

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

[Kup książkę](#)

Poglądy pedagogiczne

BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

i ich współczesne implikacje

pod redakcją

Anny Walczak

Aliny Wróbel

Marcina Wasilewskiego

EDUKACJA. FILOZOFIA WYCHOWANIA



[Kup książkę](#)

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

© 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

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

[Kup książkę](#)

Spis treści

Anna Walczak, Alina Wróbel, Marcin Wasilewski – Wprowadzenie	7
Część pierwsza. Kluczowe kategorie pojęciowe <i>Życia duchowego</i> Bogdana Nawro- czyńskiego i ich recepcja	15
Beata Borówka – Teoria wychowania Bogdana Nawroczyńskiego w perspektywie zało- żeń 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 odzy- skiwaniu 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 ducho- wości w świetle analiz Polskiej Szkoły Filozofii Klasycznej w kontekście współcze- snej 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 Kobylecka – 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 placów- ce 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 pochwytować 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 dokąś 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, odslaniającym 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 wnikać 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 niej nie ma stawiania celów idealnych. Uwodzicielską moc mają wszelkie arbitraryzmy, którym ulegając poszerza się między innymi kultura 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 *praxis* (rozumnego działania w granicach etyki).

W artykule *Sens „życia duchowego”. Pedagogika kultury a hermeneutyka filozoficzna*, jego autorka – Małgorzata Przanowska – podejmuje próbę „uchwycenia 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) zmierzania 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 dotyczącą 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 urzeczywistniania 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 wypływające 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) zaznaczyć, 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 obydwu 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 wyprowadzaniem 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 skrzętnie 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 odznały 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 słynął 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 miewał 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 pobytem 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 naukową 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 pracę 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