



6/2007 (11)

(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*

Krystyna Ablewicz

Wstępne zarysowanie problemu

Wprowadzenie problematyki ducha do studiów nad procesem wychowania człowieka wymaga rozpatrzenia kilku zagadnień terminologicznych. Przede wszystkim trzeba ustalić możliwe rozumienia pojęcia „duch”, wskazać koncepcje człowieka uwzględniające ten fenomen, a następnie dokonać wyboru i charakterystyki bazujących na nich koncepcji wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem przyświecających im celów.

Jak można więc zdefiniować „ducha” i czy w ogóle można to uczynić w sposób bezpośredni i zadowalający?

W *Encyklopedii katolickiej* przy terminie „duch” zostały wskazane trzy, dość szerokie konteksty jego rozumienia:

- pierwszy to duch rozumiany jako podstawowy składnik rzeczywistości, który ją ożywia (jako nośnik życia), jednoczy i porządkuje. Tchnienie, powiew to główne atrybuty i przejawy niematerialności ducha;
- drugi to duch jako rodzaj substancji, przedstawiony zostaje w dwóch odmianach: zdolnego do świadomości bytu osobowego oraz wartości kulturowej;
- trzeci to duch jako podmiot lub element psychiki, definiowany z jednej strony poprzez umysł, duszę, myślenie, intelekt, z drugiej – poprzez wewnętrzną energię psychiczną, wyrażaną mocą, siłą, męstwem, odwagą¹.

* Zastrzeżenie to jest o tyle ważne, że przedmiotem rozważań nie są w tym momencie konkretne realia i uwarunkowania realizacyjne (sytuacje wychowawcze), lecz ich filozoficzno-teoretyczne opisy, mające charakter nieempirycznych założeń i postulatów.

¹ *Encyklopedia Katolicka*, Lublin 1983, t. 4, s. 276.

Wydaje się, że również w refleksji nad wychowaniem przeżywają się podobne znaczenia tego, co kryje w sobie duch. Definiowany jest on najczęściej poprzez negację tego, co materialne, fizyczne, biologiczne, co pozostając zewnętrznym wobec natury, wypełnia ją ową siłą animacyjną. Interesujące jest też przesuwanie wyobrażeń na temat źródeł pochodzenia ducha oraz sposobu jego istnienia. Od obiektywizmu absolutnego (Bóg, Absolut), poprzez obiektywizm, ale i zarazem relatywizm społeczno-historyczny, aż po subiektywistyczne wchłonięcie ducha przez ludzką indywidualność i zredukowanie go do duszy.

Zadaniem niniejszych studiów nie jest jednak prześledzenie historii i ewolucji tegoż pojęcia w myśli filozoficzno-pedagogicznej oraz nauce. Na miarę możliwości niniejszych studiów chcę wskazać trzy przewijające się w pedagogice perspektywy interpretacyjne tegoż zagadnienia, zakładające, nawet jeśli nie *explicitie*, to jakoś *implicitie*, dualistyczną koncepcję człowieka oraz wskazujące na duchowe elementy procesu wychowania, jako i jego celu, i właśnie procesu zdążającego do jego realizacji.

Ale w tytule wskazana też została teza odwrotna. Nie tylko obecność, ale i nieobecność. Oto duch może być nieobecny w procesie wychowania. Z czym ta nieobecność może być w takiej sytuacji związana? Czy z zaprzeczeniem jego istnienia, czy raczej z niespełnieniem warunków umożliwiających jego zaistnienie?

Samo pojęcie obecności nakierowuje rozważania na problem doświadczenia ducha, bądź jego braku. Czy więc owa nieobecność ducha jest tak naprawdę możliwa? Czy ludzkie doświadczenie fenomenu własnego życia jako całości może wykluczyć element duchowy, czy może być bez niego w ogóle do pomyślenia i doświadczenia? Jakie rozumienie człowieka temu sprzyja bądź niedopełnienie jakich warunków powoduje, że duch staje się nieobecny?

Wracając jednak do sedna rozważań i ich metodologicznych założeń, koncepcja człowieka, w ramach której będziemy się poruszać, jest generalnie koncepcją dualistyczną, bo taką być musi. Człowiek składa się z substancji cielesnej (materialnej i duchowej – niematerialnej). To, w jakiej relacji pozostają w stosunku do siebie te dwa pierwiastki, czy przenikają się nawzajem w walce, czy wzajemnym wsparciu, pozostawiam na boku rozważań. Chciałabym też pominąć perspektywy religijne (zwłaszcza związane z obszarem personalizmu

chrześcijańskiego), w których w sposób oczywisty duch odgrywa kluczową rolę. Pominiecie to ma jednak charakter wyłącznie metodologiczny.

Jak się wydaje, problematykę (nie)obecności ducha w procesie wychowania, a raczej refleksji nad nim można, również podjąć w trzech, wyżej już zasugerowanych perspektywach:

1. rozumienia ducha/duchowości jako kultury, wartości oraz samoświadomości (świadomości transcendentnej),
2. rozumienia ducha jako funkcji duszy indywidualnej, podmiotu przeżywającego i myślącego,
3. rozumienia ducha jako pewnej siły animującej międzyosobową atmosferę sytuacji wychowawczej, określanej nieraz za W.A. Flitnerem czy O.F. Bollnowem jako pomiędzy.

Ze względu na ograniczenia redakcyjne tekst zostanie podzielony na dwie części. W niniejszej podejmę charakterystykę pierwszego znaczenia pojęcia „duch”, wprowadzając też, jako jego pochodną, pojęcie „duchowości”. W drugiej przejdę do analiz utrzymanych w perspektywie drugiej i trzeciej. Trzeba jednak zaznaczyć, że ścisłe trzymanie się takiego podziału jest merytorycznie niemożliwe, a wręcz mogłoby zaszkodzić zbyt nim schematyzmem.

W poszukiwaniu pedagogicznego przedmiotu badań

Poszukując obecności ducha w procesie wychowania człowieka, i czyniąc to w sposób teoretyczny, w oczywisty sposób trzeba szukać takich koncepcji, w których problem ducha, bądź duchowości zostałyby poruszony. Chcąc uzyskać wstępne, merytoryczne rozeznanie, sięgnęłam do indeksu zagadnień zamieszczonego w *Źródłach do Dziejów Wychowania i Myśli Pedagogicznej* w opracowaniu Stefana Wołoszyna. Jednocześnie też dokonałam czasowej redukcji zagadnienia do myśli najbardziej inspirujących współczesne rozumienie procesu wychowania do XX wieku (tom III, ks. I i II)². I rzecz ciekawa, w ramach antropologicznej kategorii, jaką jest dziecko/wychowanek nie znalazłam pojęcia ani „duch”, ani „rozwój duchowy”, ani „duchowość”. Inne pojęcia, które mogłyby charakteryzować dzie-

² *Źródła do Dziejów Wychowania i Myśli Pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1998.

cko/wychowanka to na przykład: potrzeby dziecka, skłonności wrodzone, fizyczny rozwój, fazy rozwoju, mowa dziecka, dziedziczne predyspozycje, aktywność, pamięć, kompleksy, fobie, styl życiowy dziecka, wyobrażenia dziecięca, zainteresowania, zdolności, zmysły.

Nie znalazłam też pojęć „duch”, „duchowy” w ramach innych kategorii, takich jak: filozofia wartości / filozofia człowieka, kierunki / nurty / prądy czy wprost: wychowanie. Jedynie pojawiło się pojęcie „życia duchowego”, do którego nawiążę w dalszej części tekstu.

Dla badacza tego rodzaju zjawisko staje się w oczywisty sposób intrygującym. Następne, szerokie opracowanie, do którego sięgnęłam, to *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*³. I znowu: nieobecność. Czyżby więc duch zniknął z problematyki wychowania? Intuicja i wiedza podpowiadają jednakże, iż bez ducha w wychowaniu to ani rusz.

W takiej sytuacji badaczowi nie pozostaje nic innego, jak samodzielne podjęcie poszukiwania ducha i sprawdzenie dwóch zagadnień:

- pierwszego dotyczącego obecności samego pojęcia duch oraz kontekstów jego występowania w rozmaitych tekstach pedagogicznych,
- drugiego, nasuniętego refleksją, czy to, co jest rozumiane pod pojęciem ducha i duchowości może być opisywane przy pomocy innych pojęć. Może fenomen obecności i udziału ducha w procesie wychowania jest doświadczeniem, które odsyła do innych określeń świadczących o jego istnieniu?

Dalsze studia tekstów źródłowych, nawet o charakterze przeglądowym, odłoniły rzeczywiście inną perspektywę, aniżeli ta zarysowana na początku. Otóż okazało się, że pojęcie ducha w procesie wychowania (czy duchowości) jest na tyle powszednim, że autorzy sięgają po nie, sądząc z kontekstów, z całą oczywistością, żywiąc, jak się wydaje, przekonanie, iż jest to również pojęcie dobrze znane ich czytelnikom, niewzbudzające szczególnych problemów znaczeniowych. Tego rodzaju postawa może sugerować, że kulturowy kontekst znaczenia tego pojęcia jest kontekstem oczywistym, na trwale wpisanym w rozumienie procesu wychowania.

³ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.

Konieczne są w tym momencie przykłady. Ich dobór został przeprowadzony według najprostszej definicyjno-selekcyjnej kategorii, jaką jest odróżnienie tego, co duchowe, niematerialne, nieempiryczne od tego, co fizyczne, materialne, empiryczne, uwzględniając przy tym klasyczny podział nauk oraz przedmioty ich badań. Filozofia ma więc za swój przedmiot to, co nieempiryczne, nauki szczegółowe zajmują się tym, co empiryczne. Nie komplikuję na razie tej dychotomii rozważaniami dotyczącymi bardziej skomplikowanej, materialno-duchowej natury i człowieka, i rzeczywistości kulturowej.

Oto kilka przykładów:

ANIELA SZYCÓWNA: „Dla pedagogiki nauka o dziecku ma znaczenie podstawowe. Wprawdzie ogólny pogląd na wychowanie, jego cele i zadania wynikać musi z ogólnego poglądu na świat i wspierać się na szerszej podstawie filozoficznej; lecz gruntowna znajomość dziecka wskazuje, które z tych celów i zadań mogą być osiągnięte w każdej fazie jego rozwoju, oraz jakie metody i sposoby działania są dla tej epoki najwłaściwsze i najskuteczniejsze”⁴.

ELLEN KEY: „Niech uczeń umie patrzeć na świat przyrody, na świat ludzki i na sztukę, niech umie czytać – oto do czego wychowanie, zarówno w domu, jak i w szkole powinno zmierzać. (...) Mimochodem wspomnę jeszcze, że zdrowy rozwój fantazji ma nie tylko estetyczne, lecz i etyczne znaczenie, gdyż na niej opiera się rozwój współczucia. Niejednokrotnie ludzie popełniają na przykład okrucieństwo nie dlatego, żeby byli źli, lecz dlatego, że nie mają dość wyobraźni, by przedstawić sobie wrażenie, jakie ich czyny robią na drugich”⁵.

JOHN DEWEY: „Jeżeli nie staramy się oprzeć wychowawczych wysiłków na samodzielnych czynnościach dziecka, wynikających z wrodzonej inicjatywy, niezależnej od wychowawcy, wychowanie się staje czysto zewnętrzną tresurą. Może i ona co prawda przynieść pewne – tylko zewnętrzne – wyniki, ale wartości naprawdę wychowawczych przyznać jej niepodobna.

⁴ Źródła do Dziejów Wychowania i Myśli Pedagogicznej, dz. cyt., s. 29-30.

⁵ Tamże, s. 58.

Toteż bez wglądu w strukturę duchową i czynności spontaniczne jednostki proces wychowawczy będzie zdany na los szczęścia i zupełnie dowolny”⁶.

„Proces uczenia się obejmuje – jak to zaznaczyłem wcześniej – trzy czynniki: wiedzę, umiejętności i charakter”⁷.

GEORG KERSCHENSTEINER: „Kształcić jednostkę można jedynie na takich dobrach kulturalnych, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo pokrewna jest strukturze indywidualnej formy życia na jej stopniu rozwojowym”⁸.

„Przedmiot kształcenia jest osobliwą i jedyną w swoim rodzaju istotą organiczną, której obydwie funkcje duchowe, mianowicie: „sądzenie” i „wartościowanie”, są kierowane przez prawa świadomości (...) Z tych praw świadomości powstały z biegiem rozwoju kultury dobra kulturalno-duchowe. (...) Zadaniem postępowania kształcącego jest naprzód wprowadzenie człowieka w język, logikę, gramatykę oraz dynamikę tych dóbr, aby pojął intuicyjnie lub rozumowo ich strukturę i aby w danym wypadku przeżył identyczność swej własnej struktury duchowej z duchową strukturą dobra. To przeżycie identyczności jest zawsze przeżyciem wartości, i to przeżyciem pewnej wartości duchowej. (...) Jednocześnie jest to zawsze powiązane również z głosem powinności, ponieważ w istocie świadomości, mianowicie jej wszystkich a priori, tkwi dążenie do duchowego ładu”⁹.

OWIDIUSZ DECROLY: „W tym względzie program ma dać dziecku, co następuje:

- a) znajomość swej własnej osobowości; świadomości swego ja, swoich potrzeb, dążeń, celów, swego, ideału,

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Tamże, s. 105.

⁸ Tamże, s. 145.

⁹ Tamże, s. 147-148.

- b) znajomość warunków środowiska naturalnego i społecznego, w którym żyje, od którego zależy i na które musi oddziaływać, aby jego potrzeby, dążności, jego ideały mogły się spełnić”¹⁰.

HELEN PARKHURST: „Nabywanie kultury jest pewną formą doświadczenia i jako taka jest częścią składową zadań życiowych, którymi szkoła winna być przejęta również żywo, jak całe życie dojrzałe. Nigdy jednak nie dojdzie do tego, o ile szkoła jako całość nie zostanie przekształcona w ten sposób, by móc funkcjonować jako zorganizowana społeczność – społeczność, której zasadniczym prawem będzie danie jednostce wolności rozwijania się.

Ta idealna wolność nie jest swawolą, a jeszcze mniej brakiem karności. Jest ona w rzeczywistości właśnie przeciwieństwem obu tych rzeczy. Dziecko, które „robi, co mu się podoba”, nie jest dzieckiem wolnym. Przeciwnie, jest ono podatne na to, aby stać się niewolnikiem złych nałogów, egoistą, nie nadającym się zupełnie do życia społecznego. Wobec tego potrzebuje ono pewnych środków pomocniczych dla oswobodzenia swych sił, zanim wyrosnąć może w (na) harmonijną istotę, panującą nad sobą, zdolną i chętną do świadomego współdziałania z podobnymi sobie dla wspólnego dobra”¹¹.

Przykładów można by znaleźć niewątpliwie jeszcze wiele, ale jak się wydaje te przytoczone powyżej (zwłaszcza we fragmentach podkreślonych) już nawiązują do dwóch pierwszych znaczeń: kultury i wartości oraz sił psychicznych, osobowości, samoświadomości działań¹². W takim też kontekście trzeba odczytywać fenomen „życia duchowego”, który został zasygnalizowany we wspomnianym wyżej indeksie, i który oczywiście jest terminem zastosowanym przez Bogdana Nawroczyńskiego¹³. Filozof ten, przygotowując terminologię obowiązującą w jego rozprawie

¹⁰ Tamże, s. 198.

¹¹ Tamże, s. 207.

¹² Trzeci aspekt „pomiędzy” na razie pozostawiam na boku.

¹³ Zważywszy na ograniczony zakres niniejszej wypowiedzi przedstawię perspektywę pierwszą, rozumienia ducha poprzez kulturę, i to w oparciu o jednego tylko autora.

„Życie duchowe. Zarys filozofii kultury”, zwraca uwagę, że: „życie duchowe jest czymś trudnym do uchwycenia za pomocą pojęć (...), ale jednak nie leżącym całkowicie poza granicami poznania.

Życie duchowe jest według niego faktem, danym człowiekowi w doświadczeniu i mogącym stanowić przedmiot badań naukowych¹⁴.

Jak się wydaje, faktyczny problem obecności ducha właściwie nie tyle jako problemu procesu wychowania, co jako przedmiotu badań pedagogicznych złączony jest z poszukiwaniami metodologicznych odrębności nauk przyrodniczych i kulturowych. Dla pedagogiki i jej metody opisu rzeczywistości rozpatrywanie wskazanej metodologicznej dwoistości *Geisteswissenschaften*¹⁵ i *Naturwissenschaften* stanowi klucz do zrozumienia obecności i nieobecności ducha w procesie wychowania i kształcenia czy raczej ich filozoficzno-teoretycznych opisach. Ale myślę też, że można śmiało zaryzykować stwierdzenie, iż problem ten nie występuje tak ostro w potocznym, codziennym doświadczeniu wychowania i kształcenia z tego względu, że codzienność narzuca czy wyrzuca sama z siebie co prawda dualistyczną, ale zarazem holistyczną koncepcję człowieka. W codzienności człowiek doświadcza siebie i drugiego (innych) jako cielesno-duchowej całości¹⁶, a jego życie duchowe jest ściśle splecione z życiem biologicznym i psychicznym. Świat życia codziennego, ów niemiecki *Lebenswelt*, wiąże ze sobą we wzajemnym przenikaniu *a posteriori* i *a priori*¹⁷. W nauce to doświadczenie w celach badawczych ulega

¹⁴ Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków-Warszawa 1947, s. 12. Również dla mnie ta odpowiedź stanowi podstawową argumentację podjęcia niniejszych badań. Rzecz tylko jeszcze polega na zastosowaniu adekwatnej do przedmiotu metody.

¹⁵ Niemieckie „Geist” znaczy duch, stąd nauki humanistyczne w dosłownym tłumaczeniu to nauki o duchu.

¹⁶ Mam na myśli tu takie proste doświadczenie, że jakkolwiek mentalnie mogę wyróżnić cielesność i duchowość, duchowość nawet i trzeci element wsuwający się pomiędzy ciało i ducha, duszę, to żyjąc żadnego z nich nie jestem w stanie uchwycić, nie pozostając w objęciach wszystkich trzech. Autentyczna redukcja w moim doświadczeniu jest niemożliwa. Chociaż, jeśli wziąć pod uwagę doświadczenie mistyczne czy też głębokiej medytacji, to i takie stwierdzenie trzeba opatrzyć bollnowską zasadą otwartego pytania o człowieka.

¹⁷ Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 11.

fragmentaryzacji tematycznej, która jest warunkowana przyjętą metodologią. Tak więc, pierwsze, przedmiotowe rozstrzygnięcie dotyczy, i właśnie historycznie rzecz ujmując dotyczyło alternatywy: natura (ciało) czy kultura (duch). I oto, można powiedzieć, że nasz podstawowy problem nieobecności ducha w procesie wychowania został wywołany wtórnie, jako konsekwencja metodologicznego rozbitcia całościowo doświadczanego fenomenu procesu wychowania człowieka, wzmacniając tym samym utrwalany kulturowo i mentalnie kartezjański dualizm, rozdwajający człowieka na substancję cielesną i substancję (rzecz) myślącą, nazywaną w tym przypadku duszą¹⁸.

Wracając do losów ludzkiego ducha w kontekście podziału nauk¹⁹, pozostawimy znowu na boku zagadnienia ontolo-

¹⁸ Por. M. Drwięga, *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*, Kraków 2005, s. 19-20. Pisząc o utrwalanych kulturowo i mentalnie stereotypach, mam na myśli to, że rzadko kiedy zwraca się uwagę na poruszane i przez Kartezjusza zagadnienie, iż człowiek jest jednak pewną jednością, co uwzględnił autor przytoczonego opracowania.

¹⁹ Pozostajemy w kontekście historyczno-hermeneutycznej tradycji rozważań Wilhelma Diltheya oraz nauk o kulturze jako nauk o duchu. Przy okazji warto zwrócić uwagę na pojawiające się w ramach pedagogiki pewne terminologiczne niejasności, związane z terminem „pedagogika humanistyczna”. Są dwa jego źródła:

Jedno to właśnie diltheyowskie rozumienie nauk humanistycznych, precyzyjnie określane jako nauki o kulturze, będącej „trwale zarejestrowanym wyrazem ludzkiego ducha”, przy czym duch nie zostaje zredukowany do wymiaru wytworów psychiki człowieka, lecz zachowuje wobec niej status obiektywności. Kultura ma charakter obiektywny, a rozumienie, jako proces i metoda, służące jej poznaniu również wyzwała się spod apodyktyczności indywidualnej osobowości. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* to pedagogika rozumiana jako nauka o duchu, którego wyrazem są dobra kultury. Pedagogika, która uwzględnia w ich rozwoju i przemianach dynamikę historii, a człowieka – wychowanka i wychowawcę pojmuje jako ją współtworzących uczestników. Pojęcie doświadczenia historycznego, tradycji jest w tej perspektywie kluczowe. Można powiedzieć, że jest to kulturocentryczne ujęcie zagadnień pedagogicznych.

Drugie źródło rozumienia „pedagogiki humanistycznej” to psychologia humanistyczna (czy raczej psychopedagogika), rozwijana przez Carla Rogersa, ucznia Johna Deweya. Tu punktem wyjścia są indywidualne procesy psychiczne, rozwój osobowościowy, problem samorealizacji, metody uruchamiania wewnętrznych sił organizmu, służących zapanowaniu nad własnym procesem uczenia się. Tu zdecydowanie perspektywa pozostaje antropocentryczna.

Pedagogika humanistyczna (czy ew. pedagogika kultury), jako nauka o duchu wpisuje się w kontekst badań filozoficzno-metodologicznych, uniwersalnych, pedagogika humanistyczna, jako rozbudowany wątek psychologii humanistycznej pozostaje w obrębie nauk szczegółowych. Ważne jest też tutaj umiejscowienie historyczne. Mianowicie *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* jest nurtem wcześniejszym, rozwijanym w Niemczech przed II wojną światową, *pedagogika humanistyczna*, to lata 70-te XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Oczywiście można doszukiwać się

giczne oraz próby bezpośredniej odpowiedzi, czym jest duch, a skoncentrujemy się raczej na problemie jego poznawalności, by w ten pośredni sposób odstłonić jego obecność, bądź (nie)obecność.

Duch dany jest człowiekowi w pewnym doświadczeniu materialnym i niematerialnym. Ale tym razem fenomenem łączącym oba te doświadczenia jest kultura. Ona stanowi trwały wyraz i przejaw duchowości człowieka. Właśnie jego życia duchowego. Proces obiektywizacji przeżyć wewnętrznych polega na ich wypowiedaniu i krystalizowaniu w postaci konkretnych dóbr kultury. Każdy przedmiot kultury jest pewnym zmaterializowanym zamknięciem duchowości twórcy. Materia staje się koniecznym środkiem wyrazu. Słowo wypowiedziane, by zaistniało kulturowo jako obiekt powinno zostać jeszcze zapisane.

Gdzie jest tu miejsce na wychowanie? Jeśli traktujemy je jako wydłużony w czasie proces, przebiegający równoległe do procesu biologicznego rozwoju, warunkującego również rozwój psychiczny, jednakże proces celowo skoncentrowany na rozwoju duchowym, to jego przedmiotem powinno stać się również coś możliwego do zapisania. Coś, co mogłoby być obiektywnie (w tym rozumieniu inter-subiektywnie) doświadczane i poddające się i poddawane opisowi. Wyraźnie tu widać, jak podstawowe pojęcie wszelkich nauk (i empirycznych i nieempirycznych), jakim jest doświadczenie, potrzebuje duchowego dopełnienia. To, co postrzegam zewnątrz, to nie bezduszna materia, lecz materia stanowiąca uobecnienie ducha. Takie postrzeganie tego, co materialne radykalnie zmienia propozycję metodologiczną. Kategorią warunkującą ducha jest otwarta i nieprzewidywalna (w znaczeniu konieczności następstwa determinizmu) intencjonalność. Źródłem jej jest wolna wola. Gwarantuje to indywidualność człowieka. Niemniej problem kultury i wychowania jako celowego, choć niekoniecznie zdeterminowanego w swym przebiegu działania, nadal pozostaje otwarty. Co bowiem można w człowieku kulturowo zapisywać? O czym

w obu ujęciach pewnych podobieństw, na przykład akcentowanie roli doświadczenia codziennego w budowaniu przez człowieka sensu własnego życia, ale tu trzeba by się cofnąć właśnie do ducha epoki, w której koncepcje swoje rozwijał John Dewey, a która to epoka czy raczej jej geniusze (między innymi: W. Dilthey, E. Husserl, M. Heidegger, O.F. Bollnow, M. Scheler) dali zaczyn myśleniu fenomenologiczno-hermeneutycznemu, i które to myślenie „przepłynęło” ocean ze „Starego Świata”, wraz z międzywojennymi i wojennymi migracjami, by inspirować „Świat Nowy”.

ten zapis miałby traktować? Z perspektywy antropologicznej takiemu zapisaniu podlegać może ludzki charakter. Jego litery i słowa to dobra kultury, ale tak naprawdę nie ich wersja materialna, lecz duchowa, nazywana wartościami. Ludzki charakter można w takiej interpretacji nazwać kulturowym zapisem wartości duchowych/kulturowych.

W takim szerokim kontekście kulturowo-pedagogiczno-antropologicznym prowadzone będą dalsze studia, których przykładem stanie się opis *Życia duchowego*²⁰. Bogdana Nawroczyńskiego. Jakkolwiek dokonuje on go w ramach filozoficznych badań nad kulturą, to silnie zaakcentowany psycho-aksjologiczny wymiar ludzkiego doświadczenia odsyła do zagadnień pedagogicznych, stając się podstawą polskiej pedagogiki kultury.

Rozważania właściwe

Bogdan Nawroczyński uwzględnia dwie możliwe drogi badań nad kulturą²¹. Jedna, zewnętrzna, przyjmuje perspektywę biologii i socjologii, druga, wewnętrzna, posługuje się perspektywą psychologii i aksjologii. Nawroczyńskiego (i nas) interesuje perspektywa druga, w której kultura jest spostrzegana od wewnątrz, w jej wymiarach czynu i wytworu, ale zarazem też jako pewna postać życia duchowego. Nawroczyński zawęża, więc przedmiot swoich badań, nie poddając badaniu całej kultury jako faktu, czy bytu, lecz koncentruje się na zdefiniowaniu jej składników, wskazaniu przysługujących im procesów, a tym samym odsłonięciu zasady oraz uwarunkowań przebiegu życia duchowego człowieka.

Podstawowymi składnikami życia duchowego są czynności i wytwory. I od razu możemy zaznaczyć, że w rozumieniu Na-

²⁰ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt.

²¹ Nawroczyński jest bardzo precyzyjny, jeśli chodzi o przestrzeganie zasad metodologicznych i oczywiście zanim doszedł do interpretacji ducha poprzez kulturę, dokonał wręcz fenomenologicznych (negatywnych) rozróżnień interpretacyjnych, odrzucając te, które nie mogły stać się przedmiotem jego studiów: przede wszystkim duch w rozumieniu ludycznym i mistycznym. Pozostawia natomiast interpretację ducha jako wyższej sfery wewnętrznego życia człowieka, czyli intelektu, rozumności, umysłu, woli rozumnej, uczuć, sfery emocjonalnej oraz ducha zobiektywizowanego wobec ludzkiego podmiotu, nawiązując do heglowskiego podziału na ducha subiektywnego, obiektywnego i absolut, s. 17-23.

wroczyńskiego tylko te, które w sposób twórczy realizują cele ludzkie.

To, co od tych celów odpadło, choć jeszcze formalnie do kultury należy, już nie jest duchem, lecz czymś odduchowionym, bezdusznym²².

To antropologiczne ujęcie ducha i kultury jest cenne dla rozważań nad wychowaniem człowieka, nadaje mu bowiem i odwrotne zabarwienie. Oto człowiek, poprzez twórczy czyn zmierzający do jakiegoś celu, staje się duchową częścią kultury czy inaczej: duchowym uczestnikiem dziejów.

Opis życia duchowego z perspektywy psychologii kultury bazuje na subiektywnym wartościowaniu przeżywanego kulturowo podmiotu. Życie człowieka ma charakter intencjonalny, całościowo jest pewnym dążeniem, które jest ściśle znaczone wewnętrznymi przeżyciami. Perspektywa aksjologiczna uzasadnia te dążenia oraz odsyła do kresu nazywanego celem, choćby to był kres tylko tymczasowy. Same cele natomiast są wyznaczone wartościami.

Zasadą życia ludzkiego jest telehormizm²³, czyli niezależna od świadomości i refleksji celodążność życia. Jest ona zarazem cechą każdej czynności, jakimś obrotem życia w ogóle ku czemuś. Zawsze też pojawia się jakiś przedmiot dążenia, który, jak się okazuje, nie jest przedmiotem realnym. Przeciwnie: jest przedmiotem irrealnym. Cel bowiem leży poza-realnością i wymaga od człowieka transcendencji. Nawroczyński podaje przykład: to nie rower jest celem, lecz jego posiadanie. Rower jest realnym przedmiotem, ale moment jego posiadania jeszcze nie. Pragnienie posiadania wymaga od pragnącego zorganizowania ciągu czynów zmierzających do osiągnięcia celu. Musi przekraczać konsekwentnie

²² B. Nawroczyński, *Życie Duchowe*, dz. cyt., s. 23. Do zagadnienia o dduchowaniu wróć pod koniec tekstu.

²³ Z gr. *tele* – cele (l. mn.), *hormé* – dążenie, pęd, cyt. za: B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 67. Sam telehormizm odznacza się skierowaniem czynności na cel, lecz skierowaniem niekoniecznie świadomym i rozważnym, To ujęcie psychologiczne, akcentujące pewną samoistną czynność dążnościową skierowaną na jakiś przedmiot, podobne jest do czynności obserwowanych na przykład przez biologów, socjologów czy historyków, wymaga jednak bardziej precyzyjnego określenia celu jako wartości.

pewien stan obecny, ku czemuś, co jest nieobecne, lecz co ma stać się obecnością²⁴.

Cel, jak pisze Nawroczyński, wymaga szczególnego do niego ustosunkowania się i tym różni się od przedmiotów samego tylko marzenia lub samej tylko myśli. (...) Z celem mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy coś irrealnego staje się przedmiotem pożądania. Marzyć (...) nie wystarcza. Trzeba tego chcieć²⁵.

I dalej uzasadnia, że realizacja tego celu wymaga przyjęcia postawy czynnej, zdobycia się na wysiłek i działanie. Jeśli działania tego nie może zrealizować od razu, to stara się do niego przygotować²⁶. Oto wskazówka dla wychowania: warunkiem rozwoju życia duchowego staje się konkretnie podjęty wysiłek. Dlatego też dla Nawroczyńskiego zwykłe czynności skojarzeniowe (psychologia asocjacyjna) czy mechaniczne działania nie stanowią wystarczającego warunku do wystąpienia życia duchowego²⁷. Dopiero warunkiem tym jest transcendujący ku celom czyn.

²⁴ Można by w tym momencie podjąć z Nawroczyńskim dyskusję, czy aby wprowadzone przez niego ograniczenie, że czynności kulturalne to tylko te, które mają charakter telehormiczny, a więc te, które są obarczone przekraczaniem siebie, które nie są nastawione tylko na siebie same (jak na przykład niektóre czynności zabawowe) nie zubaża samego rozumienia kultury jako siły warunkującej proces wychowania (również w jego ujęciu jako telehormizmu nieświadomego), ale należy pamiętać, że perspektywa Nawroczyńskiego jest perspektywą antropologiczną i że jego rozważania koncentrują się głównie na warunkach życia duchowego człowieka, i że w związku z tym niejako *implicite* zawarte jest pytanie o warunki rozwoju tegoż życia. I tu argumentacja Nawroczyńskiego zdaje się być przekonująca. Otóż, faktycznie jakaś czynność nabiera sensu, kiedy ku czemuś zmierza. Warunkiem jej sensu jest cel/wartość.

²⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 69.

²⁶ Por. tamże, s. 70.

²⁷ Z ogólnej perspektywy przebiegu procesu wychowania trzeba wziąć pod uwagę dwie sprawy: jego celu i przebiegu. Wskazał to dość wyraźnie już F. Herbart, łącząc filozofię praktyczną (etykę) z psychologią oraz określając ich zadania. Filozofia praktyczna wyznacza cel, psychologia drogę prowadzącą do jego realizacji. Refleksja i działanie uwzględniające te dwie perspektywy to pedagogika i pedagogia. Celem wychowania i kształcenia jest uzyskanie przez człowieka określonych cech charakteru, gwarantujących moralne postępowanie, które ma zresztą pozostawać w zgodzie z wielostronnością jego indywidualnych zainteresowań. Cel jest więc natury duchowej, a jego realizacja? Okazuje się, że również. Psychologia bowiem ma za swój przedmiot ludzkiego ducha, a jej zadaniem jest dostarczenie pedagogice „pełnej psychologicznej teorii kształcenia ludzkiego charakteru”. Teoria ta miała być oparta na wiedzy

Dla określenia czynności jako kulturalnej, czyli tej rozbudowującej życie duchowe człowieka, nie wystarcza jednak sam telehormizm życia psychicznego. Ważne jest ustalenie tego, ku czemu dążenia są kierowane oraz uwagę poświęcić wartościom, ku którym czynności, w tym czynności kulturowe, są skierowane. Trzeba wejść w obszar badań aksjologicznych.

Tu, zgodnie z duchem diltheyowskiej hermeneutyki dziejów, B. Nawroczyński wskazuje na dwojaką perspektywę aksjologiczną. Perspektywę psychologiczną, subiektywną i perspektywę świata zewnętrznego, perspektywę obiektywną. Wartości/cele są w pierwszej kolejności porządkowane według tych dwóch perspektyw. Jak pisze Nawroczyński, „ten sam przedmiot podlega różnym wartościowaniom”. W zależności od ich ukierunkowania w stronę wartości ustalanych subiektywnie i przewadze w tym przypadku czynnika psychicznego czy też skierowania ku wartościom obiektywnym i przewadze w ich wybieraniu przez podmiot czynnika obiektywnego. Nawroczyński wprowadza podział na wartości nienormatywne i normatywne. Te pierwsze, które wybierane są przez podmiot ze względu na jego indywidualne, subiektywne pragnienia, niekoniecznie znajdują uznanie u osób „umiejących wydawać trafne oceny”²⁸. Te drugie, wybierane są ze względu na obiektywne cechy przedmiotu. W praktyce jednak, podczas samej czynności wartościowania, rozróżnianie, rozpoznawanie i rozdzielanie pomiędzy wartościami nienormatywnymi a normatywnymi następuje sporo trudności. Między innymi z tego powodu, że jak sam przyznaje,

wielu rozumuje (...) w ten sposób, iż ponieważ każda wartość zaspokaja jakąś potrzebę, a każda potrzeba jest podmio-

o „statyce i mechanice ducha”, pozwalającej kierować procesami wychowawczymi. Nawroczyński, z perspektywy natury ducha, tego rodzaju „psychiczne zabiegi” utrzymywane w relacjach przyczynowo-skutkowych (skojarzeniowo-mechanicystycznych) uważa za procesy „odduchawiające”.

²⁸ Trzeba przyznać, że zastosowany przez Nawroczyńskiego podział ludzi na „umiejących trafnie wybierać”, jakby specjalnie po temu predestynowanych posiadającym sumieniem oraz na ludzi pozbawionych takiej umiejętności, a tym samym wyczulenia na wartości obiektywne jest podziałem upraszczającym problem aksjologicznych dramatów człowieka, a też może, choć zupełnie w sposób przez Nawroczyńskiego niezamierzony, doprowadzić do uzurpowania sobie przez jednych (na przykład wychowawców, dorosłych) prawa do wydawania „jedynie słusznych ocen”. Wówczas grozi to pojawieniem się w procesie wychowania totalizmu.

towa – przeto wszystkie wartości są w jednakowym stopniu podmiotowe²⁹.

I dalej stawia problem różnego udziału tego, co podmiotowe w tym, co nienormatywne, i w tym, co normatywne. Przede wszystkim z tego, że wszystkie potrzeby są doświadczane podmiotowo, nie wynika, iż wszystkie wartości przypisywane przedmiotom, mają również charakter podmiotowy. Również nie wynika z tego, by wartości normatywne miały być tak samo podmiotowe, jak nienormatywne.

Prowadzi to do wskazania, że wartości normatywne mają swój udział w wartościowaniu podmiotowym, bo przecież każde wartościowanie ma z gruntu charakter podmiotowy. Ale też, że podmiotowe doświadczenie potrzeby nie wyklucza istnienia obiektywnie istniejących wartości. Pierwszym warunkiem wskazującym właśnie na to jest doświadczenie na przykład pewnego biologicznie obiektywnego stanu rzeczy (np. uczucia pragnienia lub głodu), który jednakże może być realizowany bądź poprzez pojedyncze osoby, bądź grupy społeczne³⁰.

„Drugi obiektywny warunek tkwi w przedmiotach zewnętrznych”. Ze względu na zawarte w nich cechy stają się one dla podmiotu wartościowe bądź pozostają obojętne. Wartościowanie podmiotu może się jednak odbywać w różnym stopniu ze względu na obiektywny stan rzeczy. Przykład człowieka kupującego drogo szkiełka, myślącego, że kupuje brylanty wymownie pokazuje, iż nastąpiło wartościowanie nietrafne, mające charakter wartościowania nienormatywnego.

Jeśli więc tak łatwo o błąd w dostrzeżeniu obiektywnego stanu rzeczy i charakteryzującej go obiektywnej wartości, to jak rozpoznawać właśnie owe wartości normatywne jako cele dążeń, a tym samym jako cele życia duchowego człowieka. Bo, trzeba nadmienić, że jest to kolejne zawężenie przez Nawroczyńskiego przedmiotu prowadzonych przez niego badań. Otóż,

życie duchowe może się rozwijać tylko w oparciu o czynności kulturalne, czyli takie, które dążnościowo i realizacyjnie są

²⁹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 79.

³⁰ Por. tamże, s. 80.

skierowane, pośrednio lub bezpośrednio, na dodatnią wartość normatywną³¹.

Co może więc stanowić wspomagający wartościowanie podmiotowe zgodne z obiektywnym stanem rzeczy? Nawroczyński zdaje sobie sprawę z trudności oraz niewystarczalności wskazania, iż wartości normatywne odpowiadają obiektywnym stanom rzeczy, nie zostaje bowiem tym samym wykluczona możliwość, iż wybory dokonywane według wartości nienormatywnych nie są jednoznacznie nastawione na realizowanie wartości obiektywnych. Szukając dodatkowego argumentu oddzielającego wartości nienormatywne od normatywnych, Nawroczyński podaje za kryterium „obowiązywalność”. Nienormatywne – nie obowiązują, normatywne – obowiązują³².

Dla bardziej precyzyjnego określenia znaczenia obowiązywalności wprowadza pojęcie waloru, rozumiane poprzez niemieckie „Geltung”: „obowiązywanie niezależne od wartościowań”³³.

I tu właściwie napotykamy na zagadnienie kluczowe dla życia duchowego i pedagogiki. Nawroczyński pisze, że owo trafne wartościowanie, zgodne z obiektywnym stanem rzeczy, którym odpowiadają wartości normatywne

możliwe jest dopiero wtedy, gdy się należycie ukształtował organ wartościowania. Jest nim dyspozycja do trafnego wartościowania. Nazywam ją sumieniem³⁴.

Zakłada więc, że tylko człowiek odpowiednio kwalifikowany jest zdolny do rozpoznawania waloru oraz dokonywania wyborów i planowania czynności ze względu na niego. Oznacza to też, że mogą istnieć ludzie, którzy pozostaną niewrażliwi na niezależną od ich wartościowań obowiązywalność waloru. Czyżby więc istniały ograniczenia co do możliwości rozwoju życia duchowego? Z rozważań Nawroczyńskiego wynika, że tak. I dotyczyły one osób, które przyjmują tylko perspektywę wartości

³¹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 79.

³² Por. tamże, s. 85.

³³ Tamże, s. 86.

³⁴ B. Nawroczyński rozszerza znaczenie pojęcia sumienia jako dyspozycji trafnego wartościowania również na inne kategorie wartości aniżeli tylko moralne, tak jak ma to, według niego, miejsce w języku potocznym.

nienormatywnych. Według niego bowiem, wartości nienormatywne „tylko nęcą lub odpychają zależnie od wartościowania”³⁵. Zatrzymanie się na wartościach nienormatywnych, jak można by przypuszczać dopisując się do rozważań Nawroczyńskiego, prowadziłoby do stagnacji ducha, uniemożliwiłoby jego rozwój, a w konsekwencji owocowałoby jego upadkiem.

Czym odznacza się jednak ów obowiązujący czy nawet zobowiązujący walor? Otóż to, co nie pozwala się człowiekowi dać uwieść przez wartości nienormatywne, to pewna prawda powszechnie obowiązująca, ale zarazem oczywista dla rozumu w taki sposób, w jaki to ma miejsce w przypadku praw logicznych. To prawda cechująca wartości normatywne, prawda na nie wskazująca, ale zarazem od swego nosiciela niezależna. Tak więc poza wartościami normatywnymi związanymi z konkretnymi przedmiotami³⁶, jak na przykład piękno Pana Tadeusza czy dzieła Bethovena, są wartości nie należące wprost do żadnego przedmiotu, nie posiadające żadnego nosiciela. Jest to stanowisko konsekwentnie podążające za celodążnością życia i ludzkich czynności.

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 celów 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 niedającym się nigdy wyczerpać³⁷.

W transcendencji ku celom irrealnym, pozaprzestrzennym i beczasowym odnajduje siebie życie duchowe. Wartości, ku

³⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 87.

³⁶ Z konkretnymi przedmiotami są też związane wartości nienormatywne, też posiadają swych nosicieli, niemniej z perspektywy życia duchowego Nawroczyński zawęża wartości dlań znaczące do wartości normatywnych, por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, dz. cyt., s. 90.

³⁷ Tamże, s. 91.

którym ono zmierza, nie mogą być utożsamiane ani z rzeczami fizycznymi, ani faktami psychicznymi. Tu potwierdzone zostaje wyraźne rozróżnienie pomiędzy wartościowaniem jako czynnością, a wartością, na którą dana czynność jest skierowana³⁸. Ale:

Będąc przedmiotami irrealnymi, wartości absolutne nie są jednak niczostkami. 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 wymagania³⁹.

Dochodzimy do centralnego momentu uruchamiania życia duchowego człowieka, czyli wkraczania jego w świat wartości najwyższego rzędu, a zarazem proces urzeczywistniania tychże. Nawroczyński wiąże obecność tychże wartości w życiu człowieka z głębokim ich przeżyciem, takim, wobec którego obojętnie przejść niepodobna. To właśnie nieskończony ich charakter sprawia, iż człowiek, jakby poruszany jakąś aksjologiczną ambicją, pragnie się do nich zbliżyć. Jednocześnie to wspólne dążenie wielu ludzi, dążenie, które w jednostkowych przypadkach przebiegać może całkowicie odmiennie, co znaczy, że wartość idealna może odnajdywać swe właściwe miejsce w wielu przedmiotach (nosicielach), jednocześnie ten wspólny telehormizm ku najwyższym walorom łączy ludzi. Nawroczyński zapisał to dość prosto. „Wartości absolutne nie dzielą ludzi, lecz łączą”⁴⁰.

Jednakże dążenie ku nim pozostaje ze strony człowieka naczynione pewną ofiarą. Decyduje się on nieraz na wyrzeczenie i poświęcenie z tego względu, że walor tychże wartości owocuje dla niego szczególną nagrodą, jaką jest wzmożone poczucie własnej godności. Czyny, które człowiek podejmuje, i dzięki którym wiąże wartości absolutne z konkretnymi przedmiotami czy sytuacjami powodują, według Nawroczyńskiego, rozrost życia wewnętrznego.

³⁸ Por. tamże, s. 95.

³⁹ Tamże, s. 96-97.

⁴⁰ Tamże, s. 97.

Z chwilą (...), kiedy świat wartości absolutnych odłoni się przed dojrzewającym sumieniem ludzkim, całe życie duchowe doznaje głębokiego przeobrażenia.

Zaczyna ono „podlegać normom niezależnym od miejsca i czasu”⁴¹. Możemy powiedzieć, że następuje uwolnienie życia psychicznego od odniesień ostensywnych, że duch subiektywny uzyskuje moc umiejscawiania i odnajdywania siebie w obrębie ducha obiektywnego, a dalej absolutnego, zachowując przy tym właśnie jego (ich) perspektywę. Życie duchowe rozpoczyna się, w tym ujęciu, w przekroczeniu najbardziej ostensywnej perspektywy „dla siebie, jako ku sobie” i wejściu w świat obiektywnych wartości, dzięki którym spełnienie czynu „dla wartości obowiązującej” owocuje dopełnieniem „dla mnie”.

Transcendencja to główna cecha życia duchowego, transcendencja zapatrzona w wartości normatywne, obowiązujące, a zarazem absolutne. Metodą uzyskiwania transcendencji są czynności, mające swoje źródło w intencji człowieka. Intencji ukierunkowanej na cel→wartość→wytwór. To jest jednak jedna tylko strona życia duchowego człowieka czy też obecności ducha w jego życiu. Drugi moment obecności przejawia się w wytworach. Ale i tu duch uobecnia się tylko pod pewnymi warunkami. Wyznaczane są one przede wszystkim budową wytworu czynności kulturalnej, które zostało nazwane, ze względu na związanie z dodatnimi wartościami normatywnymi, dobrem kulturalnym⁴².

Jak jednak rodzi się wartość owego dobra kulturalnego? Może być ona konstytuowana na drodze „przelewania” wartości z czynności na owe dobro. Dobra kulturalne, które zaspokajają potrzeby człowieka „otrzymują swój ładunek wartości i coś z tej hormé, która jest tak charakterystyczna dla czynności”⁴³. Ten ładunek wartości Nawroczyński nazywa ich *sensum*. Nie tylko jednak w rozumieniu logicznym, ale przede wszystkim wartościowym, ściśle związany z przeżyciem danego dobra. *Sens*-wartość uzasadnia istnienie dobra kulturalnego dla kogoś. Oba sensory: i logiczny, i wartościowy nie muszą się nawzajem wykluczać, tak jak ma to miejsce na przy-

⁴¹ Tamże, s. 98.

⁴² Por. tamże, s. 107.

⁴³ Tamże, s. 108.

kład w przypadku książki naukowej. Sens logiczny zabezpiecza walor naukowy, sens wartościowy zabezpiecza jej doniosłość, wartość dla czytelnika.

Co ma uspoźniać sens? Ma czuwać nad spójnością planów i warstw dóbr kulturalnych. Każde dobro kultury nie jest tworem prostym, niezłożonym. Wręcz przeciwnie. Posiada bardzo wyraźne co najmniej dwie strony: zewnętrzną i wewnętrzną, lub plany: przedni i tylni. Przykładowa książka ma też dwa plany: materialny, rzeczowy, zmysłowy, jako kartki zapisane czarnymi znaczkami oraz plan, w którym „ukrywa się właściwe znaczenie i sens książki”⁴⁴. I taką dwuplanową konstrukcję posiadają wszelkie dobra zewnętrzne. Ale co z dobrami kulturalnymi wewnętrznymi? I jakie to są dobra kulturalne wewnętrzne? To te, które należą do ducha subiektywnego. Będą do nich należeć wytwory dwojakiego rodzaju. Jedne to grupy społeczne, mity, obyczaje, mowa, drugie to

takie twory dyspozycyjne, jak wykształcenie, charakter i osobowość; tu również należą przeżycia utrwalone w pamięci jednostkowej⁴⁵.

Rozważania dotyczące sensu w rozumieniu wartości są bardzo istotne z punktu widzenia konstytuowania się sensu życia duchowego. Zadaniem, bowiem sensu jest uspoźnianie zewnętrzno-wewnętrznej, a też psycho-aksjologicznej dwoistości dobra kultury. Kiedy uspoźnienie to zawodzi, może dojść do od duchowienia życia duchowego.

W tym miejscu, ze względu na rozmiary oraz profil niniejszej wypowiedzi, skoncentruję rozważania tylko wokół wartości kulturalnych wewnętrznych i to tych osobowościowych. Dobra wewnętrzne w ujęciu Nawroczyńskiego też posiadają dwuplanową strukturę; przeżyć i dyspozycji (jak się wydaje rozumianych dość szeroko i bliżej niedookreślonych). Zachodzi między nimi związek warunkowania polegający na tym, że przeżycia są warunkowane jeszcze głębszymi od nich warstwami dyspozycji. Przeżycia są na powierzchni, jak falująca w oceanie woda, jej głębia tkwi w owych dyspozycjach. To dzięki nim przeżycia są utrwalane bądź korygowane. Wszelkie zdarzenia życia efektu-

⁴⁴ Tamże, s. 111.

⁴⁵ Tamże, s. 102.

ją przeżyciami, ale one same układają się według jakiegoś wewnętrznego dyktanda. Dobro kulturalne wewnętrzne, złożone ze składników zwanych przeżyciami i dyspozycjami utrzymuje swą spójność oraz jej natężenie dzięki obecności sensu. Wytwory wewnętrzne, takie jak charakter i osobowość, utrzymują zatem tym większą spójność, im głębszy jest sens życia, wyznaczany celodążnością ku wartościom normatywnym dodatnim transcendującym ku absolutnym.

Pomiędzy zewnętrznymi i wewnętrznymi dobrami kultury zachodzą pewne związki, które Nawroczyński nazywa pokrewieństwem. Bo przecież jakoś tak się dzieje, że zauważamy dzieło sztuki, jesteśmy wrażliwi na kształt, barwę, dźwięk bądź też nie odczuwamy i nie przeżywamy z nimi żadnego pokrewieństwa. Pewne dyspozycje wewnętrzne człowieka odnajdują swoje miejsce w kulturze zewnętrznej, nieraz materialnej, lecz, jak zaznacza Nawroczyński, sama wiedza techniczna nie wyjaśni, „rolnik rwie się do pług, mechanik do maszyny, a żołnierz do szabli”⁴⁶. Zauważalne pomiędzy zewnętrznymi i wewnętrznymi strukturami dóbr kultury pokrewieństwo musi cechować się wzajemną na siebie otwartością. Musi też zachowywać pewną dynamikę, umożliwiającą przepływ prądów życia duchowego. Czym są jednak te prądy życia duchowego? Właśnie organizującym je wewnątrz, ale też i pomiędzy sobą, aksjologicznie uformowanym sensem. Duchowość oznacza wspólnotę sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensy życia indywidualnego, sensy sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne.

Dotarliśmy w niniejszych rozważaniach do momentu odsłonięcia złożonego charakteru kultury (czynności i wytworów) oraz obecności w niej ducha jako życia duchowego, zapewniającego jej rozwój, wspierającego jej telehornię. Dotarliśmy też do pojęcia sensu, które w sposób niezbywalny tę obecność warunkuje. Ale nie do końca jednak precyzyjnie została wskazana wzajemność zachodząca pomiędzy czynnościami kulturalnymi i ich wytworami, zwłaszcza z perspektywy kultury żywej, która ma postać procesu. Człowiek jest nie tylko uczestnikiem tego procesu, ale i jego twórcą. Doświadcza tej wzajemności i współzależności na sobie samym w postaci pewnego dodatkowego dobra, które może być i przedmiotem działań świadomych, ale

⁴⁶ Tamże, s. 125.

też może być dobrem powstającym dzięki i za pośrednictwem samej celodążności życia. Chodzi oczywiście o takie dobro kulturalne, jakim jest charakter człowieka. Postaram się to bliżej wyjaśnić w dalszych rozważaniach poświęconych procesom duchowym, które same różnie warunkowane zewnętrznie i wewnętrznie mogą ducha (i w świecie zewnętrznym i wewnętrznym) uobecniać lub czynić go nieobecny.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, które zostaną rozwinięte w dalszych badaniach, według Nawroczyńskiego są trzy momenty, w który dochodzi do odduchowienia kultury. Pierwszy to brak transcendencji w kierunku wartości normatywnych, dodatnich. Tak jakby pozostawanie na poziomie wartości nienormatywnych groziło niespełnieniem warunku dokonywania się życia duchowego. Drugi moment to brak spójności pomiędzy wewnętrznymi strukturami czy warstwami, planami dóbr kulturalnych, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. I trzeci moment to odłączenie kultury czynnościowej (życia duchowego) od kultury martwej, materialnej, czyli wewnętrznej od zewnętrznej.

Biorąc również pod uwagę perspektywę pedagoga oraz sytuacje realizacyjne procesu wychowania, szczególnie ważny staje się czynnościowy moment tworzenia kultury, który sprawia, że i kultura martwa nabiera ducha i zostaje poprzez to ożywiona. Dlatego warto dalej bliżej się przyjrzeć trzem procesom, jakie omawia B. Nawroczyński: wnikającemu używaniu, czyli inaczej rozumieniu, kształtowaniu się oraz twórczości. A wszystkie one nabierają jeszcze mocniejszego wychowawczo znaczenia, kiedy są rozpatrywane z perspektywy czasu i przekazu sensu, pozostających konstytutywnymi składnikami tradycji. Wydaje się, że w ten sposób uzyskany zostanie większy wgląd w problematykę „jak człowieczego ducha?”.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – DUCH, ŻYCIE DUCHOWE, KULTURA, WYCHOWANIE, WARTOŚCI, AKSJIOLOGIA, FILOZOFIA KULTURY, PEDAGOGIKA KULTURY

SUMMARY

K. ABLEWICZ, *The (Lack of) Presence of the Spirit in Man's Education*

The problem analyzed by the author concerns the determinants of the spiritual dimension of educational process. At the same time, a reverse possibility is left open: having met certain conditions (or not having met them) the spirit in the process of man's education may also be absent.

The reflections begin with terminological interpretations of the term „spirit” (three contexts of its understanding) and their possible exemplifications in selected pedagogical literature. In the presented text the hermeneutic key is the understanding, in which „spirit” remains closest to culture (goods, cultural values) in terms of meaning and personal being, which is able to rise up to higher and higher levels of self-awareness. The central issue, developed on the basis of Bogdan Nawroczyński's views is goal-pursue and the ability of the transcendence of spiritual life, which embraces and at the same time develops based on both subjective mental life and objective order of values.

However, next to revealing the determinants of spiritual life, the question about their result is important for a pedagogue. Consequently, he is primarily interested not only in the resulting objective (mainly material) cultural goods, but in the values of human character, as a work of man's everyday spiritual life.

Krystyna Ablewicz, doktor habilitowany, pracownik Instytutu Pedagogiki UJ oraz WSFP Ignatianum, członek redakcji „Horyzontów Wychowania”, zajmująca się w ramach pedagogiki ogólnej zagadnieniami antropologicznymi i aksjologicznymi oraz metodologią nauk humanistycznych. Publikacje: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.