

JERZY KOJKOŁ

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych

e-mail: jkajokol@poczta.onet.pl

ORCID: 0000-0003-1968-760X

DOI: 10.34813/ptr3.2020.1

O filozofii, religii i sakralizowaniu wychowania

About philosophy, religion and the sacralization of education

Abstract. The author of the article analyses some chosen texts of Polish thinkers who wrote about philosophy, religion and sacralisation of education. The author searches a relations of these three spheres of life. Moreover, he also points how the sacralisation process of education is understood by different thinkers who represent other ideological attitudes in their philosophical doctrines.

Keywords: education, philosophy of religion, religion.

A analizując wybrane teksty polskich myślicieli dotyczące wychowania w kontekście ich myślenia o filozofii i religii, dostrzegam w nich proces sakralizacji wychowania, jego głównych idei. Można je zakwalifikować do kilku ujęć teoretycznych traktujących sakralizację jako: kategorię *a priori* świadomości normatywnej, odwołującej się do tradycji neokantowskiej, kategorię *a priori* świadomości zbiorowej czy społecznej odwołującej się do szkoły socjologii humanistycznej, kategorię uznającą wartość świętości za autonomiczną i najwyższą oraz nadającą *sacrum* i *profanum* sens ontologiczny w procesie przekształcania sfery abstrakcyjno-konkretnej w abstrakcyjną¹.

¹ Na temat sakralizacji zobacz więcej: A. Bronk (2003). *Podstawy nauk o religii*. Lublin; Z. Drozdowicz, Z. Stachowski (2002). *Ilustrowana encyklopedia religii świata*. Poznań; M. Eliade (1988). *Historia wierzeń i idei*

To jest pierwsze kryterium wyboru tekstów i ich autorów. Ponadto w ich twórczości dostrzegam definiowanie wychowania jako *sacrum* poprzez różnorodną jego konkretyzację, która jest zawsze tylko jednym z przejawów *sacrum* metafizycznego. Myśliciele ci traktowali świętość jako coś odrębnego, zakazanego, ale także coś godnego miłości i szacunku, coś, co przeciwstawia się *profanum*. Takie wartościowanie wychowania skutkowało różnorodnością podziałów ludzi i rzeczy.

W tym ujęciu istotowym źródłem sakralizacji jest społeczność jako byt „ponadorganiczny” i „ponadjednostkowy” przekraczający granice ludzkiej egzystencji. Dodatkowo w analizowanych tekstach wychowanie jest traktowane jako pewne doświadczanie, spotkanie i relacje człowiek – *sacrum*. W tym przypadku świętość staje się czymś obiektywnym, poznawanym poprzez doświadczenie religijne. *Sacrum* nadaje się nieskończoną liczbę warstw znaczeniowych, odpowiadających formom mentalnego ujęcia bytu społecznego. Świętość jest tym samym dopełnieniem abstrakcji, której treść może być dowolna. Taką kategorią może być pojęcie wychowania².

Uświęcając wychowanie, polscy myśliciele aktualizowali także pojęcie człowieka, społeczeństwa i wartości. Chodziło głównie o ukazanie tkwiących w człowieku potencjalności związanych z jego naturą oraz roli w procesie wychowania wartości obowiązujących w danym społeczeństwie, w szczególności dla kształtowania charakteru człowieka. W gruncie rzeczy chodziło o zwrócenie uwagi na naturalne lub subnaturalne predyspozycje ludzkiego bytu, które dzięki kulturze bądź łasce i kulturze mogą osiągnąć optimum swoich możliwości. I w ten sposób uświęcać człowieka.

W tekście myśl filozoficzno-społeczną traktuję jako rozległy obszar badawczy filozoficznej refleksji nad życiem społecznym, rozpoznającej jego odrębność, pytającej o specyfikę, przyczyny, sens i strukturę zjawisk społecznych, poruszającej zarówno problematykę ontologiczną, epistemologiczną, jak i antropologiczną. Są to filozoficzne poglądy dotyczące jednostki oraz społeczeństwa jako całości, a także wychowania. Tezy ontologiczne, gnoseologiczne i antropologiczne służą do wyjaśniania racji ostatecznych życia społecznego, sformułowania praw w nim występujących oraz określonych zależności.

Punktem wyjścia moich rozważań jest przekonanie, że do myśli filozoficzno-społecznej należy także ta sfera rozważań, którą określamy mianem pedagogiki filozoficznej lub filozofii wychowania, a więc filozofii stosowanej, która praktycznym stronom wychowania przyporządkowuje określoną refleksję filozoficzną, a w przypadku naszych rozważań – także religijną. W ten sposób ujawnia się uniwersalność i aktualność związku filozofii, religii i wychowania. Sądzę, że właśnie w związku filozofii, religii i wychowania dostrzec można istotę polskiej myśli filozoficzno-społecznej, zresztą podobnie jak w jej praktycyzmie, syntetyzmie oraz sięganiu do różnorodnych nurtów filozoficznych. Dopełnia ona tym samym swoje własne powołanie, staje się filozofią praktyczną lub stosowaną.

religijnych, t. 1. Warszawa – zwłaszcza wstęp; M. Libiszowska-Żółtkowska (red.) (2007). *Religia i religijność w warunkach globalnych*. Kraków; J. Mariański (2006). *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie*. Lublin; Z., Stachowski (red.) (2005). *Religioznawstwo polskie w XXI wieku*. Tyczyn; M., Szulakiewicz (red.) (2011). *Religia i religijność*. Toruń, tenże (2008). *Religia i czas*. Toruń; Z.J. Zdybicka (1988). *Religia i religioznawstwo*. Lublin; J. Szmody (2002). *Religijność i transcendentia*. Bydgoszcz.

² Więcej na ten temat w: J. Kojkoł (2012). *Sakralizacja narodu w polskiej myśli społecznej okresu międzywojnia*. Wybrane konteksty. *Przegląd Religioznawczy*, nr 2.

W Polsce tego rodzaju myślą zajmowali się: E. Abramowski, Z. Balicki, J. Braun, S. Brzozowski, S. Czarnowski, W. Dzieduszycki, T. Filipowicz, W. Gombrowicz, L. Gumplowicz, S. Hessen, L. Krzywicki, A. Krzyżanowski, K. Kelles-Krauza, F. Koneczny, W. Lutosławski, E. Majewski, B. Malinowski, F. Młynarski, B. Nawroczyński, S. Pawlicki, L. Petrażycki, A. Świętochowski, F. Znaniecki, Cz. Znamierowski, S.I. Witkiewicz. Podejmowali oni próbę interpretacji rozumienia takich kategorii, jak: autorytet, autorytaryzm, cywilizacja, dobro wspólne, demokracja, ideologia, indywidualizm, klasa społeczna, naród, państwo, społeczeństwo, tradycja, władza, własność, wspólnota, religia czy wychowanie.

W tekście dokonałem jednak pewnej generalizacji oraz ograniczyłem listę omawianych autorów i ich tekstów do niezbędnego minimum. Chodziło oczywiście o ograniczenia objętościowe oraz jasność dyskursu. Zdaję sobie sprawę, że wybór ten może być uznany za subiektywny. Chciałbym jednak zaznaczyć, że u omawianych autorów dostrzegam dwie sfery edukowania Polaków: realność i idealność. Formułują oni tezy o filozofii łączącej je w procesie wychowania z religią.

Zacznę od A.I. Zabellewicza. Wspomniany wyżej rodzaj filozofii nazywa on syntetyzmem.

Toż przekonanie – pisze on – o wzajemnym związku między nami a rzeczami zewnątrz nas będącymi pokazuje nam, że wpływamy na rzeczy, że rzeczy wpływają na nas, a nawet przez nie przeświadczamy się, że niezależnie od rzeczy zewnątrz nas będących do działania skłonić się możemy. Z tego wypadła potrzeba dochodzenia pierwotnego sposobu (formy) całego działania umysłowego, tj. od zmysłowości (*sensualitas*) aż do najwyższego, tj. do rozumu, bo ten stanowi najwyższą jego potęgę. (Zabellewicz, 1970, s. 85).

Jego zdaniem dochodzi tak do odkrycia konstrukcji umysłu ludzkiego, a tym samym do odnalezienia pierwotnych warunków umożliwiających pojawienie się zmian, które określa mianem własności. Można określić je mianem natury człowieka, czy istotą człowieka. Są to władanie i granice sięgania umysłu. To one wyznaczają sferę i zakres naszego działania. Zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. To pierwsze jest teoretyczną czynnością umysłu, to drugie czynnością praktyczną zmierzającą do „przedmiotów zewnętrznych”.

Rozum pozwala człowiekowi wyzwolić się od swej zwierzęcej natury, za pomocą mowy umożliwia wyrażanie i przekazywanie myśli, tym samym tworzenie ludzkiej społeczności oraz praw nią rządzących. Pozwala stać się człowiekowi wykonawcą swojej woli oraz panem swej ziemskiej natury. Te zadania rozum będzie realizował ciągle jako „władza teoretyczna lub/i praktyczna”. Oznacza to dążenie „do poznania i/lub działania”. Zasady teoretycznego rozumu można uznawać za prawa natury. Je „mocą konieczności” umysł stosuje w całym poznaniu. Zasady praktycznego rozumu można uznać według A.I. Zabellewicza za prawa obyczajowe, które człowiek powinien stosować w swoim działaniu. Człowiek dla niego jest zatem istotą rozumną i moralną³.

³ Szersze omówienie tej problematyki w J. Kojkoł (2019). Educating poles: What philosophy do we need and does it have to be grounded in religion? A historic analytical perspective. *Przegląd Religioznawczy*, nr 1(271), ss. 45–65.

W tym miejscu w myśleniu autora pojawia się czynnik nadprzyrodzony jako gwarant porządku moralnego. Uważa on, że człowiek musi przyjąć taki zewnętrzny warunek, od którego zależy

istotność moralnego świata porządku, tj. najwyższą istotę z nieograniczoną potęgą, od której cała natura i sam człowiek we względzie bytu swego zależy; tudzież wieczne życie, które jest już tu w moralnym względzie prowadzić zaczyna jako ciąg dalszy teraźniejszego ograniczonego bytu swego (...). Ta praktyczna, czyli moralna wiara w Boga i wieczne życie, czyli nieśmiertelność duszy, sama przez się powstaje we wszystkich umysłach, których rozum i sumienie podniosły się aż do poczuwania wyższego przeznaczenia swego. Sam nawet umysł dziecinny z łatwością i chętnie przyjmuje tę wiarę, skoro tylko rozumu swego wzywać i różnicę między złem a dobrem poznawać nauczył się. (Zabellewicz, 1970, ss. 93–94).

Ostatecznie autor dochodzi do wniosku, że religia ściśle łączy się z moralnością. Człowiek mający moralnie ukształtowane serce dąży do „wyższego przeznaczenia swego” w Królestwie Bożym. Zdaniem A.I. Zabellewicza dlatego to człowiek jest najważniejszym celem wszystkich badań filozoficznych oraz wychowawczych. W jego kontekście filozofia winna dochodzić początku wszystkiego, zasad poznania i jego granic, kierować zmysłowymi i umysłowymi władzami, miarkować i poskramiać nasze skłonności, żądze i namiętności, stanowić prawidła rozumnego postępowania, umożliwiać poznanie tego, co w istocie daje nam trwałe szczęście, wzbudzać wszelkie uczucia w tym moralne i religijne, rozpoznawać „urojone” dobro i odróżniać je od prawdziwego, hierarchizować wartości, łączyć ludzi w jedną społeczność, nauczać żyć dobrze i umrzeć spokojnie, oświecać, kształtować serce, czynić nas użytecznymi. Dlatego uświęconym sensem wychowania człowieka jest przede wszystkim, wypracowanie umiejętności życia społecznego w ludzkiej wspólnotie, a służyć temu miała zarówno filozofia, jak i religia.

A. Dygasiński⁴ natomiast przedstawił inny rodzaj sakralizacji. W jego publikacjach dostrzegam pozytywistyczną pasję do edukacji. Charakteryzował go pesymizm poznawczy i pesymizm dotyczący rozwoju człowieka. Uważał, że o człowieczeństwie, w tym religijności, decydują cechy wrodzone i skłonności umysłowe człowieka. Jego zdaniem powinien on aktywnie przygotowywać się do zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych i efektywnie funkcjonować w systemie relacji społecznych. Promował najcenniejsze idee filozofii zachodniej. Najważniejsze dla niego były systemy, które pozwoliły rozwinąć niezależne myślenie. Był zagorzałym zwolennikiem szerzenia się racjonalnych poglądów.

⁴ Jego ważniejsze dzieła to: (1880). Wychowanie uczuć. *Przegląd Tygodniowy*, nr 38, s. 452; (1882). Przyczynę do sporu o związek oświaty z moralnością. *Przegląd Tygodniowy*, nr 50, s. 641; (1884). Co to jest dusza? *Przegląd Tygodniowy*, nr 16, 17, 19, 21, 24, 26 i 46; (1879). Taratologiczne mity u dawnych geografów, podług Oskara Peschla. *Wędrowiec*, nr 122, ss. 282–284 oraz nr 123, s. 299–301; (1886). Demon. *Głos*, nr 1-6, ss. 2, 19, 36, 52, 68, 83; (1888). Dwa diabły. *Głos*, nr 27–36, ss. 316, 326, 350, 362, 374, 386, 410, 422. Zob. więcej: J. Ciembronowicz (1938). *Adolf Dygasiński*. Warszawa; D. Brzozowska (1957). *Adolf Dygasiński*. Warszawa; W. Danek (1954). *Poglądy pedagogiczne Adolfa Dygasińskiego*. Wrocław; M. Gloger (2009). *Adolf Dygasiński i narodziny nowoczesnej świadomości narodowej, *Littearia Copernicana*, nr 2, s. 158; Z. Poniatowski (1979). The Beginnings of the Science of Religions in Poland (1873–1918). *Studia Religioznawcze*, nr 14, ss. 16–20; H. Wolny (1987). Problematyka religijna w prozie Adolfa Dygasińskiego na tle założeń naturalizmu. *Rocznik Humanistyczny*, t. 35, nr 1, ss. 129–152.*

Podjmując pytania edukacyjne, podnosił różnorodne pytania psychologiczne, filozoficzne i religijne. Uważał, że wszystkie zjawiska duchowe są spowodowane zmianami chemicznymi i mają charakter mechaniczny. Można to zobaczyć w dyskusji o duszy. Dostrzegając to, B. Skarga stwierdza, że według A. Dygasińskiego, termin dusza należy odrzucić jako mylący i nienaukowy, bowiem naukowiec zajmuje się zjawiskami psychicznymi, które są ściśle związane z funkcjami organizmu. Jego zdaniem:

mózg wypracowuje i przerabia to, co mu przynoszą zmysły i tradycja dziedziczna. Buduje on rozumowania, sądy, pojęcia prawdziwe, jak i fałszywe, wytwarza uczucia piękne, podniosłe lub niskie, w nim powstają żądze i namiętności, rozwijają się mrzonki, przywidzenia, utopie, fanatyzmy, przesady itd. (Skarga, 1980, s. 31).

Dzięki temu człowiek w procesie rozwoju, w którym doniosłą rolę odegrało wychowanie, stopniowo zaczął odchodzić od egoistycznych pobudek i uwzględniać dobro innych. W ten sposób jednostka w procesie socjalizacji wykształca w sobie sumienie oraz zachowania altruistyczne. Jego zdaniem są one także uwarunkowane genetycznie, czynniki te w pewnych sytuacjach mogą być nawet silniejsze niż wychowanie i warunki naturalne.

W twierdzeniach tych ujawnia się ogólna, światopoglądowa postawa A. Dygasińskiego. Chodzi mianowicie o naturalistyczno-materialistyczne podejście do bycia w świecie, a w szczególności procesu wychowania. W jego twórczości widoczna jest, w tym względzie, bezkompromisowość dyskusji z przedstawicielami światopoglądu fideistycznego, w przeciwieństwie do naukowego. Na temat katechizmowego ujęcia duszy, znaczenia religii w kształtowaniu się wspólnoty i istnienia wolnej woli odnajduję w jego wypowiedziach wiele ostrzych uwag. Charakterystyczna jest następująca wypowiedź pedagoga:

Kto się boi Boga i nie robi źle dlatego, żeby nie być umieszczonym w smole piekielnej, ten pod względem umysłowym i pod względem swej moralności stoi bardzo nisko, stoi na stanowisku dziecka drżącego przed karzącą go różgą, ale nie jest jeszcze samodzielną jednostką społeczną (...). (Dygasiński, 1957, s. 9).

W postawie A. Dygasińskiego można dostrzec jednak szereg niekonsekwencji. Akceptował on co prawda zasady naturalistycznego i ewolucjonistycznego opisu życia, ale zdawał się także uznawać wyższość pierwiastka duchowego nad fizjologicznym. Pisał:

moim obowiązkiem jest bronić uczniów przed tą powodzią materialistyczną z jednej strony, brudzącą wszystko, czego się tknie, a z drugiej przed faryzejstwem wobec Boga i ludu Bożego; bo pierwsze uważam za zwierzęcość, drugie niżej może jeszcze – i gdzież tu szukać dopiero człowieka między tak smutnymi krańcami (Dygasiński, 1972, s. 932),

a w innym miejscu

wychowanie religijne może odegrać korzystną rolę w ogólnym wykształceniu człowieka pod tym warunkiem, iż religijny ideał oczyszczony zostanie od wszelkich naleciałości, jakim go pokrywały wieki ciemnoty. Prawdy ewangelii bowiem wzięte zostały z życia ludzkiego i są (...) gatunkowym uczuciem człowieka, zdążającym (...) do podniesienia

naszej moralnej wartości. Nie dziw, iż narody i ludy ukochały swoje religijne, ale właśnie ta wielka miłość Boga stała się przyczyną nieszczęść i nadużyć. (Dygasiński, 1957, s. 143).

Sądził, że w dziejach narodów czynniki religijne odgrywały wielką rolę, lecz wierzeń religijnych nie można utożsamiać z poglądami nadprzyrodzonymi.

Nie jest to jednak zbyt zaskakujące, gdy uzmysłowimy sobie, że poglądy A. Dygasińskiego są ściśle związane z koncepcją stałego, ewolucyjnego doskonalenia się jednostki i społeczeństwa, przedstawionej przez H. Spencera, który pisał:

Istnieje fakt, również wszędzie uznany w swych wielkich objawach, że zmiany zachodzące w naturze osobnika, wytworzone w ten lub ów sposób, są dziedzicznymi. Nikt nie zaprzeczy, że wskutek nagromadzenia się słabych zmian w ciągu pokoleń po sobie następujących budowa organizmu przystosowuje się do warunków zewnętrznych. W taki to sposób klimat zgubny dla innych ras nie wywiera żadnego złego wpływu na rasę, która się do niego przystosowała. Nikt nie zaprzeczy, że ludy z jednego szczepu, które rozeszły się w różne strony i wiodły całkiem odmienny od siebie tryb życia, nabywają z biegiem czasu innych skłonności i zdolności. Nikt nie zaprzeczy, że w nowych warunkach wytwarzają się nowe cechy narodowe, nawet w czasie bieżącym (...). Jeżeli więc nikt nie przeczy, że istnieje trwający wszędzie i zawsze proces przystosowania się, to widoczny stąd jest wniosek, że zmiany tego ostatniego towarzyszą niechybnie wszelkiej zmianie warunków społecznych. (Spencer, 2002, s. 113–114).

W konsekwencji można stwierdzić, że słusznie R. Polak interpretując poglądy A. Dygasińskiego, pisze:

Spółczeństwa ludzkie w procesie dostosowania się do praw natury tworzą instytucje, które doskonaląc się, sprawiają, że jednostki dążą w ich ramach do ciągłego kształtowania swych postaw etycznych; takimi instytucjami są Kościoły i religie, których istnienie potrzebne jest także do tego, aby ludzie mogli doskonalić swe uczucia (Polak, 2011, s. 327).

Edukacja odgrywa ważną rolę w tym procesie. A. Dygasiński był zwolennikiem koncepcji Spencera, głosząc tezę, że tylko wiedza ma odpowiednią wartość w kształceniu młodego pokolenia, ale wiedza ta ogranicza się do nauk ścisłych i przyrodniczych. W ten sposób ten rodzaj wiedzy staje się rodzajem świętości. Narzędzie to pozwala łączyć sprawy duchowe i materialne, publiczne i kulturowe. Chodzi o to, aby stworzyć wszystkie warunki do pomyślnego rozwoju. Słusznie podkreśla D. Mucha, że „Dygasiński uważał, że człowiek może się udoskonalić moralnie przez cnotę, naukę, sztukę i dobrobyt społeczny” (Mucha, 2012, s. 34).

Można powiedzieć, że jest to akt skierowany przeciwko wszelkiemu dogmatyzmowi, podkreślający względność moralności, wynikającą z określonego stanu rzeczywistości społecznej. W istocie, krytykując absolutystyczne upodobanie religii, chodziło o prawo do wolności myśli, wolnego sumienia i aktu z własnego wyboru, za który każdy jest sam odpowiedzialny. Robi się to w imię prawdy naukowej. W tym kontekście należy pamiętać, że – jak pisał W. Feldman:

(...) Dygasiński, jak większa część naturalistów, długo nie przekraczał granic świata zewnętrznego; gdzie poza tymi granicami jest jeszcze świat inny, głębszy, czysto duchowy, tam tracił pewność siebie i siłę. (Feldman, 1905, s. 281).

A Dygasiński mediuje pomiędzy ewolucjonizmem darwinowskim a ludzkimi potrzebami odwołującymi się do takich wartości, jak dobroć, sprawiedliwość, miłość i współczucie. W ten sposób często sakralizując naukę. Słusznie zauważają P. Tomczok i W. Forajter, że taka „alegoria i historia naturalna pomagają zatem nowoczesnemu człowiekowi żyć w zgodzie z nauką, która coraz mocniej określa granice tego, co rzeczywiste (...)” (Tomczok, Forejter, 2011, s. 180).

Sakralizacja jest także ważnym elementem twórczości ks. S. Pawlickiego⁵, teologa i filozofa, którego poglądy były zgodne z szeroko rozumianą ortodoksją. Pragnął on jednak z jednej strony uniezależnić filozofię jako wiedzę rozumową od teologii, z drugiej od nauk przyrodniczych. S. Pawlicki w swoich koncepcjach głosił, że nauki oparte na indukcji dostarczają tylko prawd przybliżonych. Uważał, że nauka powinna ustalać prawdy ogólne, kierować się oczywistością, która przejawia się w jej prawdziwości i pozwalać na stworzenie niezaprzeczalnego systemu dedukcyjnego. Takim systemem jest ta część filozofii, która zajmuje się najważniejszymi zagadnieniami bytu, a mianowicie metafizyka.

W tym kontekście poszukiwał on prawdy o człowieku, która nie stanowi prostej syntezy poszczególnych prawd, ale jest organicznym sprzężeniem myślenia o człowieku w różnych kontekstach, w tym metafizycznym. Oznaczało to potrzebę przekroczenia granic ludzkiej zmysłowości przez umysł, dzięki któremu osiągamy prawdę. W konsekwencji reforma wiedzy filozoficznej nie może być powrotem do scholastyki. A to dlatego, że według S. Pawlickiego negowanie wszystkich osiągnięć nauk przyrodniczych i teologicznych było doktryną anachroniczną. Jej upadek uważał za całkowicie naturalny,

odnowienie – pisała B. Skarga – natomiast za groźbę przekreślenia najnowszych wyników nauk przyrodniczych, jak i dorobku filozoficznego. Bał się też Pawlicki, że neoscholastycy zaczną stosować argumenty pozafilozoficzne, co może się odbić ujemnie na dalszym rozwoju filozofii. Nie chciał też uznać tożsamości neoscholastyki i filozofii katolickiej, opowiadając się za postępowaniem ku prawdzie drogą niczym nie skrępowaną i dowodząc, że każda epoka przynosi dalszy rozwój myśli. (Skarga, 1983, s. 244–245).

Wniosek ten wynikał z przekonania S. Pawlickiego, że scholastyka dokonując w okresie średniowiecza syntezy wiary i wiedzy, nie mogła tej jedności utrzymać z powodu szybkiego rozwoju cywilizacji europejskiej. Ta różnica między filozofią a teologią pozwoliła S. Pawlickiemu być zarówno teologiem, jak i filozofem. W filozofii zajmował się zagadnieniami świata rzeczywistego, których znajomość wymaga rozumu i zmysłów, zdrowego rozsądku i znajomości konkretnych nauk. Jego zdaniem filozofia wyjaśnia i uzasadnia wiedzę szczegółową, a jednocześnie jest wiedzą wspomagającą nauki przyrodnicze i teologię. Słusznie pisze ks. Z. Kępa, że filozofia w ujęciu polskiego zmartwychwstańca

⁵ Ks. Stefan Zachariasz Pawlicki – doktor teologii i filozofii, profesor dogmatyki fundamentalnej i filozofii chrześcijańskiej. Dyrektor seminarium filozofii chrześcijańskiej oraz członek korespondent Akademii Umiejętności w Krakowie. Żył w latach 1839–1916. Urodził się w Gdańsku. Zmarł w Krakowie 28 kwietnia 1916 r. Główne publikacje: (1866). *Przemiany człowieka. Dziennik Literacki*, nr 34, nr 35, nr 36, nr 38 i nr 39; (1869/70). *Materializm wobec nauki. Przegląd Polski*, t. 3, t. 4; (1872). *Człowiek i małpa. Przegląd Lwowski*, t. 3; (1874). *Mózg i dusza*. Kraków; (1873/74). *Lassalle i przyszłość socjalizmu. Przegląd Polski*; (1875). *Studia nad darwinizmem*. Kraków; (1886). *Studia nad pozytywizmem*. Warszawa; (1896). *Żywot i dzieła Ernesta Renana*. Kraków.

miała analizować za pomocą właściwej sobie metody szczegółowe wyniki nauk przyrodniczych i dopełniać je wnioskami osiąganymi tylko w teologii. Miała być jakby metodologią innych nauk gdyż – jak twierdził – tylko filozofia może kompetentnie wypowiadać się o sylogizmach, definicjach czy indukcji. (Kępa, 2000, s. 443).

Było to zatem filozoficzne spojrzenie na historię filozofii, zabarwione osobistymi metafizycznymi przedstawieniami „jestestwa”. Ten pogląd jest ewidentnie praktycystyczny. Głoszenie poglądów filozoficznych musi być związane z ich praktykowaniem przez człowieka rzeczywistości (por. Pawlicki, 1906, s. 9). S. Pawlicki przekonywał, że jest to rzeczywistość konkretna i tylko w niej może się rozwijać, co z kolei gwarantuje istnienie cywilizacji prawdziwie chrześcijańskiej. Wymaga również specjalnych warunków społeczno-politycznych, ekonomicznych, a nawet geograficznych, a także łatwości komunikacji z innymi społecznościami, wolności politycznej i kosmopolityzmu zakorzenionego w określonej kulturze. Jego zdaniem w takich warunkach filozofia chrześcijańska rozwiązuje problemy współczesnego świata zaczynając nie „od człowieka abstrakcyjnego, którego nigdy nie było”, lecz od historycznego, konkretnego osobnika, „nie dla urojonej społeczności, lecz dla narodów chrześcijańskich, związanych wspólną religią i oświatą” (Pawlicki (A), b.m.r.w., s. 3).

Jak pisze T. Mróz:

Jego ogromna, erudycyjna wiedza pozwalała na traktowanie każdego poglądu, każdego systemu filozoficznego jako wydarzenia współgrającego z kontekstem historii i kultury. Dzieła filozoficzne nie można zrozumieć bez tego kontekstu. Cała otoczka obyczajowa, społeczna, jaka znajduje się w dziełach Pawlickiego, stanowi o niezmiennej wartości jego dzieła, barwnego, tchnącego w czytelnika nie tylko wywody filozoficzne, ale całą atmosferę życia i twórczości omawianego filozofa. Na takim tle pierwszoplanowe stawały się treści moralne filozofii, służące doskonaleniu człowieka i ludzkości, których najdoskonalszą z form był katolicyzm. Filozofia zatem, wraz ze swą historią, pełniły funkcję pedagogiczną. (Mróz, 2006, s. 311).

Sądził, że filozofia musi wychowywać, ten proces bowiem nadaje jej znaczenie moralne i społeczne. Musiało być ono oparte na treściach religijnych. W jego ujęciu problematyka ta wiązała się ściśle ze stosunkiem do materializmu. Przyznawał on, że materializm – choć nie był nurtem jednolitym – to w swej istocie zaprzeczał pierwszej przyczynie, celowości wszechświata, absolutowi stanowiącemu o wszelkim istnieniu, a także wulgaryzował problematykę duszy i boga. Odpowiedzialnymi za negację boga czynił wszelkie jego przejawy oraz filozofię G.W.F. Hegła. Sądził, że doprowadzi ona do upadku moralnego świata. Udowadniał, że trzy fundamentalne prawdy ludzkiego myślenia: Bóg, dusza, cnota są poddawane w wątpliwość, co prowadzi do osłabienia podstaw ludzkiej egzystencji oraz podwalin funkcjonowania społeczności ludzkiej. S. Pawlicki w jednoznaczny sposób pisał: „Chodzi po prostu o to, aby człowieka odrzec z ludzkiej godności i zepchnąć do rzędu zwierząt” (Pawlicki, 1874, s. 8), pozbawić go duchowości i marzeń.

Edukacji takiej nie tolerował, przeciwstawiając jej wychowanie chrześcijańskie, które jego zdaniem prowadzi do najwyższej formy duchowego rozwoju człowieka – cywilizacji chrześcijańskiej, której wyjątkowość była ściśle związana – według

S. Pawlickiego – z osiągnięciami jej filozofii, postulującej wolność człowieka. Filozofia ta jest podstawą działalności ludzi rozwiązujących rzeczywiste problemy w celu udoskonalenia człowieka w procesie szeroko rozumianego wychowania (Pawlicki, b.m.r.w., s. 64). Temu ma służyć realizacja edukacja rozumna będąca zarówno praktyką, jak i teorią wychowania, wynikającą z warunków i możliwości jawiących się po analizie założeń ontologicznych, gnoseologicznych i antropologicznych systemów filozoficznych bezpośrednio nie związanych z daną koncepcją wychowania⁶.

Proponuje przeprowadzanie przez filozofię krytyki stosowanych w teoriach edukacji pojęć oraz proponowania właściwej formy dla przekazywanych w teoriach edukacyjnych treści. Słusznie zauważa ks. D. Stępkowski, że:

w zastanawiająco ścisły sposób oba dwa zadania korespondują z dwoma postulatami Herbartu wobec nowej dyscypliny wiedzy, do której w 1806 roku napisał pierwszy podręcznik. We wstępie do *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* żąda on: «Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielęgnowała samodzielną myśl; przez to stałaby się sama ośrodkiem zakresu badań i uniknęła niebezpieczeństwa podlegania rządzącej obcej zwierzchności». Zwierzchnością, o której tu mowa, jest filozofia. Herbart nie wzywa jednak do rewolty, lecz do świadomego budowania pedagogiki jako autonomicznej dyscypliny wiedzy. «Dla samej filozofii będzie to miłe, jeżeli inne nauki samodzielnie będą się do niej odnosiły». (Stępkowski, 2016, s. 335).

Uświęcanie relacji między psychologią, pedagogiką a etyką było podstawą wychowania dla J. Ochorowicza. Twierdził, że każdy wychowawca potrzebuje tego rodzaju wiedzy w poznaniu człowieka, a tym samym w jego edukowaniu. Sądził, że gdybyśmy chcieli odwoływać się tylko do pedagogiki, to uzyskalibyśmy niepełny obraz rzeczywistości wychowawczej. Postulował, aby ogólną wiedzę na ten temat uzupełniać empirycznymi danymi wynikającymi z obserwacji. Ogólne założenia należy modyfikować poprzez uwzględnienie indywidualnych predyspozycji dziecka.

W tym kontekście, jak słusznie zauważa Ewa Barnaś-Baran, J. Ochorowicz zwracał uwagę na wartość doskonalenia własnych umiejętności, kształtowania ich już od najmłodszych lat. Pisał, że dobrym pedagogiem należy zacząć być już od dzieciństwa, realizują to te dzieci, które zastanawiają się nad skutkami, czy też konsekwencjami postępowania wobec nich. Niezwykle ważnym jest rozbudzanie zainteresowania dziecka, jego ciekawości poznawczej i to już od pierwszych dni istnienia. Postulował, aby uczyć dzieci obserwować siebie samych i nawzajem, a zapewnimy sobie w ten sposób grono pedagogów, którzy do tego, żeby realizować jak najlepiej swoje powołanie potrzebować będą jeszcze ćwiczenia i dysputy, które dopełnią przygotowania do pełnienia tej roli. (Barnaś-Baran, 2017, s. 37).

J. Ochorowicz podkreślał wpływ wychowania na powstawanie i rozwijanie się popędów moralnych. Podstawą poczucia moralnego było według niego współczucie, które należy zaszczepiać człowiekowi od dzieciństwa, aby weszło ono w nawyk. Bo wnik nikt nie rodzi się z gotowym sumieniem i nikt nie może rozwinąć go w sobie bez towarzyskości, bez wpływów zewnętrznych ludzkich. Tu przede wszystkim udział

⁶ Szerzej na ten temat w J. Kojkoł, *Filozofia, wychowanie, religia. Elementy cywilizacji w poglądach ks. S. Pawlickiego*, W: G. Cimek, S. Dama (red.) (2020). *Przezwyćczyć kryzys kultury*, ss. 77–95. Gdynia.

kobiety w wychowaniu jest niezbędny, tak niezbędny, że nic go zastąpić nie może. Innego zdania był M. Morawski, jezuita, profesor teologii i filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Postulował on szerokie uwzględnienie w rozwiązywaniu problemów moralnych „szlachetnych mechanizmów sumienia”⁷.

Dla J. Ochorowicza kształtowanie sumienia jest związane z wyrabianiem własnego charakteru, czyli uczuć i woli. Ich wzajemna korelacja wskazująca kierunek rozwoju człowieka jest najważniejszą moralną cechą człowieka, jest właśnie – jego zdaniem – tym, co powinniśmy określać mianem charakteru. Są to zatem przekonania, uczucia i ich praktyczna egzemplifikacja przejawiająca się w określonym czynie. Jego zdaniem uczucia są stróżem czynów, a kształtuje je wychowanie. Powinny być one kształcone na samym początku procesu wychowania jeszcze przed kształceniem rozumu.

Zgadzam się z opinią Ewa Barnaś-Baran, że te poglądy J. Ochorowicza są aktualne. Dodać należy, że charakter w jego ujęciu stał się wręcz *sacrum*. Tworzą go uczucia i wola. Ta całość konstytuuje charakter, który jest moralną cechą człowieka. Pisała ona:

Nadaje on barwę umysłowości człowieka a wyraża się teoretycznie w przekonaniach, praktycznie zaś w czynach. Przekonanie jest pośrednikiem pomiędzy uczuciem a czynem, jest nim sąd rozumowy oparty na poczuci wewnętrznym” i cytując J. Ochorowicza „człowiek» (...) który raz potępia rzeczy niegodne, drugi raz usprawiedliwia je, albo nawet popiera; człowiek, który gotów jest służyć pod każdym sztandarem, byle mu dobrze zapłacono, który w chwili stanowczej nie umie się zdobyć na odwagę wypowiedzenia tego, co myśli (...)« nie może być okreśłany mianem człowieka charakteru. (Barnaś-Baran, 2017, s. 40).

Dla J. Ochorowicza takiej osoby nie należy szanować, chyba że tylko dlatego, że jest człowiekiem. Również dzisiaj wielu ludzi wokół nas postępuje podobnie. Boją się świata społecznego, są skrajnie uległymi. Jako ludzie powinniśmy być w stanie wyrażać własne opinie, nie martwiąc się o konsekwencje konfrontacji z innymi. Powinniśmy upoważnić innych do tego samego, pamiętając jednak, że to tylko nasza lub ich opinia. Nie możemy pozostawać w stanie niebytu duchowego i materialnego.

To pozostawanie w niebycie jest związane z tym, że człowiek sakralizuje wiedzę, także naukową. Czyni ją tajemną. W związku z tym tylko nieliczni mogą ją posiadać. Tylko wybrani mogą doświadczyć boskiego objawienia. Tu J. Ochorowicz dotyka problemu religii. Jej dziedziczenia. J. Ochorowicz w pracy *Bezwiedne tradycje ludzkości* próbuje dowieść, że człowiek dziedziczy charakter, a wspólnota teorie, idee, wyobrażenia (por. Ochorowicz, 1898a, s. 37 i 218). Do nich zalicza poglądy religijne, ale także filozoficzne.

W tym ujęciu wiedza, w tym religijna, staje się pewnym zasobem, który pozyskujemy, ale także zatracamy. Ten zasób jest nieograniczony, jest to wiedza nieśmier-

⁷ Dyskusję na ten temat można prześledzić w oparciu o prace F. Bogackiego, *Zagadnienia etyki*, cyt. wyd., J.W. Dawida, *O zarazie moralnej*, cyt. wyd., W. Dzieduszyckiego (1902). *Rzecz o uczuciach ludzkich*. Lwów; W. Kozłowski, *Pisma filozoficzne i psychologiczne*, cyt. wyd., J.M. Morawskiego (1908). *Podstawy etyki i prawa*. Kraków; J. Ochorowicza (1917). *Psychologia. Pedagogika. Etyka*. Warszawa i wielu innych.

telna, „na co zwróciła uwagę B. Skarga w artykule *Julian Ochorowicz: pozytywizm i okultyzm*. Sam J. Ochorowicz pisał:

A jeśli co nas pocieszyć może w tych zmiennych kolejach losu i w tym upadku świetnych niegdyś cywilizacji, to właśnie ta myśl, że pod ich gruzami przeszłość zniszczyć się nie dała, że chociaż po wielu dopiero wiekach i tylko dzięki nowej mrówczej pracy, jednakże z ruin świątyń egipskich wychyla się ku nam widmo Wiedzy, stare, a wieczne młode, które swem spokojnem i jasnym obliczem zdaje się przemawiać do wątpiących o wartościach naukowych dociekań: Patrzcie! Zakopano mię w piwnicach piramid, otoczono potrójnym murem świątyń, przysłoniono pieczęciami hieroglifów – przez długie wieki sądzono, że i ślad po mnie zaginął – a jednak: oto jestem, żyję i żyć będę. (Ochorowicz, 1898, s. 146)⁸.

Powyższe analizy – choć dotyczą nielicznych autorów i ich wybranych tekstów – pozwalają podjąć, w szerszym zakresie, problem sakralizacji wychowania, jego głównych idei w polskiej myśli społeczno-filozoficznej przełomu XIX i XX wieku oraz założyć, że myśliciele reprezentujący różne kierunki tej myśli snuli swoje teoretyczne rozważania dotyczące wychowania w postaci metafizycznych teorii. W ich rozważaniach pojawiało się uznanie jakiejś ostatecznej, totalnej wartości życia czy to duchowego, czy materialnego, bądź wiecznej rzeczywistości. Główne cele wychowania odnosili do jakiegoś *sacrum*. Oddawali mu religijną cześć i odróżniali od sfery *profanum*, czyli tego, co zwykłe i codzienne. Sakralizacji wychowania dokonywano na poziomie psychologicznym, społecznym i aksjologicznym, czyli w kontekście duszy, wspólnotowości i absolutnych wartości.

W istocie nie miało znaczenia, do jakich stanowisk teoretycznych odwoływali się polscy myśliciele tworzący to, co określam mianem polskiej myśli filozoficzno-społecznej, ponieważ sakralizacja wychowania była podyktowana m.in. koniecznością tworzenia tożsamości Polaków żyjących w różnych zaborach i stworzenia z nich wspólnoty narodowej. Dostrzegali oni, że zetknięcie się tożsamości Polaków z rzeczywistością braku własnego państwa, strach przed nowymi wyzwaniem, przekonanie o kryzysie kultury europejskiej, skutkuje dążeniem do uświęcania tego, co decydowało o bycie narodowym – wychowania i filozofii.

Literatura

- Barnaś-Baran, E. (2017). Rola psychologii, pedagogiki i etyki w rozwoju człowieka i poglądy Juliana Ochorowicza. *Professional Education*, nr 6, ss. 27–53.
- Dygasiński, A. (1957). *Pisma pedagogiczne*. Wrocław.
- Dygasiński, A. (1972). Uzupełnienia. Listy do Juliana Malczewskiego (1871–1875). W: A. Dygasiński (red.), *Listy* (ss. 346–422). Wrocław.
- Feldman, W. (1905). *Piśmiennictwo polskie 1880–1904*. Lwów.

⁸ Por także B. Górski-Szkop (2013). Od archeologii wiedzy do futurologii informacji. Faraon Bolesława Prusa i Wiedza Tajemna w Egipcie Juliana Ochorowicza, Wiek XIX, *Rocznik Towarzystwa Literackiego*, R. VI (XLVIII), s. 149–162. Autorka w podsumowaniu pisze: „Spoza ciasnych granic czasu wylania się wiedza – wyzwolona spod władzy paradygmatów, wszechogarniająca i nieśmiertelna. Temporalność ogranicza jedynie jej kolejne formy. Momentem dziejowym rządzi informacja – płynna i dynamiczna. Mędrzec odnajdzie się w każdym wymiarze, sprawny zarządca teraźniejszości rozpozna sposoby myślenia tworzące instytucje”. Tamże, s. 161.

- Górska-Szkop, B. (2013). Od archeologii wiedzy do futurologii informacji. Faraon Bolesława Prusa i Wiedza Tajemna w Egipcie Juliana Ochorowicza, Wiek XIX. *Rocznik Towarzystwa Literackiego, R. VI (XLVIII)*, ss. 149–162.
- Kępa Ks., Z. (2000). Ks. Stefana Pawlickiego studium przyrody. *Studia Warmińskie, XXXVII*, ss. 425–460.
- Mról, T. (2006). Wincenty Lutosławski i Stefan Pawlicki: spory i ich konsekwencje. *Prace Historii Nauki, t. VII*, ss. 325–337.
- Mucha, D. (2012). Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia. *Kultura i Wychowanie, nr 3*, ss. 30–47.
- Ochorowicz, J. (1879). *Pogadanki i spostrzeżenia z dziedziny fizjologii, psychologii, pedagogiki i nauk przyrodniczych*. Warszawa.
- Ochorowicz, J. (1898a). *Bezwiedne tradycje ludzkości*. Warszawa.
- Ochorowicz, J. (1898). *Wiedza tajemna w Egipcie (opowiadanie historyczno-przyrodnicze) oraz Istota bytu (legenda historyczno-filozoficzna)*. Warszawa.
- Pawlicki, S. (1874). *Mózg i dusza*. Kraków.
- Pawlicki, S. *Etyka socjalna*. Wykłady na Wydziale Filozoficznym UJ. Kraków (BJ. 71335).
- Pawlicki, S. (1906). *Metafizyka*. Kraków.
- Pawlicki, S. (A). *Cele i zadania polityki socjalnej*. Kraków.
- Polak, R. (2011). Dygasiński Adolf. W: *Encyklopedia filozofii polskiej. t. 1* (s. 327). Lublin.
- Skarga, B. (1980). Uwagi wstępne o pozytywizmie warszawskim. W: A. Hochfeldowa, B. Skarga. *700 lat myśli polskiej. Filozofia i myśl społeczna w latach 1865–1895, cz. 1* (ss. 9–100). Warszawa.
- Skarga, B. (1983). Antypozytywizm i obrona metafizyki. W: A. Walicki (red.). *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815–1918* (ss. 244–245). Warszawa.
- Spencer, H. (2002). *Jednostka wobec państwa*. Warszawa.
- Stępkowski, D. (2016). Filozofia doświadczenia osobistego Stefana Pawlickiego a pedagogika ogólna. *Polska Myśl Pedagogiczna, nr 2*, ss. 325–337.
- Tomczok, P., Forajter, W. (2011). *Zając, lis i ludzie. O jednej powieści Adolfa Dygasińskiego*. Warszawa.
- Zabellewicz, A.I. (1970). Rozprawa o filozofii. W: *Jakiej filozofii Polacy potrzebują?* (ss. 66–99). Warszawa.