

Poglądy pedagogiczne

BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

i ich współczesne implikacje

pod redakcją

Anny Walczak

Aliny Wróbel

Marcina Wasilewskiego

EDUKACJA. FILOZOFIA WYCHOWANIA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Poglądy pedagogiczne

**BOGDANA
NAWROCZYŃSKIEGO**

i ich współczesne implikacje



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Poglądy pedagogiczne

BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

i ich współczesne implikacje

pod redakc

Anny Walczak

Aliny Wróbel

Marcina Wasilewskiego

EDUKACJA. FILOZOFIA WYCHOWANIA



Anna Walczak, Marcin Wasilewski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Teorii Wychowania, Zakład Pedagogiki Filozoficznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Alina Wróbel – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Teorii Wychowania
Zakład Teorii Kształcenia i Wychowania, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Urszula Ostrowska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Małgorzata Szymańska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/lightsource

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie
niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.06969.15.0.K

Ark. wyd. 13,0; ark. druk. 12,0

ISBN 978-83-8088-228-7

e-ISBN 978-83-8088-229-4

<https://doi.org/10.18778/8088-229-4>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Anna Walczak, Alina Wróbel, Marcin Wasilewski – Wprowadzenie	7
Część pierwsza. Kluczowe kategorie pojęciowe <i>Życia duchowego</i> Bogdana Nawroczyńskiego i ich recepcja	15
Beata Borówka – Teoria wychowania Bogdana Nawroczyńskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej.....	17
Andrzej Ryk – Bogdan Nawroczyński twórca pedagogiki kultury.....	29
Ewa Marynowicz-Hetka – Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy	37
Krzysztof Maliszewski – Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji. Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia.....	53
Justyna Sztabryn-Bochomska – „Życie duchowe” – zarzucona kategoria?	63
Część druga. Wymiary życia duchowego	71
Małgorzata Przanowska – Sens „życia duchowego”. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna.....	73
Stanisław Chrobak – Duchowość jako wartość ogarniająca całego człowieka	87
Mariusz Sztaba – „Życie duchowe” w refleksji B. Nawroczyńskiego a rozumienie duchowości w świetle analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej w kontekście współczesnej percepcji zjawiska duchowości	97
Błażej Kmiecik – Klauzula sumienia jako wyzwanie dla prawa i pedagogiki	127

Część trzecia. Warunki rozwoju duchowego z perspektywy pedagogicznej	141
Izabela Gątarek – W kręgu wartości młodego pokolenia	143
Ewa Kobyłecka – Możliwości duchowego rozwoju człowieka we współczesnym świecie. O potrzebie edukacji aksjologicznej	153
Lidia Marszałek – Dziecko wobec sztuki – duchowe aspekty rozwoju estetycznego	163
Lucyna Telka – „Swoboda i przymus w wychowaniu” – namysł wychowawców w placówce nad koncepcją wychowania	177
Noty o autorach	189

ANNA WALCZAK, MARCIN WASILEWSKI, ALINA WRÓBEL

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

Wprowadzenie

*Czemu to, co nieuchwytnie,
ma być bardziej zagadkowe od tego, co uchwytnie?
Czy nie dlatego, że my chcemy to pochwycić?*

Ludwig Wittgenstein

„Życie duchowe” – doświadcze(a)nie, fenomen, wartość, idea, projekt, pojęcie *et cetera*. Określenia te nie są tożsame ze sobą, ale nie ma też między nimi aporii w życiu człowieka – realnym i idealnym. Znaczenia „życia duchowego” można pochwytywać przez pryzmat powyższych, przykładowych, określeń. Nie zamykajmy jednak jego znaczeń w określoności.

Jeśli „życiu duchowemu” przyjrzymy się jako pojęciu, to warto w tym miejscu przywołać Miekie Bał, która jednej ze swoich książek nadała tytuł *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych* (Bał, 2012). „Życie duchowe” jako pojęcie – uwzględniając nieostrość tego, co zwie się pojęciem – nie jest jednoznacznie i kanonicznie rozumiane w polskim dyskursie pedagogicznym – wcześniejszym i współczesnym¹. Według M. Bał pojęcia „wędrują” pomiędzy dyscyplinami, indywidualnymi uczonymi, między okresami historycznymi, a także między geograficznie usytuowanymi społecznościami akademickimi. Nie chodzi tylko o linearne przemieszczanie fizyczne „od-do” – często dosłowne. W czasie wędrówki pojęcia tracą jednoznaczność, a co za tym idzie, nie są kanonicznie rozumiane. Brak jednoznaczności prowadzić może do przekształcenia ich znaczeń, jak też wyposażenia ich w nowe właściwości.

Jeśli przyjmiemy, że i „życie duchowe” jest „pojęciem wędrującym” w dyskursie pedagogicznym, ocierającym się o siebie – a czasem tożsamym – z takimi

¹ Przydałyby się solidne studia nad pojęciem „życie duchowe” w dyskursie naukowym, w tym i pedagogicznym. Intuicja zaś podpowiada nam, że nie jest ono jedynym z wielkich jego tematów.

pojęciami, jak duchowość, dusza i duch, to jako właśnie „pojęcie wędrujące” nie da się pomyśleć do końca. Jako „pojęcie wędrujące” jest w drodze dokądś i na przód i w tej drodze, choć ocierającej się także o zbłądzenie i upadek, odnaleźć można celowość wędrowania. Ta sytuacja otwiera możliwe debaty nad znaczeniem/znaczeniami pojęcia „życie duchowe” w dyskursie pedagogicznym jako doświadczeniem człowieka – możliwym, lecz czy koniecznym jako cel działań pedagogicznych? Jako pojęcie może angażować ono myśl i jako takie może być w myśli zaangażowane. Jeśli – za M. Bal – uznać, że jest pojęciem posiadającym potencjał, to może mieć ono „moc przekraczania ograniczeń dyscyplinarnych, otwierając przestrzeń realnej debaty nad światem wartości” (Bal, 2012, s. 22). Czy jest/ma być ono wartością? Tak postawione pytanie skrywa w sobie/odkrywa niepewność przy jednoczesnej wierze w słuszność/istotność „życia duchowego”, ale i apodyktyczność postulatu: kierujmy ku niemu. Proponujemy – za M. Bal – pojęcie to stosować „prowizorycznie, próbnie i roboczo w jakimś określonym znaczeniu, ponieważ wówczas można dyskutować o wynikach”, mając jednocześnie na uwadze, że jako pojęcie nie jest tylko opisowe, lecz także projektujące i normatywne (Bal, 2012, s. 53–54).

„Życie duchowe”² jest w swych znaczeniach płynne, a jednak posiadające starorzecze, koryto i odnogi. Jest tym, co codzienne, faktyczne, doświadczane. I tym, co możliwe, zapowiadające się, projektowane. I tym, co obecne i co wadzi swą obecnością – przede wszystkim we współczesnym świecie. I tym, co niewidoczne, nieuchwytnie i przez to dla wielu nieobecne. I tym, kim jestem i kim się staję. „Życie duchowe”, nie traktując je jako poręczne narzędzie w określaniu swego bycia, stawia nas przed fundamentalnymi pytaniami: „kim jestem?” i „dlaczego i po co mam być kimś (innym)?” oraz „jak mam być kimś (innym)?” i „kim się staję?”.

„Życie duchowe” – nadbudowa na życie faktyczne, dodatek do tego życia, życie po coś w życiu faktycznym, życie poza tym życiem, życie prawdziwe, życie pełne...? Można wymieniać nieuważnione pojmowanie „życia duchowego”, nawet wówczas, gdy w dochodzeniu do jego rozumienia będzie towarzyszyć przedzałożenie, mówiące o nim jako ważności/cenności/istotności/sensowności w życiu człowieka³, a wychodząc poza wymiar indywidualny, także w kulturze. W kulturze, w której żyjemy i którą tworzymy, często jako kontrkulturę. Co na temat „życia duchowego” może powiedzieć nam Profesor Bogdan Nawroczyński? Co w jego myśli pedagogicznej daje nam współczesnym do myślenia o tym, kim jesteśmy, skąd przybywamy i dokąd idziemy?

Człowiek jest „wrzucony w świat”. Światem wykreowanym przez człowieka, biorąc pod uwagę wszelkie motywy tej kreacji, jest kultura (zob. Bauman, 1998). Człowiek jest w niej konserwatorem, kontemplatorem i kreatorem, by odwołać się w tym miejscu do trzech ujęć relacji człowiek – kultura – człowiek przedstawionych

² Już poza pojęciem. A takie przekroczenie może być wyzwoleniem samego pojęcia z utartych znaczeń lub znaczeń arbitralnych „prowokujących” myśl i działanie człowieka do podporządkowania się im.

³ Pojęcie „życie duchowe” odsyła do serii znaczeń, które mają však jedną cechę wspólną – przeciwstawiają się urzeczowieniu podmiotu.

przez Andrzeja Zachariasza (1996). Człowiek jest w kulturze/poprzez kulturę/dla kultury. O tym – wydaje się – chce przekonać nas Bogdan Nawroczyński. Dla niego człowiek transcendując siebie na pokładzie wartości ku wartościom – by użyć języka marynistycznego – tworzy życie duchowe. A to jest możliwe w kulturze – jednak nie byle jakiej, przy jednoczesnym jej tworzeniu – nie byle jakim.

Dla Bogdana Nawroczyńskiego „życie duchowe”, powiązane z celowymi działaniami człowieka wyznaczonymi najwyższymi wartościami, odczytujemy jako warunek transcendowania ku najwyższym wartościom. Jego myśl można jednak odczytać i tak – to transcendowanie ku najwyższym wartościom – a te są powiązane z wartościami kulturowymi – jest esencją „życia duchowego”. Jak w horyzoncie relacji między duchowością i transcendowaniem rozumieć duchowość i transcendowanie? Czy dają się one pomyśleć oddzielnie?⁴ Dla nas pytania te korespondują z kolejnym, odślaniającym niezbywalny a zapomniany, choć przyziemny, obszar we współczesnej polskiej pedagogicznej debacie o sensowności/istotności/specyfice działań pedagogicznych, które – jak chciał Nawroczyński – są działaniami telehormicznymi, mającymi „na celowniku” podmiot dany i zadany, niedający się wypreparować z kultury, bo jest w niej zanurzony i ją kreuje⁵. Pytanie, które jest dla nas ważne, brzmi: gdzie we współczesnym polskim dyskursie pedagogicznym, podejmującym wątek podmiotu jako tego, który JEST i który powinien (jakoś) BYĆ, jest miejsce na „życie duchowe”? Dlaczego i po co rozważać o „życiu duchowym”, które nie daje się już sprowadzić do życia religijnego wyznaczonego kanonami Kościołów, bo ponad ich obrazy wychodzi, a w którym uczestniczy/którego jest twórcą człowiek?⁶

Zdecydowaliśmy się przywołać i zrekonstruować kategorię pojęciową „życie duchowe” Bogdana Nawroczyńskiego po to, by wejść z nim w rozmowę z perspektywy nas współczesnych. Staraliśmy się wniknąć w te aspekty jego myśli, które są nadal żywotne i pobudzające do ponownych przemyśleń, jak i w te, które są zapomniane. Jedne i drugie są warte odrestaurowania i umieszczenia w nowych perspektywach badawczych.

W jaki sposób współcześnie jest odbierane „życie duchowe” w ujęciu Nawroczyńskiego? Po co i w jaki sposób dokonywać translacji jego ujęcia „życia duchowego”? Czy w trakcie przemieszczania pojęcia „życie duchowe” w ujęciu Nawroczyńskiego może dokonywać się także jego transformacja? Na te pytania próbują udzielać odpowiedzi autorzy tekstów niniejszej publikacji.

Teksty, które zebraliśmy w I części opracowania, noszącej tytuł *Kluczowe kategorie pojęciowe „Życia duchowego” B. Nawroczyńskiego i ich recepcja*, przywołują najważniejsze aspekty jego myśli pedagogicznej z punktu widzenia interesującej nas tematyki. Są one nie tylko retrospekcją myśli Nawroczyńskiego, ale i świetną próbą zmierzenia się z nią poprzez jej rozbiór dla „myślenia dalej...” i odzyskiwanie ku „myśleniu o...”.

⁴ Jedno z możliwych pytań, które w tym miejscu może wybrzmieć: czy wciąż transcendując dochodzimy do pełni duchowości, czy też pełnia duchowości dopiero umożliwia nam transcendowanie? Na marginesie: czy życie duchowe nie jest już pełnią życia człowieka?

⁵ Samej kreacji nie nadajemy wartościującej konotacji.

⁶ Choć – bezsprzecznie – Kościoły dają człowiekowi wizję i praktykę bycia na ścieżce duchowej. W tej publikacji nie rozwijamy tego wątku.

W artykule noszącym tytuł *Teoria wychowania Bogdana Nawroczyńskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej* autorka – Beata Borówka – przedstawia kluczowe momenty biografii naukowej Nawroczyńskiego, dokonując także nader śmiałych ocen jego postawy w okresie powojennym. Głównym celem, jaki stawia sobie B. Borówka, jest „odszukać [...] pierwiastki filozoficzne, na których oparł on swój system pedagogiczny”. Efektem tych poszukiwań jest próba wykładni Nawroczyńskiego ontologii warstw bytu oraz poziomów osobowości (ze wskazaniem ich inspiracji filozofią Sprangera), koncepcji telehormizmu oraz roli wzorców osobowych w kształtowaniu człowieka.

Andrzej Ryk – autor artykułu pt. *Bogdan Nawroczyński twórca pedagogiki kultury* – przybliży Czytelnikowi opis życia duchowego w ujęciu Nawroczyńskiego, jego strukturę, procesy (wnikające używanie, kształtowanie, tworzenie) i hierarchię, pokazując je jako podstawę nie tylko rozwoju kultury, ale także jako centralną kategorię wychowania. Uwypukla ramy działań kulturowych w ujęciu Nawroczyńskiego wskazując na wartość normatywną – posiadającą walor powszechności i oczywistość obowiązywania, której analiza staje się kluczem do rozumienia jego pedagogiki kultury.

Ewa Marynowicz-Hetka zatytułowała swoje rozważania *Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy*. Zestawiła w nich ze sobą pojęcia Życie duchowe i kulturę aktywności w ujęciu Jeana-Marie Barbiera, proponując spojrzeć na to pierwsze jako kulturę aktywności duchowej i tym samym nadając szersze znaczenie niż przypisywał mu B. Nawroczyński. Kultura duchowa jest w tym ujęciu jedną z kultur aktywności, a aby móc o niej dyskutować ważne jest uwzględnienie jej cech znaczących i specyficznych, które podkreślają złożoność procesów kultury aktywności duchowej, jej „dynamikę i zmienność, ewoluowanie w poszukiwaniu sensu”, meliorowanie (ulepszanie) oraz kontekstów jej tworzenia przywołanych między innymi za E.T. Hallem (ubogi i złożony kontekst) i F. Brandelem, takich jak „czas i przestrzeń oraz związki między nimi (trwanie i ciągłość, zerwanie i nieciągłość)”. Idąc po śladach Barbiera, ujmując zarazem kulturę aktywności duchowej w kategorii środowiska niewidzialnego, autorka zaproponowała analizę wybranych elementów narzędzia umożliwiającego badanie złożoności pojęcia kultury aktywności duchowej „jednostek, które uczestniczą w jej powstawaniu i jej podzieleniu wzajemnym”.

Krzysztof Maliszewski w artykule *Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji. Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia* nie traktuje Profesora Nawroczyńskiego jako pomnikowego klasyka, lecz „pełnoprawnego uczestnika współczesnych debat o kondycji pytań egzystencjalnych i edukacji ze swoją nieporównywalną humanistycznie ofertą”, która nie „daje szans na inicjację w mądre życie”. „Czytanie” myśli Nawroczyńskiego zawartych w *Życiu duchowym*, wyrażonych wprost jak również pojawiających się tylko w zarysie oraz „czytanie” go w kontekście innych autorów, pozwala autorowi na odrestaurowanie dla współczesnej pedagogiki istoty teleologii, określającej jakość żywotności kultury.

Z głównym przesłaniem powyższego artykułu – uznaniem „życia duchowego” za „twardy parametr, który decyduje o tym, jakie życie dzieje się w nas i wokół” koresponduje artykuł Justyny Sztobryn-Bochomulskiej *„Życie duchowe” – zarzucona*

kategoria? Autorka zastanawia się nad statusem wartości absolutnych we współczesnej kulturze ponowoczesnej, która – jak czytamy – nie daje możliwości by „myśleć o własnym życiu w kategorii poza »tu i teraz«”, bo w niełasce jest stawianie celów idealnych. Uwodzicielską moc mają wszelkie arbitraryzmy, którym ulegając poszerza się między innymi kulturę konsumpcji. Autorka konstatuje: koncentracja na jednym wymiarze kultury – na sferze kulturowej a zarzucanie sfery kulturalnej (za B. Nawroczyńskim) „nie idzie w parze z naszym rozwojem duchowym”. Dlatego myśl Nawroczyńskiego o „życiu duchowym” – zdaniem autorki – warto nadbudowywać przez kolejne pokolenia.

W części II opracowania, zatytułowanej *Wymiary „życia duchowego”*, prezentujemy cztery teksty ujmujące zagadnienie życia duchowego z perspektywy epistemologicznej, historycznej i z punktu widzenia klasycznie rozumianej *praxisis* (rozumnego działania w granicach etyki).

W artykule *Sens „życia duchowego”. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna*, jego autorka – Małgorzata Przanowska – podejmuje próbę „uchwylenia i zestawienia zasadniczych dla filozofii i pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej pojęć”. W tym celu M. Przanowska dokonuje błyskotliwej wykładni stanowisk dotyczących życia duchowego u Nawroczyńskiego i Gadamera, w komparatystycznym zestawieniu z Hessenem i Ricoeurem. Autorka rozważa kolejno: nowożytne pojęcie nauki, dziedzictwo dialektyki Heglowskiej, rolę zmysłów i rozumienia, pojęcie kultury, i wreszcie tytułowy „sens życia duchowego”. Interesująca poznawczo interpretacja dwóch wybitnych koncepcji życia duchowego: pedagogiki kultury i hermeneutyki filozoficznej znajduje zwieńczenie w autorskiej filozofii wyrafinowanego „smakowania życia”, którą autorka przeciwstawia płytkiej postawie konsumowania dóbr kultury.

Stanisław Chrobak w artykule *Duchowość jako wartość ogarniająca całego człowieka* za J.A. Kłoczowskim wskazuje na trzy kręgi znaczeniowe duchowości odnoszącej się do osoby: antropologiczny, religijny i ascetyczno-mistyczny. W swoim tekście analizuje ten pierwszy, głównie z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego. Pokazuje duchowość jako fenomen „dla człowieka zupełnie naturalny”, choć wymagający od niego transcendencji (za V.E. Franklem), będącej odpowiedzią na wartości, które fundują wytyczone w życiu cele, wedle których człowiek ma się kierować. W ten sposób „człowiek nie tylko przekształca świat, lecz także buduje siebie jako wartość na tym świecie”. Duchowość – a raczej struktura duchowa (za B. Nawroczyńskim) – jest wytworem własnego rozwoju, ale rozwoju osadzonego w odkrywaniu wartości i życia nimi poprzez uczestniczenie w nich.

Mariusz Sztaba w artykule *„Życie duchowe” w refleksji B. Nawroczyńskiego a rozumienie duchowości w świetle analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej w kontekście współczesnej percepcji zjawiska duchowości* pokazuje wieloznaczność i niejasność rozumienia i znaczenia duchowości i życia duchowego współcześnie. Ukazuje znaczenie duchowości: antropologiczne, religijne, filozoficzne, kulturowe, psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, ale także i postmodernistyczne. Dokonuje także syntetycznego opisu składników i procesów życia duchowego B. Nawroczyńskiego, wyrażając swoje uwagi i wątpliwości (głównie w stosunku do jego antymetafizycznej postawy i nikłej obecności rozważań teologicznych jak też pewnych nieścisłości w wyrażanych poglądach) oraz konfrontując

je z analizami duchowości i życia duchowego w ujęciu Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej, związanej z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II. Autor postuluje, aby we współczesnej pedagogice nie zabrakło dziedziny wychowania religijnego, które podnosi potencjał ludzkiej duchowości, wspiera jej „dynamizm i rozwój”. Wskazuje także na wychowanie w duchu religii chrześcijańskiej jako jedno z pożądanych form wychowania religijnego.

W ostatnim artykule II części opracowania, zatytułowanym *Klauzula sumienia jako wyzwanie dla prawa i pedagogiki*, mamy do czynienia z odważną próbą interdyscyplinarnego (z pogranicza prawoznawstwa, medycyny i pedagogiki kultury) zmierzenia się z jednym z trudniejszych zagadnień współczesnej bioetyki. Jego autor Błażej Kmiecik – w nawiązaniu do koncepcji Nawroczyńskiego – zajmuje stanowisko w kwestii klauzuli sumienia, opowiadając się za podejściem nonkonformistycznym, przeciwstawionym postawie *stricte* legalistycznej. B. Kmiecik, z perspektywy eksperckiej, analizuje *casus* głośnej medialnie, a zarazem niezwykle skomplikowanej sprawy postawy etycznej Bogdana Chazana, jednakże przemyślenia autora mają wartość dalece przekraczającą doraźne zagadnienia publicystyczne.

Autorki tekstów zgromadzonych w III części pod tytułem *Warunki rozwoju duchowego z perspektywy pedagogicznej* skupiły się na tych uwarunkowaniach rozwoju duchowego, które dotyczą wartości i ich miejsca we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. W artykule *W kręgu wartości młodego pokolenia* Izabela Gątarek zwraca uwagę na wybrane procesy przebiegające we współczesnej rzeczywistości społecznej, stanowiące jednocześnie zagrożenie dla spójnego tworzenia własnej osoby, zwłaszcza przez młode pokolenie. Globalizacja, ekspansja mediów, życie w świecie wirtualnym i konsumpcjonizm, zdaniem autorki są to te zjawiska, które utrudniają poszukiwanie wartości, zwłaszcza dzieciom i młodym ludziom, zagubionym w gąszczu sprzecznych ideałów i wzorów postępowania.

Jak wskazuje Ewa Kobyłecka w artykule pt. *Możliwości duchowego rozwoju człowieka we współczesnym świecie. O potrzebie edukacji aksjologicznej*, w tej perspektywie edukacja aksjologiczna staje się antidotum na kryzys tożsamości współczesnego człowieka, który zagubiony jest w chaosie sprzecznych informacji i nie potrafi zbudować własnego systemu wartości. Dlatego też powinno wzrosnąć zainteresowanie aksjologicznymi aspektami procesu edukacji, w zakresie której podejmowane działania na rzecz rozumienia i urzeczywistnienia ponadczasowych wartości sprzyjać mają wewnętrznemu ubogaceniu aksjologicznemu.

Artykuł Lidii Marszałek *Dziecko wobec sztuki – duchowe aspekty rozwoju estetycznego* prezentuje podobną perspektywę analizy rozwoju duchowego. Autorka podkreśla, że „duchowość jest kluczem do zrozumienia kultury i pozostaje głęboko zanurzona w kontekście społecznym i kulturowym”. W jej interpretacji kontakt ze sztuką, jako duchowe doświadczenie piękna, w dużej mierze uzależniony jest od wrażliwości estetycznej, którą należy twórczo rozwijać. L. Marszałek szczególną uwagę zwraca na to, że sztuka wychowuje w swoisty sposób, odsłania nieznane obszary rzeczywistości, angażuje i intensyfikuje przeżycia, intelekt oraz działanie. Dlatego należy przygotowywać dzieci do percepcji świata symboli i wartości kulturowych, aby każde spotkanie z dziełem sztuki było źródłem wyjątkowych doświadczeń.

Ostatni artykuł części III, autorstwa Lucyny Telki, nosi tytuł „*Swoboda i przymus w wychowaniu*” – *namysł wychowawców w placówce nad koncepcją wychowania*. Rozważania autorki dotyczą namysłu wychowawców nad koncepcją wychowania, pozwalającą kształtować wyobrażenia orientujące ich działania wychowawcze z dzieckiem. Podstawowym kontekstem, do którego odwołuje się autorka, są poglądy Bogdana Nawroczyńskiego, dotyczące miejsca oraz roli swobody i przymusu w wychowaniu, a także wyływające z nich inspiracje pedagogiczne. Rozważania zaprezentowane w artykule stanowią źródło takich treści, które mogą być znaczące dla projektowania własnej praktyki wychowawczej oraz mogą być zachętą do podejmowania refleksji nad już realizowaną działalnością.

Publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelnika, jest owocem I Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego z cyklu *Wokół życia duchowego* na temat *Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje*⁷. Mamy nadzieję, że zarówno teoretycy jak i praktycy wychowania z satysfakcją odwoływać się będą do niniejszych tekstów, a impulsy w nich zawarte staną się inspiracją w poznawaniu, rozumieniu i interpretacji złożoności procesu wychowania zakotwiczonego w kulturze, kreowanego przez nią – jak również przez nią ograniczanego, ale także procesu, który dzieje się na rzecz jej zmiany. Uznaliśmy, iż pierwszy człon tytułu książki Bogdana Nawroczyńskiego *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, wydanej w 1947 roku, jest kierunkowskazem dla poszukiwań we współczesnym dyskursie pedagogicznym tego, co funduje i określa sens ludzkiego życia. Naszym celem jest podjęcie próby oglądu „życia duchowego”, jako – zakładamy – niezbywalnego atrybutu egzystencjalnej kondycji człowieka.

Bibliografia

- Bal M. (2012), *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

⁷ Tematyka seminarium, które odbyło się 5 listopada 2014 roku, koreluje z treścią I tomu serii wydawniczej, noszącego tytuł *Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena* pod redakcją naukową A. Wróbel i M. Błędowskiej, wydanego przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego w 2013 roku. Zarówno myśl pedagogiczna Sergiusza Hessena, jak i Bogdana Nawroczyńskiego jest dla nas szczególnie istotna, ponieważ stanowi ona podstawę i inspirację dla współczesnego dyskursu pedagogicznego.

Część pierwsza

**KLUCZOWE KATEGORIE POJĘCIOWE
ŻYCIA DUCHOWEGO
BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO
I ICH RECEPCJA**

BEATA BORÓWKA

TOWARZYSTWO PEDAGOGIKI FILOZOFICZNEJ IM. B.F. TRENTOWSKIEGO

Teoria wychowania Bogdana Nawroczyńskiego w perspektywie założeń pedagogiki filozoficznej

Celem autorki niniejszego artykułu jest zaprezentowanie idei wychowawczych Bogdana Nawroczyńskiego z pozycji pedagogiki filozoficznej. Jako że wskazany nurt nabiera wyrazistych cech, rzeczą niezbędną jest ukazanie jego paradygmatów. I, należy stwierdzić, że w żadnym z renomowanych wydawnictw o profilu encyklopedycznym, dla przykładu w *Słowniku pedagogicznym* (Okoń, 1981), *Encyklopedii pedagogicznej* (red. Pomykało, 1993), a nawet w wydawnictwie najnowszym, jakim jest *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (red. Pilch, 2005), termin ten nie występuje. Poszerzając jednak zakres poszukiwań, należy zauważyć, że kategoria „pedagogika filozoficzna” jest obecna w kilku naukowych tekstach. Dla przykładu, można wymienić opracowania S. Wołoszyna (1997, s. 7–11), M. Jaworskiej-Witkowskiej i L. Witkowskiego (2010), jak również artykuł K. Jakubiaka i R. Lepperta (2003). Cechą charakterystyczną refleksji, jaką przeprowadzili przywołani autorzy nad określeniem „pedagogika filozoficzna” jest brak wspólnego stanowiska, brak wyrazistych zasad jej identyfikacji (zob. szerzej J. Jastrzębski, 2005, s. 37 i in.). Stąd też, należy sięgnąć do Wortalu Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej autorstwa S. Sztobryna i M. Wasilewskiego. Zawarte w nim treści konstytuują termin „pedagogika filozoficzna” i właśnie one stanowią będą podstawy prezentowanych tutaj rozważań. I tak, są to: zależność koncepcji pedagogicznych od warunków historyczno-kulturowych, ścisły związek pedagogiki z filozofią, szczególnie z antropologią, aksjologią i epistemologią¹. Wymienione na końcu elementy są podstawowymi pojęciami funkcjonującymi w filozofii, ale pomimo tego, dążąc do jasności wykładu, należy je nieco przybliżyć.

W odniesieniu do antropologii filozoficznej (gr. *anthropos* – człowiek, *logos* – nauka) (Darowski, 2008, s. 22) zaznaczę, że pod tym mianem rozstrzyga się takie

¹ <http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/>, [30.12.2014].

zagadnienia, jak miejsce i rola człowieka w społeczeństwie i przyrodzie, poszukuje się cech wyróżniających go spośród innych istot żywych oraz rozpoznaje stosunek człowieka do samego siebie i innych. W ramach antropologii rozpatrywana jest również problematyka związana z samym bytem – jaki jest sens ludzkiego istnienia, w jaki sposób można realizować samego siebie². Tak szeroki zakres zagadnień zawiera się, nieco rzecz uogólniając, w filozofii człowieka, czyli obydwaj pojęcia można traktować w sposób tożsamy, co też w moim tekście znajdzie zastosowanie.

Następnym elementem, jaki został wymieniony na stronach Wortalu, jest aksjologia (gr. *aksis* – godny, cenny; *logos* – słowo) (Jedynak, 1994, s. 9), którą można rozumieć jako teorię wartości, filozofię wartości, w których pojawiają się także wątki ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne, socjologiczne i kulturowe. Bywa, że w znaczeniu normatywnym aksjologię określa się jako system wartości (hierarchia) przyjmowany w ramach określonego poglądu, z którego wywodzą się wskazania moralne. W odniesieniu do pedagogiki najwłaściwsza wydaje się jednak filozofia wartości. I rzeczywiście, sięgając głębiej w ten obszar, etyka normatywna to nic innego, jak rozważania nad wartościami moralnymi i wyprowadzonymi stąd wzorcami postępowania, ideałami osobowościowymi (tamże, 1994, s. 94), a to istotny element pedagogiki. Tak więc ta druga, czyli filozofia moralna, bardziej przystaje do celów wychowania, tym bardziej że oba pojęcia w znacznej mierze są tożsame. Mając na uwadze powyższe, w artykule tym będą funkcjonować naprzemiennie określenia etyka i filozofia moralna.

Ostatnim paradygmatem pedagogiki filozoficznej, jaki został zamieszczony w Wortalu, jest epistemologia. Jest to teoria poznania (gr. *episteme* – wiedza), w ramach której rozpatruje się zagadnienia roli doświadczenia w powstawaniu wiedzy, udział w tym procesie rozumu, relacji między wiedzą a pewnością (Blackburn, 1997, s. 110–111), czyli wkracza się tutaj w pewnym stopniu na teren filozofii analitycznej (Blackburn, 1997, s. 124; Woleński, 2007, s. 100–142, 355–413).

Wymienione wyżej paradygmaty pedagogiki filozoficznej, w większym lub mniejszym stopniu, są obecne w koncepcjach wychowawczych Bogdana Nawroczyńskiego. Siłą rzeczy jedno z nich zaznacza się mocniej, inne nie są tak wyraziste. W kręgu tych pierwszych należy z pewnością umiejscowić uwarunkowania historyczno-kulturowe, co też w niniejszym tekście zostanie skrętnie odnotowane. Będzie to także pretekst do ukazania zarysu biografii uczonego, nie wyłączając tych elementów, które były odbiciem czasów, w jakich przyszło mu żyć i tworzyć.

Bogdan R. Nawroczyński urodził się dnia 9 kwietnia 1882 roku w Dąbrowie Górniczej, w rodzinie lekarskiej. W wieku dziesięciu lat rozpoczął naukę w rządowym gimnazjum w Kielcach, którą kontynuował przez trzy lata. Następnie, ponieważ rodzina przeniosła się do Warszawy, został uczniem IV Gimnazjum Rządowego w tym mieście. Ukończył je w 1901 roku, a za osiągnięcia władze szkolne odznaczyły go srebrnym medalem³. Po maturze Nawroczyński rozpoczął

² Zob. przykładowo A. Schaff (1965), także S. Kowalczyk (2002); celowo przytaczam tu dwie pozycje, ponieważ ukazują one odmienne spojrzenie na ten sam temat. Por. też A. Gehlen (1983, s. 239–248).

³ H. Kaczorowski (2004, s. 602) napisał, że to był srebrny medal, z kolei W. Okoń (1993, s. 298) zanotował, że odznaczony został medalem złotym.

studia prawnicze na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim (Kaczorowski, 2004, s. 602). Niestety, Uniwersytet był zrusyfikowany, a wykładowcy, przede wszystkim Rosjanie, prezentowali niski poziom intelektualny. Stąd też, w celu poszerzenia swoich wiadomości, uczęszczał również na prywatne seminaria H. Struvego, który będąc profesorem Uniwersytetu, prowadził dodatkowo, w swym mieszkaniu, zajęcia w języku polskim⁴.

W 1905 roku w Królestwie Polskim wybuchła rewolucja. Doszło do rozruchów robotniczych, a niepokoje objęły również Cesarski Uniwersytet Warszawski. Nawroczyński wziął udział w strajku studentów i w ich imieniu wręczył kuratorowi szkolnemu Szwarcowi petycję, której był autorem (Okoń, 1993, s. 298). Sformułowany był tam między innymi postulat „przywrócenia Uniwersytetowi Warszawskiemu jego polskiego charakteru” (Kieniewicz, 1981, s. 510).

Po upadku rewolucji i zamknięciu uczelni, Nawroczyński udał się do Berlina. Podczas rocznego tam pobytu studiował filozofię i psychologię na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Berlińskiego. Studia te kontynuował następnie w Lipsku, który wówczas służył jako światowy ośrodek myśli pedagogiczno-psychologicznej. Spędził tam dwa lata, a w gronie jego wykładowców znajdowały się takie znakomitości jak W. Wundt i P. Barth (Mońka-Stanikowa, 1996, s. 12–13)⁵. Studiów jednak nie ukończył i w 1909 roku wrócił do Warszawy, gdzie w prywatnych szkołach średnich prowadził zajęcia z propedeutyki filozofii i literatury polskiej. W tym okresie często miał zatargi z policją z powodu działalności politycznej, jaką prowadził w ramach Związku Młodzieży Polskiej. Został nawet aresztowany, a po wyjściu z więzienia w 1911 roku, aby uniknąć dalszych represji, wyjechał do Dorpatu. Na tamtejszym uniwersytecie odbył studia prawnicze, których zwieńczeniem była rozprawa zatytułowana *Prawo narodów i prawo przyrodzone w trzech księgach Hugona Grocyusza „O prawie wojny i pokoju”*, na podstawie której uzyskał dyplom prawniczy pierwszego stopnia (Mońka-Stanikowa, 1987, s. 22).

Kolejny etap jego życia wiąże się z pobylem we Lwowie. Na tamtejszym Uniwersytecie kontynuował przerwane w Lipsku studia z filozofii i pedagogiki oraz polonistyki. Jego mistrzem w zakresie dwóch pierwszych kierunków był K. Twardowski, z zakresu polonistyki słuchał wykładów W. Bruchnalskiego, J. Kallenbacha i J. Kleinera. Jednak to pod kierunkiem Twardowskiego napisał rozprawę *Prolegomena do nauki o jakości sądów* i w 1914 roku został doktorem filozofii (Okoń, 1993, s. 300–301; Mońka-Stanikowa, 1996, s. 13).

Po obronie doktoratu Nawroczyński podjął na nowo pracę dydaktyczną w warszawskich szkołach średnich. Kontynuował to zajęcie podczas I wojny światowej i zdobył na tym polu znaczny autorytet. Już jako uznany pedagog włączył się czynnie w odbudowę państwa polskiego. W okresie II Rzeczypospolitej pełnił szereg odpowiedzialnych funkcji związanych ze szkolnictwem, między innymi był kierownikiem Oddziału Pedagogiki Ogólnej utworzonego przy Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zasiadał

⁴ W. Okoń (1993, s. 299); Henryk Struve (1840–1912), jeden z pierwszych historyków filozofii polskiej, tworzył podwaliny pod nauką metafizykę. Zob. A. Aduszkiewicz (red.), (2004, s. 484).

⁵ Paul Barth (1858–1922), niemiecki filozof i pedagog, zwolennik respektowania czynników społecznych w wychowaniu, zob. W. Okoń (2007, s. 42); Wilhelm Wundt (1832–1920), niemiecki psycholog, fizjolog i filozof, jeden z twórców psychologii eksperymentalnej (tamże, s. 466).

w Radzie Pedagogicznej nadzorującej prace Państwowego Instytutu Pedagogicznego, wykładał dydaktykę ogólną i prowadził seminarium w ramach tegoż Instytutu (Kaczorowski, 2004, s. 604).

Odrodzenie Polski umożliwiło Nawroczyńskiemu rozpoczęcie kariery w charakterze nauczyciela akademickiego. I tak, w roku akademickim 1924/25 objął Katedrę Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego (Grot, 1972, s. 200–201), ale już rok później przeniósł się na Uniwersytet Warszawski. Dnia 8 maja 1926 roku Prezydent Rzeczypospolitej mianował go profesorem nadzwyczajnym pedagogiki i organizacji szkolnictwa (Kaczorowski, 2004, s. 605). Nawroczyński objął na uczelni Katedrę Pedagogiki, funkcjonującą w ramach Wydziału Filozoficznego (Mońka-Stanikowa, 1987, s. 15). W 1936 roku został mianowany profesorem zwyczajnym (Kaczorowski, 2004, s. 605).

W okresie II wojny światowej, w ramach Polskiego Państwa Podziemnego, Departament Oświaty i Kultury (kryptonim „Pochodnia”, od 3 kwietnia 1943 roku „Tęcza”), pełnił funkcję inspektora tajnego nauczania (Mońka-Stanikowa, 1993, s. 19; Grabowski, 2003, s. 236), a po upadku powstania warszawskiego wraz z innymi profesorami zorganizował w listopadzie 1944 roku nowe ośrodki kursów akademickich w Częstochowie i Kielcach (tamże, s. 239–240). Podczas okupacji był także prezesem specjalnego trybunału, osądzającego obywateli za naganną postawę wobec okupantów (Kaczorowski, 2004, s. 604).

W okresie powojennym Nawroczyński włączył się czynnie w budowę nowego porządku, jaki zaprowadzali polscy komuniści ze wsparciem Związku Radzieckiego. Tak należy bowiem ocenić zaproszenie, które przyjął od wiceministra oświaty Władysława Bieńkowskiego, a dotyczące uruchomienia Uniwersytetu Warszawskiego⁶. Postawa, jaką się wówczas wykazał, nie przyniosła mu jednak trwałych korzyści i w 1948 roku, w wieku 65 lat, został przeniesiony na wcześniejszą emeryturę (Okoń, 1993, s. 308). Po tak zwanym przełomie październikowym (Pełczyński, 2007), kiedy zelżał nieco stalinowski ucisk w Polsce, powrócił do pracy w UW i tym samym nadal (Okoń, 1993, s. 309), pomimo gorzkiego doświadczenia, jakim było bez wątpienia odsunięcie go od pracy pedagogicznej, wspierał władzę komunistyczną. Czynił to nawet po przejściu na emeryturę już w normalnym trybie, w 1960 roku. Typowym tego przykładem jest artykuł z 1966 roku zamieszczony w „Kwartalniku Pedagogicznym” pt. *O wychowaniu i wychowawcach*. Sformułował tam tezę, że ówczesna oświata, włączając w to i szkolnictwo dorosłych, zawdzięcza swój rozwój przemianom gospodarczym i politycznym, jakie nastąpiły po II wojnie światowej. Przywołał przy tym Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych, które były przecież jednym z instrumentów zniewalania społeczeństwa w duchu ideologii marksistowskiej (Nawroczyński, 1961a, s. 107–111; 1968)⁷. Trzeba w tym miejscu zaakcentować, że intelektualisci działali wprawdzie

⁶ Jako wysoki rangą przedstawiciel struktur cywilnych PPP dobrze orientował się w sytuacji w Polsce, zdawał sobie sprawę, że „nowa władza” jest bezprawną ingerencją wschodniego mocarstwa. Zob. szerzej W. Roszkowski (1995, s. 582–585); o postawach ówczesnych naukowców zob. Ł. Kamiński (2000, s. 250–251). Władysław Bieńkowski, jeden z ideologów Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, zob. szerzej R. Herczyński (2008, s. 54, 58, 105 i nast.).

⁷ TUR powstały w 1957 r., działały pod kierownictwem ideologicznym Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, przybudówce PZPR-u. Zob. szerzej B. Willebrandt (1980, s. 540; o genezie

wówczas w świecie pewnych konieczności, ale jednak nie do końca. Nie wydaje się bowiem, aby karano kogoś, kto czegoś nie napisał lub też napisania czegoś odmówił. Nawroczyński zmarł 17 stycznia 1974 roku i został pochowany na warszawskich Powązkach (Okoń, 1993, s. 310).

W okresie schyłkowym komunizmu w Polsce, kiedy to władza starała się pozycję swą utrzymać za wszelką cenę, często sięgano do autorytetów, które w swoim czasie ją wspały. Nie zapomniano wówczas o Nawroczyńskim, wyeksponowano jego postać na wystawie zatytułowanej „Popioły i diamenty”, obrazującej początki Uniwersytetu Warszawskiego, eksponowanej od 19 lutego do 19 grudnia 1987 roku. Uczony tej miary, który w nowej, powojennej rzeczywistości zajął pozycję sprzyjającą „nowemu porządkowi”, został więc odpowiednio uhonorowany (Furmańska, 1996, s. 96)⁸.

Dorobek naukowy Nawroczyńskiego jest niezwykle bogaty i przy tym bardzo różnorodny. Obejmuje on 27 pozycji książkowych oraz 158 artykułów i rozpraw (bibliografia prac zob. B. Nawroczyński, 1987a, t. I, s.115–127). Znajdują się tutaj opracowania z dziedziny filozofii, prawa, historii myśli pedagogicznej i dziedzin pokrewnych. Bez cienia wątpliwości, do najważniejszych jego dzieł należy zaliczyć: *Swoboda i przymus w wychowaniu: siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947, oraz *O wychowaniu i wychowawcach*, Warszawa 1968.

Zgodnie z przyjętymi założeniami, niezbędne jest wskazanie w twórczości Nawroczyńskiego na te pierwiastki filozoficzne, na których oparł on swój system pedagogiczny. Nie byłoby to jednak możliwe bez ukazania genezy jego przemyśleń, czyli tła filozoficzno-psychologiczno-pedagogicznego. Pierwszorzędną inspiracją w tym zakresie był dla niego K. Twardowski. Sam Nawroczyński wpływów określił w sposób następujący:

Jeżeli teraz znawcy pytają mnie, jakimi drogami doszedłem do jasności i ścisłości moich przemówień i pism – odpowiadam: tego nauczył mnie Mistrz Twardowski. Bardzo wiele zawdzięczam tym dwu semestrom we Lwowie. One dały mi ostatni szlif (Mońka-Stanikowa, 1986, s. 22).

Poszerzając zakres wspomnieniowy o inne źródła, należy zanotować, że przywołany Mistrz Twardowski (1866–1938) był twórcą tzw. filozoficznej szkoły lwowsko-warszawskiej. W jej kręgu znajdują się takie znakomitości jak Władysław Witwicki, Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Tadeusz Kotarbiński. Podstawowym założeniem, jakie Twardowski sformułował, była konieczność uściślenia pojęcia filozofii. Potraktował ją raczej jako zbiór problemów aniżeli fundamentalną dyscyplinę, a w jej kręgu umieścił logikę, teorię poznania, psychologię, etykę i estetykę. Wskazał przy tym, że wielkie konstrukcje filozoficzne wykraczają

TUR-u, s. 514–516, 523–533). O okresie tym w życiu Nawroczyńskiego napisał S. Ruciński (1996, s. 51) następująco: „Musiała to być dla Profesora bardzo trudna i długa, bo trwająca do końca życia, próba”. Nasuwa się wniosek, że autor nie do końca znał biografię Nawroczyńskiego lub też pewnych faktów nie prezentował w należyłym świetle.

⁸ M. Furmańska (1996) oczywiście nie dostrzegła właściwego kontekstu wystawy, chociaż tytuł nawiązujący do książki J. Andrzejewskiego *Popiół i diament* jest wielce wymowny. Właściwą odpowiedź znamy teraz.

zwykle poza fakty i jako takie nie należą do nauki lecz metafizyki, gdzie jakiegokolwiek koncepcje są sprawą osobistych przekonań. Uważał również, że fundamentem filozofii jest psychologia. Podejmując badania właśnie w tym obszarze, sformułował koncepcję twórczości i wytworów, stwierdzając, że można je rozpatrywać zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym (Woleński, 2010, s. 399, 409–412).

Wskazując inspiracje naukowe, z jakich korzystał Nawroczyński, nie sposób pominąć wspomnianego już Władysława Witwickiego (1878–1948), również studenta K. Twardowskiego. Tak jak Nawroczyński, doktoryzował się on z filozofii (Nowicki, 1982, s. 17 i nast.), ale poświęcił się psychologii. Prowadząc na tej płaszczyźnie badania, sformułował teorię tzw. psychologii postaci wspartą na układach spoistych. Według niego były to „układy łatwo rozpoznawalne jako te same i nie dające sobie zmieniać żadnego szczegółu bez zmiany całości”, a w każdym takim układzie dostrzec można „pewną jedność w różnorodności” (Witwicki, 1963, s. 124).

Nawroczyński odwoływał się także do intelektualnego dorobku E. Sprangera, szczególnie do jego klasyfikacji osobowości, oraz idealizmu G.W.F. Hegla (Mońka-Stanikowa, 1987, s. 18–19).

Problematykę antropologiczną będącą przedmiotem rozważań Nawroczyńskiego zasygnalizować można jego stwierdzeniem, że cały „kosmos powstał z chaosu” (Wołoszyn, 1998, s. 41), a bytujący w nim człowiek zajmuje przestrzeń i czas, ale jest on czymś więcej aniżeli tylko obiektem fizycznym. Na jego istnienie jako całości składają się trzy warstwy: biologiczna, psychiczna i duchowa (Borzym, 1991, s. 222). Łączy wiele wspólnych elementów, spośród których najistotniejsze jest to, że w zakresie doświadczania życia zewnętrznego otrzymują te same bodźce.

Omawiając warstwę biologiczną, Nawroczyński stwierdził, że jej istnienie przejawia się w tym, iż człowiek od samych narodzin ulega naciskom popędów i poprzez odpowiednie działania stara się je realizować. Są to czynności konieczne, ponieważ są zdeterminowane biologizmem człowieka, tożsame z instynktem życiowym. Dążąc do zaspokojenia tych potrzeb, a także poszukując przyjemności, człowiek stara się korzystać ze sposobów, jakie w tej mierze odziedziczył po minionych pokoleniach (Ruciński, 1996, s. 54–55); w ten sposób powstają tzw. fakty kulturowe. Łączą one członków danej społeczności, grupy, a w dalszej perspektywie utrwalają się i przechodzą w tradycję (Nawroczyński, 1947, s. 5).

Drugą warstwą składającą się na ludzki byt jest – według Nawroczyńskiego – poziom psychiczny. Korzystając z koncepcji psychologii postaci Witwickiego, tak jak i on przyjął istnienie układów spoistych (Wołoszyn, 1998, s. 34). Termin ten przybliżył na przykładzie melodii:

Układem spoistym jest melodia, choć bowiem nie może ona powstać bez szczególnych tonów muzycznych, to jednak nie jest ich sumą. Możemy się o tym przekonać, odejmując ton po tonie. To, co będzie pozostawało, nie będzie resztą tej samej melodii, lecz inną melodią albo niemelodyjnym układem tonów. Poszczególne ton muzyczny jest co prawda materiałem na różne melodie, ale nie jest ani melodią, ani nawet częścią, lecz tylko jednym z fundamentów melodii. Jeżeli w melodii można wyróżnić poszczególne człony, to będą one posiadały tę właściwość, że

każdy z nich istnieje tylko w związku ze wszystkimi. Jak ważny jest ten związek, o tym świadczy fakt, że melodię można transportować z jednej tonacji w drugą. Zmieniają się wówczas wszystkie tony, melodia jednak pozostaje, byle tylko stosunki pomiędzy tonami pozostały bez zmiany (Nawroczyński, 1987b, s. 72).

W perspektywie cytowanego przykładu Nawroczyński dodał jeszcze, że układy spójne są nieodłącznym elementem życia osobistego, zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Z sytuacji owej wynikają określone konsekwencje pedagogiczne. Oceniając bowiem indywidualność dziecka, należy dostrzec w nim pewien specyficzny dla niego układ spójny, gdzie wychowanie i wykształcenie jest procesem dochodzenia do układów spójnych wyższego rzędu. Osiąga się to nie tylko pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, ale niezbędny jest również tutaj wysiłek samego dziecka (tamże, s. 74). I tutaj, według autora koncepcji, istnieje perspektywa osiągania idealnych układów spójnych: ideał wykształcenia, charakteru i osobowości. Owe wzory wychowawcze Nawroczyński nazwał strukturami (Nawroczyński, 1987b, s. 73); tak więc proces uczenia się to według niego nic innego jak „doskonalenie odziedziczonych układów spójnych” oraz wytwarzanie nowych i ich udoskonalanie (Nawroczyński, 1961b, s. 136).

W swojej koncepcji poziomów składających się na osobowość człowieka najważniejszą rolę przypisał Nawroczyński warstwie duchowej. To ona, według niego, jest motorem postępu, przyczyną twórczego rozwoju jednostki (Wołoszyn, 1998, s. 9–11). Następnie, kierując się w pewnym stopniu przemyśleniami E. Sprangera, na którego się zresztą powoływał, wyróżnił sześć zasadniczych postaw (struktur) duchowych człowieka:

1. Człowiek poznawczy, skierowany przede wszystkim na wartości poznawcze.
2. Człowiek estetyczny ukierunkowany na dobra estetyczne.
3. Człowiek ekonomiczny, taki, dla którego wartości użytkowe są najważniejsze.
4. Człowiek społeczny nastawiony na współpracę z innymi jednostkami.
5. Człowiek społeczny wykazujący cechy władcze, przywódcze.
6. Człowiek religijny, skierowany przede wszystkim na wartości z tego obszaru.

W podsumowaniu tej klasyfikacji Nawroczyński dodał jeszcze, że dla człowieka społecznego, chętnie wchodzącego w relacje z innymi, jak i tego, który prezentuje typ władczy, wartości społeczne są dobrem najwyższym (Nawroczyński, 1987b, s. 73).

Wskazane struktury, a raczej ich zarodki, zadatki, tkwią w każdym człowieku, jedne rozwijają się, a inne zanikają (Wołoszyn, 1998, s. 35)⁹. Sytuacja ta zależna jest od sposobu kształtowania „życia duchowego” człowieka, co z kolei regulowane jest przez jego własne wysiłki w dążeniu do rozwoju opartego na przyswajaniu takich a nie innych dóbr kulturalnych (Wołoszyn, 1998, s. 39–40; Nawroczyński, 1987b, s. 117 i nast.).

Omawiając warstwę duchową człowieka, Nawroczyński oddał się refleksji nad terminem „duch”. Myśl, którą przy tym sformułował, jest tak celna, że zasługuje na przytoczenie. Oto odnośny tekst:

⁹ Rozróżnia się także inne typy osobowości, np. według Sprangera, dosłownie cytując, są to typy: ekonomiczny, estetyczny, społeczny i teoretyczny. Zob. J. Ekel (red.) (1965, s. 162).

Istnienie duchów, nie związanych z ciałem, to postulat serca pragnącego aby rzeczywistość miała swój głęboki sens, a świat moralny człowieka nie kończył się wraz z jego śmiercią. Tego rodzaju postulat jest wyrazem pragnień, których nauka nigdy nie zdoła zaspokoić. Poznanie ludzkie ma przecież swoje granice. Komu w nich za ciasno, może marzyć, może wierzyć, ale wiedzieć nie zdoła... (Wołoszyn, 1998, s. 11)¹⁰.

W rozważaniach swoich nawiązał do myśli Hegla, stwierdzając przy tym, że chociaż jego metafizyka przeszła do historii filozofii, to termin „duch” nadal zachował swą użyteczność; skonstatował, iż w zasadzie można go utożsamiać z kulturą. Jeśli bowiem ujmijemy ją jako cel ludzkich dążeń do przetwarzania rzeczywistości zarówno w sensie podmiotowym (wnętrze człowieka), jak i przedmiotowym (świat zewnętrzny), to „duch” zdaje się być tutaj odpowiednim terminem, jako że akcentuje czynnościowy charakter kultury, co dotyczy zwłaszcza procesów twórczych. Tak więc, czynności i ich skutki, czyli wytwory, jako efekt ludzkich dążeń są przejawem ducha utożsamianego z kulturą. I owe dążenie Nawroczyński nazwał telehormizmem, od greckiego *tele* – cel i *hormé* – dążenie, prąd, po polsku „celodążność” (Wołoszyn, 1998, s. 14–15). Uściślając następnie zakres tego pojęcia, wskazał, że należy je odnosić jedynie do czynności inteligentnych, i to takich, które wybiegają poza przyrodzone potrzeby. A ów pęd, ową dążność, nazwał transcendencją. Jeśli jednak, jak zauważył, ku czemuś się zmierza, to cel ten musi stanowić jakąś wartość, czyli czynności telehormiczne są działaniem wprowadzającym człowieka w świat wartości. Zaznaczył jeszcze, że aby działać w tym obszarze moralnie, człowiek winien być przekonany, że cel, ku któremu zmierza, jest dobry (tamże, s. 18). W ten oto sposób, poszerzając warstwę duchową, Nawroczyński stworzył podwaliny swojej filozofii moralnej. Rozwijając ją, wprowadził rozróżnienie na wartości normatywne, czyli obowiązujące, oraz takie, które są ich przeciwieństwem – nienormatywne. Na straży tego podziału postawił sumienie, definiując je jako zdolność do trafnego wartościowania w dziedzinie moralności (tamże, s. 19–20). Na potrzeby swej etyki stworzył termin „walor” i określił go w sposób następujący:

Przez walor rozumiem obowiązywanie niezależne od wartościowań. Walor nie zawsze jest obowiązywaniem rozciągającym się na wszystkich. Bardzo często jest on ograniczony do pewnej grupy społecznej. W niej tylko walor obowiązuje – poza nią nie sięga [...]. Są wartości, które obowiązują tylko w obrębie jednej rodziny – inne obowiązują w granicach jakiegoś plemienia, narodu, państwa lub Kościoła. Powstają one w wyniku wielowiekowych nieraz procesów historycznych, przy czym zazwyczaj z potrzeb grupy nadrzędnej rodzą się wartości normatywne dla grup zależnych (tamże).

Łatwo dostrzec tutaj intencję uczonego, który poprzez pojęcie waloru chciał wzbogacić wskazane uprzednio wartościowanie o nowe prawidłowości, ukazać w tym obszarze pewną relatywność. Dalej Nawroczyński rozróżnił jeszcze wartości względne i absolutne. Te pierwsze, jak stwierdził, są niejako „związane” z ich nosicielami i nie ma potrzeby rozpatrywania ich na płaszczyźnie moralnej czy estetycznej, i posłużył się w tym miejscu pięknym dzieła literackiego *Pan*

¹⁰ Dla niektórych ludzi rozwiązaniem tego typu metafizycznych rozterek jest sławny „zakład Pascala”, zob. szerzej T. Płużański (2001, s. 191–194 i nast.).

Tadeusz, które według niego, takowe jakości niesie. Z kolei wartości absolutne nie posiadają żadnych nosicieli, są walorem samym w sobie. W tym kręgu posadził świętość, dobro, prawdę i piękno. Stwierdził również, że inne przymioty duchowe, chociażby sprawiedliwość, są zawarte we wskazanym obszarze (Wołoszyn, 1998, s. 21–22). I właśnie wspomniany wyżej telehormizm na zdobycie takich przymiotów winien być ukierunkowany. Chociaż dążenie do pewnej doskonałości odbywa się etapami, których kolejne pokonywanie wymaga odpowiednio wartościowych czynów, pewnego wysiłku, zdobycie wyżej wskazanych przymiotów leży w granicach możliwości człowieka, bowiem – według niego – potencjalnie tkwią one w każdym, a miarą tej prawidłowości jest to, że ujawniają się one w różnych rasach i kulturach. Fakt ten wskazuje także i na to, że posiadają one wymiar powszechności (Wołoszyn, 1998, s. 24–26). Charakteryzują się one także i tym, „[...] że komu się one odsłaniają, ten nie może pozostać na nie obojętnym. Wartości absolutne pociągają ku sobie, zobowiązują. Nie mając bytu realnego, są jednak walorem, i to walorem najwyższym”, stwierdził uczony (tamże, s. 26).

Nawroczyński wskazał, czym według niego są owe wartości absolutne. Stwierdził na przykład, że

[...] świętość jest największą świętością; dobro jest najwyższym dobrem; piękno najwyższym pięknem, prawda – najwyższą prawdą. Istotnie też żadne miejsce kultu religijnego nie jest tak święte, jak sama świętość; żaden postępek nie jest tak dobry, jak samo dobro (tamże, s. 23).

Zbudowana przez Nawroczyńskiego antropologia człowieka i będąca jej pochodną teoria kultury skutkowałą także określonymi prerogatywami moralnymi, a wszystkie te elementy, w znacznej części, przewijają się w jego koncepcjach wychowawczych. Sięgając do jej fundamentów należy zauważyć, że uczony podkreślał w nich rolę kultury, tak w zakresie oddziaływania zewnętrznego jak i wewnętrznego. Zaznaczył, iż

[...] chromają wszelkie porównania czynności wychowawcy z czynnością rzeźbiarza. Droga ugniatania, wygładzania, żłobienia, pociągania farbą można uformować z martwej gliny posąg człowieka, ale żywa osobowość nigdy nie powstanie z samych oddziaływań zewnętrznych. Musi ona być produktu rozwoju idącego od wewnątrz (Nawroczyński, 1987b, s. 274–275).

W dalszej części swych rozważań skonkludował, że owe oddziaływania zewnętrzne są istotne, ale w perspektywie kultury narodowej i ogólnoludzkiej to wewnętrzne pełnią ważną rolę w „dorabianiu się struktur duchowych”, a to jest tożsame z najgłębszym, według niego, procesem wychowawczym, zwłaszcza w wieku młodzieńczym; to wówczas potrzebuje się wzorów godnych naśladowania. Szuka się ich często w ludziach z otoczenia, postaciach historycznych albo bohaterach literackich (Wołoszyn, 1998, s. 40). Poszerzając swoją myśl o konkretne przykłady, wskazał postaci z *Żywotów równoległych* Plutarcha oraz sięgnął po wzory bardziej mu współczesne, bohaterów z książek *Wielcy ludzie*, *Ludzie KPP* oraz *Ludzie pierwszego szeregu* (Nawroczyński, 1968, s. 190–191; Parandowski, 1937; Kalicka, 1954). Wskazywanie wzorów osobowych jako narzędzia wychowawczego jest, moim zdaniem, działaniem ryzykownym, i nie powinno być obecnie stosowane. W antyku słowo pisane miało swoją moc, obecnie istnieją inne środki przekazu

oraz bardziej skuteczne metody wychowawcze. A nawet, obstając przy tym, kto odgadnie, kto współcześnie jest wielki, a kto mały? Odnosząc się zaś do Plutarcha, nie przedstawia on w swoim dziele rozwoju osobowego jednostki w sposób, w jaki przejawiała się ona w czynach i słowach, opuszcza więc element rozwojowy, zaniedbuje właściwy walor wychowawczy. Były to przy tym biografie powieściowe, a nie rzetelne opracowania historyczne. Oczywiście, można wyjść z założenia, że niczego w procesie wychowawczym nie należy zaniedbywać, jednak postawienie Katona Pierwszego obok J. Krasickiego, F. Zubrzyckiego czy działaczy Komunistycznej Partii Polski, którzy występowali przeciw niepodległości państwa polskiego, za co partię tę w 1919 r. zdelegalizowano (Górski, 2004, s. 64–65), budzi zdziwienie i niesmak. Ironicznie przy tym brzmią słowa A. Mońki-Stanikowej, że Nawroczyński „uczył [...] odróżniać prawdę od fałszu, plewy od ziarna, pozory od istoty rzeczy” (Mońka-Stanikowa, 1987), czy wypowiedź T. Kotarbińskiego: „oto człowiek wzorowy pod względem motywacji czystszej jak kryształ a mocny jak diament” (Wojnar, 1996, s. 24).

W niniejszym artykule zaprezentowane zostało spojrzenie na koncepcje wychowawcze Nawroczyńskiego ze stanowiska pedagogiki filozoficznej. Zgodnie z jej założeniami ukazana została antropologia człowieka w jego wykładni, teoria wartości jakiej był zwolennikiem, a także warunki społeczno-historyczne w jakich żył i tworzył. Ten ostatni element wydaje się być bardzo istotny, może nawet najważniejszy, ponieważ dostrzegalny jest jego wpływ na wywody pedagogiczne Nawroczyńskiego.

Bibliografia

- Aduszkiewicz A. (red.) (2004), *Słownik filozofii*, Świat Książki, Warszawa.
- Blackburn S. (1997), *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Cieśliński i in., Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Borzym S. (1991), *Filozofia polska 1900–1950*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Darowski R. (2008), *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Ekel J. (red.) (1965), *Mały słownik oksfordzki*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Furmańska M. (1996), *Bogdan Nawroczyński – polonista i społecznik*, [w:] A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Gehlen A. (1983), *Obraz człowieka. Podwójne zamierzenie antropologii*, tłum. A. Malczewski, A. Czajka, „Studia Filozoficzne”, nr 8–9 (213–214).
- Górski G. (2004), *Wokół genezy PRL*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Grabowski W. (2003), *Polska tajna administracja cywilna 1940–1945*, Seria „Monografie” IPN, Warszawa.
- Grot Z. (red.) (1972), *Dzieje Uniwersytetu im. A. Mickiewicza 1919–1969*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Herczyński R. (2008), *Spętana nauka. Opozycja intelektualna w Polsce 1945–1970*, Wydawnictwo Semper, Warszawa.
- Jakubiak K., Leppert R. (2003), *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Jastrzębski J. (2005), *A może by tak przestać zadawać pytania? (o filozofię i pedagogikę)*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2010), *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 1–44.
- Jedynak S. (red.) (1994), *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
- Kaczorowski H. (2004), *Nawroczyński Bogdan*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kalicka F., Buczkowa H., Bułhakowska H. (oprac.) (1954), *Ludzie KPP (Komunistyczna Partia Polski)*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Kamiński Ł. (2000), *Polacy wobec nowej rzeczywistości 1944–1948. Formy pozainstytucjonalnego żywiłowego oporu społecznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kieniewicz S. (red.) (1981), *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1807–1915*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kowalczyk S. (2002), *Zarys filozofii człowieka*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Sandomierskiej, Sandomierz.
- Ludzie pierwszego szeregu*, (1953), Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa.
- Mackiewicz W. (2001), *Wprowadzenie*, [w:] W. Mackiewicz (red.), *Polska filozofia powojenna*, t. 1, Agencja Wydawnicza Witmark, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A. (1987), *Wstęp*, [w:] B. Nawroczyński. *Dzieła wybrane*, t. I, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A. (1996), *Bogdan Nawroczyński. Człowiek i dzieło*, [w:] A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Mońka-Stanikowa A., Mieszalski S., Kotusiewicz A. A. (red.) (1996), *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Nałęcz T. (2007), *1904–1939*, [w:] B. Kaczorowski (red.), *Historia Polski*, t. 11: *Polska 1831–1939*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczyński i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1961a), *Wychowanie do wczasów*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Nawroczyński B. (1961b), *Zasady nauczania*, Wydawnictwo Zakład im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Nawroczyński B. (1968), *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1987a), *Dzieła wybrane*, t. I–II, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1987b), *Przymuszać czy wyzalać?*, [w:] *Dzieła wybrane*, t. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Nowicki A. (1982), *Witwicki*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Okoń W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Okoń W. (1993), *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Parandowski J. (red.) (1937), *Wielcy ludzie*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Pelczyński Z. (2007), *Polska droga od komunizmu, refleksje nad historią i polityką 1956–2006*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pilch T. (red.) (2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Plużański T. (2001), *Pascal*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Pomykało W. (red.) (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Ruciński S. (1996), *Bogdana Nawroczyńskiego wiedza o życiu duchowym człowieka*, [w:] *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Roszkowski W. (1995), *Najnowsza historia Polski 1914–1993*, t.1: 1914–1945, Świat Książki, Warszawa.
- Schaff A. (1965), *Filozofia człowieka*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Słabek H. (2009), *O społecznej historii Polski 1945–1989*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Willebrandt B. (1980), *Ruch młodzieżowy w Polsce Ludowej w latach 1944–1976*, [w:] J. W. Gołębiowski, W. Góra (red.), *Ruch robotniczy w Polsce Ludowej*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Witwicki W. (1963), *Psychologia*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wojnar I. (1996), *Jubileusz profesora doktora Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. A. Kotusiewicz (red.), *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Woleński J. (2007), *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza, realizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Woleński J. (2010), *Szkoła lwowsko-warszawska*, [w:] A. Węgrzecki A. (red.), *Historia filozofii polskiej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wołoszyn S. (1983), *Bogdana Nawroczyńskiego filozofia kultury*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Wołoszyn S. (1997), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1998), *Bogdana Nawroczyńskiego filozofia i pedagogika kultury*, [w:] S. Wołoszyn (wybór i oprac.) *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa.

Netografia

<http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/>, [30.12.2014].

ANDRZEJ RYK

UNIwersytet PEDAGOGICZNY
IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W KRAKOWIE

Bogdan Nawroczyński twórca pedagogiki kultury

W pracy *Współczesne prądy pedagogiczne* Bogdan Nawroczyński jeden z jej rozdziałów zatytułował *Pedagogika kultury*; przedstawił w nim podstawowe wyznaczniki własnego ujęcia tego zagadnienia. Najpierw więc ukazał ową pedagogikę jako próbę przezwyciężenia długotrwałego sporu, jaki toczył się w Europie pomiędzy dwoma nurtami pedagogicznymi, tj. pedagogiką jednostkową i pedagogiką socjalną. Nie będę w tym miejscu przypominał owej polemiki, gdyż jest ona dość szeroko opisywana w literaturze przedmiotu. Jakie były jednak podstawowe „punkty zapalne” wymienionego konfliktu? Otóż przedstawiciele pierwszego nurtu – wychodząc między innymi od J. J. Rousseau – zakładali, że cały proces wychowania powinien rozpoczynać się od wychowanka, który wyznacza zarówno cele, środki, jak i formy wychowania. Stojący po przeciwnej stronie sympatycy różnego rodzaju nurtów społecznych w pedagogice: pozytywiści, socjaliści, marksiści, zakładali z kolei, że tym, co jest pierwotne, jest grupa społeczna, której wychowanek, dziecko jest nierozdzielalną częścią. Sam więc proces wychowania, jak też proces nauczania czy kształcenia, nie może przebiegać w oderwaniu od tego, co zbiorowe, społeczne czy grupowe.

Dla Nawroczyńskiego obydwa rodzaje podejścia zniekształcają właściwy proces wychowania i nauczania. Ów dualizm należy bowiem przezwyciężyć innym modelem rozumienia wzajemnych relacji pomiędzy tym, co jednostkowe a tym, co zbiorowe. Owa koncepcja powstała w XIX wieku, przede wszystkim w Niemczech, a opisana została w pracach takich myślicieli, jak W. Dilthey, W. Windelband, H. Rickert, G. Simmel, G. Kerschensteiner, E. Spranger, T. Litt. W Polsce wątek budowania pedagogiki i pedagogii w oparciu o taką koncepcję rozumienia rzeczywistości podejmowali w ówczesnym czasie przede wszystkim: S. Hessen, B. Suchodolski i właśnie B. Nawroczyński.

Jakie są podstawowe założenia tej koncepcji? Po pierwsze przekonanie, że sama kultura ma charakter wielowarstwowy i nie należy przez nią rozumieć tylko i wyłącznie samych jej wytworów. Świat kultury to również proces, na który składają się:

[...] rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych, 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych, 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału. Skomplikowany ten proces jest właśnie tym, co nazywamy życiem kulturalnym. Życie to jest nieustannym wysiłkiem, zmierzającym do realizowania najwyższych wartości w dziełach ludzkich. Idealy religijne, moralne, poznawcze, estetyczne, nawet ekonomiczne są jakby nie dającymi się nigdy do końca wyczerpać zadaniami pobudzającymi całą ludzkość do pracy kulturalnej (Nawroczyński 1987, s. 516).

W przytoczonym powyżej fragmencie odnajdujemy, w mojej ocenie, ważne źródła teoretycznych inspiracji, z jakich czerpał Nawroczyński, tworząc własną koncepcję pedagogiki kultury. Jedna z nich wywodzi się ze szkoły lwowsko-warszawskiej i odnosi się do teorii czynności i wytworów Kazimierza Twardowskiego. Czego owa teoria dotyczy? Otóż Nawroczyński, właśnie za epistemologiczno-logicznym ułożeniem przez Twardowskiego „życia duchowego”, wyróżnia w „życiu duchowym” dwa zasadnicze składniki. Są to czynności „życia duchowego” i wytwory „życia duchowego”. Analizie roli i znaczenia czynności i wytworów pedagog poświęca drugą część swej pracy pisanej podczas okupacji, pt. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* (1947). Przyjrzyjmy się nieco bliżej tokowi myślenia Nawroczyńskiego w tym aspekcie, gdyż wydaje się on kluczowy dla również i naszych analiz.

Najpierw więc Nawroczyński rysuje swoiste ramy obejmujące zbiór wszystkich możliwych czynności o charakterze kulturalnym. Do dolnych granic owych czynności Nawroczyński zalicza działania o charakterze nieświadomym bądź podświadomym (Nawroczyński, 1947, s. 57). Inną grupę działań inspirują zachowania o charakterze inteligentnym bądź instynktownym (tamże, s. 63). Same więc czynności działań o charakterze duchowym mogą posiadać różne motywy, różne okoliczności, ale tym, co je wszystkie łączy, jest sam akt skierowania czynności na jakiś przedmiot (o różnym charakterze, motywach czy źródłach powstania). Ów przedmiot staje się więc celem naszego działania. Celem działania twórców kultury. A całość nauki o procesie skierowania czynności na cel Nawroczyński proponuje nazywać telehormizmem od gr. *tele* – cele i *horme* – dążenie, popęd (tamże, s. 67).

Dla Nawroczyńskiego istnieją jednak i górne granice czynności „życia duchowego”. Są one wyznaczone przez świat wartości. Aby więc dogłębnie zrozumieć samą czynność należy odsłonić tożsamość zarówno samego źródła czynności (telehormizm), jak i przedmiotu, na który ów akt się kieruje. Istnieje więc wzajemny związek pomiędzy czynnością a przedmiotem tej czynności (wartością). W związku z tym dla Nawroczyńskiego sama czynność telehormiczna może być akulturalna, kulturalna bądź antykulturalna (tamże, s. 75). Same czynności więc, jako takie, są obojętne aksjologicznie. Nabierają wartości lub stają się jakimiś antywartościami ze względu na wartość celu. Jeszcze inny problem, który rozważa Nawroczyński, wiąże się z samym rozumieniem wartości jako takich. Oto bowiem ta sama wartość może być rozumiana przez różne osoby w odmienny sposób.

Jakiej należy wówczas dokonać oceny podjętej czynności o charakterze kulturalnym? Nawroczyński, w celu uporządkowania tego zagadnienia, wprowadza podział wartości na normatywne – jako wartości obowiązujące każdego, kto umie trafnie oceniać, i nienormatywne, które są wartościami dla danego podmiotu, ale nie obowiązują w sposób powszechny (tamże, s. 78).

W wyniku przeprowadzonych analiz Nawroczyński zdefiniował samą czynność kulturalną: „Czynność kulturalna jest czynnością telehormiczną bezpośrednio lub pośrednio skierowaną na dodatnią wartość normatywną i zmierzającą do jej zrealizowania” (tamże, s. 79).

Kluczem więc do rozumienia całej koncepcji „życia duchowego”, jako środowiska realizacji zadań wynikających z postulatu budowania pedagogiki kultury, staje się wartość normatywna. Swoistymi cechami konstytuującymi jej tożsamość jest cecha odpowiadająca na określoną potrzebę o charakterze podmiotowym. Istnieje jednak cały szereg wartości, których walor przybiera cechę oczywistości i powszechności. Wówczas owa cecha odpowiadająca na swoiste zapotrzebowania danego, pojedynczego podmiotu staje się obowiązującą niezależnie od subiektywnych oczekiwań podmiotu. Taką cechą Nawroczyński określa mianem waloru (tamże, s. 86). Tego typu wartości stają się wartościami o charakterze absolutnym, nieskończonym. Od nieświadomości, podświadomości, działań instynktownych do realizacji wartości absolutnych – oto ramy działań kulturowych wyznaczonych przez Nawroczyńskiego.

Jednak pamiętamy, iż w teorii Twardowskiego drugim elementem, czy też składnikiem „życia duchowego” – oprócz omówionych powyżej czynności – są wytwory owych czynności, czyli inaczej rzecz ujmując, ich rezultaty czy efekty. Nawroczyński definiuje: „wytwór kulturalny to taki wytwór, który jest skutkiem czynności kulturalnej i posiada wartość normatywną” (tamże, s. 105). Pedagog w powyższym sformułowaniu precyzyjnie dookreśla tożsamość rozumienia kultury jako takiej. Kluczem do jej zrozumienia wydaje się być dookreślenie, iż wytwór jest nie tylko skutkiem czynności kulturalnej, ale przede wszystkim posiada on wartość normatywną. Przypomnijmy, wartość normatywna to ta, która posiada walor powszechności i oczywistości obowiązywania ze względu na prawidłowo ukształtowane ludzkie sumienie, które ową oczywistość i powszechność potrafi odczytać. Przypomnijmy, że dla Nawroczyńskiego jest to „dyspozycja do trafnego wartościowania” (tamże, s. 86).

Same zaś wytwory mogą mieć charakter wewnętrzny, na przykład wykształcenie, osobowość, świat doświadczeń i przeżyć utrwalony w pamięci jednostkowej, bądź charakter zewnętrzny, na przykład napisana książka. Ale zarówno wytwory o charakterze zewnętrznym, jak i te o charakterze wewnętrznym mają swoją określoną strukturę dwuwarstwową. W przypadku wytworów zewnętrznych jest to warstwa tego, co odbierane zmysłowo, i tego, jaki jest wewnętrzny, intencjonalny sens i cel owego wytworu. Pierwsza warstwa odnosi się do świata naszych przeżyć, druga sięga w głąb historii naszych doświadczeń i przeżyć, w której i poprzez którą odsłaniamy tożsamość świata przeżywanego (tamże, s. 111–116).

Inną ważną cechą wytworów kulturowych jest ich spoistość bezpośrednio związana z ich sensem. Spoistość danego wytworu wydaje się tym większa, im głębszy sens w nim ukryty w formie jakiegoś przesłania czy idei jesteśmy w stanie

odczytać. Sens z kolei posiada własną strukturę, której właściwa interpretacja staje się warunkiem jego rozumienia (tamże s. 126).

Niezwykle ciekawe analizy Nawroczyński przeprowadza w części poświęconej tożsamości procesu duchowego. O ile bowiem prowadzone do tej pory rozważania koncentrowały się wokół analizy struktury samego „życia duchowego” (będącego niejako rdzeniem życia kulturalnego), o tyle rodzi się konieczność postawienia pytania o tożsamość tego, co dzieje się niejako wewnątrz samego „życia duchowego”. Decydującą rolę odgrywają w nim czynności owego „życia duchowego”. Z jednej bowiem strony twórca z różnych pobudek podejmuje różnego rodzaju działania, ale zawsze czyni to w jakiejś węższej lub szerszej perspektywie rozumienia siebie i świata jako takiego. Ta perspektywa wynika zarówno z rozumienia własnej tożsamości, tożsamości własnego świata przeżywanego, ale i tożsamości wytworów kulturowych, zarówno tych o charakterze zewnętrznym jak i wewnętrznym, których ów twórca jest w pewnym sensie częścią. Nawroczyński w swoich analizach stawia pytanie: żywa kultura jest procesem – ale jakiego rodzaju procesem? Pedagog wyróżnia trzy zasadnicze motywy, poprzez które ów proces „życia duchowego” przebiega i poprzez które nabiera własnej tożsamości. Pierwszy to proces „wnikającego używania”, drugi „kształtowania się”, trzeci zaś „tworzenia”. Wszystkie trzy wzajemnie splatają się, tworząc razem jeden ciąg, jeden nurt zwany procesem „życia duchowego”. Przyjrzyjmy się tożsamościom poszczególnych wątków – procesów (tamże, s. 137).

Nawroczyński nieco odmiennie interpretuje od tradycyjnego tłumaczenia niemieckiego słowa *das Verstehen* słowo „rozumienie”, wskazując, że ma ono w języku niemieckim inne zabarwienie znaczeniowe niż jego polski odpowiednik – powszechnie stosowany. W związku z tym proponuje „rozumienie” zastąpić słowem „wnikanie”. Wnikać w coś nie znaczy tylko przyglądać się rzeczy, zjawisku czy osobie. Wnikać to starać się odsłonić ukryty sens danej rzeczywistości. Współcześnie z pewnością owo „wnikanie” miałoby „posmak” pogłębionej analizy hermeneutycznej. Wnikające używanie dóbr kultury to nic innego, jak odsłanianie sensów, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych wytworów kulturowych. To wydobywanie z nich wszelkich pokładów mocy duchowych inspirujących człowieka do podejmowania kolejnych czynności o charakterze duchowym.

Kolejny proces opisany przez Nawroczyńskiego nosi nazwę procesu kształtującego. Rodzi się jednak pytanie: co kształtującego? Przede wszystkim strukturę wewnętrzną podmiotu. Dla Nawroczyńskiego ów proces kształtowania wewnętrznej struktury duchowej człowieka jest najgłębszym z pedagogicznych procesów (!) (tamże, s. 145).

Z kolei trzeci z procesów po „wnikającym używaniu” i „kształtowaniu” to „twórczość”. To rozumiejące, a zarazem wnikające uczestnictwo w świecie kultury, kształtowanie własnych struktur „życia duchowego”, by w końcu z pozycji odbiorcy stać się jego współtwórcą. Pomijając niektóre wątki filozofii kultury, czy też filozofii „życia duchowego” Nawroczyńskiego, odsłania się w koncepcji pedagogiki kultury określony jej system, posiadający własne światy, kręgi kultury, własne warstwy, hierarchię oraz własną ontologię, epistemologię, antropologię i aksjologię.

Spróbujmy w tym miejscu wydobyć to, co dla naszych analiz wydaje się najistotniejsze. Oto Nawroczyński – bazując i posiłkując się przede wszystkim filozofią

i pedagogiką niemiecką – buduje własną oryginalną koncepcję myślenia o pedagogice w perspektywie rzeczywistości „życia duchowego”, czy jak zamiennie się wyraża, kulturowego. Jakie są podstawowe wskaźniki owego wypracowanego systemu? Najpierw – w mojej ocenie – przekonanie o primacie w życiu człowieka rzeczywistości duchowej nad rzeczywistością materialną. Ale nie chodzi tu o jakiś rodzaj prymatu – nazwijmy go ontologicznym. Chodzi tu o prymat egzystencjalny. W tytule odnajdujemy do tego odniesienie: *Życie duchowe*. A więc Nawroczyński, idąc po linii filozofów niemieckich, przedmiotem swych analiz czyni życie w jego wymiarze duchowym. Ów duch nie posiada jednak wymiaru abstrakcyjnego, ale jest osadzony w bezpośrednim uczestnictwie człowieka w świecie kultury. Jednak samo rozumienie rzeczywistości kulturowej również wykazuje szerokie spektrum ujmowania problemu. Bo, jak wspomniałem, Nawroczyński widział w nim zarówno same wytwory, ale i czynności „życia duchowego”. Okazało się jednak, że pomiędzy czynnościami i wytworami zachodzą jakby niewidzialne gołym okiem procesy: wnikania w sens kultury, kształtowania własnej struktury „życia duchowego” i tworzenia kultury na bazie owego wnikania i kształtowania. To właśnie w owych trzech procesach składających się na tę najbardziej wewnętrzną, a zarazem najbardziej trudno definiowalną część „życia duchowego”, widział Nawroczyński najgłębszy sens życia pedagogicznego, które – jak widzimy – również posiada własne czynności, wytwory i procesy.

Gdzie indziej Nawroczyński dookreślał owo miejsce pedagogiki w świecie kultury:

Wychowanie, z punktu widzenia pedagogiki kultury, jest realizowaniem kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich. Dwa światy przenikają się tu nawzajem i, zrastając się, z wolna wytworzą nową osobowość ludzką. Jednym z tych światów jest kultura, drugim indywidualność wychowanka. Głęboko przyswajana kultura kształci wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Cały ten proces można nazwać procesem duchowej asymilacji (Nawroczyński, 1987, s. 516).

Na podstawie powyższych słów doprecyzujmy ów wzajemny związek pedagogiki i kultury w postaci pedagogiki kultury.

1. Jej fundamentem wydaje się być „życie duchowe”. Lecz jak zauważa sam Nawroczyński: „Życie duchowe nie jest sielanką, lecz dramatem” (Nawroczyński, 1947, s. 184). Ów dramat wypływa ze swoistego napięcia, które jest niejako stałym tworzywem „życia duchowego”. Napięcia pojawiają się pomiędzy tym, jak doświadczam, rozumiem, przeżywam rzeczywistość, a tym co idealne, nieuchwytnie, co jest wartością o charakterze normatywnym. To napięcie między ponderabiliami i impoderabiliami tego świata. Napięcie pomiędzy tym, co fizyczne, a tym co duchowe, pomiędzy tym, co wewnętrzne, a tym co zewnętrzne.
2. Owo „życie duchowe” nie jest jednak jakimś rodzajem wyizolowanej rzeczywistości spośród otaczającego nas świata. Jest częścią osi czasu. Zarówno tego w wymiarze obiektywnym, jak i w wymiarze subiektywnym. Przeszłość, terażniejszość i przyszłość odgrywają w owym duchowym życiu ważną rolę. Dzięki przeszłości uzyskujemy głębsze rozumienie własnej

historii, własnego życia. W przyszłości tkwią cele, do których dążę i wokół których organizuję me własne życie, również „życie duchowe”. Teraźniejszość zaś jest miejscem zmagania się przeszłości z przyszłością. Jest miejscem dokonywania wyborów, podejmowania decyzji. Teraźniejszość łączy mnie z tu i teraz mojego życia. Osadza mnie w perspektywie miejsca i czasu.

3. Moje własne „życie duchowe” nie jest wyizolowane spośród innych duchowych światów. Każdy człowiek je posiada, a zarazem wszyscy tworzymy jakąś zbiorowość, jakąś społeczność, czasami wspólnotę, grupę, naród i poprzez więzy, które nas łączą, tworzymy jakiś rodzaj zbiorowego „życia duchowego”. Tworzymy światy i kręgi kultury.
4. Owo wzajemne przenikanie się tych światów, w wymiarze zbiorowym i indywidualnym, nazywamy w pedagogice kultury rzeczywistością wychowania (ujęcie szerokie). Wzajemne przenikanie się indywidualnych światów przeżywanych możemy więc nazwać rzeczywistością wychowania w ujęciu wąskim.
5. Kolejnym ważnym zadaniem wynikającym z tożsamości pedagogiki kultury jest odsłanianie różnego rodzaju struktur tworzących tożsamość samej kultury jak też jej poszczególnych składników. A więc czynności, wytworów, procesów, a także tych, którzy są autorami i odbiorcami tych czynności, wytworów i procesów.
6. Owe struktury mogą mieć wymiar wewnętrzny, jak również zewnętrzny. W pierwszym wypadku dotyczą odsłaniania tego, co dzieje się niejako wewnątrz podmiotu, w drugim zaś dotyczą badania wszystkiego tego, co da się uchwycić w wyniku procesu wnikania w dany świat kultury. Pierwszy wymiar łączy się bezpośrednio z „życiem duchowym” wychowawcy i wychowanka zarazem. Wiemy z wcześniejszych analiz, że podejmowane czynności o charakterze kulturotwórczym mogą wynikać z różnych przesłanek i motywów, mogą pochodzić z różnych poziomów funkcjonowania człowieka; zarówno z tych o charakterze podświadomym, nieświadomym, jak i instynktownym. Nie można takim działaniom – jak podkreślał Nawroczyński – *ad hoc* odbierać prawa do pełnienia funkcji kulturotwórczej. Ważne bowiem jest, czy owe działania są skierowane na realizację wartości i celów normotwórczych, pełnią funkcję porządkującą w rzeczywistości pedagogicznej czy też posiadają charakter a- bądź anty-normatywny.

Na koniec rozważań spróbujmy postawić pytanie o aktualność koncepcji pedagogiki kultury zaproponowanej przez Bogdana Nawroczyńskiego. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na jej źródło. W sposób jednoznaczny polski pedagog opiera swą teorię na XIX i XX-wiecznej filozofii i pedagogice niemieckiej, co oczywiście nie umniejsza znaczenia jego analiz. Odwołuje się bowiem w równie dużym stopniu do rodzimej myśli filozoficznej i pedagogicznej, na przykład Augusta Cieszkowskiego, Kazimierza Twardowskiego, Stanisława Staszica, Erazma Majewskiego, Stanisława Baleya, Sergiusza Hessena, Feliksa Znanieckiego, Jana Władysława Dawida, Witolda Rubczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego, Feliksa Konecznego czy Stanisława Brzozowskiego. Należy w tym miejscu podkreślić częste nawiązywanie w budowaniu własnej koncepcji pedagogiki

kultury do takich paradygmatów kulturotwórczych, jak religia, mitologia, literatura czy sztuka.

Szczególnie należy zwrócić uwagę na podkreślaną przez Nawroczyńskiego wartość dzieł Mickiewicza, którego zaliczał do ludzi o wysokim urobieniu duchowym i poczuciu odpowiedzialności za przeszłość i przyszłość narodu:

Do ludzi, w których to poczucie było szczególnie żywe należał Mickiewicz. Potężny wyraz dał mu w jednej z ostatnich prelekcji paryskich. Stworzył w niej koncepcję „człowieka wiecznego”. [...] Warto wymyśleć się w koncepcję „człowieka wiecznego”, w niej bowiem jak w soczewce skupia się wszystko, co można powiedzieć o rozszerzaniu się teraźniejszości w życiu duchowym na jego przeszłość i przyszłość (Nawroczyński, 1947, s. 194–195).

Z pewnością więc cechą charakterystyczną każdej pedagogiki kultury jest bezpośrednio, świadome i głębokie w niej uczestnictwo. Moglibyśmy za Nawroczyńskim powiedzieć, że owo uczestniczenie powinno mieć charakter rozumiejącego wnikania. Należy również podkreślić, że współczesna kultura zatraciła chyba to, co dla Nawroczyńskiego było tak istotne, a mianowicie swój normotwórczy charakter. Dzisiaj często za kulturę uważa się niemal każdy przejaw czynności bez względu na cel, który artyście przyświeca i formę, poprzez którą ów cel realizuje. Nawroczyński uczy pedagogów kultury czegoś innego. Kultura ma charakter sensotwórczy, ale nie jest to sens wydobyty ze świata przeżywanego pojedynczych jednostek. Jest to sens porządkujący zgodnie z dobrze urobionym sumieniem jako rodzajem dyspozycji i zdolności do rozsądzania i odróżniania wartości normotwórczych od wartości a- i antynormotwórczych.

Poznawanie i wnikanie wewnątrz własnych dziejów, w te indywidualne jak i zbiorowe, w ich wymiarze historycznym jak też strukturalnym, oto pierwszy postulat dla pedagogiki kultury. Drugim jest wzajemne przenikanie się różnych warstw, światów i struktur „życia duchowego” w celu wzajemnego samoubogacenia się, aby odśłaniać w jak najpełniejszym wymiarze ideał życia wspólnotowego.

Bibliografia

- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1, 2, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

EWA MARYNOWICZ-HETKA

UNIwersytet Łódzki

Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy narzędzia analizy

Punkt wyjścia: „życie duchowe” versus „kultura aktywności duchowej”

Zagadnienie podjęte w tym tekście jest kompleksowe, a sam temat bardzo pojemny; tym samym stanowi spore wyzwanie dla autora. Kwestią zasadniczą jest sformułowanie propozycji segmentów narzędzia analizy pojęcia „kultura aktywności duchowej”, stosowanego współcześnie w niektórych teoriach aktywności (Barbier, 2011)¹, które wyłonić można z przeszłych i obecnych dyskursów. Specjalnym źródłem odniesień była tu praca Bogdana Nawroczyńskiego (1947) podejmująca zagadnienia „życia duchowego”, a także występujące w społeczno-pedagogicznej perspektywie, a zwłaszcza twórczości Heleny Radlińskiej, koncepcje odnoszące się do aspektów symbolicznych „kultury aktywności duchowej”, jak „życie duchowe”, „wnikanie”, „duchowość jednostek”, „środowisko niewidzialne”, „melioracja duchowa”. Te kategorie pojęciowe spróbowano odnieść i zanalizować z perspektywy niektórych współczesnych koncepcji działania: „kultura działania”, „kultura aktywności”, „pojmowanie”, „wspólnione doświadczenie”, „instytucja symboliczna”, „bogaty i ubogi kontekst”, „długie trwanie”, „zerwanie i nieciągłość”.

¹ Jest to pierwsze wydanie tej pracy. Jej drugie wydanie, poszerzone i zmienione jest w trakcie przygotowania do druku w języku polskim. Por. J.-M. Barbier (2016). W tym tekście większość odniesień dotyczy francuskiego wydania pierwszego, opublikowanego w roku 2011, ale w niektórych wypadkach polskie tłumaczenie odnosi się do wydania drugiego.

Powrót do lektury pracy Bogdana Nawroczyńskiego i odniesienie jej tez do współczesnych koncepcji pozwala potwierdzić przekonanie Lecha Witkowskiego (2013), że w okresie międzywojnia wszystko już zostało powiedziane, do czego teraz należałoby powrócić, oczywiście wzbogacając, pogłębiając odczytania w nowym czasie historycznym. Zbieżność myślenia jest tak duża, że odważam się na sformułowanie tezy zawartej w tytule tego paragrafu, że „życie duchowe” w ujęciu Nawroczyńskiego ujmowane jako jedno z pięter kultury, posiada sporo cech podobnych do koncepcji kultury aktywności/działania Jeana-Marie Barbiera (2011), co pozwala posługiwać się terminem „kultura aktywności duchowej”.

Trafne jest spostrzeżenie Barbiera, że słowo kultura „pochodzi od łacińskiego słowa *colere*, które oznacza »rozwijać« i często jest związane z terminem »edukacja« ujmowanym w szerokim sensie tego słowa” (Barbier, 2011, s. 48). Znajduje się więc w centrum zainteresowań pedagogów. Równocześnie, to przypomnienie sytuuje od razu nasze myślenie w procesie dynamicznym stałego „meliorowania duchowego”.

W prezentowanym tekście pojęcie „kultury aktywności duchowej” rozumiane jest jako pewien specyficzny typ aktywności, której „nośnikami są ludzie, a nie efekty ich aktywności” (tamże, s. 49). Cenne jest podkreślenie, że „efekty aktywności ludzkiej są niekiedy postrzegane jako wyraz kultury, podczas gdy to ona ma wpływ na ich powstawanie” (tamże, s. 49). Przyjęcie perspektywy procesualnej i działaniowej wymaga podkreślenia, że w tym ujęciu to, co potocznie rozumiemy pod pojęciem kultury, może oznaczać kontekst kulturowy, w którym zachodzą procesy identyfikacji. Termin ten ujmuje się w tej koncepcji jako „zespół własnych aktywności lub wytworów swych aktywności, dzięki którym/z którymi, dana zbiorowość/grupa ludzi identyfikuje się w relacjach z innymi zbiorowościami” (tamże, s. 48). Koncepcja ta może służyć jako ogólne odniesienie teoretyczne dla usytuowania podejmowanej problematyki. Namysł nad terminem „kultura duchowa” wymaga podkreślenia dynamiki/zmiany/transformacji i w rezultacie usytuowania go w szerszej kategorii: „kultura działania”, którą w tej teorii aktywności rozumie się jako

Rozwijający się/ewoluujący i podzielany przez wiele podmiotów sposób organizacji konstrukcji sensu nad i dla aktywności(a), w którą są oni zaangażowani. Te konstrukcje sensu mogą stanowić sposobność do komunikacji w ramach interakcji z drugim (tamże, s. 48).

Analogicznie do proponowanych przykładów kultur działania: „profesjonalnego, wychowawczego, zarządzania, terapeutycznego, naukowego, socjalnego” (tamże, s. 48), można mówić o wielorakich kulturach działania duchowego/aktywności duchowej. Spośród szczególnych cech tak rozumianych kultur aktywności duchowej wyróżnić należy to, że te sposoby organizacji konstrukcji sensu, wyrażające się w aktywności, „są pewnymi, obserwowalnymi regularnościami” (tamże, s. 48), konstruowanymi w kierunku poszukiwania jedności sensu. Co następuje w rezultacie wniosku prowadzonego w odniesieniu do „konstrukcji mentalnych, które towarzyszą organizacji aktywności” (tamże, s. 48). Szczególną cechą owych kultur jest to, że owe sposoby „są podzielane przez innych, co nie oznacza, że są zbiorowe” (tamże, s. 49). Oznacza to, że spójność kultur działania, w tym

także aktywności duchowej, ich podzielenie nie musi spełniać warunku bliskości przestrzennej czy czasowej. Może także wyrażać się nie tylko realnie, mentalnie, ale również symbolicznie. „Podobne kultury działania mogą prezentować bardzo rozproszone podmioty. Można, na przykład, wymienić wielką spójność dająca się wyznaczyć w przestrzeni i czasie myśli chińskiej i europejskiej” (tamże, s. 49).

Dla dyskusji o „życiu duchowym” szczególnie ważne są te cechy kultur aktywności, które podkreślają dynamikę i zmienność, ewoluowanie w poszukiwaniu sensu danej aktywności, co dokonuje się w procesie akulturacji, wyrażającym się w nieustannej reinterpretacji. Można go określić jako „proces, w trakcie którego dawne znaczenia są przypisywane nowym elementom lub w którym nowe wartości zmieniają znaczenie kulturowe dawnych form” (tamże, s. 49).

Komunikowane innym swej kultury aktywności często wytwarza stosunki napięć i niezrozumienia. Prawdopodobnie także dlatego, że sposób wyrażenia „ekspresji, konstrukcji sensów doświadczanych przez podmioty lub grupy podmiotów” (tamże, s. 49) nie pozwala na rozkodowanie sensów.

W sytuacjach interakcji słowo „kultura” ujawnia specyficzne okoliczności komunikacji z drugim, przebiegające różnymi kanałami [...]. Komunikacja nie oznacza „podzielenia” (*partage*) między uczestnikami. W tym procesie komunikacji obserwuje się zjawiska niezrozumienia, a także stosunki napięć między kulturami działania (tamże, s. 49).

Te cechy są własnością wszystkich kultur aktywności, a więc także kultury aktywności duchowej. A może nawet są one szczególnie przypisane do tej właśnie kategorii kultury aktywności, ponieważ obejmuje ona świat symboliczny, przeżywany, intymny i siłą rzeczy jest wyraźnie naznaczona aksjologicznie, co może potęgować niezrozumienie i napięcia między interlokutorami.

Przyjmując powyższe elementy koncepcji analizy aktywności warto dalej zanalizować te aspekty kultury aktywności duchowej, które są tak ważne dla społeczno-pedagogicznej perspektywy, a zwłaszcza dla orientowania działania – tworzenia kultury działania, podzielanej poprzez konstruowanie instytucji symbolicznej i uświadomionego doświadczenia w toku relacji intersubiektywnej, sprzyjającej konstruowaniu podzielanej przez innych kultury aktywności. W przedmowie do książki *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, pisanej w latach okupacji Bogdan Nawroczyński pyta, jak określić tę „[...] potęgę wewnętrzną, którą kiedyś szanował u podbitych ludów okrutny Dżyngis-Chan [...] jak ją nazwać? Szukam na nią odpowiedniego słowa i nie znajduję lepszego nad termin: »życie duchowe«” (Nawroczyński, 1947, s. 8).

Warstwa metodologiczna tej pracy brzmi bardzo współcześnie i koresponduje z ujęciem „życia duchowego” jako kultury aktywności duchowej, którą charakteryzuje dynamiczność, procesualność, zmienność, rozwój i ulepszanie (melioracja). Autor wiąże termin „duch” z pojęciem kultury, wskazując na jego przydatność w „uwydatnieniu czynnościowego charakteru kultury, zwłaszcza odbywających się w niej procesów twórczych” (tamże, s. 23). Ważne jest tu podkreślenie procesualności i kompleksowości tego, co rozumie się pod terminem „kultura”. Składają się na nią – mówi Nawroczyński – „nie tylko gotowe wytwory, jak gleba uprawna, ale i czynności i procesy historyczne, jak uprawianie gleby [...] życie duchowe, [...] jest

życiem tak pojętej kultury” (tamże, s. 22–23). Używa tu terminu „życie duchowe”, by – jak wyjaśnia – dać sygnał o procesualnym rozumieniu terminu „kultura”, w odróżnieniu od niekiedy spotykanego ujęcia w sposób statyczny, jako wytwory kultury. Właśnie dlatego – przekonuje – stosuje ten termin, a nie „kultura” czy „duch”, bo chodzi o to, aby podkreślić „proces duchowy, nie zaś tylko gotowe wytwory [kultury – E.M.-H.]” (tamże, s. 136). Czy charakteryzuje się ten proces? „Jest on całością [...] zarazem jednością w mnogości” (tamże, s. 137), składają się na tę jedność trzy procesy: „wnikającego używania [...] kształtowania [...] tworzenia. Z tych trzech składników spleta się warkocz życia duchowego” (tamże, s. 137).

W przyjętym w tym tekście rozumieniu, kategoria „kultura” jest ujmowana procesualnie i dynamicznie, która tworzy się i jest w trakcie tworzenia, podobnie, jak stosowany przez Nawroczyńskiego termin „życie duchowe”. Proponowany na potrzeby niniejszych rozważań termin „kultura aktywności duchowej” może być rozumiany jeszcze szerzej, ponieważ obejmuje także ramy, kontekst tworzenia, jak też i jednostki, które uczestniczą w jej powstawaniu i jej podzieleniu wzajemnym.

W analizie pojęcia „kultura duchowa”, które Nawroczyński określa jako „piętro kultury”, obejmujące „religię moralność, naukę, sztukę” (tamże, s. 250), interesujące są tezy, brzmiące jakże współcześnie, podkreślające znaczenie związków i obecności w działaniu terażniejszym aspektów przeszłości i przyszłości, jak również tego, co autor nazywa spoistością „pięter kultury” i zachodzącym w nich procesami „integracji i dezintegracji” (tamże, s. 270). Inaczej mówiąc, odnajdujemy w tej propozycji to, co wydaje się bliskie współczesnym koncepcjom, w których obecne są stanowiska opisujące kulturę w kategoriach procesualności i temporalności (Jawłowska, Kempny, Tarkowska (red.), 1998), płynności (Bauman, 2000) czy zerwań (Bachelard, 2002). Odrębną cechą tego stanowiska, jakże ważną dla pedagogiki społecznej, jest obecność w tej koncepcji śladów trialektyki, do której przy charakterystyce społeczno-pedagogicznego punktu widzenia odwołuje się Maria Mendel (2015).

Z punktu widzenia ontologii kultury koncepcja ta, „poza państwem bytu realnego i państwem przedmiotów irrealnych”, jak to Nawroczyński określa metaforycznie, obejmuje, „trzecie państwo faktów duchowych” (Nawroczyński, 1947, s. 275). Tym samym

[...] życie duchowe należy do trzeciego państwa, [które – E.M.-H.] ma fundamenty głęboko wpuśczone w byt realny. Zarazem jednak ma ono swoją odrębność i rządzi się własnymi prawami. Jest wobec bytu fizycznego i psychicznego autonomiczne (tamże, s. 277).

Ta koncepcja trójwymiarowego postrzegania obecna w stanowisku Nawroczyńskiego i jakże bliska społeczno-pedagogicznej perspektywie, zachęca jeszcze do przywołania innej jej propozycji, obecnej w koncepcji Edwarda T. Halla (1971[1966]). Autor ten, analizując z pozycji antropologa te aspekty rzeczywistości społecznej, które noszą znamiona ukrytego wymiaru (*dimension caché*), formułuje następujący wniosek: „strukturalne postrzeganie świata nie jest jedynie funkcją kultury, ale również natury relacji między ludźmi, aktywności i afektywności (emocjonalnej wrażliwości)” (tamże, s. 223).

Stawia tezę, że niepowodzenia w kontaktach międzyludzkich i w komunikacji często wynikają z tego, że interpretuje się postępowanie innych jedynie

w odniesieniu do ich reakcji społecznych, a nie bierze się pod uwagę rodzaju aktywności oraz przypisanych im emocji (tamże, s. 223).

W pedagogice społecznej przestrzenią symboliczną o podobnym trójwymiarze i podobnie kompleksowo definiowaną, jest środowisko niewidzialne. Jest ono określane w sposób złożony, z jednej strony jako to „czym ludzie żyją, ich przeżycia, pragnienia, potrzeby, dążenia, nadzieje” (Radlińska, 1937, s. 334; Witkowski, 2014, s. 114), z drugiej zaś jako dziedzictwo kulturowe, wpływające na skalę przeżywania intymnego świata człowieka, określanego przez Radlińską jako „melioracja duchowa”. Lech Witkowski, interpretując poglądy na ten temat, a zwłaszcza widoczną w pracach Radlińskiej troskę o „meliorację środowiska czy duchowość jednostek w nie uwikłanych” (tamże s. 219), zwraca uwagę, że zależy ona od „niewidzialnego środowiska kulturowych idei i innych przejawów dziedzictwa kulturowego, które mogą wpłynąć na skalę możliwego wyboru oraz kształtowania kompetencji poznawczych i moralnych” (tamże, s. 219).

Z kategorią „kultura aktywności duchowej” i jej przejawami niewątpliwie związane są emocje i wszelkie zjawiska, które uruchamiają podjęcie aktywności. Barbier mówi o conceptach mobilizujących². Hall (1984 [1983]) zwraca uwagę, że w tych niewidocznych relacjach występują „intymne powiązania”, które są wzajemnie zależne od siebie (Hall, 1984; 1983, s. 192).

Przypuszczalnie już lektura tego krótkiego wstępu pozwala dostrzec rozległość i kompleksowość podjętego zagadnienia. Z pewnością jego omówienie nie jest możliwe w sposób zupełny w tak krótkim tekście. Jego celem jest jedynie zasygnalizowanie pojemności zagadnienia i sformułowanie przypuszczeń wymagających pogłębionej pracy analitycznej.

Proponowana tu analiza idzie w kierunku omówienia złożoności tego typu zespołu pojęć składających się na kulturę aktywności duchowej. W pierwszej kolejności odnosi się ona do analizy tego procesu pojmowania czy „wnikania”, a może lepiej zarówno pojmowania, jak i „wnikania”, a następnie do innych kategorii opisujących go w sposób symboliczny (środowisko niewidzialne, uwspólnione doświadczenie, instytucja symboliczna) oraz stanowiących ważny jego kontekst temporalny (długie trwanie, zerwanie i nieciągłość, trwanie i ciągłość) i kontekst dyskursywny (bogaty i ubogi), który również zawiera bardzo istotny wymiar temporalny.

Pytania o język: pojmowanie (*l'intelligibilité*) i/lczy wnikanie (*das Verstehen*)

Dyskusja wokół języka, którym posługujemy się przy opisie zdarzeń, w istocie odnosi się do metodologii, nasuwa pytania o epistemologię procesu poznania, o jego sposoby. W tym wypadku jest to pytanie o to, co określamy „kulturą aktywności

² W prezentowanej tutaj koncepcji analizy aktywności, concept mobilizujący stanowi „wypowiedź odnosząca się do reprezentacji finalizującej, waloryzowanej pozytywnie, związana z afektami umożliwiającymi zaangażowanie podmiotu w działanie” (Barbier, 2011, s. 41). Takimi conceptami uruchamiającymi aktywność mogą być np. habitus, opracowany przez Pierra Bourdieu, czy zmienne strukturalne w ujęciu Talcotta Parsonsa (tamże, s. 90).

duchowej”? Jakie elementy tego procesu są dominujące, jak go trafnie określić, by objąć danym terminem całość cech znaczących i specyficznych? Czym się charakteryzuje ten proces? Jak go pojąć, czy raczej, jak wnikać w niego mentalnie?

Z odpowiedziami na te pytania wiąże się także cała gama uwag o wymiarze aksjologicznym: o granice, możliwości, autentyczność podejmowanej aktywności. Można więc powiedzieć, że pytania o język opisu tego procesu, który Nawroczyński (1947) określa jako „życie duchowe”, a odnosząc się do teorii analizy aktywności Barbiera (2011) można mówić o „kulturze aktywności duchowej”, stanowią wyznacznik myślenia kompleksowego, tym samym podkreślając złożoność/dwoistość tej aktywności. Proces ten, „życia duchowego” czy kultury aktywności duchowej, nie zachodzi tylko mentalnie, ale obejmuje także emocje i afekty, które sprzyjają jego rozwojowi bądź go hamują. Zakres elementów niewidocznych jest tu spory. Nawroczyński eksponuje w tym procesie intuicję, która pozwala na wnikanie w jego głąb. Inni, jak na przykład Barbier, proponują narzędzia analizy dla pojmowania złożoności procesu kultury aktywności, w tym też duchowej.

Z tej analizy wynika konstatacja, że mówienie o kulturze aktywności duchowej wymaga skierowania uwagi na subtelność stosowanego języka. Czytając pracę Nawroczyńskiego, na każdym kroku napotykamy troskę o język, i co ważne, chodzi autorowi nie tylko i nie tyle o jego precyzję, ile o to, w jaki subtelny sposób podkreśla sens wypowiedzi. Pogląd Nawroczyńskiego jest ważny i współcześnie nam potrzebny, aby sformułować adekwatną terminologię, oddającą trafnie istotę tego złożonego procesu, jakim jest „kultura aktywności duchowej”. Nawroczyński przypomina, że w języku polskim, na wyrażenie mechanizmów procesu poznawczego, przyjęto termin „rozumowanie”. Słusznie zauważa, że nie jest to szczęśliwe rozwiązanie, bo nadto eksponuje „czynności rozumowe”. Odnosząc się do terminu niemieckiego *das Verstehen*, proponuje termin „wnikanie”. Ten z kolei wydaje się bliski francuskiemu *intelligibilité* (pojmowanie), które to pojęcie, w moim odczuciu, pozwala na poszerzenie owego rozumowania o inne aspekty, umożliwiające zarówno wnikanie w istotę rzeczy, jak i odkrywanie tego, co niewidoczne i symboliczne. Można przyjąć na wstępie przypuszczenie, że pojęcie „pojmowanie” ma szerszy zakres konotacyjny niż termin „wnikanie”. Argumentem przemawiającym za tym stanowiskiem może być wątpliwość, pojawiająca się w stosowaniu pojęcia „wnikanie” w opisie złożonego procesu poznania kultury aktywności duchowej, czy jak tego chce Nawroczyński „życia duchowego”, która odnosi się do widocznego ograniczenia jego pojmowania jedynie do *uwydatnienia* „uwydatnienia intuicyjnego”, co może być odczytane jako minimalizowanie rozumowania. Podczas gdy w koncepcji *intelligibilité* mamy odczucie podjęcia próby ujęcia całościowego i ogarnięcia wszystkich aspektów poznania.

Dla dalszej analizy warto zapoznać się z nim bliżej. Charakteryzuje to pojęcie Barbier w słowniku analizy aktywności, pisząc tak:

Intelligibilité (pojmowanie) jest aktywnością, której specyficznym efektem jest ustanowienie relacji między poszczególnymi elementami [...]. Aktywności pojmowalności są specyficznym produktem reprezentacji lub wypowiedzi na temat funkcjonowania świata. Pozwalają na formułowanie przypuszczalnych konstrukcji mentalnych lub wypowiedzi z nimi związanych. W sferze mentalnej odpowiadają aktywnościom rozumienia, w sferze dyskursywnej, aktywnościom analizy (Barbier 2011, s. 82–83).

Cechą różnicującą „pojmowanie” od „konceptualizacji” jest to, że to pierwsze obejmuje proces połączenia wszystkich istniejących elementów, odnoszących się do danej kwestii, a to drugie jest w tej koncepcji rozumiane jako proces mentalny, związany z działaniem, inaczej mówiąc odnosi się do tego, „co mamy do zrobienia”.

Efektem tego procesu, zdaniem autora, jest tworzenie „wiedzy pojmowalności” (*savoirs d'intelligibilité*). Aktywność pojmowalności wpisuje się w ramy działań badawczych, które mogą być prowadzone przez samych badaczy, jak też przez inne osoby. Punktem wyjścia są często „reprezentacje lub wypowiedzi”, wynikające z doświadczeń praktyków. To, co ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia ważne, to uwaga, że „wiedzy tej nie tworzą jedynie badacze, ale również czynią to »praktycy«, podmioty zaangażowane w te aktywności [...], odnosząc się do swych doświadczeń, konstruują reprezentacje i wypowiedzi na temat związków między istniejącymi elementami” (tamże, s. 83).

Tak przebiegający proces jest usytuowany w kontekście społecznym, kulturowym, nie jest to abstrakcyjna struktura mentalna. Dzięki swej kompleksowości sprzyja podejmowaniu nowych aktywności i zaangażowaniu podmiotu, pogłębianiu analizy oraz odkrywaniu związków między danymi elementami, formułowaniu przypuszczeń i propozycji zmiany.

Ten aspekt „wiązania” różnych istotnych elementów, poza pojęciami, które pozwalają na opis rzeczywistości i tego, co nazywa się „faktyczną wiedzą” (*savoirs factuels*), wydaje się kluczowy w posługiwaniu się terminem pojmowalności. Jego zastosowanie wymaga dbałości o „opracowywanie związków i zależności wzajemnych między reprezentacjami wielu z tych elementów istniejących” (Barbier, 2011, s. 90). Mogą to być „wzajemne związki między trzema rodzajami reprezentacji: sytuacji, siebie jako podmiotu działającego i projektowanego działania” (tamże, s. 90). Cechą tego procesu pojmowalności aktywności jest to, że w jego trakcie ewoluują reprezentacje. Barbier podaje przykład tej ewolucji związanej z opracowywaniem projektu indywidualnego, w którym zmianom podlegają „reprezentacje poprzednich trajektorii, poczucia siebie i projektu na siebie” (tamże, s. 90).

Rozważając problemy metodologiczne, a zwłaszcza epistemologiczne poznania, podobną dyskusję na temat prowadzi Nawroczyński. W sposób plastyczny charakteryzuje ten proces, również nie ograniczając go jedynie do rozumowania, ale wskazując także na towarzyszące podprocesy, które używając obrazowego określenia „wnikanie”, opisuje następująco:

Następny krok polega na tym, że ten sens i to znaczenie poczynają się stopniowo odsłaniać. Wydaje nam się wówczas, jakbyśmy przez szereg warstw wnikali do obcej nam struktury coraz głębiej i głębiej – aż wreszcie docieramy do jej rdzenia – a wówczas ona przestaje być dla nas tajemniczą, nieuchwytną. Poczynamy się w niej orientować i wreszcie jesteśmy w niej, jak u siebie w domu (Nawroczyński, 1947, s. 139).

Jest to – mówi Nawroczyński – „proces poznawczy”, ale

[...] nie jest to proces czysto intelektualny. Oprócz czynności intelektualnych, polegających m.in. na włączaniu szczegółów – wchodzi w jego skład również intuicyjne wczuwanie się w sens poznawanej struktury (tamże, s. 139).

Interpretując to stanowisko można powiedzieć, że poznajemy całym sobą, stąd też wydaje się, że nie popełniamy błędu czyniąc analogię między wyłożonym w latach 40. XX w. stanowiskiem Nawroczyńskiego a obecnie używanym w teoriach analizy aktywności, i raczej nie tłumaczonym, pojęciem *intelligibilité*, które proponują wyrazić w języku polskim jako „pojmwanie”³. Używany przez Nawroczyńskiego termin „wnikanie” podkreśla bardziej intuicyjno-emocjonalne aspekty tego procesu, podczas gdy „pojmwanie” wyraża pełniejszą, bardziej złożoną jego odmianę. Wskazuje też na niezbędną jego kompleksowość, aby „pojąć” sens i znaczenie, a nie tylko „zrozumieć”. Do tego potrzebna jest wizja całościowa.

W teorii analizy aktywności opracowanej przez Jeana-Marie Barbiera wyraźnie oddziela się to, co odnosi się do samego działania i to, co określa proces pojmwania działania. Jest to jedna z ram tej koncepcji. Tym samym wymaga to wyodrębnienia nie tylko procesów, ale także słownictwa działania i słownictwa pojmwalności działania. Aspekt dyskursywny jest w tym pomysle kluczowy.

Przy dużej zbieżności stanowisk obu autorów, widoczne są też różnice odnoszące się do tego, co jest, ma być, przedmiotem poznania. Z punktu widzenia podjętej tutaj problematyki podobieństwa dotyczą refleksji na temat samego procesu poznania i jego składowych (tylko rozumowanie czy jeszcze jakieś inne elementy, trudne do dostrzeżenia i wyspecyfikowania oraz objęcia mentalnego). Ta refleksja, mająca miejsce u Nawroczyńskiego oraz w bardziej systematycznej koncepcji Barbiera, zawiera wątki bardzo cenne dla porządkowania myślenia, zmierzającego do poznania kompleksowego i całościowego. Nawroczyński mówi metaforycznie o „warkoczu”, Barbier o perspektywie transwersalnej i „spirali Vézelay”.

Natomiast różnice stanowisk widoczne są w tym, co stanowi przedmiot owego poznania. W koncepcji Barbiera jest to „kultura aktywności”, czyli „powtarzalne i podzielane regularności”, które mogą odnosić się do różnych sfer, w tym także do sfery duchowej, zaś w stanowisku Nawroczyńskiego przedmiot analizy przesuwa się w kierunku „wniknięcia w sens kultury”, tych jej aspektów, które dotyczą, fundują, stanowią „życie duchowe”. Wprawdzie autor nie precyzuje wprost tego pojęcia, a poprzestaje jedynie na „zdefiniowaniu jego składników” (Nawroczyński, 1947, s. 43), a następnie stara się „śledzić, w jaki sposób z tych składników powstają coraz bardziej skomplikowane procesy i systemy życia duchowego” (tamże, s. 43), to jednak ta perspektywa metodologiczna zmierza do analizy całościowej – kompleksowej, ale wymaga ona analitycznego namysłu. Co w rezultacie pozwala na ustalenie związków pomiędzy poszczególnymi elementami całości (tamże, s. 55).

Wydaje się, że podobny przebieg procesu poznania można by zrekonstruować odnosząc się do współczesnych stanowisk, którego przykładem jest omawiana tu koncepcja analizy aktywności Barbiera. Do rozważenia jest także to, czy zasadne byłoby posługiwanie się terminem „wnikanie” jako synonimem „pojmwania”, pomimo tego że obowiązujący w języku polskim słownik synonimów nie pomaga w rozstrzygnięciu tego dylematu.

³ Choć na uwagę zasługuje artykuł Heleny Radlińskiej (1945) na temat pojmwalności kultury, do którego odwołuje się Lech Witkowski (2014).

Kultura aktywności duchowej: analiza procesu i przenikanie znaczeń pojęć z nią związanych

Namysł nad kulturą aktywności duchowej, a jeszcze bardziej nad samą kulturą duchową, wprowadza nas w konieczność zderzenia się z językiem symboli, wyrażającym niekiedy to, co niewidzialne, niewidoczne, niepostrzegalne, w jakimś sensie niedostępne. Język symboli wymaga specjalnego przygotowania, kształtowania do ich rozkodowania. Może stanowić też rejestr pozawerbalnego oddziaływania, mającego znaczenie dla transformacji reprezentacji. Poza sferą mentalną i emocjonalną/afektywną jest obecny też w dyskursie.

Kategorii pojęciowych, w których krzyżują się elementy realne, wyobrażenia z symbolicznymi, ważnych dla opisu społeczno-pedagogicznej perspektywy, jest sporo. Historycznie pierwszym z nich było pojęcie środowiska niewidzialnego (Radlińska, 1935), kolejne, które opracowano albo włączono do dyskursu społeczno-pedagogicznego z innych stanowisk, to „uwspólnione doświadczenie” (Dewey 1968, [1947]), „instytucja symboliczna” (Castoriadis, 1975), „ubogi i bogaty kontekst dyskursu” (Hall, 1984, [1983]).

Wśród cech w sposób znaczący opisujących kategorię środowiska niewidzialnego należy wymienić zwłaszcza: trójwymiarowość przestrzeni, w której krzyżują się różne elementy istotne w tworzeniu intersubiektywnie podzielanych relacji społecznych. Szczególne ważne jest tu – zdaniem Radlińskiej⁴ – „znaczenie więzi duchowej, środowiska niewidzialnego” oraz „wpływ pojęć i wiedzy na kształtowanie stosunków” (Radlińska, 1961, s. 307), dzięki tym czynnikom środowiska niewidzialnego może dokonywać się melioracja duchowa.

W tej koncepcji, podobnie, jak u Nawroczyńskiego, szczególne jest znaczenie wymiaru aksjologicznego i miejsca wartości, stanowiących preferencje działania, dokonywania wyboru oraz formułowania reprezentacji finalizujących (Barbier, 2006), które Nawroczyński nazywa czynnościami „telehormicznymi” (Nawroczyński, 1947, s.73), czyli „celodążnościowymi” (tamże, s. 67). Obejmuje tym terminem „to, co jest przedmiotem tego skierowania” (tamże, s. 67) i podkreśla, że jest nim „zawsze jakiś cel, a więc jakiś nie istniejący realnie przedmiot dążenia, usiłującego realizować go drogą działania” (tamże, s. 69). Czynności te „nie tylko wybiegają poza podniętę, lecz nadto mają tendencję do wybiegania poza bliższe cele ku coraz dalszym” (tamże, s. 71).

Do myślenia o środowisku niewidzialnym w kategoriach kultury duchowej zainspirowała mnie interpretacja tego pojęcia przez Lecha Witkowskiego; pojęcia tego także sama Radlińska używała zamiennie: „kultura duchowa”/„środowisko niewidzialne” (Radlińska, 1935 s. 29; Witkowski 2014, s. 367). Pojęcie to obejmuje doświadczenie życiowe, obserwowanie, czynniki rozbudzające siły ludzkie (Witkowski, 2014, s. 432). Z nim wiąże się aktywność, której przejawem może być

⁴ W „listach do Ireny” Radlińska w taki sposób wspomina okoliczności dostrzeżenia znaczenia środowiska niewidzialnego: „to Marry Hurlutt (pracownica socjalna Międzynarodowego Komitetu Pomocy Emigrantom) uświadomiła mi znaczenie środowiska niewidzialnego imigrantów (wysferzonych) dla ochrony przed przestępczością” (Radlińska, 1964, s. 448).

„przewodzenie duchowe” (Radlińska, 1947, s. 32; Witkowski, 2014, s. 460). Wymaga ono „wielkiego wysiłku myśli i uczucia, wyrabiania w sobie czy w swojej grupie [...] świadczenia własnym życiem o wartości głoszonych haseł” (tamże).

Lech Witkowski przeprowadza wielowymiarową interpretację pojęcia „środowisko niewidzialne” i poprzez akcentowanie „niewidzialności” środowiska nadaje mu zdecydowanie bardziej pogłębione znaczenie niż ma to miejsce w innych objaśnieniach. Dodatkowo wzmacnia symboliczność tej kategorii pojęciowej i podkreśla jej spiralność poprzez odniesienia do cybernetycznej perspektywy oraz koncepcji ekologii umysłu G. Batesona⁵. W rezultacie tej analizy odnajduje w tym, co niewidzialne, trzy wymiary.

To co niewidzialne, może oznaczać [...]: (a) albo nieuświadomiane, choć działające w samej jednostce, (b) dominujące w niewidocznym wymiarze oddziaływania uwarunkowań dominujących, w stylu oczekiwań społecznych, bądź (c) brakujące w sensie braku dostępu do treści kulturowych wykraczających poza treści zastane i możliwe do wykorzystania (Witkowski, 2014, s. 116).

Ta wielowymiarowa interpretacja tej kategorii pojęciowej otwiera nowe możliwości konceptualne. Kategoria instytucji symbolicznej wprowadzona do pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka, 2006, 2007, 2009) jako pomost między Radlińskiej koncepcją środowiska niewidzialnego, interpretowanego przez długi okres czasu jedynie w aspekcie subiektywnym, a współczesnym dyskursem analizy instytucjonalnej, miała właśnie wypełnić tę lukę interpretacyjną oraz podkreślić konstruktywistyczny wymiar tworzenia/przekształcania/transformowania przestrzeni społecznej w danym polu aktywności, w danym środowisku, pojmowanym jako zespół elementów, które oddziałują na jednostkę przez dłuższy okres czasu lub ze znaczną siłą. Tworzenie/konstruowanie instytucji symbolicznej jest dynamicznym procesem dyskusji, uzgadniania znaczeń, podzielenia doświadczeń, ich uwspólniania⁶.

Interpretacja pojęcia „środowisko niewidzialne”, z akcentem na to, co wielowymiarowe „niewidzialne”, dobrze koresponduje z rozwijanym w pedagogice społecznej pojęciem „instytucja symboliczna”, która nie tylko może konstruować się w tak rozumianym środowisku, ale i dzięki niemu. Sama zaś wzbogaca, wnosi do społeczno-pedagogicznego punktu widzenia procesualność, temporalność, dynamikę. Może się rozwijać dzięki uwspólnianiu doświadczeń i poprzez rekonstrukcję oraz reintegrację, tworzenie nowych powiązań w danej przestrzeni. Procesy te współbrzmiają z analizowanym tutaj procesem poznawania i (re)konstruowania kultury aktywności w przestrzeni duchowej i stanowią mogą wzbogacenie sensów oraz przenikania znaczeń.

W prowadzonej tutaj analizie elementów narzędzia umożliwiającego badanie złożoności pojęcia kultury aktywności duchowej nie można pominąć refleksji nad zróżnicowanym, zawierającym bardzo istotny wymiar temporalny, kontekstem dyskursywnym. Pozwala to na związanie złożoności kontekstu (Hall używa

⁵ Przydatność tej koncepcji dla analizy przesłania Heleny Radlińskiej i jej komplementarnej pedagogiki społecznej omawia szeroko Lech Witkowski (2014).

⁶ Bliżej na temat tych kategorii i procesów w: Marynowicz-Hetka, 2012, 2014.

terminu „bogaty kontekst”) lub jego prostoty, z rodzajem wypowiedzi/przesłania, jakie kierujemy do drugiego. Inaczej mówiąc, wyznacznikiem owej złożoności czy prostoty kontekstowej jest

[...] ilość informacji⁷ zawartych w wypowiedzi/przesłaniu, które są funkcją kontekstu komunikacji. W przesłaniu bogatym kontekstowo większość informacji znajduje się w kontekście [kulturowym E.M.-H.], a mało znaczeń jest bezpośrednio przekazanych [w wypowiedzi E.M.-H.]. Sposób komunikacji ubogiej kontekstowo można porównać do interakcji z komputerem. Jeśli przekaz nie jest precyzyjnie zdefiniowany, program śledzi go według przyjętych zasad, jego znaczenie jest zdeformowane. [...] w dziedzinie prawa sposób komunikacji jest ubogi, w przeciwieństwie do bieżących transakcji o naturze nieformalnej. Jednostki, które znają się od lat stosują często bogaty kontekstowo sposób komunikacji (Hall, 1984[1983], s. 261–262).

W tej propozycji nakładają się na siebie czynniki dyskursywne (przesłanie/wypowiedź złożona, czy prosta), czas, w których zachodzi zdarzenie (szybko, stopniowo, powolnie) oraz jego kontekst społeczno-kulturowy (złożony, ubogi) (tamże, s. 75–78). W rezultacie tych powiązań zaproponowana jest oscylacja zdarzeń/wytworów kultury, nałożona na oscylację szybkości przesłania. Trzecim elementem konstruującym dwa pierwsze elementy jest oscylacja złożoności kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim one zachodzą.

Przyjmując tę triadę, Hall konstruuje oscylacje komunikacji, które zawierają się na kontinuum od przekazu „szybkiego”, „ubogiego kontekstowo”, precyzyjnie zdefiniowanego i tym samym pozwalającego na łatwe rozkodowanie zawartych informacji, do „powolnego” przekazu, którego wiele aspektów jest usytuowanych w sposób złożony, w „bogatym” kontekście. Pary te układają się odpowiednio, od szybkiego, ubogiego kontekstowo przekazu do bogatego:

tekst pisany prozą – utwór poetycki; tytuł – treści książki; komunikat – wypowiedź dyplomaty; tekst propagandowy – expose, zawierające szczegółowe omówienie zadań; rysunek humorystyczny – grawerunek; reklama telewizyjna - seria emisji telewizyjnych, pogłębiających dany temat; wysiłek sportowy – historia i znaczenie sportu; przyjemność – miłość; małżeństwo krótkotrwałe/szybkie – małżeństwo spełnione we wszystkich wymiarach; przejście na „ty” w kulturze amerykańskiej – przejście na ty w kulturze niemieckiej; reprodukcja dzieła sztuki – oryginał dzieła sztuki, manipulacja – szczerza przyjaźń (tamże, s. 79).

Propozycja ta może być w z powodzeniem spożytkowana w konstruowaniu narzędzia analizy kultury aktywności duchowej. Jej walorem jest trójwymiarowe postrzeganie rzeczywistości i pomysł, gdzie szczególnie można – należy – poszukiwać tych jej aspektów, które tworzą przestrzeń kultury aktywności duchowej, także tę niewidoczną. W świetle tej koncepcji jest nią sposób transmisji ubogacony kontekstowo, wymagający do rozkodowania wielorakich odniesień kulturowych, niezapisanych, niewypowiedzianych, symbolicznych, a więc tych, które stanowią o tym, co Nawroczyński nazywa „życiem duchowym”. Propozycja Halla, z uwagi

⁷ Należy tu przypomnieć tezę cybernetyki społecznej (por. Rudniański, 1969), że warunkiem odbierania danych, które do nas docierają jako informacje, jest posiadanie zasobów kulturowych dla ich rozkodowania. Inaczej mówiąc, nie każde dane stanowią informację dla każdego z nas.

na wyraźną triangulację w wymowie, wprowadza nas w kolejny, ważny element pozwalający na analizę kultury aktywności duchowej, jaką jest czas i przestrzeń oraz związki między nimi.

Związki czasu i przestrzeni – niezbywalny element kultury aktywności duchowej

Czas i przestrzeń są także istotnymi wyznacznikami działania, jak też nasycania go nimi, na co wskazuje między innymi Marc-Henri Soulet (1996). Powszechnie uważa się, że zasoby są to przedmioty używane dla osiągnięcia celu: ludzie, materiały, narzędzia, energia itp. Zapomina się, że zaliczyć do nich należy również czas i przestrzeń, które stanowią istotny kontekst kultury aktywności duchowej. Szczególnie wówczas, gdy przyjmuje się te stanowiska epistemologiczne ujmowania czasu i przestrzeni, których cechą jest procesualność, zmienność, „zerwanie i nieciągłość”, „długie trwanie” czy też „trwanie i ciągłość”. Na taką charakterystykę zwraca uwagę m. in. Françoise Choay (1971) w posłowie do innej, niż wyżej wspomniana, pracy Halla (1971 [1966]). Uważa ona, że zaproponowaną przez niego teorię należałoby usytuować w procesie „epistemologicznym, który zajmuje miejsce komplementarne w stosunku do na przykład prac Fullera i McLuhana” (tamże, s. 242). Ta uwaga dotyczy szczególnie stanowisk bliskich i spożytkowywanych w pedagogice społecznej, jak na przykład koncepcja „długiego trwania” Ferdynanda Braudela, która pozwala na odmienny niż chronologiczny ogląd zjawisk, powolniejszy i bardziej problemowy. Zdaniem Choay (tamże) ta perspektywa, w której należy sytuować prace Halla, umożliwia pogłębioną analizę zjawisk na poziomie procesualnym, które „świadomość ignoruje, a można je odnaleźć w biologii, psychoanalizie czy antropologii kulturalnej” (tamże, s. 242).

„Długie trwanie” (*longue durée*) – tę kategorię analizuje i aplikuje w przyjętym podejściu metodologicznym Ferdynad Braudel (1999), zwracając uwagę, że w długim trwaniu nie tyle ważne są drobne fakty, co długotrwałe tendencje, zaobserwowane na przestrzeni czasu. Kategoria długiego trwania jest znacząca dla konstruowania elementów narzędzia analizy dla kategorii kultury aktywności duchowej, podobnie zresztą jak inne kategorie związane z czasem: „zerwanie i nieciągłość”, czy „trwanie i ciągłość”. Wszystkie one mają znaczenie dla trwałości, skuteczności i w ogóle obecności, niezwykle ważnego elementu, jakim jest transmisja kulturowa. Równie ważne jest więc w tym stanowisku odniesienie do dziedzictwa kulturowego, ogólnie do przeszłości, której poznanie i zgłębienie może mieć znaczenie dla terażniejszości. Braudel podkreśla niezbędność oddalenia, by zobaczyć całość i złożoność procesu historycznego. Wprawdzie odnosi się do podejścia historycznego, ale wydaje się być to ogólną regułą metodologiczną dla tego typu poznania. Podkreśla, że

[...] ta historia długiego oddechu nie jest wyborem tylko jednego wymiaru, łączy ona trzy wymiary klasyczne: wydarzenie – koniunktura – długie trwanie, wydobywając ich wzajemne powiązania. Problem ten nie ogranicza się do historii, dotyczy w ogóle nauk społecznych, zachowuje swój walor także w odniesieniu do badań nad współczesnością (tamże, s. 13).

Inną ważną ze społeczno-pedagogicznej perspektywy regułą jest podkreślanie jedności trwania i ciągłość. Na znaczenie tego pojęcia „trwanie” (*la durée*) zwraca uwagę Remi Hess (1981), podkreślając, iż

[...] owa ciągłość czasu w analizie instytucjonalnej, a zwłaszcza już w samym oddziaływaniu instytucjonalnym jest niezmiernie ważna i zmienna w zależności od czasu rzeczywistego w jakim odbywa się działanie. Istotny jest tu nie tylko ten wymiar czasu kiedy analista przebywa w placówce, ale często również czas przed jego przybyciem i ten po jego odejściu. Również sam czas pracy, oddziaływania instytucjonalnego jest różny. Bywa, że jest to pięć dni, ale może być również kilka lat (tamże, 1981 s. 194).

Podkreślanie znaczenia trwania i ciągłości czasu, ale i jego zmienności, wymaga respektu z jednej strony dla przeszłości (pamiętając o znaczeniu doświadczenia indywidualnego dla rozumienia siebie i pojmowania otaczającego nas środowiska), jak też dla teraźniejszości i przyszłości, inaczej mówiąc dla tego, co stałe i tego, co zmienne i zmieniające się. Tym samym trwanie i ciągłość zdarzeń uczestniczą w konstruowaniu kontekstu kultury aktywności w różnym przestrzeniach, również duchowej.

Z uwagi na temporalne i procesualne aspekty każdej kultury aktywności, szczególną przesłanką metodologiczną i epistemologiczną jest charakteryzowanie tego procesu nie w sposób linearny, ale poprzez zerwania i nieciągłości. Tę wskazówkę daje nam Gaston Bachelard (2002). Jej zastosowanie pozwala na ujmowanie zjawisk w sposób transwersalny, z oddalenia, ale z równoczesnymi powrotami i rozpoczynaniem od nowa. Zerwania i nieciągłości mogą odnosić się do zdarzeń, procesów, kontekstów, mód, dyskursów, na które niekiedy, w sensie indywidualnym, nie mamy wpływu. Jednak fakt, iż wymagają ponownego namysłu, powrotu, bilansu, przyczynia się do rozwoju danego procesu.

Niewątpliwie procesowi zerwań i nieciągłości podlegają wszelkie kultury aktywności w różnych przestrzeniach. Najlepiej można to ocenić, śledząc na przestrzeni lat rozwój/zmiany zachodzące w języku wypowiedzi na dany temat. Przestrzeń aktywności duchowej z jednej strony jest bardzo subtelna i narażona na permanentne zerwania i nieciągłości, z drugiej zaś jest nad podziw trwała i możliwa do zaobserwowania dopiero w długim trwaniu, czego doświadczamy wracając do znanych nam prac sprzed pół wieku. Odkrywanie w tej analizie, poprzez wnikanie czy pojmowanie, tego co podobne, tożsame pomimo koniecznych różnic, pozwala także na pogłębione w długim trwaniu pojęcie czym jest, czym są kultury aktywności duchowej, jak one nas zmieniają i jak my je modyfikujemy.

Podsumowanie: kompleksowość pojęcia

W podsumowaniu rozważań warto podkreślić, że kategoria kultury aktywności duchowej jest pojemnym pojęciem, które przywołuje na myśl wymóg poznania i działania kompleksowego. Taki wymiar jest charakterystyczny dla przytaczanych kategorii, procesów, dla poglądów Nawroczyńskiego, ale i także Radlińskiej. Analiza przeprowadzona z tego punktu widzenia, nasycenia kompleksowością,

pokazuje jak zbieżne z dokonaniem przeszłymi są tendencje współczesne. Na przykład, jak to zauważa Lech Witkowski (2013), w analizowanej tu pracy Nawroczyńskiego pojawiają się w jej dyskursie metodologicznym i epistemologicznym określone złożoności, metaforycznie nazywane „warkoczami”, a także współcześnie często przywoływana formuła *unitas multiplex*, jedność w wielości. W odniesieniu do przestrzeni duchowej w tej jedności znajdują się „trzy procesy duchowe splecione w jeden” (Nawroczyński, 1947, s. 137; Witkowski, 2013, s. 247). Ten „warkocz życia duchowego” obejmuje „proces wnikającego używania, proces kształtowania, proces tworzenia” (Nawroczyński, s. 137). W tak rozumianym procesie dostrzec można sieć napięć między podprocesami, które uzasadniają także odwoływanie się do kolejnego pojęcia „kultury żywej” (Witkowski, 2013, s. 248), to jest aktywnie odbieranej/przydatnej innym. To także ważny element narzędzia analizy tego pojęcia, jakim jest kultura aktywności duchowej.

Powracając do początku tego tekstu, celu rozważań oraz przesłania, trzeba z pokorą przyznać, że z pewnością nie udało się w sposób wyczerpujący omówić podjętych zagadnień. Ich poziom skomplikowania/złożoności/dwoistości jest na tyle wysoki, że prawdopodobnie rację ma Nawroczyński, kończąc swą pracę na temat „życia duchowego” poematem Alberta Samaina pt. *Mądrość*. Jest w nim zawarte przesłanie, że ciekawość i wnikliwość są ważnymi stymulatorami w procesie poznania, ale... niezbędne jest dostrzeżenie owej niewidzialnej granicy, której przekraczać się nie powinno. Mam nieskromną nadzieję, że udało się w tym tekście zachować tę wskazówkę, co uprawomocnia pozostawienie bez odpowiedzi wiele znaków zapytania i nieodkrytych przestrzeni.

Bibliografia

- Bachelard G. (2002), *Kształtowanie umysłu naukowego*, tłum. D. Leszczyński, słowo/obraz/terytoria, Gdańsk.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, BPS, Katowice.
- Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, PUF, Paris.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacja zwyczajowych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Braudel F. (1999) *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa.
- Castoriadis C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Editions du Seuil, Paris.
- Choay F. (1971), *Postface*, [w:] E.T. Hall, *La dimension caché*, trad. de l'anglais A. Petita, Éditions du Seuil, Paris, s. 239–244.
- Dewey J. (1968 [1947]) *Éxpérience et éducation*, trad. M.A. Carroi, Librairie Armand Colin, Paris.
- Hall E.T. (1984 [1983]) *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, trad. de l'anglais A.-L. Hacker, Éditions du Seuil, Paris. Wyd. polskie (1999) *Taniec życia: inny wymiar czasu*, tłum. R. Nowakowski, Muza, Warszawa.
- Hall E.T. (1971 [1966]) *La dimension caché*, trad. de l'anglais A. Petita, Éditions du Seuil, Paris. Wyd. polskie (1997), *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Muza, Warszawa.
- Hess R. (1981) *La sociologie d'intervention*, PUF, Paris.
- Jawłowska A., Kempny M., Tarkowska E. (red.) (1998), *Kulturowy wymiar przemian społecznych w Polsce*, PAN, Warszawa.

- Marynowicz-Hetka E. (2006, 2007, 2009), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka (2012), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki pracy socjalnej*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 109–128.
- Marynowicz-Hetka E. (2014), *Orientowanie działania – rama conceptualna pojmowania kultury praktyki*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 17–31.
- Mendel M. (2015), *Triadektyka jako logika pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 57–76.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H. (1937), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Radlińska H. (1945), *Pojmowanie kultury*, „Oświata i Kultura. Miesięcznik Poświęcony Zagadnieniom Oświaty Dorosłych”, R. I, nr 3–4, s. 65–73.
- Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych: zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne*, t. 1, wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkova-Delawska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Radlińska H. (1964), *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*, t. 3, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkova-Pawłowska i J. Wojciechowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 329–478.
- Rudniański J. (1969), *Efektywność myślenia: wybrane zagadnienia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Soulet M.-H. (1996), *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny, na przykładzie pracy z rodziną*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, tłum H. Kamińska, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, BPS, Katowice, s. 103–130.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

UNIWERSYTET ŚLĄSKI

Duch, czyli przewartościowanie celów edukacji Notki o odzyskiwaniu Nawroczyńskiego dla odzyskania kształcenia

Kraina (nie)głodu

W latach trzydziestych XX wieku Edmund Husserl ubolewał, że wobec trudności, przewrotów i potrzeb życia nauka nie ma nic istotnego do zaoferowania, że jej hegemonia oznacza „odwrócenie się od pytań, które dla autentycznej ludzkości są pytaniami rozstrzygającymi” (Husserl, 1999, s. 7). Dzisiaj sytuacja jest jeszcze bardziej dramatyczna. Wydaje się, że nie tylko współczesne nauki pozytywne – w tym pedagogika – nie mają (poza wyspami) nic szczególnego do powiedzenia o egzystencji ludzkiej, lecz także że mało kto już na taką opowieść czeka. Długotrwały trening utylitarny stłumił antropologiczne i aksjologiczne niepokoje, a technokratyczna ideologia rynkowa wykorzeniła w edukacji myślenie o funkcji przekształcania płytkich nastawień przez wprowadzanie w tradycję kulturową i zamieniła instytucje oświatowe w punkty usługowe do zaspokajania bieżących oczekiwań społecznych.

Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak mówią o wymazywaniu kwestii tożsamości – takiej organizacji kształcenia i życia w ogóle, w której człowiek nie jest w stanie pytać o siebie. Autorki pisały:

Nie idzie więc o to, że jakiś rodzaj zewnętrznie usytuowanej »niedobrej ekonomii« robi ludziom krzywdę, lecz o fenomen takiego osadzenia człowieka w już nierozróżnialnym splocie jego zysków i strat, że zaciera się różnice między nimi, a zyskując pewne walory, nie wiadomo, kiedy i jak człowiek traci siebie, gdyż owe walory zastępują mu jego samego. Można więc mówić o zjawisku fascynująco kamuflowanej ludzkiej samodestrukcji (Potulicka, Rutkowiak, 2012, s. 10).

Zbyszko Melosik, śledząc i analizując współczesne zjawiska kulturowe, dochodzi do wstrząsających konkluzji:

Wydaje się także, że współcześnie ludzie w znacznie mniejszym stopniu niż w przeszłości potrzebują długotrwałych, pogłębionych czy autentycznych relacji, które odpowiadały potrzebom wielkiej tożsamości (Melosik, 2013, s. 69).

Okazuje się, że coraz częściej wchodzimy w relacje nie z osobą, a tylko z rolą, jaką ktoś dla nas odgrywa (pracownika, nauczyciela, ucznia, obiektu seksualnego). Tak zwany „globalny nastolatek” unika wszelkiego głębszego zaangażowania, wcale nie chce zmieniać świata i nie zamierza szukać alternatyw dla popkulturowej rzeczywistości, z którą jest sklejony. Melosik, mimochodem, nie akcentując tego szczególnie, zapisuje zdania, w których słychać huk opadającej kamiennej płyty: „większość ludzi nie jest już zainteresowana krytycznym myśleniem; nie alienuje i nie frustruje ich też to, że żyją w świecie niezwiązanych ze sobą faktów (a także wrażeń i informacji)”. Albo: „Kultura współczesna uwolniła nas więc od potrzeby poszukiwania sensu życia” (Melosik, 2013, s. 173, 160). Oto w społeczeństwie neoliberalnym jednostka, która poszukuje sensu, sama wydaje się nonsensowna – całe jej otoczenie (rynek pracy, instytucje, biurokracja, media) jest ślepe na rozterki metafizycznego przeznaczenia. W ten sposób tożsamość człowieka staje się wydrenowana z problemów egzystencjalnych, które zastępowane są frustracjami z powodu niepowodzeń w życiu zawodowym, osobistym czy też z powodu niemożliwości spektakularnego uczestnictwa w konsumpcji. Nie ma już pytań: „kim jestem?”, „o co w życiu naprawdę chodzi?”. Miejsce kolonizują pytania techniczne: „czy jestem adekwatny?”, „czy mogę odnieść sukces?”, „jak pozbyć się problemów?” (Melosik, 2013, s. 318). Można oczywiście próbować chronić dobre samopoczucie myślą, że przecież zawsze tak było – nigdy większość ludzi nie była nastawiona krytycznie, ani – przytłoczona trudem codzienności – nie roztrząsała metafizycznych, epistemologicznych, etycznych bądź antropologicznych problemów. To jednak, w moim przekonaniu, marny unik. Ani nie jest pocieszeniem fakt, że kiedyś też było źle, ani nie chodzi o statystykę, tylko o obecność pewnych idei i wartości w repertuarze kulturowym. Jest zjawiskiem groźnym znikanie na przykład krytyczności czy poszukiwania sensu nie tylko z ludzkiej praktyki, ale także z horyzontu oczekiwań tzw. warstw wykształconych.

Peter Sloterdijk diagnozował cynizm opanowujący edukację. Kształcenie utraciło wymiar inicjacyjny (wtajemniczenia w świadome życie) i zamieniło się w trening oświeconego bezsensu. Treści nauczania traktowane są cynicznie jako formalna „gra wstępna”, „akademickie pogaduszki” oderwane od życia, nieznauczający wiele pretekst do zdobycia certyfikatu. W ten sposób dokonuje się nieustanne niszczenie etosu i dystansująca od wartości demoralizacja. Niemiecki filozof, nawiązując do słynnej kwestii z *Fausta* o szarej teorii i zielonym drzewie życia, pisał: „Reformatory studiów zadbają o to, by także one stały się równie szare, jak perspektywy po ich ukończeniu” (Sloterdijk 2008, s. 321). Viktor Emil Frankl zapytany o wartości w przestrzeni zajęć uniwersyteckich, odpowiedział:

w dzisiejszych czasach musimy być zadowoleni już choćby z tego, jeśli dobór materiału nauczania nie jest tak dokonany, że wprost podminowuje pierwotne nastawienie młodego człowieka na sens i wartość życia (Frankl, 1994, s. 143).

Wiemy niestety, że zorientowane na przysposobienie zawodowe siatki kursów nader często skazują na niebyt optykę rozumienia, dojrzewania, twórczości, słowem: dobrego życia.

Przewartościowanie

Jeśli – a wiele na to wskazuje – sytuacja rzeczywiście wygląda tak dramatycznie: otoczenie społeczne i praktyka oświatowa wymazują pytania egzystencjalne, cyniczna edukacja ze swoją nieporywającą humanistycznie ofertą nie daje szans na inicjację w mądre życie, a ludzie przestają potrzebować trwałych, autentycznych relacji i nie są już zainteresowani krytycznym myśleniem oraz poszukiwaniem sensu życia, to czas na rewoltę. Stefan Morawski używa tradycyjnej formy moralnej refleksji – apelu o opamiętanie:

[...] jeśli dotychczasowa skala wartości uległa wyraźnemu przetasowaniu, przesuując ku górze czerpanie zewsząd przyjemności, ludyczno-rozrywkową postawę, akceptację doraźności i ulotności istnienia, a ku dołowi zepchnęła poszukiwanie dóbr trwałych, wyczerpanie na tajemnice istnienia, niezgodę na *status quo* i potrzebę jego ustawicznej, również dalekosiężnej melioracji, jeśli żyrowane jest nawet przez samych intelektualistów bankructwo ich pozycji szczególnej, która z nich czyniła lepszych lub gorszych, ale autorytatywnych przewodników czy wychowawców, a miejsce ich zajmują wąsko wyspecjalizowani eksperci i różnego typu sprawni menadżery, pełniący funkcje usługowo-pragmatyczne, to nie od rzeczy jest zastanowienie się, czy owe przejawy nie stanowią o zaprzeczeniu cennego wyposażenia ludzkiej konstytucji duchowej i nie zmuszają do opamiętania się (Morawski, 1999, s. 275).

W duchu Friedricha Nietzschego możemy też mówić o potrzebie i próbie przewartościowania oświatowych celów i reguł. Kiedy niemiecki filozof prorokował nadejście nihilizmu, wywodził go z marnych ideałów panujących, które samą swoją logiką prowadzą do wyczerpania i katastrofy:

Dlaczego jednak pojawienie się nihilizmu jest obecnie konieczne? Bo dotychczasowe wartości nasze same wyciągają go jako swój ostateczny wniosek; bo nihilizm jest przemyślaną do końca logiką naszych wielkich wartości i ideałów [...]. Potrzeba nam będzie kiedyś nowych wartości... (Nietzsche, 2006, s. 6).

Jeżeli szlachetne w zamiarze idee otwarcia szkolnictwa na potrzeby społeczne oraz przygotowania człowieka do wymagań rynku pracy dają perwersyjny efekt w postaci wymazywania kultury i tożsamości, cynicznego zatrzymania wyobraźni na poziomie troski o własne interesy, banalizacji więzi międzyludzkich i myślenia, generowania pustki egzystencjalnej, to znaczy że trzeba krytycznie przyjrzeć się wartości tych współczesnych „wartości” edukacyjnych i poszukać nowych, rzetelniejszych punktów odniesienia.

W moim przekonaniu powracanie do twórczości Bogdana Nawroczyńskiego, nie jako pomnikowego klasyka, którego trzeba drobniawczo dokumentować i okazjonalnie hołdy mu składać, ale pełnoprawnego uczestnika współczesnych debat, daje nadzieję na uruchomienie procesu przywracania proporcji w myśleniu pedagogicznym oraz na odpominanie istotnych kategorii dających szansę na rozumienie i kształtowanie rzeczywistości wychowania. Między innymi pojęcie „życia duchowego” pozwala zupełnie inaczej – niż dziś to najczęściej czynimy – spojrzeć na cele kształcenia.

Duch i cel

Bogdan Nawroczyński, pytając o kategorię ducha, najpierw w porządkującym namyśle przywołuje jego obecność w wierzeniach ludowych (zwiwna, subtelna materia, w której bytuje życie psychiczne zmarłych), w metafizyce (niematerialna substancja), w ujęciu psychologicznym (wyższa sfera życia wewnętrznego zmysłem przeciwstawiana), wreszcie dochodzi do tradycji Hegłowskiej, w której sam się lokuje. Tutaj duch oznacza kulturę, lecz nie po prostu w wymiarze materialnym, ale w horyzoncie wysiłku i źródła, z którego świat ludzki powstaje.

Przez ducha będziemy [...] rozumieli żywą, zdrową i twórczą kulturę, oglądaną od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury (Nawroczyński, 1947, s. 23).

To jest punkt wyjścia, który mnie interesuje: „życie duchowe” jako żywotność kultury od strony celów.

Czym jednak jest cel? Czy chodzi – jak dziś przyjęło się to uznawać w biznesie i dydaktyce – o finalne efekty ludzkich działań, które najpierw wyznaczamy, potem projektujemy procedurę ich osiągnięcia, by następnie przeprowadzić ewaluację? Nawroczyński ma raczej na myśli obecne w kulturze zadania, które wciąż od nowa podejmować trzeba, oraz sens, jaki w ludzkie dzieła może być wpisany. Tłumaczył:

Jeśli mówię o uwzględnianiu celowości, to mam na myśli celowość tkwiącą w samej kulturze, a więc z jednej strony tak bardzo właściwe człowiekowi dążenia do celów kulturalnych, z drugiej sensowność, którą wytwory ludzkie tak wyraźnie różnią się od przedmiotów należących do natury (tamże, s. 30).

Tradycja, w której cele nie są pojmowane instrumentalnie i powierzchownie jako konkretne behawioralne rezultaty, lecz jako wydarzenie się tego, co znaczące w ludzkim życiu, warta jest aktualizacji.

Niedawno wysiłek taki podjął Piotr Zamojski w ważnej książce *Pytanie o cel kształcenia*. Choć nie ma w bibliografii *Życia duchowego*, jest to udana próba odzyskania dla pedagogiki szerokiego podejścia do zagadnień teleologicznych, jakie właściwe było także Nawroczyńskiemu¹. Zamojski przypomniał, że cele edukacji

¹ Lech Witkowski uczył na horyzont Bogdana Nawroczyńskiego, pisząc, że gdy ten mówił o pedagogice kultury, miał na myśli nie wąski nurt, ale „dojrzałą strategię dla całej pedagogiki” (Witkowski (2013), s. 234).

to nie są jakieś fragmentaryczne treści, które chcemy w procesie nauczania za-
szcześcić i wygzekwować, i nie są to również dowolne słuszne postulaty, lecz te
wartości, ze względu na które w ogóle podejmujemy działanie pedagogiczne. Mie-
rzalne sprawdzanie faktyczności i poziomu opanowania jakiejś treści niczego nie
mówi o tym, po co w ogóle ją opanowywać, o jakie dobro tutaj chodzi. Operacyjne
ujęcie wygodnie zwalnia z refleksji o sensowności działania, o jego kosztach spo-
łecznych i egzystencjalnych, o zasłoniętych alternatywach. Zamojski nawiązuje do
Bachtinowskiej ideologii formy, pokazując, w jaki sposób zamiysł traktowania celu
jako zamierzonego i określonego z góry rezultatu „ustawia” całą edukację:

Niezależnie od tego, co zostanie *a priori* określone jako efekty, które należy osiągnąć, czyli
niezależnie od ich treści, sama forma intencjonalności kształcenia, to znaczy samo pojmowanie
jego celu w kategoriach założonych efektów, definiuje pedagogikę jako wiedzę techniczną (wie-
dzę o środkach), nauczyciela jako sprawnego wykonawcę, którego jednowymiarowa refleksyj-
ność ogranicza się do środków, a ucznia jako przedmiot technicznej obróbki, który nie posiada
jeszcze własności, jakie powinny go charakteryzować. To forma rozumienia pojęcia celu jest
tutaj odpowiedzialna za alienację kształcenia oraz uprzedmiotowienie uczestników tego procesu
i relacji między nimi (Zamojski, 2010, s. 296).

Podstawowe pytanie teleologiczne w pełnej, niezredukowanej pedagogice to
nie pytanie: „co zamierzam osiągnąć?”, lecz: „o co tutaj chodzi?”, „po co się tym
zajmować?”.

W takim układzie **cel kształcenia** musi być rozumiany jako wydarzający się w tym procesie
sens, to znaczy jako **sens relacji i interakcji tworzących ów proces** [podkreślenie autora]. Nie
jest on zatem czymś, co następuje *ex post*, nie jest wynikiem, skutkiem czy efektem kształcenia,
ale sensem jego procedowania, sposobem jego wydarzania się, bycia (tamże, s. 316).

Powróćmy jednak do Bogdana Nawroczyńskiego. Co nam podpowiada kla-
syk w kwestii „kultury od strony celów”?

Perspektywa aksjologiczna

Po pierwsze, wskazuje, że cele – zgodnie z teleologiczną tradycją logosu
przed chwilą przywołaną – nie mają charakteru rzeczowego. Oprócz psycholo-
gii kultury, która bada przeżywanie wartości i dyspozycje z tym związane, mamy
jeszcze – mówi autor *Życia duchowego* – aksjologię kultury, eksplorującą cele kul-
turalne, czyli przedmioty owych przeżyć. A jednak te przedmioty nie sprowadzają
się do fizycznych obiektów:

Cel bowiem dążeń kulturalnych nie tylko nie jest rzeczą fizyczną czy układem rzeczy fizycznych,
czy nawet ruchem takiego układu, lecz w ogóle nie jest czymś empirycznie istniejącym. Jest on
czymś, co dopiero istnieć powinno, co nas zobowiązuje. [...] Tego rodzaju przedmioty, jak cele,
na równi z przeżyciami należą do wewnętrznego świata kultury (Nawroczyński, 1947, s. 33).

Nawroczyński w swoim ujęciu celów otwiera perspektywę aksjologiczną. Od-
najdujemy tu wyraźny neokantowski trop – wywodzący się od Hermanna Lotzego,

a rozpowszechniony w twórczości Wilhelma Windelbanda i Heinricha Rickerta – tego, co nie jest realne, a mimo to nie „nie jest” (*nicht nich ist*), bo obowiązuje, ma w sobie ważność (*Gelten*) (por. Gadacz, 2009). Widzimy również optykę deontologiczną, jaką rozwijał, na przykład, Henryk Elzenberg, gdzie „wartościowy” oznacza „taki, jaki powinien być”, ale powinność nie ma w tym przypadku charakteru utylitarznego na zaspokojenie potrzeby skierowanego (typu: „złodziej powinien być sprytny” albo „edukacja powinna przygotowywać do wymagań rynku”), lecz odniesiona jest do wartości perfekcyjnych, a więc tego, co – bez względu na doraźne apetyty – jest nośnikiem doskonałości i swego rodzaju *dignitas* (por. Elzenberg, 2002, s. 144–168). Cele wychowania w tradycji, w jakiej namysł nad dziełem Nawroczyńskiego nas lokuje, to zatem wartości, pojmowane jednak nie pragmatycznie jako ludzkie preferencje bodźcami otoczenia wyznaczone, lecz jako subtelne *inaczej-bycie*, *nie-niebycie*, które sens w życie wprowadza i każdego uczestnika kultury obowiązuje.

Aksjologiczne nastawienie Bogdana Nawroczyńskiego ujawnia się nie tylko w jego interpretacji celów, ale także w metaperspektywie opisu kultury. Dla autora *Życia duchowego Geist* to od razu „żywa”, „zdrowa”, „twórcza” kultura. Aż chciałoby się zapytać: a co z destrukcyjnymi celami, jakie człowiek sobie stawia? Istnieją przecież dążenia kulturowe skierowane na podbój, eksterminację, zniszczenie, zniewolenie, chciwość, monopol. Czy nie jest Nawroczyński zbyt naiwnie idealizujący i sentymentalny, gdy „życie duchowe” kojarzy wyłącznie z celami pozytywnymi i najwartościowszymi osiągnięciami człowieka, a pomija ciemną stronę ludzkich zdolności twórczych? Choć może miejscami sprawiać takie wrażenie, nie wydaje mi się, aby to była dobra diagnoza. Autor wartościuje świadomie – wie, o co walczy. Dokonuje przecież rozróżnienia na fakt kulturowy (w perspektywie biologicznego i socjologicznego ujmowania kultury) i fakt kulturalny (w perspektywie „życia duchowego”). Pisał:

Na pewno kulturalną czynnością jest budowanie szpitala. Natomiast burzenie pełnego chorych szpitala pociskami lotniczymi, choć jest czynnością kulturową, to jednak nie tylko nie jest czynnością kulturalną, ale nawet ma wszelkie cechy czynności antykulturalnej (Nawroczyński, 1947, s. 75).

Pisał Nawroczyński *Życie duchowe* w dramatycznych okolicznościach – od jesieni 1940 roku do jesieni roku następnego, po okresie – jak wyznaje – niemoicy pisarskiej wywołanej wojenną klęską Polski. Piórem chciał się przeciwstawić cynizmowi i nagiej sile. Nie o to więc chodziło, że nie widział czarnego oblicza stwórczej ludzkiej natury, ale o tę wersję świata, którą chciał ocalić, przypomnieć, podbudować. Nawroczyński mówi nam coś takiego: nie wolno widzieć kultury wyłącznie w kategoriach biologicznych i społecznych, nie wolno działań ludzkich sprowadzać do takich tylko, które „odpadają” od wartości, bo to przeobraża świat ludzki w śmiertelny system. Moglibyśmy dodać: nie wolno widzieć celów edukacji w perspektywie założonych wyników, a samego kształcenia sprowadzać do psychospołecznego dostosowywania się. Nawroczyński – choć po części zakorzeniony w analitycznej tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej i jej wyobrażeń naukowości – zbliża się tu do teoretycznej świadomości tego, co dzisiaj nazywamy

„zwrotem etycznym” (por. Maliszewski, 2011). Jednym z ważniejszych uczuleń współczesnej humanistyki jest wyjście z pozytywistycznej naiwności i wejście na pozycję świadomego wartościowania. Zawsze angażujemy się w jakiś zestaw wartości, a ten, który ukrywa się za maską neutralności, niekoniecznie jest najbardziej wart obrony..., zwłaszcza gdy chodzi o kwestie zasadnicze.

W okresie najcięższej w dziejach Europy próby jesteśmy jak żar ukryty pod grubą warstwą gruzów i spalenizny. Taki żar nie jest objawem śmierci. To raczej zapowiedź nowego życia, które jak feniks czeka dziejowej godziny, aby wylecieć z popiołów. [...] Biorę zatem pióro, aby wbrew losom zagłębić się w zagadnienia życia duchowego (Nawroczyński, 1947, s. 8).

Nawet jeśli kulturalne cele nie są realizowane tu i teraz i pod ówianym niebem nic nie wskazuje, że w najbliższym czasie będą, rangą zawodu humanisty jest się o nie upominać, bo być powinny i obowiązują.

Perspektywa antropologiczna (anty)naturalistycznie

Po drugie, wskazuje Nawroczyński, że dążenie do celu to ta właściwość, która decyduje o człowieczeństwie, a zatem fenomen zupełnie kluczowy. Zarówno psychologia kultury (przeżycia), jak i aksjologia kultury (wartości) ujmują świat ludzki niejako od wewnątrz, czyli właśnie w wymiarze „życia duchowego”. Mamy tu wyraźny ślad obecności przełomu antypozytywistycznego. Autor *Życia duchowego* wiedział, że bez rozumienia – które sam wołał nazywać *wnikaniem*, aby podkreślić jego intuicyjny charakter – nie mamy do kultury dostępu i skazani jesteśmy na redukcję jej do wymiaru rzeczowego. Niemniej jednak, doceniając osiągnięcia metodologiczne między innymi Wilhelma Diltheya i Eduarda Sprangera, uważał, że posunęli się za daleko, eliminując z humanistyki *wyjaśnienie*, dla którego widział zastosowanie także w tym obszarze (Maliszewski, 2011, s. 140–141). Wiemy, że jeszcze w latach dwudziestych XX wieku upominał się o pedagogikę „naukową”, oddzielając od niej filozoficzną tradycję Herbarta (por. B. Nawroczyński, 1929). Z jednej strony świadczyć to może o tym, że Bogdan Nawroczyński należał do pokolenia tych rzeczowników przełomu, którzy tylko częściowo przyswoili sobie jego przesłanie i nie wyciągali ze zmiany optyki badawczej wszystkich konsekwencji, o czym pisała Barbara Skarga. Łatwo – tłumaczyła – wpaść w pułapkę symetrii, a tymczasem nie ma wyraźnej cezury – gdy czytamy Georga Simmla, Henriego Bergsona, Wilhelma Diltheya czy Miguela de Unamuno, mamy wrażenie, że przesilenie w ich dziełach dopiero się dokonuje (doktryny uważane za antypozytywistyczne zawierają niejeden pozytywistyczny element; a niektóre scjentystyczne zapowiadają nowe czasy). Negacje są zawsze częściowe. Filozofia życia była zakorzeniona w naturalizmie, a sam zamysł opracowania metod nauk humanistycznych nie jest sprzeczny z założeniami pozytywistycznego myślenia, co później refleksja hermeneutyczna podnosiła (por. Skarga, 1987). Z drugiej strony, świadczyć to może o wyczuleniu Nawroczyńskiego na złożoność rzeczywistości. Ten rys uwypuklił Lech Witkowski, pokazując nieustanne

zmagania polskiego pedagoga o zniesienie sztywnej opozycji między indywidualistycznym a socjalnym kierunkiem kształcenia, o wysokowartościowe powiązanie swobody i przymusu, pracy umysłowej i ręcznej, o przeplatanie się wnikającego używania, kształtowania się i twórczości, o napięcie między bytem a powinnością, o obecność i rozumienia, i wyjaśnienia, *et cetera*. Model Janusowego oblicza okazuje się charakterystyczny dla jego podejścia (por. Witkowski, 2013, s. 225–271).

W każdym razie – niezależnie, w jaki sposób ulokujemy Bogdana Nawroczyńskiego na mapie przełomu antypozytywistycznego – miał on bez wątpienia świadomość specyfiki ludzkiego świata. I tutaj kluczową rolę odgrywa teleologia. Człowieczeństwo to nie tylko wspólne dla normalnych przedstawicieli gatunku *homo sapiens* cechy fizyczne i psychiczne, ale także to, co Nawroczyński nazwał „pędem telehormicznym” – dążeniem do celów. I ten szczegół stanowi paliwo procesu antropologicznego. Pisze autor *Życia duchowego* o człowieku tak:

Jego bowiem osobowość jest jedynym punktem w realnym świecie, w którym ten świat otwiera się dla wezwania, pochodzącego od państwa wartości. [...] Wszystko poza człowiekiem kroczy w przyrodzie po drogach wytkniętych przez konieczność, obojętne na wezwanie powinności. Tylko człowiek słyszy jej głos. Tylko człowiek rozporządza mocą, aby ten głos powinności w stwarzanym przez siebie świecie kultury zrealizować. [...] On jeden jest obywatelem dwu państw naraz – państwa bytu realnego i państwa irrealnych walorów (Nawroczyński, 1947, s. 284).

Z zetknięcia tych dwóch rzeczywistości – psychofizycznego i socjalnego bytu i aksjologicznego „innobytu” – powstaje trzecie państwo: „życia duchowego”.

Takie stanowisko wśród trzech światów stanowi o godności człowieka, a zarazem napenia go poczuciem odpowiedzialności. Takie stanowisko wystawia go na próby i walki, będące losem każdej istoty moralnej. [...] Takiego bojuwania nie ma w bycie realnym poza człowiekiem (tamże, s. 284).

Kwestia celów okazuje się po lekcji Nawroczyńskiego nie jednym z wielu zagadnień szczegółowych, lecz problemem zasadniczym dla ludzkiej samoświadomości; celów w znaczeniu sensotwórczym, a nie technicznym.

Zakończenie antyteleonomiczne

Narrację edukacyjną opanowała teleonomia – ukierunkowanie na cel jako wynik stosowanego programu – innymi słowy, badanie „sterowanych programem przebiegów mechanicznych” (Spaemann, Löw, 2008, s. 375). Lektura Bogdana Nawroczyńskiego pozwala zaś „odpomnieć” teleologię – namysł nad sensem ludzkich zaangażowań. Nie jest to techniczny, wąski dyskurs instrumentalizujący percepcję i praktykę kształcenia, ale głęboko osadzona w tradycji europejskiej refleksja przywracająca egzystencjalne znaczenie wychowania. Podkreślimy to: widzę u Nawroczyńskiego newralgiczny impuls szerokiego ujęcia celu, bezcenny w czasach niszczącego edukację zapomnienia tego, o co chodzi. Kategoria „życia duchowego” mogłaby reanimować „zmariały rozum wychowawczy” (Kwieciński, 2012, s. 8) i przywrócić poczucie głodu kulturowego. Już wiemy, że kondycyjne

pytania o siebie mogą zniknąć, a troska o etyczną relację z drugim może nigdy nie zostać przebudzona w nastawionej na doraźne efekty pseudoedukacji. „Życie duchowe” to nie jest humanistyczny ozdobnik, tylko twardy parametr, który decyduje o tym, jakie życie dzieje się w nas i wokół.

Bibliografia

- Elzenberg H. (2002), *Pisma aksjologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Frankl V.E. (1994), *Homo patiens*, tłum. Z. J. Jaroszewski, R. Czernecki, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Gadacz T. (2009), *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 2: *Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Husserl E. (1999), *Kryzys nauk europejskich*, tłum. S. Walczewska, Wydawnictwo Rolewski, Toruń.
- Kwieciński Z. (2012), *Zamiast przedślowia*, [w:] Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Maliszewski K. (2011), „Zwrot etyczny” a pedagogika, „Studia Kulturowo-Edukacyjne”, t. VI, nr 1 (www.skeces.pl).
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Morawski S. (1999), *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie (izmie) i kryzysie kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nawroczyński B. (1929), *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową*, [w:] tenże, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków-Warszawa.
- Nietzsche F. (2006), *Woła mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*, tłum. S. Frycz i K. Drzewiecki, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skarga B. (1987), *O tak zwanym „przełomie antypozytywistycznym”*, [w:] tenże, *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historii filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Sloterdijk P. (2008), *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. Piotr Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Spaemann R., Löw R. (2008), *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*, tłum. A. Półtawski, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zamojski P. (2010), *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

JUSTYNA SZTOBRYN-BOCHOMULSKA

UNIwersytet Łódzki

„Życie duchowe” – zarzucona kategoria?

Czy będzie obrazoburczą myśl, że idea „życia duchowego” Nawroczyńskiego to *idée fixe*, która pojawiała się w głowie autora w wyniku koszmaru, jakim była II wojna światowa, i że była potrzebna by przetrwać, jak światło w tunelu? Czy też jest opisem zjawisk, jakie można obserwować w dobrze rozwiniętych moralnie i duchowo narodach, kierujących swe wychowanie ku wartościom najwyższym? A może raczej będzie potwierdzeniem, że świat zmienia się na tyle dynamicznie zarówno w aspekcie tempa swych przemian, jak i ich jakości, że łamie stare, obowiązujące zasady i że dziś słowa z *Życia duchowego. Zarysu filozofii kultury* można potraktować tylko jako anachroniczne – i nie chodzi tu bynajmniej o język, lecz o myśl, która w ogóle nie przystaje do teraźniejszości?

Humanistyka jest dziś w niełasce. Żyjemy w czasach, w których kultura ma wiele odcieni i znaczeń i definiowana jest często subiektywnie, na własny użytek. Żyjemy w czasach dobrobytu, gdzie nabywanie, posiadanie i konsumowanie jest podstawowym celem życia. Światem rządzi ekonomia a to, czym zajmuje się człowiek, powinno przynosić wymierne korzyści. Obok cudownych przemian niosących dobrobyt, możliwości poszerzania granic i horyzontów, oblepia nas szlam wynikający ze spłycenia lub też zatracenia tego, co Nawroczyński nazwał „życiem duchowym”.

A może jednak świat zmienił się tak bardzo, że idee takie jak idea „życia duchowego” czy jej podobne, nie mają racji bytu we współczesnym świecie i rację ma Andrzej Ciążela, nazywając myśl B. Nawroczyńskiego „potoczą moralistyką” (Ciążela, 2010, s. 175)¹. A na kulturę nie należy patrzeć przez pryzmat ustanawiania

¹ Czytamy tam: „W chwili, gdy ludzkość staje przed nowymi wyzwaniami ujawnionymi przez wojnę, gdy wybuchają pierwsze bomby atomowe i rozpoczyna się najgłębszy przewrót cywilizacyjny czasów najnowszych, dzieło Nawroczyńskiego pogrąża się w abstrakcjach i ogólnikach niebezpiecznie ciążyących ku frazesom i truizmom tradycyjnej, potocznej moralistyką” (Ciążela, 2010, s. 175).

norm i w myśleniu pedagogicznym można przyjąć za Zbyszko Melosikiem, że to jednostka i jednostkowe odczucia są najważniejsze. Melosik napisał:

Człowiek staje się człowiekiem w środowisku kulturowym. Teza nie straciła nic ze swej aktualności. Tyle, że w miejsce jej normatywności, w miejsce związanych z nią postulatów upowszechniania kultury, ujawnia się jej prosty, opisowy sens. Jeśli jest tak właśnie, to zadaniem pierwszym refleksji edukacyjnej staje się rozumienie relacji między jednostką i JEJ kulturą (Melosik, 1998, s. 121).

Rodzą się tu zaraz pytania o to, jaka więc jest kultura jednostki, czy jest w niej „życie duchowe”, czy w ogóle można bez ponoszenia konsekwencji przyznać jednostce moc stanowienia o własnej kulturze oderwanej jednak od świata norm ogólnie obowiązujących, nadrzędnych?

Celem autorki nie jest szczegółowe analizowanie Nawroczyńskiego rozważań nad kulturą. Zastanawiając się nad kategorią „życia duchowego”, chciałabym zaledwie pokazać jej główne aspekty i przede wszystkim odnieść je do studiów nad dzisiejszą kulturą i wychowaniem, bowiem jak napisał Ludwik Chmaj „poza społeczeństwem i poza kulturą nie ma wychowania [...], ale [podkreśla dalej autor] bez osobowości nie jest możliwy ani rozwój społeczeństwa, ani rozwój kultury” (Chmaj, 1963, s. 399).

Skoro więc układ kultura – wychowanie – społeczeństwo – jednostka jest układem naczyń połączonych, zależnych od siebie, i oddziałujących na własną i wspólną jakość, to tym bardziej powinniśmy interesować się stanem „życia duchowego” narodu i jednostki. Poza tym powinno nas niepokoić definiowanie kultury jak czyni to Zbyszko Melosik, czyli w oderwaniu od wartości normatywnych.

Zastanawiając się nad wykładnią „życia duchowego”, można by je określić jako misję tworzenia lepszego świata, kierowania się ku wartościom najwyższym, przedkładania szeroko rozumianego dobra wspólnego nad dobro własne, opierające się głównie na wartościach nienormatywnych. Jak podkreślał Nawroczyński, wartości te nie mogą stać się podstawowymi, gdyż wartość kultury jest zawsze normatywna (Nawroczyński, 1947, s. 265). Nie należy jednak „życia duchowego” rozumieć jako tylko i wyłącznie romantycznej idei, bytu idealnego, który odrzuca wszystko co człowiecze – słabe, a kieruje się jedynie ku ideałom. Nie. Jest tu miejsce na wszystko, co ludziom bliskie, jednakże z zachowaniem właściwej proporcji.

Zdaniem Nawroczyńskiego na „życie duchowe” składa się kultura duchowa, cywilizacja i kultura materialna (tamże, s. 266), które przedstawione zostały w układzie hierarchicznym, gdzie najwyższa warstwa to oczywiście kultura duchowa. Co istotne, Nawroczyński nie podważa sensu istnienia wartości materialnych czy subiektywnych, nie chodzi mu o to, by w życiu odrzucić te materialne wartości, zwane przez niego „wartościami związanymi”, gdyż to właśnie dzięki nim człowiek tworzy cywilizację i kulturę materialną. Są one ważne, jednak bez czynnika kultury duchowej, bez kierowania się ku wartościom najwyższym łatwo nastąpić może – w jego rozumieniu – degradacja i kultury, i człowieka. Przestrzegają:

Nie wszyscy rozumieją, że kultura składa się nie z samych tylko wytworów. Niektórzy pojmują ją jeszcze ciaśniej, redukując do wytworów zewnętrznych. [...] żywa kultura to całość złożona z czynności i wytworów, współdziałanie tych dwóch elementów jest życiem duchowym” (tamże, s. 133).

Sprowadzanie kultury tylko do wytworów zewnętrznych – dzieł sztuki, techniki czy nauki – Nawroczyński nazywa „póślepotą”, która doprowadza, do produkcjonizmu, a ten upośledza „życia duchowe”. Następuje wtedy przerost procesów twórczych, produkujących dobra zewnętrzne, zwłaszcza ekonomiczne, tym samym zaniedbuje się procesy kształtujące i pielęgnujące dobra wewnętrzne (tamże, s. 157). Taki proces produkcjonizmu doprowadza do tego, że człowiek staje się niewolnikiem tego, co sam stworzył, a wszystko to, co miało wartość dla przodków, przestaje być wartościowe dla niego. Przestroga ta jest dość wyraźna i czytelna dziś. Współcześnie krytycy konsumpcjonizmu, właśnie w takim materialnym nastawieniu ludzkich działań, widzą wiele zagrożeń nie tylko dla jednostki, ale i dla całych społeczeństw, które „zarażają się” chęcią posiadania coraz większej liczby dóbr materialnych i w nich upatrują najwyższego dobra. Zjawisko takie nazywane jest terminem *affluenza*², który w pewnym wymiarze określa chorobliwy stan społeczeństw, gdyż zdobycie upragnionego dobra nie gwarantuje zdobycia szczęścia, a wzbudza niepokój i rodzi większe potrzeby. Już ponad pół wieku temu Nawroczyński napisał: „Cała kultura europejska od dawna już poszła w kierunku wytwarzania siły fizycznej i sprawności, głębsze wartości są w niej zaniedbywane” (tamże, s. 49).

Telehormizm³ jest potrzebny człowiekowi, ale celami, które winniśmy sobie stawiać, nie powinny być tylko i wyłącznie dobra materialne. Kultura materialna jest fundamentem cywilizacji, stąd też nieukierunkowanie jej na wartości normatywne zagraża rozkładem cywilizacji, a tym samym i kulturze duchowej (tamże, s. 256). Ludzkie działania powinny być nakierowane na cele długofalowe, odległe, czasem i nieosiągalne, ale istniejące i stanowiące o wartości naszego życia. Należy pamiętać, że „życie duchowe” obejmuje nie tylko obszar teraźniejszości, ale wybiega w przyszłość. Ta „celodążność”, którą człowiek powinien się posługiwać, odróżnia go od zwierząt – nie powinniśmy zajmować się tylko tym, co tu i teraz, ale także wybiegać w przyszłość, stawiając sobie cele dalsze i wyższe, sięgające absolutu (tamże, s. 185).

Czy dziś opisane przez Nawroczyńskiego „życie duchowe” może być hasłem czytelnym? Czy w dzisiejszej kulturze ponowoczesności jest miejsce na to, by myśleć o własnym życiu w kategorii poza „tu i teraz”, by stawiać w nim na cele idealne, na wspólne dobro, budowanie życia w oparciu o poświęcenie się dla innych, o idee najwyższe? Czy dziś można posługiwać się taką kategorią jak „życie duchowe”, zarówno w życiu codziennym, jak i w szeroko rozumianej edukacji, która coraz częściej upomina się o prawa jednostki i na niej poprzestaje, abstrahując od wspólnoty, a co za tym idzie, takich haseł jak poświęcenie, oddanie, patriotyzm?

Zjawisko przesunięcia socjalizacyjnego, którego doświadczamy, otwarcie mówi nam o tym, że palmę pierwszeństwa w wychowaniu przejęła kultura

² *Affluenza* (zbitka angielskich słów *affluence* – dostatek oraz *influenza* – grypa) – termin używany głównie przez krytyków konsumpcjonizmu i kapitalizmu. Oznacza on „zaraźliwy” i przenoszony ze społeczeństwa na inne społeczeństwo (często o odmiennych kulturach) stan przesyty, marnotrawstwa, zadłużenia i niepokojów społecznych, wywołanych obsesyjnym pragnieniem posiadania coraz większej ilości dóbr materialnych, chęci dorównania sąsiadom i pogoni za „amerykańskim snem”. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Affluenza> (dostęp 1.11.2014).

³ Pojęcie powstałe ze złożenia dwóch greckich słów – *tele* i *horme* oznaczających cele i dążenie, pęd (Nawroczyński, 1947, s. 67).

popularna. Kultura rozumiana jako ta, która jest dostępna dla wszystkich i przez wszystkich może być tworzona, która niekoniecznie jest zbudowana na filarach wartości uniwersalnych. Najważniejsze jest, aby dzięki swym użytkownikom zachwycała, szokowała i żyła. Kultura popularna to coraz częściej po prostu definicja kultury naszych czasów, kultury o zatartych granicach dawnego podziału na wysoką i niską. Rządzą tu prawa rynku – coś, co się sprzedaje, ma rację bytu, a zatem trwa. To, co wymaga wysiłku, poświęcenia jest negowane, odrzucane.

Z. Melosik w jednej ze swoich publikacji skonstatował, że wbrew wielu opiniom znaczenie społeczne popkultury nie może być zredukowane do konsumpcjonizmu, gdyż ludzie nie zachowują się jak ubezwłasnowolnione „ofiary systemu” (Melosik 1998, s. 10). Jednak wrażenie, jakie można odnieść analizując otaczającą rzeczywistość, podpowiada, że właśnie konsumpcja gra główną rolę we współczesnej kulturze, a jej użytkownicy chętnie poddają się jej obezwładniającej mocy przyjemności. Bardzo często aktywność ta pozostaje jedyną formą uczestniczenia w kulturze.

W ciekawy sposób popkultura zdefiniowana została przez przedstawiciela młodego pokolenia, który również akcentuje ten jej subiektywny i konsumpcyjny charakter:

W dzisiejszym świecie, w którym nikt nie jest w stanie poznać jutra, w którym ideologie i religie tracą swą moc, w którym nikt nie ufa ani politykom, ani księżom, ni wyroczniom czy filozofom – człowiek koncentruje się na swoich emocjach jako na jedynym pewniku. Ważne są bowiem tylko te „wyjątkowe emocje”, które powstają wraz z kontaktem z danym dziełem, które należą tylko do mnie, tylko przeze mnie są stworzone i przeżywane. Nie jest to bynajmniej tylko wzniosłe założenie, lecz fakt o szerokim zasięgu. Kultura ma się ze mną utożsamiać, dostarczyć mi przyjemności, zająć i poruszyć (Ograbek, 2009).

Niepokojącym zjawiskiem wynikającym z obecnie zachodzących przemian kulturowych jest utrata wielkich idei, autorytetów – tej część życia ludzkiego, która determinuje „życie duchowe” i jednocześnie jest przez to życie określana. Opieranie świata kultury tylko na własnych emocjach, obieranie siebie i swoich potrzeb jako jedyne go życiowego kierunkowskazu prowadzi donikąd.

Sledząc za Tarzycjuszem Bulińskim przeobrażenia kulturowe, dostrzec możemy zmiany, jakie zachodzą nie tylko w społeczeństwach, ale również i to, jak bardzo zmienia się sama jednostka. Jednym z aspektów podjętych przez tego autora jest próba odpowiedzi na pytanie, czym jest młodość. Buliński w tym miejscu sugeruje – i trudno się z nim nie zgodzić – że dziś nie jest łatwo określić, kim jest młody człowiek, gdyż młodym czuje się niemal każdy, wyłączając najmłodszych i najstarszych. „Jak zdefiniować bycie młodym? Na pewno nie przez wiek i stadia rozwojowe” (Buliński, 2007, s. 111). Współczesna młodość wyraża się w ciągłym poszukiwaniu i niedookreślananiu ról społecznych i tożsamości. Człowiek młody nie chce już znaleźć tożsamości i nie chce, by była ona już ostatecznie określona.

Zmienia więc wszystko prócz jednego – sposobu uczestniczenia w świecie. Młody człowiek jest bowiem przede wszystkim konsumentem, więc kimś, kto w pełni kieruje swoim życiem (swoimi chęciami, gustami, zasobami). [...] Całkiem możliwe, że zmierzamy w stronę punktu, w którym podział na dorosłego i dziecko oznaczać będzie konsumenta i niekonsumenta (tamże, s. 111).

Zdefiniowany w taki sposób człowiek mieści się w pojęciu kultury popularnej, czyli takiej, która jest „wytwarzana przez ludzi, a nie im narzucana; ma ona swoje źródło »we wnętrzu«, „na dole”, a nie „na zewnątrz” i „na górze” (Melosik 2010a, s. 10). Zgodnie też z tym założeniem oraz tezami przytoczonymi powyżej w kulturze popularnej chodzi o wyzwolenie się spod „odgórnej władzy”⁴ i uzyskanie takiej władzy czy też swobody, która dałaby nam możliwość kształtowania samego siebie, sprzeciwiając się tym, którzy chcą nam narzucić tożsamość (tamże, s. 16).

Melosik, opisując dzisiejszy wymiar przeobrażeń społeczno-kulturowych, w szczególny sposób podkreśla ważkość popkultury, jej wszechobecność oraz mocny wpływ na świadomość młodzieży. Na przykładzie zachodnich badań opisuje socjalizacyjny wpływ popkultury na jej życie. Obraz, jaki wyłania się z tego opisu, nie jest budujący. Wydaje się, że wszystko to przed czym chciała uciec modernistyczna pedagogika i wychowanie, ziściło się w całej okazałości w ponowoczesnym rozumieniu kultury. Ta kultura zamyka się w hasłach „kultury konsumpcji”, „kultury instant”, „kultury upozorowanej”, „globalnego nastolatka” czy „generacji X”, to kult szybkości, seksualności i amerykańizacji życia (por. Melosik, 2010b). Oczywiście hasła te nie wyczerpują definiowania obrazu kultury postnowoczesnej, ale ich sztandarowość i ekspansywność wydaje się wystarczająca, by posłużyć się tutaj tylko nimi.

Jednocześnie Melosik przedstawia ową rzeczywistość jako coś naturalnego, co należy przyjąć. A nawet więcej – zazwyczaj obok definiowania rozumienia ponowoczesnego świata – oskarża pedagogów o to, że nie są oni w stanie sprostać wyzwaniu nowego świata, o to, że nie chcą podążać za młodzieżą i jej drogami, lecz wstępują się przy staniu na straży dawnych (czytaj przestarzałych) ideałów. We wstępie do swojej książki *Tożsamość, ciało i władza*, Melosik napisał o dwóch ścierających się ze sobą nurtach w pedagogice. Jeden to ten, który zagrabia do siebie „poletka”, oddzielając je „drutem elektrycznym”. Tam pedagog wchodzi chętnie w rolę „Mistrza” i przekazuje „Wiedzę” i „Prawdę”. Drugi nurt, to „pedagogia pogranicza”, dialogu, łączenia teorii, ideologii, praktyki i potoczności (Melosik 1996, s. 18–19). W takim samym duchu postrzega on praktykę pedagogiczną, która powinna wyjść z roli „mistrz–uczeń”, a podjąć wysiłek podążania za wychowankiem. Podkreślił to przekonanie tezą:

Wielokrotnie już pisałem o znaczeniu kultury popularnej dla pedagogiki. To ona (w większym stopniu niż nauczyciel i szkoła) wpływa na sposoby postrzegania świata przez młodzież, na akceptowane przez nią wartości (Melosik 1996, s. 18).

Konieczna jest zmiana podejścia pedagogicznego do popkultury i świata, w którym tkwi młodzież, na drodze wspólnej z nią negocjacji dotyczącej kształtu rzeczywistości (Melosik 2004, s. 90). I tu zgoda: na drodze wychowania należy w pewnym wymiarze podążać za dzieckiem, szukać dróg porozumienia i dialogu. Jednocześnie rodzi się wątpliwość, czy partnerstwo to, w takim popkulturowym wymiarze, nie gubi istoty wychowania? Co z ideałem wychowawczym, do którego powinniśmy zmierzać, który na drodze poszukiwań powinien być drogowskazem? Czy należy go bezwarunkowo odrzucić? Posiadanie ideału czy też wychowywanie

⁴ Melosik nie sprecyzował jasno terminu „władzy odgórnej”, należałoby ją zapewne rozumieć jako wszystko to, co chciałoby przyjąć pozycję wyższą od naszej, naszych idei, wartości lub ich braku.

do ideału wychowawczego wcale nie musi oznaczać bycia pedagogiem mędr-
cem, który nie chce podejmować prób dialogu językiem młodzieży, a jedynie
prawi kazania. Jest wręcz odwrotnie – jedyną osobą, która jest zdolna podjąć
autentyczny dialog z młodym pokoleniem, jest ów mędrzec. Ta przepaść, jaka
rodzi się między uczniem a szkołą, wychowankiem a wychowawcą, jest między
innymi wynikiem popkultury, która stawia na natychmiastowe doznania, jest kul-
turą wiecznej zabawy, braku odpowiedzialności, gdy tymczasem budowanie wła-
snej tożsamości powinno wiązać się z pracą – żmudną i długą, a więc niemodną
i w dzisiejszych standardach nie do zaakceptowania.

Faktowi, że nastąpiły zmiany kulturowe i społeczne, nie da się zaprzeczyć.
Można jednak przyjmować je bardziej refleksyjnie i krytycznie. Melosik napisał:

Powstały nowe kryteria podziałów społeczeństwa, w poprzek dawnych podłużnych podziałów.
W tych podziałach kluczową rolę odgrywają arbitraryzmy kulturowe (z koncepcji P. Bourdieu)
pełniące funkcję różnicującą. Dziś nie są one narzucane społeczeństwu. Ich działanie opiera się
na uwodzeniu ludzi i na nieustannym samokwestionowaniu się (Melosik, 1996, s. 290).

Celem urzeczywistniania się danego arbitraryzmu jest prowokowanie

[...] ucieczki do przodu”, a w ucieczkach tych arbitraryzmy stanowią każdorazowo (chwilowe)
standardy rozróżnienia ludzi na tych, którzy je uosabiają i tych, którzy nie potrafią tego uczynić.
Z czasem tych drugich jest mniej. Arbitraryzm jest upowszechniany – w procesie konsumpcji sta-
je się ogólnodostępny. Wówczas jego różnicujące znaczenie stopniowo zanika – przestaje być
arbitraryzmem. To z kolei, stanowi punkt wyjścia stworzenia nowych arbitraryzmów (tamże, 290).

Myśląc o wychowaniu i o przemianie pokoleń, rzeczą oczywistą będzie tu
organiczna potrzeba odcinania się młodzieży od dorosłych w celu poszukiwania
własnych dróg, życia na własny rachunek; młodzi muszą przejść okres buntu,
rewolucji, łamania starych zasad. Próbowania. To prawo bycia młodym. Arbitra-
ryzmy, o których pisał Melosik, wraz ze swoim różnicowaniem i pogonią za inno-
ścią doskonale charakteryzują „mechanizm” młodości, więc czy sugerowanie by
to pedagog podążał za dzieckiem, nie będzie skazaniem z góry na porażkę, albo
pozorny sukces? Czy nie będzie to bezsensowna pogoń za wychowankiem, który
i tak, z potrzeby poszukiwania własnych dróg, ucieknie? Rozważania pedagogicz-
ne w rozumieniu pedagogii pogranicza powinny przede wszystkim dotyczyć tego,
w jaki sposób połączyć to, co dobre, ponadczasowe z tym, co nowe. Bezkrytyczne
akceptowanie popkultury przypominać może baśń Andersena *Nowe szaty cesa-
rza*, więc i współudział w zbiorowym niedostrzeganiu prawdy nie będzie chwalebny.

Typ kultury w jakim obecnie żyjemy, stosując podział M. Mead, to kultura
prefiguratywna, w której prym wiodą ludzie młodzi, a starsze pokolenie, nie na-
dążając za przemianami, wycofuje się. Typ kultury, w której wzorce były prze-
kazywane przez starszych, dawno już nie ma racji bytu. Zjawisko to ma swoje
wady i zalety. Jeśli spojrzymy chociażby na zachowania inne, różne od ogółu,
które w typie kultury postfiguratywnej skazane byłyby na banicję, to prefiguratyw-
na wielokulturowość daje w tym miejscu nadzieję. Jednak sprawa wyglądać może
odmiennie, jeśli porównując typy kultur, zastanowimy się nad „życiem duchowym”
w rozumieniu B. Nawroczyńskiego. Nie można zaprzeczyć, że *affluenza* dotknęła
i nas. Cóż więc ze stawianiem sobie celów wyższych i dalszych, wykraczających
poza teraźniejsze „mieć”? Jak wiemy, sam Nawroczyński nie negocjował istnienia

kultury materialnej, rozwijania jej, używania. W przypadku jednak krajów wysoko rozwiniętych, dobrze funkcjonujących, w tym i Polski, ciężar znaczenia zdecydowanie przesunął się ku niższym warstwom „życia duchowego”. Kultura materialna odgrywa zbyt dużą rolę we współczesnym świecie. Jesteśmy uczestnikami wielkich zmian – rozwoju techniki, nauk ścisłych, komputeryzacji, a co za tym idzie głębokich przemian cywilizacyjnych i wszechogarniającej globalizacji. Nie sposób tego nie docenić. Bezapelacyjnie są to czynniki pozytywne, widoczne choćby w wysoko rozwiniętej technice ułatwiającej życie codzienne, w medycynie podnoszącej komfort życia czy możliwej komunikacji bez ograniczeń. Nie sposób też nie cenić – przynajmniej w niektórych aspektach – przemian kulturowych, dzięki którym możemy czuć się wolni bardziej niż kiedykolwiek. Jednakże dobrobyt ten nie idzie w parze z naszym rozwojem duchowym, jakby spełniały się słowa Nawroczyńskiego, gdy to pisał:

Czy to znaczy, że kultura ta zmienia się po prostu w inną, w której będą obowiązywały inne cele? Czy można raczej mówić o upadku kultury, o schodzeniu życia ludzi na inny poziom zabiegów coraz to wprawdzie sprawniejszych, ale zarazem coraz to szczelniej wypełniających czas ludzkiego życia, nie pozostawiając już miejsca na to, co nadawałoby temu życiu głębszy sens. Cała działalność ludzka w takiej stechnicyzowanej kulturze różniłaby się od aktywności zwierząt tylko tym, że sterowana byłaby przez bardziej rozwiniętą inteligencję, ale ukierunkowana na to, co stanowi przedmiot potrzeb biologicznych człowieka i zwierząt (Jaroszuk, 2004, s. 100).

Na „życie duchowe” Nawroczyńskiego patrzeć można jak na testament pedagoga kultury dla potomnych. Tytułowy „zarys” należałoby więc potraktować jako określenie początku, zbudowanie przez Nawroczyńskiego szkieletu, który powinien być nadbudowywany przez pokolenia, zarówno w warstwie ideologicznej, jak i przede wszystkim praktycznej – samego życia. Nawroczyński jako filozof wychowania nie mógł bowiem myśleć o swojej filozofii jako jedynie idei, która miałaby trwać tylko na kartach jako słowo. „Zarys” – to wskazanie drogi, jaką powinniśmy podążać. Nawroczyński stwierdził:

W podtytułe nazwałem mą pracę „zarysem filozofii kultury”. Terminu filozofia kultury użyłem nie w sensie, jakoby to miały być rozważania, usiłujące wykroczyć poza to, co poznawalne. Zamierzenia moje idą we wręcz przeciwnym kierunku [...] pragnę dać opis życia duchowego. Ten opis będzie stanowił główną część książki. Dostarczy on faktów i dostarczy pojęć, ujmujących te fakty. Dopiero gdy ten materiał się nagromadzi, powstanie potrzeba po pierwsze, usystematyzowania pojęć, dotyczących życia duchowego – po drugie, powiązania tego systemu pojęć z system pojęć, dotyczących bytu fizycznego, biologicznego i psychicznego. Przy tym zadaniu musi wyłonić się sprawa ogólnego poglądu na świat i życie (Nawroczyński, 1947, s. 44).

Ów „pogląd na świat i życie”, który w zamierzeniach autora miał ujawnić się (i ujawnił) w toku rozważań nad „życiem duchowym”, stanowić winien to ponadczasowe przesłanie dla pokoleń, choć dziś odczytywać można go różnie. Współcześnie nie brak i słów krytyki, wspomniany A. Ciążela napisał o Nawroczyńskim, że

Występuje [on] z pozycji „mędrca” – autorytetu narzucającego słuszną wiedzę. [...] Nawroczyński nie inspiruje nauki, lecz dogmatyczną tradycję. Jego wizja „pedagogiki kultury” pozostaje nieczytelna, a to, co może z niej zrozumieć niewtajemniczony czytelnik, okazuje się zbyt mało atrakcyjne i płodne, by pobudzić żywy ruch intelektualny” (Ciążela, 2010, s. 164).

Czy powinniśmy bać się „mędrca”? Nie jest on pożądanym ani w roli wychowawcy, ani w roli mentora, który by inspirował. Można by postawić pytanie: dlaczego? A może zamiast tego warto pozostawić to pytanie otwarte lub też zachęcać, wpisując się tą zachętą we współczesną kulturę, by mędrca szukać w sobie, jednak pod warunkiem, że mędrzec ów nie zostanie zdefiniowany na nowo – na potrzeby świata ponowoczesnego i popkultury, bowiem wówczas utraciłby atrybuty bycia mędrce. Upomnieniem czy też przestrożą mogą być tu słowa Andrzeja Nowickiego:

Zgodnie z podmiotową definicją kultury najważniejszym elementem tego świata przyszłego, który może i powinien być obecny w naszym współczesnym świecie, są ludzie, których myśli, uczucia i postawy już dziś są charakterystyczne dla tego świata, który pragniemy zbudować (Nowicki, 1983, s. 17).

Jaki będzie nasz przyszły świat, skoro dziś mamy sobie tyle do zarzucenia?

Bibliografia

- Buliński T. (2007), *Kulturowy wymiar wychowania. Praktyki i ideologie*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Ciążela A. (2010), *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Jaroszuk T. (2004), *Z iskrą filarecką w oku. Dzieło i świat Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań–Toruń.
- Melosik Z. (2004), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Melosik Z. (2010a), *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika* [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, t. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Melosik Z. (2010b), *Pedagogika kultury popularnej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków–Warszawa.
- Nowicki A. (1983), *Człowiek wobec czasu*, [w:] A. Nowicki (red.), *Czas w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Netografia

- Ograbek M. (2009), *Wszystko jest kulturą popularną – sztuka a nowe pokolenie*, <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/22244> (dostęp: 1.11.2014).

Część druga

WYMIARY „ŻYCIA DUCHOWEGO”

MAŁGORZATA PRZANOWSKA

UNIWERSYTET WARSZAWSKI

Sens „życia duchowego” Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna

Kiedy podczas zajęć dydaktycznych pytam o wrażenia z lektury fragmentów dzieł Bogdana Nawroczyńskiego, najpoważniejszym problemem dla studentów okazuje się nieprzystępny, archaiczny język jego prac. Jednak powolna i refleksyjna praca tłumaczenia (interpretacji), przekładania owego trudnego języka na współczesną rzeczywistość i na dzisiejszy język edukacyjny szybko odsłania głębokie pokłady interpretacyjne myśli Nawroczyńskiego oraz jej aktualność. Podobnie rzecz się ma z tekstami Sergiusza Hessena – bez „translatorskiej roboty” wydaje się niemożliwe przekazanie i przechowanie jego myśli, odkrycie możliwości, jakie w sobie niesie¹. Podczas studiów pedagogicznych – a dla prawdziwego pedagoga te nigdy się nie kończą – można sobie uświadomić potęgę daru tłumaczenia w doświadczeniu kształtowania siebie, a przy okazji poniekąd, również innych. Jest coś osobliwego a zarazem kształtującego *per se* i *par excellence* w i dzięki duchowi translacji, umiejętności tłumaczenia, dokonywania przekładów inter- i intralingwistycznych. Żaden jednak przekład nie dojdzie do skutku, jeśli tłumacz nie potrafi wsłuchać się w słowo, którego dotyka swoim sposobem – żeby nie powiedzieć: własnym światem – rozumienia.

Zagadnieniu słuchania, translacji i pytania poświęciłam ostatnio sporo uwagi (Przanowska 2013; 2014a; 2015); tutaj chciałabym pokazać, jakie są powiązania, jakie zaś różnice, między polską pedagogiką kultury a hermeneutyką filozoficzną lub – jak ją określa Andrzej Przyłębski, a za nim Maria Reut – filozofią hermeneutyczną. Aby uniknąć zbędnego rozproszenia na zbyt wiele wątków, uwagę swoją skupię na jednym tekście Nawroczyńskiego², w którym autor rozważa kwestie

¹ Doniosłym wysiłkiem reinterpretacji pedagogiki kultury jest praca Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* (2013)

² Szerszą analizę publikacji Nawroczyńskiego przedstawiłam w innym miejscu (Przanowska, 2014).

„życia duchowego”, sensu i znaczenia w rozumieniu dzieł kultury oraz twórczości i kształcenia w metaforze „warkocza życia duchowego” (Nawroczyński 1998b, s. 9–42). Przy czym od razu uprzedzę, że tekst nie będzie streszczał poszczególnych etapów myśli przywoływanych autorów, ale będzie próbą uchwycenia i zestawienia zasadniczych dla filozofii i pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej pojęć. W celu oddania specyfiki różnych rodzajów podejścia w obrębie określonego kierunku myślenia, wykorzystam swoje dotychczasowe doświadczenia przede wszystkim z lektury prac Nawroczyńskiego i Gadamera (hermeneutyka filozoficzna), nawiązując również do – odpowiednio – Sergiusza Hessena i Paula Ricoeura (fenomenologia hermeneutyczna)³. Zakładam zatem podstawową orientację Czytelnika w koncepcjach przytaczanych autorów, jednak mam nadzieję, że sposób ukazania zasadniczych kwestii będzie wystarczająco przystępny również dla tych, którzy takiej podstawowej orientacji nie posiadają i pragną ją dopiero uzyskać. Niemniej jednak dostrzegam potencjalny problem w lekturze tekstu wynikający z chęci ominięcia powtórek własnych tekstów i podejmowanych tam treści – z tego względu motywacja zorientowana na pewnym wyobrażeniu uczciwości intelektualnej może okazać się pułapką niezrozumienia i odrzucenia prezentowanych tutaj przemyśleń. W tym szczególnym kontekście trzeba więc z wdzięcznością przyjąć możliwości oraz ryzyko tkwiące w bardziej ogólnym spojrzeniu na poruszane sprawy. Mam jednak nadzieję, że w niektórych przypadkach zaprezentowany sposób spojrzenia okaże się inspiracją dla własnych pytań i poszukiwania na owe pytania odpowiedzi. W takim właśnie otwarciu na lekturę i otwarciu poprzez czytanie widzę piękny (piękny w sensie antycznym) sens edukacji: umożliwić pytanie dzięki tłumaczeniu, odwadze przedstawienia własnej interpretacji z całym bogactwem ukrytym w pragnieniu bycia zrozumianym wraz ze świadomością, że pełne zrozumienie nie jest możliwe – z tej racji każde rozumienie odbywa się w dynamice Gadamerowskiej „rozmowy, którą jesteśmy”.

Nauka

Pierwszą sprawą, którą chcę poruszyć, a która nie pozwala na proste utożsamienie filozofii i pedagogiki kultury Nawroczyńskiego z hermeneutyką filozoficzną Gadamera, jest kwestia stosunku do nauki jako modelu doświadczenia. U Nawroczyńskiego można mówić o zaufaniu do nauki, o naukowym pytaniu o „życie duchowe” (co umożliwia wyłączenie z rozważań ludowych i metafizycznych wykładni pojęcia „duch”). We wstępnych rozważaniach nad pojęciem „duch” Nawroczyński pyta, czy można owemu wielkiemu słowu „przyznać prawo obywatelstwa w nauce”? (Nawroczyński 1998b, s. 10–11). Nie ma wątpliwości, że szkoła filozofii analitycznej w wydaniu jego znamienitego nauczyciela, Kazimierza Twardowskiego, nie pozwala na wątpliwości co do znaczenia słowa „naukowy” dla Nawroczyńskiego. Podobne zaufanie dla nauki będzie reprezentował Sergiusz Hessen, który

³ Zestawienie hermeneutyki Gadamera i Ricoeura przedstawiłam w artykule *Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki* (Przanowska, 2012).

sztukę uzna za zbyt subiektywistyczne doznanie, aby mogło stanowić modelową podstawę dla poznania (zob. Hessen, 1997) i doświadczenia wychowania.

W przypadku współczesnej hermeneutyki filozoficznej sprawa nie wygląda już tak jednoznacznie. Gadamer zakwestionował w swoich pracach redukcjonistyczne roszczenie do prawdy utożsamionej z prawdą naukową. Nie chodziło mu jednak o to, aby pozbyć się poznania naukowego – Gadamer walczył raczej o otwarcie perspektywy prawdy na inne niż naukowe jej przejawy (zob. Grondin, 2015; Gadamer 1992, 1992b). Przekonany był, że scjentystyczne tendencje w kulturze są tendencjami redukcjonistycznymi, które implikują dostosowywanie wymogów prawdziwości w naukach humanistycznych do wzorca nauk przyrodniczych; tymczasem pojęcie kształcenia – jako główne pojęcie humanistyczne – odsłania doświadczenie prawdy w humanistyce. Gadamer nie tylko apeluje o dostrzeżenie i uznanie odrębności nauk humanistycznych, ale nobilituje kształcenie (a tym samym pewną jakość edukacji) do modelowej postaci doświadczenia prawdy w naukach humanistycznych. Perspektywa taka pozwala Gadamerowi, z jednej strony, zakwestionować roszczenia nauki do prawdy, a z drugiej – postulować (i realizować w swoich pracach) myślową (i w tym sensie naukową) rzetelność nieograniczoną do kopiowania i przenoszenia na obcy grunt metodologii przyrodniczej. Rzetelność, o której tu mowa, to każdy rodzaj rozumienia „rzeczy” w rozmowie (również w postaci Platońskiej *dianoï*, czy Augustiańskiego *soliloquium*), konsekwentne podążanie za „rzeczą rozmowy”, której rozumienie odsłania wypowiedź (pytanie, odpowiedź) interlokutora. Dla Gadamera kształtujące (nie edukacyjne, ale kształtujące w rozmowie) doświadczenie dzieła sztuk staje się egzemplifikacją doświadczenia rozumienia (dialogicznego doświadczenia rozumienia).

Paul Ricoeur, wychodząc od innych przesłanek i własnych zainteresowań (fenomenologia, filozofia analityczna, psychoanaliza), dochodzi do zbliżonych rezultatów. Krytykuje aspiracje totalne nauki, jednak proponuje – co zresztą charakterystyczne dla jego hermeneutyki – mediowanie stanowisk, tu między etosem nauki a interpretacją, która, wychodząc od naiwnego rozumienia, ma osiągnąć swój naukowy, wyższy poziom w rozumieniu bardziej zaawansowanym. Niemniej obaj autorzy apelują o powrót do Arystotelesowego postulat, aby żądać takiej ścisłości poznania przedmiotu, w jakiej sam przedmiot na to pozwala. Ta myśl uzasadnia traktowanie samej pedagogiki jako należącej zarówno do tzw. nauk społecznych, jak i humanistycznych.

Oczywiście na naukowy kształt pedagogiki filozofii kultury wpływa ówczesna interpretacja nauki. Warto pamiętać, że jeszcze Husserlowski projekt fenomenologii wpisany jest w reinterpretację nauki jako źródłowego doświadczenia antycznych filozofów, co sprawia, że fenomenologia jest postulowana jako nauka czysta i w tym sensie jest najbardziej filozoficzna (*ad marginem*, należy zatem zawsze badać znaczenie używanych w humanistyce pojęć, aby uniknąć zbyt prostych i oczywistych odczytań na podstawie powierzchownego podporządkowania treści prostemu – i kuszącemu – zabiegowi przeszukania „bazy wyrazowej” lektury). Niemniej jednak, dziedzictwo Kanta, tj. subiektywizacja dzieła sztuki i odmowa wartości poznawczych zmysłowi smaku przez relegowanie go z obszaru, który dziś chętnie

nazywamy poznaniem obiektywnym, musi odgrywać niemałą rolę w pedagogice kultury. W przypadku Nawroczyńskiego (wielkiego humanisty cytującego passusy z wielkiej literatury), widać dług zaciągnięty w epistemologii filozofii analitycznej, co implikuje nie tyle wyrugowanie z obszaru badań kwestii związanych ze sztuką i subiektywnym poznaniem, ile w postulacie naukowego badania kultury; natomiast w przypadku Hessena reprezentującego neokantyzm badeński odnajdujemy przede wszystkim aplikację tegoż kierunku filozoficznego, co szczególnie widać w analizie problemu wolności, bycia sobą oraz w warstwie czwartej wychowania, która stanowi swoistą syntezę wątków personalistycznych i neokantowskich.

Hegel – dialektyka

Hegel w twórczości naszych czterech autorów odegrał niepoślednią rolę. Nawroczyński przywołuje go jako twórcę „naukowej” definicji ducha, tj. pojęcia kultury. W innych, mniejszych pracach Hegel jest przywoływany – co ma oczywiście również wydźwięk klimatu czasów, w których Nawroczyński pracował – jako myśliciel dialektyczny. Dla Hessena dialektyka heglowska stanowi rodzaj struktury, w której warstwowa koncepcja wychowania otrzymuje właściwy jej sens i dynamikę, mimo że właściwym „bohaterem” owej koncepcji pozostaje Platon zreinterpretowany w klimacie neokantyzmu badeńskiego – wielkiej filozofii wartości, która triadę platońską rozбивa na poszczególne (transcendentalne) wartości (zob. Folkierska, 2005).

Gadamer ceni Hegla jako wielkiego dialektyka nowożytnego, jednak bardzo często zastrzega, że inspiracja Heglem kończy się na jego postulacie poznania absolutnego⁴. Natomiast zasadnicze osiągnięcie Hegla polega na tym, że potrafił w swojej dialektyce utrzymać greckie w istocie myślenie rzeczy: myślenie to – dla Hegla i każdego filozofa Greka, jak mawiał Gadamer – doświadczanie działania, ruchu myślanej rzeczy. Zachowanie (przechowanie i przekazanie kolejnym pokoleniom) tego ważnego świadectwa doświadczenia rzetelnego myślenia poczytuje Gadamer za ogromną zasługę Hegla dla potomnych. Gadamer, jako wielki miłośnik filologii klasycznej i filozofii antycznej, mawiał, że każdy, kto myśli, powinien być Grekiem na swój własny sposób, ale niewątpliwie powinien nim być. Hegel przestaje być Grekiem, kiedy popada w monolog własnego myślenia, kiedy zapomina o rozmowie, w której rzecz jest rozumiana oraz wówczas, gdy tworzy system aspirujący do wyjaśnienia całej rzeczywistości. Skończoność człowieka, skończoność ludzkiego poznania, nie pozwala ani na absolutne poznanie, ani na monolog myśli, ani na totalne poznanie.

⁴ Można pokazać możliwość reinterpretacji Hegla przez hermeneutykę filozoficzną – zyskujemy wówczas właściwą miarę dla owego momentu absolutnego poznania, które przez Gadamera zostało chyba sztucznie przejawione. Poznanie absolutne nie jest bowiem poznaniem ponadczasowym, nie trwa wiecznie, ale duch osiągnąwszy je – również na poziomie dziejów – musi, na mocy konieczności dziejowej, popaść na powrót w byt przyrodniczy, a więc osiąga stan niezrozumienia siebie. Ta fascynująca dla mnie kwestia – szerzej: czytanie Hegla w kontekście hermeneutycznej dynamiki (nie)rozumienia – domaga się odrębnego opracowania.

Paul Ricoeur, który chciał na nauce oprzeć swoją fenomenologię hermeneutyczną, zgadzał się co do tego, że osiągnięcie wiedzy absolutnej jest niemożliwe, że nie może być poznania ahistorycznego i pewnego, niepodlegającego dyskusji. Chodziło mu – podobnie jak Gadamerowi – o to, aby odróżnić przekonania co do prawdy własnego myślenia od pewności, że jest to poznanie, które na mocy subiektywnego przeświadczenia o jego prawdziwości, może być narzucone siłą innemu. Z jednej więc strony Ricoeur – podobnie jak Gadamer – będzie postulował otwartość hermeneutyczną (której nie należy mylić z obojętnością lub wszystkim etycznym), z drugiej zaś strony, zakwestionuje możliwość dokonania syntezy absolutnej. Hegla przedstawia jako dialektyka Tego Samego i Innego (teza – antyteza), natomiast interpretacyjna mediacja stanowisk jest czymś w rodzaju syntezy, określonego rozumienia owej dialektyki, bez absolutystycznych rozstrzygnięć. Możemy być do czegoś przekonani, jednak nawet najwyższe przekonanie nie może usprawiedliwiać braku otwartości na Innego.

Zmysły i rozumienie

Interesująco wygląda sprawa zmysłowości w pedagogice kultury i hermeneutyce współczesnej. Z jednej strony Nawroczyński stwierdził, że gdzie polegamy na zmysłach, tam niczego nie wyjaśniamy. Zmysły przynależą do sfery materiału, z którego, lub dzięki któremu, powstają dzieła kultury. Hermeneutyka eksponuje znaczenie zmysłów nie jako środka do osiągnięcia duchowego poznania (rozumienia), ale postuluje włączenie zmysłowości do rozumienia, ponieważ każde rozumienie angażuje zmysły. Włączenie zmysłów pozwala rozumieć. Są one integralnie wpisane w doświadczenie sztuki rozmowy jako modelu rozumienia (Gadamer), a ich znaczenie odzwierciedla również doświadczenie psychoanalityczne (Ricoeur traktuje psychoanalizę jako egzemplifikację procesu interpretacji). Warto zwrócić uwagę również na to, że w dyskusji z Habermasem, Gadamer przestrzegał, aby nie przeceniać czysto racjonalnego odczytania myślenia człowieka – emocje odgrywają równie ważną rolę co wysiłek rozumu. Nieuwzględnianie aspektu afektywnego ludzkiej mowy i myślenia oznacza *de facto* racjonalistyczną redukcję człowieka i jego doświadczenia, również kultury, jako ludzkiego dzieła. I tutaj widać interesujący związek hermeneutyki z pedagogiką kultury.

Oczywiście błędem byłoby stwierdzenie, że Nawroczyński czy Hessen nie zdawali sobie sprawy ze znaczenia emocji czy intuicji w rozumieniu. W przypadku Nawroczyńskiego sprawa jest jasna o tyle, że *expressis verbis* podkreślał ich znaczenie w rozumieniu, dlatego wprowadził pojęcie „używającego wnikania” bardziej odzwierciedlającego – jego zdaniem – doświadczenie, które oddaje polski wyraz „rozumienie”, a niem. *Verstehen* (zob. Nawroczyński, 1998b, s. 37–38). Nawroczyński stwierdza, że polski wyraz „rozumienie” akcentuje – dostrzegalny w etymologii słowa – rozum, tymczasem rozumienia nie można sprowadzić do racjonalistycznego procesu wyłączającego intuicję, emocje, procesy pozawerbalne lub też umiejętność itp. Widać tutaj wpływ Diltheya (hermeneutyka romantyczno-pozytywistyczna) i neokantyzmu na interpretację „rozumienia”. Dzisiaj łatwiej

dostrzec, że w słowie „rozumienie” kryje się również „umienie”. Oczywiście forma ta nie jest poprawna językowo, niemniej jednak – co wydaje się dość interesującą – właśnie w tym wyrazie udaje się odnaleźć związek rozumienia z umiejętnością. Oznacza to, że gdy coś rozumiem, to nie tylko znam się na tym, ale potrafię coś (sensownego, właściwego, odpowiedniego) z tym zrobić. Kiedyś usłyszeć można było w rozmowach sformułowanie: „On się na tym rozumie”, co znaczyło właśnie „zna się na tym”, „potrafi działać w określonym obszarze rzeczywistości”. Doświadczenia zmysłowe, emocje, intuicja i rodzaj umiejętności są *implicite* zawarte w rozumieniu. Interpretacja Nawroczyńskiego jeszcze bardziej tę sprawę unaocznia (por. Nawroczyński, 1998b, s. 38), a jest to kwestia fundamentalna dla Gadamerowskiej koncepcji rozumienia jako interpretacji i aplikacji: nie można tutaj zastosować czegoś, co leży poza rozumieniem. Rozumienie, interpretacja i aplikacja to dla Gadamera to samo doświadczenie.

Nawroczyński definiuje rozumienie jako wnikające używanie dóbr kultury. Ważne jest tu podkreślanie związku między wnikaniem a wyjaśnianiem, na który zwracał uwagę Ricoeur. Gadamer – jak wspomniałam wyżej – ujmuje tę sprawę w nieco inny sposób i stwierdza, że rozumienie, interpretacja i aplikacja są tym samym (por. Gadamer, 1993, s. 370, s. 428): jeśli rozumiem, staję się inny, a więc od razu rozumienie staje się aplikacją; rozumiem, gdy rozumiem inaczej – a zatem, rozumiejąc dokonuję wyjaśnienia; wyjaśnianie z kolei angażuje procesy translator-
skie (zob. Przanowska, 2015) i uaktywnia – jeśli można tak powiedzieć – dialektykę hermeneutyczną, która bazuje na słuchaniu i poszukiwaniu słowa z wnętrza języka (Przanowska 2012, 2014a).

Zatem rozumienie – choć opisywane w rozmaity sposób – traktowane jest jako najważniejsze doświadczenie kulturowe. Bez niego kultura staje się zbiorem ponderabiliów, a tym samym umiera pozbawiona tchnącego w nią ducha.

Znaczenie kultury

Kulturę można traktować jako ważny element ludzkiego życia, niemniej jednak, jak można sadzić z dzieł zarówno pedagogów kultury, jak również hermeneutów, kultura to samo życie człowieka kształtowanego i wykształconego (traktowanego tutaj jako kształtującego siebie nieustannie w żywym kontakcie z wytworami kultury i osobowościami ludzkimi), a także nieodzowna gleba dla kształcenia – dzięki kulturze przekształcanie struktur rozumienia, wewnętrznego świata rozumienia (na zewnątrz obserwowane jako rozwój, zmiana lub wzrost duchowy człowieka) stają się możliwe. Podział kultury na martwą i żywą (Nawroczyński 1998b) ułatwia zrozumienie znaczenia „wnikającego używania” dóbr kultury, a zarazem ukazuje właściwy sens kształcenia człowieka – dialektyczne powiązanie kultury i życia ludzkiego, które bez choćby potencjalnego odczytania wytworów/ dóbr kultury również traci swoisty, humanistyczny sens. W hermeneutyce takie doświadczenia jak otwarcie się na głos innego, przemiana w wytwór (Gadamer), czy droga okrężna rozumienia siebie przez interpretację dzieł kultury (Ricoeur), to tego rodzaju uczestniczenie w kulturze, dzięki któremu staje się ono żywym

i ożywiającym ludzi spotkaniem; dzięki niemu sam człowiek rozumie już inaczej, poszerza swoje horyzonty (wznosi się do wyższego poziomu ogólności spojrzenia w jego konkretnych przejawach), zmieniając punkt widzenia i słyszenia, przeżywając siebie i świat w nowy sposób.

Świat kultury i sposób jego rozumienia są powiązane w hermeneutyce z częstym przywoływaniem idei mądrości praktycznej, stąd wielu interpretatorów i kontynuatorów myśli hermeneutycznej określa „racjonalność hermeneutyczną” jako racjonalność fronetyczną, która zarazem stanowi najpełniejsze określenie etyki hermeneutycznej (por. prace A. Przyłębskiego, P. Dybla, A. Wiercińskiego i innych).

Nawroczyński rozwija wątek wartości normatywnych dóbr kultury, natomiast u Hessena widać ewidentne nawiązania do neokantowskiej filozofii wartości. Warto odnotowania stać się również to, że neokantowska filozofia wartości spleciona jest w koncepcji warstwowej struktury wychowania z dialektyką Heglową (w aspekcie dialektyczności warstw wychowania) oraz Platońską (w świetle neokantyzmu badeńskiego – trójjednia trzech najwyższych wartości: dobra, prawdy i piękna). Ogólnie rzecz ujmując, hermeneuci współcześni z jednej strony nawiązują do filozofii Kanta, z drugiej zaś z dystansem odnoszą się do filozofii wartości rozumianej jako poszukiwanie i uzasadnianie najwyższych wartości. Bliższe jest im fronetyczne doświadczenie Greków⁵. Natomiast dla Nawroczyńskiego wartości to sens dóbr kultury. Sens ów – tak ważny w hermeneutyce filozoficznej, szczególnie w trosce o przywrócenie wartości poznawczych zmysłowi smaku – w pedagogice Nawroczyńskiego rozumiany jest jako przeżycie, które wyraziło się w jakimś znaku, w określonym wyrazie; jest to „wartość normatywna tłumacząca budowę zarówno czynności kulturalnej, jak dobra kulturalnego oraz uzasadniająca ich istnienie” (Nawroczyński, 1998b, s. 32). Nawroczyński wyróżnia również pojęcie sens jako znaczenie w logice (mówimy o sensie nazw i zdań oznajmujących), jednak unikalność wartości (sensu rozumianego jako wartość) polega właśnie na owym wyrażonym przeżyciu, które we wnikającym użyciu jest dostępne, a ponadto na tym, że umożliwia określone przejawienie się osobowości – ta bowiem „objawia się w przeżyciach”.

Oczywiście pojęcie przeżycia implikuje przywołanie wielkiej tradycji hermeneutyki romantycznej (Schleiermacher, Dilthey – i tak czyni Nawroczyński), jednak błędem byłoby interpretowanie hermeneutyki dwudziestowiecznej jako pozbawionej odniesienia do tego ważnego (pozytywnie lub negatywnie) w każdej interpretacji pojęcia, to znaczy do pojęcia „przeżycia”. Można powiedzieć, że w każdej interpretacji uobecnia się jakiś sens przeżywania życia, sposobu patrzenia na świat. Gadamer, komentując Habermasowską krytykę ideologii, ostrzega, by nie lekceważyć znaczenia ludzkich emocji w myśleniu (por. Gadamer, 1993, s. 496–497); zrozumiałe jest zatem, dlaczego cenił grecką retorykę: sposób wyrażania myśli jest równie ważny, co wypowiedziana treść – tworzą niepodzielną całość, którą interlokutor odbiera wszystkimi zmysłami (przeżyciami) i dzięki której wypowiedź

⁵ Gadamer z wykształcenia był nie tylko filozofem, ale również filologiem klasycznym zafascynowanym Platonem i zagadnieniem etyki również w Arystoteleowskiej wykładni; praca doktorska Gadamera była poświęcona etyce Platona, a jedno ze swoich późniejszych dzieł poświęcił reinterpretacji Platona i Arystotelesa w kontekście idei dobra.

jest dla niego – w określony, taki czy inny sposób – czytelna. Nie chodzi tutaj zatem o retorykę w pejoratywnym znaczeniu, który ów termin zyskał z czasem jako umiejętność przekonywania do jakiegokolwiek treści, czy do własnych racji. Historia retoryki i jej recepcji to jednak już odmienna sprawa. Chodzi raczej o doświadczenie interpretacji, które Jean Grondin opisał, posługując się metaforą dwóch ruchów interpretacji. Mowa o ruchu hermeneutycznym (w którym dochodzi do uchwycenia sensu wypowiedzi, przekazu, treści) oraz o ruchu retorycznym (w którym wypowiada się to, co wewnątrz uchwyczone, wydobywa się na zewnątrz świat wewnętrznych przeżyć; jest to droga od *verbum interius* lub *verbum cordis* do *verbum exterius*, *interpretatio*) (por. Grondin, 2008, s. 9–10). Proces rozumienia przebiega kierunkowo w tych dwóch ruchach doświadczenia interpretacji. Dlatego też rozumienie posiada sens w znaczeniu kierunkowym: rozumienie jest odpowiedzią na określone pytanie, w kontekście którego dana odpowiedź jest sensowna, zrozumiała. Odtworzenie pytania określonego przekazu umożliwia jego właściwą interpretację (por. Algridge, 2013). Dialektyka pytania i odpowiedzi, w której żyje mowa ludzka, bywa błędnie sprowadzana do racjonalnego dyskursu, tymczasem sens hermeneutyczny (pojęcie sensu w hermeneutyce) nie jest sprowadzony do logiki wypowiedzi i semantyki. Jean Grondin przekonująco pokazał, że pojęcie sensu zawiera w sobie – oprócz „wymiaru” kierunkowego, semantycznego i aksjologicznego – również „wymiar” smaku i mądrości własnego osądu, umiejętności podejmowania słusznej decyzji w rozmaitych okolicznościach życiowych (por. Grondin, 2013).

Pojęcie smaku – tak ważne dla kultury przedoświeceniowej – to nie tylko wymiar estetyczny życia ludzkiego, ale kwestia dogłębnego poznania (tj. rozpoznania, jakby powiedział Ricoeur) rzeczywistości i możliwego w niej urzeczywistnienia własnych decyzji. Oświeceniowe koncepcje filozoficzne (na czele z Kantem) zawężają pojęcie smaku do gustu i spraw estetyzacji życia, które z czasem uznaje się za nienaukowe i poznawczo nieistotne. W ten sposób – jak przekonuje Gadamer – poznanie ludzkie zostaje ostatecznie zawężone do prawdy (utożsamionej z pewnością) nauk przyrodniczych. Nie trzeba wspominać, że dziewiętnastowieczny scjentyzm ostatecznie uprawomocnił rozdzielenie poznania naukowego właściwego przyrodoznawstwu i metodom eksperymentalnym, od metafizycznych spekulacji i sztuki, którym przypisano co najwyżej subiektywne rozszczenie do prawdy. Filozofia Wilhelma Diltheya jest, z jednej strony, świadectwem romantycznej reakcji przeciw scjentyzycznemu redukcjonizmowi i powrotem do filozofii życia, z drugiej zaś strony – pozytywistycznie wymuszonego ukłonu w stronę scjentyzycznie rozumianej nauki i jej rozszczenia do obiektywnego poznania. Gadamer widzi hermeneutykę Diltheya jako odpowiedzialną za propagowanie idei historyzmu⁶, która wyrasta z dążeń obiektywizujących poznanie humanistyczne.

⁶ Nawiązuje oczywiście do idei geniuszu poznania autora lepiej niż on sam siebie rozumiał, której prekursorem był Schleiermacher, natomiast wcześniej kwestię tę zwiastowała problematyka *mens auctoris* i *scopus*, tj. zamysłu autora oraz punktu widzenia, i to zarówno w interpretacji Johanna Conrada Dannhauera, jak i Johanna Martina Chladeniusa, a potem Georga Meiera racjonalistyczna hermeneutyka uniwersalności znaku, aż po pietystyczny zwrot w stronę uniwersalności tego, co uczuciowe. Grondin przypomina, że pierwszy raz formułę rozumienia najpierw tekstu tak jak rozumiał go

Idea życia, które domaga się rozumienia przez ekspresje ducha i wytwory kultury jest przywoływana przez Nawroczyńskiego, w którego filozofii kultury widoczne jest zasadnicze przesłanie dziewiętnastowiecznych kwestii epistemologicznych: kulturę można badać w sposób naukowy, podobnie zresztą naukowe badanie ducha może objąć tylko te jego przejawy w ludzkim doświadczeniu, które mogą przez naukę zostać zbadane, wyjaśnione. Tymczasem, zarówno Gadamer jak i Ricoeur będą zgodni co do tego, że zasadniczym błędem romantycznej filozofii życia nie było to, że przypisała naukom humanistycznym rozumienie, przyrodniczym zaś wyjaśnianie; błędem było to, że w wyniku przyjęcia postulatów scjentyistycznych przez nauki humanistyczne (a także społeczne), zredukowano obszar badań i metody do wzorca przyrodoznawczego, gubiąc w rezultacie swój antyredukcyjny charakter. Innymi słowy, nie chodzi o to, aby dostosować ludzkie doświadczenie do przedmiotu badania i metod naukowych, ale o to, aby szukać metod właściwych dla danego, poznawanego „przedmiotu”, badanej kwestii. Żądać takiej ścisłości z poznania przedmiotu, na jaką ścisłość sam poznawany przedmiot pozwala (por. na przykład Gadamer 1993, s. 420) – oto ważne przeświadczenie Arystotelesa, do którego nawiązywali hermeneuci dwudziestowieczni upatrujący w nim prawdziwej metody „poznania” rzeczy. Nauka dla nich to bardzo ważny wymiar kulturowej aktywności ludzi, jednak nie można zawęzić całego ludzkiego doświadczenia do perspektywy naukowej (w jej zredukowanej, a następnie spopularyzowanej postaci).

Nawroczyński, z jednej strony, przy okazji nawiązania do dualizmu metodologicznego wprowadzonego przez Diltheya (rozumienie – metoda nauk humanistycznych, wyjaśnianie – przyrodniczych) dostrzega ograniczenie takiego przyporządkowania, a zatem jego uwagi zbliżają się do stanowiska Ricoeura: rozumienie bez wyjaśniania jest ślepe, wyjaśnienie bez rozumienia jest puste. Z drugiej strony, podobnie jak u Hessena, ideał nauki pozostaje w jego koncepcji wzorem poznania, a tym samym pojęcie smaku jako sposobu poznania prawdy nie odgrywa żadnej właściwie roli. Oczywiście należy dodać, że ów naukowy ideał nie oznacza, że Nawroczyński czy Hessen byli „przyrodnikami”. Reprezentowali filozofię, która pojmowała siebie jako naukową w tym sensie, że poszukiwali poznania rzetelnego i przejrzystego. Niemniej jednak można stwierdzić, że byli nieświadomymi przedstawicielami swoistej „hermeneutyki” kultury (w znaczeniu pewnej egzegezy kultury), w której, z jednej strony, obowiązuje ideał nauki (w hermeneutyce przejawia się często w postulatach ustanowienia reguł interpretacji), a z drugiej strony – doświadczenie niewystarczalności naukowego aparatu do uchwycenia fenomenu owego „życia duchowego”, którym jest „żywa kultura”. Szczególnym świadectwem stwierdzonego napięcia może być, na przykład, rodzaj – jeśli można to tak określić – tautologicznej metodologii badania

autor, a potem lepiej od samego autora, sformułował Kant, natomiast Schleiermacher upowszechnił ją w swojej hermeneutyce do tego stopnia, że niektórzy przypisują właśnie jemu autorstwo tejże. Historyzm Dilthey'a wyrażał się z kolei w przeświadczeniu, że interpretator może – porzucając własną sytuację – wniknąć w kontekst epoki życia autora i dzięki temu zrozumieć również nieświadome pobudki określonej wypowiedzi. W ten sposób zyskuje dostęp do bardziej obiektywnego rozumienia autora oraz znaczenia jego dzieła. Na tym polega genialna interpretacja.

kultury u Nawroczyńskiego: używa on wytworów kultury (cytaty z literatury), aby zilustrować swoją wykładnię jej imponderabiliów dokonaną w retoryce naukowej, analitycznej epistemologii.

Sens „życia duchowego”

„Życie duchowe” to według Nawroczyńskiego współdziałanie czynności z wytworami, splecenie imponderabiliów z ponderabiliami kultury, to czynnościowy charakter kultury żywej, która jest jednością w mnogości (por. Nawroczyński, 1998b, s. 36–37). Na ową mnogość składają się trzy procesy, które metaforycznie Nawroczyński określił jako „warkocz życia duchowego”: (i) proces wnikającego używania dóbr kultury, (ii) proces kształtowania się wewnętrznych struktur człowieka przez obcowanie z zewnętrznymi strukturami dóbr kultury lub ze strukturami osobowościowymi (innymi ludźmi), oraz (iii) proces tworzenia (zob. tamże, s. 37–41).

Pierwszy proces istotnie powiązany jest z intuicją w rozumieniu oraz ukazuje relację, wzajemne powiązanie rozumienia i wyjaśniania, o czym była już mowa. Warto natomiast poświęcić uwagę dwóm pozostałym procesom „życia duchowego”, mianowicie kształtowaniu i tworzeniu. Kształtowanie jako zmiana wewnętrznej struktury⁷ to najgłębszy pedagogiczny proces (tamże, s. 39), który dokonuje się w procesie wnikania w dobra kulturalne, posiadające określoną strukturę. Rozumienie dokonuje się tutaj dzięki otwarciu, które polega na wstępnym uchwyceniu, rozpoznaniu w strukturze obcej, własnej struktury podstawowego rozumienia siebie i świata – sens aksjologiczny (wspólność sensu, wspólność wartości, tj. układu „materii”) dzieła/wytworu kultury jest tym, co wytwarza pokrewieństwo struktury/układu. Owo pokrewieństwo to konieczny fundament wzajemnej otwartości struktur, dzięki której można rozumieć dzieło i uczestniczyć w jego duchowym przekazie (por. tamże, s. 33–35), który dzieło zachowuje i który można pobudzić na nowo do życia w rozumiejącym odczytywaniu jego treści wyrażającej osobowość twórcy (tamże, s. 40). Sens kształcenia polega zatem na sposobie przechowywania, przekazywania kulturowych dóbr (treści „życia duchowego” twórców). Sposób ów polega – jak można sądzić – nie na tym, aby nauczyć, ale na tym, aby czytać, odczytywać (a tym samym często przekładać na nowy lub bardziej aktualny język rozumienia) wytwory ducha ludzkiego. Umiejętność czytania nie polega na odtworzeniu techniki składania liter, potem sylab, zdań itd. Wiadomo, że nie każdy, kto przeczytał ogromną liczbę książek, rzeczywiście je rozumie, naprawdę doświadczył ich kształtującego działania, spotkał się dzięki nim z sobą. Gadamer mawiał, że czyta dopiero ten, kto potrafi wsłuchać się w to, co czytane: właściwe

⁷ Hermeneuci mówią tutaj o zmianie wewnętrznych, zawsze dynamicznych, „struktur” rozumienia interpretatora; dystans wobec sformułowania „struktura” bierze się z ostrożności wobec strukturalizmu. Nawroczyński używa słowa „struktura”, aby ukazać fenomen ukształtowania układu, który sam oddziałuje i kształtuje tego, kto w taki czy inny sposób rozumiejąc „używa” dzieła kultury. Z kolei rozumiejące używanie przekracza ramy wąsko rozumianego utylitaryzmu czy instrumentalizmu, stając się synonimem rozumiejącego przebywania w świecie.

czytanie jest czymś w rodzaju recytacji (*recitatio*), ponownego odczytania w taki sposób, że związki brzmienia i sensu splatają się w określony, przemawiający do czytającego przekaz. Wówczas lektura staje się wytworem, czytelnik przekształca rozumienie świata, staje się kimś innym. Dopiero wówczas można powiedzieć, że coś w ogóle zrozumiał – rozumie już bowiem inaczej.

Jedną z ważnych kwestii dotyczących kształtowania, którą warto dzisiaj przywołać, jest sprawa wzoru. Dyskusja z Teodorem Litem (na którego prace powoływał się czasami Gadamer) sprowadzała się do uzasadnienia ideału przyszłości jako ważnej „idei regulatywnej” jeśli można to tak wyrazić; o ile Litt uważał, że narzucanie ideału społeczeństwa jest opresyjne i niekorzystne dla wychowania kolejnego pokolenia, o tyle Nawroczyński był zdania, że taki ideał odgrywa w wychowaniu istotną rolę (por. Nawroczyński 1998a, s. 51–55). Sądzę, że z perspektywy dłuższego dystansu czasowego można powiedzieć, że obaj myśliciele mieli rację: z jednej strony ideał może działać opresyjnie, ale tylko wówczas, gdy jest narzucany – dosłownie i metaforycznie – bez dyskusji, gdy odbiera się głos innemu z pozycji jakiegoś absolutyzującego Ja pedagoga; nie jest natomiast opresyjny, gdy w rozmowie lub określonej retoryce ukazuje się ów ideał jako przekaz określonego sposobu rozumienia rzeczywistości, jako określony świat rozumienia, świat przeżyć jego twórcy (również wówczas, gdy owym twórcą jest na przykład klimat określonej epoki). Innymi słowy, ideał, za którym się podąża czy wzór do naśladowania powinny być również odpowiedzialnie odczytywane jako dzieło kultury, które domaga się rozumienia – wówczas uwalnia się potencjał kształtowania osobowości. Karl Jaspers, na przykład, dokonał cennego rozróżnienia na „ideał, który zabija” i „ideę, która prowadzi”, aby – oczywiście na gruncie swojej egzystencjalnej filozofii – ukazać w języku subtelną, ale niezwykle istotną, różnicę w odczytywaniu rozmaitych przekazów kulturowych. Hermeneuta wychowania to czujny na język i rzeczywistość interpretator, który nie tyle narzuca dowolną interpretację, co wydobywa/odczytuje takie aspekty rozumienia rzeczy, które decydują o kształtującym (a zatem i ożywiającym), bądź niszczącym osobowość doświadczeniu.

Z drugiej strony warto zastanowić się, co to właściwie znaczy „narzucać ideał” czy „narzucać wzór”? Czy nie zbyt często i nie zbyt pochopnie odrzuca się w edukacji te formy przekazu, które wydają się niepotrzebne bądź zniewalające? Niestety, można odnieść wrażenie, że braki w umiejętnej lekturze i przekładzie dzieł kultury – braki u osób odpowiedzialnych za kształcenie młodego pokolenia – powodują efekt wylewania dziecka z kąpielą, kiedy nazbyt pośpiesznie usuwa się z programu edukacji zagadnienia tzw. trudne i nieaktualne dla współczesnego odbiorcy. Paradoks polega na tym, że usunąwszy owe treści pod wpływem błędnej ekwiwokacji przyczyn „niepowodzeń edukacyjnych” lub niepowodzenia samego „projektu” edukacji instytucjonalnej, uniemożliwia się młodzieży zetknięcia z rzeczywistym obcym, innym, dzięki któremu kształcenie jest rzeczywistą przestrzenią poznania siebie i doświadczenia wyzwalającego procesu tworzenia. Nadmierna, czasem wręcz chorobliwa, tendencja do sprowadzania kształcenia do procesu „przygotowania do współczesnego życia” wcale nie musi prowadzić do rzeczywistego przygotowania, które Andrzej Wierciński określa jako „umiejętność

poradzenia sobie z życiem". Ani wyrzucanie tzw. kanonu kulturowego, ani system testowania wiedzy nie sprzyjają doświadczeniu rozumienia. Dialektyka wymagania (podjęcia trudu, pracy) i odpowiedzi na potrzeby uczniów (otwartości na ich przeżycia, ich roszczenia do prawdy) zyskuje kształcącą energię tworzenia wówczas, gdy nie kieruje nią racjonalność wymiany, układu czy arytmetycznej równowagi, ale wtedy, gdy jej dynamiką kieruje trafność rozpoznania treści oraz sposobu ich lektury, dialogicznej wykładni, tłumaczenia sensów ukrytych za taką czy inną formą przekazu.

Kwestia rozpoznania, którą dogłębnie analizował P. Ricoeur (2004), prowadzi do trzeciego procesu „życia duchowego”, to znaczy do twórczości. Nawroczyński ujmuje ją jako wytwarzanie kombinacji z istniejących już w kulturze i ludzkim doświadczeniu „składników” i „układów”. W odróżnieniu jednak od przypadkowego ustawienia elementów, dobra kulturowe powstają jako procesy telehormiczne, kierowane zamysłem i celem twórcy. Dlatego twórczość to nic innego jak doświadczenie poszukiwania nowych układów odpowiadających – jak pisze Nawroczyński – „pewnym wymaganiom, które się nadają do pewnego celu” (Nawroczyński, 1998b, s. 41). I właśnie tutaj powraca kwestia podążania za wzorem. Wzór ma inspirować i prowadzić do tworzenia – nie można zatem podążania za wzorem utożsamiać z wytwarzaniem według wzoru, ponieważ owo bezduszne, bezosobowe wytwarzanie to nic innego jak niewolnicze kopiowanie tego, co stanowi rodzaj schematu, szablonu do powielenia. Jednak nawet umiejętności kopisty są ważne kulturowo – *notabene* również w edukacji, o czym zbyt często się zapomina, odtwarzające powtarzanie jakiegoś materiału lub wykonywanej czynności odgrywa fundamentalną, propedeutyczną rolę względem samodzielnych twórczych doświadczeń i ich rezultatów. Nawroczyński przypomina o zasadniczych typach twórczości, tj. „wytwarzanie według gotowego wzoru i tworzenie według formującego się ideału” (tamże). W tym drugim przypadku wzór nie jest wytworem utrwalonym w jakimś fizycznym materiale lecz jest „intencjonalnym układem spoistym”, który jest czymś osobistym i dynamicznym, elastycznym, rozwijającym się – można powiedzieć – „pomysłem” w procesie twórczym; pomysł ten nie ma na celu standaryzacji, czy też usztywnienia procesu tworzenia, ale jest czymś, co nadaje owemu procesowi „tylko kierunek, szanując swobodę” (zob. tamże). Takie ujęcie twórczości uniemożliwia potraktowanie jej jako odseparowanej od wnikażącego używania (rozumienia) oraz kształtowania (przekształcania i wzbogacania istniejących struktur). Człowiek jako *unitas multiplex* (jedność w różnorodności) to istota podlegająca coraz głębszym i bogatszym procesom pracy, której rezultatem jest „człowiek wewnętrzny” (por. tamże, s. 42).

I właśnie to ostatnie stwierdzenie narzuca poniekąd kształt końcowych refleksji dotyczących przedstawionego tutaj ogólnego zestawienia pedagogiki kultury oraz hermeneutyki filozoficznej, która – pozwolę sobie to przypomnieć – oddycha i żyje doświadczeniem kształcenia rozumianym jako podstawowe pojęcie nauk humanistycznych (i w ogóle każdej rzeczywistej wiedzy czy nauki). Otóż kwestia „człowieka wewnętrznego” zbyt często zostaje sprowadzona do uznania bądź zanegowania duchowej rzeczywistości ludzkiej. Tymczasem, o ile dobrze rozumiem przesłanie pedagogiki kultury i hermeneutyki, chodzi tutaj nie tyle o jakąś

wewnętrzną rzeczywistość, ile o sposób przebywania człowieka w świecie. Sposób, który nie jest przyjmowany z zewnątrz, ale osobiście kształtowany dzięki temu co „zewnętrzne” oraz dzięki zmysłom, rozumowi i woli człowieka. Człowiek wewnętrzny – jako człowiek duchowy – nie może zatem oznaczać ani „pięknoducha” oderwanego od życia, ani psychotyka oderwanego od własnego ciała, ani narcyza wpatrującego się wyłącznie we własne odbicie, ani też aktywisty oderwanego od refleksji, od przeżywającego wnikania w rzeczywistość swojego działania. Kształcenie i wychowanie zredukowane do jednego z aspektów człowieka sięją spustoszenie w świecie rozumianym jako uczestnictwo w kulturze. Człowiek wewnętrzny to człowiek żyjący w kulturze i żyjący kulturą, dlatego sposobem jego przebywania w świecie i z innymi ludźmi jest smakowanie życia, delektowanie się niuansami rozumienia, rozpoznawaniem piękna nawet w brzydkim, nieoczywistym przejawie, a tym samym rozbudzaniem zmysłu smaku, który odzyskuje swoje poznawcze znaczenie – lapidarnie rzecz ujmując, człowieka duchowego rozpoznaje się (lub przeczuwa) nie tylko po tym, co robi, ale po tym, w jaki sposób czymś się zajmuje. Konsument tym się różni od smakosza, że temu pierwszemu wszystko jedno byleby się najeść, ten drugi zaś syci się i inspiruje każdym przejawem kulturowego dzieła, ponieważ potrafi odpowiedzieć na różne głosy rzeczywistości. Tak jak poeci milkną, kiedy „wrzawa dookoła”, tak hermeneuci i pedagodzy kultury gotowi są wyteńczyć – jak to metaforycznie określał Gadamer – swoje „wewnętrzne ucho”, aby dotknąć tej subtelności, którą tłumi, przygłusza cywilizacyjny hałas. Nie oznacza to jednak, że uciekają oni od cywilizacyjnej wrzawy – przecież ta jest również kulturą, a zatem naszą wspólną przestrzenią spotkania, pytania i odpowiedzi – ale w całym jej zagłuszającym przejawie i przekazie poszukują przestrzeni, w której zaplatają konkretny sens „warkocza życia duchowego”.

Bibliografia

- Aldridge D. (2013), *The Logical Priority of the Question: R.G. Collingwood, Philosophical Hermeneutics and Enquiry-Based Learning*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 47, No. 1, s. 71–85.
- Folkierska A. (1998), *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Folkierska A. (2005), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1992), *Granice eksperta*, [w:] H.-G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Wydawnictwo Aletheia–Spacja, Warszawa.
- Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.
- Grondin J. (2003), *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Bellarmin, Montréal.
- Grondin J. (2008), *L'herméneutique*, PUF, Paris.
- Grondin J. (2015) *Gadamera doświadczenie i teoria edukacji: uczenie się, że inny może mieć rację*, tłum. M. Przanowska, zeszyt tematyczny: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2–3 (236), (w druku).
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Maliszewski K. (2013), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nawroczyński B. (1998a), *Przymuszać czy wyzwalać?*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks.2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kęty.
- Nawroczyński B. (1998b), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks.2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Przanowska M. (2012), *Język a podmiot. Dwie hermeneutyki, dwie dialektyki*, [w:] B. Choińska (red.), *W(okół) współczesnej filozofii francuskiej. Komentarze i krytyka*, Wydawnictwo Akademii Pomorskiej, Słupsk.
- Przanowska M. (2013), *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (228), s. 49–76.
- Przanowska M. (2014a), *Dialektyka hermeneutyczna jako przestrzeń twórczej wolności, czyli o wyzwajającym doświadczeniu wychowania*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Rzeczywistość edukacyjna*, t. 2: *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź.
- Przanowska M. (2014b), *Publikacje Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) w „Kwartalniku Pedagogicznym”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (233), s. 53–75.
- Przanowska M. (2015) *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (235), s. 27–50.
- Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania*, tłum. J. Margański, Wydawnictwo Znak, Kraków.

STANISŁAW CHROBAK

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Duchowość jako wartość ogarniająca całego człowieka

Każda społeczność i każda kultura ma własne formy manifestowania swej duchowości.

Termin „duchowość” w tradycji europejskiej występuje w różnych, choć powiązanych ze sobą, kontekstach. Sądzę, że można wyróżnić trzy takie kręgi znaczeniowe – antropologiczny, religijny oraz ascetyczno-mistyczny. Duchowość jest – w pierwszym podejściu – terminem antropologicznym, służącym do opisanego i nazwania elementu strukturalnego człowieka, który powoduje, że człowiek niecałkowicie mieści się w świecie przyrody, wykraczając poza jej mechanizmy i działania (Kłoczowski, 2006, s. 14).

Duchowość jako termin antropologiczny wskazuje na jedną ze specyficznych właściwości natury ludzkiej – na doświadczenie transcendencji osoby. Wszystko to, co składa się na transcendencję osoby, co o niej stanowi, jest ujawnieniem duchowości. Człowiek

[...] będąc jednością bio-psycho-duchową, jest jednością wielowymiarową i musi stawać się wielokierunkowo. [...] Niedorozwój któregoś z wymiarów egzystencji dysharmonizuje prawidłowe bycie i stawanie się najbogatszej w przyrodzie kompozycyjnej całości, którą tu określamy pojęciem podmiotu osobowego, z jego centrum – Ja osobowym (Popielski, 2007, s. 50).

Duchowość jest wyrazem bycia, które jest w nas, ma ona wiele wspólnego z uczuciami, z siłą, która pochodzi z zewnątrz, ze świadomością naszego najgłębszego ja i tego, co jest dla nas święte.

Struktura duchowa człowieka – jak stwierdza Bogdan Nawroczyński – musi być wytworem jego własnego rozwoju, któremu wychowawca tylko dopomaga, w czym jest podobny do ogrodnika pielęgnującego rośliny (Nawroczyński, 1987, s. 117).

Antropologiczne podstawy duchowości

Człowiek nie pozwala się bez reszty sprowadzić do tego, co mieści się w pojęciu „jednostka gatunku”. Ma w sobie coś więcej, jakąś szczególną pełnię i doskonałość bytowania, dla uwydatnienia której trzeba koniecznie użyć pojęcia „osoba”.

Pojęcie osoba (łac. *persona*) przyjmowało w dziejach myśli europejskiej rozmaite znaczenia, uwarunkowane zazwyczaj rozwojem koncepcji człowieka. Z punktu widzenia klasycznej metafizyki osoba jest trwałą jednostkową substancją obdarzoną rozumem (naturą duchową), wolną, zdolną do intelektualnego poznania rzeczywistości, wyboru określonych wartości moralnych i do miłości; w sensie poznawczym stanowi ona świadomy własnej tożsamości w czasie podmiot aktów poznawczych; w aspekcie społecznym jest podmiotem praw i obowiązków regulowanych kodeksami prawnymi. Określenia te podsumowują jedynie w sposób ogólny wielowiekowy proces rozwoju filozoficznego pojęcia osoby (Bardel, Gadacz, 2004, s. 783).

Żaden opis osoby ludzkiej nie jest w stanie uchwycić całego jej bytowego bogactwa, dlatego nie można poprzestać na samej definicji. Pełniejsze wyświetlenie problematyki jest możliwe poprzez wskazanie na podstawowe właściwości człowieka jako osoby¹. J. Maritain charakteryzując ideę człowieka, stwierdza, iż „osoba to pełna indywidualna substancja natury rozumnej, rządząca się swoimi czynami” (Maritain, 2005, s. 30), natomiast w innym miejscu dopowiada, że „osoba to wszechświat o naturze duchowej, obdarzony wolnością wyboru i stanowiący tym samym całość niezależną wobec świata” (Maritain, 1981, s. 16). Zatem w perspektywie antropologicznej duchowość określana jest jako fenomen dla człowieka zupełnie naturalny.

Dopiero duchowa osoba tworzy jedność i całość istoty ludzkiej. Jest to całość cielesno-psychiczno-duchowa. Zawsze trzeba przy tym podkreślać, że dopiero owa trójstronna jedność stanowi całego człowieka. [...] Do całego człowieka przynależy również to, co duchowe, jako coś najbardziej dlań swoistego. Dopóki mówimy tylko o ciele i psychice, nie możemy mówić tym samym o całości (Frankl, 1978, s. 19).

Duchowość jako termin antropologiczny wskazuje na jedną ze specyficznych właściwości natury ludzkiej – na doświadczenie transcendencji osoby. Wszystko to co składa się na transcendencję osoby, co o niej stanowi, jest ujawnieniem duchowości. Naprzód poznajemy, że człowiek jest osobą: ujawnia się nam jego duchowość w postaci transcendencji osoby w działaniu – później zaś dopiero możemy przejść do zrozumienia bytu duchowego. Chodzi tu nie tylko o duchowość jako zespół przejawów, które stanowią o transcendencji osoby w czynie, ale chodzi o realne źródło tych wszystkich przejawów – o duchowy pierwiastek bytu ludzkiego. Pierwiastek ów jest źródłem dynamizmu właściwego osobie. Dynamizm ten wyraża się w sprawczości i odpowiedzialności, w samostanowieniu i sumieniu, w wolności oraz w odniesieniu do prawdy. Wolność, powinność,

¹ Św. Tomasz wskazuje następujące atrybuty osoby: autonomię bytowania, rozumność, indywidualność, duchowość, autonomiczność istnienia, podmiotowość, jednostkowość, nieudzielanie się innym bytom, wrażliwość na wartości, dynamiczność, autorealizację, nakierowanie na życie społeczne, religijność. Por. S. Kowalczyk (1990), s. 201–206.

odpowiedzialność, prawda stanowią realną i konkretną osnovę osobowego życia człowieka. Duchowość zatem, odwołując się do immanencji ludzkiego bytu, wyraża się w takich wartościach ogólnoludzkich, jak praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura, nauka. Najbardziej jednak wyraża się ona przez szeroko rozumiane akty religijno-kulturowe (por. Chmielewski, 2004, s. 18–19; Wojtyła, 1994, s. 223–227). W tym znaczeniu

[...] duchowość odnosi się do jakiegokolwiek wartości religijnej lub etycznej, a także każdej osoby, która wierzy w bóstwo lub transcendencję i kształtuje styl życia według własnych przekonań religijnych. Można zatem mówić nie tylko o duchowości chrześcijańskiej, kształtowanej przez Objawienie i łaskę w Kościele, ale również o duchowości zen, buddyjskiej, hebrajskiej, muzułmańskiej i tak dalej (Chmielewski, 1993, s. 54–55).

Przekonanie o duchowości człowieka w jej autentycznych przejawach nie jest tylko wynikiem jakiejś abstrakcji.

Poważne potraktowanie przekonania o odrębnym realnym istnieniu świata ducha jest pewną formą wyrazu głębokiego przeżycia sensu własnego życia i sensu całej rzeczywistości. Bez realności świata ducha rzeczywistość byłaby płaska, zbyt uboga, życie w niej ze wszystkimi swoimi trudami i dramatyzmem nie miałyby sensu (Grzegorzczak, 2006, s. 34).

W tym kontekście dzisiejszą duchowość można określić jako personalistyczną. Osoba ludzka jest bytem dynamicznym, rozwijającym się i dochodzącym do doskonałości poprzez aktualizację swych potencjalności w dziedzinie zarówno życia wegetatywnego, jak i sensoryczno-zmysłowego, a nade wszystko „życia duchowego”. W tym sensie każdy człowiek całe swe życie jest twórcą – wciąż „wychylając się” ku przyszłości, do czegoś dążąc, akceptując wszystkie swe, integralnie traktowane, osobowe wymiary oraz konieczność i możliwość świadomego ich włączenia w budowanie siebie jako osoby. Duchowością człowiek obdarzony jest od początku swego istnienia, zaś harmonijne wspieranie rozwoju na wszystkich jego etapach prowadzi do jej ujawniania się (por. Marszałek, 2013, s. 499–501).

Duchowość objawia się człowiekowi jako forma jego ludzkiej egzystencji, swoisty antropologiczny potencjał. Nawet jeżeli nie do końca potrafimy określić, czym jest, usiłujemy ją rozpoznać, uchwycić. Duchowość, jako przynależna jednostce, konstruowana jest podmiotowo w szerokim kontekście biograficznym. Doświadczenie duchowości poddaje się interpretacji przez autorefleksję, bądź też jako narracja udostępniona innym (Szlachcicowa, 2010, s. 229).

Jest to duchowość, która zdaje sobie sprawę z tego, co pojawia się w głębi osobistych doświadczeń i jest otwarta na nie oraz na to wszystko, co jest znaczące dla każdej jednostki, co jest realne i prawdziwe w chwili obecnej.

Wartości sensem „życia duchowego”

Natura człowieka wyznacza cel życia i jego rozwoju. Człowiek nie pozwala się bez reszty sprowadzić do tego, co mieści się w pojęciu „jednostka gatunku”. Ma w sobie coś więcej, jakąś szczególną pełnię i doskonałość bytowania, dla

uwytatnienia której trzeba koniecznie użyć pojęcia „osoba”. Biofizjologiczny wymiar egzystencji, jego rozwój i wzrastanie, jest podstawową aktywnością, ale nie jedyną właściwością. Kod rozwoju ludzkiej egzystencji wraz ze wzrostem ujawnia dwie ważne cechy: niepełność i potencjalność. Z tego układu wywodzi się myśl o uczestniczeniu człowieka jako istoty cielesno-duchowej w tym, co od niego bytowo wyższe (duchowe) i niższe (materialne). Bio-psychiczne jest podstawą wyjściową, duchowe – zasadą konstytutywną egzystencji. To ostatnie sprawia, że o człowieku można powiedzieć: człowiek jest osobą, stając się i stając się, będąc nią. Osoba ludzka jest bytem dynamicznym (co jednocześnie zakłada jego potencjalność), rozwijającym się i dochodzącym do doskonałości poprzez aktualizację swych potencjalności w dziedzinie zarówno życia wegetatywnego, jak i sensorywno-zmysłowego, a nade wszystko „życia duchowego”, osobowego. Dynamika – potencjalność ludzkiego życia, ogarniająca wszystkie aspekty realne całej ludzkiej bytowości, stanowi istotny wymiar tego życia. Czynnikiem nieodzownym dla rozwoju człowieka i jego spełniania się jest społeczność (a więc i inne osoby). Człowiek odnajduje w swym „ja” powiązanie z „ty” oraz z „my”. Jest realnym podmiotem istnienia i dynamizmu (por. Chrobak, 2009, s. 265–267). Człowiek, który się staje, musi zawierać w sobie nie tylko możliwość – *dynamis* – warunkującą sam proces stawania się, zmiany, ale musi mieć wytyczony cel – ideał czy ideę, wedle których owo stawanie się ma być kierowane. Jest to idea człowieczeństwa. Idea człowieczeństwa – jak stwierdza Władysław Stróżewski – „zakłada także, że człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako »skazany« – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem” (Stróżewski, 1992, s. 38). Wielostronny dynamizm osoby mający u swej podstawy rozumną naturę a bezpośrednio oparty na zdolności wyboru i działania, sprawia, że osoba wciąż się rozwija, przekształca środowisko i jest twórcą nowych wartości. Sposób bycia człowieka określany jest przez to, co było, ale i przez to, co będzie.

Człowiek jest istotą wartościującą, podejmującą działania zgodnie z wyznawanym systemem wartości. Wartość ujawnia się, gdy odniesiona zostanie do aktów intencjonalnych osoby. Stąd wartościowe jest coś nie dlatego, że jest poznane, cenione, pożądane, przyjemne lub kochane, lecz dlatego, iż jako wartościowe powinno być cenione, pożądane itd. Czym innym jest wartość (i że istnieje), a czym innym zachowanie ludzkie (poznawanie, uznawanie, przeżywanie, wartościowanie) wobec już istniejącej wartości czy też tworzenie nowych wartości. Jest to zatem coś więcej niż tylko cecha dyspozycyjna, czyli jakość zdolna wywołać akty poznawcze, uczuciowe lub dążeniowe. W wartości jest powinność bycia, a wartości należy się nasze zainteresowanie i właściwa odpowiedź praktyczna. Wartości niosą ze sobą zobowiązanie, i to tym większe, im wyżej stoi dana wartość w hierarchii. Uporządkowane w jakąś hierarchię wartości promieniają na świat ludzkich czynów, zamiarów, na samych ludzi i ustalają sobie właściwy porządek wśród zdarzeń, których sprawcą jest człowiek. Powodują one, że jedne sprawy są dla człowieka „ważne”, a inne „mniej ważne”, pewne postęпки „szlachetne”, a inne „podłe”, że jednych ludzi nazwiemy „bohaterami”, a drugich „tchórzami”. W samym środku świata wartości staje człowiek jako osoba (por.

Kamiński, 1989, s. 302–306; Tischner, 1984, s. 67–71). „Wielu rozumuje” – jak stwierdza Bogdan Nawroczyński – „w ten sposób, iż ponieważ każda wartość zaspokaja jakąś potrzebę, a każda potrzeba jest podmiotowa – przeto wszystkie wartości są w jednakowym stopniu podmiotowe” (Nawroczyński, 1947, s. 79).

Realizm wartości powoduje realizm jakościowych zmian zachodzących w samym człowieku. Człowiek, jako podmiot osobowy, wartości odkrywa, wartościami żyje, w nich uczestniczy. Do wartości odnosi się, interioryzuje je i w związku z nimi kształtuje się jego egzystencja w procesie aktywności „ku...”. To istotowe związanie wartości z osobą kształtuje moralny profil człowieka, a proces ten dotyczy zarówno natury (jako ontycznego źródła dynamizmów), osoby (jako konkretnego podmiotu sprawczego), jak i dobrej osoby, jej godności i wartości personalistycznej (jako moralnej zasady twórczej i integrującej świat wartości). Szlachetność jakiegoś czynu jest wielka nie tylko jako wartość w nim zrealizowana, lecz jako pewnego rodzaju droga, uświadamiająca nam, czym jest szlachetność w ogóle. „Być wartością” to znaczy być nią i niczym innym, istnieć niezależnie od czegokolwiek innego, wyczerpywać się niejako wyłącznie w swojej własnej istocie. Owa istotowa czysta wartość nie może być nigdy wartością czegoś i musi być rozumiana i doświadczana „sama w sobie” i w swej transcendencji w stosunku do wszystkiego, co wartość ma lub jest wartościowe (por. Stróżewski, 1992, s. 59–61; Popielski, 1996, s. 63–69).

Transcendencja, która, jak powiedzieliśmy wyżej, cechuje czynności telehormiczne człowieka, objawia się w wybieganiu ku coraz dalszym celom. W przeciwieństwie do zwierzęcia, człowiek potrafi konstruować plany działania, składające się z długich łańcuchów sobie kolejno podporządkowanych. Człowiek nie tylko obmyśla takie plany, ale potrafi je realizować. Im dalej zmierza, im wytrwalej pracuje i walczy, tym bardziej mu się cele rozrastają. Gdzież kres tego torowania sobie drogi wśród celów? Kresem tym mogą być tylko wartości absolutne. Dopiero one bowiem nie stają się nigdy z celów środkami, wiodącymi do dalszych celów. Każda z tych wartości jest celem w swojej dziedzinie najwyższym i ostatecznym, choć zarazem nie nadającym się nigdy wyczerpać (Nawroczyński, 1947, s. 91)².

Ten sam człowiek jest przecież podmiotem swego życia wewnętrznego i sprawcą swoich czynów, i ten sam człowiek jest zarazem nosicielem swych wartości osobowych i moralnych. Zatem „z chwilą [...], kiedy świat wartości absolutnych odsłoni się przed dojrzewającym sumieniem ludzkim, całe życie duchowe doznaje głębokiego przeobrażenia” (Nawroczyński, 1947, s. 98).

Wartości ostateczne (autoteliczne) określają ważność filozoficznych rozwiązań problemów życia i jako takie mają wpływ na wybór celów strategicznych w życiu jednostki. Jest w człowieku potrzeba jakiegoś celu, sensu, potrzeba wartości, którym życie mogłoby służyć. Doświadczenia te nazywamy „pragnieniem sensu”. Słowo „sens” wskazuje na potrzebę szczególnego zorientowania życia w kierunku czegoś, co jest „większe niż życie”. W ten sposób pytanie o sens życia krzyżuje się z pytaniem o to, co konstytuuje wartość życia człowieka. Jeśli dobro jest żywiołem życia człowieka, to jego życie ma sens, gdyż mają sens zarówno cele, do których zmierza, jak i chwile, które przeżywa. Człowiek jest wciąż wychyłony ku

² Z greckiego *tele* – cele (l. mn.), *hormé* – dążenie, pęd. Por. tamże, s. 67.

przyszłości, do czegoś dąży. Sens życia rozumiany jako dążenie do realizacji celów wartościowych jest czymś, co zależy wyłącznie od człowieka. Człowiek może nadawać sens swojemu życiu poprzez odniesienie własnych działań do konkretnych wartości wyznaczających kierunek postępowania. Sens życia przejawia się w dokonanych dziełach, a przez nie w tworzonej z nich kulturze, będącej „życiem duchowym” człowieka i zarazem zapisem tego życia w wytworach dostępnych innym ludziom. A zatem życie ma sens wtedy, gdy poświęcone jest realizacji celów wartościowych (por. Janczur, 1995, s. 51–52; Gadacz, 2005, s. 20–25).

Z celem mamy do czynienia dopiero wówczas gdy coś irrealnego staje się przedmiotem pożądania. Marzyć [...] nie wystarcza. Trzeba tego chcieć (Nawroczyński, 1947, s. 69).

Wartość ujawnia się w aktach intencjonalnych osoby – poznawczych, uczuciowych, dążeniowych. Określenie wartości jako celów wychowania może uzyskać swoje uzasadnienie właśnie w pojęciu ludzkiej natury.

Wartość dóbr kultury

Wartości urzeczywistniane przez człowieka stanowią całość kształt środowiskowy, który można nazwać kulturą. Według typu wartości wyodrębnia się także poszczególne dziedziny kultury: kulturę moralno-religijną, artystyczną, życia towarzyskiego, kulturę zabawy i kulturę pracy, kulturę fizyczną czy wreszcie tzw. kulturę materialną. Wartości są uwarunkowane kulturą (w genezie, treści, sposobie funkcjonowania). Kultura zaś jest uwarunkowana funkcjonującymi w niej wartościami. Spójny system wartości nadaje kulturze trwałość, pozwala lepiej poznać i uporządkować zjawiska społeczne, umacnia ciągłość struktur społecznych i stanowi klucz do lepszego zrozumienia i pełniejszego uczestnictwa w odmiennych wzorach kulturowych. Człowiek realizuje wartości, a wartości tworzą i „realizują” człowieka od wewnątrz i od zewnątrz (por. Kawecki, 2006, s. 54–59).

Osobowe życie człowieka – zarówno indywidualne, jak społeczne, zarówno prywatne, jak publiczne – stanowi właśnie »świat kultury« w najbardziej elementarnym sensie tego określenia. Cokolwiek więc jest przejawem duchowości ludzkiej, cokolwiek nosi na sobie – pośrednio lub bezpośrednio – ślad ludzkiej świadomości intelektualnej, wszystko to jest tak czy inaczej »kulturowe«. Racją przeto najbardziej podstawową, dla której jakiś czyn bądź też jego rezultat mamy prawo zaliczyć do kultury – nie jest jego taki czy inny związek ze współżyciem międzysobowym albo ewentualnie jeszcze dodatnia jego ocena, ale po prostu sam fakt, że dany czyn lub skutek danego czynu zrodził się w kręgu życia duchowego, jako wyraz pełnej natury człowieka (Rodziński, 1989, s. 207).

Każda wartość, w tym także każda idea kierownicza formacji kulturowych, musi być odniesiona do dobra. Bez odniesienia do dobra żadna nie znajdowałaby swej dostatecznej racji, a równocześnie żadna wartość nie jest w stanie dobra wyczerpać. Transcendencja dobra wobec każdej idei kierowniczej umożliwia nam krytycyzm wobec zastanych formacji kulturowych (także wobec tej, w której aktualnie żyjemy), a w konsekwencji możliwość przejścia do innej, która się jawi jako

lepszą, co znaczy tu: ściślej związana z dobrem samym. Mówiąc o ponadkulturowym wymiarze dobra, myślimy przede wszystkim o dobru dla kultury, a mówiąc o kulturze, myślimy o jej znaczeniu dla człowieka. Ostatecznie więc bytową wartość dzieła kulturowe wyprodukowane przez człowieka zyskują jedynie przez człowieka, jego ducha, ku któremu są adresowane, aby go rozwinąć i wyzwolić jego osobiste działanie. One posłużyły człowiekowi do jego osobistego rozwoju, do zaktualizowania jego osobowych potencjalności. Sensem ludzkiego trwania i życia jest bowiem wyzwolenie i udoskonalenie swego ducha. Jeśli bowiem człowiek istnieje istnieniem swej duszy, jako bytu istniejącego w sobie jako w podmiocie, to działanie ludzkiej duszy nie wyzwoli się inaczej, jak tylko przez materię jej ciała, poprzez które wchodzi w kontakt z całą rzeczywistością (por. Stróżewski, 1992, s. 127–130; Krąpiec, 1999, s. 116–117). Zatem, jak stwierdza Bogdan Nawroczyński (1947, s. 96–97),

będąc przedmiotami irrealnymi wartości absolutne nie są jednak nicościami. Świadczy o tym fakt, że komu się one odsłaniają, ten nie może pozostać na nie obojętnym. Wartości absolutne pociągają ku sobie, zobowiązują. Nie mając bytu realnego, są jednak walorem i to walorem najwyższym. W nich skoncentrowane są najwyższe wymagania.

Koniecznym kontekstem ludzkiego życia jest kultura wytworzona przez samego człowieka na drodze jego osobowych przeżyć i działań, tak jednostkowych, jak i społecznych. Oczywiście ludzkie przeżycia, działania i wytwory mogą być dobre lub złe, i dlatego mogą tworzyć dobrą lub złą kulturę. Moralne kwalifikacje pozytywne lub negatywne nie przekreślają samego kulturowego faktu, jakim jest pochodność postępowania i wytworu od ludzkiej osoby. Każde dobro kultury posiada co najmniej dwie strony: zewnętrzną (dzieła sztuki, nauki) i wewnętrzną (między innymi wykształcenie, charakter, osobowość). Dyspozycje wewnętrzne człowieka odnajdują swoje miejsce w kulturze zewnętrznej. Pomiędzy zewnętrznymi i wewnętrznymi dobrami kultury zachodzą pewne związki, które Nawroczyński nazywa pokrewieństwem, i które cechują się wzajemną na siebie otwartością. Czyny, które człowiek podejmuje, i dzięki którym wiąże wartości absolutne z konkretnymi przedmiotami czy sytuacjami powodują rozrost życia wewnętrznego. Człowiek jest nie tylko uczestnikiem tego procesu, ale i jego twórcą (por. Ablewicz, 2007, s. 75–77; Gajda, 2006, s. 45–48).

Skoro wszelkie dobro kulturalne ma duchową strukturę to chcąc mieć do niego dostęp, trzeba samemu mieć strukturę duchową taką samą albo przynajmniej pokrewną. Kto ma taką strukturę, dla tego dobro kulturalne staje się dobrem kształcącym. Wznosi go ono niejako ponad osiągnięty już poziom rozwoju duchowego (Nawroczyński, 1987, s. 121).

*

Człowiek – i tylko on w widzialnym świecie – stawia sobie pytania: kim jestem? Skąd pochodzę? Dlaczego istnieję? Jak mam żyć? Wyjątkowość człowieka dotyczy faktu jego powstania, połączenia natury z osobą oraz specyfiki jego działania. Działanie człowieka odznacza się rozumnością i wolnością, a jako substancja jest jednością materialno-duchową, jest jednością złożoną z ciała i duszy, w której dusza jest

swoistą formą scalającą, doskonalącą i dopełniającą człowieka. Człowiek–osoba jest, po pierwsze, bytem trwałym, substancjalnym; po drugie zaś, bytem o wartości specjalnej, wyróżnionej w hierarchii bytów przez to, że jego natura usposabia go do realizacji siebie (por. Chudy, 1996, s. 141–144). W tym też kontekście

[...] duchowość odgrywa niewiarygodnie ważną rolę w naszej kulturze: poszerzając i wzbogacając ludzką podmiotowość; łącząc nas z szerszą rzeczywistością, w której jesteśmy osadzeni; ponownie nadając urok światu; odślaniając to, co nieprawdopodobne w różnych wymiarach egzystencji; oraz wypełniając nasze życie tajemnicą, witalnością i zdumieniem. Świat pozbawiony ducha jest zubożały (Rubin, 2009, s. 225).

Człowiek posiada siebie nie tylko jako rezerwar wartości danych, które może trwonić, ale także jako zadanie, jako pewien cel, który trzeba najpierw odkryć, a potem starać się zrealizować. Odpowiada na wezwanie wartości i w ten sposób nie tylko przekształca świat, lecz także buduje siebie jako wartość na tym świecie. Żadne autentyczne działanie nie może dokonywać się w próżni. Stawanie się człowieka dokonuje się w sytuacji, że wprawdzie zawsze dzieje się to w nim samym, ale także wobec czegoś. Owo „wobec” może być rozszerzane i jeszcze bardziej pogłębione. Ten wysiłek należy bowiem do istoty człowieczeństwa, w którym „wartości absolutne nie dzielą ludzi, lecz łączą” (Nawroczyński, 1947, s. 97).

Bibliografia

- Ablewicz K. (2007), *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania”, nr 6 (11).
- Bardel M., Gadacz T. (2004), *Osoba*, [w:] B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Białek E. (2006), *Duchowość w psychosyntezie*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Chmielewski M. (1993), *Metodologia duchowości katolickiej*, [w:] W. Słomka, M. Chmielewski i in. (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Chmielewski M. (2004), *Vademecum duchowości katolickiej. 101 pytań o życie duchowe*, Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin.
- Chrobak S. (2009), *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Chudy W. (1996), *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Frankl, V. E. (1978), *Nieświadomiony Bóg*, tłum. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Gadacz T. (2005), *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Grzegorzczak A. (2006), *Empiryczne wyróżnienie duchowości*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Janczur E. (1995), *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*, [w:] F. Adamski (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Kamiński S. (1989), *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kawecki W. (2006), *Ocalić człowieka – ocalić kulturę. Personalistyczna koncepcja teologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Kłoczowski J. A. (2006), *Czym jest duchowość? – kontekst religijny i kulturowy*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Kowalczyk S. (1990), *Zarys filozofii człowieka*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz.
- Krąpiec M. A. (1999), *Człowiek w kulturze*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Maritain J. (1981), *Humanizm integralny. Zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*, tłum. J. Budzisz, Wydawnictwo „Kraąg”, Warszawa.
- Maritain J. (2005), *Trzej reformatorzy: Luter, Descartes, Rousseau*, tłum. K. Michalski, Wydawnictwo Fronda, Apostolicum, Warszawa.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka. Znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 2, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Popielski K. (2007), *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Popielski K. (1996), *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Rodziński A. (1989), *Osoba, moralność, kultura*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Rubin J. B. (2009), *Psychoanaliza i duchowość*, [w:] D. M. Black (red.), *Psychoanaliza i religia w XXI wieku. Współzawodnictwo czy współpraca?*, tłum. A. Skórzak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szlachcicowa I. (2010), *Duchowość jako przedmiot badań socjologicznych – refleksje metodologiczne*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska (red.), *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Tischner J. (1984), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wydawnictwo W drodze, Poznań.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

MARIUSZ SZTABA

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

„Życie duchowe” w refleksji Bogdana Nawroczyńskiego a rozumienie duchowości w świetle analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej w kontekście współczesnej percepcji zjawiska duchowości

Bogdan Nawroczyński pisał *Życie duchowe* w Warszawie podczas okupacji hitlerowskiej, gdy doświadczał – jak sam zaznaczył w *Przedmowie* – piekła na ziemi. W tej sytuacji szukał „potęgi wewnętrznej”, która pomoże narodowi przetrzymać ten czas próby i zacząć budować od nowa. I odnalazł ją w „życiu duchowym”, które

[...] oczyszcza się w ogniu cierpienia, idzie w głąb aż do swych podstaw, skupia się w sobie i wytwarza moc potrzebną do tego, aby wytrwać wśród rozszalałego piekła. [...] które jak feniks czeka dziejowej godziny, aby wylecieć z popiołów (Nawroczyński, 1947, s. 5–8).

Podobnie ludzie drugiej dekady XXI w., po doświadczeniach wszechpanującego materializmu teoretycznego w postaci marksizmu i komunizmu, a dzisiaj o władnięci materializmem praktycznym, realizowanym przez neoliberalizm i postmodernistyczną ideologię, poszukują duchowego wymiaru swojego życia, nie zgaszczając się na bycie li tylko *homo faber* czy też *homo consumens* (Sztaba, 2014b). Poza tym, współczesny człowiek poprzez procesy globalizacji i mediatyzacji czuje się coraz bardziej „w środku areny” zmagania się dobra ze złem (fanatyzm, terroryzm, relatywizm etyczny i moralny), prawdy z kłamstwem (relatywizm poznawczy), piękna z brzydotą (fetyszyzacja brzydoty i kiczu, „artystyczne” prowokacje i bluźnierstwa). Ta sytuacja niepewności i płynności wszystkiego powoduje jeszcze większe odczuwanie trwogi, o której pisał Martin Heidegger w *Byciu i czasie*, oraz lęku, na który zwracał uwagę Paul Tillich w *Męstwie bycia* (Stróżewski, 2001, s. 96–99) i poszukiwania wyjścia z tej sytuacji w postaci duchowości.

Prezentowany artykuł jest głosem w dyskusji nad rozumieniem i znaczeniem duchowości oraz „życia duchowego” dziś, a pośrednio nad duchową sytuacją naszego czasu, jak powiedziałby Karl Jaspers. Dlatego w pierwszej kolejności wskażę w swoich analizach na wieloznaczność i niejasność pojęć „duchowość” i „życie duchowe”. Następnie zreferuję główne idee „życia duchowego” według Bogdana Nawroczyńskiego. W dalszej kolejności zasygnalizuję swoje wątpliwości i uwagi dotyczące zagadnienia „życia duchowego” w ujęciu omawianego autora. Po tych analizach i uwagach zaprezentuję stanowisko Polskiej Szkoły Filozofii Klasyczeń¹ odnośnie do problematyki duchowości. Całość refleksji zakończę wskazaniem na pedagogiczne implikacje analizowanego tematu².

Wieloznaczność i niejasność pojęć „duchowość” i „życie duchowe”

Pojęcia „duchowość”, „życie duchowe” są dziś często stosowane w rozmaitych kontekstach, przez co mają charakter wieloznaczny i próba ustalenia ich treści oraz zakresu jest bardzo trudna³. W związku z tą sytuacją zasadne też wydaje się rozpatrywanie duchowości z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, gdyż pojęcie duchowości („życia duchowego”) poprzez swoje bogactwo znaczeniowe i różnorodne użycie, nabiera charakteru interdyscyplinarnego⁴. W tym momencie zasygnalizuję tylko różne wymiary, aspekty i znaczenia duchowości przywołując podstawowe i zarazem komplementarne sensy pojęcia⁵.

¹ Polska Szkoła Filozofii Klasyczeń gromadzi naukowców uprawiających filozofię na KUL-u oraz będących w orbicie oddziaływania lubelskiej filozofii klasyczeń, charakteryzującej się realizmem ontycznym i intelektualizmem poznawczym, bazującym na empirii. Do głównych twórców Szkoły, której rozwój można podzielić na trzy okresy, należą: Jarzy Kalinowski, Stanisław Kamiński, Mieczysław Albert Krąpiec, Marian Kurdziałek, Stefan Swieżawski, Karol Wojtyła. W tradycji szkoły mieszczą się zarówno zwolennicy tomizmu egzystencjalnego, jak i pewnych postaci fenomenologii i filozofii analitycznej. Z historią Szkoły, jej uczniami i głównymi ideami zapoznaje nas publikacja Stanisława Janeczka (2001) oraz M. M. Boużyk (2013, s. 7–12). W dalszej części artykułu będę używać skrótu Szkoła.

² Z zagadnieniem duchowości i jej pedagogicznymi implikacjami „mierzyłem” się już bezpośrednio w artykułach: M. Sztaba (2013 i 2015). Do nich też będę powracać, odsyłając do nich także czytelnika.

³ Interesujący i merytoryczny namysł nad tymi zjawiskami w oparciu o najnowszą literaturę przedmiotu dostarcza pierwszy rozdział monografii Lidii Marszałek (2013, s. 27–59).

⁴ Samo pojęcie „duchowość” (łac. *spiritualitas*) pojawiło się w epoce patrystycznej w latach dwudziestych V wieku w liście Pelagiusza do nowo ochrzczonego Thesiphonta. *Spiritualitas* to nie to samo, co *spiritualis*. Rzeczownik *spiritualitas*, *-atis* znaczy ‘duchowość’ i wskazuje na człowieka, w którym zamieszkuje „duch Boga”. Natomiast przymiotnik *spiritualis*, *-e*, znaczy ‘duchowy’, ‘niematerialny’, ‘należący do życia wewnętrznego’, ‘duchowny’, ‘poruszany powietrzem’ (tamże, s. 27, 34, przyp. 14).

⁵ Korzystając z powyżej przywołanej pozycji i odsyłając potencjalnego czytelnika do szczegółów w niej zawartych, a także bibliografii, przybliżę sensy rozumienia pojęcia ‘duchowość’. Sens ujmuję jako istotę oraz głębsze znaczenie wyrazu, próbując odnieść go pośrednio lub bezpośrednio do integralnego doświadczenia człowieka (sens poznawczy).

Antropologiczny sens duchowości

Duchowość w sensie podstawowym jest kategorią antropologiczną, wskazującą na jedną ze specyficznych właściwości natury ludzkiej, tzn. na doświadczenie transcendencji osoby. Dzięki niej duchowość nie jest jakąś abstrakcją, ale ma swój kształt oglądowy, bowiem duchowość osoby poznajemy poprzez jej transcendencję⁶. Duchowość jest otwarta dla oglądu, ale także dla wglądu. Wszystkim przejawom duchowości osoby musi odpowiadać realna immanencja ducha – duży, o czym zapomina się w dzisiejszej dyskusji na temat duchowości człowieka. To dusza decyduje o duchowości człowieka, która jest faktem antropologicznym, a przez to ogólnoludzkim (Marszałek, 2013, s. 32–34).

Stefan Kunowski, mówiąc o duchowości jako ogólnoludzkiej właściwości, wskazywał na jej charakterystyczne cechy:

- jest rozumna, tzn. zdolna do obiektywizacji poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej;
- jest zdolna do wartościowania i oceniana wszystkich przedmiotów przeżyć, przez co może dążyć do najwyższych ideałów prawdy, dobra, piękna oraz świętości i żyć nimi;
- jest wolna w wyborze dobra i posiada możliwość brania odpowiedzialności za czyny osoby;
- jest twórcza, ale nie stwórcza⁷;
- jest otwarta na głębię metafizyczną, przekraczając granice zmysłowego doświadczenia i (transcendencja) i sięga aż do poznania źródeł każdego bytu – do Absolutu/Boga (Kunowski, 1993, s. 189–190).

Ten podstawowy, antropologiczny aspekt duchowości rozwija w swoich analizach Paweł Socha, wskazując na następujące sfery „życia duchowego” człowieka:

⁶ Na fakt transcendencji osoby ujawniający duchowość osoby, zwraca bardzo mocno uwagę Polska Szkoła Filozofii Klasycznej, co zostanie ukazane w dalszej części artykułu

⁷ W obecnych czasach mamy problem z odróżnianiem twórczości od stwórczości (kreowania). Dlatego bezmyślnie i w sposób nieuprawniony posługujemy się pojęciem „kreować”. Powyższą uwagę mocno akcentował św. Jan Paweł II w *Liście do artystów*, wskazując na zasadniczą różnicę pomiędzy Stwórcą, który wydobywa coś z nicności (*ex nihilo sui subiecti*), a twórcą, który „wykorzystuje coś, co już istnieje i czemu on nadaje formę i znaczenie” (nr 1). W tym samym duchu wypowiadał się Benedykt XVI, który jeszcze jako kardynał obnażał „stwórcze” zapędy człowieka wyrażone pojęciem kreatywności. Podkreślał wówczas, że termin ten powstał na gruncie światopoglądu marksistowskiego i związany był z przekonaniem, że „[...] w świecie, który sam w sobie jest bezsensowny i powstał w wyniku ślepej ewolucji, człowiek w sposób twórczy buduje sobie nowy lepszy świat. W nowoczesnych teoriach sztuki chodzi tutaj o nihilistyczną formę twórczości: sztuka nie ma niczego naśladować, a twórczość artystyczna jest wolnym działaniem człowieka, które nie przywiązuje się do żadnych miar i celów, i które nie podlega jakimkolwiek pytaniom o sens. Dające się słyszeć w takich wizjach wołanie o wolność, staje się w stechnicyzowanym świecie wołaniem o pomoc. Sztuka pojmowana w ten sposób, wydaje się bowiem ostatnim miejscem, które mogłoby się stać schronieniem dla wolności. Prawdą jest, iż sztuka ma związek z wolnością. Jednakże tak rozumiana wolność jest pusta. Nie zbawia, lecz sprawia, że ostatnim słowem ludzkiej egzystencji zdaje się być rozpacz” (Ratzinger, 2002, s. 151).

- świadomość i samoświadomość;
- rozum i mądrość;
- uczucia;
- wrażliwość (racjonalną, emocjonalną, percepcyjną);
- twórczość – zdolność do transgresji i wyobrażeń;
- poczucie estetyczne;
- moralność;
- religijność;
- światopogląd;
- wiara⁸.

„Życie duchowe” jawi się więc jako pochodna duchowości, a ta z kolei jako wynik istnienia i działania duszy ludzkiej. Dopiero na bazie tej ogólnoludzkiej właściwości buduje się i rozwija duchowość religijna.

Religijny sens duchowości

Pojęcie to od początku łączono z religiami⁹, przez co w literaturze przedmiotu wskazuje się na tzw. klasyczną duchowość hinduizmu, buddyzmu, islamu, judaizmu oraz chrześcijaństwa i wielu innych religii i wyznań¹⁰. Tradycyjnie więc, a nawet potocznie, przez duchowość rozumie się zróżnicowaną formę wyrazu uczuć i przekonań religijnych. „Życie duchowe” postrzega się jako życie religijne, a duchowość jako element religijności. Duchowość religijna charakteryzuje się ukierunkowaniem człowieka na Boga (Absolut, Ja Transcendentalne). Naturalnym źródłem tej duchowości jest powszechne doświadczenie człowieka poszukującego ostatecznej racji bytu immanentnego oraz jego celu transcendentnego. Nadprzyrodzonym zaś źródłem duchowości religijnej jest Objawienie Boże, będące specjalnym darem łaski Bożej. Jest ono charakterystyczne dla religii monoteistycznych: judaizmu, chrześcijaństwa i islamu. Bezpośrednim zaś źródłem omawianej duchowości są księgi święte danej religii, które zawierają Objawienie Boże i tradycje życia religijnego oraz duchowego, a także tzw. szkoły duchowości bazujące na nich (Werbiński, 1993, s. 70; Marszałek, 2013, s. 51–53).

⁸ Socha wnikliwie opisuje elementy duchowości człowieka, ukazując między nimi różnicę, ale i komplementarność. Ponieważ autor analizuje czynniki osobowościowe duchowości, wydaje się, że łączy nieraz elementy życia psychicznego i duchowego człowieka. Dla naukowego ich rozróżnienia tak prowadzona analiza może stanowić problem, ale dla adekwatnej antropologii jest ona wyrazem integralnego ujmowania i analizowania bycia i działania osoby jako bytu cielesno-psychiczno-duchowego (Socha, 2000, s. 15–32; Marszałek, 2013, s. 37–39).

⁹ Choć w chrześcijaństwie od początku mówiono o duchowości (życie według Ducha Świętego), to sama nazwa upowszechniła się w terminologii teologicznej dopiero za sprawą czterotomowego dzieła P. Pourrata, pt. *Histoire de spiritualité* (1918–1928) (zob. I. Werbiński, 1993, s. 70). W szeroko pojmowanej pedagogice humanistycznej fenomen duchowości służy „uczłowieczaniu” jednostki ludzkiej, gdyż dzięki niej człowiek jest w stanie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań. Ponadto duchowość „skierowuje” osobę na wartości duchowe (poznawcze, moralne, religijne i estetyczne).

¹⁰ Rozumienie duchowości i przejawy życia duchowego w hinduizmie, w buddyzmie, w islamie oraz w judaizmie prezentują artykuły zawarte w pracy zbiorowej pod redakcją Jolanty Stal (2001, s. 11–53).

Pomimo częstego utożsamiania duchowości z religijnością i ich wspólnego pola semantycznego, które tworzą transcendentja i *sacrum*¹¹, pogłębione analizy wskazują jednak na istotne różnice pomiędzy tymi pojęciami i reprezentowanymi przez nie rzeczywistościami. Po pierwsze, duchowość jest pojęciem pierwotnym i zakresowo szerszym niż religia. Przypomina o tym funkcjonujące rozróżnienie na „duchowość religijną” i „duchowość niereligijną” (świecką). Po drugie, aby być religijnym trzeba „nauczyć się” danej religii, natomiast duchowość wchodzi w skład naturalnego, gatunkowego „wyposażenia” człowieka, o czym przypomina adekwatna antropologia. Religia jest więc przyjmowana z zewnątrz, podczas gdy duchowość to zdolność odkrywana wewnątrz osoby. Po trzecie, duchowość jest stałą antropologiczną, religia zaś często jest zmienna w czasie. Po czwarte, religia jest zinstytucjonalizowana i rytualizowana, podczas gdy duchowość będąc znacznie mniej sformalizowana i skoncentrowana na osobie i jej odpowiedzialności o wiele trudniej poddaje się obiektywizacji (Marszałek, 2013, s. 45, 53–54).

Filozoficzny sens duchowości

Idea duchowości w sensie ogólnoludzkim zasadza się na idei ducha, począwszy od *nous* Anaksagorasa i Plotyna, poprzez *pneuma* Aleksandryczyków i teologów ze szkoły św. Wiktora, aż po *Geist*, czyli ducha współczesnej filozofii (na przykład Hegel). Od połowy XII w. duchowość jako termin filozoficzny oznaczała sposób bycia lub poznania, przeciwstawiający się tendencjom cielesno-zmysłowemu i wskazujący na niematerialność ludzkiej duszy. Bowiem podstawowym założeniem ogólnoludzkiej idei duchowości jest to, że człowiek rozumie i określa samego siebie poprzez ducha, a nie poprzez materię, ciało lub instynkty. Idea ta różnie była interpretowana, na co wskazuje jej rozumienie w nurcie stoickim, platońskim, arystotelesowskim czy też w nowożytnej filozofii idealistycznej (na przykład Hegel, Herder) (Kamiński, 2001, s. 731–733; Marszałek, 2013, s. 27).

Zagadnienie duchowości związane jest z filozofiami o nastawieniu idealistycznym, spirytualistycznym, ale także z filozofiami nurtu perypatetyckiego o nastawieniu realistycznym (klasyczna filozofia pierwsza – metafizyka, tomizm, neotomizm itp.)¹². We współczesnej filozofii przeciw istnieniu ducha i duchowości w jakiegokolwiek postaci występują analityczni empiryści z racji przyjętej teorii poznania i materialści (na przykład różnej proweniencji marksści) ze względu na skrajnie empirystyczna teorie poznania, scjentyzm i pragmatyzm oraz neopragmatyzm (na przykład R. Rorty). Dla nich życie psychiczne to wytwór najwyższej zorganizowanej materii, dlatego też nie widzą sensu mówienia o jakiejś duchowości.

¹¹ Jan Andrzej Kłoczowski zauważa, że być może tak, jak na początku XX w. kluczowym pojęciem łączącym wierzących i niewierzących było *sacrum*, tak dzisiaj takim pojęciem jest „duchowość”. Przy czym *sacrum* ma konotacje bardziej obiektywne, wskazując na przedmiot doświadczenia duchowego, a termin „duchowość” akcentuje czynnik podmiotowy, subiektywny (Kłoczowski, 2001, s. 6).

¹² Klasyczna filozofia pierwsza dopełniona namysłem teologicznym jest przedmiotem naukowych analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej, które zaprezentują w dalszej części artykułu

Kulturowy sens duchowości

Duchowość jest kluczem do zrozumienia kultury w jej klasycznym ujęciu (nauka, moralność, sztuka, religia)¹³ i pozostaje głęboko zanurzona w kontekście kulturowym danego miejsca oraz czasu. Każda kultura jest sposobem specyficznej i własnej manifestacji duchowości, bowiem duchowość „wciela się” i przejawia zawsze tam, gdzie osoba przekracza (transcenduje) determinizmy przyrody i historii, wykazując się twórczością. Kultura ze swojej natury stanowi jakby pomost pomiędzy życiem materialno-biologicznym i „życiem duchowym”. Z jednej strony dzieła kultury materialnej świadczą o „uduchowieniu” materii, tzn. poddaniu tworzywa materialnego energii ludzkiego ducha, z drugiej zaś strony, dzieła kultury duchowej (niematerialnej, symbolicznej) świadczą o swoistej „materializacji” ducha (Marszałek, 2013, s. 47–50).

W naukach humanistycznych duchowość rozumie się najczęściej jako element ludzkiej natury przeciwstawny cielesności (tamże). Duchowość, „życie duchowe” rozumiane są w kontekście tych nauk jako działalność wynikająca z przeżywania wartości ponadmaterialnych (etycznych – dobro; estetycznych – piękno; poznawczych – prawda) i ich realizacji w celu rozwijania naturalnych zdolności i dyspozycji osoby, aby była zdolna tworzyć kulturę. W takim znaczeniu używano tego terminu w klasycznej pedagogice kultury (na przykład B. Nawroczyński).

Choć duchowość przybiera wiele postaci, to żadna w swoim wyrazie i rozwoju nie może „uciec” przed zależnością od kultury. W kontekście klasycznie pojmowanej kultury duchowość jawi się jako ludzka potrzeba poszukiwania sensu, stwarzania ładu i budowania różnorodnych więzi w chaosie ludzkiego istnienia, a także jako manifestacja wewnętrznego wymiaru i nadziei każdej osoby. Duchowość zakorzeniona w bogactwach przeszłości może prowadzić poszczególną osobą i całą ludzkość ponad to, co przejściowe i przypadkowe, w stronę tego, co prawdziwe, dobre i piękne. Oczywiście sama duchowość może pozostawać w różnych relacjach względem współczesnej kultury (Marszałek, 2013, s. 50, 55), na co zwrócę uwagę omawiając postmodernistyczny sens duchowości.

¹³ To klasyczne rozumienie kultury jest charakterystyczne dla analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej, ale także dla kultury chrześcijańskiej (Krapiec, 2000). O związkach religii z kulturą bardzo rzeczowo traktują m.in. publikacje Bednarskiego (2000, s. 25–34) oraz Adamka (2001, s. 79–89). Autorzy po wnikliwej prezentacji tego zagadnienia stwierdzają, że nie wolno utożsamiać religii z kulturą. Religia nie jest wytworem kultury, choć jest nieuralgicznym składnikiem. Kultura i religia wzajemnie się kształtują i uzupełniają. Kultura dostarcza religii tworzywa i środków do jej ujawniania się społecznego. Natomiast religia, zwracając wszystko ku ostatecznemu celowi ludzkiego życia, nadaje kulturze sens i dynamizm do podejmowania wciąż na nowo trudów w zdobywaniu nowych celów i celu ostatecznego. W kontekście naszych analiz możemy dopowiedzieć, że religia i duchowość jawią się jako ogniskowa kultury, istotne czynniki kulturotwórcze, bo zawierają w sobie twórczość w wymiarze transcendencji.

Psychologiczny sens duchowości

Do czasów nowożytnych psychologia uprawiana w ramach filozofii uważała zajmowanie się duszą za nobilitację swojej aktywności i wyraz integralnego podejścia do człowieka. Dlatego też psychologia była nauką o ludzkiej duszy (gr. *psyche, thymos, pneuma*; łac. *anima, spiritus*). Jednak oświeceniowa, a potem pozytywistyczna i neopoztywistyczna tendencja do eliminowania z naukowych badań tego, co trudno mierzalne i kojarzone z religią, sprawiła, że pojęcie duszy znikło praktycznie z podręczników psychologii. Od czasów W. Wundta zaczęto mówić o psychologii bez duszy. Fascynacje odkryciami z zakresu neurofizjologii sprawiły, że dusza stała się zbędną hipotezą. Laboratoria psychologiczne pracujące w konwencji badań psychofizycznych, psychoanaliza i behawioryzm nie potrzebowały, a nawet celowały w zdecydowanej krytyce duszy i duchowości (Makselon, 2001, s. 75–77).

Reakcją na to podejście jest psychologia humanistyczna, podejmująca ważne egzystencjalnie ludzkie problemy, nawiązując do fenomenologii i egzystencjalizmu, oraz psychologia racjonalna (filozoficzna) (tamże, s. 77–78). Te nurty psychologii interesują się indywidualnością i subiektywnością „życia duchowego” człowieka w kontekście jego rozwoju. Zwolennicy ich uważają, że sfera duchowości podlega w pewnym zakresie prawom psychologii, w znaczeniu uwarunkowań i dynamiki rozwoju, różnic indywidualnych oraz roli, jaką odgrywa w procesach regulacyjnych. Często psychologia utożsamia pojęcie „dusza” z pojęciami „psychika” bądź „umysł”, kojarząc je z wyższymi władzami psychicznymi człowieka. W tym kontekście J. Trąbka pisze na przykład o „duszy mózgu”, traktując neuropychologię jako kompendium poglądów na temat duszy, a R. Emmons o duchowej inteligencji (*spiritual intelligence*), która wyraża się w zdolności:

- do transcendowania;
- wchodzenia w podwyższone stany świadomości;
- nadawania codziennym czynnościom i relacjom poczuci świętości;
- wykorzystywania duchowych źródeł do rozwiązywania problemów życiowych;
- angażowanie się w prawe, to jest cnotliwe, zachowania, takie jak pokora i przebaczenie (Makselon, 2001, s. 77–81).

Psychologowie rozważając zagadnienie rozwoju duchowości, wpisują je w szeroki nurt badań nad aspektem rozwojowym osobowości. Ujmują ten rozwój w trojaki sposób: jako cel sam w sobie; środek do innych celów; jako niezamierzony, ale konieczny efekt adaptacji zadaniowej. Duchowość w psychologii jawi się jako dyspozycja człowieka stanowiąca potencjał, który może rozwijać się w ciągu całego życia. Odpowiada ona za specyficzny sposób funkcjonowania osoby, obejmujący zarówno aktywność obserwowalną, jak i doświadczenie wewnętrzne. W duchowości jako ważnym elemencie strukturalnym osobowości wyróżnia się następujące strukturalne elementy:

- kognitywny – poszukiwanie poza materią i witalnością klucza do zrozumienia istnienia świata, własnego w nim miejsca i tożsamości, wypracowanie własnej „filozofii życia”;
- emocjonalny – uczucia i emocje odczuwane wobec pozamaterialnej rzeczywistości Stwórcy, Absolutu (*mysterium tremendum et fascinans*);

- motywacyjny – wyznaczający kierunek specyficznym formom aktywności, takim jak modlitwa, medytacja, post, asceza.

Psychologiczne więc rozumienie zjawiska duchowości, akcentuje przekraczanie uwarunkowań egzystencjalnych i poszukiwanie przez osobę sensu własnego istnienia oraz istnienia całego wszechświata¹⁴. Duchowość obejmuje uczucia, przekonania i praktyki, które odnoszą się do transcendowania przez osobę siebie i świata (Marszałek, 2013, s. 41–44)¹⁵.

Wyróżniającym się nurtem we współczesnej psychologii w kontekście analiz dotyczących duchowości i „życia duchowego” jest niewątpliwie logoterapia, której twórcą jest Victor E. Frankl. Autor w nawiązaniu do klasycznej metafizyki i antropologii podkreśla, że dopóki mówi się tylko o ciele i psychice, nie mówi się tym samym o całym człowieku. Bowiem człowiek to integralna jedność cielesno-psychiczno-duchowa, gdzie dusza „odgrywa” decydującą rolę w życiu i działaniu osobowym (Frankl, 2010, s. 30–31, 35, 41, 181–182; 2012, s. 237).

Socjologiczny sens duchowości

Duchowość jest głęboko zakorzeniona w kontekście kulturowym, ale także i społecznym. Jest ona ważną cechą społeczeństw, również współczesnych. W perspektywie socjologicznej duchowość ujmowana jest w relacji do religijności oraz przemian zachodzących w sferze religijnej. Socjologia ujmuje głównie więc zewnętrzne przejawy tego, co przeżywa człowiek religijny i grupy o charakterze religijnym. Samą religijność rozumie jako indywidualną i społeczną orientację na wartości, możliwą do uchwycenia poprzez takie wymiary, jak światopogląd, doświadczenia, poznanie intelektualne, praktyki.

Specyfiką ujęć socjologicznych jest nacisk kładziony na aksjologiczny, kulturowy oraz społeczny kontekst duchowości. Jest ona ukazywana jako zjawisko nie tylko zależne od religii i religijności, ale jako alternatywny sposób kontaktu

¹⁴ W świetle logoterapii, której twórcą jest Victor E. Frankl, urzeczywistnianie się człowieka dokonuje się nie poprzez realizację „zasady przyjemności” (Z. Freud), czy też „zasady mocy”, tj. dążenia do wyższości (A. Adler), ale poprzez wolę sensu. Człowiek w gruncie rzeczy nie dąży do przyjemności i szczęścia jako takich, ale do spełnienia osobistego sensu, zbliżenia się do drugiego człowieka, dzięki czemu może przeżywać szczęście i przyjemność. Logoterapeutyczna koncepcja człowieka opiera się na trzech filarach: wolna wola, wola sensu i sens życia. Otwarcie się człowieka na wymiar noologiczny chroni go przed egzystencjalną pustką i poczuciem bezsensu, pozwalając mu zmierzyć się z tzw. tragiczną trójką ludzkiej egzystencji: bólem, śmiercią oraz winą. Niewątpliwie człowiek poszukujący sensu życia i rozwijający w sobie wolę sensu nie zostanie ogarnięty osamotnieniem czy też samotnością moralną. Dlatego Frankl twierdzi, że podstawowym zadaniem psychiatrii naszych czasów jest wyposażenie człowieka w umiejętność odnajdywania w nim sensu życia. Z tego też powodu logoterapia jawi się jako odpowiedź na duchowe potrzeby współczesnego człowieka (Frankl, 2010, s. 9–24). Również zagadnienie poczucia sensu jawi się jako wielkie wyzwanie dla współczesnej pedagogiki, jeśli w rzeczywistości zabiega o integralne dobro rozwojowe człowieka (Michalski, 2011).

¹⁵ Psychologia zamiast terminu „transcendencja” używa pojęcie „transgresja”. Przy czym oba terminy oznaczają przekraczanie przez człowieka cielesno-psychicznych uwarunkowań i możliwości. Wydaje się jednak, że termin transcendencja jest znaczeniowo bogatszy znaczeniowo (Marszałek, 2013, s. 257–263).

z funkcjonalnie bądź substancjalnie pojętym *sacrum*. Duchowość w ujęciu socjologicznym wiąże się bardzo blisko z takimi pojęciami, jak religia, religijność, grupy religijne (Marszałek, 2013, s. 44–47; Libiszowska-Żółtkowska, 2004).

Postmodernistyczny sens duchowości

Wieloznaczność i niejasność terminu „duchowość” często prowadziła i nadal prowadzi do upraszczających uogólnień i niebezpiecznych dwuznaczności. Bardzo wyraźnie widać to w tzw. ponowoczesności¹⁶.

Janusz Mariański zauważa, że

na przełomie XX i XXI wieku globalny trend sekularyzacji uległ pewnemu zahamowaniu, a nawet mówi się o trendzie powtórnego uduchowienia, respiarytualizacji, odkrywania transcendencji, dowartościowania religii, „ponownego oczarowania” (z sekularyzacji wyrasta duchowość) (Mariański, 2009, s. 45–46)¹⁷.

Wzrost ponownego zainteresowania duchowością¹⁸, przejawia się i dokonuje w czterech kierunkach:

- rozwój nowych ruchów kościelnych i zainteresowanie pogłębianiem chrześcijaństwa (tzw. „wiosna” Kościoła);
- rozwój różnorodnych pozakościelnych form religijności (*religion unchurched*) w ramach pogłębiającej się alternatywy: wiara chrześcijańska – różne wiary, religie i światopoglądy (duchowość i jej różne formy rozumie się jako jeden z elementów światowego supermarketu i hiperkonsumpcji);
- wzrost fanatyzmu (tj. fałszywej religijności);
- „nowa duchowość” (Mariański, 2009, s. 65–67).

Tworzeniu się „nowej duchowości”, całkowicie zindywidualizowanej, poza-instytucjonalnej i bezwyznaniowej – zwanej przez Th. Luckmanna „niewidzialną religią” – sprzyjał zaistniały w latach siedemdziesiątych XX w. ruch New Age ze swoistą astralną „metafizyką” oraz ideologia postmodernizmu, która fetyszyzuje pluralizm, różnienie się, tymczasowość i płynność (Kowalczyk, 2004)¹⁹. Do charakterystycznych cech „nowej duchowości” zalicza się:

¹⁶ Ponowoczesność to kategoria szersza od postmodernizmu i oznacza całą formację historyczną, która zgodnie z nazwą, nadeszła po erze nowoczesnej i trwa (Kuźniarz, 2011, s. 7-30).

¹⁷ Wbrew kasandrycznym prognozom okazało się, że procesy sekularyzacji nie są jednokierunkowe i nieodwołalne oraz nie dążą do usunięcia religii z życia społecznego (religię traktowano jako przejściową fazę ludzkości), ale wyrażają się w różnicowaniu i pluralizowaniu religii oraz w jej dezinstytucjonalizacji i detradycjonalizacji (Mariański, 2009, s. 50).

¹⁸ Benedykt XVI nazywa to pragnieniem „czegoś większego”. W wywiadzie udzielonym 5 sierpnia 2006 r. w Castel Gandolfo mówił na temat odradzania się *sacrum* w społeczeństwach Europy Zachodniej: „dostrzegamy to u młodzieży, która szuka »czegoś więcej«. Mówi się, że w pewnym sensie powraca zjawisko religijności, choć często jest to poszukiwanie raczej nieokreślone. W ten sposób Kościół staje się na nowo obecny, a wiara jawi się jako odpowiedź” (cyt. za: Mariański, 2009, s. 46–47).

¹⁹ W ponowoczesności ludzie w odniesieniu do Transcendencji (o ile ma rację bytu) podobni są do „duchowych wędrowców”, którzy nie mają jak pielgrzymi jasno określonego celu, a rozwój swojej duchowości uznają za własne, indywidualne i autonomiczne zadanie (Marszałek, 2013, s. 46–47).

- rezygnację z wiary w osobowe i antropomorficzne pojmowanie transcendentnego Boga na rzecz tzw. *sacrum*²⁰;
- uchYLENIE kartezjańskiego dualizmu materii i ducha, na rzecz koncepcji panteistycznych i panteizujących;
- obecność okultyzmu, magii, spirytyzmu, teozofii, wróżbitów;
- zainteresowanie odmiennymi stanami świadomości, zjawiskami okołosmiertnymi, zjawiskami typu *extra body experience* (bycie poza ciałem) tworzącymi rodzaj „prywatnych kultów”;
- negacja tradycyjnie pojmowanej idei postępu technicznego na rzecz powrotu do natury i nastawienia antycywilizacyjnego (Pawluczuk, 2004, s. 90–92);
- samorealizacja, autokreacja;
- sakralizacja praktyk psychoterapii, działań artystycznych, politycznych, a nawet ekonomicznych (Marszałek, 2013, s. 28, 30–31).

Pedagogiczny sens duchowości

Z jednej strony duchowość osoby objawia się jako najwyższa forma ludzkiej egzystencji i aktywności oraz swoisty antropologiczny potencjał. Zwraca ona uwagę na praktyczny aspekt istnienia człowieka zatroskanego o sens swojego istnienia, a także w ogóle o sens życia i świata²¹. Doświadczenie duchowości jest dostępne oglądowi i wglądowi dzięki transcendencji. Poddaje się ono analizie i interpretacji poprzez autorefleksję bądź też jako narracja udostępniona innym (Marszałek, 2013, s. 38–39).

Z drugiej zaś strony antropologiczny i religijny oraz kulturowy sens duchowości coraz częściej zostaje zastąpiony postmodernistycznym jej rozumieniem. To sprawia, że duchowość podlega zmieniającym się modom i trendom, obejmuje niekiedy zjawiska powierzchowne, wyrażane poprzez slogany, słowa klucze, które po latach budzą obojętność równie dużą, jak na początku entuzjazm.

Sytuacja ta jest wyzwaniem dla pedagogiki, co nie zmienia faktu, że zagadnienie relacji pomiędzy pedagogiką a duchowością ma swoją historię. Teoria i praktyka pedagogiczna zawsze były wrażliwe na duchowość człowieka (pomijając

²⁰ W świetle badań socjologicznych i fenomenologicznych świętość związana jest z *sacrum* rozumianym jako przeciwieństwo *profanum* i stanowi fundamentalną cechę każdej religii, bardziej dla niej istotną niż wyobrażenie boskości. „Święte” odnosi się do sfery tego, co absolutne i zidentyfikowane z boskością. To swoista jakość aksjologiczna wypływająca z boskości i skierowana ku człowiekowi. To także pożyteczna poznawczo kategoria, która umożliwi uniwersalne badanie fenomenu religijnego w każdej z jego treściowych postaci. Takie jednak ujęcie *sacrum* charakteryzuje się medialną otwartością i niedookreśleniem zarówno co do treści, jak i zakresu tego pojęcia. Dlatego dzisiaj postuluje się konieczność sięgania do metafizycznych podstaw w badaniu *sacrum*. W świetle interdyscyplinarnych badań i wkładu filozofii realistycznej raz teologii o orientacji katolickiej, że nie można zbyt łatwo utożsamiać *sacrum* ze świętością (Kunicki, 2006, s. 581–583; Zdybicka, 2007).

²¹ W szeroko pojmowanej pedagogice humanistycznej fenomen duchowości służy „uczłowieczaniu” jednostki ludzkiej, gdyż dzięki niej człowiek jest w stanie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań. Ponadto duchowość „skierowuje” osobę na wartości duchowe (poznawcze, moralne, religijne i estetyczne).

ideologiczne walki z tym, co duchowe), czyli na to, co oryginalne w jego człowieczeństwie (Sztaba, 2013, s. 114–115). Obecnie wydaje się symptomatyczne dla polskiej pedagogiki XXI wieku to, że w *Encyklopedii XXI wieku* napisanej pod redakcją prof. Tadeusza Pilcha nie uwzględnia się zagadnienia „duszy”, „duchowości” czy też „życia duchowego”²². Jest jednak i optymistyczny fakt wskazujący na to, że we współczesnej pedagogice (nie tylko o orientacji chrześcijańskiej) jest jednak miejsce na zagadnienie duchowości²³.

Główne idee „życia duchowego” w myśli Bogdana Nawroczyńskiego

Bogdan Nawroczyński, pisząc o „życiu duchowym”, wiedział, kto je już badał w sposób naukowy. Dzięki posiadanej wiedzy był świadomy panującego „chaosu” w poglądach dotyczących tego zagadnienia²⁴. Sam odróżniał „życie duchowe” od życia biologicznego i psychicznego. A ponieważ „duchowy wskazuje na przynależność do ducha” (Nawroczyński, 1947, s. 17), autor wskazywał na cztery znaczenia ducha (duszę traktował jako wyraz pokrewny):

- duch jako sprawca – przyczyna życia zarówno biologicznego, jak i psychicznego;
- duch jako niematerialna substancja, której atrybutem jest życie psychiczne (według Kartezjusza „metafizyczne myślenie”, spirytyzm u H. Bergsona, czy też – „doświadczenie mistyczne” u J. W. Dawida);
- duch jako sfera życia wewnętrznego w człowieku, która jest inna od sfery zmysłów i namiętności. Może nią być sfera intelektualna (Sokrates, Platon) lub emocjonalna ożywiana przez idee (na przykład duch w estetyce Kanta); duch jako synonim kultury (tamże, s. 17–23).

Duch jako synonim żywej, zdrowej i twórczej kultury

Nawroczyński po prezentacji znaczenia wyrazu duch, wskazał na dwa ostatnie, które jego zdaniem nadają się do naukowego badania „życia duchowego”:

[...] rozróżniliśmy w ten sposób cztery znaczenia wyrazu: duch. Z nich pierwsze należy do prymitywnego myślenia, drugie ma charakter metafizyczny i dopiero dwa ostatnie dotyczą przedmiotów,

²² Natomiast np. Mirosław Szymański, analizując w najnowszej publikacji współczesne problemy edukacyjne, zagadnieniu duchowości poświęca niecałą stronę, zwraca w duchowości uwagę tylko na wartości, zaznaczając, że dziś już mało istotne są dla niej transcendencja i wiara religijna (Szymański, 2014, s. 51–52).

²³ Bogusław Śliwowski, omawiając w nowej publikacji podstawowe prawidłowości związane z wychowaniem, jeden z rozdziałów poświęcił wychowaniu jako formacji duchowej, na co szczególną uwagę zwraca pedagogika personalistyczna oraz tzw. pedagogika transcendentna (Śliwowski, 2012, s. 270–284).

²⁴ Theodor Erismann, Hans Freyer, Mikołaj Hartmann, Jan W. Dawid – po odrodzeniu duchowym, Witold Rubczyński, P. Klages; Kazimierz Moszyński i inni (Nawroczyński, 1947, s. 11–17).

kótre nauka może badać i bada. Toteż wyraz: duch tylko w trzecim i czwartym rozumieniu nadaje się na termin naukowy (tamże, s. 23).

Jednak spośród nich wybrał do swoich analiz i opisu tylko czwarte rozumienie pojęcia ducha²⁵, uważając, że trzecie ujęcie znajduje się w logicznym stosunku podrzędności do czwartego. Konkludując swoje wstępne analizy i dokonany wybór, pisał, że „[...] przez ducha będziemy w tej pracy rozumieli żywą, zdrową i twórczą kulturę, oglądaną od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury” (tamże, s. 23).

W związku z powyższymi stwierdzeniami powstaje zasadnicze pytanie: czy pojęcie duch (dusza) różni się od pojęcia kultura, a jeśli tak, to czym? Zdaniem omawianego autora wyrażenie „duch” wskazuje, po pierwsze, na celowość ludzkiej kultury, która zależy od wysiłków człowieka, jego rozumnej woli i porywów do urzeczywistniania ideałów (duch subiektywny)²⁶; po drugie, na czynnościowy charakter kultury, a zwłaszcza odbywające się w niej procesy twórcze (duch obiektywny). Dlatego Nawroczyński napisał, że

[...] to jest w kulturze duchem, co w twórczy sposób realizuje cele ludzkie. To, co od tych celów odpadło, choć jeszcze formalnie do kultury należy, już nie jest duchem, lecz czymś odduchowionym, bezdusznym. O tę właśnie smartwiałą część zakres terminu: duch jest węższy od zakresu terminu: kultura. Poza tym zakresy te się pokrywają (tamże, s. 23).

Ponieważ kultura jest „życiem duchowym” człowieka, dlatego Nawroczyński w swoich analizach ukazywał sens tak pojętej kultury. Między innymi odróżniał „fakt kulturalny” od „faktu kulturowego”. Ten ostatni, będący zarazem faktem fizycznym, dotyczy wytworów ludzkich, które przyjęły się w grupach społecznych i stały się tradycją. Natomiast fakt kulturalny jest skierowany na cele w danej kulturze obowiązujące i odpowiada normom, które z takich celów wynikają²⁷. Fakt kulturalny musi choć w pewnym stopniu czynić zadość uznawanym wymaganiom, co różni go od faktów fizycznych, które tylko istnieją. Fakty kulturalne tworzą „życie duchowe” (tamże, s. 46).

²⁵ Nawroczyński nawiązuje bezpośrednio do rozumienia ducha w refleksji Hegla. Filozof w *Fenomenologii ducha* (1807) opisał idealistyczny system metafizyczny, który zdaniem Nawroczyńskiego „był pierwszą na tak wielką skalę przeprowadzoną próbą nakreślenia teorii, tłumaczącej całą kulturę” (s. 21). Hegel rozróżniał trzy sfery ducha: a) duch subiektywny – obejmujący życie psychiczne jednostek ludzkich; b) duch obiektywny – obejmujący czynności składające się na takie procesy historyczne, jak rozwój prawa, moralności, obyczajów i języka, c) duch absolutny – na który składa się sztuka, religia i filozofia. Jednak – jak zauważa Nawroczyński – późniejsi badacze kultury zrezygnowali z ducha absolutnego, z racji jego metafizycznych założeń, i zaczęli mówić tylko o duchu subiektywnym, rozumianym jako sfera, która pozostaje w związkach z kulturą, a nie o całym życiu wewnętrznym człowieka, oraz o duchu obiektywnym (duchu zobiektywizowanym – jak pisał N. Hartmann), obejmującym oprócz sztuki, religii i filozofii, całą ogromną dziedzinę życia społecznego (państwo, kościół, naród), wytwarzanego przez procesy historyczne (Nawroczyński, 1947, s. 20–21).

²⁶ Nawroczyński „ukuł” specjalny termin na podkreślenie celowego charakteru kultury – telehormizm (gr. *telos* – cel, *hormé* – dążenie, pęd), który tłumaczył jako „celodążność” (tamże, s. 67 i nast.).

²⁷ „Czynność kulturalna jest czynnością telehormiczną bezpośrednio lub pośrednio skierowaną na dodatnią wartość normatywną i zmierzającą do jej realizowania”. Wszystko poza nią tworzy: akulturę, czynność kulturową albo antykulturę (tamże, s.79).

Składniki „życia duchowego”

I tak „życie duchowe” tworzą: „czynność kulturalna”, która jest czynnością telehormiczną bezpośrednio lub pośrednio skierowaną na dodatnią wartość normatywną i zmierzającą do jej realizowania (tamże, s. 79) oraz „wytwór kulturalny”, który jest skutkiem czynności kulturalnej i posiada wartość normatywną (tamże, s. 105)²⁸.

To rozróżnienie pozwala widzieć istotną różnicę pomiędzy wytworami kulturalnymi a wytworami kulturowymi²⁹.

Czynności kulturalne związane są z:

- sumieniem;
- wartościami absolutnymi;
- transcendencją.

Sumienie rozumiane jest w szerokim znaczeniu (nie tylko moralnym) jako „organ”, „dyspozycja” do trafnego wartościowania. Dzięki niemu człowiek ma możliwość odkrywania i kierowania się w swojej działalności wartościami normatywnymi, które obowiązują zawsze, niezależnie od niedojrzałych i nietrafnych wartościowań. Sumienie pozwala odkryć walor (*Geltung*) tych wartości, co oznacza ich obowiązywanie niezależnie od wartościowań³⁰.

Tak przeżywamy piękno i głębię symfonii Beethovena. I nie zbije nas z tropu, gdy ktoś powie, że nic z nich nie rozumie. Będziemy w tym wiedzieli objaw ślepoty na niewątpliwą wartość. Gdyby człowiek, co tak mówi, znał się na muzyce – powiemy sobie – to i dla niego otworzyłyby się świat piękna, zawarty w tych symfoniach (tamże, s. 86).

Wartości absolutne są przykładem waloru. Zalicza się do nich prawdę, dobro, piękno i świętość. Dzięki nim możliwe staje się dążenie w „życiu duchowym” do doskonałości. Wartości absolutne obowiązują powszechnie, ale odsłaniają się dopiero przed ludźmi o „wyrobionym sumieniu”, na co zwracał już uwagę Platon w *Uczcie*. Chociaż wartości absolutne nie wypełniają czasu ani przestrzeni, będąc przedmiotami irrealnymi, to nie są jednak „nicościami”, bowiem pociągają ku sobie i zobowiązują. Co więcej, mogą być swoistymi „pojęciami heurystycznymi”, które umożliwiają wniknięcie w kulturę (tamże, s. 90–91)³¹.

²⁸ Wytwory kulturalne dzielą się na fizyczne, psychofizyczne i psychiczne. A ponieważ wartość normatywna stanowi ich konstytutywną cechę, dlatego można nazywać je dobrami kulturalnymi. Mają one swój sens i znaczenie oraz plany i warstwy. Dobra kulturalne charakteryzują się spójnością. W. Rubczyński mówił w tym kontekście o ładzie (tamże, s. 99–129, 199–).

²⁹ Dziś chociażby na terenie sztuki nie rozróżnia się pomiędzy wytworem kulturalnym (np. piękny obraz) a prowokacyjnymi i bluźnierczymi wytworami kulturowymi (np. genitalia zawieszona na krzyżu). Podmiotem tych wytworów jest człowiek, ale tylko wytwory kulturalne dzięki swojej wewnętrznej „celodążności” skierowanej bezpośrednio lub pośrednio na dodatnią wartość normatywną i zmierzającą do jej realizowania zasługują na miano życia duchowego.

³⁰ Wartości nienormatywne nie posiadając waloru i podlegają subiektywnemu wartościowaniu.

³¹ B. Nawroczyński nazywa prawdę, dobro i piękno oraz świętość (przywołaną za Rudolfem Otto) wartościami absolutnymi, wskazując zarazem na to, że są irrealne, bo nie mają bytu realnego, ale są najwyższym walorem. Przeciwnie stanowisko zajmuje metafizyka, która wspomniane wartości nazywa transcendentnymi właściwościami bytu i wskazuje na ich realny charakter (Kowalczyk, 1998, s. 111–138; Maryniarczyk i in., 2011, 2012, 2013).

W „życiu duchowym” omawiane wartości występują najczęściej w charakterze najdalszych celów dążeń i ludzkich usiłowań. W hierarchii celów zajmują najwyższe miejsce, wyznaczając innym, podrzędnym celom kierunek i stanowiąc dla nich niejako normę. Dążenie do ich realizacji zbliża do siebie ludzi, a „całe życie duchowe doznaje głębokiego przeobrażenia” (tamże, s. 98, 254).

Trzecim ważnym elementem czynności kulturalnych jest transcendencja, która „cechuje czynności telehormiczne człowieka, objawia się w wybieganiu ku coraz dalszym celom” (tamże, s. 91). Zdaniem Nawroczyńskiego kresem transcendencji są wartości absolutne, które jawią się jako najwyższy i ostateczny cel w swojej dziedzinie, choć nie dający się nigdy wyczerpać, z racji nieskończonościowego charakteru ich waloru (tamże, s. 91)³². Bowiem

[...] one są zawsze w stopniu najwyższym. Świętość jest najwyższą świętością; dobro jest najwyższym dobrem; piękno najwyższym pięknem, prawda – najwyższą prawdą. Istotnie też żadne miejsce kultu religijnego nie jest tak święte, jak sama świętość; żaden postęp nie jest tak dobry, jak samo dobro; żadne dzieło sztuki nie jest tak piękne, jak samo piękno; żadna teoria naukowa tak prawdziwa, jak sama prawda. [...]. Dzieła ludzkie są tylko niedoskonałymi realizacjami tych wartości. Jak niebo gwiazdne nad ziemią – tak świat wartości absolutnych unosi się nad światem wartości związanych (tamże, s. 92).

Wartości absolutne będąc najwyższymi normami „życia duchowego”, krystalizują wokół siebie struktury zarówno kultury duchowej, społecznej, jak i materialnej (tamże, s. 252–256, 176).

Podział kultury

B. Nawroczyński widząc pewne niedoskonałości klasycznego podziału kultury na trzy „jądra” w kulturze: kulturę materialną, społeczną i duchową (tamże, s. 229–237), proponuje podział na „ja – my – to”, powołując się na myśl G. Hegla i N. Hartmana. „Ja” określające subiektywną kulturę jednostki wskazuje na ducha subiektywnego; „my” – odwołuje do zbiorowych procesów historycznych, wskazując na ducha obiektywnego; natomiast „to” – określając oddzielone od swego twórcy materialne dzieła kultury – wskazuje na ducha zobiektywizowanego. Podział ten zdaniem autora wyczerpuje cały zakres kultury (tamże, s. 237–240)³³.

W gruncie rzeczy Nawroczyński połączył oba te podziały, wskazując na poszczególne piętra (kultura materialna, cywilizacja³⁴, kultura duchowa) (tamże,

³² Nawroczyński pisze o wartościach absolutnych, że „tylko myśl filozoficzna usiłuje je badać – i to nie zawsze; tylko mistycy religijni spalają się w ich żarze w chwilach ekstaz najwyższych” (s. 54).

³³ O obiektywizacjach w życiu duchowym pisze Nawroczyński w rozdziale X (tamże, s. 159–176).

³⁴ Dzisiaj w dobie tzw. islamizacji istotne i zarazem ciekawe są uwagi autora na temat związków pomiędzy kulturą i cywilizacją, rozumianą jako kultura społeczna, „jądro społeczno-obywatelskie”. Wydaje się jednak, że Nawroczyński, przywołując wielkiego znawcę zagadnienia cywilizacji Feliksa Konecznego i nie kryjąc względem jego pracy *O wielości cywilizacji* wątpliwości i krytyki (s. 205), nie do końca trafnie odczytał myśl Konecznego, przez co cywilizację uczynił jednym z pięter kultury, mówiąc za O. Splenlerem o ośmiu światach kultury i problemach między nimi (s. 199–208). Dlatego aby

s. 257–270) i dziedziny kultury (na przykład w kulturze duchowej: religia, moralność, nauka i sztuka). Hierarchiczne zależności zachodzące pomiędzy piętrami kultury i wypracowany historycznie sens kultury decydują o jedności „życia duchowego” (tamże, s. 231–253).

Spoistość nie tylko poszczególnego dobra kulturalnego, ale i wielkich światów kultury zależy, jak się okazuje, od ich nastawienia na wartość. [...] Odrywając się od wyższych wartości, poszczególne pietra wyłamują się z systemu kultury, trąca spoistość wewnętrzną, rozkładają się i marwią. Wszystko to prowadzi do rozprzęgania się hierarchicznej budowy kultury (tamże, s. 270).

Procesy duchowe

„Życie duchowe” to żywa kultura z jej imponderabiliami splecionymi w jedną całość z ponderabiliami. „Życie duchowe” to ciągłe i nieustanne współdziałanie czynności kulturalnych z wytworami kulturalnymi (tamże, s. 133–137). Jest więc ono procesem, na który składają się:

- proces wnikającego używania;
- proces kształtowania się;
- proces tworzenia.

W procesie wnikającego używania autor zwraca uwagę na fakt, że do życia kultury niezbędne jest to, aby dobra kulturalne były rozumiane i używane zgodnie z ich przeznaczeniem. Proces ten nie jest tylko czynnością intelektualną, ale i intuicyjną³⁵. Chodzi bowiem o „rozumiejące wnikanie” i „wnikające używanie” dóbr kultury (tamże, s. 138–142).

Drugim składowym procesem „życia duchowego” jest kształtowanie wewnętrzne człowieka, dzięki wnikaniu przez niego w dobra kultury. Obcowanie rozumiejące z dobrami kulturalnymi sprawia, że człowiek „rozrasta się wewnętrznie” poprzez narastanie w nim struktury wewnętrznej. Jest to proces, który W. Stern nazwał introcepcją (przejście od heterotelii do autotelii), a G. Kerschensteiner – dopracowywaniem się struktury własnej na strukturze dóbr kulturalnych, co jest zarazem najgłębszym z pedagogicznych procesów (tamże, s. 144–145)³⁶. Kształ-

zrozumieć problem cywilizacji w badaniach Konecznego, należy przeczytać wszystkie jego prace na ten temat. W dobie współczesnej jest to bardzo ważne dla wszystkich, którzy zajmują się tzw. edukacją wielokulturową i międzykulturową oraz dla tych, którzy czują się (powinni czuć się) odpowiedzialni za to, co dzieje się w świecie współczesnym w przestrzeni życia społecznego (Koneczny, 2002).

³⁵ Św. Ignacy Loyola pisał, że „nie obfitość wiedzy zadawała i nasyca duszę, ale wewnętrzne odczuwanie i smakowanie” (1968, t. 2, nr 2, 47, 121).

³⁶ Dzisiaj w procesie wychowania wyraźnie podkreśla się ten proces kształtowania wewnętrznego człowieka, wskazując na to, że wspólnym zadaniem wychowawcy i wychowanka jest proces przyjęcia pewnych obiektywnych wartości, który decyduje o rozwoju. Proces ten S. Kunowski nazywa „introcepcją wartości” i czyni go najistotniejszym czynnikiem wychowania. Introcepcja wartości to całokształt „stosunku, czynności, przyczyn i skutków, łączący wartości z postępowaniem człowieka”. Fenomen ten jest podstawowym zjawiskiem każdego okresu rozwojowego w procesie wychowania i samowychowania. Jest podstawowym „objawem życia osobowości i rozwija się wraz z jej dojrzewaniem” (Kunowski, 2003, s. 47–53; Sztaba, 2010, s. 3–9).

towanie się prowadzi w prostej konsekwencji do kształcenia innych i do pozostałych czynności pedagogicznych (tamże, s. 156)³⁷.

Zdaniem Nawroczyńskiego w tym procesie należy szukać różnych nawróceń i duchowych odrodzeń, bowiem

[...] proces kształtowania się pozwala prądom życia duchowego stopniowo przenikać nawet i do struktur początkowo opornych. Brak aktualnego pokrewieństwa duchowego nie zawsze zamyka im drogi. Natrafiwszy na przeszkodę, potrafią one stopniowo ją przezwyciężyć, urabiając odpowiednio dusze. *Spiritus flat, ubi vult...* (tamże, 146, 153–155)³⁸.

Trzecim elementem procesu „życia duchowego” jest telehormiczna twórczość, która jest indywidualna, ale i zbiorowa (język, obyczaj i mit). Przygotowaniem do niej są wcześniej opisane procesy. Ona sama nosi w sobie „zarodki przyszłość” (tamże, s. 189–190). Twórczość to nie tylko wytwarzanie nowych dóbr zewnętrznych, jak uważają ci, którzy są niezdolni do ujmowania właściwości kultury. Prawdziwa twórczość jako przejaw „życia duchowego”

[...] zawarta we wnikanii, kształtowaniu się i kształceniu innych jest nieuchwytna dla tych, którzy nie umieją wybiegać myślą poza rzeczy podpadające pod zmysły. [...] Jest to zwyrodnienie życia duchowego, polegające na przeroście procesów twórczych, produkujących dobra zewnętrzne, zwłaszcza ekonomiczne, przy jednoczesnym zaniedbaniu procesów kształtujących i pielęgnujących dobra wewnętrzne (tamże, s. 157)³⁹.

Zaprezentowane powyżej procesy „życia duchowego”, gdy należycie spełniają swoją rolę i znajdują się we właściwym do siebie stosunku, tworzą „warkocz życia duchowego” i są w stanie przeciwdziałać różnym chorobom życia kulturalnego (tamże, s. 157–158). Procesy „życia duchowego” podlegają „obiektywacji”, tzn. świat wewnętrzny jednostki obiektywizuje się, wyrażając się na zewnątrz. Ważne w tym procesie są:

- samowiedza, która jest warunkiem doskonalenia się i dzięki której „życie duchowe” objawiające się w procesach historycznych nie jest ślepym pędem (jak uważał Schopenhauer);
- tradycja, rozumiana jako świadome i nieświadome przekazywanie „życia duchowego”, poprzez przekazywanie sensu wewnętrznego dóbr

³⁷ Dziś powiedzielibyśmy, że proces wychowania prowadzi do samowychowania, które jest dojrzałym owocem tego pierwszego procesu.

³⁸ Jest to trafne spostrzeżenie, ale nieco uproszczone. Historia wielkich nawróceń, to także (a raczej nade wszystko) spotkanie z Bogiem (Absolutem) i doświadczenie Jego łaski. To trud współpracy człowieka z Bogiem, droga mająca trzy etapy: droga oczyszczenia, droga oświecenia i droga zjednoczenia (Urbański, Zawadzki, 2002, s. 567-569; Moskal, 2014, s. 221–223)

³⁹ Tę intuicję po latach potwierdził Jan Paweł II w ważnym wystąpieniu na forum UNESCO w Paryżu, wskazując, że kultura „pozostaje zawsze w istotnym i koniecznym związku z tym, czym (raczej: kim) człowiek »jest«, natomiast związek jej z tym, co człowiek »ma« (posiada), jest nie tylko wtórny, ale i całkowicie względny. Wszystko, co człowiek »ma« (posiada) o tyle jest ważne dla kultury, o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada, może równocześnie pełniej, »być« jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania” (Jan Paweł II, 1988, s. 54–55; Sztaba, 2001, s. 143–164).

- kulturalnych i „podsycanie” dążenia do wartości absolutnych (tamże, s. 159–176);
- historia, która tłumaczy życie minione, ale i poddaje je krytyce (tamże, s. 193–194).

Dramat i tajemnica „życia duchowego”

„Życie duchowe” – podkreśla B. Nawroczyński – nie jest sielanką, lecz dramatem, wymagającym od jego aktorów nieustannego napięcia. Źródłem permanentnych napięć w kulturze są:

- transcendencja celów;
- oporność bytu względem świata wartości;
- procesy obiektywizacji ducha subiektywnego.

Poza tym utrzymanie „życia duchowego na osiągniętym już poziomie domaga się nieustannych twórczych wysiłków, bowiem od procesów twórczych zależy rozwój różnych dziedzin kultury. Rozkład moralny (dbałość o zachowanie pozorów rozleniwienie, podwójna moralność, zakłamanie) także są zagrożeniem i wyzwaniem dla „życia duchowego” (tamże, s. 184–189)⁴⁰.

Każdy normalny człowiek jest uczestnikiem „życia duchowego”, gdyż posiada „pęd” do działania skierowanego na cele (tamże, s. 223). Samo zaś „życie duchowe” jest „wiecznym bojowaniem” (tamże, s. 284–285).

W „życiu duchowym” ważna jest umiejętność łączenia przeszłości i przyszłości z teraźniejszością, co rodzi między innymi odpowiedzialność za siebie i innych oraz wobec przodków, potomków i współczesnych (tamże, s. 189–195). A. Mickiewicz w jednej z ostatnich prelekcji paryskich, 31 kwietnia 1844 r., zaprezentował koncepcję „człowieka wiecznego”, zwracając uwagę na to, że chcąc stawać się nim, trzeba

uczuć się członkiem swego Kościoła, synem swego narodu, potomkiem odpowiedzialnym za wszystkich swoich przodków w rodzinie duchowej i doczesnej – trzeba być dziedzicem wszystkich przymiotów, wszystkich cnót, jakie naddziadowie nasi nabyli w pocie czoła i w ofiarach krwawych – trzeba całą przeszłość religijną i polityczną ścisnąć w jedno ognisko, zamienić w jedną płonąca gwiazdę i ogień ten utrzymać na ołtarzy swego ducha, aby cokolwiek było w historii świętego, prawdziwego i wielkiego, znalazło się w nas, jako ziarno usiewne, jako żywność, jako siła (tamże, s. 195).

Wątpliwości i uwagi dotyczące zagadnienia „życia duchowego” w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego

Zaprezentowane powyżej główne idee „życia duchowego” w myśli B. Nawroczyńskiego zdumiewają swoją głębią i oczywistością. Sama książka *Życie duchowe* powinna być podstawową lekturą dla tych, którzy chcą zrozumieć sens kultury

⁴⁰ Jan Paweł II podkreślał, że „pierwszym i podstawowym wymiarem kultury jest zdrowa moralność: kultura moralna” (1988, s. 59).

oraz umieć odróżniać czynności i wytwory kulturalne od czynności i wytworów kulturowych. Bowiem wspomniana pozycja jest swoistym traktatem o kulturze w ogóle, i o kulturze jako ważnym przejawie „życia duchowego” człowieka. Ale czy analizowane dzieło Nawroczyńskiego jest traktatem o „życiu duchowym” w całej jego rozciągłości? Co do tego stwierdzenia mam wątpliwość i kilka uwag.

To prawda, że w zakończeniu *Życia duchowego* autor przyznaje, że są i tacy badacze „życia duchowego”, którzy „w kulturze widzą tylko dopiero pierwszy szczebel życia duchowego”, wskazują na doświadczenie metafizyczne i wiarę religijną odsłaniające nowe poziomy „życia duchowego” (tamże, s. 12, 286–287). Nawroczyński uważa jednak, że kultura jest jedyną sferą „życia duchowego”, którą można badać w sposób naukowy. Wszystkie inne znajdują się poza granicami poznania, i pisanie o nich może mieć najwyżej charakter mitów lub metafizycznych hipotez. Dlatego wierny zawołaniu Newtona *hypotheses non fingo*⁴¹, „życie duchowe” utożsamiał z żywą i twórczą kulturą.

W czym jednak tkwi problem Nawroczyńskiego, który zredukował „życie duchowe” do życia kulturalnego?

Po pierwsze, zadecydowała o tym jego wyraźna antymetafizyczna postawa⁴². Nawroczyński był uczniem Kazimierza Twardowskiego – twórcy szkoły lwowsko-warszawskiej, będącej pod wpływem idei stworzonych przez Koło Wiedeńskie⁴³ i neokantyzm⁴⁴. Niewątpliwie duch czasów w których żył i pracował naukowo Nawroczyński był pod przemożnym, niejako monopolizującym, wpływem pozytywistycznego paradygmatu uprawiania zunifikowanej nauki (Życiński, 2013, s. 5–24).

Po drugie, w dobie pozytywizmu logicznego nie było miejsca dla teologii także w świecie nauki, a problem Boga i religii był zbyteczną hipotezą.

Po trzecie, B. Nawroczyński nie był konsekwentny w swoich założeniach. Z jednej strony żywił nieufność do metafizycznych rozstrzygnięć, z drugiej zaś strony w swoich analizach „życia duchowego” powoływał się na Georga Wilhelma Friedricha Hegla i jego *Fenomenologię ducha*. A przecież system filozoficzny Hegla (idealizm obiektywny) to „imponująca koncepcja metafizyczna, która podejmując najistotniejsze kwestie »filozofii pierwszej«, próbuje wyrazić w oryginalnej syntezie jej dotychczasowe osiągnięcia” (Stawrowski, 2012, s. XI).

⁴¹ Stwierdzenie Newtona „hipotez nie wymyślam” stało się dla wielu pokoleń fizyków, ale i przedstawicieli innych dziedzin nauki, podstawową zasadą metodologii naukowej oraz symbolem doskonałości wiedzy naukowej. Znawcy historii nauki zauważają, że w rzeczywistości adekwatna deklaracja Newtona powinna brzmieć: „wprowadziłem wiele hipotez” (Życiński, 2013, s. 65–70).

⁴² Nawroczyński pisał w *Życiu duchowym*, że pojęcie „duch” należy oczyścić z „wszelkich prymitywnych, metafizycznych i mistycznych znaczeń” (s. 22); „metafizyki należy możliwie unikać na początku badania kultury i w jego toku” (s. 37); „próba wyjaśniania, polegająca na podciąganiu kultury pod szersze pojęcie metafizycznego ducha, również zawodzi” (s. 286).

⁴³ Koło Wiedeńskie zainicjowało tzw. trzeci pozytywizm logiczny (neopoztywizm). Charakterystyczne dla niego były: logiczne analizy języka naukowego, walka z metafizyką (wspólna dla wszystkich trzech etapów pozytywizmu, począwszy od A. Comte’a) i poznanie typu fizykalnego, jako jedynie naukowe (Życiński, 2013, s. 88–95, 116–117). Sam Twardowski uważał, że metafizyka to przedmiot wiary, a nie filozofii, a poza tym wyklucza możliwość uzasadniania twierdzeń, przez co filozof unikał rozstrzygnięć metafizycznych (Woleński, 2011, s. 750–753).

⁴⁴ Kant jako pierwszy sformułował w XVII w. krytykę metafizyki (Życiński, 2013, s. 325). Później czynił to pozytywizm i neokantyzm.

Po czwarte, antymetafizyczna deklaracja Nawroczyńskiego i niepełne, a nawet redukcyjne odczytanie Hegla⁴⁵ sprawiły, że choć autor był świadomy tego, że „życie duchowe” to coś więcej niż kultura, nie poszedł jednak dalej w swoich analizach. Dlatego za współczesnymi sobie badaczami kultury zrezygnował z heglowskiego terminu „duch absolutny” i pozostał tylko przy duchu subiektywnym i duchu obiektywnym (Nawroczyński, 1947, s. 20–21). W ten sposób nie przeszedł całej drogi filozofii ducha opisującej rozwój ducha, a zarazem rozwój i koniec dziejów, których wypełnieniem jest „absolutne pogodzenie wolności z prawdą w intelekcie” (Chudy, 2012, 40–41).

W. Chudy zauważa, że cały system Hegla można zinterpretować epistemologicznie i kulturowo, a nie tylko ontologicznie, dzięki czemu

[...] jego filozofia jawi się jako wizja dochodzenia ludzkości przez kulturę, czyli przez rozwój ducha – do Boga. [...] kres dziejów może być wtedy rozumiany jako era ludzi, którzy będą w pełni oddani Bogu. [...] Taka wizja filozofii Hegla wydaje się dziś szczególnie cenna jako filozofia rozwoju kultury, mającej swoje aksjologiczne ośrodki sterujące rozwojem ze względu na wartości absolutne. Kryzys kultury, który się rozpoczął u schyłku XIX stulecia, pokazuje wagę czynnika absolutnego oraz czynnika religijnego w dziejach – wagę i potrzebę. [...] Przy wnikliwej analizie okazuje się, że ostateczne źródła filozofii Hegla tkwią w religii (tamże, s. 43–44).

Po piąte, powyżej zaprezentowane racje sprawiły i to, że choć Nawroczyński wskazywał na konieczność wartości absolutnych dla „życia duchowego” (świętość, dobro, prawda, piękno), nie odnosił ich do Boga jako ich praźródła. Również z tego samego powodu nie rozwijał zagadnienia „życia duchowego” w religii (duchowości religijnej), chociaż wskazywał na nią jako dziedzinę kultury duchowej (Nawroczyński, 1947, s. 250).

Zasygnalizowana naukowa atmosfera, w której Nawroczyński pisał *Życie duchowe*, sprawiła, że na koniec swoich analiz autor stwierdził:

W rozważaniach naszych dotarliśmy do granic poznania. Każde badanie poprowadzone dość daleko, dociera do tych granic. Zatrzymując się w tym punkcie, możemy już tylko powtórzyć za wieszczem: „mrok tajemnic nas otacza” (tamże, s. 286).

Wydaje się, że gdyby B. Nawroczyński żył w naszych czasach i lepiej znał system filozoficzny Hegla oraz status nauki dziś – a w jej ramach metafizyki i teologii – nie ograniczyłby „życia duchowego” tylko do kultury. Współczesna nauka jest otwarta dzięki porzuceniu wąskich ram epistemologiczno-metodologicznych. Bowiern złożona struktura nauki nie może być podporządkowywana albo dedukcjonistycznej, albo indukcyjnej filozofii nauki. Wewnętrzna struktura badanej rzeczywistości (między innymi duchowości) jest bardzo wyrafinowana i złożona, przez co domaga się interdyscyplinarnego namysłu (Życiński, 2013, s. 333–354). W tym kontekście K. Popper zwracał uwagę na heurystyczną rolę metafizycznych założeń w nauce. Dzisiaj w postpozytywistycznej metodologii jest

⁴⁵ Wielu znawców Hegla zajmowało się jego myślą „z perspektywy ukształtowanej przez jego marksyzującą recepcję, co zamykało ich na pewien typ fundamentalnych problemów oczywistych dla filozofii klasycznej” (Stawrowski, 2012, s. XIII).

jasne, że aby rozwijać postępowe naukowe programy, należy zachować zarówno dane empiryczne, jak i metafizyczne przedzałożenia (tamże, s. 37–45, 140–154).

Współczesna nauka nie boi się tajemnic. Kosmologia wskazuje, że wszechświat sam jest „wielkim pytaniem” i „tajemnicą”, które przekraczają horyzont badań empirycznych. Są zresztą trzy obszary poznawcze, które wymykają się matematyczno-empirycznej metodzie: problematyka istnienia, ostateczne podstawy racjonalności oraz zagadnienie sensu i wartości. Nauka badając świat, doświadcza bezpośrednio tajemnicy w znaczeniu względnym (bo to co dziś wykracza poza granice nauki, jutro może stać się dobrze zbadaną prawdą) oraz pośrednio Tajemnicy i Transcendencji, które wykraczają poza wszelkie możliwości naukowej metody. I chociaż prawdą jest, że Tajemnica nie znajduje się w twierdzeniach nauki, lecz w jej horyzoncie, to jednak ten horyzonty przenika wszystko, a

[...] dobry naukowiec wie, że balansuje na granicy pomiędzy tym, co już zbadane, a tym, co zaledwie przeczute pojawiającym się właśnie pytaniem. I wie on także, że pytania otwierają nas na światy, które wykraczają poza możliwości naszej wyobraźni, ćwiczonej na okrucinach, jakie zdołaliśmy wyrwać tajemnicom świata (Heller, 2009, s. 317)⁴⁶.

Rozumienie „życia duchowego” w refleksji Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej

Polska Szkoła Filozofii Klasycznej⁴⁷ poprzez swoje analizy wydaje się odpowiadać wymogom współczesnej nauki, która nie boi się tajemnic i nie unika refleksji nad nimi. Dlatego w prawdzie i w miarę swoich możliwości szuka ich rozwiązania, pamiętając o tym, że ludzkie poznanie jest fragmentaryczne, aspektowe i ograniczone (Rożdżeński, 2003). Ta naukowa postawa wyrażająca się poprzez realistyczną interpretację rzeczywistości, przy równoczesnym otwarciu na tajemnice, pozwala na to, aby „życie duchowe” ujmować w całości.

Integralne doświadczenie osoby a problem duchowości

K. Wojtyła w swojej personalistycznej teorii osoby podkreśla, że „to, co nieredukowalne w człowieku” można rozpoznać poprzez obiektywizację problemu podmiotowości osoby, szczególnie na terenie filozoficznej antropologii i etyki (Wojtyła, 2000b, s. 436). Obiektywizacja zaś powinna dokonywać się na gruncie

⁴⁶ Ks. M. Heller snuje swoje refleksje wokół pytania E. Schrödingera: co dzisiejsza nauka daje religii dopełniając je innym pytaniem: co religia i teologia dają dzisiejszej nauce? (Heller, 2009, s. 309–318; Brotti, 2013).

⁴⁷ W rozważaniach skupię się na dwóch jej reprezentantach, którzy w swojej refleksji wzajemnie się uzupełniają: o. M. A. Krąpca i K. Wojtyła. Bardzo ciekawe studium porównawcze dotyczące analiz obydwóch filozofów na temat ludzkiej transcendencji przedstawił Ignacy Dec. Ta praca jest niezwykle pomocna dla naszej refleksji (Dec, 1994).

integralnego doświadczenia człowieka, które „wyzwala nas siłą faktu od czystej świadomości jako podmiotu pomyślanego i założonego *a priori*, a wprowadza nas w cały konkretny istnienia człowieka, tj. w rzeczywistość podmiotu świadomego” (tamże, s. 436). Bowiem, jak pisze K. Wojtyła,

[...] bogactwo i różnorodność doświadczenia stanowią jak gdyby prowokację dla umysłu, aby rzeczywistość osoby i czynu raz pojęta, starał się jak najwszechstronniej ująć i jak najpełniej wytłumaczyć. To jednakże może się dokonać tylko na drodze coraz głębszego wchodzenia w doświadczenie, w jego zawartość. Dzięki temu osoba i czyn zostają niejako wydobyte z mroku. Coraz pełniej i coraz wszechstronniej się wyłaniają, stając przed poznającym je umysłem (Wojtyła, 2000a, s. 64).

Przedstawiciele Szkoły stoją na stanowisku empiryzmu genetycznego, w świetle którego twierdzą, że całe ludzkie poznanie rodzi się z doświadczenia, które jawi się jako naczelne źródło poznania, ponieważ jest bezpośrednim stykiem poznawczym z bytem. Wskazują na dwa główne typy doświadczenia: zewnętrzne i wewnętrzne, przy czym szczególną rolę w poznaniu człowieka *in se* przypisują doświadczeniu wewnętrznemu. Pierwszorzędnym przedmiotem poznania ludzkiego jest byt zewnętrzny w stosunku do podmiotu poznającego. Poznanie siebie samego przez podmiot poznający jest czymś wtórnym do tego pierwszego poznania. Każde doświadczenie wiąże się ściśle z funkcjonowaniem świadomości i jest w związku z tym faktem jakimś zrozumieniem (Dec, 1994, s. 26–95).

K. Wojtyła, zwracając uwagę na potrzebę doboru prawidłowej metody przyczyniającej się do „wzbogacenia i pogłębienia całego realizmu koncepcji człowieka” poprzez uchwycenie integralnego doświadczenia, wskazuje na dwie komplementarne metody: metafizyczną i fenomenologiczną (Wojtyła, 2000b, s. 443).

Metafizyczna metoda polega na systemowym wyjaśnianiu bytu ludzkiego w kontekście ogólnej metafizyki i ewentualnie filozofii przyrody⁴⁸. Pozwala ona poznać „do końca” i zrozumieć złożoność człowieka, wskazując na niego jako byt złożony z duszy i ciała, podkreślając istotową niesprowadzalność ducha do materii. Metafizyczna metoda wyjaśnia rzeczywistość człowieka w sposób racjonalno-niesprzeczny, tj. w świetle pierwszych zasad bytu i myśli (zasady niesprzeczności, racji dostatecznej, tożsamości i wyłączonego środka) (Kowalczyk, 1998, s. 85–109). Mówi się wówczas o tzw. redukcji metafizycznej, która w myśl klasycznego adagium *agere sequitur esse* (byt mówi, wskazuje na działanie) interpretuje specyfikę somatycznych i psychiczno-umysłowych działań człowieka jako uzewnętrznienie oraz potwierdzenie istnienia wewnątrzosobowego „ja”, jego psychofizycznej struktury, atrybutów oraz możliwości autoteleologii (Wojtyła, 2000a, s. 227–228; Kowalczyk, 2010, s. 25–26).

Metafizyczna metoda, chociaż służy odkrywaniu całościowej i racjonalno-niesprzecznej wizji człowieka zsynchronizowanej z ogólnym poglądem na świat, jest niewystarczająca, aby uchwycić cały fenomen osoby ludzkiej. Jest zbyt schematycznym i „odgórnym” spojrzeniem na osobę ludzką. Koncentruje się na ważnym,

⁴⁸ Metoda metafizyczna jest charakterystyczna dla tradycyjnej antropologii filozoficznej (zwanej filozofią przedmiotu) koncentrującej się na gatunkowym określeniu człowieka poprzez redukcję typu kosmologicznego – *homo to animal rationale* (Wojtyła, 2000b, s. 442).

aczkolwiek przedmiotowym ujęciu osoby, opisując językiem ontologicznym kategorie: bytu, substancji, aktu i możliwości, materii i formy, istnienia i istoty, duszy i materii. Dlatego Wojtyła dostrzegając te braki, podkreślał potrzebę zastosowania w filozofii człowieka języka personalistycznego i aksjologicznego, który występuje w opisie świata ludzkiego i którym posługuje się metoda fenomenologiczna (Kowalczyk, 2010, s. 25).

Zdaniem Filozofa metafizyczna analiza bytu ludzkiego *suppositum humanum* potrzebuje oglądu fenomenologicznego, który pozwoli w pełni zrozumieć „*compositum humanum* jako jedną i bytowo niepowtarzalną osobę” (Wojtyła, 2000a, s. 228). Jeżeli owocem analizy metafizycznej jest poznanie duszy ludzkiej jako zasady jedności bytu i życia konkretnej osoby, gdzie o istnieniu duszy oraz o jej duchowej naturze wnioskujemy ze skutków, to dzięki metodzie fenomenologicznej⁴⁹ możemy zapoznać się z „treścią przeżycia duszy” (o czym będzie w dalszej części artykułu) (Wojtyła, 2000a, s. 228)⁵⁰. Zdaniem Wojtyły zatrzymać się poznawczo przy przeżyciu osoby ludzkiej, to odkryć zarazem to, „co nieredukowalne” w niej.

Analiza fenomenologiczna służy więc zrozumieniu transfenomenalnemu, służy zarazem ujawnieniu tego bogactwa, jakie właściwe jest bytowi ludzkiemu w całej złożoności *compositum humanum* (Wojtyła, 2000b, s. 442).

Transcendencja znakiem duchowości człowieka

Integralne doświadczenie człowieka jawi się jako poznawcze źródło transcendencji⁵¹. Analizując to doświadczenie, badacz napotyka na dynamizmy somatyczno-wegetatywne, psychoemotywne oraz osobowe (duchowe), które są: a) realnie istniejącymi faktami niesprowadzalnymi do siebie; b) mają własną treściową zawartość; c) są bezpośrednio poznawane (Dec, 1994, s. 50–62). Dynamizmy osobowe związane z podmiotowością, świadomością, sprawczością i samostanowieniem (wolnością) naprowadzają na fenomen transcendencji (Dec, 1994, s. 62–92).

Dla K. Wojtyły „transcendencja to drugie imię osoby” bowiem ukazuje ona najpełniej najgłębsze warstwy struktury osoby (Wojtyła, 2000b, s. 388), stając się tym samym znakiem duchowości człowieka (Wojtyła, 2000a, s. 221–228). Przywoływany filozof wyróżnia dwa podstawowe znaczenia terminu „transcendencja” związane z metafizyką i teorią poznania: transcendencję poziomą i transcendencję pionową.

⁴⁹ Metoda fenomenologiczna służy pogłębieniu poznania i rozumienia człowieka. Związana jest z filozofią podmiotu. Napisze K. Wojtyła, że „[...] metoda fenomenologiczna nie zatrzymuje nas bynajmniej na powierzchni tej rzeczywistości [chodzi o osobę w jej złożoności i dynamizmie – uwaga M.Sz.], ale pozwala sięgnąć do jej głębi. Daje nie tylko ogląd, ale i wgląd” (Wojtyła, 2000a, s. 222).

⁵⁰ Zob. tamże, s. 228.

⁵¹ Termin „transcendencja” należy rozumieć jako „przekraczanie”, „wyższość” bytową osoby wobec natury przy metafizycznym rozumieniu tych dwóch pojęć: osoba i natura (Dec, 1994, s. 99–100, 54–56). W dobie postmodernizmu neguje się naturę, co powoduje wiele trudności i niebezpiecznych konsekwencji dla poszczególnego człowieka i całych społeczeństw (Maryniarczyk i in., 2014).

Transcendencja pozioma to przekraczanie własnej podmiotowości w kierunku przedmiotu. Dokonuje się ona zarówno w aktach poznawczych, jak i w aktach woli (chcienia). Akty te odznaczają się intencjonalnością, ponieważ są skierowane ku przedmiotom. Autor określa je pojęciami: transcendencja poznawcza i transcendencja woliwytwa.

Fundamentalnym elementem transcendencji poznawczej osoby jest zdolność umysłu do ujmowania prawdy o rzeczywistości, szczególnie zaś prawdy o dobru, oraz prawdy o przedmiotach jako wartościach – dobrach. Prawda ta ujawnia się w funkcjonowaniu sumienia. Rodzi zarazem powinność, wskazując na zależność dobra od prawdy. Przeżywana zaś powinność staje się warunkiem zaistnienia odpowiedzialności (tamże, s. 109).

Wyrazem zaś transcendencji woliwytnej, tzn. „wychodzenia” osoby względem drugiej osoby, są akty miłości. W metafizyce, rozważając naturę aktu miłości oraz jej twórczą funkcję, mówi się o bytowym charakterze miłości. Zdaniem Wojtyły osoba ludzka transcenduje w aktach miłości dzięki temu, że w miłości ludzkiej obecne są elementy poznania (prawdy) i wolności (Dec, 1994, s. 133–163).

Transcendencja pionowa jest właściwą, zapewniającą osobie ludzkiej szczególne miejsce w przyrodzie. Polega ona na zwróceniu się podmiotu ku własnemu wnętrzu, gdzie odkrywa siebie jako przyczynę własnego działania. Transcendencja ta ujawnia się przede wszystkim w samostanowieniu⁵². Wskazuje ona na właściwą transcendencję osoby w czynie, wyrażając istotną treść doświadczenia: „człowiek działa”, która określa nadrzędność „ja” osoby wobec własnego dynamizmu⁵³.

Transcendencja osoby w czynie określa więc szczególnie rys struktury człowieka jako osoby-podmiotu, tzn. jego swoistą nadrzędność w stosunku do samego siebie i swoich różnych dynamizmów. Osoba transcenduje naturę poprzez duchowe akty poznania intelektualnego, miłości i wolności oraz akty religijne, objawiając tym samym swoją duchowość (Dec, 1994, s. 99–2001).

Dzięki doświadczeniu fenomenologicznemu, przekonanie o duchowości człowieka nie jest wynikiem jakiejś abstrakcji, ale ma swój kształt oglądowy, bowiem

[...] duchowość jest otwarta dla oglądu, a także dla wglądu. Ów kształt – kształt transcendencji – jest konkretnym kształtem istnienia człowieka, owszem, jest kształtem życia. Człowiek jako osoba żyje i spełnia siebie w tym kształcie (Wojtyła, 2000a, s. 223).

⁵² Samostanowienie jest czynnikiem ujawniającym strukturę samoposiadania, która z kolei jest warunkiem samopanowania. Aby człowiek mógł o sobie stanąć, musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. Samostanowienie implikuje więc określone struktury osoby. Samopanowanie oznacza właściwość osoby, dzięki której panuje ona nad własnymi dynamizmami. Samoposiadanie zaś to własność, mocą której osoba jest swoistą własnością – sama siebie posiada. Właściwość ta jest bardziej pierwotna niż samopanowanie. Struktury samopanowania i samoposiadania stanowią o człowieku jako osobie. One decydują o jego ontologicznej oryginalności, stanowiąc podstawę transcendencji. Samostanowienie w ujęciu K. Wojtyły to wolność rozumiana w znaczeniu podstawowym (Wojtyła, 2000a, s. 151–191).

⁵³ Zagadnienie transcendencji pionowej jest fundamentalne dla koncepcji wychowania moralnego i podstawowych wartości (dobro, prawda, wolność). Transcendencja pionowa ujawnia bowiem swój dynamizm w kontekście intencjonalnych aktów poznania i chcienia, gdzie intelekt jest czynnikiem ukierunkowującym dynamizm woli. Jest to więc transcendencja przez sam fakt wolności – bycia wolnym w działaniu, którą zawdzięczamy samostanowieniu. Transcendencja pionowa jest właściwa nie tylko aktowi woli, ale obejmuje także akt poznawczy intelektu (Wojtyła, 2000a, s. 183; Dec, 1994, s. 194–196).

Duchowość człowieka a dusza ludzka

Po szkicowym opisie faktów transcendencji, przychodzi czas na wskazanie ich właściwego źródła i przyczyny. Tego domaga się model filozofii wyjaśniającej i redukcyjna droga postępowania, która przebiega od następstwa do racji (od skutku do przyczyn). Chodzi więc o wskazanie bliższych i dalszych ontycznych racji transcendencji, a tym samym duchowości człowieka (Dec, 1994, s. 205–209).

Bliższą racją tłumaczącą transcendencję i duchowość osoby są jej umysłowe władze/zdolności: intelekt i wola, które odpowiadają za ponadmysłowe akty poznawcze i wyższe akty pożądcze (tamże, s. 211–226). Rację zaś wewnętrzną i ostateczną dla wszelkiej działalności człowieka, a w szczególności dla działań intelektualno-wolitywnych, stanowi dusza ludzka (tamże, s. 227–251).

Wszystkim zaś przejawom duchowości człowieka [...] musi odpowiadać realna immanencja ducha, pierwiastka duchowego w człowieku. Człowiek nie może przejawiać duchowości, jeśli w jakiś sposób nie jest duchem. Za takim postawieniem sprawy przemawiają podstawowe zasady rozumienia całej rzeczywistości: zasada niesprzeczności i racji wystarczającej (Wojtyła, 2000a, s. 224).

Jeśli analiza fenomenologiczna pozwala „uchwycić” duchowość osoby w postaci transcendencji osoby w czynie, to analiza metafizyczna wskazuje na człowieka jako byt duchowo-cielesny⁵⁴. Nie sposób bowiem pojąć ani wyjaśnić przejawów duchowości w człowieku bez substancjalności – owej stałości pierwiastka duchowego w nim, tj. duszy ludzkiej⁵⁵.

Nie analizując problemu istnienia i istoty duszy ludzkiej – gdyż można odwołać się do rzeczowych i dostępnych publikacji na ten temat (Judycycki, 2010; Mazur, 2013) – należy stwierdzić, że dusza ludzka jest:

- ostateczną i wewnętrzną racją oraz właściwym podmiotem dla aktów poznawczych intelektu i aktów pożądczych woli⁵⁶;
- pierwszą i jedyną zasadą życia;
- aktem i samoistną formą substancjalną ciała (jego organizatorką i formatorką);

⁵⁴ Napisze K. Wojtyła, że „[...] zarówno sama rzeczywistość duszy, jak też rzeczywistość jej stosunku do ciała są w tym sensie rzeczywistością trans-fenomenalną i poza-doświadczalną. Równocześnie jednak całościowe i wszechstronne zarazem doświadczenie człowieka naprowadza nas na tę rzeczywistość, i to zarówno na rzeczywistość duszy jak też jej stosunku do ciała. I nie na żadnej innej drodze, tylko na drodze doświadczenia człowieka i jedna, i druga rzeczywistość została odkryta i stale bywa odkrywana metodą refleksji filozoficznej właściwej filozofii bytu, czyli metafizyce” (Wojtyła 2000a, s. 298). Prezentację metafizycznej analizy natury człowieka (duchowość i cielesność) dostarcza pozycja M. M. Bouzyk (2013, s. 179–190).

⁵⁵ Zagadnieniem duszy od początku zajmowała się metafizyka, wskazując na człowieka jako byt złożony z duszy i ciała. Wielkie zasługi w tej materii ma Arystoteles, a później św. Tomasz z Akwinu, który uczył o istotowej niesprowadzalności ducha do materii i relacjach zachodzących pomiędzy nieśmiertelną duszą a materialnym ciałem, opisywanych według teorii hylemorfizmu (Wojtyła, 2000a, s. 227–228, 299–300).

⁵⁶ Rozum i wola są władzami natury duchowej o charakterze dynamicznym i potencjalnym (Wojtyła, 2000a, s. 226–227).

- racją bytowej jedności człowieka;
- samoistną formą „wypowiadającą się” poprzez materialne ciało, będąc samoistnym, duchowym, niezależnym w zaistnieniu od ciała podmiotem (Dec, 1994, s. 250–251; Maryniarczyk, 2005, s. 105–119).

Dusza jest więc czynnikiem konstytuującym osobę. Odpowiada ona za „integrację osoby w czynie”, która jest komplementarnym aspektem transcendencji (Dec, 1994, s. 229–300). We wspomnianej integracji chodzi o podporządkowanie dynamizmu somatycznego (między innymi popędów) i psychicznego (emotywności i emocjonalności) kontroli rozumu i woli tak, aby te dynamizmy brały czynny udział w samostanowieniu, czyli w urzeczywistnianiu się wolności osoby ludzkiej⁵⁷. K. Wojtyła, analizując i opisując transcendencję i integrację osoby w czynie, zauważa i podkreśla, że chociaż te procesy przebiegają przez ciało i wyrażają się w nim, to swoje źródło mają w duszy ludzkiej, która jest ich ostateczną zasadą. Bowiern osoby ludzkiej nie można utożsamiać z samym tylko ciałem (Wojtyła, 2000a, s. 245, 296–300; Mizdrak, 2010, s. 137–158).

„Życie duchowe” a doświadczenie religijne i wiara

Duchowość ludzka, będąc zapodmiotowiona w duszy, nie wyczerpuje się w kulturze. „Życie duchowe” związane jest bowiem także z doświadczeniem religijnym i wiarą⁵⁸. Metafizyczne wyjaśnianie i rozumienie religii i religijności w odwołaniu do struktury ontycznej człowieka (byt przygodny i potencjalny) pozwala dostrzec znamieny fakt, a mianowicie to, że

[...] religia jako osobowe odniesienie człowieka do Boga jako celu ostatecznego stanowi oś, czy fundament moralnego dynamizmu człowieka. Toteż eliminacja tego odniesienia to nie tylko pominięcie jakiegoś segmentu moralności, ale przebudowa, a właściwie destrukcja porządku moralnego (Bouzyk, 2013, s. 240).

Szczególnie w chrześcijaństwie widoczne są związki religii i moralności, dzięki czemu ma ono moc nadawać życiu ludzkiemu kształt pełni i szczęścia, wpływając w sposób istotny na osiągnięcie przez człowieka dojrzałości. E. Gilson, komentując teologię moralną św. Tomasza, zauważył, że moralność bez religii jest oczywiście możliwa, ale dla chrześcijanina pozostaje niedorzecznością (tamże, s. 292). Prawdą jest i ten fakt, że nie można redukować religii tylko do moralności, ani pozbawiać moralności religijnego kontekstu (Sztaba, 2012, 2014a).

Z religią obok moralności wiąże się w sposób organiczny religijność. Doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne faktu ludzkiego pozwala stwierdzić filozofom

⁵⁷ Między samorzutnym dynamizmem ludzkiej psychiki (uczucia, podniecenie, namiętności) a sprawczością osoby zarysowuje się wyraźne napięcie. K. Wojtyła określa je jako twórcze napięcie między uczuciem a wolą, domagające się integracji osoby w czynie (2000a, 284, 290).

⁵⁸ W niniejszym artykule nie ma miejsca na to, aby dokładnie analizować i ukazywać wspomniany związek w innych religiach, czy nawet w samym chrześcijaństwie. Dlatego odsyłam do odpowiednich pozycji: Słomka, 1986; Moskal, 2014, s. 17–96.

tradycji realistycznej, że człowiek z natury jest otwarty na Absolut – Boga (*capax Dei*), przez co religijność jest jego naturalną inklinacją (Bouzyk, s. 161–179). Ponieważ integralny rozwój człowieka oznacza wieloaspektową realizację osobowych potencjalności (poznawczych, moralnych, społecznych, twórczych i religijnych), to religijność można rozumieć jako sprawność moralną (cnotę), która kształtuje się w konkretnych aktach religijnych (ascezie, modlitwie itp.) i do rozwoju potrzebuje kontekstu określonej religii, bowiem nie ma religijności poza konkretną religią. Religijność jest więc aktualizowaniem ludzkich potencjalności, w tym religijnych, poprzez usprawnianie ludzkiego działania i źródeł tego działania, tj. władz duchowych (tamże, s. 333–334).

Związek duchowości z religią jest wyraźnie widoczny w religii chrześcijańskiej (Igielski, 1993; Chmielewski, 2002). Źródłem duchowości chrześcijańskiej jest Objawienie zawarte w Piśmie świętym, aktualizowane i urzeczywistniane w liturgii i we wspólnocie Kościoła. Chrześcijańskie „życie duchowe” ma wymiar naturalny, bo angażuje rozum, wolę i uczucia osoby, oraz nadprzyrodzony, bo związane jest z Bogiem Trójjedynym i Jego łaską udzielaną w sposób szczególny w sakramentach.

„Życie duchowe” chrześcijan naznaczone jest powszechnym powołaniem do świętości, tzn. wezwaniem do uczestnictwa w życiu samego Boga poprzez dorastanie do doskonałości moralnej, wyrażonej w autentycznej miłości, tzn. byciu bezinteresownym darem z samego siebie⁵⁹. Ponieważ są różne drogi dochodzenia do świętości, dlatego też możliwy jest pluralizm form „życia duchowego”, na co wskazują charyzmaty różnych zakonów i zgromadzeń zakonnych oraz duszpasterstwo poszczególnych grup stanowych (kobiety, dzieci, młodzież, dorośli, chorzy itd.) i zawodowych (poszczególne zawody posiadają sobie właściwą formę duchowości chrześcijańskiej).

Pedagogiczne implikacje „życia duchowego” człowieka

Adekwatna edukacja, u podstaw której znajduje się integralna wizja człowieka, powinna być wrażliwa na ogólnoludzką duchowość, której przejawem jest transcendencja i opisana przez B. Nawroczyńskiego „żywa i twórcza kultura”, oraz na tę związaną z daną religią czy też wyznaniem. Równocześnie w duchu odpowiedzialności za integralny rozwój młodych pokoleń powinna być świadoma różnorodnych zagrożeń, jakie płyną ze strony tzw. ponowoczesnej duchowości, zwanej nieraz „bezdrożami duchowości”, a związanej z fałszywymi religiami, sektami i tzw. kultami publicznymi (Pawłowicz, 2002). Nie wszystko bowiem, co

⁵⁹ W świetle analiz filozofii realistycznej świętość jawi się jako wartość – dobro – doskonałość „nabudowana” na innych wartościach humanistycznych, szczególnie na transcendentaliach: prawdzie, dobru i pięknie. Świętość jawi się jako wartość swoista, która implikuje i przenika inne wartości. Jest formą ożywiającą je i stanowi swoiste ich spełnienie, ponieważ one pozbawione ostatecznego horyzontu, głębi i właściwych perspektyw są skazane na martwość. Wartości mogą w pełni urzeczywistniać się przez akt miłości w stosunku do Boga-Absolutu, który jest Osobą transcendentną, duchową i wieczną (Bouzyk, 2013, s. 140–154).

nazwie się duchowością, służy w rzeczywistości integralnemu rozwojowi człowieka (Sztaba, 2013, s. 131–132; Moskal, 2014, s. 211–220). Pedagogika świadoma faktu potencjalności ludzkiej duchowości powinna wspierać jej dynamizm i rozwój (Sztaba, 2013, s. 128–130).

Z powyżej zaprezentowanych racji nie powinno zabraknąć w pedagogice dziedziny wychowania religijnego, która często jawi się jako zwornik innych dziedzin wychowania⁶⁰. Wychowanie religijne idzie bowiem dalej niż każda inna dziedzina wychowania, bo przygotowuje osobę do ukształtowania w sobie pewnej ogólnej wizji świata, wyrobienia światopoglądu i dążenia do celu ostatecznego (Nowak, 2008, s. 432–437; Sztaba, 2013, s. 132–134).

Propozycją wychowania religijnego, które z racji swojej uniwersalności i realności łączy te dwa aspekty rozumienia i urzeczywistniania duchowości, jest niewątpliwie integralne wychowanie chrześcijańskie (Sztaba, 2015). Promowana przez nie duchowość i religijność mają wymiar ogólnoludzki i zarazem konfesyjny, na co wyraźnie wskazuje nauka Kościoła katolickiego o wychowaniu, a także katolicka myśl pedagogiczna (Karczewska, 2012, s. 253–290).

Problematyka duchowości jest dla współczesnego, zmaterializowanego świata i coraz bardziej zagubionego w nim człowieka pilnym wyzwaniem domagającym się autentycznych, interdyscyplinarnych badań.

Bibliografia

- Adamek Z. (2001), *Elementy wiedzy o kulturze*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów.
- Bednarski F. W. (2000), *Teologia kultury*, Wydawnictwo „M”, Kraków.
- Boużyk M. M. (2013), *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Brotti G. (2013), *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu. Michał Heller w rozmowie z Giulio Brottim*, tłum. E. Nicewicz-Staszowska, Wydawnictwo Copernicus Center, Kraków.
- Chmielewski M. (red.) (2002), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków.
- Chudy W. (2012), *Refleksje Heglowskie na początek trzeciego tysiąclecia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Dec I. (1994), *Transcendencja człowieka w przyrodzie*, Wydawnictwo PFTW, Wrocław.
- Frankl V. E. (2010), *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Frankl V. E. (2012), *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Heller M. (2009), *Teologia i wszechświat*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów.
- Igielski M., (red.) (1993), *Teologia duchowości katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

⁶⁰ Religijność jest naturalną właściwością człowieka. Dlatego autentyczna pedagogika powinna uwzględniać także wychowanie religijne. Poza tym – jak podkreślają badacze – religia i wychowanie mają wiele wspólnego, m.in. to, że transcendują obecną rzeczywistość i aktualny stan rzeczy, wybiegając i prowadząc ku temu, co dopiero ma istnieć. Przez to przekraczanie aktualnego stanu rzeczy w kierunku czegoś wyższego (Boga) religia z natury jest wyraźnie pedagogiczna (zwracając na to uwagę np. T. H. Groome, F. V. Lombardi). A. N. Whitehead powie wprost, że „istotą wychowania jest to, że jest ono religijne” (Nowak, 2008, s. 433).

- Jan Paweł II (1988), *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)*, Paryż, 02.06.1980, [w:] M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula (red.), *Jan Paweł II. Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Rzym–Lublin, s. 51–68.
- Jan Paweł II (2005), *List do artystów*, Wydawnictwo TUM, Wrocław.
- Janeczek S. (2001), *Filozofia na KUL-u. Nurty – osoby – idee*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Judycki S. (2010), *Istnienie i natura duszy ludzkiej*, [w:] S. Janeczek (red.), *Antropologia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 121–177.
- Kamiński S. (2001), *Duch*, [w:] A. Maryniarczyk, W. Daszkiewicz, T. Zawojka, A. Szymaniak (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 731–733.
- Karczewska J. (2012), *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kazimierza, Kielce.
- Kłoczowski J. A. (2001), *Duchowość dzisiaj – wprowadzenie*, [w:] J. Stal (red.), *Duchowość dzisiaj – kontekst religijny i kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 5–8.
- Koneczny F. (2002), *Obronić cywilizację łańską*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin.
- Kowalczyk S. (1998), *Metafizyka ogólna*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kowalczyk S. (2004), *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Wydawnictwo Polwen, Radom.
- Kowalczyk S. (2010), *Antropologia filozoficzna – koncepcja, metody, problematyka*, [w:] S. Janeczek (red.), *Antropologia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 17–42.
- Krąpiec M. A. (2000), *O chrześcijańską kulturę*, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.
- Kunicki J. (2006), *Sacrum*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, s. 581–583.
- Kunowski S. (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kuźniarz B. (2011), *Goodbye Mr. Postmodernism. Teorie społeczne myślicieli późnej lewicy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Libiszowska-Zótkowska M., Mariański J. (red.) (2004), *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa.
- Makselon J. (2001), *Psychologia bez dusz?*, [w:] J. Stal (red.), *Duchowość dzisiaj – kontekst religijny i kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 75–77.
- Mariański J. (2009), *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa socjologiczna*, [w:] K. Chalas, A. Maj, J. Mariański (red.), *Wychowanie ku wartościom religijnym. Elementy teorii i praktyki*, t. IV, Wydawnictwo Jedność, Kielce, s. 45–46.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Maryniarczyk A. (2005), *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Maryniarczyk A., Stępień K., Gondek P. (red.) (2011), *Spór o prawdę*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Maryniarczyk A., Stępień K., Gondek P. (red.) (2012), *Spór o dobro*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Maryniarczyk A., Stępień K., Gudaniec A. (red.) (2014), *Spór o naturę ludzką*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin
- Maryniarczyk A., Stępień K., Pańpuch Z. (red.) (2013), *Spór o piękno*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Mazur P. S. (2013), *Geneza duszy ludzkiej w ujęciu klasycznym*, [w:] tenże (red.), *Wokół genezy człowieka. Studia i rozprawy*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 31–53.
- Michalski J. T. (2011), *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Mizdrak I. (2010), *Osoba i natura w ujęciu Karola Wojtyły*, [w:] P. Duchliński, G. Hołub (red.), *Oblicza natury ludzkiej. Studia i rozprawy*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 137–158.
- Moskal P. (2014), *Traktat o religii*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków–Warszawa.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Pawluczuk W. (2004), *Duchowość*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa, s. 90–92.
- Pawłowicz Z. (2002), *Bezdroża duchowości*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków, s. 77–80.
- Ratzinger J. (2002), *Duch liturgii*, tłum. E. Pieciul, Poznań.
- Roździeński R. (2003), *Na tropach nieznanego. Poznanie i prawda z perspektywy ludzkiej skończoności*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Słomka W. (red.) (1986), *Bóg i człowiek w doświadczeniu religijnym*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Socha P. (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, [w:] tenże (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowość – wiara – religijność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 15–32.
- Stawrowski Z. (2012), *Wojciecha Chudego czytanie Hegla*, [w:] W. Chudy, *Refleksje Heglowskie na początek trzeciego tysiąclecia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. XI–XIII.
- Stróżewski W. (2001), *Metafizyczne koncepcje człowieka. Zarys problematyki*, [w:] J. Stal (red.), *Duchowość dzisiaj – kontekst religijny i kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 85–99.
- Sztaba M. (2010), *Proces wychowania do wartości pilnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, „Katecheta”, nr 11, s. 3–9.
- Sztaba M. (2011), *Troska bł. Jana Pawła II o etyczno-moralne podstawy życia społecznego*, Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec, Kraków.
- Sztaba M. (2012), *Etyka i moralność a chrześcijaństwo. Czy jest sens zastępowania lekcji religii lekcją etyki?*, „Katecheta”, nr 2, s. 35–42.
- Sztaba M. (2013), *Jaka pedagogika i jaka duchowość? W poszukiwaniu adekwatnej, realnej i integralnej koncepcji pedagogiki*, [w:] J. Bartoszewski, J. Swędrak, E. Struzik (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Sieradz, s. 114–134.
- Sztaba M. (opr.) (2014a), *Benedykt XVI. »Aby na nowo odkryć radość w wierze...«*. *Antologia papieskich wypowiedzi na temat wiary, wątplenia i ateizmu*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, Warszawa.
- Sztaba M. (2014b), *W poszukiwaniu źródeł i przyczyn współczesnego, wielopostaciowego kryzysu społecznego wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 280–304.
- Sztaba M. (2015), *Zagadnienie duchowości i religijności w integralnym wychowaniu osoby*, [w:] M.L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz (red.), *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee – twórcy - instytucje*, Lublin 2015 [w druku].
- Szumura J. (2001), *O tym, co spotkało „duszę” na gruncie filozofii analitycznej*, [w:] J. Stal (red.), *Duchowość dzisiaj – kontekst religijny i kulturowy*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 113–124.
- Szymański M. J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Św. Ignacy Loyola (1968), *Ćwiczenia duchowe*, tłum. J. Sieg, [w:] tenże, *Pisma wybrane*, t. 1–2, red. M. Bednarz, t. 2, WAM, Kraków.
- Urbański S. (2002), *W. Zawadzki, Nawrócenie*, [w:] M. Chmielewski (red.), *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków, s. 567–569.
- Werbiński I. (1993), *Jedność i wielość duchowości*, [w:] M. Igielski (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Wojtyła K. (2000a), *Osoba i czyn*, [w:] tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

-
- Wojtyła K. (2000b), *Podmiotowość i „to co nieredukowalne” w człowieku*, [w:] tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 433–443.
- Woleński J. (2011), *Twardowski Kazimierz*, [w:] A. Maryniarczyk i in. (red.), *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 750–753.
- Zdybicka Z. (2007), *Bóg czy sacrum?*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Życiński J. (2013), *Struktura rewolucji metanaukowej. Studium rozwoju współczesnej nauki*, Wydawnictwo Copernicus Center, Kraków.

BŁAŻEJ KMIECIAK

UNIWERSYTET MEDYCZNY W ŁODZI

Klauzula sumienia jako wyzwanie dla prawa i pedagogiki¹

Wprowadzenie

Co to jest sumienie? Czy ktoś je kiedyś widział, może ktoś próbował je zbadać? Czy sumienie może być czyste? Czy może być nieużywane? Prawdopodobnie nie ma osoby, która nie zadawałaby sobie podobnych pytań. Przywołana w tym miejscu perspektywa naukowa najczęściej odnosi się do debat i dyskusji o filozoficznym charakterze. To bowiem najczęściej przedstawiciele wspomnianej dyscypliny naukowej, a dokładniej rzecz ujmując, etycy, podejmują podobną problematykę, chcąc poznać prawidła rządzące ludzkim postępowaniem (Szostek, 1998, s. 93). Temat ten w ostatnim czasie spotkał się również z zainteresowaniem prawników, którzy w sposób szczególny badają legalne możliwości odstąpienia przez na przykład lekarza od działań, które są niezgodne z jego sumieniem (Bujny, 2007, s. 132–134). I to właśnie temat tzw. klauzuli sumienia stał się w ostatnich czasach szczególnie istotny w ramach krajowej debaty społecznej. Krajowe media co pewien czas, regularnie, informują o konfliktach pomiędzy personelem medycznym a pacjentami oczekującymi realizacji określonych świadczeń. Zagadnienia te stały się istotne również z perspektywy edukacyjnej. Wśród młodych ludzi podejmujących decyzje odnośnie do swojej kariery zawodowej kierunek lekarski cieszy

¹ Prezentowany artykuł stanowi rozbudowaną oraz przeredagowaną wersję pracy pt. *Komitet Bioetyki gryzie sumienie*, opublikowanej przez autora na portalu biotechnologia.pl. Projekt sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2013/10/E/HS5/00157.

się niestabnącą popularnością, podobnie jak inne studia biomedyczne – zarówno pielęgniarstwo i położnictwo, jak i biotechnologia oraz farmacja. Absolwenci uczelni medycznych niejednokrotnie wskazują na pojawiające się wyzwania związane z wypełnianiem procedur, z którymi nie zgadza się ich sumienie.

Przywołana perspektywa związana z edukacją oraz zagadnieniem sumienia kieruje nas w stronę wyjątkowej postaci polskiej pedagogiki, jaką był Bogdan Nawroczyński. W niniejszej pracy ukazane zostaną jego refleksje w odniesieniu do zaproponowanego kontekstu klauzuli sumienia. Stanowią one cenne źródło inspiracji do dyskusji nad pedagogicznym kontekstem debat bioetycznych. Rozważania wzbogacone zostaną analizą dokumentu autorstwa członków Komitetu Bioetyki przy Prezydium PAN, który w ostatnim czasie przedstawił stanowisko dotyczące sprzeciwu sumienia. Opinia ta była szeroko krytykowana w środowisku medycznym. Do tematu tego odnieśli się również studenci kierunków medycznych, wkraczający w zawodowe życie. Dlatego też w końcowej części artykułu, mając na celu ukazanie złożonego prawnopedagogicznego charakteru klauzuli, zaprezentowane zostaną wypowiedzi adeptów ww. kierunków studiów. Wspomniane wypowiedzi stanowią tło do analizy tzw. „sprawy Chazana”, która spowodowała, iż również przedstawiciele nauk społecznych na nowo zainteresowali się tematem klauzuli sumienia. Podsumowanie podjętych wątków umożliwi podjęcie próby sformułowania odpowiedzi na pytania: Co to jest klauzula sumienia? Kto może ją stosować? Jakie elementy są najistotniejsze w kontekście jej zastosowania: nakazy legalne czy też doświadczenie moralne?

Sumienie – wychowanie i edukacja

Edukacja oraz wychowanie to procesy kształtujące drugą osobę. W ich wyniku dochodzi do zmiany postrzegania rzeczywistości, człowiek przyjmuje określony pogląd dotyczący zmieniającego się wokół niego świata. Jak jednak powinien wyglądać wspomniany proces? Do czego on dąży?

Zdaniem Bogdana Nawroczyńskiego

[...] cel wychowania zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest opracować je logicznie, a więc łączyć z innymi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności; wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne, oraz środki i normy postępowania (cyt. za: Kabzińska, 2013, s. 43).

Wspomniany autor wielokrotnie zwracał uwagę, iż proces wychowania powinien uwzględniać w swoim przebiegu kształtowanie moralne, starające się łączyć słuszne potrzeby jednostki oraz prawa rządzące społeczeństwem (tamże). Badacz ten wskazywał ponadto, że przywołany typ kształcenia powinien stanowić element praktycznych działań edukacyjnych. Programy, które przeciwstawiają sobie „świat wartości” oraz „świat materialny”, są w istocie, jak mawiał, „niezyciowe” (tamże). W opinii Anny Iwanickiej

Rozważania aksjologiczne prowadzą tego autora [tj. Bogdana Nawroczyńskiego – przyp. B.K.] do koncepcji hierarchii wartości, na której czele stoją wartości absolutne, wśród których wymienia następujące kategorie: świętość, prawda, piękno i dobro.

Wskazuje ponadto, że zdaniem cytowanego pedagoga hierarchia „życia duchowego” opiera się na hierarchii wartości. Najniższą wartość, jak twierdzi Nawroczyński, posiadają dobra materialne. Istotniejsze jego zdaniem są dobra w postaci tzw. piętnej cywilizacji (społeczeństwo, państwo), zaś najwyższą wartość posiadają elementy kulturowe, a więc nauka, sztuka oraz religia (Iwanicka, 2013, s. 107).

Analizując spuściznę, jaką pozostawił po sobie Bogdan Nawroczyński, warto zwrócić uwagę na refleksje Haliny Gajdamowicz. Zdaniem łódzkiej pedagog cenne w jego pracach jest zwrócenie uwagi, iż termin „wychowanie” może być (i wydaje się nadal jest) postrzegany w szerszym oraz węższym kontekście:

W pierwszym wypadku rozumiemy przez wychowanie wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości w wychowanku. W drugim zwężamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem (Gajdamowicz, 2012, s. 124).

Nawroczyński wskazywał w kontekście nauczania, iż zadaniem pedagoga jest nie tylko uczyć, ale nade wszystko nauczyć. Pojawić się zatem musi współdziałanie między nauczycielem i uczniem. Gajdamowicz wskazuje, że zasadnym jest aktualne spojrzenie na refleksje Nawroczyńskiego w zakresie stopni nauczania. Mowa w tym miejscu o etapach przekazywania wiedzy oraz umiejętności. Na pierwszym z nich znajduje się przekazywanie wiedzy. Następnie zadaniem pedagoga jest kształtowanie umiejętności. Kluczowy jest jednak również ostatni etap, a więc tzw. kształcenie wychowujące. Jak dodaje badaczka:

Autor wyjaśnia, że praca szkoły nie może ograniczyć się do przekazywania wiadomości i kształtowania różnego rodzaju umiejętności oraz sprawności intelektualnych. Zadaniem szkoły jest pełny rozwój osobowości, obejmujący wszystkie jej aspekty, to jest zarówno intelekt, jak też cechy charakteru, wprowadzanie w świat wartości i rozwijanie dyspozycji uzdatniających do wprowadzenia tych wartości w życie, postępowania według nich (tamże, s. 124).

Celem kształcenia jest zatem ukształtowanie człowieka, który potrafi odpowiedzialnie podjąć zadania, przed jakimi stawia go społeczeństwo i kultura, w której żyje. Nawroczyński wprost wskazuje, że szkoła, która skupia się na przekazaniu wiedzy, zapominając o wartościach, nie posiada charakteru odpowiedniego do potrzeb epoki:

Wyostrażając intelekt, zapomina ona o tym, że jest on najpotężniejszym ze wszystkich narzędzi człowieka, lecz tylko wówczas, gdy nim włada dzielny charakter, dojrzała osobowość (tamże, s. 124).

Jak wskazuje Krzysztof Kamiński analizujący aktualne znaczenie prac Nawroczyńskiego, zdaniem tego ostatniego kluczowe w działaniach każdego człowieka są dwa elementy: struktura charakteru oraz osobowości. Charakter jest tym czynnikiem, który pozwala postępować zgodnie z pewnymi ustalonymi zasadami. Wspomaga on także człowieka w działaniach szczególnie dla niego istotnych.

Osobowość, zdaniem Nawroczyńskiego, częstokroć nazywana jest sumieniem; jest ono powiązane z procesem wykształcenia. Sumienie w tym miejscu może być elementem, które wzmacniane jest w procesie edukacji. Jak dodaje Nawroczyński:

Charakterem moralnym nazwiemy taki charakter, w którym stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, z tym zastrzeżeniem, że wśród nich na pierwszy plan wybijają się cele moralne (cyt. za: Kamiński, 2014, s. 55).

Powyższe refleksje warto odnieść do analizowanego w pracy zagadnienia klauzuli sumienia. W Polsce z możliwości powołania się na nią w chwili odstąpienia od działań medycznych mogą skorzystać lekarze, pielęgniarki oraz położne. Każda z osób wykonujących któryś z wymienionych zawodów, nim uzyskała uprawnienia do podejmowania działań terapeutycznych, miała możliwość udziału w zajęciach z zakresu etyki lekarskiej, prawa medycznego czy też bioetyki. W ich ramach regularnie podnoszone są zagadnienia takie jak zgoda pacjenta na zabieg medyczny, stosowanie technik stwarzających podwyższone ryzyko oraz możliwość odstąpienia od terapii w chwili, gdy jej elementy kłócą się z wartościami wyznawanymi przez danego medycznego eksperta. W zakresie edukacji bioetycznej pojawiła się jednak pewna wątpliwość dotycząca postaci, jaką winna ona przybrać. Cóż bowiem oznacza stwierdzenie: „Student zdał egzamin z bioetyki”. Czego egzamin ten dotyczył? Czy odnosił się on wyłącznie do treści dotyczących na przykład historii etyki medycznej? Czy związany był z materiałem pokazującym aktualne debaty społeczno-moralne? (byłby to pierwszy stopień procesu edukacji według Nawroczyńskiego). Być może kształcenie w powyższym zakresie winno przybrać postać wykształcenia, *ergo* ukazanie formalnych możliwości powołania się na klauzulę sumienia oraz zaprezentowanie wzorcowych sytuacji, w który podobne uprawnienie może być zastosowane (byłby to drugi etap kształcenia dotyczący konkretnych umiejętności). W jaki jednak sposób wykształcić wśród studentów oraz społeczeństwa wrażliwość moralną dotyczącą własnego sumienia? (Piasecki, 2013, s. 559).

Śledząc aktualne metody edukacji bioetycznej studentów kierunków biomedycznych oraz społeczeństwa, dostrzec można kilka kluczowych form oddziaływań. Z jednej strony jest to przede wszystkim pokazanie praktycznych elementów wiążących się z pojawieniem się dylematu w trakcie diagnozowania oraz leczenia pacjenta. Coraz częściej zajęcia teoretyczne (odnoszące się do etyki) łączone są z przedmiotami klinicznymi (Meyer, 2008, s. 170–172). Z drugiej jednak strony kluczowe w debacie są szeroko rozumiane opinie eksperckie dotyczące aktualnych wyzwań, przed którymi stoją nauki medyczne oraz nauki o zdrowiu (Szewczyk, 2009). Nie mniej istotne są indywidualne doświadczenia jednostek; częstokroć okazują się one najważniejsze w formowaniu się opinii dotyczących dylematów moralnych. Włoski myśliciel Carlo Cassini określa podobne sytuacje mianem „elementów ze świadectwa” (Cassini, 2007, s. 12). To właśnie wspomniane elementy poruszają opinię publiczną, powodując, iż temat klauzuli sumienia staje się ważny nie tylko dla lekarzy, prawników czy etyków, ale dla całego społeczeństwa. W dalszej części pracy ukazane zostaną dwa z wymienionych

elementów edukacyjnych: związane ze stanowiskami opiniotwórczych środowisk naukowych oraz doświadczenia konkretnych osób, których kwestia klauzuli sumienia bezpośrednio dotyczy.

Perspektywa instytucji bioetycznej

W dniu 12 listopada 2013 r. Komitet Bioetyki przy Prezydium PAN wydał stanowisko dotyczące klauzuli sumienia. Dokument ten odnosił się przede wszystkim do problemu rozumienia oraz praktycznych elementów stosowania tzw. klauzuli sumienia w medycynie (*Stanowisko...*, 2013, s. 1).

Bioetycy skupieni we wspomnianym gremium uznali, iż temat sumienia zasługuje na odrębną analizę z racji na dwa podstawowe elementy. Po pierwsze, jak zaznaczono, „Przypadki odmowy wykonania przez polskich lekarzy legalnych i uzasadnionych świadczeń zdrowotnych coraz częściej trafiają na łamy prasy i stają się przedmiotem publicznej krytyki, a nawet postępowań sądowych”. Ponadto zdaniem naukowców, Polska w ostatnim czasie spotkała się z krytyką między innymi Komitetu Praw Człowieka ONZ, który zwrócił uwagę, że wiele polskich obywaterek pozbawionych jest dostępu do świadczeń z zakresu zdrowia reprodukcyjnego, w szczególności poradnictwa związanego z metodami zapobiegania ciąży, badań prenatalnych oraz zgodnych z polskim prawem zabiegów przerywania ciąży.

Mowa w tym miejscu między innymi o sprawach *Tysiąc vs Polska*, *R.R. vs Polska* oraz *P. i S. vs Polska* (Kmieciak, 2011, s. 6–7). W pierwszej części swego stanowiska eksperci Komitetu dodali ponadto, że napływają „doniesienia o niewłaściwym korzystaniu przez polskich lekarzy z prawa do odmowy wykonania legalnej procedury medycznej” (*Stanowisko...*, 2013, s. 1).

Komitet w omawianym *Stanowisku...* w sposób wyraźny podkreślił, iż obecnie ład demokratyczny wymaga szacunku dla wszelkich opinii oraz wartości, które człowiek wewnątrz swojego sumienia uznaje za dobre, „o ile nie narusza to bezpieczeństwa publicznego, porządku, zdrowia lub moralności publicznej albo podstawowych praw i wolności innych osób”. Bioetycy dodali, że nie ma obecnie jednego „właściwego [...] systemu przekonań moralnych”. W tym miejscu warto podjąć polemikę z cytowanym gremium, mając również na względzie powyżej ukazane refleksje związane z poglądami Bogdana Nawroczyńskiego. Z całą pewnością pluralizm na przykład wyznań powoduje, iż nie jest możliwe oraz uprawnione odniesienie się w kontekście klauzuli sumienia wyłącznie do jednej z norm aksjologicznych określonych przez konkretny kościół lub związek wyznaniowy. Ukazanie jednak tak kluczowego elementu w postępowaniu człowieka, jakim jest sprzeciw jego sumienia, nie może odbywać się w istocie w oderwaniu od konkretnych wskazań moralnych, które osoba ta przyjęła w procesie socjalizacji (Dziedzina, 2010).

Warto w tym miejscu dodać, że Komitet Bioetyki – co uznać należy za cenę – przypomniał, czym w istocie jest klauzula sumienia. Zwrócono uwagę na

wartość, jaką posiadają przekonania osób, które wykonują medyczne zawody zaufania publicznego. Wskazano jednak, iż prawo do sprzeciwu sumienia nie posiada charakteru absolutnego i nie może zostać zastosowane na przykład w przypadku bezpośredniego zagrożenia dla życia lub ciężkiego uszczerbku na zdrowiu pacjenta. Odniesiono się w tym miejscu do zapisów polskiego prawa medycznego podejmującego w kilku ustawach powyższe zagadnienie (ustawa, 1996, art. 39). Stanowisko to dotyczy głównie lekarzy, pielęgniarek oraz położnych. W odniesieniu do farmaceutów podkreślono, że polskie prawo nie przewiduje podobnej możliwości, a poza tym „wykonywanie tych zawodów (w szczególności realizowanie recept) nie wiąże się z osobistym podejmowaniem czynności, które bezpośrednio godzą bądź stanowią bezpośredni i realne zagrożenie dla określonego dobra”. Zaskakujące jest, iż Komitet nie wspomniał o diagnostach laboratoryjnych, o których jest mowa w § 24 kodeksu etycznego, który stanowi, że

W sytuacji zaistnienia konfliktu z własnym sumieniem diagnosta laboratoryjny może odmówić wzięcia udziału w powierzonych mu czynnościach, jednoznacznie i niezwłocznie o tym informując zainteresowanych oraz swoich przełożonych (*Kodeks...*, 2006, § 24).

Uznano, że jednym z kluczowych stwierdzeń omawianego stanowiska jest to, że zastosowanie klauzuli sumienia dopuszczalne jest jedynie w sytuacji, w której działanie specjalisty ma charakter bezpośredni w odniesieniu do czynności, na które nie zgadza się jego sumienie. Powracając w tym miejscu do zawodu farmaceuty, warto dodać, że faktem jest, iż prawo farmaceutyczne nie wprowadziło w Polsce podobnej formuły sprzeciwu. Ciekawe jest jednak, że w krajach, w których istnieje na przykład powszechny dostęp do aborcji, podobna klauzula jest prawnie możliwa – warto tu wspomnieć o stanach Washington oraz Illinois w USA, gdzie farmaceuci na poziomie federalnym wywalczyli prawo do sprzeciwu sumienia (Głusiec, 2012, s. 63).

Lektura omawianego w tym miejscu *Stanowiska...* ekspertów PAN pozwała skonstatować, że dokument ten skonstruowany jest, niestety, w sposób jednostronny. Zdaniem bioetyków powołanie się na klauzulę sumienia możliwe jest przy spełnieniu określonych, licznych zasad. Ponadto wprowadza się możliwość podjęcia podobnej czynności, ale jednocześnie dokument tworzy kryteria, na podstawie których należy podejmować podobne działania.

Zgodnie z ustawą o zawodach lekarza i lekarza denty, powołując się na swoje sumienie, musi odnotować ten fakt w dokumentacji medycznej pacjenta. Musi także wskazać inne miejsce, w którym dany zabieg będzie możliwy do zrealizowania (Nesterowicz, 2005, s. 194). Zdaniem Komitetu Bioetyki

[...] intensywność czyjegós przekonania o słuszności własnego poglądu, ani gorliwość w jego głoszeniu, same w sobie nie stanowią dostatecznej racji dla działania w imię tego poglądu, Tym samym, jak dodano: Niewystarczające jest ogólne stwierdzenie przedstawiciela zawodu medycznego, że jego zdaniem wykonanie danej procedury byłoby „niemoralne” czy „niezgodne z jego własnym sumieniem.

Należy podkreślić w tym miejscu, że Komitet buduje tezę (niemającą potwierdzenia w przepisach), zgodnie z którą lekarz ma obowiązek dokładnego wskazania

w dokumentacji „konkretnej zasady lub normy o charakterze moralnym, która – w jego opinii – zostałaby naruszona, gdyby podjął się on realizacji danego świadczczenia” (*Stanowisko...*, 2013, s. 6). Innymi słowy, lekarz lub pielęgniarka muszą w tym miejscu wskazać na swoje konkretne na przykład przekonania religijne, uwzględniając przy tym precyzyjne zasady wynikające z przepisów wewnętrznego prawa danego wyznania. Stanowisko Komitetu narusza w tym miejscu zapis art. 53 ust. 7 polskiej Konstytucji, który stanowi, iż „Nikt nie może być obowiązany przez organy władzy publicznej do ujawnienia swojego światopoglądu, przekonań religijnych lub wyznania” (Konstytucja, 1997, art. 53). Powołanie się na klauzulę sumienia jest, z czym należy się zgodzić, sytuacją wyjątkową. Nie można jednak z tego powodu zmuszać kogoś do dokonania swoistej spowiedzi. Kwestie światopoglądu stanowią element sfery prywatnej człowieka, której nikt nie ma w tym kontekście prawa naruszać, oczekując dokładnych wyjaśnień.

Podsumowując rozważania, warto wspomnieć również, że zdaniem członków Komitetu lekarz nie ma prawa zataić przed pacjentem informacji dotyczących nawet nieakceptowanych przez niego technik zapobiegania ciąży, wspomaganego rozrodu lub treści odnoszących się do aborcji. Bioetycy odwołują się w tym miejscu do argumentu o pośrednim charakterze powyższych działań. Ich zdaniem, odmowa wykonania czynności przez medycznego eksperta możliwe jest jedynie wówczas, gdy posiada ono charakter bezpośredni, tzn. działania lekarza lub pielęgniarki mają wprost na przykład wyrządzić szkodę nienarodzonemu dziecku. To właśnie w tym aspekcie pojawiło się zdanie odrębne wyrażone przez jedną z członkiń Komitetu, s. prof. Barbarę Chyrowicz. Lubelska bioetyk zwróciła uwagę, iż z perspektywy etycznej wiedza posiada charakter neutralny. W odniesieniu jednak do najnowszych odkryć medycznych lekarz lub w tym wypadku farmaceuta, choć nie oddziałują swoim postępowaniem bezpośrednio na przykład na pacjentkę w ciąży, to jednak mogą wyrazić swój sprzeciw, mając pewność, iż ich postępowanie przyczyni się do zniszczenia rozwijającego się dziecka (Chyrowicz, 2012, s. 2).

Jako uzupełnienie powyższych refleksji nie sposób nie wspomnieć, że eksperci bioetyczni PAN w swoim stanowisku doszli do jeszcze jednego wniosku. W ich ocenie lekarz orzekając o istnieniu prawdopodobieństwa ciężkiego i nieodwracalnego uszkodzenia płodu winien zwrócić szczególną uwagę na opinię kobiety ciężarnej w związku z dalszymi działaniami, jakie chce w tej kwestii podjąć. Podkreślono obowiązek poszanowania autonomii pacjentki. Dodano, że „Jeśli kobieta chce w takich okolicznościach przerwać ciążę, lekarz powinien orzec o istnieniu wskazania do zabiegu”. Warto jednak wspomnieć, że w treści dokumentu „o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży” nie ma zapisu o obowiązku nałożonym na lekarza, by ten informował pisemnie o możliwości podjęcia w danej sytuacji działań aborcyjnych. Lekarz ma za zadanie zdiagnozować sytuację zdrowotną oraz opisać ją w dokumentacji medycznej pacjentki (Kubiak, 2010, s. 552–553). Zdaniem s. prof. Barbary Chyrowicz, cytowany powyżej fragment „*Stanowiska...* jest w praktyce obowiązkiem lekarza przekonanego o złu aborcji do tego, żeby wydawał orzeczenie wbrew sumieniu” (tamże, s. 2).

Doświadczenie klauzuli

Przedstawione powyżej stanowisko spotkało się z krytyką ze strony przede wszystkim środowiska lekarskiego. Prezes Naczelnej Izby Lekarskiej, Maciej Hamankiewicz, tuż po ogłoszeniu przez PAN opinii, skierował pismo do Prezesa Rady Ministrów, wskazując, iż standardy poszanowania praw człowieka sformułowane przez Radę Europy, w przedmiocie sprzeciwu sumienia nie wprowadzają w tym względzie żadnych ograniczeń (PAP, 2012). Mowa w tym miejscu o obowiązku lekarza, by w chwili odmówienia przeprowadzenia określonych działań medycznych, jednocześnie wskazał innego specjalistę mogącego podjąć podobną czynność (Jacek, 2010, s. 486).

Sytuacja taka miała miejsce w Polsce w pierwszej połowie 2014 r. Jak podały wówczas krajowe media, prof. Bogdan Chazan, Konsultant Krajowy w Dziedzinie Ginekologii i Położnictwa, odmówił wykonania zabiegu aborcji z racji na konflikt sumienia. Jak donosił tygodnik „Wprost”, zdarzenie to miało dotyczyć dziecka „Pani Agnieszki”. Wykryto u niego ciężkie wady uniemożliwiające jego samodzielne życie poza organizmem matki. Tygodnik przedstawił na okładce oświadczenie lekarza, który nie skierował pacjentki do innego medyka, mogącego zrealizować procedurę terminacji ciąży. Profesor Chazan oskarżony został o złamanie praw pacjentki, między innymi przez brak udzielenia jej pełnej informacji oraz niewłaściwe prowadzenie dokumentacji medycznej. Okazało się bowiem, że lekarz stwierdzając, że nie przeprowadzi aborcji, jednocześnie nie wskazał pacjentce innego miejsca, w którym mogłaby jej dokonać. Zaproponował natomiast opiekę położniczo-ginekologiczną oraz wsparcie hospicjum perinatalnego, specjalizującego się w opiece nad rodziną, która uzyskała informacje o ciężkiej wadzie nienarodzonego dziecka (Rigmonti, 2014, s. 13–15). W konsekwencji prof. Chazan został wpięrow ukarany przez Narodowy Fundusz Zdrowia za brak realizacji procedur medycznych, a następnie prezydent Warszawy, Hanna Gronkiewicz-Waltz, podjęła decyzję o zwolnieniu profesora z funkcji dyrektora Szpitala Św. Rodziny (Muller, 2014, s. 8–9).

Przedstawiona powyżej sytuacja stała się istotnym elementem debaty prawno-etycznej na temat klauzuli sumienia. Wspomniany ginekolog z całą pewnością nie wypełnił nałożonego na lekarza zobowiązania dotyczącego wskazania innego specjalisty mogącego przeprowadzić zabieg aborcji. Sytuacja ta jest tym bardziej złożona, iż prof. Chazan przyznał, iż w przeszłości wielokrotnie dokonywał zabiegów aborcji (Terlikowski, 2014, s. 18–20). Z drugiej strony lekarz ten słusznie zwrócił uwagę, iż przepisy nie przewidują, kogo ma on w istocie powiadomić. Nie można w tym miejscu pominąć faktu, że w opisanej sytuacji pacjentka nie była pozostawiona bez opieki. Ginekolog – o czym świadczą relacje samej „Pani Agnieszki” – zaproponował jej wsparcie ze strony hospicjum perinatalnego. Jest to nowy typ placówek medycznych; ich zadaniem jest udzielenie pomocy rodzinie w chwili pojawienia się tzw. letalnej wady płodu. Mowa o tego typu rozpoznaniu, w którym na etapie prenatalnym lekarze stwierdzają istotne prawdopodobieństwo pojawienia się wady, która doprowadzi do śmierci dziecka

przed narodzeniem lub tuż po narodzinach, bądź też sprawi, iż dziecko będzie obarczone niepełnosprawnością uniemożliwiającą jego samodzielną egzystencję (Sułkowska, 2012, s. 31–33).

Opisane zdarzenie wywołało żywy oddźwięk społeczny. Liczne media przedstawiały własną ocenę wspomnianej sytuacji. Część środowisk w pełni poparła profesora, uznając, iż wypełnił on postanowienia, jakie na każdego lekarza nakłada art. 39. kodeksu etyki lekarskiej wskazujący, że

Podejmując działania lekarskie u kobiety w ciąży lekarz równocześnie odpowiada za zdrowie i życie jej dziecka. Dlatego obowiązkiem lekarza są starania o zachowanie zdrowia i życia dziecka również przed jego urodzeniem (*Kodeks...*, 2004, art. 39).

Część środowiska medycznego uznała jednak, że działania prof. Chazana stały w całkowitej sprzeczności nie tylko z zapisami kodeksu etycznego, ale nade wszystko były niezgodne z zapisami prawa. Podobne opinie wprost odnosiły się do zapisów ustawy o planowaniu rodziny, która, jak zaznaczono, w wybranych okolicznościach zezwala na dokonanie aborcji (Koźmiński, 2014).

Przenosząc powyższe rozważania na płaszczyznę prawną-wychowawczą, należy wskazać na kilka zjawisk istotnych dla dalszych rozważań. Przytoczone opinie krytyczne wobec decyzji prof. Chazana odnoszą się do postawy określonej mianem legalizmu. Jak twierdzą Antoni Pieniążek oraz Małgorzata Stefaniuk, postawę taką charakteryzuje całkowita akceptacja norm prawnych. Oznacza to, że osoba w pełni aprobująca na przykład zapis ustawy przyjmuje ją jako obowiązujący wszystkich fundament. Jak wskazują autorzy, „Podstawowym założeniem postawy legalistycznej jest generalna akceptacja wszelkich wzorów postępowania zawartych w normach prawnych” (Pieniążek, Stefaniuk, 2003, s. 206). Podobne podejście prezentował między innymi prof. Romuald Dębski, otwarcie krytykujący prof. Bogdana Chazana. Interesujące jest jednak, że prof. Dębski częstokroć przeciwstawiał się aborcji przeprowadzanej na podstawie przesłanek niezgodnych z ustawą o planowaniu rodziny (Dębski, 2007, s. 28–29). Stanowisko prof. Chazana z pewnością można uznać za nonkonformistyczne; w pewnych sytuacjach normy prawne nie są akceptowane przez osobę przyjmującą taką postawę. Jak wskazują Pieniążek oraz Stefaniuk, podobne działanie nie musi posiadać jedynie negatywnego charakteru. Jeśli na przykład pewne zapisy ustawowe spotkają się z negatywną społeczną oceną, to ich krytyka prowadzić może do pozytywnej zmiany. Stąd też wspomniany nonkonformizm w istocie odwołuje się do racji legalistycznych – prawo nie jest tutaj kontestowane jako wartość (Pieniążek, Stefaniuk, 2003, s. 210).

Analizując wypowiedzi prof. Chazana, można dojść do wniosku, iż charakteryzuje go nonkonformistyczna ocena norm prawnych dotyczących możliwości przerywania ciąży. W rozmowie z red. Maciejem Mullerem lekarz ten wprost stwierdza, iż nie skierował pacjentki do innego lekarza, gdyż byłoby to współdziałanie w nieakceptowanym przez niego postępowaniu. Stwierdza mianowicie, że

Prawo ma w tej chwili ambicję, żeby regulować każdą dziedzinę naszego życia w sposób bardzo szczegółowy. Jednocześnie odstawia na boczny tor refleksję etyczną. Mam wrażenie, że prawo

powinno powściągnąć ten swój zapał i nabrać pokory wobec pierwotnej ludzkiej wolności, tradycji i zwyczajów (Muller, 2014, s. 87).

Chazan zwrócił też uwagę, iż w historii ludzkości zdarzało się, że w majestacie prawa niesłusznie skazywano ludzi na śmierć. Dodał, że problem klauzuli sumienia odnosi się w istocie do znacznie szerszego grona specjalistów niż tylko lekarze, pielęgniarki oraz położne (tamże, s. 100).

Jak wspomniano, opisana sytuacja wywołała duże poruszenie w środowisku medycznym. W tym miejscu – tytułem swoistego uzupełnienia, kluczowego z perspektywy refleksji pedagogicznej – warto przedstawić opinie studentów kierunków medycznych, odnoszących się w swoich wypowiedziach do tematu klauzuli sumienia oraz dylematów moralnych w biomedycynie.

Anna Wałkowicz:

Według mnie etyka i sumienie są bardzo ważne w życiu zawodowym lekarza, ponieważ ma on kontakt z drugim człowiekiem i jest odpowiedzialny za jego zdrowie i życie. Nauka rozwija się bardzo szybko, a w związku z tym pojawiają się coraz nowsze techniki wykorzystywane w medycynie. [...] Kierowanie się sumieniem i etyką powinno być nieodzownym elementem służby lekarza, aby nie zatracił on w sobie człowieczeństwa, wrażliwości i szacunku do drugiego człowieka.

Maria Galwas:

Moim zdaniem, sumienie i etyka w zawodzie lekarza są bardzo ważne. Nawet najbardziej szczegółowo dopracowane prawo nie jest w stanie ująć różnorodności ludzkich sytuacji, z których każda jest inna, każda jest indywidualna. Lekarz powinien starać się zrozumieć pacjenta i sytuację, w jakiej ten się znalazł, a jednocześnie podejmować decyzje nie pod wpływem emocji, ale kierując się rozumem, wiedzą i doświadczeniem, dążąc do jak najlepszego rozwiązania.

Karolina Szybisz:

Sumienie i etyka mają ogromne znaczenie w każdym zawodzie – nie tylko wśród lekarzy. Są zasady, którymi powinien kierować się każdy człowiek. Sumienie to coś naturalnego, coś co mówi nam, jak mamy żyć i co pozwala odróżnić dobro od zła. Lekarz ma na pierwszym miejscu stawiać dobro człowieka, jego zdrowie i życie (Serwis gość.pl, 2014).

Próba konkluzji

Przedstawione analizy i refleksje ukazują nam kilka istotnych płaszczyzn. Po pierwsze należy zaznaczyć, że kwestia klauzuli sumienia posiada charakter z jednej strony prawny, z drugiej zaś – kontekst pedagogiczny. Celowo zatem na wstępie zaprezentowane zostały refleksje Bogdana Nawroczyńskiego. Warto w tym miejscu przypomnieć, że był on nie tylko pedagogiem, ale również prawnikiem oraz filozofem (Mikulski, 2005, s. 272). To właśnie wychowawczo-legalny kontekst wydaje się posiadać kluczowe znaczenie w odniesieniu do sprzeciwu sumienia. Jak wspomniano, polskie prawo wprowadziło możliwość niepodjęcia czynności z racji na wyznawane wartości. Jednocześnie jednak specjalista medyczny musi

ułatwić pacjentowi skorzystanie ze świadczenia w innym ośrodku. Ponadto, jak wykazano, klauzula sumienia nie ma zastosowania, gdy zaniechanie działań medycznych spowodować może na pacjenta/pacjentkę niebezpieczeństwo.

Problemy związane z kwestią prawa do skorzystania z klauzuli sumienia wynikają z niejednolitego podejścia do zasad, na których winno opierać się omawiane uprawnienie lekarzy, pielęgniarek i położnych. Komitet Bioetyki przy Prezydium PAN opublikował *Stanowisko...*, według którego klauzula jest w istocie przywilejem, z którego skorzystać można jedynie w sytuacji, w której działanie medyka bezpośrednio odnosić się będzie na przykład do przyszłości lub zdrowia pacjenta. Praktyczne oblicze klauzuli ukazane zostało w zupełnie innym kontekście. Przykład prof. Chazana jednoznacznie wskazuje, jak niezwykłym wyzwaniem etycznym, prawnym, społecznym oraz pedagogicznym jest sprzeciw sumienia. Lekarz jednoznacznie opowiedział się przeciwko aktualnej interpretacji, jaka przyjęta została w odniesieniu do możliwości odstąpienia od działań z racji na konflikt sumienia. Co ciekawe, poglądy profesora w tej kwestii zbieżne są nie tylko z opinią Naczelnej Rady Lekarskiej, ale również analizą, jaką w tej materii przeprowadził Rzecznik Praw Obywatelskich (Muller, 2014, s. 94). Ukazany powyżej kasus prof. Chazana, w tym także fakt, iż został on zwolniony ze stanowiska, powoduje, iż warto rozważyć, jaki aspekt wychowawczy dostrzec można w zagadnieniu klauzuli sumienia.

Bogdan Nawroczyński w swoich analizach zjawiska edukacji wskazywał, iż człowiek jest całością intelektualno-duchową. Jego zdaniem w praktyce nie ma możliwości wykształcenia człowieka bez uwzględnienia jego rozwoju duchowego, który w procesie rozwoju osoby posiada kluczowy charakter. W tym miejscu warto ukazać, jak w praktyce wyglądać może kształtowanie w jednostce zdolności do postępowania zgodnie z nakazami sumienia.

Powołanie się na klauzulę sumienia zawsze wiąże się z trudnym wyborem moralnym. Lekarz, pielęgniarka i położna mają bowiem dwie możliwości działania: mogą postąpić zgodnie z literą prawa, realizując wobec pacjenta świadczenie, mogą także odmówić, powołując się na swoje sumienie. W tym miejscu pojawia się jednak problem wskazania osoby, która podjęłaby się wykonania usługi medycznej. Każda z decyzji w podobnej sytuacji będzie skutkować określonymi konsekwencjami. Zdaniem Alfreda Goldsteina ułatwieniem w rozwiązaniu podobnego dylematu może być „trenowanie” sumienia. Psycholog ten odwołał się do skali rozwoju moralności Lawrence’a Kolberga, którego zdaniem

[...] rozwój moralny odbywa się na drodze przechodzenia z jednego do drugiego etapu, w kierunku osiągnięcia najwyższej formy, jaką jest autonomia moralna. Osiągnięcie określonego etapu z pominięciem etapów wcześniejszych jest raczej niemożliwe (cyt. za: Buksik, 1997, s. 13).

Wspomniane trenowanie moralności – zdaniem Goldsteina – winno polegać na regularnym rozwiązywaniu dylematów moralnych. W działaniach takich można dostrzec dwa cele. Po pierwsze, człowiek uczy się podejmować trudne decyzje, nie zatrzymuje się nad trudem wyboru, lecz stara się go dokonać, oceniając potencjalne konsekwencje. Po drugie, taki trening umożliwia osiągnięcie najwyższego poziomu rozwoju moralnego. Warto nadmienić, że ujawnia się on

nie w sytuacji bezwzględnego podporządkowania się prawu, ale wówczas gdy postępujemy zgodnie z własnym sumieniem, ukształtowanym na podstawie doświadczeń, opinii autorytetów, nakazów prawa i moralności. W tym momencie elementy te zostają przyjęte i w pełni zaakceptowane przez daną osobę, która się w pełni z nimi utożsamia (Morawska, Morawski, 2004, s. 24).

Z całą pewnością nie da się nauczyć inną osobę, jak stosuje się klauzulę sumienia. Można przedstawić jej zasady formalne, można ukazać znaczenie poszczególnych przepisów, można wskazać konsekwencje naruszenia norm. Pojawienie się określonego dylematu powoduje, iż dana osoba sama, we własnym sumieniu będzie musiała dokonać wyboru – na podstawie doświadczeń, refleksji oraz zewnętrznych sygnałów, takich jak przepisy prawa. Warto w tym miejscu pamiętać, że owe przepisy nie są wyłącznie elementem ustaw lub rozporządzeń. Jak wskazywał, żyjący w czasach Bogdana Nawroczyńskiego, inny wielki polski myśliciel, Leon Petrażycki,

Prawo jest psychicznym czynnikiem życia społecznego i działa psychicznie. Jego działanie polega, po pierwsze, na wzbudzeniu lub tłumieniu pobudek do różnych działań i zaniechań (motywacyjne lub impulsyjne działanie prawa), po drugie, na wzmocnieniu i rozwijaniu jednych skłonności i cech charakteru ludzkiego, na osłabianiu i wyplenianiu innych (Petrażycki, 1985, s. 157)

Wspomniany w tym miejscu twórca socjologii prawa zwrócił także uwagę, że prawo przede wszystkim ma możliwość motywowania oraz wychowania człowieka. Zdaniem Petrażyckiego „prawo może mieć [również] wpływ ujemny na moralność, może ludzi demoralizować, może swymi nierozumnymi postępowaniami szerzyć zarazę moralną i degenerację” (Moczuk, Bajda, 2013, s. 119). Warto wspomnianą lekcję pamiętać, ucząc studentów etyki, tworząc prawo odnoszące się do dylematów moralnych oraz stosując klauzulę sumienia.

Bibliografia

- Buaksik D. (1997), *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju człowieka*, „Seminare”, nr 13.
- Bujny J. (2007), *Prawa pacjenta. Między autonomią a paternalizmem*, C.H. Beck, Warszawa.
- Cassini C. (2007), *Pięć dowodów na istnienie człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Chyrowicz B. (2012), *Zdanie odrębne do Stanowiska Komitetu Bioetyki przy Prezydium PAN nr 4/2013 z dnia 12 listopada 2013 roku w sprawie tzw. klauzuli sumienia*, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
- Dębski R. (2007), *Meandry i bezdroża polskiej medycyny prenatalnej – refleksje klinicysty*, „Prawo i Medycyna”, nr 3.
- Gajdamowicz H. (2012), *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana”, nr 1.
- Glusiec W. (2012), *Klauzula sumienia dla farmaceutów. Analiza opinii wydanej przez Comitato nazionale pre la bioetica*, „Diametros”, nr 32.
- Iwanicka A. (2013), *Koncepcje procesów interioryzacji i eksterioryzacji w kulturze*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy”, nr 5.
- Jacek A. (2010), *Klauzula sumienia w zawodzie lekarza*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie”, nr 4.
- Kabzińska Ł. (2013), *Idea wychowania moralno-społecznego w programach Międzynarodowych Kongresów Pedagogicznych okresu międzywojennego*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy – Nauki Społeczne”, nr 4.

- Kamiński K. (2014), *Ideal wykształcenia według Bogdana Nawroczyńskiego*, „Kultura i Wychowanie”, nr 7.
- Kmieciak B. (2011), *Wyrok w sprawie R.R. przeciwko Polsce – aspekty prawne, etyczne i społeczne*, „Życie i Płodność – Aspekty Ludzkiej Prokreacji”, nr 16.
- Kodeks etyki diagnosty laboratoryjnego*, załącznik do uchwały nr 4, 2006, Nadzwyczajnego Krajowego Zjazdu Diagnostów Laboratoryjnych z dnia 13 stycznia 2006 r.
- Kodeks etyki lekarskiej z dnia 2 stycznia 2004 r.* (tekst jednolity zawierający zmiany uchwalone w dniu 20 września 2003 r. przez Nadzwyczajny VII Krajowy Zjazd Lekarzy), Warszawa.
- Kubiak R. (2010), *Prawo medyczne*, C.H. Beck, Warszawa.
- Meyer S. (2008), *Teaching Medical Sociology in Germany*, [w:] W. Piątkowski, B. Piątkowski, B. Płonka-Syroka, *Socjologia i antropologia medycyny w działaniu*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław.
- Mikulski Z. (2005), *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego – T. Jaroszek, Olsztyn 2004* [recenzja], „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 3–4.
- Moczuk E., Bajda K. (2013), *Polityka prawa Leona Petrażyckiego*, [w:] D. Gil, Ł. Piłkuła (red.), *Prawo i nauka w poglądach Leona Petrażyckiego*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Morawska E., Morawski J. (2004), *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Instytut Amity, Warszawa.
- Muller M. (2014), *Prawo do życia. Bez kompromisów – rozmowa z prof. Bogdanem Chazanem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Nesterowicz M. (2005), *Prawo medyczne*, Dom Wydawniczy, Toruń.
- Petrażycki L. (1987), *O ideale społecznym i odrodzeniu prawa naturalnego*, [w:] *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Piasecki J. (2013), *Edukacja bioetyczna*, [w:] J. Różańska, W. Chańska (red.), *Bioetyka*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Pieniążek A., Stefaniuk M. (2003), *Socjologia prawa*, Wydawnictwo Zakamycze, Zakamycze.
- Płonka-Syroka B. (2008), *Socjologia i antropologia medycyny w działaniu*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław.
- Rigmonti M. (2014), *Klauzula okrucieństwa*, „Wprost”, nr 24.
- Stanowisko Komitetu Bioetyki przy Prezydium PAN nr 4/2013 z dnia 12 listopada 2013 roku w sprawie tzw. klauzuli sumienia*, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
- Sułkowska A. (2012), *Hospicjum perinatalne – godne życie, godna śmierć*, „Hospicjum”, nr 1.
- Szewczyk K. (2009), *Edukacja bioetyczna w Polsce – analiza problemu, opis trudności i propozycja zadań na najbliższą przyszłość*, „Diametros”, nr 22.
- Szostek A. (1998), *Pogadanki z etyki*, Wydawnictwo Niedziela, Częstochowa.
- Terlikowski T. (2014), *Myszę o dzieciach, które nie narodziły się przeze mnie*, „Do Rzeczy”, nr 33.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentystry (Dz.U. z 2005 r., nr 226, poz. 1943, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U., nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

Netografia

- Dziedzina J. (2010), *Ateista przeciw in vitro*, „Gość Niedzielny”, Nr 01, źródło: <http://gosc.pl/doc/788954>. Ateista-przeciw-in-vitro [10.01.2015].
- Kośmiński P. (2014), *Prof. Dębski opisuje dziecko, które „uratował” prof. Chazan. Zdjęcia są tak drastyczne, że TVN nie chciał ich pokazać*, portal wyborcza.pl, źródło: http://wyborcza.pl/1,75478,16269292,Prof__Debski_opisuje_dziecko__ktore__uratowal__prof_.html#ixzz3OdAcduR [13.01.2015]
- Komunikat PAP, *Klauzula sumienia - brawo, lekarze!*, serwis: info-wiara.pl, źródło <http://info.wiara.pl/doc/1402296.Klauzula-sumienia-brawo-lekarze> [12.01.2015]
- Materiał *Przyszli lekarze o klauzuli sumienia, gość.pl*, <http://gosc.pl/doc/2094350.Przyszli-lekarze-o-klauzuli-sumienia/3> [19.12.2014]
- Serwis: stopaborcji.pl, <http://stopaborcji.pl/> [19.12.2014]

Część trzecia

WARUNKI ROZWOJU DUCHOWEGO Z PERSPEKTYWY PEDAGOGICZNEJ

IZABELA GAŁAREK

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

W kręgu wartości młodego pokolenia

Współczesna rzeczywistość społeczna jest przestrzenią, w której intensywnie dokonują się liczne przeobrażenia. Jest to czas silnej transformacji biegnącej w wielu kierunkach. Taka sytuacja stwarza poczucie nietrwałości odgrywanych w społeczeństwie ról, jest powodem nieadekwatności reakcji i bezradności, ale jednocześnie otwiera przed ludźmi nowe możliwości rozwoju i autokreacji. Można śmiało powiedzieć, że dominującą cechą świata, w którym żyjemy, jest zmienność. Ujawnia się ona i odciska swe piętno na wszystkich aspektach życia społecznego (Frączek, 2006, s. 28). Jak zauważa J. Izdebska, istotnej zmianie ulega codzienna przestrzeń w jakiej żyje – a przez to kształtuje się – dziecko, później dorastający młody człowiek. Mowa tutaj o poszerzeniu owej przestrzeni, ale również nieustannie zmieniających się źródeł doświadczeń będących udziałem jego życia, zachowań i wewnętrznych przeżyć (Izdebska, 2004, s. 189–190). Rzeczywistość, w której dzisiaj dorastają dzieci stwarza nowe obfite możliwości i obiecujące szanse, ale, niestety, stała się też źródłem dużego zagrożenia, licznych barier i trudności, jakie muszą pokonać w procesie naturalnego wzrastania. Paradoksem zdaje się, na co zwraca uwagę J. Izdebska, że chociaż świat przekształca się w globalną wioskę, to jednocześnie coraz więcej dzieci dotyka osamotnienie. Konteksty tych współcześnie dokonujących się zmian, co zauważa E. Bielska, bez wątpienia mają istotny wpływ na specyfikę kształtowania się tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej dorastającego człowieka (Bielska, 2001, s.36). Jesteśmy uczestnikami powstawania nowej cywilizacji, która rządzi się własnymi prawami, prezentuje nowe podejście do czasu, przestrzeni i wreszcie posiada nową wizję świata i egzystowania w nim (Timoszczyk-Tomczak, 2005, s. 43).

Globalizacja – szansa czy zagrożenie?

To słowo bardzo modne, współczesne, często zmieniające się w slogan, w hasło, które tylko z pozoru otwiera bramy wszystkich tajemnic teraźniejszości i przyszłości. J. Malinga określiła globalizację jako „twór dotychczas nieznaną: hybrydę niekończących się możliwości i szans, jednocześnie także zagrożeń” (Malinga, 2002, s. 209). Globalizacja jako zjawisko uznawana jest za nieunikniony los świata, a także za nieodwracalny proces, który dotyczy każdego człowieka. Jesteśmy „globalizowani”, a bycie „globalizowanym” „znaczy niemal to samo dla wszystkich, których ten proces dotyka” (Bauman, 2000, s. 5). Niezależnie od zakresu, jaki będziemy rozpatrywać, globalizacja powoduje zmiany w percepcji świata. Niemniej jednak charakter tych zmian pozostaje nieustannie przedmiotem wielu dyskusji i rozważań. W opinii niektórych badaczy globalizacja może prowadzić do powstawania jednego globalnego społeczeństwa czy poczucia jedności świata. Jeśli przyjęlibyśmy takie ujęcie, to konsekwencją tego procesu byłoby systematyczne uświadamianie sobie przez społeczeństwo tego, iż cały świat jest jednym miejscem, jest naszą lokalnością, a zatem globalizacja prowadzi w pewnym sensie do zaniku „obcych” (Niesporek, 2007, s. 119). Rozwój mediów i sieci internetowej stwarza możliwość swobodnego przemieszczania się i czerpania z zasobów kultury światowej. Pozwala bez wychodzenia z domu odnajdywać i poznawać najdalsze i najbardziej tajemnicze miejsca. Jednocześnie brak dostępu do przedstawionych „nośników informacji” albo nieumiejętność korzystania z nich prowadzi do nowego rodzaju społecznych podziałów. Mamy zatem w społeczeństwie osoby, które stają się w pełni „globalne” oraz takie, które nadal uwikłane i osadzone są w danej lokalności, i tych ostatnich, jak konkluduje Burszta, jest nadal przeważająca większość (Burszta, 2004, s. 106–109). Globalizacja marginalizuje 2/3 ludności, dając liczne korzyści niewielu. Tworzy społeczeństwo otwarte, ale w pewnym sensie rozmywa lokalność, tłumi ją. Paradoksalnie może jednak ona służyć wzmocnieniu lokalności, dzięki wykorzystaniu edukacji. Chodzi przede wszystkim o to, aby nie dać się zagubić w globalnym świecie, ale czerpać z niego to, co wartościowe. Aby dzięki nowym środkom, sposobom i wiedzy, jaką oferuje nam perspektywa globalna, umacniać i podkreślać własną odrębność.

Ekspansja mediów a życie dziecka

Uczestniczymy w procesie wchodzenia w nową epokę – epokę społeczeństwa informacyjnego. Nasila się uzależnienie ludzi od mediów. Z. Melosik podkreśla, że współczesne społeczeństwa (głównie Zachodu) czerpią z zasobów kultury oraz dokonują socjalizacji właśnie na drodze doświadczeń zdobywanych z ekranu telewizyjnego i prasy. Nazywa je zatem społeczeństwami mediów (Iwanicka, 2002, s. 379–380). Media odgrywają istotną rolę w budowaniu współczesnego świata. Dają one bogaty wachlarz możliwości nie tylko uczestniczenia w kulturze,

ale również tworzenia kultury. Wszyscy obserwujemy, chociaż czasem nie uświadamiamy sobie tego, że media silnie zakorzeniając się w życiu codziennym i współczesnej kulturze, stały się znaczącym składnikiem funkcjonowania całych społeczeństw. Nie bez powodu określane są mianem „czwartej władzy”. Jak pisze Z. Tyszka, medializacja społeczeństwa i przepływ informacji stale narasta. Coraz silniej zazębia się również świat realny z wirtualnym. Są to bez wątpienia już obecnie, a będą również w przyszłości, czynniki istotnie zmieniające funkcjonowanie człowieka jako jednostki jak również całych wspólnot, z rodziną na czele (Tyszka, 2002, s. 125).

Już w 1973 roku amerykański psycholog U. Bronfenbrenner ostrzegwał, że włączony telewizor przyczynia się do zamierania życia wokół. Człowiek staje się apatyczny, koncentruje się na ekranie i prezentowanym obrazie, zaś wszystko co dzieło się dotychczas między ludźmi – rozmowy, dyskusje, zabawy – zostało zablokowane. Innymi słowy, człowiek odcina się od wszystkiego co rozwija osobowość, umiejętności (Rogge, 2006, s. 176).

Już ponad 15 lat temu niepokojono się coraz większą ekspansją elektronicznych środków przekazu, TV kablowej i satelitarnej, jak również rosnącą fascynacją młodego pokolenia nowymi mediami (Chruścińska, Kubisz, 1999). Zwracano uwagę, że media towarzyszą dzieciom i młodzieży każdego dnia. Wypełniając czas, wywołując zainteresowania, tworząc możliwości poznawania i przeżywania świata. Alarmowano również rodziców, aby podjęli „wyzwanie do batalii o intelekt dziecka”, gdyż jeśli nie uczynią tego sami, wyręczy ich telewizja, czyli nowoczesna *electronic nanny* (Chruścińska, Kubisz, 1998, s. 7–14). Niestety, jest to medium pokazujące przede wszystkim, jak spędzać czas z telewizją i dla telewizji, a zatem zdecydowanie pasywne i bardzo zaborcze (w znaczącym stopniu ograniczające na przykład rozmowy rodzinne). Zbliżoną opinię prezentuje A. Chodubski, mówiąc o nowym typie człowieka. Nazywa go *homo mediorum* i podkreśla, że zjawisko to jest konsekwencją procesu, w którym telewizor zajął centralne miejsce niemal w każdym domu. Jak pisze autor:

zastąpił on miejsce dawnego paleniska, później stołu, przy którym zbierała się cała rodzina [...], uczynił domy salami teatralnymi, gdzie ludzie godzinami przesiadują przy ekranie (scenie); uczestnicząc godzinami w oglądaniu programów stają się ludzie swoistymi niewolnikami telewizora, w przypadku np. jego zepsucia reagują boleśniej niż na chorobę bliskiej osoby (Chodubski, 2002, s. 26–27).

I chociaż ostatnie stwierdzenie w zacytowanej wypowiedzi wydaje się mocno przesadzone, to jednak ogólny wydzźwięk wydaje się trafny i skłaniający do głębszej refleksji. Rodzice nieustannie narzekają, że ich dzieci w sposób właściwie niekontrolowany korzystają ze środków masowego przekazu (w tym TV), uważają również, że media mają bardzo zły wpływ na rozwój dziecka, a jednocześnie dają bezsłowne pozwolenie na wielogodzinne przesiadywanie przed szklanym ekranem (Davidson, 2000, s. 18). Poniżej zamieszczono wykaz negatywnych następstw bezkrytycznego, wielogodzinnego spędzania czasu przed TV przez dzieci (na podstawie: Laniado, Pietra, 2006, s. 34).

A. Tworzenie sztucznej rzeczywistości – teoretycznie każdy z nas zdaje sobie sprawę, że świat ukazwany w filmach to jedynie fikcyjny, stworzony dla potrzeb

TV obraz. Faktem pozostaje jednak utożsamianie wielu aktorów z postaciami, jakie oni kreują, co zdarza się nawet ludziom dorosłym. Jak więc możemy się dziwić dzieciom, jeśli nie zdają sobie sprawy z tego, że to co widzą na ekranie nie jest rzeczywistością, a jedynie naśladowaną ją interpretacją?

B. Tworzenie fałszywych wspomnień – programy, które wywołują silne emocje, powodują, że po ich obejrzeniu dziecko ma problem z postawieniem granicy między tym, co jest jego rzeczywistym wspomnieniem z minionego czasu, a tym co właśnie zobaczyło w TV. Dziecięcy endokrynolog R. Salti podkreśla, że pamięć człowieka stale ulega odnawianiu, nowe informacje wypierają niejako część starych, zatem jeśli dziecko ma problem z odróżnieniem wspomnień rzeczywistych od „obejrzanych”, może to skutkować tworzeniem właśnie fałszywych wspomnień. Na uwagę zasługuje również fakt, że w miarę upływu czasu reakcje emocjonalne dzieci ulegają osłabieniu. Zatem, mimo młodego wieku, patrzą na świat jakby przedwcześnie dorosłymi oczami.

C. Wywoływanie problemów z uwagą i koncentracją – współczesne badania dowodzą, że mózg człowieka ma niesamowite możliwości rozwoju, ale, niestety, na drodze tego rozwoju istnieją też pewne ograniczenia. Wiążą się one z pewnym limitem czasu, który wyznacza niejako zdobycie poszczególnych umiejętności. Mówiąc kolokwialnie: jeśli nie skorzystamy z możliwości rozwoju w określonym momencie, to coś utracimy. Doniesienia naukowe mówią tutaj o zdolności wzrokowego poznawania świata, odczuwania emocji czy zdolności matematycznych i nauki języków obcych. Dane prezentowane przez Laniado i Pietra mówią zaś, że dzieci, które spędzają przed szklanym ekranem oglądając programy telewizyjne 1–2 godziny dziennie, wykazują o 10–20% więcej problemów z koncentracją niż te, które nie oglądają telewizji wcale. W przypadku obcowania z TV 3–4 godziny dziennie trudności z koncentracją zwiększają się o 30–40%. Nie chodzi tutaj o jakość i rodzaj treści, a o nawiązywanie połączeń nerwowych, którym nie sprzyja typowy dla większości programów dziecięcych – szybki, nienaturalny rytm.

D. Uczenie obojętności – w pierwszej chwili może się to stwierdzenie wydać niezrozumiałe albo przynajmniej wątpliwe. Przecież większość programów bazuje na emocjach, a filmy wyzwalają je w stopniu o wiele bardziej znaczącym niż można to racjonalnie wytłumaczyć. A jednak nadmiar silnych emocji paradoksalnie prowadzi do tego, że reakcje emocjonalne na obserwowane zdarzenia ulegają osłabieniu. To jedna strona medalu. Druga to fakt, że zalewa nas zewsząd rwący potok informacji. Przeciętny telewidz oglądając to, co dzieje się na ekranie telewizora, jednocześnie zajmuje się wieloma innymi sprawami. Wiadomości, newsy, gorące tematy już przez sam ten fakt ulegają pewnej deprecjacji. Nie skupiamy się na przyjmowanej informacji. Jeśli dodamy do tego sytuację, w której relacja prowadzona na żywo z miejsca toczącego się konfliktu zbrojnego przerywana jest piętnastominutowym zlepkim bezsensownych reklam, zaś bezpośrednio po niej ten sam dziennikarz opowiada o zdarzeniu w świecie celebrytów – z konsternacją trzeba stwierdzić, że taki sposób podawania informacji faktycznie uczy obojętności. Nie ma bowiem czasu na zastanowienie, refleksję. Wiadomość o tragicznym wydarzeniu natychmiast zostaje zepchnięta na bok relacją z pokazu mody.

E. Uczenie przemocy – istnieje pozytywna korelacja między oglądaniem obrazów zawierających akty przemocy a agresywnym zachowaniem; dowodzą tego

liczne badania. Dziecko uczy się w dużej mierze przez obserwację świata. To co widzi odnosi do własnych doświadczeń i prezentuje określone postawy, nastawienie. Proces, w toku którego się to odbywa, w psychologii określany jest mianem „modelowania zachowania”. Ważne jest, że nie na każdego określony bodziec wpływa w jednakowy sposób. Istotna jest tu zarówno częstość, z jaką dziecko oglądało daną reakcję, lub cały ich splot, jak i zidentyfikowanie sytuacji, w której dziecko znalazło się w danym momencie jako identycznej z tą obserwowaną na ekranie telewizora. Niestety, częste oglądanie scen nasyconych przemocą może również przyczyniać się do wzmacniania tendencji do agresywnego zachowania, jeśli osoba już wcześniej je prezentowała. Faktem pozostaje jednak, że obserwowana w TV przemoc obok efektu modelowania może przynosić jego odwróconą postać, a mianowicie uwrażliwiać obserwatora.

Condry podkreślał wagę refleksji, że telewizja zawsze pełni funkcję edukacyjną, lecz warto wiedzieć, czego właściwie naucza (Condry, 1996, s. 20). Podstawową kwestią jest tutaj jednak jak zawsze i we wszystkim umiar, rozsądne korzystanie z dostępnych źródeł, a przede wszystkim nauczenie dziecka od jego pierwszych lat sposobu, w jaki warto czerpać z tej bezdennej studni.

Życie w świecie wirtualnym

Komputer jako narzędzie pracy i źródło nieprzebranej wiedzy jest faktem tak oczywistym i powszechnym, że nie czuję się zobligowana do jego udowadniania i analizowania. Rozważania moje będą zatem, podobnie jak w przypadku problematyki TV, oscylowały wokół zagrożeń, jakie on ze sobą niesie.

Obok wszechobecnych dziś gier komputerowych coraz większą popularnością wśród młodzieży, ale również młodszych dzieci, cieszy się Internet. Dostęp do sieci stanowi źródło wiedzy, ale przede wszystkim bardzo szeroko pojmowanej rozrywki. Jest to medium oferujące młodym ludziom ogromne szanse aktywności. Obok uczestnictwa w jego rozwoju każdy ma szansę stać się jego współtwórcą, bo obok czerpania zamieszczonych w nim treści, może tworzyć i dodawać własne. Pośród szerokiego wachlarza możliwości i sposobów, w jakie można spędzać wolny czas, Internet zdobywa znaczącą pozycję. Umożliwia przemieszczanie się po całym świecie, docieranie do jego najdalszych zakątków. Ale to co chyba pociąga najbardziej to łatwość, szybkość kontaktów przy zachowaniu absolutnej anonimowości. Pozornie w swoistej ochronie własnej prywatności (a jest nią w pewnym sensie wizerunek) nie ma nic niebezpiecznego. Powstaje pytanie, w jakim stopniu percepcja świata realnego zaczyna stapiać się z przeżywaną przez internautę rzeczywistością wirtualną. Ludzie coraz częściej wydają się niezadowoleni z proponowanych im przez świat ról. Próbują zatem kreować samych siebie w świecie wirtualnym. Tam mogą stać się dowolną osobowością, nie są zmuszeni do ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny. Taka wyprawa do świata wirtualnego daje człowiekowi ulgę i radość, ale, niestety, równocześnie coraz bardziej uzależnia i dezorganizuje jego zachowanie w świecie rzeczywistym

(Nikitorowicz, 2005, s. 91). Bo w realnym życiu nie da się zapomnieć o obowiązkach i odpowiedzialności za najbliższe osoby.

Czy i jak, balansując na krawędzi dwu często różnych obrazów swojej osoby, tego rzeczywistego i drugiego, wymyślonego, stworzonego w wyobraźni, ale „używanego” w kontaktach za pośrednictwem Internetu, czy możliwe jest stworzenie spójnego obrazu własnej osoby? Pozostawię to pytanie otwartym, tym bardziej że nie wydaje mi się, aby istniała na nie jednoznaczna odpowiedź.

Konsumpcjonizm i orientacja „mieć”

Obserwując współczesną rzeczywistość i ludzi, którzy nas otaczają, wiele osób zauważa i ugruntowuje w sobie świadomość tego, że doświadczamy narodzin nowego typu człowieka. Pisałam wcześniej o typie *homo mediorum* również jako nowej formie funkcjonowania. Odniesieniem było tam społeczeństwo medialne. Teraz jednak chciałabym skupić się na zjawisku wszechobecnie narzucającej potrzebie posiadania. Dzisiejszy świat jest bowiem rzeczywistością, w której człowiek nastawiony jest na konsumpcję dóbr. Dla potrzeby osiągnięć charakterystyczna jest niemożność zaspokojenia (Reykowski, 1976, s. 9). Typową cechą nastawienia na posiadanie jest to, że ludzie ukierunkowują całą swą aktywność na pomnażanie swoich dóbr materialnych. Paradoksalnie, niezależnie od włożonego czasu i wysiłku, potrzeba ta nigdy nie zostaje zaspokojona, ponieważ jej zaspokojenie powoduje niemal automatycznie narodziny nowej. Człowiek zatracą się w owym pragnieniu posiadania coraz więcej. Najgroźniejszym chyba skutkiem przyzwolenia na uczestnictwo w kulturze zorientowanej na „mieć” jest pozbawienie człowieka jego wewnętrznej autonomii na rzecz uzależnienia od panującego układu. Najczęściej podświadomie zgadza się on na ów terror (Kowalczyk, 2004, s. 24–28). Zastanówmy się nad istotą problemu. Czy samo posiadanie jest czymś złym? Raczej nie, pod warunkiem, że potrafimy odpowiednio owe dobra zaszeregować we własnym systemie wartości. I znowu swoje rozważania zawężę raczej do społeczności budowanej przez młode pokolenie. Obecnie wiele dzieci utożsamia się nie z tym kim są, ale z przedmiotami, które znajdują się w ich posiadaniu. Te symbole statusu, niestety, będące jedynie pozorem i tanią namiastką prawdziwych potrzeb, często wpływają na poczucie ich wartości. W ten sposób spirala konsumpcji zatacza coraz szerszy i ciaśniejszy krąg. *Cool*, a obecnie częściej używane *trendy* oznacza bycie wspaiałym, nowoczesnym, lubianym przez innych ludzi, podążanie z duchem czasu. Idąc głębiej, jest to równoznaczne z noszeniem markowych ubrań, posiadaniem telefonu komórkowego, firmowych przedmiotów i gadżetów. To również uprawianie modnej dyscypliny sportowej czy posiadanie odpowiedniego hobby. Zaczyna się zatem nieszkodliwie. Bo czymże złym może być sprezentowanie dziecku na urodziny wymarzonej sukieneczki z wizerunkiem ulubionej księżniczki, czy toru samochodowego znanej firmy? Ale potem spirala nakręca się i jak mówi w swojej książce A. Braun: „konsumpcja pozdrawia...” (Braun, 2004, s. 35–73). Potrzeba posiadania jest nam narzucana;

postaram się uzasadnić tę tezę. Zasadniczo człowiek do tego, aby przeżyć, potrzebuje pożywienia i powietrza. O jakości życia decyduje zaspokajanie kolejnych potrzeb: bezpieczeństwa, miłości, rozwoju osobowego, stabilizacji. Styliści i kreatorzy decydują o tym co jest „potrzebne” współczesnemu człowiekowi, a media i reklama sączą w jego podświadomość załączki nowych pragnień, które w miarę rozwoju urastają do rangi realnie odczuwanych potrzeb.

Współczesny świat w poszukiwaniu wartości

Kiedy słyszę o kryzysie wartości we współczesnym świecie, to zawsze rodzi się we mnie sprzeciw, że nie o kryzys wartości naprawdę chodzi, ale o wybory, jakich dokonuje człowiek początku XXI wieku. Wiele osób traktuje dziś wartości ogólnoludzkie w sposób sytuacyjny, relatywny. Odnoszę wrażenie, że człowiek zagubił się w świecie i coraz częściej zatracą się w pogoni za wartościami rynkowymi i dobrami materialnymi. Może zatem powinniśmy mówić o kryzysie kondycji moralnej dzisiejszych społeczeństw, a nie wartości jako takich. Bo one są bytem niezależnym i uniwersalnym. Świat, w którym żyjemy, raczej nie ułatwia dokonywania wyboru. Niby istnieją pewne normy, ale z drugiej strony stale obserwujemy umowność, relatywizm, wieloznaczność reguł i zakazów. Trudno o jednoznaczne drogowskazy, dlatego człowiek zmuszony jest samodzielnie szukać własnej drogi. Mają z tą sytuacją problem ludzie dorośli, w pełni ukształtowani, co możemy zatem powiedzieć o dziecku czy młodym człowieku, który zwyczajnie gubi się w gąszczu sprzecznych nierzadko wzorów postępowania? Wyraźnie mówi o tym Z. Bauman, podkreślając, że współczesny człowiek boleśnie odkrywa brak jednoznacznych zasad postępowania i godnych zaufania, aprobowanych społecznie celów, mogących całkowicie albo chociaż częściowo zdjąć z nas odpowiedzialność za „niepożądane – nieprzemysłane lub nieprzewidziane – skutki naszych wyborów” (Bauman, 2004, s. 180–181). Nie istnieją jego zdaniem nieomyślne prognozy i punkty orientacyjne, a nawet jeśli jakieś obecnie takimi się wydają, rzeczywistość dnia jutrzejszego może je zweryfikować i podać w wątpliwość jako złudne i mylące. System wartości młodego pokolenia w dużej mierze kształtowany jest przez media i lansowany przez nie przemysł rozrywkowy. Zmieniają one w sposób znaczący morale i wartości, powodują szybkie przejście z dzieciństwa w świat dorosłości, zacierają granice tzw. tabu międzypokoleniowego (Chodubski, 2002, s. 26–27). Jak pisze R. Jaworski, media masowe są przyczyną powstania silnej presji wśród młodych ludzi, swoistego terroru. Trzeba bowiem być na czasie, oglądać i słuchać tego co wszyscy. Taka „postępowość” jest bardzo lansowana i, niestety, mocno pociąga młodzież. Często symbolem wchodzenia w ten nowoczesny styl życia jest odrzucanie tradycyjnego systemu wartości panującego w rodzinie. W to miejsce pojawia się nastawienie na przyjemność i korzystanie z dóbr materialnych (Jaworski, 200, s. 36–39). Jak widać, ścierają się tutaj ponownie omawiane już oddziaływanie mediów i rzeczywistość konsumpcyjna. Bez wątpienia muszą te zjawiska wywierać wpływ na postawy młodzieży. Pociągające

stają się inne wartości, przede wszystkim wolność, mieć aby być, i wreszcie tolerancja, ale „po co i dla kogo” (Goriszowski, 2002, s. 87).

Tożsamość człowieka, jak piszą E. i M. Dolata, kształtowana jest i istnieje przede wszystkim w świecie jego wyborów moralnych. Odpowiedź na pytanie kim stanie się młody człowiek, zostanie określona przez niego samego. To on musi podjąć wysiłek nadania sensu własnemu indywidualnemu światu (Dolata, 2002, s. 91–92). Dlatego kończąc myśl, chciałabym wyraźnie powiedzieć, że wielu młodym ludziom udaje się z powodzeniem pokonywać przeszkody w poszukiwaniu istotnych dla siebie wartości. Chociaż nie sprzyja temu ogólny kryzys kondycji moralnej społeczeństwa, to jednak wychodzą z podniesioną głową, dokonując trafnych wyborów. Może dlatego, że traktują przyznawaną im wolność wyboru nie jako daną, lecz zadaną?

Bibliografia

- Bajkowski T., K. Sawicki (red.) (2001), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Trans Humana, Białystok.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bielska E. (2001), *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Trans Humana, Białystok.
- Braun A. (2004), *Czy dzieci muszą mieć wszystko*, Jedność, Kielce.
- Burszta J. (2004), *Różnorodność i tożsamość*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Chodubski A. (2002), *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*, [w:] W. Kojs (red.), *Wartości – edukacja – globalizacja*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Chruścińska J., Kubisz E. (1998), *Dzieci a mass media, Materiały z ogólnopolskiego seminarium. Zielona Góra 1998 r.*, Warszawa.
- Condry J. (1996), *Złodziejka czasu, niewierna służebnica*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Davidson A., Davidson R. (2000), *Tajemnica sukcesu. Jak wychować wspaniałe dziecko*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Dolata E., M. (2002), *Wychowanie ku wartościom w dobie kryzysu kultury*, [w:] W. Kojs (red.), *Wartości – edukacja – globalizacja*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Frączek Z., Szluz B. (2006), *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Iwanicka A. (2002), *Środki masowego komunikowania a aktywność kulturowa młodzieży*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, eMPI2, Poznań.
- Izdebska J. (2004), *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Trans Humana, Białystok.
- Jaworski R. (2000), *Problemy człowieka w świetle psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.
- Kojs W. (2002), *Wartości – edukacja – globalizacja*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Kowalczyk M. (2004), *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Laniado N., Pietra G. (2006), *Gry komputerowe, Internet i telewizja*, eSPe, Kraków.
- Ledzińska M., Rudkowska G., Wrona L. (2005), *Psychologia współczesna, oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Malinga J. (2002), *Globalizacja: między zagubioną a odzyskaną tożsamością*, [w:] M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Niesporek A. (2007), *Czy koniec socjologii, jaką znamy?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

-
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Pietraś M. (2002), *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Reykowski J. (1976), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Rogge J. U. (2006), *Dzieci potrafią oglądać telewizję*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Strykowski W., Skrzydlewski W. (2002), *Media i edukacja w dobie integracji*, eMPI2, Poznań.
- Timoszyk-Tomczak C. (2005), *Konstruowanie własnej przyszłości w kontekście zmian we współczesnym świecie*, [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna oczekiwania i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Tyszka Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań.

EWA KOBYŁECKA

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Możliwości duchowego rozwoju człowieka we współczesnym świecie O potrzebie edukacji aksjologicznej

Na duchowy wymiar osoby przez wieki zwracało uwagę znaczne grono myślicieli, począwszy od św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu, B. Pascala, W.F. Hegla, po M. Schelera, J. Maritaina i innych. Współcześnie filozofia, ujmując człowieka w płaszczyźnie fenomenologicznej, wskazuje na jego świadomość i samoświadomość, intelekt, wolną wolę, podmiotowość oraz indywidualność. Jest on

[...] bytem substancjonalnym, samoistnym, autonomicznym, posiadającym dwojaki wymiar materialny i duchowy. Jego bytowość jest nieprzekazywalna, człowieczeństwa nie można się wyzrec czy scedować na rzecz kogoś innego (Kowalczyk, 2012, s. 17).

Możliwości duchowego rozwoju jednostki są w dzisiejszych czasach bardzo zróżnicowane i trudno uchwytnie w tradycyjnym badaniu naukowym. Podobnie pojęcie duchowości jest rozumiane na wiele sposobów. Ujmowane bądź intelektualnie, bądź emocjonalnie. Przyjmuje się rozmaite sposoby jego kwalifikacji. Wewnętrzny aspekt rozwoju ludzkiej osoby jest wciąż tajemnicą, ale jednocześnie stanowi fakt trudny do podważenia. W książce *Duchowość ateistyczna* A. Comte-Sponville podejmuje próbę porównania tzw. duchowości teistycznej z duchowością ateistyczną. Poza różnicą w stanowisku dotyczącym istnienia Boga, jedna oraz druga duchowość nie oddalają się znaczeniowo i w wielu wymiarach (na przykład etycznym) wykazują znaczny poziom spójności (Comte-Sponville, 2011). Przywołał autor na pytanie „Czym jest duchowość?” odpowiada:

Duchowość to nasz skończony związek z nieskończonością lub bezmiarem, nasze zamknięte w czasie doświadczenie wieczności, nasz względny dostęp do absolutu (tamże, s. 211).

Inny badacz wskazuje, że duchowość

oznacza taką postawę wobec świata, która zmierza do poszukiwania w związku z transcendencją sensu istnienia świata i znaczenia ludzkiej egzystencji (Boksański, 2010, s. 36).

Jej istotę upatruje się w przeświadczeniu,

że oprócz świata materialnego istnieje rzeczywistość pozamaterialna, przewyższająca Ja, w pewnym tylko zakresie dostępna poznaniu ludzkiemu, oddziałująca na sferę uczuć i zachowań (Jackowska, 2010, s. 51).

W psychologii duchowość traktowana jest jako element strukturalny osobowości (powiązany z takimi podsystemami, jak popędy, emocje, racjonalne myślenie, standardy, normy, zasady; uczuciowość wyższa, samoświadomość) i wyróżnia się jej trzy komponenty (tamże, s. 55–57):

- kognitywny (zawierający się w poszukiwaniu poza materią klucza do zrozumienia teorii istnienia świata, własnego w nim miejsca i tożsamości podmiotu);
- emocjonalny (wyrażający się w emocjach oraz uczuciach, które są odczuwalne wobec Absolutu, niepoznawalnej rozumem pozamaterialnej rzeczywistości);
- motywacyjny (wyznaczający kierunek takim formom aktywności, jak: modlitwa, medytacja, dobroczynność, asceza, itp.) (tamże, s. 52).

Rozwój duchowości ma wpływ na podejmowanie dojrzałych decyzji, dobrostan, kondycję psychofizyczną ludzkiej osoby i jest zależny od warunków, w jakich rozwija się młody człowiek (styl, metody wychowania, wzorce osobowe, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna). Duchowość może mieć również wiele praktycznych zastosowań w życiu codziennym. Dotyczą one między innymi zwiększenia poczucia wartości własnej jednostki, firmy, w której się jest zatrudnionym, kształtowania indywidualnego obrazu otaczającej rzeczywistości, rozpoznawania ideałów i wartości, określania zainteresowań i udzielania wsparcia innym ludziom. Ten,

kto rozwija się duchowo, jest w stanie nie tylko tę duchowość odczuwać, ale też korzystać z niej jako z tej sfery, która może kreować w nas wielość i bogactwo zupełnie nowych rozwiązań (Stasiak, 2010, s. 6).

Natomiast oddalenie się od duchowości dosyć często powoduje:

- utratę wiary w sens egzystencji i własne możliwości podmiotu, bezradność;
- niski poziom zaufania do innych ludzi;
- brak satysfakcji z pracy zawodowej;
- niewielkie zaangażowanie w jakiegokolwiek działania, apatię;
- hedonizm, narcyzm;
- negatywne (z perspektywy społecznej) postawy, cynizm, podatność na patologie;
- wysoki poziom frustracji, zagrożenie nadmiernym stresem;
- konformizm;
- zanikanie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów.

Wielu myślicieli wyraża opinię, że w XX wieku nastąpił regres człowieczeństwa (Husserl, 1993). Szybki rozwój techniczny, konsumpcyjne nastawienie jednostek do życia skutkują uniformizacją kultury. Bycie w świecie na początku XXI wieku naznaczone jest piętnem kryzysu tożsamości współczesnego człowieka, który jest zagubiony w chaosie sprzecznych informacji, nie potrafi zbudować własnego systemu wartości i ideałów. Mass media promują zarówno wzorce pozytywne, jak i antywzorce. Osoby godne szacunku, autorytety moralne zastępują celebryci, gwiazdy pop kultury, idole, których popularność zazwyczaj jest krótkotrwała, przemija z modą.

W tych okolicznościach wzrasta zainteresowanie aksjologicznymi aspektami procesu edukacji. Szkoła jest instytucją, która ma przygotować wychowanków do aktywnej partycypacji w kulturze¹. To właśnie w murach tej placówki można im stworzyć możliwości internalizowania (uwewnętrzniania) wartości humanistycznych, ogólnoludzkich, estetycznych i innych, wpływających na rozwój ich osobowości. Tu jednostka rozszerza krąg swoich znajomych, uczy się współpracy w różnych zespołach, współodpowiedzialności za podejmowane działania, dyskusji na tematy egzystencjalne, nawiązuje przyjaźnie. Wincenty Okoń napisał, że w pracy nauczycieli-wychowawców niesłuchanie ważne jest

takie eksponowanie wartości moralnych, artystycznych, społecznych i poznawczych, aby wywoływały one głębsze przeżycia uczniów i stawały się oparciem dla ich ocen i postaw, a tym samym i dla ich charakteru (Okoń, 2009, s. 277–278).

Wartości rozumiane jako to, co się podziwia, ceni, do czego się dąży, pragnie osiągnąć, pomnażać, są źródłem rozwoju człowieka. Wiążą się z ludzkimi potrzebami. Potrzeba poznawcza skłania do wyboru prawdy, potrzeba kontaktu emocjonalnego do wyboru wartości moralnych, potrzeba piękna motywuje do obcowania z wartościami estetycznymi, potrzeba sensu życia jest bodźcem do poszukiwania ideałów i wartości uniwersalnych (Obuchowski, 2000).

Szkolna edukacja aksjologiczna, umożliwiająca uczniom ich rozwój duchowy, psychiczny, emocjonalny, społeczny, moralny, to proces złożony i wielowymiarowy, którego celem jest wyposażenie wychowanków w taką wiedzę, umiejętności i postawy, aby mogli oni samodzielnie odkrywać, rozpoznawać, zrozumieć, wybierać, hierarchizować, pomnażać wartości oraz podejmować decyzje o ich akceptowaniu i respektowaniu (Kobyłecka, 2014). Nauczyciel na co dzień świadomie i systematycznie udziela wsparcia podopiecznym w podejmowaniu decyzji moralnych, kształtowaniu wrażliwości estetycznej, pomaga w odróżnianiu wartości od antywartości kojarzonych z różnymi przejawami zła. Stwarza sytuacje sprzyjające dyskusji na temat zainteresowań artystycznych, emocji towarzyszących obcowaniu z dziełami sztuki². Zachęca do rozmowy na tematy związane z etyką i obyczajowością. Szanuje autonomię wychowanków, stara się ich zrozumieć, nie

¹ Kultura to zbiór sądów, przekonań, norm i dyrektyw wyznaczających wartości, do których należy dążyć. Por. J. Kmita, 1985, s. 11.

² Wartości istnieją w obrębie złożonego układu, który M. Gołaszewska nazywa „sytuacją aksjologiczną”. Por. M. Gołaszewska, 1990, s. 37 i in.

ogranicza wolności. Jest zatroskanym opiekunem, doradcą, tłumaczem rzeczywistości, animatorem działań twórczych.

Pierwszym etapem obcowania ucznia z wartościami jest ich rozpoznanie, czyli zidentyfikowanie, wyróżnienie spośród innych, uświadomienie sobie, że istnieją one tylko w ludzkim świecie, są dane i zadane człowiekowi, uchwytywane umysłem i zmysłami. Jest to proces integralny, angażujący intelekt, emocje oraz wyobraźnię. Natomiast rozumienie, eksplikacja wartości to ich poznanie teoretyczne lub praktyczne, możliwe dzięki partycypacji jednostki w kulturze (Kobyłecka, 2004). Wiedzę o wartościach wprowadza się na lekcjach poprzez: a) odwoływanie się do norm prawnych i zwyczajowych; b) uwydatnianie zasad moralnych odniesionych do postępowania; c) analizę z uczniami kwestii i sytuacji połączonych z wartościami; d) porządkowanie wartości; e) wypróbowywanie wartości w zwykłych, życiowych sytuacjach (Ornstein, Hunkins, 1998); f) obcowanie z dziełami sztuki (na przykład słuchanie muzyki klasycznej, czytanie poezji).

Poglądy na temat tego, co dla człowieka jest najcenniejsze, ulegają dynamicznym przemianom związanym z rozwojem cywilizacji technicznej. Zauważalne relatywizm, konflikt norm i wartości, powodują chaos, zagubienie, kontrowersje. W literaturze z zakresu aksjologii znajdujemy wiele antynomicznych ujęć wartości (Kłóskowska, 1983, s. 196):

1) wartości – cele	wartości – środki
2) wewnętrzne (istotne)	zewewnętrzne (nieistotne)
3) pierwotne (w osiągnięciu)	następcze (po osiągnięciu)
4) samodzielne	konsekwentne
5) realizacyjne	instrumentalne
6) autoteliczne	heteroteliczne

Uchwytne jest ambiwalencja wartości. Trudno zrozumieć i zaakceptować niektóre z nich bez znajomości ich przeciwieństw, na przykład nie uświadomimy sobie w pełni sensów prawdy, miłości, sprawiedliwości, bez odkrycia znaczeń kłamstwa, nienawiści, niesprawiedliwości. Antywartości mogą być rozumiane jako:

- przeciwieństwo wartości pozytywnej,
- brak wartości pozytywnej,
- pozorna wartość pozytywna,
- mały stopień natężenia wartości pozytywnej (Tyszczyk, 1992, s. 138).

Z kolei wybór wartości jest procesem decyzyjnym, na który mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne (wiedza, doświadczenia, przyzwyczajenia, wrażliwość jednostki, jej motywacja, emocje, intuicja), jak i zewnętrzne (determinanty społeczne i kulturowe, na przykład oddziaływanie środowisk wychowawczych, osób znaczących, środków masowego przekazu). W procesie edukacji szczególnie ważny jest świadomy wybór wartości moralnych, które mają charakter powinnościowy, stanowią podstawę godnego życia, „są obiektywnymi kwalifikacjami postaw, zachowań i działań konkretnych osób” (Siemianowski, 1995, s. 107). Akceptowanie (aprobowanie), wybór, hierarchizowanie i respektowanie (realizowanie) ogólnoludzkich, znaczących wartości pomaga człowiekowi w podejmowaniu ważnych życiowo decyzji oraz rozwiązywaniu codziennych problemów, również konfliktów interpersonalnych. Współcześnie coraz częściej spotykamy rozpad więzi międzyludzkich. Jednostki o nastawieniu egocentrycznym mają problemy

z kontrolowaniem negatywnych emocji i nawiązywaniem trwałych, serdecznych i głębokich kontaktów z innymi. Dlatego w wychowaniu podkreśla się wagę na przykład takich wartości, jak pokój, szacunek, miłość, uczciwość, pokora, prostota, współdziałanie, jedność (Denek, 1994); prawda, życie, człowieczeństwo, honor, duchowość (Gajda, 2000); altruizm, wartość osoby ludzkiej, odpowiedzialność, wolność, tolerancja, sprawiedliwość, niewyrządzenie krzywdy innym (Łobocki, 2008). Natomiast w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* eksponuje się między innymi następujące wartości: rodzina, przyjaźń, tolerancja, patriotyzm, zdrowie, uczciwość, odpowiedzialność, szacunek, prawda (Rozporządzenie Ministra Edukacji, 2008). Przy czym trzeba się zgodzić z wieloma badaczami, że wartości należy ujmować całościowo. Są one wzajemnie ze sobą powiązane, internalizacja wartości niższych prowadzi do chęci poznania, urzeczywistniania i realizacji wartości wyższych w hierarchii (Węgrzecki, 1975).

Podejmowanie działań na rzecz ponadczasowych wartości sprzyja wewnętrznemu ubogaceniu aksjologicznemu, stanowiącemu ważną drogę samoedukacji człowieka³. Służy również lepszemu poznaniu ludzkiego życia.

Egzystencja jest wszechogarniającym nie w znaczeniu rozległości jakiegoś horyzontu wszystkich horyzontów, lecz w znaczeniu źródła jako warunku bytu osobowego, bez którego wyblakłaby cała rozległość. Sama nigdy nie stając się ani rzeczą, ani formą, egzystencja jest nośnikiem sensu (Jaspers, 1991, s. 56).

Jednakże nauki filozoficzne i doktryny etyczne dają sprzeczne zalecenia co do celów oraz ideałów wartych ludzkich dążeń, ocen czynów jednostek. Zdaniem J. Tischnera, pierwotnym źródłem doświadczenia etycznego nie jest przeżywanie wartości jako takich, lecz obecność innego. Filozof napisał:

Prawdziwym źródłem naszych etycznych doświadczeń jest człowiek. Chodzi o to, by dążąc do ukształtowania własnego człowieczeństwa, odnaleźć właściwe dla siebie miejsce wśród ludzi i właściwy sposób odnoszenia się do nich (Tischner, 2001, s. 53).

Jest to możliwe na drodze samoobserwacji, autoanalizy własnych i cudzych zachowań. Edukacja aksjologiczna stanowi „najbardziej priorytetową część teleologicznej formacji współczesnych ludzi” (Łomny, 1997, s. 273). Jej celem jest dojrzałość aksjologiczna, oznaczająca możliwie wewnętrznie spójną orientację aksjologiczną we wszystkich jej sferach (wymiar ogólny) i przyjmowanie konsekwentnego wobec niej stosunku do konkretnych wartości szczegółowych (wymiar szczegółowy) (Olbrycht, 2000, s. 75).

Od wieków zwraca się uwagę na osobotwórczą funkcję sztuki. Jeśli zgodzimy się z poglądem, że transcendencja jest świadomym wychodzeniem poza swoje dotychczasowe możliwości, to edukacja do twórczości i poprzez twórczość wydaje się jednym z najważniejszych pól działań środowisk wychowawczych, zarówno rodziny, jak i instytucji oświatowych. Niestety, rodzice uwikłani w walkę o dobra materialne coraz mniej czasu poświęcają swoim dzieciom, nie kształtują aspiracji

³ Możemy również mówić o rozwoju świadomości aksjologicznej. Rozumianej jako „wyrażony w języku zestaw dyrektyw wskazujących na wartości [...] wraz z rejestrem założeń, na których wyżej wspomniany zestaw wartości się konstytuuje (uprawomocnia)”. M. Kowalski, D. Falcman, 2010, s. 49.

kulturalnych związanych z potrzebą piękna. Zaś szkoła często nie sprzyja twórczej pracy. Nauczyciele oraz uczniowie muszą się dostosować do stawianych odgórnie wymagań programowych, rozliczani są z wyników testów i egzaminów, które zawierają zazwyczaj zestaw zadań zamkniętych, promujących rozwiązania zgodne z określonym algorytmem. Na lekcjach brakuje czasu na kreatywność, innowacyjne podejście do problemów, indywidualizm, rozmowy o życiu wewnętrznym podmiotów procesów kształcenia i wychowania. Działania na rzecz wzbogacania człowieka w nowe doświadczenia i doznania wymagają wolności, odwagi oraz chęci samorealizacji.

Wprowadzanie w przestrzeń piękna to nierzadko zaniedbywany obszar pracy szkoły. Rozwijanie wrażliwości estetycznej poprzez wskazywanie różnic między sztuką popularną i wysoką to jakże ważne zadanie współczesnej oświaty. Kształtowanie od wczesnych lat życia kultury estetycznej dziecka, obcowanie wychowanka z dziełami artystów mistrzów umożliwi zharmonizowanie sprawczych aspektów ludzkiej natury, tego co trwałe z tym co przemijające, wspierane są procesy samopoznania i samorozumienia. Sztuka jest instrumentem wychowania estetycznego i moralnego, pobudza wrażliwość człowieka na losy innych, kształtuje wyobraźnię i postawy, sprzyja podejmowaniu działań twórczych (Wojnar, 2000). Ma służyć wychowaniu duchowemu, uformować człowieka w prawdzie, dobru i pięknie. Ideał *homo aestheticus*, zorientowany na *sacrum* przenikał już dzieła Platona, który jest uważany za prekursora teorii twórczości artystycznej ukazującej rolę podświadomości i uczuć jako czynników decydujących o aktach twórczych.

Edukacja aksjologiczna jest poszukiwaniem wartości w ludzkiej osobie, wytworach kultury materialnej i duchowej, w przyrodzie. Aby nauczyciel mógł wspierać swoich podopiecznych w podejmowaniu działań doskonalących ich umiejętności dostrzegania bogactwa wartości w świecie, są mu niezbędne kompetencje aksjologiczne. Składa się na nie wiedza aksjologiczna wykorzystywana przez szkolnego wychowawcę w procesie edukacji, umiejętności rozpoznawania, hierarchizowania, wyboru i rozumienia wartości oraz postawy ich akceptowania i respektowania. Konieczna jest również umiejętność stworzenia takich warunków, w których wychowankowie podejmą wysiłek rozpoznawania, wyboru, hierarchizowania oraz rozumienia wartości, a także odróżniania ich od antywartości (Kobyłecka, 2001). Nauczycielowi potrzebna jest znajomość podstaw filozofii, antropologii, etyki i estetyki. Do ważnych zadań szkolnego wychowawcy należą:

- 1) umożliwienie podopiecznemu poznania koncepcji człowieka jako osoby, sposobów jego doskonalenia;
- 2) pogłębianie w wychowanku świadomości „bycia osobą”, której przysługuje bezwarunkowa godność; tożsamość osobowa powinna objąć zrozumienie siebie jako istoty cielesno-psychiczno-duchowej, która może każdą swą decyzją budować w sobie dobro;
- 3) kształcenie charakteru (ćwiczenie woli);
- 4) kształtowanie uczuć, poddawania emocji kontroli intelektualnej;
- 5) uczenie kontemplacji;
- 6) kształtowanie sumienia;
- 7) kształtowanie postaw wobec drugiego człowieka jako osoby (Olbrycht, 2000, s. 189–196).

Wśród czynników utrudniających wprowadzanie uczniów w świat wartości można wymienić niski poziom empatii wychowawców, brak wrażliwości aksjologicznej, egocentryzm, rygoryzm oraz przedmiotowe traktowanie podopiecznych. Zazwyczaj w procesie dydaktycznym nie odróżnia się wartościowania od ocenia-
nia. Wartości są ujmowane przede wszystkim w wymiarze intelektualnym. Przeży-
cie estetyczne rzadko towarzyszy omawianiu dzieł sztuki na lekcjach. Nie dysku-
tuje się na temat indywidualnych gustów, upodobań artystycznych. Współczesna
kultura popularna w znacznym stopniu kształtuje aksjologiczną wiedzę człowie-
ka i jej stosowanie. Uniwersalne wartości przestają odgrywać tak znaczącą rolę
jak niegdyś, następuje ich korozja. Młodzi ludzie coraz częściej zwracają uwagę
przede wszystkim na wartości konsumpcyjne, w ich życiu dominuje postawa he-
donistyczna. Stawiane są bliskie, możliwe do szybkiej realizacji cele, do których
się dąży. Dobra materialne, popularność, przyjemność łatwego, bezrefleksyjnego
życia jest dużą pokusą, zresztą nie tylko dla młodzieży.

Świat wartości w indywidualnej przestrzeni edukacyjnej nie jest stabilny. Nigdy
do końca nie można przewidzieć, jaki będzie rezultat podejmowanych na lekcjach
działań. Na rozwój poszczególnych jednostek wpływa wiele zewnętrznych i we-
wnętrznych czynników. Rozwiązania dotyczące aksjologicznego przygotowania
i przygotowywania się wychowawcy do pełnienia funkcji zawodowych wynikają
z nowej sytuacji nauczyciela i ucznia, opartej na zasadzie partnerstwa. Mają one
znamię indywidualnego podejścia do wychowanka. Szkolny opiekun koncentruje
się na każdym podopiecznym, starając się jak najlepiej poznać jego zdolności,
zainteresowania, troski i radości. Nauczyciel zdolny do efektywnego kształcenia
autonomicznego – postulowanego przez współczesną pedagogikę – sam przede
wszystkim ma być jednostką wolną od różnego rodzaju zniewoleń, o wysokiej sa-
moświadomości i poczuciu misji oraz tożsamości osiągniętej.

Duchowość łączy się z podmiotowością, najczęściej rozumianą jako nieza-
leżny sposób funkcjonowania (stan) świadomości człowieka (Adamiec, 1992).
Wiąże się ją z autonomią, aktywnością, odpowiedzialnością, godnością i samo-
wiedzą jednostki. Podmiotem się bywa zależnie od zewnętrznych i wewnętrznych
okoliczności funkcjonowania ludzkiej osoby w świecie. Bycie podmiotem (moż-
liwość bycia nim) jest uznane za nieinstrumentalną wartość pozytywną, godną
osiągania, pielęgnowania i ochrony. Miano podmiotu aksjologicznego przysłu-
guje sprawcy podejmującemu działania ukierunkowane na realizację wartości ce-
nionych nie tylko przez niego, ale akceptowanych powszechnie, a suwerenność
podmiotu jest ograniczona kulturowo (Spendel, 1992, s. 41). Uczeń, który czuje
się podmiotem, ma świadomość własnej tożsamości rozumianej jako poczucie
stałości, wewnętrznej spójności i odrębności (Ricoeur, 1992, s. 33). Upodmioto-
wionego wychowanka charakteryzują:

- poszukiwanie wiedzy ułatwiającej dokonywanie samodzielnych wyborów,
- uczenie się na zdobytych doświadczeniach,
- wrażliwość informacyjna,
- pozycja w grupie wzmocniona aprobatą innych,
- poczucie odpowiedzialności,
- odporność na stresy i frustracje,
- otwartość oraz nastawienie pomocowe,

- odporność na manipulację i indoktrynację,
- niezależność, mniejsze liczenie się z opinią innych,
- orientacja prospołeczna (Wiśniewski, 2009, s. 27).

Kształtowaniu poczucia podmiotowości sprzyjają życzliwe, demokratyczne relacje współpracujących ze sobą osób, dialog i negocjacje wspierające się na:

- wzajemnej otwartości, szczerości i autentyczności;
- partnerstwie i zaufaniu;
- poszanowaniu posiadanych praw, w tym do głoszenia własnych poglądów;
- tolerancji, zrozumieniu (Kobyłecka, 2014).

Współcześni nauczyciele mniej lub bardziej świadomie wprowadzają elementy demokratycznego stylu wychowania oraz edukacji aksjologicznej do procesu dydaktycznego. Coraz bardziej popularne są nowoczesne projekty uprzystępniania dzieciom i młodzieży świata wartości, między innymi *Living Values: An Educational*, przetłumaczony na ponad 60 języków (Tillman, Colomina, 2004). A także programy nauczania i propozycje zajęć opracowane w naszym kraju, na przykład przez Krystynę Chałas (*Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki – IX tomów*) oraz Krystynę Ostrowską (*W poszukiwaniu wartości*).

Niewątpliwie istnieją różne możliwości rozwoju duchowego, uwarunkowane kulturowo, filozoficznie, ideologicznie, społecznie a także pedagogicznie. Dobrym przykładem ujęcia tego problemu przy użyciu wielu rozmaitych teorii jest praca zbiorowa pod redakcją Kazimierza Obuchowskiego i Makarego Stasiaka zatytułowana *Duchowy wymiar istnienia* (2010). Najbardziej obiecujące wydają się być te poglądy, które łączą rozwój duchowy z twórczością w różnych dziedzinach i jej uwarunkowaniami. Tradycyjne pojęcie rozwoju duchowego, wspierające się na religii czy też filozofii, znajduje również swoich zwolenników. Propagowanie działań służących wzmacnianiu więzi między ludźmi, pielęgnowaniu dobrych relacji, pozytywnych emocji, zachęcanie do obcowania ze sztuką, kontemplacji, medytacji i modlitwy jest w dzisiejszych czasach pożądane, a nawet konieczne.

Wszechstronny rozwój człowieka, motywowanie go do wyznaczania sobie wzniosłych celów oraz wspieranie dążenia do ich realizacji jest jednym z najważniejszych zadań edukacji.

Niezwykle istotne jest codzienne obcowanie wychowanków z różnymi wartościami, uprzystępnianie ich i promowanie. Obok nowych propozycji warto w praktyce edukacyjnej uwzględnić nadal aktualne i sprawdzone na przykład koncepcję wychowania estetycznego (Wojnar, 1995) oraz teorię kształcenia wielostronnego (Okoń, 2003).

Bibliografia

- Adamiec M. (1992), *Podmiotowość – formy i zmiany*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Boksański Z. (2010), *Podmiotowość a współczesna teoria socjologiczna*, [w:] K. Obuchowski, M.K. Stasiak (red.), *Duchowy wymiar istnienia*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

- Chalaś K. (2006), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin–Kielce.
- Comte-Sponville A. (2011), *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, tłum. E. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Denek K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Gajda J. (2000), *Wychowywać do prawdy? Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Gołaszewska M. (1990), *Istota i istnienie wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Husserl E. (1993), *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, tłum. J. Sidorek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Jackowska E. (2010), *Wymiar duchowości w strukturze zintegrowanej osobowości*, [w:] K. Obuchowski, M. K. Stasiak (red.), *Duchowy wymiar istnienia*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Jaspers K. (1991), *Rozum i egzystencja*, tłum. Cz. Piecuch, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1983), *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kmita J. (1985), *Kultura i poznanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kobyłecka E. (2001), *Kompetencje aksjologiczne nauczycieli jako problem społeczny*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Fundacja Innowacja i WSSE, Warszawa.
- Kobyłecka E. (2004), *Rozpoznawanie wartości przez uczniów szkół średnich w procesie edukacji*, Wydawnictwo PTP, Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Kobyłecka E. (2009), *Nauczyciele i uczniowie gimnazjum wobec wyboru wartości. Między pewnością a wątpliwością*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kobyłecka E. (2014), *Edukacja aksjologiczna w przestrzeni szkolnej codzienności*, [w:] E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Uczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kowalczyk S. (2012), *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kowalski M., Falcman D. (2010), *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M. (2008), *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łomny Z. (1997), *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki. Od regionalizmu do planetaryzmu*, [w:] T. Kukołowicz, M. Nowak (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Obuchowski K., Stasiak M. (red.) (2010), *Duchowy wymiar istnienia*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. (2009), *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruśzewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ostrowska K. (1998), *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Ricoeur P. (1992), *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 2; załącznik 4.
- Siemianowski A. (1995), *Szkice z etyki wartości*, Wydawnictwo „Gaudentium”, Gniezno.
- Spendel Z. (1992), *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Tillman D., Colomina P. Q. (2004), *Wychowanie w duchu wartości. Przewodnik. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Tischner J. (2001), *Etyka wartości i nadziei*, [w:] J. Tischner, J. Paściak, J. A. Kłoczowski *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W Drodze”, Poznań.
- Tyszczyk A. (1992), *O pojęciu wartości negatywnej w literaturze*, [w:] S. Sawicki, A. Tyszczyk (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Węgrzecki A. (1975), *Schefer*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wiśniewski Cz. (2009), *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem (kontekstualność problemu)*, [w:] A. Popławska (red.), *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

LIDIA MARSZAŁEK

PEDAGOGIUM, WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH W WARSZAWIE

Dziecko wobec sztuki – duchowe aspekty rozwoju estetycznego

Wprowadzenie

Duchowość ma różne formy; wyrażają się one w zewnętrznej rzeczywistości i wzajemnie się przenikają. Duchowość jest kluczem do zrozumienia kultury i pozostaje głęboko zanurzona w kontekście społecznym i kulturowym.

Wartości urzeczywistniane przez człowieka stanowią całokształt środowiskowy, który można nazwać kulturą. Według typu wartości wyodrębnia się także poszczególne dziedziny kultury: kulturę moralno-religijną, artystyczną, życia towarzyskiego, zabawy, pracy, fizyczną czy wreszcie tak zwaną kulturę materialną. Człowiek realizuje wartości, a wartości tworzą i „realizują” człowieka od wewnątrz i od zewnątrz dzięki jego pracy nad sobą. Kultura zatem ze swej natury stanowi jakby pomost między życiem materialno-biologicznym i „życiem duchowym”, między doczesnością i wiecznością (por. Stróżewski, 1992, s. 108–111; Rodziński, 1989, s. 275–285; Kawecki, 2006, s. 54–59; Gajda, 2006, s. 16–17). W tym kontekście

[...] duchowość odgrywa niewiarygodnie ważną rolę w naszej kulturze: poszerzając i wzbogacając ludzką podmiotowość; łącząc nas z szerszą rzeczywistością, w której jesteśmy osadzeni; ponownie nadając urok światu; odsłaniając to, co nieprawdopodobne w różnych wymiarach egzystencji; oraz wypełniając nasze życie tajemnicą, witalnością i zdumieniem. Świat pozbawiony ducha jest zubożały (Rubin, 2009, s. 225).

Kultura jest dynamicznym zjawiskiem zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym. W sensie obiektywnym, ponieważ w pewnych okresach te same

elementy kultury oraz ich powiązania mogą być bardzo żywe, bogate w treść i odgrywać ważną rolę w międzyosobowej komunikacji społeczeństwa, w innych zaś mogą być nawet zapomniane. Społeczeństwo tworzy nieustannie nowe elementy i zapożycza z innych kultur (dyfuzja kulturowa) oraz kształtuje nowe powiązania między istniejącymi już częściami i dołącza do nich obce. Dzięki takim procesom komunikacja międzyosobowa wciąż wyraża się w nowych formach i utrwała się w nowych wytworach. Kultura jest dynamiczna w sensie subiektywnym, ponieważ ta sama jednostka raz może bardziej aktywnie i twórczo wykorzystywać określone elementy kultury, innym znów razem zupełnie o nich zapomnieć, a nawet je odrzucić. Kultura w takim rozumieniu stanowi dla członków grupy czy społeczeństwa tzw. uniwersum symboliczne. Jest ona dziełem wszystkich jego członków. Tak rozumiana kultura wyznacza wartości i normy, kształtuje widzenie siebie i świata, oceny przeszłości i wizje przyszłości, pobudza do stawiania pytań o sens życia jednostkowego i społecznego. Kultura stanowi „platformę społecznego kontaktu” lub jego kontekst (por. Dyczewski, 2004, s. 193–195; Milerski, 2010, s. 79–80).

Duchowość zakorzeniona w bogactwach przeszłości może prowadzić ponad to, co przejściowe i przypadkowe, ponieważ wie doskonale, co pozostanie z tego co przejściowe i patrzy na to w sposób krytyczny ani tego nie bagatelizując, ani też nie absolutyzując w obecnej aktualizacji. Z jednej strony dzieła kultury materialnej świadczą zawsze o jakimś „uduchowieniu” materii, o poddaniu tworzywa materialnego energiiom ludzkiego ducha, z drugiej zaś, dzieła kultury duchowej świadczą o swoistej „materializacji” ducha i tego, co duchowe. Wymiarem zasadniczym jest człowiek w swej integralności, człowiek, który żyje jednocześnie w sferze wartości materialnych i duchowych. B. Nawroczyński w swoich dziełach wielokrotnie podkreślał związek kultury materialnej ze sferą duchową:

Otóż wszelkie nowe takie dobro, które ludzie darują ludzkości, nosi na sobie piętno tego ducha, z którego powstało. Bywa ono przy tym nie tylko wyrazem czyichś przeżyć, lecz przede wszystkim wyrazem pewnego podmiotowego sensu, decydującego o strukturze tego ducha. Może to być przy tym duch pojedynczego człowieka lub całego narodu. [...] Każde prawdziwe dzieło sztuki jest niesfałszowanym wyrazem indywidualnej struktury duchowej. [...] Dzieła te obok rysów właściwych swojej epoce odznaczają się przede wszystkim strukturą tego ducha, który je stworzył (Nawroczyński, 1966, s. 318–319)¹.

Analiza dzieł B. Nawroczyńskiego, pomimo upływu wielu lat od ich powstania, dowodzi ich nieprzemijającej wartości. Istoty autokonstytuowania się człowieka poszukiwał on bowiem w kulturze, rozumianej jako część wewnętrznego życia człowieka. Podstawą tegoż życia są różne kategorie i stopnie wartości normatywnych i nienormatywnych, nadające czynnościom, wytworom i procesom,

¹ „Osobowe życie człowieka – zarówno indywidualne, jak społeczne, zarówno prywatne, jak publiczne – stanowi właśnie »świat kultury« w najbardziej elementarnym sensie tego określenia. Cokolwiek więc jest przejawem duchowości ludzkiej, cokolwiek nosi na sobie – pośrednio lub bezpośrednio – ślad ludzkiej świadomości intelektualnej, wszystko to jest tak czy inaczej »kulturowe«. Racją przeto najbardziej podstawową, dla której jakiś czyn bądź też jego rezultat mamy prawo zaliczyć do kultury – nie jest jego taki czy inny związek ze współżyciem międzyosobowym albo ewentualnie jeszcze dodatnia jego ocena, ale po prostu sam fakt, że dany czyn lub skutek danego czynu zrodził się w kręgu życia duchowego, jako wyraz pełnej natury człowieka” (Rodziński, 1989, s. 207).

w tym także edukacyjnym, ich kulturalny charakter, zaś dobra kulturalne można hierarchizować w odniesieniu do określonych stopni wartości. Za najistotniejszą dla rozwoju człowieka B. Nawroczyński uznawał kulturę duchową, zwróconą wprost ku wartościom absolutnym, wśród których umieścił religię, moralność, naukę i sztukę.

Cóż bowiem w życiu duchowym bardziej oddanego świętości od najwyższych uniesień religijnych? – co wyłącznie dąży do realizowania dobra od głębokiej i szczerzej moralności? – co usilnie poszukuje prawdy od rzetelnej nauki? – co bardziej przepojone pięknem od arcydzieł sztuki? Wartości absolutne stanowią najistotniejszy sens kultury duchowej (Nawroczyński, 1947, s. 136).

Kontakt ze sztuką jako duchowe doświadczenie piękna

Człowiek poznaje świat nie tylko za pomocą przekazywanej mu wiedzy, ale też w sposób bezpośredni – widzi go, słyszy, czuje i poznaje w postaci konkretnych obrazów, stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości. Istota percepcji to aktywna i twórcza postawa wobec rzeczywistości. Percepcja to proces złożony, oparty na bezpośrednim i aktywnym oglądzie, przeżywaniu, odkrywaniu, rozumieniu i wartościowaniu.

Dostrzeganie piękna i jego przeżywanie uzależnione jest w dużej mierze od wrażliwości estetycznej. Jest to czynnik najbardziej osobistej kultury, głęboko zakorzeniony w osobowości człowieka i podatny na wpływy zewnętrzne. Podstawą rozwoju wrażliwości estetycznej są przede wszystkim dwie sfery funkcjonowania człowieka – sfera percepcji i odczuwania emocji. Poziom rozwojowy tych sfer nie tylko warunkuje potencjał wrażliwości estetycznej człowieka, ale też nadaje jej specyficzny charakter w poszczególnych okresach życia. Sposób, w jaki człowiek spostrzega świat w pewnym stopniu zależy od stanu i możliwości jego narządów zmysłowych oraz dopływu bodźców, niosących informacje o świecie. W rzeczywistości percepcja jest procesem niezwykle złożonym i obejmuje nie tylko spostrzeganie, ale również rozumienie, wartościowanie i przeżywanie, zwłaszcza, jeśli odbiorca ma do czynienia z pięknem.

Percepcja sztuki może mieć różne rodzaje i stopnie aktywności – od biernej, poprzez proste przenikanie w świadomość – aż do percepcji czynnej. Niezależnie od tego może być mimowolna lub kierowana. Oznacza to, że nie wystarczy odebrane wrażenie i zdrowy rozsądek, potrzeba jeszcze wyrobienia, kształtowania i rozwijania świadomości artystycznej, która zapewni możliwość stosowania pełnej, aktywnej i dającej satysfakcję percepcji. Percepcja spontaniczna to proces, w którym człowiek „zatrzymuje” się na fragmentach dzieła. Ważne jest dla niego to, co „działa uczuciowo”. Natomiast percepcja inspirowana i kierowana odznacza się wieloma formami aktywności, nie tylko odczuciem, ale i opisem, analizą, interpretacją (por. Hohensee-Ciszewska, 1982, s. 69–71).

Dzieła sztuki jako wytwory wyobraźni zwrócone są do całego człowieka. Stanowią źródło nowych doświadczeń i przyczyniają się do lepszego rozumienia innych ludzi, co równocześnie stanowi drogę do osobistego wzbogacenia. Sztuka

odzwierciedla to, co człowiek przeżywa w danej chwili, ale też co nie pozostaje bez znaczenia dla chwil, które nadejdą. Oprócz więc sztuki będącej „obrazem” człowieka oraz sztuki będącej narzędziem jego rozwoju, jest ona także sposobem otwierającym tajemnice ludzkich doświadczeń i ich mechanizmy. Jest po prostu źródłem estetycznej samowiedzy człowieka (por. Szuman, 1969, s. 115–116). Jako czynnik natury i kultury sztuka prowadzi do realizacji ideału najwyższego człowieczeństwa. Poglębiamy stosunek do rzeczywistości, ukazując w swych arcydziełach szerokie horyzonty i dalekie perspektywy w życiu człowieka, sztuka wychowuje go w sposób swoisty, jedyny i niepowtarzalny, odsłania nieznanne obszary rzeczywistości, angażuje i intensyfikuje przeżycia, intelekt, działanie. W „zwierciadle sztuki” człowiek widzi świat i życie w nowym świetle i przeżywa je z nowym, świeżym uczuciem; zatrzymuje się on i otwiera całe swoje jestestwo na to, czym sztuka go obdarza.

Przeżycie estetyczne nie zawsze musi być samo w sobie wartością ostateczną, niewymagającą żadnych uzasadnień ani weryfikacji. Doznanie estetyczne może jedynie świadczyć o tym, że dzieło, które je wywołuje, jest artystycznie wartościowe, nie implikuje to jednak bezwarunkowo ludzkiej wartości tego doznania. Estetyczne doznanie wprowadza człowieka w wartości nadestetyczne – w świat prawdy, piękna i dobra poprzez spontaniczny zachwyt, będący najbardziej adekwatną odpowiedzią na przeżycie piękna. Uczucie zachwytu to specyficzny stan psychiczny, w którym władze poznawcze i emocjonalne człowieka osiągną stan maksymalnej koncentracji w doświadczaniu przedmiotu, stan „porwania” i „zatrzymania” przez ten przedmiot, powodowany wewnętrznym przymusem, nie tylko akceptowanym, ale też pożądanym przez człowieka.

H.G. Gadamer zauważa, że „w dziele sztuki stykamy się z czymś bliskim, a jednocześnie to zetknięcie w zagadkowy sposób wstrząsa nami i burzy zwyczajność” (za: Wojnar, 1984, s. 5). Znaczenie przeżycia estetycznego podkreśla również I. Wojnar:

[...] przeżycie, doświadczenie, czy doznanie stanowi wartość samoistną, spełnioną w niepowtarzalnej chwili wyrwanej z codzienności, powszedniości, rzeczywistych uwikłań. [...] Przeżycie piękna pobudza senne pokłady ludzkiej psychiki, odkrywa jej uśpione siły i blaski. Jest prawdą, że właśnie dzięki sztuce pewne dyspozycje człowieka, jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do najbardziej osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego, ujawniają się w sposób jedyny i wyjątkowy (tamże, s. 17).

Dzieło sztuki prowadzi do głębi,

zmusza do wysiłku ducha, dążącego do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzianemu światu, przez wydobycie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej, ukrytej pod wszelkimi pozorami (Wojnar, 1964, s.104).

Spotkania ze sztuką, przeżycia i doświadczenia niosą ze sobą bogaty ładunek emocjonalny, umożliwiający dotknięcie najgłębszego *Ja* osoby, co może prowadzić do gruntownej przemiany człowieka. Poprzez otwieranie egzystencjonalnej głębi sztuka przyczynia się do pobudzania procesu stawania się „coraz bardziej człowiekiem” (por. Tarnowski, 1993, s.140).

Sztuka wychowuje człowieka inaczej niż nauka i inaczej niż bezpośrednio dana rzeczywistość. Dociera do głębi jestestwa, przekształcając i wzbogacając osobowość człowieka, skłaniając do poszukiwania piękna i nasycając zmysły, wyobraźnię i uczucia. Język sztuki posiada ogromną zdolność komunikacji – nie działa jak słowa następujące po sobie w czasie, lecz symultanicznie dokonuje się w jednym akcie widzenia (por. Szuman, 1969, s. 115–116). Każde przeżycie estetyczne wpływając na człowieka pozostawia w jego psychice ślad. Mimo że trwa nierzadko krótko, ale ta chwila zachwytu, wzruszenia nad pięknem, głębokie doznanie czy radość przeżycia, kumuluje się w człowieku. Suma takich doświadczeń składa się na jego wewnętrzne bogactwo.

Szukanie piękna towarzyszy człowiekowi od zawsze, będąc potrzebą wyższego rzędu. Zrozumienie natury i istoty piękna jest natomiast kwestią niezwykle skomplikowaną. Odmiany piękna obejmują cechy umysłowe i intelektualne człowieka, jego uczucia, stan zewnętrzno-duchowy, wygląd zewnętrzny, styl, ale i kunszt działania i życia. Dla subiektywnego odbioru piękna istotna jest wrażliwość odbiorcy na różne treści, formy i wartości nie tylko dzieł artystycznych, ale też naturalnych form piękna. Psychologiczny kontekst pojęcia piękna zakłada, że wartości z nim związane są wartościami demokratycznymi – każdy może wyrokować o tym, co uważa za piękne, a istotą doświadczania tegoż piękna są doznawane przez człowieka przeżycia estetyczne (por. Stróżewski, 1986, s. 58–59).

Według R. Ingardena przedmiot przeżycia estetycznego jest czymś równie rzeczywistym, jak przedmiot poznania, a każde w pełni rozwinięte przeżycie estetyczne dokonuje się w mnogości faz, obejmujących wielorakie przeżycia składowe: akty ujmowania, twórczego kształtowania, odtwórczego rekonstruowania i rozumienia, wzruszenia i emocje. Przeżycie estetyczne rozpoczyna się z chwilą, gdy na tle spostrzeżonego lub wyobrażonego przedmiotu pojawia się szczególnie jakość, wprawiająca w stan wzruszenia, którą R. Ingarden nazywa „emocją wstępną”. Odznacza się ona rodzajem się ze wzruszenia i zadziwienia pragnieniem objęcia w posiadanie wywołującej wzruszenie jakości. Dzięki temu emocja wstępna prowadzi ku aktywnemu zwróceniu się do jakości, zaś sama ta jakość staje się ośrodkiem krystalizacji przedmiotu estetycznego, ujmowanego w trakcie jego stawania się (por. Ingarden, 1966, s. 51–52). Wobec piękna

[...] odczuwamy jakoby drzenie wewnętrzne, którego w pierwszej fazie estetycznego przeżycia nie próbujemy przerwać jakkolwiek refleksją. Więcej, obawiamy się nawet jej nadejścia, mając rozkoszną świeżość pławienia się w jakiejś irracjonalnej strefie, z której niechybnie »dlaczego« wyrwie nas prędzej lub później (Dymara, 2010, s. 155).

Rozpoznawanie piękna jest więc możliwe wyłącznie dzięki wrażliwości człowieka, poddania się wewnętrznemu oczarowaniu, milczącej kontemplacji przeżycia i doznania.

Specyfiką i jednocześnie najbardziej terapeutycznym walorem sztuki – zwłaszcza sztuki niewerbalnej, a więc dzieł plastycznych, pantomimicznych, tanecznych i muzycznych – jest jej bezpośrednio, pozaintelektualne odwoływanie się do sfery emocji. Kontemplacja estetyczna piękna polega na oderwaniu się od dążeń i celów życia praktycznego i bezinteresownym skupieniu się na przedmiocie estetycznym

tylko ze względu na niego samego. Bardziej aktywne od kontemplacji jest wczuwanie się, polegające na wkładaniu własnych przeżyć, mocno zabarwionych wzruszeniami, w kontemplowany przedmiot. Dzięki temu doznanie estetyczne prowadzi do „rozlewania się” uczuć na coraz szersze kręgi przedmiotów i do oczyszczenia uczuć z wszelkich pierwotnych instynktów, przez co człowiek uczy się współczuć z innymi jednostkami ludzkimi, narodem i ludzkością (por. Nawroczyński, 1997, s. 102).

Adekwatne przeżywanie piękna jest swego rodzaju umiejętnością, zdobywaną przez człowieka stopniowo, w gotowości do wyłącznego skupienia na dziele, we wpatrzeniu lub wsłuchaniu się w nie całym swoim jestestwem. Człowiekiem zaś w pełnym tego słowa znaczeniu może stać się jedynie ten, który nauczy się dostrzegać i przeżywać piękno, w przeciwnym razie jego życie stanie się jałowe i pozbawione treści (Szuman, 1969, s. 112–113).

Przeżycie piękna przez dziecko

Widzenie piękna nie jest mechaniczną rejestracją obrazu lecz twórczym, dynamicznym i złożonym działaniem. Problem ten w dużym stopniu dotyczy bowiem kwestii preferencji, które rozwijają się pod wpływem oddziaływań kulturowo-społecznych. Już nawet najprościej, mechanistycznie ujmowany proces percepcji i przetwarzania odbieranych bodźców uzależniony jest w znacznym stopniu od specyfiki kultury i otoczenia, w jakim rozwija się człowiek. Standardy estetyczne ewoluują wraz z rozwojem człowieka, głęboko wrośniętego w społeczeństwo i kulturę. Kulturowe reguły i wzory wpływają nie tylko na zachowania człowieka, ale też na sposób odbierania rzeczywistości. Człowiekowi nieświadomie podoba się to, co jest zgodne z utrwalonymi kanonami. Wrażenie estetyczne jest więc czymś więcej niż reakcją na rzeczywistość – jest reakcją nastawionego w określony sposób podmiotu. Jest więc ono kreowane przez odpowiednie sugestie, skojarzenia i oczekiwania obserwatora. Dzieło nie jest więc tworem izolowanym, a znaczenie estetyczne nie jest jego wyłączną własnością; jest ono umieszczone w kontekście ocen społecznych. Jego poznawanie jest zależne od grupy społecznej, nawyków społecznych, języka; staje się poniekąd interpretacją, niezrozumiałą w obrębie odmiennego kontekstu społecznego. Doświadczenie estetyczne jest więc przejawem specyfiki danej kultury (por. Shusterman, 1998, s. 228).

Kultura w specyficzny sposób budzi wrażliwość dziecka i jego zapotrzebowanie na sztukę, ucząc ją cenić i rozumieć, wnikać w nią i poddawać się jej działaniu. Nie oznacza to jednak pełnego podporządkowania preferencji jednostki do większości, bowiem do kultury artystycznej każdy ma prawo podchodzić indywidualnie. Wielość rzeczywistości, w jakich istnieją dzieła artystyczne, wielość sposobów patrzenia na te dzieła, kryteriów ocen i sądów wartościujących sprawiają, iż kultura staje się potencjalnością. W tym zbiorze potencjalności uczestnik życia kulturalnego dokonuje wyborów, które jednak wyrażają nie tylko tożsamość kultury czy tożsamość kręgu, w którym on istnieje, lecz również jego samego, jego indywidualizm przejawiający się w zróżnicowanych formach partycypacji kulturowej.

Nie wszystkie z tych dóbr przemawiają z początku do dziecka [...] w jednakowy sposób. Do bardzo wielu z nich nie ma ono w swoim własnym wnętrzu klucza i dlatego nie może sobie ich uprzystępniać, ich zasymilować, ich się dorobić (Nawroczyński, 1966, s. 318 – podkr. aut.).

Potrzeby i aspiracje estetyczne dziecka początkowo formuje środowisko rodzinne. Wychowanie naturalne w aspekcie uznawanych w rodzinie wartości i preferencji estetycznych jest pierwszym, nie do końca uświadomionym działaniem w kierunku kształtowania percepcji piękna i brzydoty i upodobań estetycznych dziecka. Po rozpoczęciu instytucjonalnej edukacji spotyka ono ludzi, którzy podejmują mniej lub bardziej świadome działania dla jego rozwoju, w tym także kultury estetycznej, wrażliwości na piękno. Już w okresie przedszkolnym ku dziecku kierowane są działania, mające na celu jego alfabetyzację kulturalną.

Między dzieckiem a celami, ku którym chcemy je prowadzić, rozwiera się głęboka przepaść. Czym ją zappełnić, gdzie są te środki, które by pozwoliły urzeczywistnić to, co na razie jest ideałem? (tamże, s. 315).

Uprzystępnianie różnych dziedzin sztuki, kultury zmierza ku pobudzeniu i usprawnianiu procesów dziecięcej percepcji, dostrzegania, rozumienia i przeżywania wartości wizualnych dzieł oraz treści w nich zawartych, przyswajania pojęć z zakresu sztuki i kultury, kształtowania, rozwijania i wzbogacania osobowości dziecka, zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej, jak i społeczno-kulturalnej. Nauczyciele mają niemal całkowitą kontrolę nad tematami, stylami, formami wyrazu, narzucając tym samym pewne standardy wartościowania i wyraźnie ukierunkowując według nich aktywność artystyczną dzieci. Ważnym elementem alfabetyzacji kulturalnej jest też przygotowanie dziecka do percepcji świata symboli i wartości kulturowych.

Każde spotkanie dziecka z dziełem sztuki pociąga za sobą konsekwencje estetyczne, kształcące i wychowawcze, pobudzając procesy zmierzające do doskonalenia percepcji, poczucia estetyki, przestrzeni, harmonii wewnętrznej. Spotkania takie już od najmłodszych lat są niezbędne w kształtowaniu umiejętności pełnej percepcji piękna, bowiem

żadna wiedza o sztuce nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z dziełem – dopiero doświadczenie, polegające na osobistym zapoznaniu się, zobaczeniu, usłyszeniu, przeczytaniu, uczestniczeniu daje nam pojęcie o tym, czym jest dzieło sztuki, stanowi niezbędną podniętę dla pobudzenia rozwoju wrażliwości estetycznej (Gołaszewska, 1979, s. 35).

W kształtowaniu wrażliwości estetycznej niebagatelną rolę odgrywa także otoczenie, w jakim dziecko funkcjonuje od pierwszych chwil swojego życia, zależne od specyfiki kulturowej. Wszelkie doświadczenia wizualne wpływają na rozwój percepcji dziecka i na kształtowanie ogólnej wrażliwości estetycznej. Powodują wzrost doświadczeń i poszerzają wiedzę o otaczającym świecie.

Jednak, jak wskazuje B. Nawroczyński, ten proces nie może postępować bez czynnej postawy samego dziecka.

Najlepszy nauczyciel nie włoży w biernego ucznia ani wiedzy, ani rozwoju umysłowego, ani wykształcenia. Żadnego z tych dóbr nie można otrzymać z zewnątrz. [...] Nauczanie może stworzyć

tylko pomyślne warunki dla tego procesu rozwojowego, który odbywa się w uczniu. Może nim do pewnego stopnia pokierować, ale nigdy nie zdoła go zastąpić. Tylko martwe figury można lepić z wosku, nadając mu dowolną formę, malując na dowolne kolory. Struktura duchowa człowieka musi być wytworem jego własnego rozwoju (Nawroczyński, 1966, s. 316).

Pomimo więc świadomych i nieświadomych oddziaływań otoczenia, dziecko w ocenie estetycznej wartości doznawanych wrażeń zmysłowych w istotnym stopniu zależne jest od preferencji związanych ze specyfiką poziomu rozwojowego i szczególnie rodzajem percepcji otoczenia. Dziecko do około 7. roku życia dokonuje oceny na przykład prac plastycznych ze względu na kolory i temat. Od 7. do około 12. roku życia decydującym kryterium oceny dokonywanej przez dziecko jest realistyczne ujęcie tematu, kontrast i harmonia kolorów, zaś po 12. roku życia następuje osłabienie zainteresowania realizmem i kolorem, zaś wyznacznikiem piękna staje się kompozycja i wyraz emocjonalny dzieła. Na zasób posiadanych i uwewnętrzzonych przez dziecko kategorii estetycznych wpływa także jego środowisko, zaś działanie to niejednokrotnie może nosić znamiona tłumienia naturalnej wrażliwości dziecka na kategorie estetyczne (por. Błażoń, 1994, s. 180–181).

W okresie dzieciństwa czynniki biopsychiczne mają więc najbardziej istotne znaczenie w percepcji piękna. Dziecko jest jeszcze stosunkowo niedojrzałe w sferze uczuć estetycznych (z wyjątkiem dzieci szczególnie zdolnych lub wrażliwych artystycznie). W swych upodobaniach nie kieruje się wartościami artystycznymi, lecz bierze pod uwagę kryteria rzeczowe i realistyczne. Nie odczuwa banalności i szablonowego ujęcia. Indywidualny kontakt dziecka z przedmiotem i zjawiskiem estetycznym daje jednak możliwość własnego wypowiedzenia się i jest kształcąca nawet wówczas, gdy wypowiedź jest błędna, sprzeczna czy kontrowersyjna, zaś z punktu widzenia wychowawczego nie jest najważniejsze, czy dziecko dokładnie rozumie prezentowane dzieło, ponieważ niejednokrotnie stwarza to trudność nawet profesjonalnym krytykom sztuki. Dla dziecka i jego rozwoju estetycznego istotne jest to, że wypowiada swoje opinie, ujmując dzieło sztuki po swojemu (por. Rogalewicz, 1995, s. 185–207).

W przeżyciach estetycznych dzieci dominuje element emocjonalny z dużym ładunkiem uczuć. Sztuka wywołuje może zachwyt, podziw, zdziwienie, śmiech, lęk, niepokój, smutek. W toku rozwoju dziecka, obcowania z dorosłymi i innymi dziećmi oraz gromadzenia doświadczeń, emocje podstawowe przekształcają się w bardziej złożone i rozwinięte, wzbogacone na przykład o wyobrażenia lub sądy. Wrażliwość estetyczna małych dzieci nie jest jednakowa. Jedne dzieci cieszą barwy, kształty, inne dźwięk i ruch. Wzruszeń dostarczać może obcowanie z przyrodą i codziennym otoczeniem. Dziecko poddaje się oddziaływaniu sztuki jako widz lub słuchacz, ale przede wszystkim wtedy, gdy obcuje z pięknem w sposób czynny, czyli gdy się bawi, pracuje i podejmuje własną twórczość.

Dziecko jest jednak bardziej twórcą niż odbiorcą sztuki – nie posiada jeszcze wykształconej umiejętności adekwatnego przeżywania sztuki ani jej oceny. Pojęcie piękna w tym zakresie odnosi się bardziej do dzieł artystycznych, odpowiadających charakterystycznym cechom poznawczym i psychicznym w tym okresie. Dziecko jest bardzo zainteresowane wszystkim, co je otacza – chętnie ogląda obrazek, słucha opowiadania lub wiersza, jeżeli je tylko rozumie. Nie jest

jednak jeszcze w stanie ocenić, czy posiadają one wartości artystyczne. W „świecie przedstawionym do akceptacji” przez dorosłych dzieciom podoba się to, co jest dla nich atrakcyjne, przyciąga i skupia ich uwagę – proste formy, jaskrawe kolory, zaskakujące zestawienia obrazowe, tematyka bliska dziecięcym doświadczeniom. Trzeba więc przyjąć, że małe dziecko żywo reaguje na bodźce estetyczne, które dostarczają mu w kontakcie z otaczającą rzeczywistością przyjemnych wrażeń i radości – cieszą je barwy, kształty, dźwięki, ruch.

Stosunek małego dziecka do piękna i wartości estetycznych cechuje duży subiektywizm. Upodobania i wzruszenia estetyczne są powiązane z jego osobistymi potrzebami, dążeniami, pragnieniami. Podoba mu się to, co przynosi radość, dobre samopoczucie, odprężenie lub nowe wrażenia. Silnie odczuwa te elementy piękna, które się łączą z treścią zabaw i działaniem oraz zaspokajają potrzebę uznania w oczach własnych i w oczach rówieśników. Własne kryteria stosowane wobec realnych przedmiotów i istot odnosi także dziecko do sztuki: do obrazów, utworów literackich, piosenek, biorąc pod uwagę ich treść. Niewątpliwie oddziałuje na dzieci artystyczna struktura całości tych utworów, a więc również ich forma. Tego rodzaju przyciągające uwagę dzieła „podobają się” dzieciom, czasem nawet skłaniają do ich analizy, poszukiwania własnej ich interpretacji, ale nie są w stanie wzbudzić uczucia zachwytu i oczarowania, wprowadzić w świat tajemniczego i niezwykłego przeżycia.

Przeżycia dziecka wywołane przez bodźce estetyczne bywają złożone i silne, powiązane z dużym napięciem uczuć, z grą wyobraźni i myśli. Szczególną cechą tego okresu wydaje się być doświadczanie piękna otaczającego go świata, szczególnie świata natury i w tym kontekście należałoby analizować przeżycia estetyczne dziecka. Pomimo synkretycznego, ogólnego spostrzegania dziecko posiada specyficzną właściwość dostrzegania rzeczy drobnych, które umykają uwadze osób dorosłych. Tego rodzaju spostrzeżenia opierają się na zauważaniu drobnych całości, skupieniu na nich uwagi bez analizy i prób rozumienia w intensywnym wewnętrznym dążeniu do „wchłonięcia” doświadczenia, które bez udziału świadomości rodzi duchowe przeżycie. Te bodźce zewnętrzne odbierane są w głębi psychiki dziecka i nie podlegają jakiegokolwiek rozumowej selekcji – rzeczy ujmowane przez dorosłych w kategorii „zwykłych i codziennych” nabierają dla dziecka specyficznego wartości poprzez wewnętrzne ujmowanie ich jako nowych, zaskakujących i niezwykłych, pobudzających do wyrażania własnych przeżyć.

Dziecko to źródło zachwytu. Potrafi zachwycić się tym, wobec czego my jesteśmy obojętni. Czy nie widzieliśmy nigdy dziecka zachwyconego blaskiem świecącej się zapałki? Kto widział je, jak obserwuje biegnącą mrówkę? Dzieci mają w sobie naturalną potrzebę podziwu i zachwytu, o której sami dorośli dawno już zapomnieli (Pellegrino, 1994, s. 29).

Przeżycie estetyczne i doświadczenie uruchamiają mechanizmy dziecięcej psychiki, odkrywając jej wnętrza. Poznanie rzeczywistości prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, nieuznającego za swój cel pouczenia, ale napełnianie dziecięcego życia radością i „karmienie” jego wyobraźni.

Dziecko spotyka piękno kwiatów, chmur, drzew, niezwykłość świata zwierząt, ptactwa, ryb [...] spotyka dziwność i tajemniczość sprzętów, otoczenia [...]. Często dziecko wpada w zachwyt lub

zdumienie wobec fenomenów, które dla dorosłego są codzienne, zwykle, banalne. [...] Nic dziwnego. Przecież na ten świat dusza dziecka przyszła niedawno. Wszystko w nim wabi ją i woła, pragnie być wewnątrzem, pragnie stać się uduchowione (Sawicki, 1996, s. 111).

Dziecko jest stale w stanie podziwu i uwielbienia dla otaczającego je świata, dlatego zadaje tak wiele pytań o istotę rzeczy – lecz pytania te nie są zadawane w celu uzyskania odpowiedzi. Dzieci pytają, bo „[...] są zaczarowane tajemnicą istnienia czegoś, co nie jest nimi, co jest na zewnątrz. Pytają, bo wielbią tę tajemnicę, która jest dla nich darem” (Sawicki, 1995, s. 70). Spontaniczne pytania są dla dziecka naturalną formą jego egzystencji, w której wyraża się jego dusza, dążąca do przyjęcia, wchłonięcia całego świata. Duchowość dziecka wchłania w siebie to, co jest jej potrzebne, czyniąc to na swój indywidualny sposób, mający charakter niemal fizjologiczny. Dla dziecka świat jest pełen tajemnic, które je ekscytują i wywołują głębokie przeżycia, a dziecięce pytania są dowodem powagi, z jaką dziecko odnosi się do tajemnic bytu. Powaga ta charakterystyczna jest właśnie dla wieku dzieciństwa, a w okresie późniejszym ulega degradacji – dorosły człowiek nie potrafi być już tak dociekliwy i poważny, gdyż „upadł w codzienność, żyje powierzchnią bytu, zamknął się, zniszczył nastrojenie swego ducha, wrażliwość na wezwania płynące od rzeczy” (tamże, s. 71).

Dzieci są żywo zainteresowane wszystkim, co pojawia się w ich świecie, jednak wydaje się, że zdecydowanie mniejszą uwagą obdarzają elementy „narzucaanej” przez dorosłych koncepcji świata niż elementy samodzielnie odkryte, spontanicznie „wchłaniane”, asymilowane w ich wewnętrzny świat. Potrafią długotrwale koncentrować się na wykonywanych przez siebie czynnościach w samorzutnej zabawie czy też spontanicznej działalności poznawczej, poświęcając wiele czasu na manipulowanie przedmiotami, obserwację i kontemplację istot, przedmiotów i zdarzeń. Wydaje się więc, że dziecko niezdolne jest do dłuższego skupienia uwagi wyłącznie na elementach świata prezentowanych mu przez osoby dorosłe w ich własnej koncepcji wychowawczej. Posiada natomiast znakomite umiejętności w tym zakresie, jeśli jego uwaga została skoncentrowana na tym, co współgra z naturalnym, wewnętrznym dziecięcym bytem i co ono samo intuicyjnie uznaje za część własnego świata.

Kilkuletnie dziecko posiada zdolność łatwego osiągnięcia stanu naturalnej kontemplacji², nazywanego też czasem „stanem inspiracji”. W ramach tej aktywności mózgu możliwy jest transfer materiału świadomego do nieświadomości i odwrotnie – bodźce zewnętrzne wkraczają do wnętrza dziecka, które na swój sposób przyjmuje je i wciela w siebie.

² Niektórzy autorzy dla nazwania tego zjawiska stosują pojęcie „naturalnej medytacji”. Por. A. Solak, 2004, s. 78; E. Wójcik, 1993, s. 56; G. Hansemann, 1998, s. 150. Warto jednak podkreślić wskazywaną przez psychologię różnicę między pojęciami „medytacja” i „kontemplacja”. Medytacja jest rozumiana jako koncentracja uwagi na słowie, uwewnętrznianie obrazów, symboliczne ich przetwarzanie w celu odszukania w nich indywidualnego sensu, podczas gdy w kontemplacji zmniejsza się rola tworzenia i świadomego przekształcania wyobrażeń. Człowiek przestaje sterować procesami wyobraźni, maleje jego aktywność, pozostaje on bierny i poddaje się kontemplowanemu doświadczeniu. Por. K. Sztuka, 2010, s. 222; E. Walewander, 2007, s. 72–74.

Jest to istota duszy, z tkwiącymi w niej właściwościami i zdolnościami, która otwiera się w przeżywaniu, a przez to wchłania to, czego potrzebuje, aby stać się tym, czym powinna się stać (Stein, za: Sawicki, 1995, s. 93).

Szczególnym kontekstem przeżycia estetycznego dziecka staje się też jego kontakt z muzyką – światem dźwięków i harmonii. O ile dzieła plastyczne mogą być odbierane i adekwatnie przeżywane w ograniczonym stopniu, o tyle muzyka stanowi dla dziecka podłoże specyficznych przeżyć i doświadczeń estetycznych. Dla dziecka wszystko, co odbiera za pomocą zmysłu słuchu jest muzyką – w kontekście odczuwania rytmu, harmonii lub melodii. Mogą to być zarówno utwory przeznaczone dla dzieci, jak też muzyka poważna czy odgłosy zewnętrznego świata, oczarowujące swoją naturalną istotą – szum wiatru, śpiew ptaków, odgłosy deszczu. Muzyka wyzwala w dziecku pierwotne reakcje emocjonalne, na których buduje się wszelkie działanie, wnika w najgłębsze poziomy jego jestestwa. W szczególności sposób oddziałuje na dziecko rytm muzyki, gdyż jego działanie oparte jest na naturalnych rytmach – oddychania, bicia serca, dziennej aktywności i nocnego wypoczynku. Muzyka „[...] wynurza się z harmonii. Harmonia powstaje z tego, co jest prawidłowe. To, co prawidłowe, powstaje ze znaczenia świata” (Schweitzer, za: Białek, 2009, s. 143). Utwór muzyczny to nie tylko uporządkowany zbiór połączonych ze sobą dźwięków i zestrojów tonalnych, to przetworzenie, wariacja, modulacja tychże dźwięków. To wielka machina, która działa według siebie tylko znanej przyczyny.

Estetycznie to, co się w utworze »dzieje« i »staje«, sprowadza się do zakosztowania owych przemian zachodzących w budowie i w brzmieniu słuchanego utworu, jako coraz nowych jego jakości i smaków, z których właśnie piękno i bogactwo muzyczne, odrębny kształt oraz charakter estetyczny utworu w słuchaniu dopiero powstają (Szuman, 1969, s. 356).

Człowiek reaguje na muzykę emocjonalnie, pobudza ona jego uczucia – w różnym stopniu i kierunku, ale zawsze odbiorowi muzyki towarzyszą emocjonalne doznania i przeżycia.

Możliwości rozwoju muzycznego u dziecka są niemal nieograniczone, właśnie dzięki dominacji aktywności zmysłowej i emocjonalnej nad intelektualną. Każde otoczenie może dostarczyć mu bodźców akustycznych, wyzwalających spontaniczne reakcje rytmiczno-ruchowe. W swoim samorzutnym działaniu dziecko potrafi niezwykle długo koncentrować się na bodźcach słuchowych – melodycznych i rytmicznych. Muzyka – w szerokim znaczeniu – porusza do głębi emocjonalny i duchowy wymiar wewnętrznego „Ja” dziecka, a poruszenie to domaga się natychmiastowej ekspresji poprzez „Ja” fizyczne – dziecko wyraża swoje przeżycia i doznania w samorzutnej ekspresji ruchowej lub werbalnej. O ile więc przy percepcji piękna wizualnego dziecko z reguły przeżywa stan kontemplacji w milczeniu, niemym oczarowaniu, o tyle w przypadku świata dźwięków pojawia się stan „kontemplacji przez działanie”. Poprzez własną ekspresję dziecko „zanurza się” w istocie muzyki, przeżywając ją w naturalny dla siebie sposób, nieograniczone wymogiem bezruchu i skupienia. W ten stan kontemplacji dziecko wchodzi w sposób spontaniczny, kiedy odczuwa taką potrzebę. Nie jest możliwe wymaganie od dziecka tego rodzaju przeżycia w określonym, wyznaczonym przez dorosłych

czasie, choć warto podkreślić, że muzyka czy inne doświadczenia dźwiękowe szczególnie łatwo skupiają uwagę dziecka niemal w każdej sytuacji, o ile ma ono swobodę przeżycia tych emocji w pełnej swobodzie działania.

Podsumowanie

W okresie dzieciństwa „wchłanianie” świata ma więc dominujący, niemal fizjologiczny charakter – dziecko „karmi się” światem bezpośrednio, dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb. Otwiera się więc ono na wszelkie przejawy piękna, dobra, ciepła, radości i serdeczności, bo tego wymaga jego natura. W tym wieku duchowość dziecka wymaga przede wszystkim jednego – uczuć, bowiem te są dominującym motorem jego postępu i rozwoju, zaś cały otaczający je świat jest dla niego symboliczny,

[...] oczarowuje go, wabi do poznawania, wywołuje jego podziw, cześć i uwielbienie. Przed dzieckiem wszystko zewnętrzne, materialne, dotykalne, skończone jest jednocześnie głęboko wewnętrzne cudowne, nieskończone (Sawicki, 1995, s. 84).

Wszystko jest tajemnicą, a dziecko poprzez symboliczne reprezentacje realnych przedmiotów i zjawisk posiada bezpośredni dostęp do niewidzialnego, transcendentnego świata.

Przeżycie piękna przez dziecko znajduje się w obszarze doświadczenia niemal mistycznego, określanego czasem jako „uczucie oceaniczne” uczucie przynależności do tego co uniwersalne, doświadczenie „czegoś bez granic”, zanurzenie, poczucie jakiegoś „wewnątrz” (por. Comte-Sponville, 2011, s. 158–163). W kontemplacji świata przez dziecko nie ma rozdzielenia między tym światem a istotą dziecięcego odczuwania, doświadczenia i przeżywania. Dziecko doświadcza specyficznej jedności, będącej jednością nie tylko ze swoją świadomością i swoim ciałem, ale też ze światem. W tym momencie przestaje być konieczne jakiegokolwiek werbalizowanie własnych uczuć i przeżyć. To „zamilknięcie” dziecka wobec tajemnic natury prowadzi do ujawniania się prawdy, której żaden dyskurs nie ogrania, bowiem „prawda ciszy to cisza prawdy” (tamże, s. 178). W tym zachwyconym milczeniu dziecko znajduje się w obszarze doświadczenia piękna „tu i teraz”, bez refleksji i zrozumienia, w zawieszeniu sądów wartościujących.

Bibliografia

- Białek E. D. (2009), *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Błażej E. (1994), *Postrzeganie piękna i brzydoty jako problem wychowawczy*, [w:] W. Kojs, B. Dymara (red.), *Szkice o wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Bogdan Nawroczyński o ideale i procesie wykształcenia (1996), [w:] T. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Comte-Sponville A. (2011), *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, tłum. E. Aduszkiewicz, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Dyczewski L. (2004), *Kultura – aspekt społeczny*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 10, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Dymara B. (2010), *Świat pełen poezji*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołaszewska M. (1979), *Kultura estetyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Hansemann G. (1998), *Wychowanie religijne*, tłum. S. Szczyrbowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Hohensee-Ciszewska H. (1982), *Powszechna edukacja plastyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ingarden R. (1966), *Przeżycie – dzieło – wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kawecki W. (2006), *Ocalić człowieka – ocalić kulturę. Personalistyczna koncepcja teologii kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Krapiec M. A. (1999), *Człowiek w kulturze*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Milerski B. (2010), *Pedagogika kultury*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętowski i S-ka, Kraków–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1997), *O wychowaniu estetycznym*, [w:] I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pellegrino G. (1994), *Jak wychowywać?*, tłum. T. Chudecki, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Rodziński A. (1989), *Osoba, moralność, kultura*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Rogalewicz T. (1995) *Interpretacja wybranych obrazów surrealistycznych przez dzieci w wieku 7–10 lat*, [w:] S. L. Popek, R. Tarasiuk (red.), *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Rubin J. B. (2009), *Psychoanaliza i duchowość*, [w:] D. M. Black (red.), *Psychoanaliza i religia w XXI wieku. Współzawodnictwo czy współpraca?*, tłum. A. Skórzak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sawicki M. (1995), *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Shusterman R. (1998), *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski, L. Koczanowicz, Ł. Nysler, A. Orzechowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Solak A. (2004), *Człowiek i jego wychowywanie*, Wydawnictwo Academica, Tarnów.
- Stróżewski W. (1986), *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] M. Poprzęcka (red.), *Sztuka i wartości*, Materiały XI Seminarium Metodologicznego Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Zakład Wydawnictw „Sztuka Polska”, Nieborów.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Sztuka K. (2010), *Wyobrażenia a rozwój duchowy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Uberman M. (2005), *Alfabetyzacja kulturalna wprowadzeniem dziecka przedszkolnego w świat sztuki*, [w:] R. Pęczkowski (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań–Warszawa.
- Walewander E. (2007), *Cisza i medytacja*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii, Podstawy – koncepcje – perspektywy*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa.
- Wojnar I. (1964), *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Wojnar I. (1984), *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wójcik E. (1993), *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Diecezjalne, Pelplin.

LUCYNA TELKA

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

„Swoboda i przymus w wychowaniu” – namysł wychowawców w placówce nad koncepcją wychowania

Uwagi wstępne

Zagadnienie charakteryzowane w niniejszym artykule dotyczy koncepcji wychowania, która pozwala kształtować wyobrażenia wychowawców, orientujące ich działania wychowawcze z dzieckiem. B. Nawroczyński w swojej publikacji *Swoboda i przymus w wychowaniu* stawia tezę, która jest nadal inspirująca dla wychowawcy w refleksji nad koncepcją wychowania, pozwalającą określić kierunek działań wychowawczych. Właśnie swoboda i przymus, gdzie akcent postawiony jest na „i” (Nawroczyński, 1932), jest poglądem istotnym z punktu widzenia wspierania rozwoju wychowanka. Wydaje się jednak, że wychowawcy nadal dokonują wyborów orientacji swojego działania wobec alternatywy – swoboda czy przymus, które mogą przeważać w wychowaniu.

W rozważaniach przedstawionych w niniejszym artykule autorka odwołuje się do wieloletniego współdziałania pracowników placówki wychowania i pracownika (badacza) uczelni wyższej, które stało się innowacyjne, gdy rozpoczęło się przekształcanie wyobrażeń wychowawców o działaniu wychowawczym. Praca B. Nawroczyńskiego *Swoboda i przymus w wychowaniu* opublikowana została w 1932 roku. W latach 2000–2006 wychowawcy w żłóbkach w wielkim mieście podjęli działania edukacyjne, podczas których zagadnienie swobody i przymusu stało się przedmiotem rozmów, sporów, kryzysów, ciekawości, decyzji dotyczących wyboru koncepcji wychowania (Telka, 2007, s. 166–172). Tytuł opracowania B. Nawroczyńskiego na temat swobody i przymusu w wychowaniu pozwala

zastanowić się nad koncepcją wychowania możliwą do stosowania przez wychowawcę w placówce, w której przebywa małe dziecko do trzeciego roku życia. Autor wskazuje w tekście dwa bieguny wychowania – które określono jako dyrektywność i niedyrektywność działania wychowawcy. Dyrektywność w wychowaniu pozwala dostrzegać przejawy przymusu i zawłaszczania przestrzeni aktywności wychowanka. Niedyrektywność pozwala równoważyć obecność dorosłego i dziecka w przestrzeni placówki, pozwala respektować własną drogę i rytm rozwoju dziecka (Telka, 2007, s. 154–155).

Swoboda i przymus – trudne proporcje

W toku współpracy z pracownikami placówki wychowania ujawniona została pewna cecha warsztatu pracy wychowawcy, mianowicie jego elementy nie były integrowane przez ideę, koncepcję czy odniesienie teoretyczne, wyraźnie nazywane przez pracowników. To co pozostawało nieoznaczone, nienazwane, to podejście teoretyczne, które oświetlałoby nie tylko kierunek działań wychowawców (na przykład rozstrzygnięcie: szablon czy czysta kartka w organizowaniu warunków do rysowania przez dziecko), ale pozwalałoby uzasadnić, dlaczego działać lub też nie działać w dany, obserwowany w polu praktyki, sposób? Analiza działań wychowawców w placówce na początku współpracy pokazała współlistnienie przejawów działania dyrektywnego, które dominowało, i niedyrektywnego, które pojawiało się w niektórych relacjach dziecka i wychowawcy (Telka, 2007, s. 112). Swoboda dawana dziecku przez wychowawcę według jego wyobrażeń, bez uwzględniania w pełni kompetencji dziecka (społecznych, fizycznych, poznawczych, emocjonalnych), była swobodą pozorną, wpisaną w dyrektywność działania. Przymus zewnętrzny, charakterystyczny dla dyrektywności działania, zakłada, że dziecko ma określone potrzeby, które mogą być zaspokajane przez dorosłych. W centrum myślenia o koncepcji działania znajduje się cel, by dziecko wiedziało, uczyło się czegoś konkretnego, potrzebnego mu z punktu widzenia dorosłego. Wychowawca usytuowany w dyrektywnej koncepcji wychowania ma wyobrażenie, że dziecko to ktoś słabszy, nieświadomy wielu wydarzeń, swoich możliwości, kto nie wie, nie umie, a dorosły pomoże mu nauczyć się dzięki swoim pomysłom na tematy zajęć, na nowe zabawy. Wszystko to w myśl „dobra dziecka”.

W pedagogice społecznej kwestie wychowania charakteryzuje się jako swoje „bycie obok” (Marynowicz-Hetka, 2005, s. 343) wychowanka, które określane jest jako niedyrektywne działanie wychowawcze – towarzyszenie w rozwoju. Niedyrektywność działania, czyli powstrzymywanie się od nadmiernej ingerencji w aktywność dziecka, uważną obserwacją jego poczynąń w kształtowaniu autonomii, wychowawcy określali na początku współpracy z badaczem jako obojętność, „nic nierobienie”. Uczyli się, że pomagać dziecku stawać się autonomicznym, mieć swobodę, samodzielnie bawić się, nie oznacza opuścić je, pozostawić je sobie samemu. Uczyli się że, „by dziecko mogło stawać się autonomiczne musi mieć możliwość wyrażania siebie i być słuchanym” (Hoffmans-Gosset, 2000, s. 110).

W doświadczeniach autorki (Telka, 2007) odkrywanie przez wychowawców w placówce dyrektywności swojego działania, dominowania przymusu zewnętrznego wobec dziecka, pozwalało wychowawcy uczyć się postrzegania wychowanka jako kompetentnego, pełnego uczestnika przestrzeni społecznej placówki, w której przebywa. Dzięki wspólnym dyskusjom, lekturom, obserwacji, pisaniu projektu pedagogicznego wychowawcy odkrywali kluczowe w koncepcji towarzyszenia w rozwoju pojęcie autonomii dziecka. Początkowo określali je „nieładem, zamieszaniem, nieograniczoną wolnością”. Dziecko przecież nie może robić tego wszystkiego co chce, kiedy chce. Taka sytuacja, zdaniem dyrektywnego wychowawcy, zagraża dziecku. Obawy wychowawców wiązały się najczęściej z takimi terminami, jak: „anarchia, wolna amerykanka”. Taką sytuację można zmieniać w wyniku wysiłku wychowawców w przekształcaniu swoich dyrektywnych wyobrażeń o działaniu wychowawczym ku niedyrektywnej koncepcji towarzyszenia dziecku w rozwoju.

Wyobrażenia podzielane

W przywoływanej w niniejszym artykule publikacji B. Nawroczyńskiego charakteryzowane są koncepcje wychowania w sensie teoretycznym, które pozwalają zastanawiać się nad wyobrazeniami wychowawcy o wychowaniu. J.-M. Barbier (2006, s. 272) proponuje przyjąć, że wyobrażenie finalne dotyczy tego, co pożądanego w myśleniu o wychowaniu, oraz że wyobrażenia finalizujące pozwalają wychowawcy zaangażować się w działanie wychowawcze. Wyobrażenie rozumiane jest jako czynność mentalna, wytwarzana przez jednostkę, przejawia się w postaci obrazów i pojęć (Carré, 2002, s. 293). Wyobrażenie finalne stanowi teoretycznie wyrażoną koncepcję wychowania, na przykład towarzyszenie w rozwoju, przyjęta przez wychowawców. Wyobrażenia finalizujące pozwalają podejmować określone czynności wychowawcze. Wyobrażenie staje się społeczne, gdy jest komunikowane, wówczas też może stać się podzielane. D. Jodelet (1994, s. 35) podkreśla, że wyobrażenia podzielane (finalne i finalizujące) pozwalają konstruować zgodne poglądy na określone kwestie. Podzielać pewną ideę oznacza dla wychowawcy uczestniczyć w wymianie z innymi, identyfikować przesłanki teoretyczne oraz naiwne koncepcje w swoich przekonaniach o wychowaniu (tamże, s. 50–51). Wyobrażenia podzielane kształtują się w toku namysłu pewnej grupy osób na temat swoich przekonań, podczas dyskusji, negocjacji, uzgadniania owych poglądów. W przypadku wychowawców w placówce uzgadniane są przekonania na temat koncepcji wychowania opracowanej w sensie teoretycznym, istniejącej w dorobku myśli pedagogicznej. Podzielanie wyobrażeń określa podjęcie pewnego wysiłku przez wychowawców, stałego wysiłku, jak się wydaje. Dlaczego wyobrażenia podzielane przez wychowawców w placówce są ważne? Ponieważ sprzyjają zapewnieniu wychowankowi stałości, przewidywalności, ciągłości, powtarzalności, spójności działań wychowawcy, nie narażają go na nadmiar zdarzeń związanych z różnorodnością poglądów na wychowanie.

Koncepcja wychowania i wyobrażenia wychowawcy

Koncepcja wychowania może odnosić się do naukowych teorii wychowania, może także odnosić się do tak zwanych naiwnych, potocznych teorii rzeczywistości. Koncepcja wychowania w sensie teoretycznym odnosi się do „zdyscyplinowanej refleksji”, jak podkreśla R. Leppert (2002, s. 167), określanej jako orientacje, nurty czy kierunki myślenia o wychowaniu. Koncepcje wychowania odnajdywane w literaturze (na przykład Śliwerski, 1998; Meighan, 1993; Kolankiewicz, 1998; Dolto, 1985) pozwalają wskazać dyrektywne i niedyrektywne przesłanki działania wychowawczego. Wychowawca przedstawiony w poglądach na temat wychowania dyrektywnego i niedyrektywnego różnorodnie ustosunkowuje się do kwestii swobody i przymusu w wychowaniu.

Analiza tekstu B. Nawroczyńskiego pozwala zastanowić się nad aktualnością wyobrażeń o dziecku kształtowanych przez wychowawcę, mianowicie czy jest to wyobrażenie dziecka, które przejawia inicjatywę w dotyczących go czynnościach, ciekawość, samodzielną aktywność według posiadanych kompetencji, które we własnym rytmie podejmuje wysiłek, by poznawać świat i siebie w nim, czy też jest to wyobrażenie dziecka, które podejmuje aktywność przede wszystkim według poleceń, propozycji, pomysłów wychowawcy. Można zauważyć, że w obu przypadkach wyobrażenie wychowawcy o dziecku zawiera termin – aktywność dziecka. W działaniu niedyrektywnym wychowawca tworzy warunki dla dziecięcej aktywności, swobody, wyborów, natomiast w działaniu dyrektywnym „panuje” nad wychowankiem, którego aktywność jest kierowana. Dla wychowawcy podejmującego działania dyrektywne swoboda dziecka w warunkach społecznego życia w placówce stanowi niekiedy źródło lęku przed utratą kontroli nad wychowankiem, nad tym czego on się nauczy, jaką drogą dojdzie do wiedzy i umiejętności (Meighan, 1993, s. 234; Telka, 2007, s. 85). Wychowawca ma zatem wyobrażenie przymusu jako środka służącego osiągnięciu przez dziecko określonych celów (na przykład deklamacja wiersza podczas wizyty rodziców w placówce). Nie przejawia zaufania do dziecka, nie dostrzega jego kompetencji na tyle, by równoważyć swoją aktywność wobec aktywności dziecka w określonych czynnościach.

Koncepcja wychowania stanowi element warsztatu pracy wychowawcy, w szczególności przesłankę tworzenia jego wyobrażeń dotyczących tego, kim jest wychowanek, jakie relacje z nim może kształtować wychowawca. W myśl poglądu na wychowanie, obecnego w pedagogice społecznej, wychowawca towarzyszy wychowankowi w rozwoju (Marynowicz-Hetka, 2005). Pogląd ten określić można jako koncepcję wychowania i przedstawić za pomocą określonych pojęć i terminów. Najbardziej syntetyczne ujęcie tej koncepcji wychowania, a zwłaszcza relacji wychowawcy i wychowanka, można wyrazić za pomocą słów: wolność i reguły, szacunek i zaufanie, kompetencje, wysiłek, ciekawość. Tak syntetyczne ujęcie koncepcji wychowania oznacza dla wychowawcy tworzenie warunków dla kształtowania autonomii przez dziecko w nawiązaniu do reguł życia społecznego, nie bez frustracji, negocjacji (Conrtepois, 2003; Witkowski, 2000). Wydaje się zatem, że „swoboda i przymus” w wychowaniu stanowią wciąż aktualne zagadnienie

dla analizowania zdarzeń z pola praktyki, w placówce wychowania i refleksji nad koncepcją wychowania urzeczywistnianą w działaniu wychowawczym. B. Nawroczyński (1932, s. 22) zachęca, by wychowawca orientował się w różnych rodzajach przymusu, jak też dostrzegał, że swoboda może wspierać oraz zaburzać działania wychowawcze. Wychowawca dokonuje wyboru koncepcji wychowania.

Koncepcja wychowania – możliwości wyboru

Analiza praktyki realizowanej w placówkach dla małych dzieci w krajach europejskich pokazuje, że wychowawcy uwalniają się spod presji uczenia wychowanka, kierowania, prowadzenia (Dolto, 1985, s. 475) na rzecz wspierania go, podtrzymywania w dążeniu do nabywania autonomii, pomagania dziecku uczyć się, nabywać umiejętności techniczne, sprawność organizmu oraz umiejętności społeczne, emocjonalne. Przykłady placówek, w których mądra swoboda dziecka stanowi wartość przywoływaną w relacjach wychowawcy i wychowanka to między innymi: instytut przy ulicy Lóczy w Budapeszcie, żłobki we włoskim mieście San Miniato, Zielone Domy w Paryżu, „przedszkola bez zabawek” w Bawarii, żłobki w Łodzi. Odwołując się do powyższych przykładów, można powiedzieć, że dla koncepcji działania wychowawcy w tych placówkach pojęcie autonomii wychowanka jest osią dla obmyślenia działań podejmowanych wobec dziecka, z dzieckiem oraz przez samo dziecko. Wychowawcy wykorzystują niedyrektywną koncepcję wychowania. Można powiedzieć, że pracownicy tych placówek nie są osamotnieni w myśleniu o wolności, samodzielności, inicjatywie w aktywności dziecka podczas zabawy, posiłku, toalety. Wychowawcy ci dzielą poglądy na wychowanie dotyczące małego dziecka. Jak wychowawca w placówce może sprostać tak określonym oczekiwaniom, czy raczej wymaganiom rozwoju dziecka?

Współpraca pracowników placówki i badacza trwała 5 lat, podczas których wspólnie przebyto „drogę” od dyrektywności do niedyrektywności w myśleniu o działaniu wychowawczym. Na początku współpracy, poddanie działań wychowawcy obserwacji pozwalało zastanawiać się nad tym jakie wyobrażenia orientują działanie wychowawcy w relacji z wychowankiem – czy są to wyobrażenia o dyrektywnym czy też niedyrektywnym działaniu wychowawczym. Diagnoza wskazująca przejawy działań dyrektywnych stawia wychowawcę wobec konieczności/zobowiązania namysłu nad zmianą. Gdy bowiem cel aktywności dziecka, podczas zabaw aranżowanych przez wychowawcę, zawiera elementy określone również z uwagi na dorosłego, który pokazuje, przekazuje, bawi się, przygotowuje pomoce, nadmiernie pomaga dziecku w realizowaniu poszczególnych zadań, to można powiedzieć z całą pewnością, że jego poczynania nie odnoszą się do współczesnej wiedzy na temat tego, co D. Waloszek (2006, s. 258–261) określa jako podstawowe pierwiastki zabawy, mianowicie wyobrażenia, ruch i emocje osoby bawiącej się.

Współpraca pracowników placówki i badacza wymagała postawienia pytania: w jakim kierunku zmieniać działania w żłobku? co wychowawca umie? czego może się nauczyć? czego odczytać? W toku spotkań z wychowawcami badacz

wniósł koncepcję pomocy w rozwoju. Została ona spożytkowana podczas rozmów z wychowawcami na temat dotychczasowej praktyki w żłobkach, analizy działań. Koncepcja pomocy w rozwoju była przesłanką proponowanych zmian (na przykład zabawy w małej grupie). Jednak sformułowanie „pomagać dziecku” odczytywane było przez wychowawców instrumentalnie, jako pomoc w spożyciu posiłku, pomoc w zrealizowaniu zabawy. Wydaje się, że sformułowanie to nie było czytelne podczas analizowania relacji dorosłego i dziecka. Dorośli przecież pomagali. Można wskazać, że miał miejsce impas w procesie poszukiwania i wyboru koncepcji wychowania – słowa, które sprawiały trudność, były nieczytelne lub rozumiane inaczej przez badacza i wychowawców. W toku rozmów stosowano również, w opisywaniu poczynań wychowawcy w żłobku, pojęcie „podążanie za...” dzieckiem. Wychowawcy rozumieli to wyrażenie, z jego pomocą potrafili charakteryzować dyrektywne i mniej dyrektywne relacje z dziećmi. Dorosły „podążający za” dzieckiem posiada umiejętność bycia uważnym na to, co wyraża dziecko, potrafi dostosować swoje działania do zachowań, zainteresowań dziecka w danym momencie, potrafi dostrzegać dziecko pośród innych dzieci (Telka, 2007, s. 166–168).

Termin „towarzystwo” okazał się bardziej precyzyjny, płodny w ukazywaniu kierunku możliwych zmian przestrzeni społecznej żłobków. Pojęcie to stało się słowem kluczem, który poprzez opracowywanie projektu pedagogicznego pozwolił pracownikom odczytać ponownie, w zmienionym kontekście teoretycznym, cele placówki oraz znaczenie i jakość relacji dziecko – dorosły. Towarzystwo w rozwoju było nowym, nieznanym wychowawcom wyrażeniem, możliwym do spożytkowania dla całościowego podejścia do analizowanych problemów praktyki.

Przyjęcie przez wychowawców koncepcji wychowania ugruntowanej teoretycznie pozwala odkrywać istnienie w ich poglądach na wychowanie oraz w działaniach wychowawczych potocznych koncepcji rzeczywistości. Jak wskazuje K. Lachowicz-Tabaczek (2004, s.70), potoczne koncepcje rzeczywistości, nazywane także naiwnymi teoriami, to pewnego rodzaju generalizacje dokonywane przez jednostkę, opisujące naturę pewnych zjawisk i obiektów. Autorka wskazuje, że mogą być bardzo trwałe i trudno je podważyć nawet poprzez odniesienie do argumentów naukowych. Na przykład przekonanie: „dziecku trzeba pomagać” podczas rysowania, zabawy, spożywania posiłku orientowało działanie wychowawców, by przygotowywać szablon do rysowania, szczegółowy plan zabawy, karmić. Wyobrażenia wychowawców o dziecku i jego kompetencjach nie mają, w powyższych przykładach, odniesienia do wiedzy teoretycznej. Wychowawcy nie potrafili określić, dlaczego przyjęli taki pogląd („tak nas uczono”). Naiwne koncepcje rzeczywistości ujawniają istnienie paradoksów w działaniu wychowawcy – na przykład określenie „to tylko dziecko, może się pomylić”, wypowiedziane podczas inscenizacji, do której dziecko przygotowało swój występ, uczyło się wiersza, tańca (Telka, 2007, s. 156–157). Pokazują także pewien porządek istniejący w działaniu dorosłych – dyrektywność działania. Odkrywanie potocznych koncepcji w poglądach wychowawców na wychowanie to praca dotycząca tworzenia wyobrażeń o występowaniu dyrektywności działania i możliwości uczenia się tego, co niedyrektywne.

Swoboda i przymus – możliwość pogodzenia

Przykład zdarzenia z pola praktyki dotyczy sytuacji w żłobku, w której 3-letnia dziewczynka chciała złamać regułę, będącą wynikiem umowy społecznej pomiędzy dziećmi i wychowawczynią. Przykład ukazuje współistnienie swobody i przymusu, by spożytkować terminy stosowane przez B. Nawroczyńskiego, w działaniu wychowawczym orientowanym przez koncepcję towarzyszenia w rozwoju. Otóż dzieci bawiły się w przestrzeni fizycznej całej sali. W pewnym momencie chłopcy chcieli bawić się dużymi samochodami, wobec czego wychowawczyni poprosiła dzieci do siebie i rozmawiali przez chwilę o konieczności podzielenia sali za pomocą mega klocków na połowę, dla bezpieczeństwa tych dzieci, które chcą, na przykład, bawić się lalkami. Wychowawczyni zwracała się do każdego z dzieci, wyjaśniając, że podczas podziału sali nie wolno nikomu przekraczać bariery z mega klocków. Każde z dzieci przytaknęło. Po upływie kilku minut jedna z dziewczynek zaczęła przeciskać się przez niewielką wolną przestrzeń na stronę jeżdżących autami chłopców. Wyglądała na zadowoloną z siebie, była uśmiechnięta. Wychowawczyni przypomniała jej spokojnym głosem ustaloną wcześniej regułę. Dziecko ponowiło próbę przejścia i ponownie została mu przypomniana umowa oraz konsekwencja złamania jej – zaprzestanie zabawy w tej sali. Przy trzeciej próbie przejścia dziewczynka została wzięta na ręce przez obecną w placówce matkę. Obie opuściły salę.

Analiza powyższego przykładu pokazuje wiele zdarzeń w polu praktyki. Dziecko pragnie realizować swój zamiar przekroczenia reguły, dorośli mu to uniemożliwiają. W opisanej sytuacji zaobserwowano zarówno przejawy swobody, jak i przymusu. Wystąpiła sytuacja zawarcia umowy społecznej z dziećmi, by sprostać chęci zabawy swobodnej, ale też bezpiecznej. Uczestniczenie w umowie społecznej jest możliwe w przypadku dziecka 3-letniego (Olczak, 2010). Dziecko przeżywa frustrację, ponosi konsekwencję nieprzestrzegania reguły (przerwanie aktywności i zabawy). W działaniu wychowawcy spożytkowana została koncepcja towarzyszenia w rozwoju. Wychowawca nie postępuje dyrektywnie, lecz niedyrektywnie. Ma miejsce przypomnienie reguły (treści umowy), powtórzenie jej, czas na decyzję dziecka. Frustracja dziecka spotyka się z konsekwencją w zachowaniu dorosłych. Wychowawcy są zobowiązani w koncepcji towarzyszenia w rozwoju wrażliwie analizować sytuacje, gdy wychowanek doznaje trudnych emocji, ale też tworzyć warunki, by dziecko mogło myśleć nad tym, co się dzieje (czas i uważna obecność dorosłego).

Przykład zdarzenia z pola praktyki pokazuje dorosłego, który towarzyszy w rozwoju dziecku, które poznaje siebie i świat. Dziecko jest ciekawe, skończyło jedną czynność i pragnie następnej. W tym celu podejmuje próbę przekroczenia umowy lub też o niej zapomniało. Dorosły uniemożliwia mu łamanie reguły, ale jednocześnie tworzy warunki, czas i przestrzeń, w której przypomina regułę ustaloną wcześniej, powtarza ją dziecku. Słowa wypowiada jedynie dorosły, dziecko dąży do spełnienia swojego zamiaru. Takie działanie dorosłego nazywane jest w literaturze werbalizacją (Kolankiewicz, 1998; Dolto, 1985), opisaniem dziecku tego, co dotyczy jego aktywności, by wychowawca mógł zrozumieć dziecko oraz by dziecko miało możliwość poczuć się bezpiecznie mimo konfliktu.

Dziecko ponosi konsekwencje wynikające z łamania ustaleń, wspólnie określonych, płacze, protestuje krzykiem, wzięte na ręce przez matkę przytula się do niej. Towarzystwo w rozwoju to koncepcja wychowania, która pozwala wychowawcy „być obok” (Marynowicz-Hetka, 2005) wychowanka z uwagą, z szacunkiem, w sytuacji gdy wychowanek przeżywa frustrację. „Dobro dziecka”, „szczęśliwe dzieciństwo” nie znajdują w tej koncepcji miejsca w swoim potocznym znaczeniu. Dziecko podejmuje wysiłek, by poznawać przejawy życia społecznego, nie zawsze w zgodzie z własnym bezpieczeństwem. To, co ważne w tej sytuacji – swoboda podejmowania aktywności, jej inicjowanie przez dziecko, ale też jego wysiłek (cierpienie), gdy jest ona powstrzymywana przez wychowawcę. Przykład wydaje się ujawniać akceptację wychowawcy dla aktywności dziecka, wskazanie, że można dyskutować z określonym porządkiem, ale też niezgodę na złamanie reguły, która została ustalona w ważnym celu. A. Contrepolis (2003) podkreśla, że człowiek zależny jest od swoich emocji i wymagań społecznych. Towarzystwo mu w rozwoju może wspierać jego wysiłek, by poznawać siebie i świat, ale jednocześnie pozwala poszukiwać w każdej sytuacji określonej proporcji swobody i przymusu w relacji wychowawcy i wychowanka. Wychowawca jest uważny, skoncentrowany na dziecku, gromadzi informacje na temat jego zachowania, myśli o nich i podejmuje decyzję o towarzyszeniu. Narzędziem, które może wspierać go w realizowaniu niedyrektywnej koncepcji wychowania oraz w podzieleniu jej jest projekt pedagogiczny.

Projekt pedagogiczny placówki

Termin „koncepcja” stanowi niekiedy synonim terminu „projekt”. Jednak w odniesieniu do pojęć – koncepcja wychowania i projekt pedagogiczny – ujawnia się różnica. Projekt pedagogiczny to proces namysłu nad koncepcją wychowania w placówce, zachęta do podejmowania refleksji nad realizacją owej koncepcji w polu praktyki. Projekt pedagogiczny powstaje w swoistej dla danej placówki i ludzi w niej przebywających, przestrzeni społecznej. Koncepcja wychowania jest dyskutowana, uzgadniana w toku opracowywania projektu pedagogicznego danej placówki. Koncepcja pedagogiczna może być dana/poddana pod dyskusję przez badacza. W toku opracowywania projektu pedagogicznego dana koncepcja wychowania wydaje się być tłumaczona, rozumiana w sensie metodycznym przez pracowników placówki (Telka, 2007).

M. Gilly (1994, s. 371, 381) wskazuje, że teoretyczna koncepcja działania przyjęta przez wychowawców pozwala im konstruować teoretyczne przesłanki projektu pedagogicznego w placówce – narzędzia pozwalającego orientować i poddawać namysłowi działania wychowawcze, pozwalającego pielęgnować podzielenie wyobrażeń. Wyobrażenia o wychowaniu wyrażone w projekcie pedagogicznym są wypracowane przez wychowawców. Autor wskazuje, że wyobrażenia zawarte w teoretycznie opracowanej koncepcji wychowania podlegają rekonstruowaniu przez wychowawcę działającego w polu praktyki. Wiedza naukowa

inicjuje tworzenie wyobrażeń wychowawcy. M. Gilly (1994, s. 381) zwraca także uwagę, że wyobrażenia społeczne są tworzone w odniesieniu do praktyki pedagogicznej, *in vivo*.

Przygotowywanie w żłobkach projektów miało na celu nabywanie przez praktyków umiejętności poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla podejmowanych działań, utrwalanie tych działań, które odnoszą się do koncepcji towarzyszenia i „oduczanie się” tych, które są działaniami dyrektywnymi. Zatem pracownicy placówki, w toku opracowywania projektu pedagogicznego, uczestniczyli w procesie tworzenia nowych wyobrażeń o działaniu w niej. Projekt pedagogiczny jest wytworem pracowników danej placówki wychowania. Jego treść stanowi ich własną interpretację teoretycznie określonej koncepcji wychowania, jest wyrażony za pomocą słów zapisanych w dokumencie. Opracowywanie projektu pozwala budować czasoprzestrzeń – spotkania, rozmowy, słuchanie, czytanie, pisanie służące analizowaniu zdarzeń z pola praktyki – w której wychowawcy odkrywają cechy swobody i przymusu w swoim działaniu, odkrywają kompetencje dziecka (Schaffer, 2005), jak też przestrzeń, którą dziecko może współtworzyć (Telka, 2007). Określają zatem swoje ustosunkowanie do swobody i przymusu. Słowa zawarte w tekście projektu pedagogicznego¹ pozwalają przypuszczać o przekształcaniu wyobrażeń o wychowaniu ku niedyrektywności oraz zaistnieniu wyobrażeń podzielanych, które ilustrują następujące przykłady słów:

- 1) my – analiza tekstów projektów pedagogicznych opracowanych w placówkach dla małego dziecka ujawnia dążenie do wyrażenia przez ich autorki podzielenia przekonań na temat wychowania w placówce (uwazamy, staramy się, sądzimy);
- 2) „być obok” dziecka/wychowanka – termin długo analizowany, dyskutowany jako syntetycznie wyrażona istota koncepcji towarzyszenia w rozwoju. Termin ten zawiera jednocześnie wskazanie metodycznego postępowania – być obok kogoś, w sposób zrównoważony. Oznacza to dla wychowawcy, który realizuje proces przejścia od dyrektywnych do niedyrektywnych działań wychowawczych, kształtowanie umiejętności powstrzymywania się od organizowania przestrzeni społecznej dla wychowanka na rzecz współobecności dziecka i dorosłego w owej przestrzeni. Oznacza to również kształtowanie przez wychowawcę umiejętności stawiania się aktywnym w sensie mentalnym – intelektualnym i emocjonalnym podczas aktywności wychowanka, oraz tworzenia warunków dla urzeczywistniania się wyborów, decyzji dziecka;
- 3) czas – rozumiany jest jako ważny element kształtowania relacji wychowawcy i dziecka, pozwalający rozumieć rytm życia dziecka, jak też odkrywać momenty pośpiechu i presji czasu;
- 4) dziecko – odkrycie liczby pojedynczej dla myślenia o wychowanku w placówce, w której przebywa kilkudziesięcioro dzieci jest ważną przesłanką do myślenia o towarzyszeniu dziecku w rozwoju, nie zaś odnoszeniu się do grupy dzieci.

¹ W artykule skorzystano z analizy treści tekstów pięciu projektów pedagogicznych wykorzystywanych w placówkach w 2013 roku.

Opracowywanie projektu pedagogicznego pozwala kształtować umiejętności krytycznego ustosunkowania się pracowników wobec „utartych” sposobów działania, pozwala dokonywać przekształcania myślenia wychowawców o wychowaniu. Proces „przejścia” od działań dyrektywnych do działań niedyrektywnych dokonuje się poprzez kształtowanie wyobrażeń (Galatanu, Barbier, 2006).

W tym miejscu przedmiotem analizy są cechy działania wychowawcy w polu praktyki w czasie po wprowadzeniu innowacji pedagogicznej, a w szczególności przykłady projektów pedagogicznych opracowanych przez pracowników pięciu (w 30 istniejących w wielkim mieście placówkach opracowano projekt) placówek dla małego dziecka. Początek opracowywania projektu pedagogicznego przez wychowawców można określić jako rozpoczęcie procesu zerwania z dotychczasowym sposobem myślenia o wychowaniu. Niejednokrotnie wychowawca wydaje się być w tym czasie „rozdartym” między tym co stare i nowe (Telka, 2007). Jednak analiza efektu współpracy wychowawców i badacza, czyli tekstu projektu pedagogicznego realizowanego w każdej z pięciu placówek pokazuje, że wychowawcy:

- podjęli wysiłek, by postawić sobie pytanie: skąd pochodzą moje poglądy na wychowanie? Odpowiedź na nie może być różnorodna, bowiem może dotyczyć wiedzy teoretycznej, potocznych koncepcji świata, dziedziczenia od poprzednich pokoleń wychowawców;
- akceptują zobowiązanie, że projekt pedagogiczny zawsze skłania do poszukiwania odniesień epistemologicznych; pomaga wychowawcom budować związek teorii i praktyki;
- umacniają swój pogląd, że dziecko uczy się, a nie, że jest uczone przez innych; dziecko traktowane jest przez nich jako osoba zdolna samodzielnie poznawać i przekształcać rzeczywistość, na przykład podczas zabawy;
- poznali i akceptują pojęcie autonomii w odniesieniu do dziecka, uznając, że autonomia to „wolność i reguły”, to porządek w ich przestrzeganiu, któremu służą negocjacje i mediacja, gdy reguły nie są przestrzegane,
- nabywają odwagę w byciu wychowawcą wspierającym autonomię wychowanka;
- włączyli do swoich poglądów na wychowanie termin „usankcjonowana samotność dziecka” podczas zabawy (lub innych aktywności, które tak małe dziecko może podejmować samodzielnie w sprzyjających warunkach, na przykład rysowanie, taniec, spożywanie posiłku);
- podczas spotkań w zespole pedagogicznym rozmawiają, analizują przejawy rutyny, wiedzą, że zdarza się ona w dobrze funkcjonującej placówce;
- odkrywają, że towarzyszenie w rozwoju jest koncepcją wychowania, która dotyczy pomagania w rozwoju „całemu” człowiekowi w różnorodnych sytuacjach (na przykład gryzienie, zapominanie o regułach życia społecznego);
- uwidoczniają współistnienie swobody i przymusu (przemysłanego, zrozumianego przez wychowanka, na przykład „nie bijemy”, „nie popychamy”) w tworzeniu warunków rozwoju dziecku;
- wpisują się ze swoimi wyobrażeniami na temat relacji dorosłego i dziecka w pogląd B. Nawroczyńskiego, iż wychowanie wymaga „wytrwałych wysiłków zarówno ze strony wychowawców, jak i wychowanków” (Nawroczyński 1968, s. 147).

Analiza projektów pedagogicznych przygotowanych przez wychowawców w placówkach ujawnia, że koncepcja wychowania „towarzystwo w rozwoju” odnosząca się do niedyrektywnych nurtów wychowania ujmowana jest za pomocą refleksji w całość – jako orientacja ich działań wychowawczych. Wychowawcy rozumieją ją jako:

- pewną filozofię działania, wyobrażenie orientujące działanie wychowawcy, logikę, która umożliwia odnajdywanie się „tu i teraz”, w każdej relacji z dzieckiem;
- sformułowanie „być obok”, które akcentuje procesualność w relacjach wychowawca – wychowanek, stawanie się relacji, stawanie się człowieka – wychowanka, czas niedokonany, stały wysiłek wychowawcy i wychowanka w kształtowaniu wzajemnych relacji;
- zgodę na to, co nieodgadnione, niepewne w wychowaniu, a co pobudza zaangażowanie emocjonalne wychowawcy – zdumienie, ciekawość w relacji z wychowankiem;
- przekonanie, że towarzystwo w rozwoju określa relacje, w których wychowawca rezygnuje z dominacji, przymusu, wychowanek ma swobodę wypowiedzenia się, własnej inicjatywy, wychowawca służy pomocą w razie potrzeby, wychowanek uczy się poprzez doświadczenie;
- przekonanie, że lepsze efekty we wspieraniu rozwoju małego dziecka przynoszą samodzielne działania wychowanków i mądra swoboda.

Uwagi końcowe

Projekt pedagogiczny sprzyja przywoływaniu koncepcji wychowania w refleksji wychowawcy o swoich działaniach w polu praktyki. Informuje o tym zapisane w projekcie przez wychowawców placówki zobowiązanie do możliwie systematycznych spotkań całego zespołu pedagogicznego, rozmów o zdarzeniach oraz wniesione do tekstu projektu zapisy/poprawki zmieniające lub rozszerzające poglądy wychowawców na daną kwestię dotyczącą wychowania. Cechą wyobrażeń społecznych, według O. Carré (2002, s. 293), jest dynamika, możliwość transformacji, tworzenia. Wyobrażenie społeczne jako czynność mentalna pozwala jednostce dokonywać zmian w swoich przekonaniach. Z punktu widzenia wychowawcy wyobrażenia społeczne pozwalają uczyć się, pielęgnować podzielane wyobrażenia o wychowaniu, ale też poddawać je refleksji. Wyobrażenia społeczne dzielone z innymi ludźmi pozwalają troszczyć się o zrównoważoną obecność swobody i przymusu w wychowaniu, wyrażonych w przyjętej koncepcji wychowania.

Bibliografia

- Barbier J.-M., Galatanu O. (2000), *La singularité des actions: quelques utiles d'analyse*, [w:] J.-M. Barbier et al. (red.), *L'analyse de singularité de l'action*, PUF, Paris.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*, Ed. R. Laffont, Paris.

- Gilly M. (1994), *Le représentations sociales dans le champ éducatif*, [w:] D. Jodelet, *Réprésentations sociales: un domaine en expansion*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*, Chronique Sociale, Lyon.
- Jodelet D. (1994), *Représentations sociales: un domaine en expansion*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Kolankiewicz M. (red.) (1999), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*, Dom Małych Dzieci im. ks. G.P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*, [w:] H. Mazur, L. Przybylska, A. Rudyk, M. Świercz, L. Telka, B. Wolska (red.), *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*, Wydawnictwo A21, Łódź.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nawroczyński B. (1932), *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, „Nasza Księgarnia”, ZNP, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1968), *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Olczak A. (2010), *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji i wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Śliwerski B. (2003), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń.

Noty o autorach

Beata Borówka – magister, pracuje jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w szkole podstawowej. Zainteresowania naukowe: rola filozofii w pedagogice, najnowsza historia Polski, psychologia w wychowaniu i nauczaniu dziecka.

Adres mailowy do korespondencji: beata.bor@onet.pl

Stanisław Chrobak – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Dziejów Oświaty na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW. W swoich badaniach podejmuje problematykę z zakresu: pedagogiki ogólnej, teoretycznych podstaw wychowania, filozofii wychowania i pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej.

Adres mailowy do korespondencji: s.chrobak@uksw.edu.pl

Izabela Gątarek – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowe: problematyka oscylująca wokół zagadnień rodziny, małego dziecka oraz młodzieży; biopsychospołeczne funkcjonowanie dziecka i młodego człowieka, w tym zagadnienia związane z tożsamością, świadomością siebie, bezpieczeństwem i profilaktyką zdrowia, uzależnieniami, przemocą i agresją zarówno jako jej wyraz, jak i konsekwencja.

Adres mailowy do korespondencji: izagatarek@wp.pl

Błażej Kmieciak – doktor, socjolog prawa, pedagog specjalny oraz bioetyk. Asystent w Zakładzie Prawa Medycznego Uniwersytetu Medycznego w Łodzi. Współpracownik Pracowni Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz Fundacji Wsparcia Psychospołecznego.

Adres mailowy do korespondencji: bkmieciak@o2.pl

Ewa Kobylecka – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe: podmioty edukacji wobec wartości, praca nauczycieli przedmiotów humanistycznych i artystycznych w szkole, nowoczesne tendencje w dydaktyce.

Adres mailowy do korespondencji: e.kobylecka@ipp.uz.zgora.pl

Krzysztof Maliszewski – doktor habilitowany, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania. Współredaktor interdyscyplinarnej serii wydawniczej „Medium Mundi”. Zainteresowania naukowe: pedagogika filozoficzna (zwłaszcza aksjologiczne i antropologiczne podstawy wychowania), historiografia myśli pedagogicznej oraz problematyka pedagogiki kultury.

Lidia Marszałek – doktor habilitowany, profesor Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie, kierownik Zakładu Wychowania Przedszkolnego i Edukacji Wczesnoszkolnej. Zainteresowania badawcze: integralny rozwój dziecka i jego edukacyjne wspomaganie, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, edukacja specjalna i integracyjna.

Adres mailowy do korespondencji: lidia.marszalek@gmail.com

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor na Uniwersytecie Łódzkim, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ; doktor *honoris causa* Uniwersytetu w Ostrawie (Republika Czeska). Zainteresowania badawcze: narzędzia analizy pola działania pedagoga społecznego; kształcenie do pola praktyki; pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka i jako orientacja działania.

Małgorzata Przanowska – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: hermeneutyka filozoficzna i hermeneutyka wychowania (przede wszystkim analiza fenomenów słuchania, pytania, przekładu oraz zmysłu pedagogicznego).

Adres mailowy do korespondencji: mprzanowska@uw.edu.pl

Andrzej Ryk – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, kierownik Katedry Teorii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej w Instytucie Nauk o Wychowaniu. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, teoretyczne podstawy wychowania, pedagogika ogólna.

Adres mailowy do korespondencji: aryk@poczta.fm

Mariusz Sztaba – doktor, adiunkt, członek Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, pedagogika ogólna, pedagogika chrześcijańska oraz katolicka nauka społeczna.

Adres mailowy do korespondencji: sztabowy@gmail.com; ksmariuszsztaba.esy.es

Justyna Sztobryn-Bochomulska – magister, asystent w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika, filozofia wychowania, teoria wychowania oraz tanatologia i tanatopedagogika.

Adres mailowy do korespondencji: omnia.mea@wp.pl

Lucyna Telka – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Zainteresowania naukowe: zagadnienia rodzinnej pieczy zastępczej nad dzieckiem przebywającym poza rodziną własną. W roku 2000 rozpoczęła współpracę z pracownikami żłobków, realizując program edukacyjny, dotyczący doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników tych placówek. Współpraca ta zapoczątkowała wieloletni proces przekształcania przestrzeni społecznej placówek.

Anna Walczak – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania (perspektywa hermeneutyczna, fenomenologiczna, dialogiczna); etyka pedagogiczna; pedagogika egzystencjalna; pogranicza filozofii i psychologii kultury inspirowanej głównie myślą C.G. Junga.

Marcin Wasilewski – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: komponenty historyczne filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, pedagogika grecka w czasach antycznych.

Alina Wróbel – doktor habilitowany, kierownik Zakładu Teorii Kształcenia i Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: współczesne teorie i ideologie wychowania, pedagogika humanistyczna i jej antropologiczne fundamenty, relacja teoria – praktyka pedagogiczna, intencjonalność działania wychowawczego.

