

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 wmyśleć 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.