

Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej

Wprowadzenie

Teza o „pedagogice jako humanistyczno-społecznej nauce stosowanej” patronowała VI Seminarium Metodologicznemu, które odbyło się 23-25 czerwca 2016 roku w Uniwersytecie Szczecińskim pod kierunkiem Dariusza Kubinowskiego, stając się także tytułem poseminaryjnej monografii¹. Niniejszy artykuł nie jest próbą spięcia klamrą tego zdarzenia ze spuścizną naukową Bogdana Nawroczyńskiego. Natomiast przywołanie powyższego Seminarium i monografii służy lepszemu wyeksponowaniu ponadczasowego wymiaru² pedagogiki Nawroczyńskiego. Co oznaczać będzie potwierdzenie zawartego w tytule tego artykułu rozumienia pedagogiki Nawroczyńskiego? Z pewnością podnosić to będzie rangę spuścizny naukowej Nawroczyńskiego i czynić bliższą współczesności. Dla pedagogiki zaś wcale nie oznacza to, że po twórczości Nawroczyńskiego pedagogika nie dokonała istotnego kroku w swoim rozwoju. Przeciwnie, jako nauka ugruntowała swoją tożsamość i samoświadomość, dookreśliła swój obszar teoretyczno-praktyczny i jego konsekwencje metodologiczne. Pedagogika zdołała bowiem (mimo pojawiających się „po drodze” zideologizowanych paradygmatów, którym można nadać miano „ślepych uliczek”, po których powroty do kryteriów naukowych były bolesne i czasochłonne) zgromadzić spory kapitał wiedzy.

¹ *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutorański, „Impuls”, Kraków 2017.

² B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, w: B. Śliwerski, M. Walancik (red.), *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, „Impuls” – WSB w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017, s. 7-15.

Głównym zatem celem artykułu jest współczesne odczytanie pedagogiki Bogdana Nawroczyńskiego jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej. Dla jego realizacji kolejno podejmę: problem kwalifikacji i klasyfikacji spuścizny naukowej B. Nawroczyńskiego w obrębie jej założeniowości filozoficzno-ideologicznej; następnie próbę interpretacji koncepcji jego pedagogiki ze wskazaniem tych jej obszarów, gdzie jest ona przez Nawroczyńskiego rozumiana: (1) jako nauka humanistyczna oraz (2) jako nauka społeczna i stosowana (praktyczna).

Założeniowość filozoficzno-ideologiczna towarzysząca pedagogice Bogdana Nawroczyńskiego

Bogdan Nawroczyński (1882-1974), jako pedagog i filozof „o poglądach liberalnych”³ jest znanym polskim przedstawicielem nowej humanistyki przełomu XIX i XX wieku, zdeklarowanym przedstawicielem pedagogiki kultury, kierunku z jednej strony sięgającego starożytności, mającego rodowód w wieku XIX związany z przełomem dokonany przez filozofów kultury: Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windelbanda i Henryka Rickerta, oraz kontynuatorów Jerzego Kerschensteinera, Edwarda Sprangera, Teodora Litta⁴. Zatem na gruncie filozoficznym na plan pierwszy wysuwają się jego intelektualne związki z wymienioną wyżej grupą humanistów niemieckich i rozwijanie ich myśli na polskim gruncie. Lecz z drugiej strony niejako osobiście bliższymi są związki naukowe i edukacyjne Nawroczyńskiego ze szkołą lwowsko-warszawską. Filozoficzne inspiracje i podstawy są zatem klarowne, szerokie, a ich reprezentant posiadał nie tylko europejskie aspiracje, ale i także standardy naukowe.

W ideologicznym wymiarze swojego myślenia pedagogicznego Nawroczyński deklaruje przywiązanie do haseł Rewolucji Francuskiej podkreślając ich docenianie (nie ceni przy tym rozwiązań sowieckiej Rewolucji Październikowej, ta bowiem – jak pisze – popadła w skrajności „i w dziedzinie życia duchowego zapanowała niewola”⁵). Obok powyższego w obrębie

³ W. Okoń, *Nawroczyński Bogdan Roman*, w: Tenże, *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa 1998, s. 258-259.

⁴ J. Gajda, *Pedagogika kultury*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 160.

⁵ B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Jerozolima 1946, s. 15. Negatywny stosunek do ideologii bolszewickiej odnotowany w 1923 roku w jednym zdaniu, nie ulega rozwinięciu, ani jakiegokolwiek korekcie we wszystkich wydaniach *Ucznia i klasy*, mimo, że „życie” tej ideologii czyni spustoszenie w świecie [zob. wydanie I (1923), wyd. II uzupełnione i poprawione (1931)].

cenionych idei – *nota bene* pozostających z powyższymi w programowej sprzeczności – pojawia się u Nawroczyńskiego nie tylko ewidentna idea patriotyzmu, i to nie tylko na poziomie deklaratywnym, ale także czynne jej wyrażanie. Z tym zaś związana jest ważność kategorii narodu i spraw Polski, a nawet walka o nią⁶. Znajdujemy więc u Nawroczyńskiego nie tylko mozaikę inspiracji, przekonań i poglądów, lecz i antynomii. Pojawia się tu zarówno działalność we frakcji narodowej „Pomocy Bratniej”, jak i cały przesycony patriotyzmem okres (1901-1915/17) nazwany przez niego „naszą walką o szkołę polską”⁷. Pronarodowe i patriotyczne poglądy kolidują z zadeklarowanymi sympatiami do Rewolucji Francuskiej (przypomnijmy, że np. saintsimoniści odrzucali ideę patriotyzmu – tak mocno, że wyrzucili Bogdana Jańskiego z redakcji swego programowego pisma *Le Globe* za patriotyczne artykuły w obronie Powstania Listopadowego⁸). Napięcie tego rodzaju (braku spójności dla deklarowanych idei, wartości) w próbie spójnego odczytania filozoficzno-ideologicznych założeń pedagogiki Nawroczyńskiego jest więcej. Zjawiska tego typu, jako tak zwana kwestia trudna, w wyborach drogi twórczej ludzi wielkiego formatu – a do takich z pewnością należał Nawroczyński – pojawiają się nierzadko. Poszukiwanie ich uzasadnień i odpowiedzi nie zawsze jest możliwe. Warto jednak te decyzje i wybory zauważać, a z pewnością nie należy ich pomijać, mają bowiem swoje kontynuacje i konsekwencje.

Nawroczyński włączając się u początków swej pracy naukowej w nurt pedagogiki kultury z pewnością był świadom, że pedagogika kultury podejmuje

„walkę z religią i indywidualizmem. Widać to było już w chwili jej narodzin. Pedagogika kultury tkwi bowiem korzeniami swymi w idealizmie niemieckim z początków XIX wieku, zwłaszcza zaś w filozofii Hegla. Jego zaś filozofia miała właśnie zastąpić tradycyjną religię. Miała stworzyć rozumny system metafizyczny. Pojęcie ducha obiektywnego i pojęcie idei stawały na miejsce pojęcia Boga. Wiara w kulturę jako nurt narastających przez dzieje wartości, sprzeciwiać

⁶ D. Wieczorek, „Polska walcząca” nie tylko podczas drugiej wojny światowej. Bogdana Nawroczyńskiego bilans walki o państwowość, ziemię i język – na podstawie opracowania „Nasza walka o szkołę polską 1901-1917”, „Polska Myśl Pedagogiczna” 1 (2015), s. 127-141.

⁷ B. Nawroczyński, *Pomoc Bratnia*, w: *Nasza walka o szkołę polską 19001-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty*, t. 1, Nakładem Komitetu Obchodu 25-lecia Walki o Szkołę Polską, Warszawa 1932.

⁸ Zob. np. J. Kostkiewicz, *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przed rokiem 1939*, „Paedagogia Christiana” 2/40 (2017), s. 109-131.

się miała dawnej nie-historycznej metafizyce religijnej, a równocześnie dyscyplinować człowieka i opanowywać jego indywidualizm przez wskazanie na obiektywne konieczności rozwojowe. Tworzyła się w ten sposób nowa religia, religia kultury, nie tylko wroga w stosunku do dawnej, ale jeszcze bardziej wymagająca i zachłanna w stosunku do człowieka, czyniąca go – jak to bardzo wyraźnie określił Hegel – jedynie narzędziem historycznego ducha”⁹.

Jak wobec nurtu pedagogicznego o tak zdefiniowanych przez Bogdana Suchodolskiego parametrach „znalazł się” Nawroczyński? Jednoznaczna odpowiedź jest trudna i może być możliwa jedynie po tak głębokich badaniach nad jego spuścizną, których jeszcze nikt nie przeprowadził. Istnieją jednak pewne ślady w wypowiedziach Nawroczyńskiego, które częściową odpowiedź przynoszą. Otóż zdaje się istnieć pewien filozoficzno-ideologiczny wymiar spójności/kompatybilności pomiędzy wyrażonym wyżej przez Suchodolskiego sensem pedagogiki kultury, a zadeklarowanym stanowiskiem osobistym Nawroczyńskiego w tej kwestii. Píše on bowiem:

„I ja należę jeszcze, jak Voltaire, do pokoleń wychowanych przez Kościół katolicki za pośrednictwem mojej Matki i takich księży prefektów, jak ks. Niewiarowski i ks. Krupiński, ale później głową wyrosłem poza Kościół. Bo też wchłaniałem w siebie kulturę nie tylko

⁹ B. Suchodolski, *O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych*, „Ruch Pedagogiczny”, 1947/1948 nr 4, s. 315 – 316 (zob. też: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, „Impuls”, Kraków 2013, s. 193). Zdaniem Suchodolskiego Heglowskie dziedzictwo zaciążyło na dalszym rozwoju pedagogiki kultury zmierzającej – jego zdaniem – do zamknięcia człowieka w historyczno-społecznym świecie, odrzucenia religii i ponaddziejowej metafizyki oraz podporządkowania go interesom grup. W czasach próby dla wielu idei (w drugim ćwierćwieczu XX wieku) ta, wiążąca się heglowskim pojęciem ducha obiektywnego, pedagogikę kultury skierowała się ku idei państwa i totalizmu, co ujawniło się nie tyle w pedagogice Kerschensteinera i Sprangera, ale przede wszystkim Gentilego, Petersena i Kriecka. Ludzie ci zdyskredytowali całą koncepcję pedagogiki kultury (B. Suchodolski, *O trzech krańcowych...*, dz. cyt., s. 316). Koncepcje trzech ostatnich (Gentilego, Petersena i Kriecka) były przedmiotem krytyki pedagogów katolickich. Z ich analiz wynikała także, że to nie „wina” pedagogiki, ile raczej jest to „wina” myśli Heglowskiej i jej właściwości, że ta tkwiąc w pedagogice „wprzęgnięta” – przede wszystkim, przez jej idealizm [prymat idei (nieważne jakiej) nad realnym bytem, realnym człowiekiem] – prędzej, czy później zawiedzie do totalitaryzmu (zob. np. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów, Niepokalanów 1993, s. 7-19).

klasyczną i średniowieczną, ale przede wszystkim nowożytną. Pod jej wpływem stałem się też na wskroś świeckim humanistą”¹⁰.

Od deklaracji tej nie należy oddzielać, ani pomijać, związków Nawroczyńskiego z kulturą polską, aprobaty dla jej istoty i faktu umiłowania ojczystego kraju. Patriotyzm niewątpliwie jest jedną z niekwestionowalnych cech jego człowieczeństwa znajdującą ujście w twórczości. Natomiast można pytać, czy „idealizm niemiecki, zwłaszcza zaś filozofia Hegla” jako podstawa nurtu pedagogiki kultury, z którą łączność intelektualną zadeklarował Nawroczyński, w zderzeniu z jego zakorzenieniem w kulturze polskiej dla której idealizm niemiecki nie był wiodący (choć wielokrotnie „oswajany”)¹¹ – nie powodowały dysonansów poznawczych, tożsamościowych, innych? Nie zdołałam tu uruchomić narracji o pedagogicznych konsekwencjach opozycyjności tych dwóch obszarów kulturowych i filozoficznych (niemieckiego z dominującym idealizmem i protestantyzmem, i polskiego z katolicyzmem i reprezentatywnym dla niego realizmem), w które wkroczył Nawroczyński, ale warto posiadać ich świadomość i zauważać ten fakt.

Co zatem w pedagogice kultury B. Nawroczyńskiego, której reprezentantem sam się czyni, wysuwa się na pierwszy plan i nadaje autorski charakter jego koncepcji: niemiecka filozofia, polska kultura, czy jego osobista, intelektualna tożsamość o eklektycznym charakterze? Odpowiedź proponuję odłożyć do podsumowania i obrać trzecią drogę-możliwość uspoólnienia poglądów Nawroczyńskiego na wychowanie i koncepcję pedagogiki (choć moim zdaniem nie istnieje wychowanie neutralne, wolne od założeniowości filozoficzno-ideologicznej). Z pomocą przychodzi rozwiązanie o charakterze metodologicznym, pytanie: co w wyodrębnianiu pedagogiki kultury jest ważniejsze z perspektywy pedagogicznej – konkretne podstawy filozoficzne (ich źródła, filozofia kultury), czy fakt osobowościowo-twórczej roli czynnika kulturowego? Wskazanie przedmiotu badań pedagogiki kultury czyni odpowiedź na to pytanie prostszą, bowiem jej znawcy twierdzą, że „przedmiotem pedagogiki kultury jest proces kształcenia oparty na oddziaływaniu dóbr kultury na człowieka, co prowadzi do

¹⁰ B. Nawroczyński, *Pamiętnik*, Archiwum PAN w Warszawie, sygn. III-213, s. 445-446; cyt. za: T. Jaroszuk, *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004, s. 136.

¹¹ Dla kultury polskiej wiodącym w XIX, jak i pierwszej połowie XX wieku, był katolicyzm, któremu bliższy jest realizm lub wprost tomizm – a nie ideałści niemieccy (z Heglem i protestantyzmem).

rozwoju jednostki oraz tworzenia nowych wartości kulturowych”¹². Wobec powyższej definicji odpowiedź w zasadzie narzuca się sama: to „mechanizm wychowawczy”, czyli osobowościowo-twórcza rola wartości stanowi kryterium wyodrębnienia kierunku¹³. Priorytet ten pozwala odpowiedzieć na pytanie postawione na początku tego akapitu.

Podsumowując, i korzystając też z prezentowanych dalej wyników analiz prac Nawroczyńskiego, twierdzić można, że w zakresie założeniowości filozoficzno-ideologicznej swojej koncepcji pedagogiki:

- nie odszedł on od związków z modelem tradycyjnym nowej humanistyki (opartym na filozofii niemieckiego idealizmu i Hegłowskiego ducha obiektywnego oraz nawiązań do neokantystów badeńskich). Warto też zauważyć, że są to nawiązania częstokroć jedynie deklaratywne i pozostające na dużym poziomie ogólności. Istotniejsze odwołania do jej reprezentantów znajdują się dopiero w *Życiu duchowym* (1947): G. Hegel przywoływany jest 14 razy, W. Dilthey – 5 razy, T. Litt – 0 razy, H. Rickert – 7 razy, E. Spranger – 3 razy, W. Windelbandt – 1 raz¹⁴;
- uznając ważność kultury narodowej zachował otwartość na jej osiągnięcia strzegące polskiej tożsamości o wyrażnie lewicującym charakterze (F. Znaniecki, S. Brzozowski, E. Abramowski); podjął dyskurs naukowy z takimi pedagogami jak: Z. Mysłakowski, W. Radwan, B. Suchodolski, J. Kretz-Mirski. W jego pracach brak jest natomiast choćby śladów odniesień do współczesnych mu pedagogów kultury, takich jak: J. Ciemniewski, Z. Bielawski,

¹² J. Gajda, *Pedagogika kultury*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 160. Zob. także: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje...*, dz. cyt., s. 193-194.

¹³ W wyniku badań własnych w polskiej pedagogice kultury wyodrębniłam: 1) model tradycyjny, oparty na filozofii niemieckiego idealizmu i Hegłowskiego ducha obiektywnego, nawiązujący do neokantystów badeńskich (w Polsce na czele z Nawroczyńskim i Hessenem,); 2) model pedagogiki zakorzeniony w filozofii i kulturze strzegącej polskiej tożsamości o wyrażnie lewicującym (Znaniecki, Brzozowski, Abramowski) charakterze (z przedstawicielami takimi jak: Mysłakowski, Radwan, Suchodolski, Kretz-Mirski) wyodrębniony przez A. Ciążełę; 3) model katolicki wyłoniony w wyniku moich badań, jawiący się jako nurt katolicki polskiej pedagogiki kultury, z nie zaliczanymi nigdy dotąd do pedagogów kultury: J. Ciemniewskim, Z. Bielawskim, B. Żulińską, H. Weryńskim i wymienianymi już wcześniej w polskiej pedagogice kultury L. Zarzeckim, S. Szumanem i J. Stepą (J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki...*, dz. cyt., s. 195 i n.

¹⁴ Za: B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków – Warszawa 1947, s. 289-290 (Indeks osób).

B. Żulińska, S. Szuman – twórców najszerzego w Polsce okresu międzywojnia nurtu pedagogiki kultury wiążącego się z katolicyzmem i filozofią realistyczną (sposób „odniesienia się” Nawroczyńskiego do polskich pedagogów wiążących się z kulturą katolicką był typowy dla zlaicyzowanych środowisk akademickich: niezależnie od wartości ich prac, były one niedostrzegane); są natomiast obecni pedagodzy, których dorobek zweryfikowała historia (S. Prus-Szczepanowski, ks. P. Skarga), także L. Zarzecki.

Różne wymiary rozumienia pedagogiki Bogdana Nawroczyńskiego jako nauki humanistycznej

Humanistyczna filozofia kultury

Humanistyczny wymiar pedagogiki Nawroczyńskiego jest powszechnie uznawany poprzez kwalifikację jego myśli do pedagogiki kultury nazywaną właśnie „nową humanistyką”¹⁵, oraz z powodu ogłoszonej filozofii kultury. Rozumie przez nią „<możliwie bezstronny opis życia duchowego>, a więc nie opis całej kultury, lecz tylko jej <wewnętrznego aspektu>, czyli <przeżyć kulturalnych, ich wytworów, procesów duchowych i celów, na które one się kierują>”¹⁶. Humanizm koncepcji filozofii kultury u Nawroczyńskiego wyraża się głównie poprzez przedmiot badań, którym uczynił życie duchowe. Życie duchowe nie reprezentując całej kultury, a tylko jej wewnętrzny aspekt, mogłoby mieć naturalną skłonność skupiania się na indywiduum. Tymczasem humanizm Nawroczyńskiego nie skupia się na indywiduum, lecz na grupie, na ludzkości. Widzimy to najpierw, gdy pisze: „fakt kulturowy to taki fakt społeczny, który jest wspólny wielu grupom, a więc krąży pomiędzy ich członkami i przechodzi w tradycję”¹⁷. I dalej: jego mega-humanizm ma miejsce, gdy pisze, że w rozwoju kultury ludzie ostatecznie dążą do celów coraz bardziej ambitnych, aż w końcu do wartości absolutnych. I to jest – powiada – celem najdalszym (ostatecznym? – tego Nawroczyński nie chce powiedzieć, bo sięgnąłby po Absolut=Boga), nie tylko człowieka, ale ludzkości. I tu sięga po humanizującą gatunek ludzki rolę wartości

¹⁵ B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, „Encyklopedia pedagogiczna”, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 548.

¹⁶ A. Mońka-Stanikowa, *Filozoficzne podstawy teorii pedagogicznej Nawroczyńskiego*, w: B. Nawroczyński, „Dzieła wybrane”, t. I, WSiP, Warszawa 1987, s. 94.

¹⁷ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków – Warszawa 1947, s. 45.

absolutnych: „one mogą przyczynić się do wytworzenia idei ludzkości”¹⁸. Idea ludzkości jako cel „najdalszy” odwraca od Absolutu (Boga), za to przybliża ku konstelacji wartości głoszonych w związku z Rewolucją Francuską. „Ludzkość ogarniająca wszystkich ludzi, jest czymś, czego nigdy jeszcze nie było i nie ma. Jest to jednak zarazem coś, [...] c o b y b y ć p o w i n n o ! Niech nam wolno będzie nazwać taką ludzkość – l u d z k o ś c i ą i d e - a l n ą ”¹⁹. Taki ideał, zdaniem Nawroczyńskiego, jak dotąd, jest możliwy do realizowania w małych grupach przyjacielskich. „Do takiego celu dążył też u nas E. Abramowski, chcąc zreformować stosunki międzyludzkie przez tzw. rewolucję moralną. Organizacja przyszłości, o jakiej myślał, miała mieć charakter wspólnot gospodarczych i kulturalnych. Tego też, pragnął Jezus, gdy »podniósłszy oczy w niebo«, modlił się do Ojca, »aby wszyscy byli jedno«”²⁰. W tym miejscu chciałoby się powiedzieć, że Nawroczyński zbliża się do chrześcijańskiej i katolickiej zarazem wizji kultury. Pomijając takie skojarzenia, do których nasz autor raczej nie zamierzał się zbliżać, powiedzieć można: taka ranga człowieka i ludzkości, taka ich wizja to wyraz głębokiego humanizmu.

Życie duchowe jest związane z dążeniem do celu (cechuje je telehormiczność), jego dalekosiężność buduje napięcie – tym intensywniejsze, im cel jest odleglejszy. Rozwija się „między bytem (tym, co istnieje) a światem wartości (tym, co nie istnieje, ale być powinno). Byt jest jednak odporny wobec świata wartości. Naginanie go do celów ludzkich wymaga wielu wysiłków. Przeszkadza w tym także obiektywizacja dóbr kulturalnych [...]. Najgroźniejszy jest rozkład życia moralnego, co wcześniej czy później prowadzi od rozkładu całej kultury”²¹. Ratunek tkwi w samym człowieku, w jego wewnątrzsterowności, w sile charakteru. Ludzie o słabych charakterach nie potrafią posuwać kultury naprzód, ani nawet udźwignąć przekazu przodków stającego się „brzemieniem”, które z pokolenia na pokolenie przyrasta. Dlatego – pisze Nawroczyński – życie duchowe nie jest sielanką, staje się »bojowaniem«, a nawet dramatem²².

¹⁸ S. Jedynak, *Filozofia kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia, Vol. XXIX, 8 (2004) Wydział Filozofii i Socjologii UMCS, s. 116: http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/23539/czas16080_29_2004_8.pdf; dostęp: 20 .01. 2018.

¹⁹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, dz. cyt., s. 223.

²⁰ Tamże, s. 116.

²¹ Tamże, s. 115.

²² Tamże, s. 188-189; zob. też: S. Jedynak, *Filozofia kultury...*, dz. cyt., s. 115.

Interpretacje stanu rozwoju pedagogiki w obrębie jej nurtów

Powyższa wizja filozofii kultury tworzy ramy humanistycznych interpretacji faktów i zjawisk pedagogicznych i takiegoż rozumienia pedagogiki przez Nawroczyńskiego. Jest świadom kultury, w której żyje i odmienności stanu kultury i myśli pedagogicznej zachodniej oraz polskiej. Obie cechuje wspólna słabość – pisze o tym w jednej ze swoich wczesnych prac *Dwa prądy w pedagogice współczesnej* (wydanie pierwsze 1923 r.)²³ – jest nią rozdźwięk między teorią a praktyką kształcenia i wychowania. Uznaje go za wynikający z różnorodności ich przedmiotów; za analogiczny do braku spójności pomiędzy ich indywidualnym i społecznym wymiarem. Zajmowanie się indywidualnością uznaje za właściwe praktyce, towarzyszy temu brak „wytrobionych chwytów” (określenie Nawroczyńskiego) do ujmowania modyfikujących wpływów czynnika kolektywnego²⁴.

Ów rozdźwięk czyni też punktem wyjścia dla zajęcia własnego stanowiska w kwestii rozwoju pedagogiki oraz jej nauk pomocniczych – wyłania dwa prądy współczesnej mu pedagogiki: indywidualistyczny i socjalny (społeczny). Zakładając, że Nawroczyński z pewnością posiadał pełną jasność w kwestii różnorodności współczesnych mu nurtów pedagogicznych, dopowiedzieć trzeba, że wyłonienie tylko tych dwóch głównych prądów, to świadome pozostawienie pewnego pola myśli i praktyki wychowawczej poza jego rozważaniami i komentarzem.

W analizie tych dwóch prądów z pełną klarownością ukazuje momenty dynamizujące rozwój obu prądów/kierunków (używa je zamiennie). Uznaje, że udoskonalenie metod – głównie badań eksperymentalnych – zaszkodziło nie tylko rozwojem psychologii różnic indywidualnych („psychologii różniczkowej” – B.N.), ale wywołało i zaktualizowało „hasło indywidualizowania” wzmacniając kierunek indywidualistyczny w pedagogice. Nawroczyński pokazuje to odwołując się do prac: E. Meumann’a, H. Gaudig’a, M. Charcot’a, Th. Ribot’a, F. Galton’a, J. Mc. Cattell’a, R. Baerwald’a, W. Stern’a. O ile – pisze Nawroczyński – indywidualizm budował swoje racje na psychologii (głównie eksperymentalnej) różnic indywidualnych wspartej o kategorię osobowości (*Persönlichkeit*), to drugi – kierunek socjalny (uspołeczniający) – opierał się na badaniu kolektywnych wytworów duchowych²⁵.

²³ Stanowi ona część większej monografii, zob.: B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, wyd. II, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1931, s. 5 – 35.

²⁴ B. Nawroczyński, *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, w: B. Śliwerski, M. Walancik, (red.), *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, dz. cyt., s. 36.

²⁵ Sformułowanie Nawroczyńskiego, za: Tamże, s. 40.

Ten zaś zintensyfikował swój rozwój w oparciu o badania z jednej strony „psychologii międzyjednostkowej” (określenie B. N.), z drugiej badania pedagogiki socjalnej wraz z socjologią pedagogiczną²⁶. Tu wskazuje na ich początki u teoretyków prawa z włoskiej szkoły pozytywistów, badania przestępczości grup, psychologii grupy, psychologii tłumy (wskazuje prace: S. Sighele, Tarde’a, La Bon’a, które pojawiły się pod koniec XIX wieku). Szczególnie eksponuje dzieło W. Wundta „Völkerpsychologie” (Lipsk 1900) zaznaczając tu odejście od psychologii grupy i skupienie się na kolektywnych wytworach duchowych, takich jak: język, mit, obyczaj²⁷. I chociaż obecność tej linii myślenia i działania pedagogicznego w praktyce niemieckiej (pedagogice reformy i rodzącym się już podłożu dla pedagogiki narodowego socjalizmu lat 30-tych XX wieku, głównie idei germańskości) jest ewidentna – Nawroczyński nie dość jasno i niewystarczająco krytycznie się do nich odnosi. Poprzestaje na odwołaniu się do jej praktycznej obecności. Za mniej ważne dla pedagoga (co jest teza dyskusyjną), uznaje dokonania W. Wundta. Przecistawiając psychologii eksperymentalnej badania etnopsychologii, ubolewa nad brakiem badań „objawów świadomości zbiorowej” u Wundta.

Do roku 1914 za najważniejsze dokonania kierunku socjalnego (społecznego) uważa Nawroczyński książki E. A. Ross’a, W. Mc Dougall’a, A. Mayer’a, W. Moedego. Docenia też wyniki badań eksperymentalnych nad grupą społeczną (klasą szkolną) G. Rouma („Pédagogie sociologique”, 1914).

Wyodrębnienie tych dwóch głównych kierunków (indywidualistycznego i socjalnego) to pole do dyskusji nad niezbędnością każdego z nich i droga do (wstępnego?) wypowiedzenia stanowiska, w którym mówi, że: „w dążnościach do indywidualizowania i uspołecznienia należałoby widzieć nie dwie wykluczające się, ale przeciwnie, uzupełniające się nawzajem tendencje. Żadna z nich z osobna nie może dać pełnego wychowania. Każda jest pewną jednostronnością”²⁸. Z tej perspektywy Nawroczyński z a u w a ż a p e r s o n a l i z m , niestety rozumie go jako zjawisko zawężone do prac W. Sterna i H. Gaudiga²⁹. Wprawdzie w 1923 roku personalizm jako filozoficzna teoria osoby (w znaczeniu aktualnym), dopiero rozwijał skrzydła³⁰, lecz w tekście Nawroczyńskiego nie widać, by go fascynował. Na tę wąską,

²⁶ Tamże, s. 39.

²⁷ Tamże, s. 40.

²⁸ Tamże, s. 48.

²⁹ M.in.: W. Stern, *Die Psychologie in der Personalismus*, Lipsk 1917; H. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Lipsk 1917; za: tamże, s. 49.

³⁰ Barbara Żulińska CR twierdzi, że personalizm był od początku obecny w systemie wychowawczym zmartwychwstańców i polskiej humanistyce począwszy od Włodkowica

okrojona wersję personalizmu Nawroczyński „nakłada” stanowisko J. Deweya przyjmując za nim, że tylko indywidualizm pojęty nie-arystokratycznie, uruchamiający demokrację, daje możliwości rozwoju indywidualnego każdemu. Tylko „szeroko pojęty indywidualizm godzi się z założeniami demokracji współczesnej. Temi drogami pedagogika socjalna doprowadza do rozszerzenia i pogłębiania zagadnień indywidualizowania”³¹.

Po powyższych analizach Nawroczyński wskazuje tych, którzy „tworzą jakby trzeci obóz, równomiernie uwzględniając obydwie kierunki i dzięki temu ogarniają całość zagadnienia”³² – nie zauważa, że ten „trzeci obóz”, jak w przypadku O. Willmanna, jest w swej założeniowości w zasadzie personalistyczny. Jako wybitnych wskazuje tu W. Reina i właśnie O. Willmanna – przedstawia kwintesencję poglądów Reina i dokonuje wymownej ucieczki od O. Willmanna (zaledwie wskazując tylko dwie jego książki i dwa artykuły). Ucieczka ta jest znacząca dla szeroko rozumianej założeniowości pedagogiki Nawroczyńskiego dlatego, że poprzez pominięcie twórczości Willmanna pomijany jest realizm (i katolicyzm) myśli neotomistycznej charakterystyczny dla pedagogiki katolickiej, której O. Willmann jest przedstawicielem oraz przemilczana jest założeniowość teologiczna obecna u Willmanna (w innych pracach Nawroczyński oczywiście uznaje ważność religii w kulturze).

Ostatecznie Nawroczyński stwierdza wprost, że kierunek indywidualistyczny i socjalny doprowadziły w końcu do potrzeby integralnych ujęć – do personalizmu³³. I tu znamienne jest, że wskazuje tego rodzaju propozycję u Trentowskiego, za którym cytuje pedagogiczny imperatyw / wizję: „Rozwiń zupełnie, ile podobna, w s z y s t k o ś ć n i e s k o ń c z o n ą w istocie twego wychowanka, zrób go obrazem Boga, świata i człowieczeństwa całego ...”³⁴. To pełne zrozumienie istoty nurtu integralnego (i personalistycznego zarazem) nie oznaczało jednak wyboru tej perspektywy – ani w wychowaniu, ani w założeniowości dla nowej budowli: pedagogiki jako nauki.

Powyższa dyskusja nad nurtami rozwoju pedagogiki pozwala stwierdzić, że humanizm myśli pedagogicznej Nawroczyńskiego (z perspektywy interpretacji personalistycznych), dotknięty jest redukcjonizmem poprzez

(rzecz jednak wymagałaby doprecyzowania rozumienia personalizmu przez tę wybitną pedagog).

³¹ B. Nawroczyński, *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, w: B. Śliwerski, M. Walancik (red.), *Wybór...*, dz. cyt., s. 50.

³² Tamże, s. 50.

³³ Tamże, s. 48-49.

³⁴ Tamże, s. 48.

pozbawienie się transcendencji (odebranie człowiekowi prawa do Transcendencji). Dzisiejsza humanistyka nie eliminuje ze swego obszaru koncepcji pozbawionych wymiaru teologicznego, w związku z tym jego humanizm (wzbogacony licznymi działaniami i pracami w obronie robotnika, biednego studenta, etc.) broni swojego statusu. W rezultacie stanowisko Nawroczyńskiego tworzy przestrzeń do zarysowania i d e a ł ó w s w o b o d y i r ó w n o ś c i w wychowaniu – jako stanowiska jego autorskiej koncepcji pedagogiki humanistycznej.

Krytyczne analizy (i syntezy) rozwoju i statusu naukowego pedagogiki³⁵

Humanizm filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego to szersze tło, to podstawa dla humanistyczno-społecznego wymiaru pedagogiki i zagadnienia jej stosowalności w praktyce. Bezpośrednie odniesienia do analizy rozwoju i statusu naukowego pedagogiki znajdujemy już w pracy z 1926 (pierwsze wydanie) roku *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?*, a później między innymi przy okazji tłumaczeń i krytyki pism J. F. Herbart³⁶. Najistotniejsze w przywołanej w tym punkcie kwestii staje się bezdyskusyjne uznanie współczesnej mu pedagogiki za naukę (w przeciwieństwie na przykład do oświeceniowej publicystyki KEN i jej spuścizny, którą bardzo cenił, ale nie uznawał za naukę). Ta diagnoza Nawroczyńskiego – w sprawie rozwoju i statusu naukowego pedagogiki – wybrzmiała przede wszystkim w:

- 1) krytyce herbartyzmu: zarówno w kwestii naukowości, jak i pedagogiczności postrzega go tylko jako produkt filozoficzny;
- 2) rozważaniach nad przedmiotem badań pedagogicznych: wskazując nowe jego obszary, poszerza go głównie o pedagogikę eksperymentalną; mówi o „nowym materiale na nową budowlę” jaką ma stać się pedagogika wyjęta spod kurateli filozofii;
- 3) ogłoszeniu konieczność budowania pedagogiki na gruncie narodowym (przy niestety, niezbyt jasno postawionej kwestii specyfiki polskiej kultury i religii narodu polskiego).

³⁵ W dalszej części tekstu wykorzystuję wątki i fragmenty rozdziału mojego autorstwa pt. *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznym pedagogiki jako humanistyczno – społecznej nauki stosowanej*, opublikowanego w pracy zb. pod red. D. Kubinowskiego, M. Chutoriańskiego *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, „Impuls”, Kraków 2017, s. 27-45.

³⁶ J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Biblioteka Klasyków Pedagogiki, PAN Wrocław – Warszawa – Kraków, Ossolineum 1967 (Wybór, Przedmowa, Wstęp i przekład – B. Nawroczyński).

Ad. 1. Krytyka herbartyzmu w polskim dyskursie nie była wyłącznie domeną Nawroczyńskiego, była także tłem koncepcji wielu pedagogów, między innymi Zygmunta Bielawskiego. Analizując J. F. Herbarta *Pädagogische Schriften* (zwei Bände, Paderborn 1891, 1895) rozpoczynał on od nazwania jego systemu „mechaniczno-matematycznym” i wskazania jego źródeł jako „wywodzących się od Descartes’a”³⁷. Błędy herbartyzmu – głównie przerost kształcenia intelektu – pokazane przez Bielawskiego z perspektywy realizmu tomistycznego, prowadzą go do wniosku mówiącego, że w kształceniu najbardziej pospolitą jego konsekwencją jest typ „cynicznego pyszałka”, a w wychowaniu wzrost przestępczości – bowiem intelekt i etos stanowią tu odrębne światy³⁸.

Inny charakter ma krytyka Nawroczyńskiego. Uznając za początek pedagogiki próbę ujęcia jej w naukowy system pojęć przez Herbarta i uczniów zauważa, że jest to interpretacja uznawana i narzucana przede wszystkim przez samych herbartystów. Ich zasługę Nawroczyński widzi w tym, że Herbart wprowadził uczynił wiele dla usystematyzowania pojęć pedagogicznych, lecz samą „pedagogikę wcielił do ogólniejszego systemu, czyniąc ją częścią filozofii praktycznej. Pedagogika w ten sposób stała się systemem pojęciowym, nad którego rozwinięciem i udoskonaleniem pracowało wielu uczniów Herbarta i późniejszych zwolenników jego szkoły”³⁹. W roku 1926 młody Nawroczyński postawił pytanie: „Czy ten system pojęciowy od razu nabrał cech systemu naukowego?”⁴⁰. Z tekstu przebija wątpliwość, pojawia się też i oburzenie nie tyle z powodu podziału rozwoju pedagogiki na dziejowe etapy⁴¹, co z powodu uznania ostatniego z nich nie tylko aktualnym, ale i ostatecznym. Zadziwia fakt, że W. Rein czyniąc to nie przewidywał końca aktualnego etapu, w znaczeniu przekroczenia go i wejścia na kolejny etap rozwoju⁴². Rzeczą nie tylko charakterystyczną, ale i tendencyjną nazywał Nawroczyński uznanie przez Reina tylko tych kierunków rozwoju pedagogiki, „które powstały na podłożu filozofii spekulatywnej, lub religijnej, a więc

³⁷ Z. Bielawski, *Przedmowa*, w: Tenże, *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)*, Towarzystwo Biblioteki Religijnej, Lwów 1934, s. 2.

³⁸ Tamże.

³⁹ B. Nawroczyński, *Dlaczego winniśmy uprawiać pedagogikę naukową?*, „Przegląd Pedagogiczny” R. 45 (1926) nr 7, s. 173.

⁴⁰ Tamże, s. 173.

⁴¹ Okresy jej dziejów to: (1) stadium kultur pierwotnych i barbarzyńskich – człowiek biernie ulega wpływom przyrody i otoczenia; (2) czas przejściowy – sprawy wychowania są przedmiotem refleksji niesystematycznej; (3) okres systematyzacji pojęć (Tamże).

⁴² Tamże, s. 174.

mówi o pedagogice Fichtego, Schleiermachera, Hegla, Benekego, Froebła, o pedagogice ewangelickiej i katolickiej⁴³. Wypowiedź tę należy czytać nie tyle jako niechętną wskazanym obszarom filozoficznym, co zachęcającą do współpracy z innymi młodymi dyscyplinami – głównie z psychologią i socjologią. Jest to fakt warty uwagi.

Niejako w ramach zalecanej wyżej tendencji Nawroczyński krytycznie odnosił się do stanowiska Reina, który nie uznawał, by nowe badania eksperymentalne (psychologiczne) i socjologiczne mogły nadać pedagogice nowe kierunki rozwoju. Negację takiego stanowiska wyrażał już w roku 1926 argumentując rzecz następująco:

- stadium rozwoju pedagogiki jako nauki osiągnięte przez systematyzację Herbarta i uczniów nie było tak wysokie, jak twierdził Rein;
- dzięki pracom Herbartystów powstał co prawda pierwszy system pedagogiczny, ale o wyraźnie filozoficznym, a nie pedagogicznym charakterze;
- za rzecz „wysoce sporną” należy uznać jego naukowy charakter – tu wskazywał na zbyt dużą zależność pedagogiki od filozofii i pomijanie relacji odwrotnej (filozofia stwarzając filozofie poszczególnych nauk po ich usamodzielnieniu czerpie z nich korzyści, tu porównuje analogię: matka – dziecko).

Do krytyki herbartyzmu powraca Nawroczyński między innymi przy okazji krytyki prac Kazimierza Sośnickiego, u którego stwierdza wyraźną skłonność wiązania myślenia z niemiecką tradycją herbartowską. Zauważa, że Sośnicki pisze, iż pedagogika filozoficzna „jest w istocie rzeczy pewnym systemem pedagogicznym, który zastosowuje do badań nad zagadnieniami nauczania i wychowania ogólne założenia, zasady i pojęcia pewnego systemu filozoficznego”⁴⁴. Tymczasem zdaniem Nawroczyńskiego systemy te wymagają dla siebie rangi naukowości nie tylko ze względu na przyjmowane teorie i idee filozoficzne, ale przede wszystkim ze względu na naukowe prawa nauk pomocniczych (psychologii, socjologii, epistemologii, logiki, nauk historyczno-kulturalnych). Zakres wykorzystania nauk pomocniczych przynosi różne odmiany systemów, zatem pedagogika filozoficzna nie może być rozumiana (co się zdarza) jako filozofia wychowania, jako filozoficzne podstawy wycho-

⁴³ Tamże (Nawroczyński powołuje się na: W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, wyd. II, tom I, s. 15 i n.).

⁴⁴ K. Sośnicki, *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła” 1946 nr 10-12, s. 28.

wania. Tymczasem Sośnicki twierdzi, zdaniem Nawroczyńskiego, że owa wielopostaciowość zawiera się w specyfice postulatów mówiących, jakim wychowanie być powinno. Sośnicki pisze: „W ten sposób system taki staje się równocześnie z jednej strony teoretyczny, jako koncepcja wychowania (...), z drugiej stanowi on zarazem zespół norm praktycznego postępowania”⁴⁵ – co przekłada się na jego udział w konstruowaniu społeczeństwa. Takie podejście Sośnickiego Nawroczyński krytykuje zarzucając mu, że oświeśla badane systemy nie tyle ze stanowiska „pedagogicznego, co z epistemologicznego i logicznego, pedagogika bowiem dla niego, jak dawniej dla Herbarta, jest częścią filozofii. (...) interesuje go przede wszystkim to, w jakim stopniu następujące po sobie systemy i kierunki pedagogiczne Zachodu odpowiadały wymaganiom, które stawiamy nauce”⁴⁶.

Ad. 2. W sformułowanym przez Nawroczyńskiego p r z e d m i o c i e b a d ań pedagogiki dochodzą do głosu jego integralne i humanistyczne aspekty. Właściwym przedmiotem jej badań jest „jednostka indywidualna, pogrążona w społeczeństwie, ulegająca jego wpływom i rozwijająca swą osobowość dla tworzenia nowych wartości społecznych”⁴⁷. Do takiego rozumienia przedmiotu pedagogiki Nawroczyński dochodzi analizując zagadnienie rozdzwiewku między teorią a praktyką pedagogiczną zauważając na marginesie, że sytuacja ta najmocniej rysuje się w pedagogice – nie ma jej w prawie, medycynie, psychologii (a za najlepszy tego przykład uznaje trudną próbę skorzystania z poradnika). Przyczyn rozdzwiewku jest wiele. Z jednej strony są to zbyt wczesne – przy niedojrzałości metod – próby ujęcia pedagogiki w system naukowy. Najpierw ujęcie jej na wzór systemu filozoficznego na długo zatrzymało rozwój pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny. Później, rozdzwiewk między teorią a praktyką pedagogiczną utrwalił się wskutek d w ó c h t o r ó w b a d ań: badań psychologicznych (w tym psychologii eksperymentalnej), które wspierały indywidualistyczne podejście do wychowania i budowały indywidualizm; oraz badań nad kwestiami społecznymi w wychowaniu, ostatecznie wiodącymi do socjologizmu pedagogicznego. Ponadto rozdzwiewk między teorią a praktyką pedagogiczną polega także w znacznej mierze na r ó ż n o ś c i ich przedmiotów – pisze

⁴⁵ Tamże, s. 28-29. Zdaniem Sośnickiego pedagogika filozoficzna nie tyle jest „ogólna” w stosunku do systemów pedagogicznych, ale ze względu na to, że chodzi w niej „o esencję, o najgłębszy sens i charakter ich zagadnień, idei i pojęć” (Tamże, s. 33).

⁴⁶ B. Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa, PZWS 1967, str. 312. Cena zł. 28, „Nowa Szkoła” 1968 nr 4, s. 57.

⁴⁷ B. Nawroczyński, *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, w: B. Śliwerski, M. Walancik (red.), *Wybór...*, dz. cyt., s. 43.

Nawroczyński. Gdy praktyka pedagogiczna z natury rzeczy zawsze musiała zajmować się wychowaniem indywidualnym związanym z otoczeniem i wchodzącym w skład klasy szkolnej, to teoria pedagogiczna nie posiadała „wytrobionych chwytów” (określenie B.N.), za pomocą których mogłaby ująć zarówno indywidualność, jak i wpływy czynnika kolektywnego⁴⁸.

Ad. 3. Nawroczyński już w 1926 roku postulował rozwój pedagogiki narodowej. Głosił, że „asymilowanie cudzego dorobku pedagogicznego wystarczyć nam nie może i nie powinno!”⁴⁹ Uzasadnienie zawierało szeroką argumentację. Po pierwsze obok zagadnień wspólnych różnym narodom, w życiu naszego narodu mogą powstawać problemy właściwe tylko jemu; tu zagraniczne koncepcje nie przyjdą z pomocą i nie rozwiążą polskich problemów. Po drugie, rzeczywisty rozwój narodu i jego kultury wymaga w każdym zwrotnym momencie szerokiej diagnozy współczesności (obserwacji, danych statystycznych i eksperymentów na własnym gruncie), diagnozy potrzeb i tendencji rozwojowych. Te zaś w każdym narodzie i państwie mają swoją specyfikę⁵⁰.

Przedwojenną twórczość Nawroczyńskiego kończy jego autorska rekonstrukcja historii polskiej myśli pedagogicznej w dziele *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne* (1938 r.). Wprawdzie dorobek polskich pedagogów różnych orientacji nie zaistniał tu proporcjonalnie, i chociaż zachowany tu przez niego zakres obiektywizmu nie jest zadawalający, to jest znacznie większy niż u innych mu współczesnych⁵¹. Ma tu miejsce autentyczne sięganie po twórczość pedagogów z obszaru różnych filozofii i różnych religii. Ukazana jest wybitna rola Stanisława Szczepanowskiego i ks. Piotra Skargi. Z katolickiego kręgu lat 1918-39 pojawiają się odwołania do ks. J. Fijałka, Z. Kukulskiego, L. Zarzeckiego, Z. Balickiego, którym Nawroczyński poświęca sporo miejsca, jako przedstawicielom pedagogiki narodowej⁵². Książka ta jako przeznaczona do wydania niemieckiego, nie jest napisana z pietyzmem w stosunku do spuścizny polskiej myśli pedagogicznej. Jej

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ B. Nawroczyński, *Dlaczego winniśmy uprawiać pedagogikę naukową (dokończenie)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926 nr 8, s. 204.

⁵⁰ Tamże, s. 204-205. Zob. też: J. Kostkiewicz, *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu ...*, dz. cyt., s. 39.

⁵¹ J. Kostkiewicz, *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu ...*, dz. cyt., s. 39 i n.

⁵² B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna – jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów – Warszawa 1938; zob. też: tamże; zob. także w: J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje...*, dz. cyt., s. 20-22.

autor nie dba o wyeksponowanie jej najważniejszych osiągnięć, więcej niż skromna jej treść pomija wiele ważnych koncepcji, zjawisk, inicjatyw (choćby średniowiecza, odrodzenia, oświecenia). Brak w niej bibliografii głównych dzieł kolejnych epok, co czyni tę syntezę polskiej myśli pedagogicznej enigmatyczną i mizerniejszą niż była w rzeczywistości. Kończy ją hasłem „Człowiek – Naród – Państwo”, co w sierpniu 1937 roku (data podpisania *Wstępu*) nie brzmi najlepiej. Odnosi się wrażenie, jakby nie chciał zbyt odstępować od ówczesnych haseł niemieckich. Broni go nieco postawienie „człowieka” na pierwszym miejscu – dopiero napaść Niemiec na Polskę (1939r.) i okupacja (jak pokazują źródła) sprawią, że Nawroczyński jako Polak, osobiście zachowa godność narodową.

Rozumienie pedagogiki jako nauki społecznej i stosowanej (praktycznej)

Brak aprobaty dla herbartyzmu współwystępuje z akceptacją dla rozwijającej się w latach 20-tych XX wieku pedagogiki eksperymentalnej i pedagogiki socjalnej, a towarzyszy jej komentarz ostrzegający przed jednostronnością osiągnięć jednej i drugiej. Podstawą takiego stanowiska Nawroczyńskiego jest rozumienie, że wychowanie jako przedmiot pedagogiki jest nie tylko „procesem psychicznym, ale i historyczno-kulturalnym, którego zrozumieć nie można bez wniknięcia w świat wartości kulturalnych, bez zastosowania metod historycznych i socjologicznych”⁵³.

Kolejne kwestie z jego prac będą już tylko potwierdzały, że Nawroczyński jako młody pedagog kultury już w połowie lat 20-tych XX wieku pojmuje pedagogikę jako samodzielną dyscyplinę: pedagogika jest humanistyczna w swej warstwie założeniowej, zarazem poprzez respekt dla natury tego, który jest wychowywany (rozumienie natury wychowanka i niezbędności środowiska życia i wychowania oraz ich praktyczny wymiar), j e s t t a k ż e s p o ł e c z n a . Interesujące jest lapidarne określenie stanu rozwoju pedagogiki lat 20-tych XX wieku: „młodsze pokolenia pedagogów-teoretyków już nie myślą o podpieraniu starej budowli (systemu herbartowskiego – JK), lecz gromadzą świeży materiał dla nowego gmachu”⁵⁴. Sytuacja ta powoduje, zdaniem Nawroczyńskiego, straty w spójności systemu, lecz przynosi zyski w zakresie doskonalenia metod i solidności materiału, w zakresie metodologii badań i a p l i k a c y j n e j wartości uzyskanych wyników.

⁵³ B. Nawroczyński, *Dlaczego winniśmy...*, dz. cyt., s. 175.

⁵⁴ Tamże.

Uzasadnienie dla społecznego wymiaru pedagogiki znajdujemy także, gdy przyłączając się do Diltheyowskiej krytyki pedagogiki wiążącej się z naturalizmem i pozytywizmem (nazywa ją pedagogiką naturalną) – nawiązuje do jego stanowiska w kwestii stałości i zmienności celów wychowania. Tylko najwyższy cel wychowania ujęty czysto formalnie może rościć sobie „pretenzje do waloru ogólnie obowiązującego. Natomiast wszelki materialny cel wychowania zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa (wyróż. – JK) i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest badać możliwości ich realizacji (...), łączyć z innymi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności, wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne”⁵⁵.

Jak widać związki z nową humanistyką (niemieckiego idealizmu) nie występują jako jedyne. Mamy tu zaczerpniętą niewątpliwie z polskiej tradycji filozoficznej i mocno podkreśloną konieczność „czytania” ze stanu człowieczeństwa – co odwołuje od tradycji idealistycznych. Potrzeba ta wywołuje postulat prowadzenia badań o charakterze społecznym, skierowanych zarówno na wychowanka, jak i na jego grupy odniesienia jakimi są naród i społeczeństwo. W konsekwencji częściej używa pojęcia naród niż społeczeństwo, co nie tyle należy – moim zdaniem – kojarzyć z drugoplanową ważnością społeczeństwa, lecz z pojęciami ważnymi w dyskursie pedagogiki kultury okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Nawroczyński w rozumienie świata wartości kultury wnikać chce także z użyciem metod badań historycznych i socjologicznych. Nie idee są ważne, ale ich życie w narodzie – a to trzeba zbadać – pisze. Ważność idei, ale nie abstrakcyjnych, współgra u niego z *n i e c z y n i e n i e m* czegokolwiek bez znajomości „tego, co istnieje” (a to postawa realisty). Nie rozstrzygając powyższego zauważyć można, że kwintesencja poglądów Nawroczyńskiego daje światopogląd i strategię badań naukowych bliskich kulturalizmowi⁵⁶ (co wymaga dalszych badań/uzasadnień).

Inny przykład uznawania pedagogiki nie tylko za humanistyczną, ale i społeczną naukę stosowaną daje Nawroczyński w roku 1968 przy okazji

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Kulturalizm jako odpowiedź F. Znanieckiego na przeciwieństwa realizmu i idealizmu (zob. F. Znaniecki, *Cultural Reality*, Chicago – Illinois 1919; zob. też: Tenże, *Rzeczywistość kulturowa*, przekł. Jerzy Wocial, w: „Humanizm i poznanie i inne pisma filozoficzne”, Warszawa 1991, s. 460-928), był z pewnością znany Nawroczyńskiemu pracującemu przez pewien czas, podobnie jak Znaniecki, na Uniwersytecie Poznańskim.

recenzji książki K. Sośnickiego⁵⁷. Píše w niej, iż Sośnicki wykazał, „na jakim podłożu politycznym i gospodarczym wyrosły systemy i kierunki pedagogiczne, którymi autor się zajął. Prawda to, że tych wskazań jest trochę przymało, zwłaszcza gdy chodzi o podłoże gospodarcze, ale jednak są”⁵⁸. Systemy pedagogiczne będąc doktrynami humanistycznymi o charakterze praktycznym – pisze dalej – zawsze są związane z określoną sytuacją dziejową, z określonym miejscem i czasem. Ich sens życiowy uzasadnia określona sytuacja dziejowa⁵⁹.

Z rozważań Nawroczyńskiego nad herbaryzmem i nowym wychowaniem, jako kierunkami charakteryzowanymi przez Sośnickiego, wyłania się linia wydobywająca z herbaryzmu jego cechy autorytarne utrwalania społecznego *status quo*, a z nowego wychowania emancypacji (wychowanka, ale i samego wychowania). W rezultacie rozważania te prowadzą do uznania istotności społecznych funkcji obu systemów. A to poucza nas, że nawet jeśli uznamy, że dla Nawroczyńskiego pedagogika jest przede wszystkim nauką humanistyczną, to logika jego refleksji prowadzi go nieuchronnie do nieignorowania jej społecznego wymiaru i możliwości ingerencji w społeczne *status quo*.

Nowe uzasadnienia dla rozumienia pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej dochodzą do głosu także w roku 1970⁶⁰. Píše on – wznosząc się ponad aktualne uwikłania pedagogiki w ideologię, którą sugeruje rozumieć jako tymczasową (ideologie zawsze są tymczasowe, z czasem „wyrodnieją” znajdując dla siebie coraz to nowe ramy i nazwy – J.K.), że w sumie koncepcja Heliodora Muszyńskiego ukazuje nie tylko teoretyczność, ale i praktyczność pedagogiki. Nawroczyński prowadzi myśl w następujący sposób: celowość pedagogiki zakłada konieczność istnienia jej warstwy aksjologicznej; tym, którzy wolą o tym nie pamiętać przypomina, że na przykład Mysłakowski i Znaniński pojęcie „celu” zastępowali „funkcją” wychowania i tak radzili postępować pedagogom. „Sądzieli, że w ten sposób można usunąć z badań pedagogicznych wszelką aksjologię. Mylili się jednak. W ten sposób można tylko kryć się z przemycaniem wartościowania do pedagogiki (...) prawdziwej pedagogiki nie można uprawiać bez aksjologii (...). Czy z tego wynika, że pedagogika nie jest nauką? Bynajmniej! (...)

⁵⁷ B. Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki: *Rozwój...*, dz. cyt., s. 57-58.

⁵⁸ Tamże, s. 57.

⁵⁹ Tamże, s. 58.

⁶⁰ B. Nawroczyński, *W kręgu metodologii pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1971 nr 10, s. 26-29 (tekst jest recenzją książki H. Muszyńskiego *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970).

Wynika tylko, że nie jest ona nauką czystą (...) Nie przeszkadza jednak, by była nauką stosowaną (wyróż. – JK), jak medycyna (...). Muszyński używa innej terminologii. Nazywa pedagogikę nauką techniczną (s. 20) lub praktyczną (s. 53). I to jest druga cecha wyodrębniająca pedagogikę spośród nauk społecznych. *Differentia specifica* się wzbogaciła”⁶¹ – pisał Nawroczyński.

Czyżby to chęć ukazania humanistyczno – społecznego charakteru pedagogiki oraz jej waloru w postaci „stosowalności”, skłoniły Nawroczyńskiego do recenzowania pracy H. Muszyńskiego? Na razie brak innych argumentów mogących uzasadnić zainteresowanie Nawroczyńskiego socjalistycznym paradygmatem pedagogiki...

Podsumowanie

Przywołane wyżej elementy twórczości naukowej Bogdana Nawroczyńskiego pozwalają postrzegać jego pedagogikę jako humanistyczno-społeczną naukę stosowaną. Ujęcie warunków jej rozwoju, jak i nie zagubienie racji kulturowych, narodowych, tożsamościowych przynależnych pedagogowi oraz uczniom jako podmiotom procesów pedagogicznych uzasadnia, iż w rozumieniu jej sensu tkwi nie tylko humanistyczno-społeczny wymiar, ale i nieodłączna jej specyfice stosowalność prawidłowości wypracowanych na jej gruncie. Analizy Nawroczyńskiego uświadamiają też inne, nie wyeksponowane w tym artykule, a istotne z dzisiejszej perspektywy problemy pedagogiki. Jeden z nich pojawia się na kanwie „podobieństw” pomiędzy sytuacją historyczno-polityczną polskiej pedagogiki w latach 20-tych (po zaborach), a jej sytuacją z lat 90-tych XX wieku – są to podobieństwa w zakresie możliwości „powrotu do siebie”, powrotu nie tylko narodu polskiego, ale i polskiej nauki. O sytuacji tamtej, w 1926 roku pisał, że asymilowanie cudzego dorobku pedagogicznego wystarczyć nam nie powinno. Argumenty wskazane w tej kwestii przez Nawroczyńskiego są ponadczasowe, i niestety, niewystarczająco zostały spożytkowane po „zmianie ‘89”. Ich sedno sprowadzało się do niekwestionowalnych twierdzeń: a) oprócz zagadnień wspólnych różnym narodom, w życiu naszego narodu mogą powstawać problemy właściwe tylko jemu, na które odpowiedzi nie przyniosą zagraniczne koncepcje; b) rozwój narodu i jego kultury wymaga (szczególnie w zwrotnym momencie) szerokiej diagnozy współczesności (obserwacji, danych statystycznych i eksperymentów na własnym gruncie),

⁶¹ Nie krytykuje w ogólności tego dzieła, pisze, że z dwóch pierwszych rozdziałów jest zadowolony, w kolejnych dostrzega brak kontaktu Muszyńskiego z praktyką (B. Nawroczyński, *W kręgu metodologii...*, dz. cyt.).

diagnozy potrzeb i tendencji rozwojowych⁶². To one są obszarem weryfikacji obieranych kierunków działania wychowawczego i rozwoju dyscypliny, która się nim zajmuje.

Bibliografia:

- Bielawski Z., *Przedmowa*, w: Tenże, *Pedagogika religijno-moralna (Katechetyka)*, Towarzystwo Biblioteki Religijnej, Lwów 1934.
- Gajda J., *Pedagogika kultury*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Jaroszek T., *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- Jedynak S., *Filozofia kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin – Polonia, Vol. XXIX, 8, 2004: http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/23539/czasl6080_29_2004_8.pdf; dostęp: 20.01.2018.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kostkiewicz J., *Niespożytkowany dorobek polskiego dyskursu o statusie metodologicznym pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej*, w: D. Kubinowski, M. Chutorzański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 27-46.
- Kostkiewicz J., *O potrzebie badań nad polską myślą pedagogiczną – obszary zaniechane, obszary wymagające reinterpretacji*, w: B. Gola, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej „Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863-1914/18”*, Poligrafia Salezjańska, Kraków 2015; otwarty dostęp : <http://ruj.uj.edu.pl>
- Kostkiewicz J., *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przed rokiem 1939*, „Paedagogia Christiana” 2 /40 (2017), s. 109-131.
- Nawroczyński B., *Dlaczego winniśmy uprawiać pedagogikę naukową (dokończenie)?*, „Przegląd Pedagogiczny” R. 45 (1926) nr 8.

⁶² B. Nawroczyński, *Dlaczego winniśmy...*, dz. cyt., s. 175.

- Nawroczyński B., *Dlaczego winniśmy uprawiać pedagogikę naukową?*, „Przegląd Pedagogiczny” R. 45 (1926) nr 7.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, t. 1. Wybór, Przedmowa i Wstęp A. Mońka-Stanikowa, wyd. I, WSiP, Warszawa 1987.
- Nawroczyński B., *Kazimierz Sośnicki: Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa, PZWS 1967, str. 312. Cena zł. 28, „Nowa Szkoła” 1968 nr 4, s. 57.
- Nawroczyński B., *Pamiętnik*, Archiwum PAN w Warszawie, sygn. III-213.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna – jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa 1938.
- Nawroczyński B., *Pomoc Bratnia*, w: *Nasza walka o szkołę polską 19001-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty*, t. 1, Nakładem Komitetu Obchodu 25-lecia Walki o Szkołę Polską, Warszawa 1932.
- Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa 1931.
- Nawroczyński B., *W kręgu metodologii pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1971 nr 10, s. 26-29.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków – Warszawa 1947.
- Okoń W., *Nawroczyński Bogdan Roman*, w: *Tenże, Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Sośnicki K., *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła” 1946 nr 10-12.
- Suchodolski B., *O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych*, „Ruch Pedagogiczny”, 1947/1948 nr 4.
- Suchodolski B., *Pedagogika kultury*, „Encyklopedia pedagogiczna”, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie*, w: *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, „Impuls” – WSB w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017, s. 7-15.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, wyd. II. „Impuls”, Kraków 2009.
- Wieczorek D., *„Polska walcząca” nie tylko podczas drugiej wojny światowej. Bogdana Nawroczyńskiego bilans walki o państwowość, ziemię i język – na podstawie opracowania „Nasza walka o szkołę polską 19001-1917”*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 1(2015), s. 127-141.

Bogdan Nawroczyński's concept of pedagogy as a humanistic-social applied science

The article is a contemporary reading of Bogdan Nawroczyński's pedagogy as a humanistic-social applied science. This was done through the analysis of his scientific legacy within the philosophical-ideological assumptions, and then through the interpretation and identification of its areas, where it is understood as one of humanities and as a social and applied (practical) science.

Understanding the conditions of its development by Nawroczyński, as well as not losing the cultural, national and identity reasons of the pedagogical processes, justifies that in the sense of its meaning and essence lies not only the humanistic and social dimension, but also the applicability of developed regularities. Arguments indicated in these issues by Nawroczyński are timeless and, unfortunately, they have not been used in the Polish „change ,89”. Their core consists in the assertions that: except of issues common to other nations, in the life of our nation may arise problems proper only for it, to which foreign concepts will not bring the answers; the development of the nation and culture requires in each turning point of their history a broad diagnosis of the contemporary times: the diagnosis of needs and development trends. They are the basis for verification of the chosen directions of educational activity and development of the discipline that engages it.

Keywords: pedagogy as a science, humanistic profile of pedagogy, socio-practical profile of pedagogy, Bogdan Nawroczyński, culture and education.

Bogdana Nawroczyńskiego koncepcja pedagogiki jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej

Artykułu jest współczesnym odczytaniem pedagogiki Bogdana Nawroczyńskiego jako humanistyczno-społecznej nauki stosowanej. Dokonane zostało to poprzez analizę jego spuścizny naukowej w obrębie założeniowości filozoficzno-ideologicznej, a następnie poprzez interpretację i wskazanie tych jej obszarów, gdzie jest rozumiana jako nauka humanistyczna oraz jako nauka społeczna i stosowana (praktyczna).

Ujęcie warunków jej rozwoju przez Nawroczyńskiego, jak i nie zagubienie racji kulturowych, narodowych, tożsamościowych przynależnych podmiotom procesów pedagogicznych uzasadnia, iż w rozumieniu jej sensu

i istoty tkwi nie tylko humanistyczno-społeczny wymiar, ale stosowalność wypracowanych prawidłowości. Argumenty wskazane w tych kwestiach przez Nawroczyńskiego są ponadczasowe i niestety, nie zostały spożytkowane w polskiej „zmianie ‘89”. Ich sedno sprowadza się do twierdzeń, że: oprócz zagadnień wspólnych innym narodom, w życiu naszego narodu mogą powstawać problemy właściwe tylko jemu, na które odpowiedzi nie przyniosą zagraniczne koncepcje; rozwój narodu i kultury wymaga w każdym zwrotnym momencie ich historii szerokiej diagnozy współczesności: diagnozy potrzeb i tendencji rozwojowych. One są podstawą weryfikacji obieranych kierunków działania wychowawczego i rozwoju dyscypliny, która się nim zajmuje.

Słowa kluczowe: pedagogika jako nauka, humanistyczny profil pedagogiki, społeczno-praktyczny profil pedagogiki, Bogdan Nawroczyński, kultura i wychowanie.