (Drozdow) wizytował szkoły duchowne okręgu moskiewskiego i stwierdzał, że ich absolwenci:

[...] dosyć dobrze znali łacińskich, pogańskich pisarzy, ale w małym stopniu – teksty osób duchownych i cerkiewne; lepiej potrafili mówić i pisać po łacinie niż po rosyjsku, pamięć mieli obciążoną mnóstwem słów, ale ich umysły nie zostały zapłodnione żywym poznaniem prawdy³⁷.

Prawosławny duchowny, Ignacy Branczaninow, ujmował swoje obserwacje stanu duchownego systemu kształcenia w połowie XIX w. w bardziej dramatyczny sposób:

Spełnia się przepowiednia Chrystusa: w ostatnie dni czyż odnajdzie Syn Boży wiarę na ziemi! Nauki są, akademie, magistrzy i doktorzy teologii. A niech tylko przydarzy się takiemu doktorowi jakaś dyskusja, to okaże się, że nie tylko nie zna on teologii, ale nawet nie ma wiary. Spotykałem takich: doktor teologii, a nie jest pewien, czy był na ziemi Chrystus, czy nie jest to jakiś wymysł, mit. Jakiegoż światła [wiedzy – M. A.] można oczekiwać od takiej ciemności³⁸.

Na gruncie przytoczonych opinii, które można uznać za reprezentatywne dla całej elity prawosławnego duchowieństwa XIX w., rodzi się wniosek, że uczelnie duchowne, wskutek splotu wielu okoliczności, z których najważniejszą była sekularyzacja polityki państwa, również ulegały laicyzacji, tym bardziej niebezpiecznej, że przybierała ona zewnętrzną formę kształcenia religijnego i była ożywiana uczuciem natury religijnej, chociaż bez powiązania z Bogiem. Wielu rosyjskich rewolucjonistów było wychowankami seminariów duchownych, którzy utracili wiarę w Boga, lecz nie przestali wierzyć w możliwość zbawienia ludzkości – tyle że za pomocą rozumu. O nastrojach w rosyjskich seminariach duchownych drugiej połowy XIX w. pisał Beniamin Fedczekow: „Wśród nas, seminarzystów, zakorzeniło się przekonanie, że jeśli ktoś jest mądry (*умный*), to jest niewierzący”³⁹. Racjonalizacja wiary, tak obca prawosławnemu duchowi, prowadziła w konsekwencji do jej utraty. Osipow zauważył:

W czasie rewolucji 1905 i 1917 roku nierzadko można było zauważyć seminarzystów w pierwszych rzędach zaślepionych bojowników-fanatyków walczących o „wolność, równość, braterstwo”. I Stalin nie był wyjątkiem. Właśnie na lekcjach „prawa Bożego” (*закон Божия*) często tak umieli kształcić „duchowo”, że seminarium kończyli zade-

³⁷ Филарет Дроздов, *Собрание мнений и отзывов*, Санкт-Петербург 1885, т. 2, s. 158; cyt. za: А. Осипов, *Русское православное образование*.

³⁸ И. Брянчанинов, *Письма к разным людям*, Сергиев Посад 1917, s. 78–79.

³⁹ В. Федченков, *О вере, неверии и сомнении*, Санкт-Петербург 1992, s. 30, <http://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=224> (dostęp: 28.01.2015).

klarowani bezbożnicy. [...] Taki stan szkół duchownych nie był dziełem przypadku i wyrażał powszechny poziom duchowy naszej Cerkwi⁴⁰.

Destrukcja tradycyjnego sposobu uczenia się kultury poprzez przenikanie do niego reguł kultury gramatyki stała się zauważalna w drugiej połowie XIX w., gdy wychowankowie seminariów duchownych, synowie popów, będąc wychowanymi według reguł kultury tekstu porzucali ją na rzecz kultury gramatyki⁴¹ i stawali się siłą napędową ruchu rewolucyjnego⁴².

Druga połowa XIX w. to przenikanie się kodu semantycznego i syntaktycznego (przypomnijmy, że Łotman nazwał ten okres okresem dominacji kodu semantyczno-syntaktycznego), prowadzące do fragmentaryzacji jednego i drugiego oraz wypaczenia poszczególnych elementów. Sytuacja ta znalazła przełożenie na system uczenia się kultury: kultura gramatyki nałożyła się na kulturę tekstu, prowadząc do patologicznego zjawiska: rosyjska inteligencja rewolucyjna wchłaniała idee zachodnioeuropejskie pochodzące z kultury gramatyki, nie przepuszczając ich przez filtr krytycznego myślenia – według reguł kultury tekstu; stosunek do zastanego dorobku ideowego poprzedników oraz Zachodu miał, w większości przypadków, charakter emocjonalny, nie zaś racjonalny. Intelpekt został wykorzystany jedynie jako narzędzie uzasadnienia, racjonalizacji emocji. Kultura inteligencji raznoczyńskiej i sposób jej przyswajania pozostały w konwencji kultury tekstu; reguły jawiły się jako coś ograniczającego, obcego i wrogiego na drodze ku budowaniu szczęśliwej przyszłości. Większość niepiśmiennego wówczas i niewykształconego społeczeństwa pozostawała w ramach kultury tekstu – uczenia się przez naśladowanie. W ramach wysnutej konkluzji nie dziwi fakt, że właśnie inteligencja rewolucyjna, która zdecydowanie odrzuciła reguły na rzecz niczym nieograniczonej destrukcji, zdołała za pomocą osobistego przykładu i słowa, odwołując się do emocji, porwać do rewolucji masy robotników i chłopów.

Próba podsumowania

Kryzys kultury, na każdym etapie reform edukacyjnych, miał związek ze zmianą typu kodu kulturowego i dotknął w pierwszym rzędzie elity intelektualne. Najbardziej

⁴⁰ А. Осипов, *Русское православное...*

⁴¹ Przykładów jest wiele; jeden z nich stanowi Mikołaj Czernyszewski, który w seminarium duchownym doszedł do wniosku, że „Chrystus działał nie tak, jak trzeba było” i postanawiając poprawić Jego dzieło, pisał w liście do żony: „Będę drugim Arystotelesem, będę uczył ludzkość”. Por. G. Przebinda, *Mikołaj Czernyszewski. „Późny wnuk” Oświecenia*, Katowice 1996. Por. także G. Przebinda, *Od Czaadajewa do Bierdiajewa...*, Kraków 1988.

⁴² М. Сперанский, *Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще* [w:] *Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX веках*, сост. С. Рождественский при участии В. Соломина и П. Тодорского, Санкт-Петербург 1910.

zauważalnym jego przejawem była transformacja relacji między nauczycielem a uczniem. Na poziomie głębokiej struktury zachodziły zmiany celu edukacji, a to – z kolei – pociągało za sobą zmianę postrzegania miejsca i roli człowieka w systemie kultury.

Podejmując próbę interpretacji i oceny współczesnej kultury przez pryzmat omówionych wyżej typów kodów kultury, możemy stwierdzić, że:

1. Obecnie semantyczny typ kodu jest zauważalny w nikłym stopniu. Duchowość, o której wiele się mówi w toku refleksji nad stanem kultury i kondycją człowieka, nie jest tożsama z religijnością. Wyróżniony przez Łotmana typ kodu kulturowego koncentrował się wokół głównego symbolu, jakim był Bóg, i wokół nadrzędnej wartości – zbawienia. We współczesnej kulturze nie mamy takich centralnych elementów.
2. Syntaktyczny typ kodu w większym stopniu przystaje do współczesnej kultury ze względu na fakt, że zawiera on w sobie dążenie do uczenia się reguł i nacisk na funkcjonalność (użyteczność) wypracowanych wzorów. Jednak i on jest niewystarczający do porządkowania rzeczywistości, ponieważ tendencja do globalizacji i tym samym ujednolicenia wartości, norm i zachowań ludzi na ogromnym obszarze geograficznym zderza się z mentalnością i pamięcią narodów. W analizowanym powyżej przypadku wtargnięcia kultury gramatyki i kodu syntaktycznego w obszar zdominowany wcześniej przez kod semantyczny w epoce Piotra I tożsamość kultury rosyjskiej została zachowana, ponieważ nowy kod został wykorzystany do wzmocnienia imperium. Współczesna kultura jest kulturą gramatyki w jej schyłkowej fazie – reguł jest tak wiele, że są one ze sobą sprzeczne, w związku z czym wzajemnie się unieważniają.

We współczesnym świecie obserwujemy ogromne przyspieszenie informacyjne i będącą jego skutkiem dezorientację co do obowiązujących reguł i wartości. Człowiek nie jest w stanie przetwarzać ogromu docierających do niego informacji i poddawać ich wartościowaniu, co skutkuje automatyzacją codziennego życia. Brak porządkujących kulturę metatekstów skutkuje instrumentalizacją wiedzy wszelkiego typu. Edukacja nacechowana jest żywołowością i niskim poziomem, ponieważ jej cel jest doraźny i zmienia się bardzo szybko.

W procesach globalizacyjnych przedmiotem uwagi i troski nie jest człowiek, lecz produkt, co ma daleko idące konsekwencje: wiedza nie jest już atrybutem kulturowym, lecz elementem rozwoju ekonomicznego; przedmiotem troski ze strony współczesnych systemów edukacji są umysły, które mogą i będą pracować na rozwój gospodarczy danego kraju.

Reformowanie systemów kształcenia zmierza do tego, by wyeliminować z oceny studenta/ucznia czynniki subiektywne, jakimi są wiedza i osobowość nauczyciela, i jest ono w istocie próbą wyeliminowania czynnika ludzkiego na rzecz czystej matematyki: prawidłowa odpowiedź to wybór jednej z dwóch odpowiedzi: „tak” lub „nie”.

Ocena to proste podsumowanie punktów. Maszyna i człowiek mają takie same kompetencje do oceny ucznia/studenta. Zatem: człowiek może zostać zastąpiony przez maszynę – skuteczniejszą, nieznającą zmęczenia.

Elity intelektualne, które zadają „trudne pytania” o sens życia, okazują się niepotrzebne, zaś ich miejsce zastępują elity ekonomiczne.