

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.12>

Dominik KUBICKI

dr hab. prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: dkubicki@amu.edu.pl

Integralność natury człowieczej jako wyzwanie edukacyjne dla pedagogiki

Słowa kluczowe: cywilizacja; edukacja; naród jako wspólnota podmiotów; pedagogika; szkoła.

Wprowadzenie

Jako integralne części globalizowanych społeczeństw zdajemy się pozornie pozostawać bezradni wobec procesów, jakim są one poddane. W tym miejscu nie będziemy się wdawali w rozstrzyganie, czy są to wyłącznie samogenerujące się procesy, czy też złożenia konsekwencji procesów uprzednio wygenerowanych z konsekwencjami innych, nowo wygenerowanych. Pozostaje jednak faktem, że przyszło nam funkcjonować w globalizowanych społeczeństwach, w których głębokiej przemianie wciąż podlega to, co określamy mianem środowiska wychowawczego, czyli: rodzina, szkoła, struktury ekonomiczno-polityczne, sposób uczestniczenia w kulturze i życiu zbiorowości – lokalnych społeczności i społeczeństwa określonego bytu państwowego.

Zauważano już wielokrotnie, że żyjemy w epoce, w której z całkowitą łatwością można doprowadzać do zapaści nie tylko państwowe byty, ale wręcz nawet całe kręgi cywilizacyjne, skutecznie sprowadzając uprzednio poszczególnego człowieka – „pospolitą rzecz”, jaką jest osoba, podmiot we wspólnocie podmiotów¹ – wyłącznie do poziomu funkcji.

Ograniczenia niniejszej refleksji wykluczają głębsze rozważanie na temat przyczyn tego stanu rzeczy. Niewątpliwie jednak jest on odległą konsekwencją zwrotu nowożytności europejskiej, jaki się dokonał około przełomu stuleci XV

¹ Por. T. Styczeń, *Dlaczego „Ethos”?*, „Ethos” 1988, nr 1, s. 4.

i XVI, wyrażanego przez paradygmaty: *sola scriptura* Martina Lutera, podmiotowe „Ja” Kartezjusza i „zwrot ku naturze” Jeana-Jacques’a Rousseau, które to paradygmaty zarazem tę nowożytność wzmocniły w jej dalszym biegu przez stulecia.

Pozwolimy sobie podać jeden przykład. Chłodny racjonalizm wieku oświecenia nie był w stanie zaspokoić aspiracji człowieczego podmiotu i już samą swą jednobiegunowością generował silną reakcję sentymentalistyczną. Jej zasadniczym szerzycielem stał się przywołany powyżej Rousseau. Jego uprzedzenie do rozumu, a nadto bezwzględne i z pewnością nie w pełni świadome przesunięcie istoty życia duchowego na uczucie doprowadziły społeczności nowożytnej Europy – już uprzednio nadwątlone „spaczeniem” wiary (Luter) i „spaczeniem” rozumu (Kartezjusz) – do kulminacyjnego punktu swoistej pogardy racjonalizmu – intelektualizmu w sensie terminu *catholicus*, rozkładającego się na dwa składniki – obiektywizm i uniwersalizm.

By oddać charakter niszczycielskiego dzieła Rousseau, przywołamy jedynie odezwania słynnego myśliciela XVIII stulecia: „Zastanawianie się jest stanem przeciwnym naturze”; „Człowiek, który rozmyśla, jest zwierzęciem zdeprawowanym”; „Rozumowanie wcale nas nie oświeca, ale nas zaślepia”; „Bylebyście czuli, że mam rację, wcale nie myślę was o tem przekonywać”².

Przełomowe pod wieloma względami XIX w., okazujący się z perspektywy czasu stuleciem anomalii – w sensie istnej lawiny zjawisk niezgadających się z opisem świata takiego, jaki jest³, czyli mechanicystyczno-deterministycznym, jak to postulowała ówczesna fizyka – nasycone było sentymentalizmem. Oczywiście, ani w dobie Rousseau, ani też później racjonalizm nie zanikł zupełnie. Przeobrażał się, wegetując na obrzeżach sentymentalizmu, który stał się filozoficznym podłożem romantyzmu w literaturze, a za jej pośrednictwem przenikał też do innych dziedzin, naznaczając je piętnem bierności i subiektywności. Stąd wynikło – oczywiście w zróżnicowanym stopniu – nacechowanie europejskich społeczności sentymentalizmem. I chociaż w końcówce stulecia racjonalizm odrodził się w pokrewnej mu formie pozytywizmu, to jednak dominantą ruchu umysłowego całego XIX stulecia okazał się sentymentalizm, który opanował wszystkie dziedziny życia duchowego.

Podnieśliśmy na wstępie, że funkcjonujemy w globalizowanych społeczeństwach z głęboko odmienionym środowiskiem wychowawczym, i to w epoce, w której człowiek stał się tylko swoją funkcją, niczym więcej – w epoce, w której społeczny świat przybiera postać mechanicystyczno-deterministycznej struktury. Pozwolimy sobie jeszcze na jedno przyrównanie. Wydaje się, że tak jak Rousseau przywiódł sobie współczesnych do wyniesienia na piedestał uczucia –

² J. Maritain, *Trois réformateurs*, Paris 1925, s. 213.

³ Co stanowiło zasadniczy postulat agresywnej filozofii empiryzmu, czyniącej z prawdy empirycznej (opisującej świat fizyczny) zasadniczy oręż przeciwko wszelkim zabobonom i mitom – jak to zostało ideologicznie sformułowane – a także przeciwko wszelkim roszczeniom wiedzy normatywnej, dotyczącej dobra i piękna (por. H. Skolimowski, *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznanie a prawda*, pod red. A.L. Zachariasza, Rzeszów 2009, s. 209–219).

zwłaszcza pośród społecznych gremiów znudzonych sztywnym i suchym racjonalizmem, a po upadku rewolucyjnych wydarzeń 1789 roku we Francji, które skompromitowały racjonalizm swym kultem bogini rozumu, już wszystkich, którzy się przeciwstawili negacyjnym hasłom rewolucji⁴ – tak w dobie obecnej neomarksistowska interpretacja⁵ generującej się kolejnej fazy „rewolucji” technologiczno-technicznej i medialno-informatycznej przywiodła większość współczesnych globalnie sformatowanych społeczeństw do postaw nieświadomionego sentymentalizmu paradygmatem *political correctness*, ustawiając na piedestale z jednej strony dobre samopoczucie, z drugiej zaś – empatię, emocje i uczucie stresu, które podlegają głębokiej i bezwzględnej manipulacji.

Bezsprzecznie, jak już wspomniano, funkcjonujemy w społeczeństwach, w których przeznaczeniem każdego jest przyjęcie wyznaczonej funkcji w kreowanej mechaniczyczo-deterministycznej strukturze⁶. Dość trudno powstrzymać postępującą destrukcję cywilizacji europejskiej we frontальной konfrontacji z tą niszczyielską siłą. Wbrew oczekiwaniom skuteczne remedium pozostaje w dyspozycji nie tyle uprawiających wielodyscyplinarną wiedzę dotyczącą charakteru i przemian współczesnej cywilizacji – zwłaszcza przeobrażeń w dziedzinie zjawisk społecznych, kulturowych, techniczno-technologicznych oraz informatyczno-medialnych, naukowych, mentalnych i osobowościowych – ile dysponujących wielospecjalistyczną wiedzą pedagogiczną, zawierającą cały wartościowy dorobek myśli o edukacji i wychowaniu.

Przedmiotem niniejszej refleksji będzie z jednej strony rozpoznanie swoistego imperatywu pedagogicznego, przed którego wyzwaniem staje polska instytucja edukacyjno-wychowawcza: poznanie psychiki Polaka i dostosowanie do niej działań kształceniowych i wychowawczych, z drugiej zaś strony – rozpoznanie integralności natury ludzkiej jako wyzwania edukacyjnego dla pedagogiki zachodniego kręgu cywilizacyjnego, a w szczególności pedagogiki polskiej – pedagogiki uwzględniającej człowieczą podmiotowość: egzystencjalny imperatyw spełnienia się w człowieczeństwie.

Podstawowy imperatyw pedagogiczny: poznanie psychiki Polaka

Wyzwanie, przed którym staje nie tyle europejska teoria i praktyka pedagogiczna, ile polski dom i polska szkoła – edukacja i wychowanie – pokrywa się

⁴ Por. J. Woroniecki, *U podstaw kultury katolickiej*, Poznań 1935, s. 54.

⁵ Czynnym odniesieniem do niedawnego uświetnienia dwusetnej rocznicy urodzin Karla Marksa przez *establishment* polityczny UE, i to we wnętrzu jednej z najstarszych świątyń na Zachodzie europejskim, czyli w Bazylice Konstantyna w Trewirze.

⁶ W kontekście powyższego pozwolimy sobie podnieść następujące: Zauważono, że jedną z bardziej destrukcyjnych ideologii okazuje się pseudoeologia. Nie tylko degraduje człowieczy podmiot, pozycjonując go w hierarchii poniżej świata roślin i zwierząt, ale także stanowi niezwykle skuteczny wręcz oręż gospodarczy do atakowania konkurencyjnego kraju, a nawet niszczenia go pod względem ekonomicznym.

w istocie z poznaniem psychiki Polaka. Zauważmy, że od odzyskania w 1918 roku suwerenności przez naród Rzeczypospolitej naczelnym hasłem przedsięwzięcia edukacyjnego stało się unarodowienie szkoły. W II Rzeczypospolitej skoncentrował się na nim niemal całkowicie wysiłek pedagogów i wychowawców. Jednak zrealizowanie tego szczytnego zamierzenia, czyli unarodowienie szkoły wobec funkcjonujących polskich domów i wychowania w rodzinach w tradycji polskości, wymusiło rozważenie wprawdzie kwestii, jaka szkoła zasługuje na nazwę narodowej, a także odpowiedzi na pytanie-zagadnienie, na czym polega w praktyce wychowanie narodowe⁷.

Słusznie wówczas, czyli u początków dwudziestolecia międzywojennego, intuicyjnie rozpoznawano, że wyłącznie taka szkoła (edukacja i wychowanie) zasługuje na nazwę narodowej, która okazuje się przystosowana do psychiki narodu polskiego. I chociaż kwestię narodowej psychiki postawiono w następstwie tego, co ideowo sformułował Johann Gottfried von Herder (1744–1803), i to już na ponad stulecie przed namysłem polskiego narodu nad kwestią istoty wychowania narodowego rodzącego się w suwerennej Polsce pokolenia, to jednak zasadne wydawało się rozważenie i zastanowienie się nad zagadnieniem wychowania narodowego spójnego z dotychczasową polską kulturą, a jednocześnie uwzględniającego aktualne potrzeby odradzającego się w suwerenności narodu Rzeczypospolitej i jego państwa.

Zdawano sobie sprawę, że dla każdego pedagoga i wychowawcy ideałem jest człowiek pełny i całkowity, którego władze duszy i sprawności ciała są należycie rozwinięte i zarazem zharmonizowane ze sobą. Rozumiano bowiem, że wyłącznie harmonijny zespół tych władz i sprawności przesądza o integralnej doskonałości, stanowiąc podstawę charakteru. Rozumiano również, że właściwym celem wychowania jest połączenie w podmiocie człowieczym polotu z trzeźwością sądu, moralnej wrażliwości z odwagą, szlachetności z siłą i męstwem ducha, a samodzielności z karnością i umiejętnością rozsądnego posłuszeństwa.

Pamiętano bowiem o tym, co podnosili nie tylko Henryk Sienkiewicz czy Stanisław Szczepanowski, ale także Władysław Marian Borowski – wybitny pedagog przełomu stuleci XIX i XX:

W charakterze naszym uczucie stanowczo przeważa nad myślą i wolą. Nadto w dziedzinie myśli fantazja i skłonność do marzeń góruje nad obserwacją i ścisłym rozumowaniem⁸.

Tragedia Polski to rozbrat rozumu i serca w życiu pojedynczych Polaków i w usposobieniu całego narodu. W każdym Polaku widzę to rozdarcie, tę przepaść pomiędzy ideałem a rzeczywistością, obowiązkiem narodowym a faktyczną nieporadnością i niemocą⁹.

⁷ Por. J. Ciemieniowski, *Nauka szkolna w zastosowaniu do psychiki i kultury polskiej*, „Polonia Sacra” 1919, nr 3, s. 2.

⁸ H. Sienkiewicz, *Bez dogmatu*, t. 3, Kraków 1906, s. 21.

Znamiennym rysem naszej psychiki jest jednostronny rozrost uczuciowości, nie pogłębionej refleksją i pracą rozumu. Wybujałość nastrojów, wielkie umiłowanie formy, głębsze przejmowanie się pozorami niż wnikanie w istotę interesów i spraw życia – oto cechy kulturalnych warstw naszego społeczeństwa. Ta przewaga impulsywnej uczuciowości nad innymi stanami ducha została stwierdzona przez wielu innych pisarzy i badaczy charakteru narodowego¹⁰.

Z perspektywy czasu doskonale zdajemy sobie sprawę, że w umysłowości polskiej umiejętnie rozróżniono dwa aspekty: z jednej strony wrodzony polot myśli oraz intuicję – nad wyraz rozwiniętą i stanowiącą istne bogactwo polskiej inteligencji, z drugiej zaś – ścisłość wnioskowania i rozumowania przy jednoczesnym braku wystarczającego przewidywania. Rozpoznawano przy tym wyraziście, że twórczym skutkiem (polskiej) intuicji jako swoistego uzdolnienia narodowego są – określając kolokwialnie – rzutkość i pomysłowość, twórczość, a przede wszystkim niepowtarzalna i wyróżniająca Polaka spośród wszystkich innych narodowości zdolność chwytania rzeczy w lot i olbrzymia umiejętność przyswajania sobie obcych nabytków kulturowych oraz osiągnięć w sensie rozwiązań praktyczno-pragmatycznych.

Nie zamierzamy zbyt szczegółowo rozważać niepowtarzalnego ducha polskiej umysłowości. Pozwolimy sobie jedynie podnieść, że to, co z jednej strony może się wydawać niezrównaną umiejętnością, zazwyczaj z drugiej okazuje się najzwyczajszą nieudolnością. Powyższe doskonale uwidacznia się w przekonaniu pozostającym udziałem licznych pokoleń Polaków. Niemal każde z nich zdaje się bowiem tkwić w mniemaniu, że nie potrzebuje się zbytnio wczytywać w książkowe treści, jak przedstawiciele innych wspólnot narodowych, ani też mozolnie dochodzić do poznania prawdy. Jednak uchwycenie w lot istoty książkowej treści nie przesądza jeszcze o ostatecznym rezultacie całego przedsięwzięcia studiów. Łatwość poznania istoty rzeczy może bowiem wprowadzać w złudzenie spełnienia obowiązku dogłębniejszych studiów w określonym przedmiocie. Może powodować zgubną powierzchowność ujęcia sprawy bądź kwestii, i to pomimo wrodzonych niepowtarzalnych zdolności i olbrzymiej bystrości umysłu.

Na tle powyższej niepowtarzalnej umiejętności wychwytywania istoty rzeczy zauważono, że Niemiec bądź Anglik nie zna tej polskiej zdolności wypowiedzenia jednego zdania, kiedy się już jest myślą przy drugim. Za to Niemcom bądź Anglikom daleko łatwiej zdobyć się na ścisłość wypowiedzi czy obiektywność wyrażanego sądu, na zgodę i jedność poglądów, na dogłębność bądź gruntowność naukową. Nie przeszkadza im bujność fantazji, a brak intuicji przymusza do mozolnej pracy – co finalnie skutkuje szerokością perspektywy wyrażania ich myśli.

Dlatego też jako zasadnicze zadanie polskiej szkoły rozpoznano w początkach odzyskanego niepodległego bytu państwowego Rzeczypospolitej wyrobienie

⁹ S. Szczepanowski, *Myśli o odrodzeniu narodowym*, t. 1, Lwów 1907, s. 146.

¹⁰ W.M. Borowski, *Myśl o wychowaniu narodowym*, „Kurier Warszawski” 1917, 8 VII.

nie w pokoleniach polskiej młodzieży ścisłości, gruntowności i sumienności w myśleniu, mówieniu i działaniu. W odniesieniu do tego ideału edukacyjnego pozwolimy sobie przywołać uwagę poczynioną w stosunku do polskiej szkoły doby odbudowywania państwowości i struktur instytucjonalnych Rzeczypospolitej:

Praca i wysiłek szkoły idzie u nas nie tyle w kierunku możliwie jak najlepszego rozwoju umysłowego i moralnego ucznia, ile w kierunku zdobycia przez niego jak największego zasobu wiedzy i to wiedzy teoretycznej. Niezwykły rozwój naszej poezji i literatury oraz panujący u nas zwyczaj uczenia wszystkiego z książki sprawia, że wykształcenie nasze jest przede wszystkim literackie, oderwane od życia i nie dające nam nawet należytego sądu o rzeczach potocznych. Ze szkół naszych wychodzą też ludzie, którzy, pomimo dużej nieraz wiedzy książkowej i encyklopedycznego wykształcenia, nie umieją myśleć logicznie, a w życiu codziennym nie potrafią sobie dać rady. W interesach bije ich pierwszy lepszy żydek, bo umie od nich lepiej liczyć, choć nie zna logarytmów, i lepiej kombinować, choć nie studiował logiki ani filozofii, jak oni¹¹.

Retoryczne jest pomimo wszystko zagadnienie, czy szkolnictwo polskie sytuowało się w błędnej perspektywie kształtowania umysłowości młodych pokoleń Polaków w odniesieniu do innych narodów europejskich. Nie rozstrzygnięto wystarczająco chociażby wielce istotnej kwestii, dlaczego w dziejach narodu Rzeczypospolitej zaszło przesunięcie na posiadanie samej wiedzy z niezrozumiałym niedocenianiem gruntowności i poprawności myślenia. Jasne jest bowiem, że przynajmniej warstwy zwierzchnie narodu polskiego nie mogły być pozbawione konkretności i poprawności myślenia, kiedy kultura polska zdawała się promieniować niepowtarzalnością konkretności w politycznych i narodowych rozwiązaniach obieranych przecież przez przedstawicieli najwyższych warstw społeczeństwa polskiego – m.in. z okresu soboru w Konstancji (1415) i czasów nieco późniejszych – w osobach Pawła Włodkowica czy Zbigniewa Oleśnickiego, a także chociażby: Jana Długosza, Jana Kochanowskiego, Frycza z Modrzewia, Stanisława Hozjusza i Piotra Skargi. Należałoby zatem zbadać, na ile destrukcyjne dla integralności kultury polskiej – integralności w niej solidności i poprawności myślenia – okazały się straty, jakie poniosła Korona Polska, począwszy od tego wojennego kataklizmu, który określono mianem potopu szwedzkiego, kiedy już same szkody ludnościowe okazywały się w tamtej terażniejszości dziejowej nie do odrobienia w przyszłych pokoleniach Polaków w stosunku do czasu sprzed tego agresywnego najazdu Szwecji na Rzeczpospolitą w 1655 roku w czasie II wojny północnej (1655–1660). Przypomnijmy – 40% polskiej populacji Rzeczypospolitej straciło życie, trzecia część materialnego majątku uległa zniszczeniu bądź zrabowaniu, a ponad 1800 ośrodków miejskich zostało startych z powierzchni ziemi, spośród których wiele nie podniosło się już nigdy, a inne nie osiągnęły dawnej świetności.

W odniesieniu do tego zwrotnego w dziejach momentu, który nie mógł nie zaważyć przede wszystkim także na późniejszym kształcie kultury polskiej, nie

¹¹ J. Ciemieniowski, dz. cyt., s. 11.

dostrzega się istnej wyrwy, jaką rzeczona 40-procentowa strata w populacji polskiej wyrządziła w ciągłości pokoleniowej. Przecież życia nie straciły warstwy najniższe ówczesnego społeczeństwa polskiego, ale te, które były aktywnie zaangażowane w polskość. Nadto zapomina się, że niespełna dwa pokolenia później wydarzyła się kolejna katastrofa, która w ramach trzeciej wojny północnej (1700–1721) odbyła się na terytorium państwa polskiego, i pomimo że Rzeczpospolita pozostała w niej państwem neutralnym, to ponownie zostało pochłonięte życie jednej trzeciej obywateli narodu polskiego¹².

Niezrozumiałe jest, dlaczego nie podjęto żadnej próby zbadania wpływu na ciągłość kultury polskiej tych ludnościowych hekatomb, jakie wyrządziło narodowi Rzeczypospolitej. Podnieśmy jednocześnie, że – niestety – nie zbadano również, jaki one mogły mieć wpływ na wzmagającą się w XVII stuleciu polityczną i obywatelską słabość Rzeczypospolitej, w tych wszystkich dekadach bezpośrednio poprzedzających utratę suwerenności i rozdarcie narodu przez trzy państwa zaborcze.

Powróćmy do biegu naszych rozważań w kwestii polskiej psychiki i dostosowania do niej modelu edukacyjnego. Historyczne realia okresu odbudowy państwowości II Rzeczypospolitej postawiły problem nieprzystosowania edukacyjno-wychowawczego systemu szkoły polskiej. Orzeciono, że szkoła ta jest mało narodowa nie dlatego, że za mało w niej „poloniki” historycznej, lecz dlatego, że system pozostaje nieprzystosowany w stosunku do psychiki polskiej. Chory na liryzm naród musi mieć placówki uczące młode pokolenia wdrażania idei i elementarnych pojęć w rzeczywiste życie.

Jest zrozumiałe, że od tamtych problemów dotyczących modelu edukacyjno-wychowawczego narodowej szkoły polskiej dzieli nas nie tylko czas okupacji niemiecko-sowieckiej ziem polskich II Rzeczypospolitej i wydarzenia II wojny światowej, ale także okres sowietyzowania społeczeństwa polskiego (1944–1989). I kiedy współcześnie podejmujemy próbę rozważania odpowiedniego modelu edukacyjno-wychowawczego w realiach globalnych społeczeństw i dominującego paradygmatu antyprawdy *political correctness* oraz dominujących w przestrzeni politycznej i publicznej nurtów relatywistycznych, problem niepowtarzalności kultury polskiej nie tyle, że nie znika, ale wręcz staje się natarczywy pod względem konieczności rozstrzygnięcia. Należy przyznać bowiem, że w odniesieniu do biernych kulturowo postkolonialnych społeczeństw Zachodu europejskiego uwyrażnia się, i to w sposób jaskrawy i konfrontacyjny, istota polskiej kultury osadzającej się na wewnętrznej wolności człowieczego podmiotu – kultury rozwijającej się z inspiracji szczytnych idei.

¹² Dla zobrazowania tych strat w populacji polskiej, jakie dokonały się w drugiej połowie XVII stulecia i na samym początku wieku XVIII, pozwolimy sobie przywołać straty wojenne z okresu lat 1939–1945, czyli drugiej wojny światowej, które wyniosły aż 22% populacji narodu II Rzeczypospolitej, a więc stanu ludnościowego Polski w 1938 r.

Wobec przenikniętych postpragmatyzmem i postmaterializmem oraz neo-markszizmem społeczeństw Europy Zachodniej – społeczeństw zdominowanych przez establishmenty polityczno-biznesowe, które podjęły głęboko posuniętą próbę skolonizowania postkomunistycznych społeczeństw Europy Wschodniej – pytanie o polską kulturę nie tyle więc pozostaje nadal aktualne, co staje się kwestią zasadniczą. Posiadać tę kulturę może bowiem jedynie człowiek wewnętrzny i uduchowiony, moralnie wyrobiony, który potrafi podporządkować się we wszystkim idei narodowej i zarazem nie ulega siłowo bądź zdradziecko narzucanym kulturowej przestrzeni polskości destrukcyjnym wpływom z zewnątrz.

Tak więc kwestię psychiki polskiej – kwestię rozbratu rozumu i serca w życiu pojedynczych Polaków i w usposobieniu całego narodu – należałoby podjąć raz jeszcze, i to wobec nowych wyzwań i zarazem zagrożeń. Zatem – ponieważ kulturę polską znamionowała (co doskonale daje się uchwycić jedynie w tym okresie dziejów, kiedy Polska była prawdziwie sobą, czyli od początków polskiej państwowości do stuleci XV i XVI) i zarazem wyróżniała spośród innych europejskich kultur głęboka moralność, przeniknięta ideałem bezinteresowności nakazującej traktować sprawę człowieczeństwa i ludzkości jako sprawę własnego losu aż po ofiarę z własnego życia, na co dowód stanowi to, co się dokonało na polach Warny, Wiednia i Cecory – należałoby roztropnie rozważyć, na ile postulat radykalnego przesunięcia z samej wiedzy na ścisłość i poprawność myślenia trzeba by w szkole polskiej zrealizować w postaci komplementacji wiedzy gruntownością i poprawnością myślenia, rozwojem umysłu i wyrabianiem krytycyzmu wśród polskiej młodzieży, okiełznaniem jej młodzieńczych fantazji, zaprawianiem do rzeczy realnych w zapoznawaniu się z rzeczywistością i przyzwyczajaniu do ścisłej obserwacji zdarzeń.

Na powyższe wyzwanie edukacyjno-wychowawcze polskiej szkoły należy, niestety, spojrzeć także z innej perspektywy, czyli z perspektywy uziemiającej współczesne społeczeństwa zachodniej części Europy mentalności pragmatycznej i postpragmatycznej, która zniewoliła je i przyoblekła w obywatelską bierność np. wobec wielomilionowej fali migracyjnej – niekontrolowanej fali uchodźców uciekających przed wojną, głodem bądź niepowodzeniami żywymi – i utajnionymi w niej jednostkami, które przybywają z konkretną misją walki z cywilizacją Zachodu europejskiego. Kreśli ją znakomicie Henryk Skolimowski. Pozwolimy sobie przywołać także i jego głos:

Czy polski etos może być uważany za konstruktywną siłę w budowaniu przyszłości narodu i odrodzeniu społeczeństwa na wielu jego poziomach? Odpowiedź na to pytanie nie jest oczywista. Jeśli przez przyszłość narodu rozumiemy przyszłość li tylko ekonomiczną, rozumiemy stopę produkcji i konsumpcji, to polski etos narodowy nie jest najlepszy. Jeśli przez przyszłość narodu rozumiemy wielkie sprawy, rozumiemy te siły żywotne, które potrafią być natchnieniem i które wyzwalają substancję twórczą, te siły, które są podstawą głębszych wartości, to polski etos jest potęgą. I będzie aktem zarówno mądrości moralnej, jak i trzeźwości politycznej zrewindykowanie i zaktywizowanie tego etosu. Oczywiście, nie powinniśmy się ludzić. Nie będziemy w stanie zaktywizować eto-

su polskiego, gdy będziemy chcieli powracać do dawnych formułek. Każdy etos narodowy zmienia się w toku historii. Mądrość narodu polega na tym, aby z trzonu przeszłości wyłuskać te wartości i tę substancję, które będą dumne¹³.

W obecnym okresie bankructwa zastanych modeli ekonomicznych, zastanych ideologii sekularnych (tak często będących nosicielami racjonalizmu pozytywistycznego), trzeba nam skrzydeł, nowych idei, nowych sposobów myślenia, nowej wiary i nadziei¹⁴.

Niewątpliwie polska szkoła staje wobec olbrzymich wyzwań. Przejdźmy jednak do drugiego etapu niniejszych rozważań.

Integralność natury człowieczej jako wyzwanie dla pedagogiki

W dobie wspaniałych osiągnięć techniczno-technologicznych i jeszcze większych możliwości ich zastosowania w życiu codziennym, społecznym i narodowym zdajemy sobie coraz bardziej sprawę – przynajmniej w tej części społecznych elit, która przeniknięta *sensus catholicus* postrzega rzeczywistość perspektywą uniwersalności i obiektywności, a także w części obywateli zdroworozsądkowo postrzegającej wydarzające się przemiany kulturowe i sferę polityki – że zarówno pragmatyzm i konsumpcyjny materializm, jak i kapitalistyczny neomarksizm są niestety rakiem drążącym społeczeństwa uprzemysłowione i gospodarczo rozwinięte, które w imię iluzorycznego dobrobytu zaprzedały swą duszę i zarazem zaprzepaściły wielkie perspektywy wskazujące, czym jest życie ludzkie i czym powinno być.

Zatem czy pewnego rodzaju remedium na taki stan społeczeństw europejskich nie stanowiłby taki model wychowawczo-edukacyjny szkoły, który osadzałby się na antropologii rozpoznającej człowieka jako podmiot charakteru i zarazem jako niepowtarzalną wielowarstwową całość złożoną z części przynależnych do różnych sfer bytu, rządzących się swoimi prawami, a zespolonych w organiczną i dynamiczną całość?

Nie sposób nie rozpoznać człowieczego podmiotu jako wielowarstwowej całości, bo przecież różne warstwy bytu nakładają się jedne na drugie, a zarazem przenikają się wzajemnie, oddziałując na siebie. Są nimi bowiem nie tylko ciało, życie biologiczne i zmysłowość (*resp.* animalność człowiecza, zwierzęcość), ale przede wszystkim odróżniająca człowieka od świata animalnego duchowość, a w jej ramach różne uzdolnienia, dyspozycje i czynności. Rozpoznano, że w naturze ludzkiej układ warstwowy wykazuje swoiste cechy i posiada własną dynamikę; że warstwa wyższa opiera się na niższej, a każda z nich jest rządzona innymi prawami i wykonuje właściwe sobie czynności, a jednocześnie wszystkie znajdują się we wzajemnym dynamicznym stosunku, przenikając się i oddziału-

¹³ H. Skolimowski, *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocław 1991, s. 21; M. Nowak, *Teoria i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.

¹⁴ Tamże, s. 17.

jąc na siebie. Właśnie dlatego, chociaż życie w człowieku opiera się na materii, wydobywając z niej potrzebne dla siebie wartości, to jednak nie wywodzi się z materii i też nie z materii czerpie swe bogactwo form i całą swą dynamikę działań.

Rozumiemy zatem, że zanim postawi się kwestię edukacji i wychowania w zorientowanej narodowo szkole polskiej, niezbędne jest postawienie kwestii antropologii, na której będzie osadzone zagadnienie narodowej edukacji i wychowania każdorazowo młodego pokolenia Polaków.

Aby uzmysłwić wagę problemu, pozwolimy sobie przywołać jedynie cztery kwestie: prymitywizmu człowieczej animalności; życia duchowego – poznania rozumowego i woli; duchowości ludzkiego podmiotu oraz obowiązku moralnego implikującego odpowiedzialność za czyny.

Zauważono, że w porównaniu ze światem zwierząt człowiek wykazuje wyraźne znamiona niedorozwoju. Ale jednocześnie to, co jest bezsprzeczną słabością człowieka pod względem organiczno-zmysłowym, przesądza o transcendowaniu przez niego pewnego wycinka świata, w którego granicach obraca się każdy z rodzajów zwierząt. Człowiek nie jest zacieśniony do żadnego wycinka *physis* rzeczywistości, do niego należy cały świat. Wykazuje zdolność zadomowienia się i zarazem dostosowania do różnych warunków. Powyższe sprawia, że uniwersalizm uzdolnień adaptacyjnych harmonizuje z bliżej nieokreśloną niezadomowialnością człowieczego podmiotu w odniesieniu do poszczególnych zadań życiowych, jakie sobie uświadamia w ciągu przechodzenia przez kolejne fazy swego życia. Czynności zmysłowe człowieka nie są tak wydoskonalone, jak analogiczne funkcje poszczególnych zwierząt, czyli np. jak wzrok orła bądź węch psa; nie są tak niezawodne i nieomyłne, jak zwierzęce instynkty funkcjonujące na zasadzie imperatywu bodźca i reakcji. Ale jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że ludzką seksualność – erotyczną zmysłowość – można zredukować do funkcjonowania na zasadzie rzeczowego animalnego imperatywu bodźca i reakcji. Podobnie można doprowadzić ludzki podmiot do agresji werbalnej bądź czynnej. Dzieje różnych mateczników cywilizacyjnych dostarczyły licznych przykładów, jak można go sprowadzić do prymitywnej animalności – „wyspecjalizowania” w wielu przejawach brutalności, bestialstwa, a nawet wręcz diaboliczności.

Zauważmy zatem, iż skoro czynności zmysłowe człowieka nie obejmują wszystkich sytuacji życiowych, nie może on opierać się na samych zmysłach. Dla niego właśnie życie stanowi nieustanny problem, gdyż nie da się rozwiązać wszystkich egzystencjalnych kwestii na zasadzie samorzutnej reakcji instynktów. Człowiecze życie wymaga przemyślenia i zarazem każdorazowego dostosowania się do określonej, jednostkowej sytuacji.

Tak więc chociaż pod względem morfologiczno-zmysłowym człowiek w stosunku do świata zwierząt – w porównaniu z poszczególnymi ich gatunkami – jest „niewyspecjalizowanym” prymitywem, to jednak jego siłą jest poznanie rozumowe, które wznosi go poza świat animalny i pozwala mu egzystować

w kulturze i poprzez kulturę. Zauważmy jednocześnie, gdyby człowieczy podmiot miał się opierać wyłącznie na swych animalnych uzdolnieniach, to już dawno byłby unicestwiony przez drapieżne zwierzęta. Nie wytrzymuje bowiem z nimi biologicznej konkurencji.

Spróbujmy poczynić nieodzowną uwagę. Mateczniki cywilizacyjne, w których przychodzi egzystować człowieczej *oikoumene*¹⁵, można postrzegać w kategoriach zwrotu w stronę animalnej siły bądź w stronę życia duchowego. Koncepcja wychowawczo-edukacyjna czy model wychowawczo-edukacyjny szkoły narodowej nie może więc ignorować faktu, że oprócz procesów fizycznych, biologicznych i zmysłowych czynne są w ludzkim podmiocie odmienne od tamtych swą strukturą i dynamiką procesy duchowe. I tak jak może on – określając kolokwialnie – utknąć w swoim spełnieniu się w człowieczeństwie w pewnej niszy prymitywnej animalności, tak samo „pułapki” czyhają poza rzeczoną sferą cielesno-zmysłową. Zauważono, że na etapie poznania i „pożądania” zmysłowego zaznacza się odrębność i odmiennność życia psychicznego od procesów biochemicznych. Jednak dopiero rozum i wola usamodzielniają człowieczy podmiot i stawiają go ponad (w sensie transcendowania) świat zmysłów i animalności.

W poznaniu rozumowym człowiek nie jest ograniczony do jednego czy też poszczególnych wycinków *physis* rzeczywistości, skąd czerpałby podniety do spostrzeżeń. Wręcz przeciwnie. Ulega nadmiarowi inteligibilnych bodźców. Przymuszony jest więc do uwolnienia się od niepotrzebnego balastu, przeprowadza ich selekcję. I jest to pierwszy akt panowania nad rzeczywistością z perspektywy wyższych potrzeb. Człowiek bowiem nie zatapia się ekstatycznie w świecie zjawiskowym, lecz zachowuje wobec niego dystans, mając świadomość odrębności swego ja od przedmiotu poznania.

Pozwolimy sobie w tym miejscu poczynić pewną uwagę dotyczącą frapującego nas zjawiska „zabawiania się” nawet kilkulatków różnego rodzaju atrakcjami gier w coraz bardziej zlewającym się z *physis* rzeczywistości świecie wirtualnym. Albowiem – czy nie „rozbudza się” w nich tego, co doskonale funkcjonuje w odniesieniu do zwierząt, które poznają otaczające je przedmioty pod

¹⁵ Wyrażenie powyższe stosujemy jako istotne dla poniższych rozważań dotyczących polskiej wspólnoty narodowej. Termin *oikoumene* (gr. – ‘zamieszkujący’) – i zarazem pojęcie (koncept), za pomocą którego upraszczamy wyrażenie treści dotyczących różnych kategorii organizmów społecznych, wykształcony został w starożytności greckiej na potrzebę kształtującej się wówczas w swych początkach myśli filozoficznej. Krytyczny namysł starożytnych Hellenów kazał im rozróżnić i zarazem wyróżnić człowieka jako podmiot i jednocześnie wspólnotę tych podmiotów, jakie człowiek tworzy, od wszystkiego „pozostałego” w *physis* (gr. – ‘przyroda’, ‘natura’) rzeczywistości. Przywracamy więc użycie tegoż terminu i odniesiemy go do *oikoumene* polskiej czy *oikoumene* Rzeczypospolitej, a także każdej innej i wszystkich razem, które pokrywają się z filozoficznym rozpoznaniem Hellenów *oikoumene* wypełniającej *physis* rzeczywistości – niby tożsamej z *physis*, a jednak od niej istotnościowo różnej. Niestety o „ludzkości” można wyłącznie rozprawiać w sensie moralnym – „ludzkość” w jakimkolwiek odmiennym sensie nie istnieje i nie ma żadnego przełożenia na istniejący byt. Dlatego też sięgnęliśmy po rzeczony, nieco zapoznany termin.

kątem swych biologicznych dążeń, gdyż ich poznanie jest raczej uczuciem, refleksem organicznych popędów zespalających je ze środowiskiem? W odniesieniu do ludzkiego podmiotu poznanie rozumowe jest inne. Człowiek nie zatapia się w sposób ekstazy w świecie zjawiskowym. Zachowuje wobec niego dystans. Nabywa świadomość odrębności swego ja w stosunku nie tylko do przedmiotu poznania, ale i samego aktu poznawczego. Nawet gdy poznaje przedmiot w celach utylitarnych, ujmuje go w odmienny sposób niż zwierzę, gdyż wyróżnia w nim nawarstwienia ontyczne, oddziela momenty istotne od przypadkowych i ogólne od jednostkowych. Jest w stanie dokonywać analizy, różnorodnych porównań. Wytwarza wówczas pojęcia ogólne, abstrakcyjne, niematerialne. I chociaż są one wytworem umysłu, to jednak mają podstawę w rzeczach.

Odmierna od popędów jest również człowiecza wola. Nie stanowi ona wykładnika biologicznych potrzeb. Zdąża natomiast ku dobru w ogóle. Nastawiona jest również na wartości religijno-moralne o charakterze duchowym. Wola ludzka nie podlega konieczności fizycznej czy psychologicznej. Rządzi się prawem wolności i miłości. Wolność bowiem polega na wstrzymaniu w sobie automatyzmu psychicznego, jaki rozwija się w popędach. Wyraża się w samookreśleniu postępowania, a także w twórczym wyrażeniu swego ja w każdorazowej sytuacji. I chociaż wola uzależniona jest od popędów, to jednak może je opanować i wykorzystać do osiągnięcia wyższych celów. W sumie jest w stanie nadać charakter duchowy temu, co nosi znamię zmysłowe, animalne. Właśnie wolność woli i panowanie nad popędami stanowią najwyższy przywilej człowieka, wynosząc go ponad światy zwierzęcy i roślinny. Dlatego też ze współdziałania rozumu i woli wyrasta wynalazczość. Jest to zjawisko typowe dla człowieka. Odróżnia go od świata zwierzęcego, zwierzę bowiem reaguje w jednakowy gatunkowo sposób na podniety środowiska gwarantujące mu biologiczną egzystencję.

W sumie więc człowiek uświadamia sobie istnienie wyższego ładu. Jest to już poziom życia moralnego. W tej głębi swego jestestwa jest w stanie rozpoznać i uchwycić działalność poszczególnych, odmiennych od swego jestestwa. Jako istota cielesno-zmysłowa człowiek jest jedynie częściowo włączony w naturę *physis* rzeczywistości (w sensie praw niezmiennych i koniecznych), natomiast jego życie duchowe rządzi się prawem moralnym. Zgodność czynów ludzkich z nakazami moralnymi czyni je dobrymi, zaś odchylenie od nich – złymi. Ale ponieważ w tej płaszczyźnie życia moralnego nie istnieje przymus, podmiot winien się wtopić w wychwytywany przez siebie ład moralny i zarazem poczuwać się do odpowiedzialności za jego zachowanie. Tak więc wychwycenie obowiązku moralnego implikuje odpowiedzialność człowieczego podmiotu za swe czyny.

Konkluzja

Z pewnością banałem jest spostrzeżenie, że współczesna szkoła polska nie jest ani nowoczesna, ani przesadnie konserwatywna. Bezspornie jednak jest

pozbawiona wyrazistej tożsamości edukacyjno-wychowawczej, adekwatnej do potrzeb i potencjalnych zdolności młodych pokoleń Polaków stawianych wobec wyzwania współczesnego czasu – doby globalizowanych społeczeństw, ale także adekwatnej do psychiki polskiej i niepowtarzalnego dziedzictwa narodowego, zwłaszcza wolności w szlachetności dążeń do spełnienia się w człowieczeństwie każdego – wolności w zrealizowaniu szlachetnego typu człowieka: wolnego obywatela kraju i świata¹⁶. Dlatego też należałoby bardziej dogłębnie przemyśleć, aby mocniej osadzić edukacyjno-wychowawcze ideały narodowe w integralnej koncepcji antropologicznej człowieczego podmiotu – integralności jego natury: człowieka jako podmiotu charakteru.

Bibliografia

- Borowski W.M., *Myśl o wychowaniu narodowym*, „Kurier Warszawski” 1917, 8 VII.
- Ciemiński J., *Nauka szkolna w zastosowaniu do psychiki i kultury polskiej*, „Polonia Sacra” 1919, nr 3.
- Górski A., *Ku czemu Polska szła*, Wyd. M. Arct, A. Krzyżanowski, Warszawa – Kraków 1918.
- Ingarden R., *Człowiek i jego rzeczywistość*, [w:] R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1972.
- Kubicki D., *Nieustanność renesansu Uniwersytetu*, „Transformacje. Pismo Interdyscyplinarne” 2015, 1–2 (84–85), s. 335–362.
- Kubicki D., *Edukacja kształtująca spełniający się twórczy podmiot – ideałem pedagogicznym cywilizacji łacińskiej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.02>.
- Maritain J., *Trois réformateurs*, Plon, Paris 1925.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1924.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wyd. KUL, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teoria i koncepcje wychowania*, WAIp, Warszawa 2008
- Poznanie a prawda*, red. A.L. Zachariasz, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Sienkiewicz H., *Bez dogmatu*, t. 3, Wyd. Gebethner i Arct, Kraków 1906.
- Skolimowski H., *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznanie a prawda*, pod red. A.L. Zachariasza, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Skolimowski H., *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*, Wrocławska Oficyna Wydawnicza Astrun, Wrocław 1991.

¹⁶ Por. A. Górski, *Ku czemu Polska szła*, Warszawa – Kraków 1918, s. 249.

Styczeń T., *Dlaczego „Ethos”?*, „Ethos” 1988, nr 1, s. 4.

Szczepanowski S., *Myśli o odrodzeniu narodowym*, t. 1, Księgarnia Polska B. Połonieckiego, Lwów 1907.

Woroniecki J., *U podstaw kultury katolickiej*, Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, Poznań 1935.

Integrity of Human Nature as an Educational Challenge for Pedagogics

Summary

In the context of the global neoliberal social-economic system and of the consumptive societies of “global” world, the author of reflection tries to consider personality paradigm as the educational remedy towards antropologistic and civilizational changes in the Europe. That remedy content reinforcing the natural return from “postmodern” to national as classical pedagogy – the return self-evident against bloating and increasing crisis concerning the young generations’ void of thought or ideology in the global, consumptive societies.

Keywords: civilization, education, education, school, nation as a community of subjects.