

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 nieporównywalną 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 menadżerzy, 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 uczulał 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 utylitarneho 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 niejedną 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 szczególnie 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: widzimy 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), *Wola 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.