Halina Gajdamowicz

Uniwersytet Łódzki

Bogdana Nawroczyńskiego świat wartości Kontekst pedagogiczny

System wychowania zwany pedagogiką kultury powstał i rozwijał się w I połowie wieku XX w Europie. Wybitni jego twórcy wywodzili się z niemieckiej filozofii idealistycznej. Wymienić tu należy W. Dilthey'a, E. Sprangera, H. Rickerta, a także G. Kerschensteinera, który założenia filozofii przeniósł na teren pedagogiki. Wkład polskich uczonych, tej miary co B. Nawroczyński, S. Hessen, Z. Mysłakowski, do rozwoju tego nurtu wychowania jest nieoceniony. Do grona wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury zaliczyć także należy B. Suchodolskiego (twórczość z okresu sprzed II wojny światowej), K. Sośnickiego, S. Szumana i F. Znanieckiego.

Pedagogika kultury stanowi skarbiec myśli filozoficzno-pedagogicznej, z którego czerpiemy nieustannie, mimo że czas jej świetności w Polsce skończył się wraz z upadkiem II Rzeczypospolitej. Wszelkie próby jej reaktywowania po II wojnie światowej okazały się bezowocne. Uczeni tej miary, co Bogdan Nawroczyński czy Sergiusz Hessen byli marginalizowani, a Bogdan Suchodolski i Z. Mysłakowski dystansowali się w tym czasie od swoich pierwotnych poglądów, zainspirowanych pedagogiką kultury.

Powracamy dziś do korzeni naszej myśli pedagogicznej, bogatej w oryginalne rozwiązania z zakresu filozofii pedagogiki, zwłaszcza aksjologii i teleologii wychowawczej. Czynimy to, by nie zaprzepaścić dziedzictwa kulturowego Europy i Polski, by czerpać z niego wciąż na nowo inspiracje do badań nad wychowaniem.

Pedagogika kultury, odwołując się do zmienionej przez W. Dilthey'a interpretacji świata i życia ludzkiego, wprowadziła nowe, w stosunku do naturalizmu, rozumienie procesu wychowania. Proces ten ujęła w aspekcie podmiotowym, jako kształcenie osobowości, jej wszechstronny rozwój oparty na poznaniu, przeżyciu i zrozumieniu wartości, dóbr kultury. W wymiarze społecznym proces ten jest rozumiany jako podnoszenie jednostki na poziom życia społecznego, przygotowanie jej do przyjęcia, intropepcji wartości kultury i przekazywania ich kolejnym pokoleniom.

Twórcy pedagogiki kultury przyjmują, że jednostka, uczestnicząc w rzeczywistości ponadindywidualnej, przyswaja sobie dobra kultury duchowej

i materialnej. Osiąga w ten sposób swój byt czysto ludzki, stając się osobowością, czyli strukturą wartości duchowych.

Toteż w myśl pedagogiki kultury zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury. Temu celowi wychowawczemu służyć ma właśnie kształcenie¹.

Bogdan Nawroczyński, podobnie jak S. Hessen, zakłada, że dziecko przychodząc na świat jest istotą biologiczną, członkiem grupy społecznej staje się przez wychowanie. Jest zaledwie materiałem, który musi zostać ukształtowany na wzór społeczeństwa.

Z tego materiału musi społeczeństwu nowych członków urobić wychowanie, nastawiając wolę nowego pokolenia na cele grupy. Nie jest to już proces biologiczny, lecz duchowy. Wychowanie zatem jest „duchowym rozrządzaniem się społeczeństwa”².

Proces wychowawczy rozpatrywany zarazem od strony subiektywnej (podmiotowej), jak i obiektywnej (uwarunkowań społecznych, wpływów kształtujących jednostkę, jest procesem asymilacji kultury. Kulturę za S. Czarnowskim rozumie natomiast B. Nawroczyński jako

całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie³.

Jak pojmował kulturę B. Nawroczyński? Przyjął za K. Twardowskim, że składają się na nią zarówno wytwory, czynności, jak i procesy. Wyróżnił w kulturze dwa aspekty: zewnętrzny i wewnętrzny. Aspekt zewnętrzny, to postrzeganie jej przez pryzmat całokształtu dorobku grup społecznych, zarazem jako procesu, ciągłego rozwoju. Opisem tej strony kultury zajmują się różne dziedziny wiedzy, m. in. socjologia, nauki techniczne, przyrodnicze. Zewnętrzny aspekt kultury to tylko jej część, dlatego należy ją łączyć z wymiarem wewnętrznym, by uzyskać pełny jej obraz.

To aspekt wewnętrzny kultury był przedmiotem badań autora, podkreślał on niejednokrotnie, że dokonywana przezeń analiza nie odnosi się do całej kultury, ale tylko do wewnętrznej jej strony. Aspekt wewnętrzny kultury rozumiał jako jej wymiar aksjologiczny i duchowy, nierozzerwalnie związany z twórczym działaniem człowieka. Jest to spojrzenie na kulturę od strony celów ludzkich, tj. przetwarzania, przekształcania otaczającej człowieka rzeczywistości oraz siebie

¹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 342

² B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, s. 171.

³ Tamże s. 28.

samego. Zatem przedmiotem zainteresowania B. Nawroczyńskiego jest czynnościowy charakter kultury, odbywające się w niej procesy twórcze⁴. Procesy te nazywał życiem duchowym. Oto co na ten temat pisał w książce *Życie duchowe...*:

Przez ducha będziemy rozumieli żywą, zdrową i twórczą kulturę, oglądaną od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury...⁵

Autor podkreślał jednak, że nie można utożsamiać pojęć **kultura** i **duch**. Duch jest pojęciem węższym niż kultura, które to pojęcie oznacza czynności i wytwory niewchodzące w skład żywej kultury, które niejako wypadły z obiegu. Przedmiotem jego badań jest tylko kultura żywa, twórcza, oglądana od strony celów ludzkich. Życie tak pojętej kultury nazywa życiem duchowym.

Życie duchowe wykracza poza przyrodę, ale jednocześnie jest w niej zakorzenione, przekształca ją jednak stosownie do celów ludzkiej działalności. W nawiązaniu do teorii K. Twardowskiego o czynnościach i wytworach B. Nawroczyński wyróżnia czynności telehormiczne, tj. skierowane na cel. Dążenie do celu jest właściwością wszystkich czynności kulturalnych, ale nie każda czynność telehormiczna jest czynnością kulturalną. Takimi są tylko te, które mają wartość dodatnią, czyli normatywną. W wyniku tych czynności powstają wartości, które stanowiły przedmiot wnikliwej analizy autora *Życia duchowego*. Wniósł on nieoceniony wkład do filozofii wartości, zwłaszcza w dziedzinie ontologii i epistemologii aksjologicznej. Jaka jest natura wartości, czy wartości istnieją realnie, czy też bytują w świecie irrealnym? Czy świat wartości jest dostępny ludzkiemu poznaniu? Jeżeli tak, to na jakiej drodze dochodzimy do poznania wartości. Pytania te stanowią ważny wątek rozważań przywoływanego w niniejszym opracowaniu traktatu filozoficznego pt. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*.

Czym są wartości, jaka jest ich natura? Jest to podstawowe pytanie ontologiczne. Problem ten próbowali rozwiązać już starożytni filozofowie, zakreślając jednak jedynie jego ramy. Pytanie to nurtowało też uczonych nowożytnych i wciąż na nowo powraca. Filozofowie starają się rozstrzygnąć kwestie: czy istnieje odrębny świat wartości, niezależny od człowieka (obiektywizm platoński)?, czy wartości tkwią w rzeczach, przedmiotach, zjawiskach (obiektywizm teoriopoznawczy)?, czy wartości są jedynie stanami psychiki człowieka (subiektywizm D. Hume'a)?, czy też są kategorią relatywną, istniejącą w przestrzeni między podmiotem wartościującym a przedmiotem wartościowanym? Czym są więc wartości?⁶

W aksjologii zwraca się uwagę na istnienie dwóch nurtów w wyjaśnianiu zagadnienia wartości. Jeden związany jest z filozofią bytu, a drugi z filozofią

⁴ Patrz. A. Kuleta, *Człowiek i kultura w myśli filozoficznej Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 52.

⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 23.

⁶ Por. K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968.

poznania. Ten drugi nurt, jak zauważa A. M. Krąpiec, przeżywa obecnie renesans⁷. Nurt pierwszy obejmuje filozofów starożytnych i średniowiecznych, którzy szukali wartości w samym bycie. Wartością w ich rozumieniu było to, dzięki czemu byt jawił się jako byt. Nowy okres w filozofii wartości zapoczątkował I. Kant, który dokonał rozróżnienia między Sein i Sollen, między bytem a powinnością, między porządkiem istnienia a porządkiem powinności. Wartość była rozumiana przez niego jako korelat intencjonalnego aktu woli. Człowiek i jego akty woli są najbardziej doniosłym korelatem wartości. W człowieku skupiają się najwyższe wartości poznawcze, moralne i estetyczne: prawda, dobro, piękno. Do wątków myśli Kanta nawiązywali w filozofii późniejsi badacze wartości. Odnajdujemy jej ślady w rozważaniach F. Brentano, w teorii przedmiotu A. Meinonga, jak również u przedstawicieli szkoły badeńskiej, głównie u H. Rickerta. Kontynuatorami szkoły badeńskiej w teorii wartości byli niemieccy filozofowie Max Scheler, N. Hartmann, E. Husserl. Do tego nurtu nawiązywali też wybitni pedagodzy reprezentujący polską pedagogikę kultury: S. Hessen, B. Nawroczyński, a także Z. Mysłakowski i B. Suchodolski. Miejsce poczesne wśród nich zajmuje B. Nawroczyński⁸.

Pedagogika kultury, odwołując się do zmienionej przez W. Dilthey'a interpretacji świata i życia ludzkiego, wprowadziła nowe, w stosunku do naturalizmu, rozumienie procesu wychowania. Proces ten ujmowała w kategoriach kształcenia osobowości, jako przyswojenie i rozumienie dóbr kultury. Twórcy pedagogiki kultury przyjmują, że jednostka, uczestnicząc w rzeczywistości społecznej, ponadindywidualnej, przyswaja sobie dobra kultury materialnej i duchowej. Szczegółne znaczenie przypisują oczywiście wartościom duchowym, czyli dobrom kultury duchowej.

Toteż w myśl pedagogiki kultury zadaniem wychowania jest przygotowanie jednostek do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym przez wprowadzenie ich w świat wartości ponadindywidualnych, rozwinięcie ich sił duchowych, wpojenie im wzniosłego ideału kultury. Temu celowi wychowawczemu służyć ma właśnie kształcenie⁹.

Oryginalny i twórczy wkład B. Nawroczyńskiego do pedagogiki kultury ujawnia się nie tyle w dociekaniach filozoficznych nad wartościami, ile raczej w konstruowaniu teorii kształcenia rozumianej jako budowanie indywidualnej osobowości jako struktury wartości. Nie znaczy to, że w traktacie filozoficznym, zatytułowanym *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* nie wniósł on niczego nowego do dziedziny ontologii i epistemologii aksjologicznej. Jednakże ten wątek nie zostanie podjęty w niniejszym opracowaniu. Skoncentrujemy się na

⁷ Patrz A. M. Krąpiec, *Odzyskać świat realny*, Lublin 1993.

⁸ H. Gajdamowicz, *Wychowanie do wartości. Aksjologiczne inspiracje angielskiej filozofii oświecenia*, Łódź 1996.

⁹ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice...*, s. 342.

kontekście pedagogicznym filozofii wartości B. Nawroczyńskiego, zgodnie z sugestią zawartą w tytule.

Aby rozwiązać wiele problemów natury pedagogicznej, takich jak np. cele nauczania i ich opis z punktu widzenia poszczególnych poziomów kształcenia, zagadnienie swobody i przymusu w wychowaniu, wychowanie do wartości, problem dróg (sposobów) poznania wartości, czy też roli tradycji w procesie wychowania jednostki i rozwoju społeczeństwa, autor zgłębiał zagadnienia filozofii wartości i rezultaty swych dociekań filozoficznych aplikował na grunt pedagogiki. Na tym polu okazał się twórcą oryginalnej teorii nauczania i kształcenia, o czym przekonać się może czytelnik takich m. in. jego dzieł, jak wspomniane już *Życie duchowe...*; *Zasady nauczania*; *Swoboda i przymus w wychowaniu*; *O wychowaniu i wychowawcach*¹⁰. Zagadnienia pedagogiczne w kontekście filozofii kultury podejmował B. Nawroczyński w licznych rozprawach i artykułach na łamach czasopism pedagogicznych w okresie międzywojennym, a także po II wojnie światowej.

Lektura dzieł B. Nawroczyńskiego pozwala czytelnikowi zrekonstruować świat wartości widziany „oczyma Autora”. W jego pracach wątek ponadczasowości, uniwersalizmu wartości przeplata się z myślą o ich historycznym, zmiennym charakterze, uwikłanym w splot czynników historycznych, społeczno-politycznych, kulturowych i wielu innych. Jak się to dzieje, że człowiek żyje jakby w wielu wymiarach jednocześnie? Jest spadkobiercą wartości wypracowanych przez przeszłe pokolenia, jest w nich zakorzeniony, a równocześnie podlega czynnikowi czasu, miejsca, jest dzieckiem swej epoki? Wreszcie jakie jest źródło jego transgresji – jakbyśmy dzisiaj powiedzieli językiem współczesnej psychologii?¹¹ Skąd czerpie siłę, by przewyżczać siebie, iść ciągle dalej, stawiać sobie cele przekraczające potrzeby dnia codziennego (potrzeby biologiczne), by sięgać w przyszłość, przekształcać rzeczywistość, zostawiając ślad swego bytowania na ziemi. Jak się to dzieje, że to, co stworzył człowiek w swoim społecznym istnieniu, przekazywane jest z pokolenia na pokolenie, żyje niejako własnym obiektywnym życiem, stanowi żywy świat kultury?

Pytania te są aktualne dzisiaj i one też wyznaczały szlak poszukiwań pedagogów kultury, jej polskich przedstawicieli, wśród nich Bogdana Nawroczyńskiego. Jemu w dużej mierze zawdzięczamy odkrycie istoty procesu kształcenia, opartego na wartościach, które nazwał normatywnymi, związanymi. Wartości podzielił na niższe, tj. nienormatywne – animalne oraz normatywne, wśród których wyróżniał tzw. związane i absolutne (niezwiązane), uniwersalne, ponadczasowe. Wyraził to następująco:

¹⁰ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*; tenże, *Zasady nauczania*, 4 wyd., Warszawa–Wrocław–Kraków 1946 (oraz wydania późniejsze); tenże, *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Warszawa 1932; tenże, *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa 1968.

¹¹ Patrz: J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

Rozróżniamy zatem dwojakiego rodzaju wartości – 1) wartości dodatnie dla wartościującego podmiotu, ale nie obowiązujące ludzi o wyrobionym sumieniu, oraz 2) wartości obowiązujące każdego, kto umie oceniać. Wartości drugiego rodzaju niech mi wolno będzie nazwać **normatywnymi** – w takim razie wartości pierwszego rodzaju wypadnie nazwać **nienormatywnymi**¹².

Wartości normatywne są cechami przedmiotów, o ile te mogą zaspokoić określone potrzeby. Nie znaczy to, że są one jedynie wyrazem naszych subiektywnych pragnień. Zależą także od warunków obiektywnych, tkwiących zarówno w przedmiotach, jak i w czynnikach środowiska oraz po stronie podmiotu oceniającego. Przyjmował, że subiektywnie odczuwanej potrzebie najczęściej odpowiada jakiś obiektywny stan rzeczy. Ten stan rzeczy jest właśnie pierwszym obiektywnym warunkiem wartości. Drugim takim warunkiem jest cecha przedmiotu zewnętrznego. Pewne przedmioty mają te cechy, dzięki którym mogą zaspokoić nasze potrzeby i stają się dla nas wartościowe. Inne takimi właściwościami nie dysponują i są dla podmiotu wartościującego obojętne.

Wartości normatywne mają taki walor i tym różnią się od wartości nienormatywnych. Pojęcie *waloru* zapożyczył B. Nawroczyński z języka niemieckiego, gdzie jego odpowiednikiem jest termin **Geltung**. Walor rozumie autor jako obowiązywanie niezależne od wartościowania. Jest to moc obowiązująca wartości, tkwiąca w niej, niezależnie od tego, czy dany podmiot ją rozpoznał, czy też nie. Wartości nienormatywne nie mają **waloru**. Posiadanie lub nieposiadanie waloru stanowi istotną cechę i pozwala odróżnić te dwie kategorie wartości. Opisuując wartości normatywne autor zwracał uwagę na fakt, iż wszystkie one są cechami względnymi pewnych przedmiotów, dlatego też zaproponował, by nazwać je **związanymi**, przedmioty zaś, z którymi są związane nazwał ich **nosicielami**. Wartości normatywne związane ograniczone są czasem, przestrzenią, są zatem historyczne, zmienne, można powiedzieć o nich, że są względne. Odmierzają one drogę, jaką przebywa ludzkość w dążeniu do wartości absolutnych, ponadczasowych, niezmiennych. Są obrazem ludzi i ich dokonań, naznaczonych znamionami dziejów, epoki, rozwoju społeczeństw i jednostek. Wartości te – jak podkreślał inny wybitny przedstawiciel pedagogiki kultury w Polsce okresu międzywojennego Sergiusz Hessen – przekazywane są w procesie dziejów z pokolenia na pokolenie i stanowią o istocie tradycji, wyrażają jej najgłębszy sens.

Tradycję B. Nawroczyński rozumie analogicznie jak S. Hessen:

Tradycja to wszelkie przekazywanie życia duchowego, jego wytworów zewnętrznych i wewnętrznych, niezależnie od tego czy to dzieje się w obrębie jednego pokolenia, czy szeregu pokoleń¹³.

Najwyższą kategorią są wartości **absolutne**, które nie mają żadnych nosicieli, nie są wobec tego cechami względnymi przedmiotów, lecz samym tylko

¹² B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*

¹³ Tamże, s. 170.

walorem¹⁴. Są to takie wartości, jak prawda, dobro, piękno oraz wprowadzona przez B. Nawroczyńskiego kategoria **świętość**. Dołączenie do triady starożytnych wartości absolutnych świętości uzasadniał autor odwołując się do argumentu, że świętość nie pokrywa się z kategorią dobra i jest czymś odrębnym. Wartości absolutne są najwyższymi normami dla wszystkich wartości związanych, wyznaczają kierunek, w którym zmierzają wszystkie dążenia, działania poszczególnych ludzi, grup społecznych i wreszcie całej ludzkości. Wartości absolutne są zawsze w stopniu najwyższym

żaden postęp nie jest tak dobry jak samo dobro; żadne dzieło sztuki nie jest tak piękne jak samo piękno; żadna teoria naukowa nie jest tak prawdziwa jak sama prawda. Bo też każdy niemal nosiciel wartości jest tylko w dalekim przybliżeniu tak wartościowy, jak odpowiednia wartość absolutna¹⁵.

Odwołując się do H. Rickerta i M. Schelera przyjmował, że wartości absolutne są bytami irreálnymi w tym sensie, że nie bytują w czasie i przestrzeni. „Nie mając bytu realnego, są jednak walorem i to walorem najwyższym”¹⁶. Inne istotne cechy wartości absolutnych to, według B. Nawroczyńskiego, ich nieskończoność i niewyczerpalność. Nieskończone wartości absolutne jawią się człowiekowi jako najdalej cele jego dążeń, dynamizują życie we wszystkich jego sferach: poznawczej, emocjonalnej, wolicjonalnej, w dążeniu do tego, co jest samą prawdą, dobrem i pięknem, co jest samą świętością.

Nieskończony charakter wartości absolutnych sprawia, że im głębiej, intensywniej do nich dążymy, tym bardziej ich pragniemy. Można by powiedzieć, że im bardziej zbliżamy się do nich, tym one bardziej oddalają się od nas, zmuszając do wysiłku i nieustannego wspinania się. Proces ten pozostawia niezatarty ślad w osobowości człowieka, rysuje ją, nadaje jej kształt, wymaga ofiary i poświęcenia, często samozaparcia. „Realizując wartości absolutne poza sobą, jednocześnie urastamy wewnętrznie”¹⁷. Poza aspektem subiektywnym wyrażającym się we wzrastaniu duchowym, w rozwoju osobowości, dążenie do wartości najwyższych, absolutnych ma wymiar społeczny. Ta właściwość istoty ludzkiej, nazwana przez B. Nawroczyńskiego telehormizmem, sprawia, że przekształca się, doskonali jego osobowość, ale też doskonali, podnosi się na wyższy poziom kultury duchowej i materialnej życie społeczne, dokonuje się postęp ludzkości. Wartości absolutne są, zdaniem autora, powszechnie obowiązujące, wykraczają poza granice kulturowe, społeczno-polityczne, religijne i wszelkie inne.

Nie jest to równoznaczne z tym, że wszyscy ludzie na całym świecie uznają je i stosują się do nich. Natomiast są one dostępne każdemu w sensie potencjalnym,

¹⁴ Podobny podział wartości znajdujemy u S. Hessena w książce *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935.

¹⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 92.

¹⁶ Tamże, s. 97.

¹⁷ Tamże, s. 98.

po spełnieniu pewnych warunków. Warunkiem dostępności do nich jest, według autora, wyrobione, ukształtowane sumienie. Kształtowanie sumienia jest procesem długotrwałym, dokonującym się w trakcie wychowania (kształcenia), odbywa się na drodze poznania, przeżycia, zrozumienia wartości. Końcowym rezultatem tego procesu jest **introcepcja** wartości, czyli ich uwewnętrznienie, przyjęcie za własne. Innymi słowy, określał ten proces jako **wnikające używanie**, czyli rozumienie dóbr kultury, wnikanie w ich sens i posługiwanie się nimi zgodne z ich przeznaczeniem.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wzajemne przenikanie się wartości tzw. **związanych** i wartości **absolutnych**. Źródłem żywotności, zdolności przenikania przez granice czasu, przechodzenia z pokolenia na pokolenie (tradycja) wartości związanych są wartości absolutne. Dzięki nieustannej obecności wartości absolutnych procesy edukacyjne nabierają właściwości dynamicznych, stają się otwarte i zmuszają jednostki (osoby kształcące się) do nieustannego postępu, rozwoju. W nich także zakorzenia się dynamika życia społecznego. Dotychczasowa refleksja nad wartościami i ich istotą, zachodzącymi związkami i odrębnościami między wyróżnionymi przez B. Nawroczyńskiego kategoriami wartości nasuwa wniosek, iż dziedziną badań pedagogicznych, w których wiedza o wartościach odgrywa szczególną rolę, jest teleologia pedagogiczna.

W badaniach nad celami wychowania i nauczania odsłaniamy zależności, jakie istnieją między nimi a systemem wartości, z którego czerpią swe treści, swój sens. W procesie kształcenia dokonuje się odrodzenie wartości duchowych, przenoszenie ich z pokolenia na pokolenie. Istnieje zatem dialektyczny związek między kształcąca się osobowością a kulturą rozumianą jako ogół wartości stworzonych przez człowieka. Wartości kultury, mimo że są obiektywne w stosunku do jednostki, „żyją” dzięki bytom osobowym i za ich pośrednictwem są przekazywane. Pośrednictwo bytu subiektywnego jest nieodzowne w procesie dziejowym. W dążeniu do ponadjednostkowych, ponadczasowych wartości ukryta jest tajemnica trwałości odwiecznych wartości kultury, nauki, sztuki, religii. Pojęcia kultury i osobowości splatają się ze sobą, współgrają. Dzieje się tak dlatego, że zarówno osobowość, jak i kultura powstają i rozwijają się w relacji do wartości. Według W. Dilthey’a wychowanie jest procesem, który zmierza do ukształtowania osobowości, jest też podstawowym czynnikiem, który stwarza kulturę.

Przekonanie, że wartości duchowe stanowią podstawę celów kształcenia, leży – jak podkreślaliśmy – u podstaw pedagogiki kultury, opracowanej w niej teorii kształcenia. Dawał temu niejednokrotnie wyraz B. Nawroczyński, który w przywoływanym tu wielokrotnie, pisanym w latach okupacji hitlerowskiej traktacie filozoficznym *Życie duchowe...* stwierdzał:

W życiu duchowym wartości absolutne występują najczęściej w charakterze najdalszych celów, dążeń i usiłowań ludzkich. W hierarchii celów zajmują miejsce najwyższe, a wytykając wszystkim podrzędnym celom kierunek, są dla nich zwierzchnimi niejako normami. [...] Nic tak nie zbliża

do siebie ludzi, jak właśnie dążenie do realizowania wartości absolutnych. Nie tylko bowiem stanowią one cel ogólnoludzki, ale przy tym nie dają się osiąść nikomu na wyłączną własność. Kto służy tym wartościom, ten przez to samo czuje się bratem innych. Wartości absolutne nie dzielą ludzi, ale ich łączą¹⁸.

Dalej B. Nawroczyński zauważa, że oddanie się w służbę tym wartościom przyczynia się do rozwoju własnej osobowości. Poznanie wartości, ich rozumienie i przyjęcie za własne, jest istotą procesu kształcenia. Proces ten nie przebiega samorzutnie, jest wspierany autorytetem i mądrością wychowawców, którzy przekazują młodemu pokoleniu dorobek kulturalny i cywilizacyjny pokoleń. We wzajemnym przenikaniu się, obcowaniu wychowawców i wychowanków za pośrednictwem wartości kultury, przekazywana tradycja staje się żywa, a wewnętrzny, najgłębszy sens dóbr kultury jest wciąż na nowo odczytywany.

Główny nurt rozważań B. Nawroczyńskiego w *Życiu duchowym...* stanowiły zagadnienia filozofii kultury, ale wiele uwagi poświęcił autor problemom aktualnym, związanym z szalejącym w owym czasie faszyzmem, nacjonalizmem niemieckim. Skrupulatnie odnotowywał wszelkie przejawy nacjonalizmu w poglądach niemieckich filozofów kultury. Poddał ostrej ocenie ich megalomanię i pogardę dla kultury narodów ujarzmionych. Krytycznie oceniał poglądy O. Spenglera, któremu zarzucał nacjonalizm i wywyższanie ducha germańskiego, utożsamianie kultury zachodnioeuropejskiej z kulturą germańską. Poglądy O. Spenglera są – w przekonaniu B. Nawroczyńskiego – przejawem zamkniętego w swej pysze i brutalnym egoizmie świata niemieckiego. Autor *Życia duchowego...* zarysował w tym traktacie wizję świata po II wojnie światowej, przewidywał załamanie się potęgi niemieckiej i wzrost znaczenia krajów słowiańskich. W tym odrodzeniu świata słowiańskiego szczególną rolę przypisywał Polsce.

Bogdan Nawroczyński niejednokrotnie dawał wyraz swej krytycznej ocenie ideologii faszystowskiej, przeciwstawiał się obłudzie moralnej, w imię której Niemcy hitlerowskie rozpętały II wojnę światową. Źródeł ideologii faszystowskiej upatrywał w pogardzie dla wartości ogólnoludzkich, lekceważeniu kultury duchowej i tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Dowodził, że brak poszanowania wartości kultury jest przejawem pogardy dla człowieka, któremu przecież kultura zawdzięcza swe istnienie i trwanie w czasie. Podkreślał, że różnica między kulturą duchową a cywilizacją polega na tym, że kultura zasadza się na wartościach absolutnych, a cywilizacja na wartościach tzw. związanych, uwarunkowanych czynnikami czasu, przestrzeni, czynnikami przemijającymi, ograniczonymi do interesów partykularnych grupy plemiennej, narodu, państwa czy innych lokalnych wspólnot. Cywilizacja wytwarza władzę państwową, kościelną lub też innej określonej grupy społecznej, dysponuje środkami, które mogą

¹⁸ Tamże, s. 97.

chronić i popierać kulturę bądź też może prowadzić do ograniczenia jej autonomii, a nawet całkowitego jej unicestwienia, co w dziejach ludzkości niejednokrotnie się zdarzało.

W sprzecznościach zachodzących między cywilizacją a kulturą tkwią przyczyny upadku kultury duchowej. Oddajmy głos autorowi, który pisał:

Cywilizacja ma tendencję do tego, aby ściągać na swój poziom dziedziny należące do kultury duchowej. Najdalej jednak w tym kierunku posunęły się współczesne ustroje totalistyczne. W wieku XIX wręczano kulturę duchową do walk politycznych z pewnym zawstydzeniem, z zachowaniem pewnych pozorów; – faszyzm natomiast i nazizm dokonał zupełnie jawnie dzieła „polityzacji” kultury duchowej; innymi słowy, uczynił ją sługą swoich celów socjalnych i politycznych; podporządkował kulturę duchową cywilizacji.

Takie pogwałcenie autonomii kultury duchowej niszczy nie tylko tę warstwę kultury, ale pozornie triumfującą cywilizację. [...] Chcąc wyprowadzić cywilizację z zamętu niszczyielskich walk, trzeba uznać wartości powszechniejsze i wyższe od takich wartości wiązanych, jak dobro jednej klasy społecznej, jednego narodu lub jednego państwa [...] trzeba ponad normami cywilizacji postawić normy wytwarzane przez kulturę duchową¹⁹.

Wychowanie do wartości ogólnoludzkich, kształcenie osobowości oparte na dobrach kultury duchowej – to podstawowe przesłanie pedagogiki kultury. Nawiązywał do niego B. Nawroczyński w wielu publikacjach i przekonywał, że respektowanie tych wartości jest podstawą wzajemnego szacunku ludzi, niezależnie od ich przynależności społecznej, narodowej, politycznej czy kulturowej²⁰.

Odwoływanie się do wartości ogólnoludzkich stanowi również we współczesnej pedagogice podstawę konstruowania celów ogólnych edukacji. Cele ogólne, jak podkreślają m. in. autorzy raportu BIE *Bliskie i dalekie cele wychowania*²¹, formułowane są w języku filozofii, wyrażają dążenia, ideały, które są wyprowadzane niemal z utopijnej wizji przyszłości, ale korzeniami swymi sięgają przeszłości. Odwołują się do systemów filozoficznych, społecznych, religijnych, ale nie są wyrażane w języku konkretnych zadań, zarysowują jedynie kierunek, lecz nie wskazują drogi. Nie należy ich jednak, jak stwierdzają autorzy raportu BIA, traktować jako niezwiązanych z rzeczywistością złudzeń, utopijnych pomysłów, zrodzonych w umysłach filozofów. Stanowią one bowiem rekapitulację historii, pozostają w relacji z wydarzeniami współczesności, wybiegają w przyszłość. Jeśli nawet zadania edukacyjne, wyznaczone przez ogólne ideały nie mogą być w pełni zrealizowane, to określają one granice edukacji.

¹⁹ Tamże, s. 259–260.

²⁰ B. Nawroczyński jest autorem m. in. rozprawy *Prawo przyrodzone w trzech księgach Hugona Grocyusza „O prawie wojny i pokoju”*, „Themis Polska” 1913, t. 2, nr 2, za którą otrzymał dyplom prawniczy I stopnia. Opublikował też artykuł *Wojna i życie duchowe*, „Novum” 1917, nr 6, s. 19–36.

²¹ *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Raport BIA, Warszawa 1987.

W podobny sposób cele edukacji pojmuje J. Delors w zredagowanym przez siebie raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*²². Cele te nazwane zostały filarami edukacji. Komisja przygotowująca raport pod redakcją J. Delorsa, przyjęła założenie, że dla podjęcia nowych wyzwań wieku XXI, niezbędne jest opracowanie i sformułowanie na nowo najważniejszych celów edukacji.

Nowa, rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako konieczna droga do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym), i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która uczy się, aby być²³.

Zaproponowane przez Komisję cele ogólne edukacji, stanowiące jej filary, to: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć we wspólnocie, uczyć się, aby być. Sformułowane w taki sposób cele nie określają szczegółowo cech, dyspozycji, jakie należy kształtować w wychowanku, ani też nie opisują dokładnie warunków, w jakich przebiegać powinien proces edukacji. Zgodnie z przypisaną im funkcją zakreślają jedynie kierunek edukacji, ale nie wskazują dokładnie jej drogi. Nie znaczy to, że są one oderwane od rzeczywistości, przeciwnie, odwołują się do przeszłości, uwzględniają dotychczasowy dorobek pokoleń. Zakorzenione są w tradycji, kulturze własnego narodu, wzbogacając w ten sposób kulturę ogólnoludzką. Cele ogólne, formułowane w języku filozofii, muszą uwzględniać najpilniejsze potrzeby, dążenia, aspiracje współczesnego pokolenia oraz najważniejsze kierunki zmian w nauce, technice, kulturze, gospodarce własnego kraju oraz w skali światowej.

Cele ogólne z istoty swej są dynamiczne, najpełniej też wyrażają dynamikę procesu edukacji. Należy podkreślić, że podstawowym źródłem tego dynamizmu są wartości, które B. Nawroczyński określał jako absolutne, uniwersalne, nieskończone, niewyczerpalne, a ich sens wyraża się w tym, że im bardziej z nich czerpiemy, tym bardziej jawią się nam one jako kategoryczne, obowiązujące.

Problemy teleologii pedagogicznej często eliminowane były z terenu badań pedagogiki na skutek różnych trendów filozoficznych, do których chętnie odwołują się nauki o wychowaniu. Dzieje się tak też obecnie, np. pod wpływem postmodernizmu, który, często dowolnie interpretowany przez pedagogów, prowadzi do podważenia teleologii wychowawczej. O zależności myśli i praktyki pedagogicznej od filozofii pisał m. in. A. M. Krąpiec, stwierdzając, że spór wokół celów wychowania ma podłoże w filozofii człowieka. Zanegowanie celowości ludzkiego działania, występujące w wielu systemach filozoficznych, stanowi tło, na którym zarysowują się różne teorie wychowania wykluczające problematykę

²² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO, Warszawa 1998.

²³ Tamże, s. 37.

teleologiczną. Cel został w filozoficznej myśli greckiej odkryty najpóźniej i zarazem, jak pisał A. M. Krąpiec, najwcześniej go zakwestionowano, gdyż już u Ockhama w epoce średniowiecza pojęcie to zostało zawężone do jednostkowego działania²⁴. Współczesna kultura cechuje się podważaniem celowości działań człowieka w różnych dziedzinach, nie tylko w pedagogice, m. in. w prawie, etyce, naukach o kulturze. Podważając celowość ludzkiego działania ignoruje się podstawowy fakt, iż zdolność zakreślania celów i ich realizacji jest wyróżnikiem człowieczeństwa. Cechę tę, jako istotny wyróżnik człowieczeństwa, jak wcześniej już wspomniano, B. Nawroczyński nazwał telehormizmem. W języku współczesnych nauk o człowieku, jako istocie zdolnej do tworzenia wartości kultury, badacze (psychologowie, pedagodzy) nazywają ją **intencjonalnością** (K. Obuchowski), **transgresją** (J. Koziński) bądź po prostu transcendencją²⁵.

Działanie celowe jest najwyższą formą podmiotowości człowieka wtedy, gdy wywodzi się z jego wnętrza (A. M. Krąpiec), gdy źródłem tego działania jest introcepcja wartości (B. Nawroczyński). Ponadto człowiek jest istotą społeczną, nie może zatem zrezygnować z działania celowego również w życiu społecznym. Kwestionowanie celowości działania człowieka sprzyja niekontrolowanym siłom społecznym, które często niosą przemoc i zadają gwałt naturze człowieka, zwłaszcza jego duchowości. Nie rozumieją tego ci filozofowie i, dodajmy, pedagodzy, którzy powtarzają za J. Derridą, iż nie istnieją żadne cele historii czy w ogóle cele ludzkości. Istnieje jedynie rzeczywistość prawdopodobna, sensory nie dające się sprowadzić do intersubiektywnej prawdy. Wśród wielości sensory i celów pozostaje człowiekowi jedynie poszukiwanie na własną rękę.

Dwa główne powody zanegowania celowości ludzkiego działania to, po pierwsze, błędne redukcyjne teorie człowieka, po drugie zaś absolutyzowanie środków ludzkiego działania i odrywanie ich od celów (A. M. Krąpiec). Bogata lista argumentów, mających przemawiać na rzecz rezygnacji z celów w wychowaniu, dotyczy wielu aspektów tego procesu. Odwołują się one do koncepcji ogólnych odnośnie do istoty świata, istoty człowieka i jego miejsca w świecie²⁶. Nie sposób dokonać pełnej prezentacji szczegółowych tez przeciwników teleologii pedagogicznej. Sprowadzić je można do kilku najważniejszych twierdzeń.

Po pierwsze zakłada się, że jednoznaczne sformułowanie celów edukacji oznaczać będzie przyjęcie jednej, uniwersalnej prawdy o człowieku, jego kondycji, jednej prawdy o świecie. Wszelkie próby uporządkowania obrazu świata i człowieka, hierarchicznego ujęcia życia społecznego, zostają odrzucane, nazywane totalitaryzmem, ideologizacją życia. Po drugie zakłada się, że przyjęcie

²⁴ A. M. Krąpiec, *Człowiek bez celu?*, [w:] *Człowiek w kulturze* (nr 6–7), Lublin 1995.

²⁵ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993; J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna...*

²⁶ Por. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967; A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Warszawa 1984.

wiodących celów edukacji oznacza, iż odwołujemy się do wartości uniwersalnych, absolutnych, a te przecież nie istnieją. Uznanie ich w edukacji prowadziłoby do unifikacji procesu wychowania i oderwania go od realnego, uwarunkowanego historycznie i kulturowo życia człowieka. Po trzecie, ideał ogólny i wyprowadzone z niego cele edukacji zakładają konieczność postawienia pytań egzystencjalnych: skąd przychodzę, kim jestem, jakie jest moje miejsce w świecie, dokąd idę (A. Grzegorzczuk). Współczesny człowiek nie lubi takich pytań, zakłócają one jego spokój, destabilizują życie wyznaczone rytmem pracy i sukcesu, którego miarą są władza i pieniądze.

Należy pamiętać, że w sytuacji, w jakiej znalazły się nauki o człowieku, a zwłaszcza pedagogika, mamy obowiązek na nowo odczytywać myśli wybitnych uczonych, do których niewątpliwie należy B. Nawroczyński, podejmujący problemy aksjologii i teleologii wychowawczej oraz ukazujący ich wielorakie konsekwencje praktyczne. Wymiar praktyczny filozofii wychowania B. Nawroczyńskiego widoczny jest w wielu płaszczyznach jego twórczości naukowej. Zagadnienia organizacji oświaty, zasad polityki oświatowej czy też zasad nauczania, rozumianych jako normy działania pedagogicznego, opartego na założeniach pedagogiki kultury, stanowiły przedmiot głębokiej refleksji autora, której znaczenia nie sposób przecenić.